



Les projets de formation à distance : vecteurs de conflits en milieu de travail?

Distance education projects: vectors of conflicts in the workplace?

Proyectos de educación a distancia: ¿vectores de conflicto en el lugar de trabajo?

Natalie Bourcier, M. A., chargée de projets
SOFAD, Canada
bourciern@sofad.qc.ca

Josianne Basque, chercheuse régulière et professeure associée
Institut LICEF, Université TÉLUQ, Canada
josianne.basque@teluq.ca

RÉSUMÉ

L'élaboration de formations à distance constitue une tâche complexe d'ingénierie pédagogique comportant de nouveaux défis pédagogiques, technologiques et organisationnels. Les pratiques de travail se développent graduellement en ce domaine, mais demeurent encore peu établies dans les divers milieux s'y adonnant. Ce contexte de travail est-il susceptible de favoriser l'émergence de conflits au sein des équipes de travail? Nous avons cherché à répondre à cette question en menant un sondage en ligne auquel ont répondu 80 professionnels ayant participé, à divers titres et dans divers milieux, à des projets de conception de formations à distance. Les résultats révèlent que des situations conflictuelles y sont effectivement observées. Ils fournissent un éclairage sur leur fréquence, sur les objets sur lesquels elles ont porté ainsi que sur leurs effets. Ces situations conflictuelles, si elles sont mal gérées, sont susceptibles de compromettre la qualité des formations à distance.

Mots-clés : formation à distance, formation en ligne, conception pédagogique, ingénierie pédagogique, conflits en milieu de travail, gestion de conflits

ABSTRACT

The development of distance learning is a complex instructional engineering task involving new pedagogical, technological and organizational challenges. Work practices are gradually developing in this field but are still not well established in many settings engaged in it. Is this work context likely to foster the emergence of conflicts within work teams? We sought to answer this question by conducting an online survey that has been completed by 80 professionals who have participated in online distance learning design projects in various settings. The results reveal that conflict situations are indeed observed and shed light on their frequency, the objects they have focused on, and their observed effects. If poorly managed, these conflict situations are likely to compromise the quality of distance learning.

Keywords: distance education, online learning, instructional design, instructional engineering, conflict in the workplace, conflict management

RESUMEN

El desarrollo de la educación a distancia es una tarea compleja de ingeniería pedagógica con nuevos retos pedagógicos, tecnológicos y organizativos. Las prácticas de trabajo se están desarrollando gradualmente en este campo, pero todavía no están bien establecidas en los entornos que se dedican a ello. ¿Es probable que este contexto laboral fomente la aparición de conflictos en los equipos de trabajo? Tratamos de responder a esta pregunta realizando una encuesta en línea a 80 profesionales que han participado, en diversas capacidades y en diversos entornos, en proyectos de diseño de educación a distancia. Los resultados revelan efectivamente la existencia de situaciones de conflicto y arrojan luz sobre su frecuencia, los elementos en los que se han centrado y sus efectos observados. Estas situaciones de conflicto, si se gestionan mal, pueden comprometer la calidad de la enseñanza a distancia.

Palabras clave: educación a distancia, entrenamiento en línea, diseño de instrucción, ingeniería de instrucción, conflicto en el lugar de trabajo, manejo de conflictos

Introduction

Avec l'évolution des technologies numériques, la formation à distance (FAD) en ligne s'est rapidement répandue au cours des dernières années sous une variété de formes tant dans les milieux d'éducation formelle que dans les milieux de travail et dans les démarches personnelles d'« apprentissage à vie ». La conception, le développement, l'évaluation et l'implantation de ces environnements numériques d'apprentissage et d'enseignement constituent une tâche complexe d'ingénierie pédagogique, qui comporte de nouveaux défis pédagogiques, technologiques et organisationnels. Les situations rapportées par des conseillers et ingénieurs pédagogiques engagés dans des projets de formation en ligne en milieu universitaire dans l'ouvrage de Potvin, Power et Ronchi (2014) permettent de prendre la mesure des nombreux défis et difficultés auxquels ces professionnels sont confrontés. Lorsqu'il s'agit de projets d'une certaine ampleur, des équipes de travail composées de personnes détenant des expertises et fonctions variées doivent généralement être constituées : concepteurs pédagogiques (appelés aussi ingénieurs

pédagogiques ou encore technopédagogues), conseillers pédagogiques, experts de contenu (appelés aussi experts de la matière), gestionnaires de projet, analystes informatiques, intégrateurs web, graphistes, etc. Les rôles et responsabilités des concepteurs pédagogiques varient d'un projet à l'autre et sont souvent méconnus ou mal compris (Richardson *et al.*, 2019; Schwier et Wilson, 2010; You et Teclehaimanot, 2010). De plus, les projets de FAD requièrent de développer de nouvelles méthodes de travail qui doivent souvent être ajustées en cours de projet. Il s'agit là d'un ensemble de facteurs susceptibles de susciter des résistances et potentiellement des conflits au sein des équipes de travail. Comme le souligne Cormier (2011), une complexification accrue des tâches dans les milieux de travail requiert une forte interdépendance entre les travailleurs et constitue ainsi un facteur pouvant générer des conflits interpersonnels.

Les recensions de recherches effectuées par Basque, Zakorovotnaya et Bourcier (2014) et par Sugar (2014) sur les pratiques des concepteurs pédagogiques révèlent que les chercheurs se sont intéressés aux tâches les plus souvent réalisées par ces derniers, à leur processus de prise de décision, aux théories sous-tendant leurs décisions, à leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, à leurs pratiques de collaboration, aux rôles qu'on leur attribue, aux différences entre les experts et les novices dans l'exercice du métier de même qu'aux compétences requises, acquises et à développer pour l'exercer. Aucune recherche portant sur les situations conflictuelles vécues par ces praticiens de la conception pédagogique et l'ensemble des autres acteurs engagés dans des projets de FAD n'a été recensée. Afin de contribuer à combler ce besoin de recherche, nous rapportons les résultats d'un sondage en ligne mené sur le sujet auprès de professionnels ayant participé à l'élaboration de formations à distance.

1. Cadre de référence

Dans les écrits en communication organisationnelle, le conflit en contexte de travail est défini en tant qu'une incompatibilité de buts, d'intérêts, de besoins, de perceptions ou de valeurs (Deutsch, 1973, cité dans Cormier, 2011). Il s'engage lorsqu'une partie perçoit que l'autre partie est sur le point de contrecarrer ses intérêts (Thomas et Kilman, 1974). Mastenbroek (1987, cité dans Cormier, 2011) distingue trois composantes au conflit : son objet, le pouvoir et l'émotion. L'objet du conflit correspond au contenu du conflit : il concerne la tâche elle-même, le processus ou encore la méthode appliquée pour réaliser la tâche. Les composantes du pouvoir et de l'émotion correspondent à ce qui est vécu dans le conflit. Le pouvoir, qui est présent à divers degrés dans toute relation, fait référence à « l'habileté à obtenir ce que l'on veut dans l'environnement compte tenu de ce qui est disponible » (Cormier, 2011, p. 11). Il détermine les approches que peuvent privilégier les parties impliquées pour dénouer le conflit. Quant à la composante de l'émotion, elle fait référence à « une constellation de réponses de forte intensité qui comportent des manifestations expressives, physiologiques et subjectives typiques » chez la personne en situation de conflit (Bloch *et al.*, 2002, p. 422).

Cormier (2011) différencie, d'une part, les conflits cognitifs centrés sur l'objet du conflit, dans lesquels les enjeux de pouvoir et les émotions sont relativement faibles et, d'autre part, les conflits relationnels dans lesquels le pouvoir et l'émotion jouent un rôle plus déterminant que l'objet du conflit. Les conflits interpersonnels peuvent évoluer en conflits relationnels quand ils mettent en cause les droits, les intérêts et les valeurs des individus. Ces conflits relationnels portent atteinte à l'identité provoquant des émotions comme le blâme, la colère ou des sentiments négatifs. Les effets négatifs de ce type de conflit sont nombreux : atteinte de manière réelle ou anticipée à l'intégrité professionnelle, psychologique, morale, physique ou financière, stress, blessure d'amour-propre, atteinte à l'estime de soi, liens brisés et établissement d'un climat de méfiance. Dans un conflit relationnel, la perception des différences entre les parties est stimulée au détriment des similitudes (Cormier, 2011). Les parties s'engagent dans un processus de compétition plutôt que de collaboration. S'il n'est pas démontré que les conflits relationnels

affectent la performance individuelle, ils peuvent toutefois agir négativement sur le climat organisationnel et le rendement des équipes (Cormier, 2011). Ils peuvent également se solder par une augmentation du taux de roulement des employés et engendrer des coûts financiers pour les organisations (Foucher et Thomas, 1991). Les conflits non gérés ou mal gérés risquent de renaître, d'absorber encore plus de temps de travail (Cormier, 2011; Thomas, 1992) et d'entraîner des coûts organisationnels et individuels.

Quant aux conflits cognitifs, des études montrent qu'ils peuvent avoir une incidence positive sur la performance des individus s'ils sont bien gérés (Cormier, 2011; Foucher et Thomas, 1991). Ils servent alors à la confrontation des idées et conduisent à l'adoption de décisions plus créatives et plus efficaces (Thomas, 1992). Ils peuvent également favoriser la créativité et l'innovation tout en suscitant une réflexion sur les rapports de pouvoir et les normes d'un groupe de travail (Coser, 1965; Cormier, 2011).

2. Méthodologie

La population visée dans notre sondage était constituée de professionnels ayant œuvré à au moins un projet de conception d'une FAD, et ce, peu importe le secteur d'emploi (scolaire, académique, entreprise, fonction publique). L'invitation à participer au sondage a été diffusée aux membres de deux associations professionnelles canadiennes, soit le REFAD¹ (Réseau d'enseignement et de formation à distance) qui compte 390 adresses courriel dans sa liste d'envoi et 500 relations dans son groupe *LinkedIn* ainsi que l'ACCP/CAID² (Association canadienne des conceptrices et concepteurs pédagogiques/*Canadian Association of Instructional Designers*) dont la liste d'envoi compte 350 adresses. Le message d'invitation a également circulé dans quelques autres groupes *LinkedIn* associés aux domaines de la FAD et de la technologie éducative, élargissant ainsi notre appel à des personnes œuvrant hors du Canada.

Au total, 80 personnes ont répondu anonymement au questionnaire diffusé dans le site de sondage en ligne *SurveyMonkey* entre le 21 octobre et le 23 novembre 2015. Ce questionnaire compte 23 questions, dont onze visant à brosser le profil socioprofessionnel des répondants et douze portant sur le thème principal de l'étude. Dans cet article, nous rapportons les résultats provenant des données obtenues aux questions portant sur (1) la fréquence de situations de désaccord³ vécues à titre de témoin et à titre personnel dans des projets de FAD et les objets sur lesquels elles ont porté, (2) les effets observés des situations de désaccord vécues et (3) la fréquence d'occurrence de cinq conditions de travail représentatives de la situation professionnelle des répondants susceptibles de conduire à des situations conflictuelles. Deux questions ouvertes concluaient le questionnaire, l'une invitant les répondants à décrire une situation conflictuelle spécifique vécue personnellement dans un projet de FAD et l'autre à ajouter librement tout autre commentaire concernant le sujet de l'étude.

Les rapports des statistiques descriptives générés dans l'outil *SurveyMonkey* ont servi à l'analyse des données quantitatives. Les données textuelles recueillies au moyen des questions ouvertes ont été soumises à une analyse de leur contenu par les deux auteurs de cet article selon la technique de l'analyse catégorielle appliquée de manière semi-émergente.

1 www.refad.ca

2 www.accp-caid.org

3 Le sujet abordé s'avère un sujet sensible. Il peut, en effet, être difficile d'admettre la présence de conflits dans le cadre de son travail, d'autant plus si on y a été impliqué. Dans le questionnaire, nous avons donc remplacé le terme « conflit » par celui de « désaccord » et celui de « situation conflictuelle » par celui de « situation de désaccord ».

3. Résultats

3.1 Profil socioprofessionnel des répondants

Les répondants sont majoritairement des individus de sexe féminin (60 %), âgés entre 35 ans et 55 ans (70 %), qui possèdent plus de 10 ans d'expérience dans le domaine de la formation (69 %) et ont participé à plus de 10 projets de FAD (56 %) ou à entre 6 et 10 projets (20 %). La majorité (74 %) détient un diplôme universitaire d'études supérieures (57 % de 2^e cycle et 23 % de 3^e cycle), les autres détenant un diplôme de 1^{er} cycle (16 %) ou d'études collégiales (4 %). À une question à réponses multiples portant sur leur domaine d'études, 54 % mentionnent avoir étudié en sciences de l'éducation, 46 % en technologie éducative, 23 % en FAD, 8 % en ingénierie, 7 % en gestion des ressources humaines et 8 % dans une autre spécialité de l'administration; près de la moitié (46 %) ont coché la case « autres » sans préciser le domaine d'études. Par ailleurs, 62 % ont signalé avoir suivi une formation continue en FAD, 57 % en technologie éducative, 55 % en conception pédagogique et 26 % en conseil pédagogique, 17 % des répondants ont indiqué d'autres domaines tels que l'intelligence artificielle et les approches pédagogiques.

Deux questions leur ont été posées sur leur titre d'emploi, l'une portant sur leur titre actuel et l'autre sur le titre professionnel auquel ils s'identifient le plus. Les données rapportées au tableau 1 montrent la variété des titres d'emploi des répondants au moment du sondage. Les plus courants parmi les titres mentionnés dans le questionnaire sont ceux de conseiller en formation (17 %), concepteur pédagogique (17 %) et conseiller pédagogique (15 %), alors que les moins courants sont ceux de formateur (6 %) et de spécialiste en sciences de l'éducation (6 %). Le tiers des répondants (33 %) ont mentionné un autre titre que ceux apparaissant dans les choix de réponse, la majorité se rapportant à des postes administratifs, tels que président d'entreprise en e-learning, directeur du développement, gestionnaire de projets, gestionnaire de formation, directeur de formation et analyste d'affaires. Quelques-uns ont indiqué des titres de professeurs ou enseignants. Quant au titre d'emploi auquel ils s'identifient le plus, celui de concepteur pédagogique se classe au premier rang (24 %), suivi de celui de conseiller pédagogique (15 %). Le tiers des répondants (32 %) ont spécifié d'autres titres d'emploi que ceux fournis dans les choix de réponse, dont plusieurs se rapprochent des titres d'emploi inscrits dans le questionnaire, par exemple ceux de conseiller en apprentissage ou de conseillère en e-learning pour la catégorie « conseiller pédagogique », ceux de professeur, chargé de cours, formatrice et instructeur en ligne pour la catégorie « formateur », ceux d'ingénieur pédagogique et de concepteur multimédia pour la catégorie « concepteur pédagogique » et enfin ceux de spécialiste de la performance et de l'apprentissage des adultes et de spécialiste en formation pour la catégorie « spécialiste en sciences de l'éducation ». Plusieurs ont également mentionné des titres se rapportant à la catégorie que nous appelons « gestionnaire », tels que ceux de directrice formation, analyste d'affaires, directrice de développement de matériel pédagogique.

Les milieux de travail dans lesquels les répondants ont œuvré au cours de leur carrière incluent les milieux scolaires et académiques (78 %), les ministères ou organismes publics (31 %), les entreprises privées (40 %), les entreprises spécialisées en formation (30 %), les associations professionnelles (19 %) et les organismes communautaires (9 %).

Tableau 1

Titre d'emploi actuel et titre d'emploi auquel les répondants s'identifient le plus⁴

Titre d'emploi	Titre actuel		Titre auquel les répondants s'identifient le plus	
	N	%	N	%
Formateur	5	6	4	5
Conseiller pédagogique	13	15	12	15
Techno-pédagogue	6	8	9	12
Spécialiste en sciences de l'éducation	4	5	1	0
Conseiller formation	13	16	8	10
Concepteur pédagogique	13	16	19	24
Autre	26	33	25	32
TOTAL	79	99 %	78	98 %

Une question visait à identifier les rôles que les répondants ont assumés parmi ceux de « responsable », « conseiller » ou « exécutant » dans la réalisation de diverses tâches (tableau 2). Ils ne pouvaient cocher qu'un seul rôle pour chaque tâche, ce qui a posé problème pour une quinzaine de répondants ayant mentionné avoir assumé plus d'un rôle selon les projets. On peut toutefois considérer les réponses fournies par les répondants comme un indice du rôle qu'ils auraient le plus souvent assumé pour chacune des tâches. Pour l'ensemble des tâches, les répondants affirment avoir joué le plus souvent le rôle de « responsable » (55 %) ou de « conseiller » (32 %).

Tableau 2

Rôles des répondants dans diverses tâches dans des projets de formation à distance

Tâches	Rôles			Total Responsable et conseiller	N
	Responsable	Conseiller	Exécutant		
Analyse du besoin de formation	37 50 %	28 38 %	9 12 %	65 88 %	74
Identification et organisation de la matière	31 42 %	32 44 %	10 14 %	63 86 %	73
Relation avec les experts de la matière	49 68 %	18 25 %	5 7 %	67 93 %	72
Conception du scénario pédagogique	43 58 %	22 30 %	9 12 %	65 88 %	74
Conception du matériel de formation	35 48 %	27 37 %	11 15 %	62 85 %	73
Médiatisation	30 42 %	32 44 %	10 14 %	62 86 %	72
Gestion générale du projet	48 68 %	11 15 %	12 17 %	59 83 %	71
Gestion des ressources humaines	37 56 %	20 30 %	9 14 %	57 86 %	66

⁴ Dans l'ensemble des tableaux présentés dans cet article, tous les pourcentages ont été arrondis à l'unité près.

Tâches	Rôles			Total Responsable et conseiller	N
	Responsable	Conseiller	Exécutant		
Gestion des ressources matérielles	33 52 %	26 41 %	5 8 %	59 93 %	64
Gestion du budget	33 52 %	21 33 %	9 14 %	54 85 %	63
Gestion de l'échéancier	48 69 %	14 20 %	8 11 %	62 89 %	70

3.2 Perception du contexte de travail dans les projets de formation à distance

Près des deux tiers des répondants (65 %) estiment que les projets de FAD reçoivent un accueil mitigé dans les milieux de travail où ils ont œuvré (37 % parfois, 26 % souvent et 2 % très souvent). Une très grande majorité (95 %) estime avoir l'autonomie nécessaire pour réaliser leurs tâches (43 % souvent, 28 % très souvent et 24 % parfois). Cependant, 79 % d'entre eux perçoivent que leurs tâches sont ambiguës (57 % parfois, 19 % souvent et 3 % très souvent) et plus des deux tiers (70 %) estiment que leurs collègues ne comprennent pas leur rôle (44 % parfois, 22 % souvent et 4 % très souvent). En outre, 83 % de répondants partagent l'impression que leurs responsabilités chevauchent celles des autres acteurs impliqués dans les projets (50 % parfois, 24 % souvent et 9 % très souvent).

3.3 Situations de désaccord rapportées par les répondants

3.3.1 SITUATIONS DONT LES RÉPONDANTS ONT ÉTÉ TÉMOINS

Le tableau 3 rapporte, en ordre décroissant, les objets des situations de désaccord dont les répondants ont été témoins (sans y être personnellement impliqués) dans le cadre de projets de FAD selon leur fréquence. Ces données révèlent que des situations de désaccord portant sur onze des douze objets mentionnés dans le questionnaire ont été observées « parfois », « souvent » ou « très souvent » par une majorité de répondants (entre 69 % et 92 %). Seules les ambitions de carrière des uns et des autres n'ont jamais fait l'objet de désaccord pour plus de la moitié des répondants (53 %), mais l'ont été tout de même dans une bonne proportion (48 %). Le format médiatique de la formation, l'échéancier de travail et l'approche pédagogique à privilégier ont fait l'objet de désaccords observés par plus de 90 % des répondants. Tous les autres objets de désaccord ont été perçus par plus des deux tiers des répondants. Toutefois, la plupart des désaccords n'ont été observés que « parfois » par les répondants, et ce, dans une proportion plus grande ou similaire à « souvent » ou « très souvent » combinés.

Tableau 3

Objets des situations de désaccord dont les répondants ont été témoins dans des projets de formation à distance

Objets des situations de désaccord	Fréquence des situations					N total
	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Total Parfois à très souvent	
Le format médiatique de la formation à privilégier	6 9 %	38 58 %	19 29 %	3 5 %	60 92 %	66
L'échéancier de travail	6 9 %	28 42 %	18 27 %	15 22 %	61 91 %	67
L'approche pédagogique à privilégier	6 9 %	37 56 %	18 27 %	5 8 %	60 91 %	66
La nature des tâches à réaliser	8 12 %	36 55 %	16 24 %	6 9 %	58 88 %	66
L'engagement des uns et des autres dans le projet	9 13 %	29 43 %	23 34 %	6 9 %	58 86 %	67
La détermination des tâches prioritaires	9 14 %	32 49 %	21 32 %	3 5 %	56 86 %	65
Les technologies à privilégier	9 13 %	35 52 %	17 25 %	6 9 %	58 86 %	67
La méthode de conception de la formation	10 15 %	35 54 %	16 25 %	4 6 %	55 85 %	65
Le vocabulaire utilisé dans la formation	14 21 %	27 40 %	22 32 %	5 7 %	54 79 %	68
Les valeurs privilégiées par les différents acteurs	14 21 %	27 40 %	20 30 %	6 9 %	53 79 %	67
Le vocabulaire utilisé pour communiquer entre eux	20 30 %	22 33 %	18 27 %	6 9 %	46 69 %	66
Les ambitions de carrière des uns et des autres	35 53 %	17 26 %	11 17 %	3 5 %	31 48 %	66

Dans la case « Autre », trois répondants ont précisé qu'il peut y avoir des désaccords relatifs au vocabulaire utilisé sans forcément qu'il y ait conflit (par exemple, dans le cas fréquent, selon un répondant, de l'utilisation d'un mot « *qui ne désigne pas une même réalité pour tout le monde* »). Toutefois, un autre répondant affirme avoir été témoin d'un désaccord entre un réviseur linguistique et un expert de contenu « *dans le choix du vocabulaire utilisé dans la discipline* » ou « *dans la façon d'approcher un thème à l'étude* ». Un autre encore rapporte que « *la ligne de pouvoir* » peut susciter des désaccords au sein des équipes, citant le cas d'un expert de contenu « *qui ne voulait surtout pas discuter de pédagogie parce qu'il n'y connaissait rien* ».

3.3.2 SITUATIONS DANS LESQUELLES LES RÉPONDANTS ONT ÉTÉ PERSONNELLEMENT IMPLIQUÉS

Le tableau 4 classe en ordre décroissant les objets des situations de désaccord dans lesquelles les répondants ont signifié avoir été personnellement impliqués dans le cadre de projets de FAD selon leur fréquence. Les résultats diffèrent relativement peu de ceux obtenus à la question sur les situations dont

ils ont été témoins. Des situations de désaccord portant sur l'ensemble des objets mentionnés dans le questionnaire ont été vécues « parfois », « souvent » ou « très souvent » par les répondants. De 41 % à 91 % et, dans une large mesure, 60 % et plus des répondants ont été impliqués dans des situations de désaccord portant sur ces objets. Seules les ambitions de carrière des uns et des autres n'ont jamais fait l'objet de situations de désaccord vécues par plus de la moitié des répondants (59 %), mais là également elles l'ont été tout de même dans une bonne proportion (41 %). Toutefois, les répondants ont indiqué que la plupart de ces situations n'auraient été vécues que « parfois » plutôt que « souvent » ou « très souvent » combinés. L'échéancier de travail vient au premier rang des objets des situations conflictuelles, suivi de l'approche pédagogique à privilégier, de la méthode de conception de la formation et du format médiatique de la formation.

Tableau 4

Objets des situations de désaccord les plus fréquemment rapportées dans lesquelles les répondants ont été personnellement impliqués

Objets des situations de désaccord	Fréquence des situations					N Total
	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Total Parfois à très souvent	
L'échéancier de travail	6 9 %	31 46 %	22 33 %	8 12 %	61 91 %	67
L'approche pédagogique à privilégier	7 11 %	37 56 %	20 30 %	2 3 %	59 89 %	66
La méthode de conception de la formation	11 17 %	39 60 %	14 22 %	1 2 %	54 84 %	65
Le format médiatique de la formation à privilégier	11 17 %	40 61 %	10 15 %	5 8 %	55 84 %	66
La détermination des tâches prioritaires	12 18 %	32 48 %	20 30 %	2 3 %	54 81 %	66
La nature des tâches à réaliser	13 19 %	34 51 %	19 28 %	1 1 %	54 80 %	67
L'engagement des uns et des autres dans le projet	14 21 %	33 49 %	15 22 %	5 7 %	53 78 %	67
Les technologies à privilégier	15 22 %	36 54 %	12 18 %	4 6 %	52 78 %	67
Les valeurs privilégiées par les différents acteurs	21 31 %	28 41 %	17 25 %	2 3 %	47 69 %	68
Le vocabulaire utilisé dans la formation	23 35 %	23 35 %	16 24 %	4 6 %	43 65 %	66
Le vocabulaire utilisé pour communiquer entre eux	27 40 %	20 30 %	14 21 %	6 9 %	40 60 %	67
Les ambitions de carrière des uns et des autres	40 59 %	18 26 %	8 12 %	2 3 %	28 41 %	68

Dans la case « Autre », un répondant rapporte avoir vécu des situations de désaccord dans un projet impliquant des partenaires de différentes cultures et ayant des visions différentes du projet. Trois soulignent en avoir vécues relativement aux technologies utilisées. Dans un cas, le service des technologies de l'information craignait pour la sécurité des réseaux si des modules d'extension (*plug-in*) étaient utilisés. Dans un autre cas, les responsables de la médiatisation s'ingéraient dans des tâches de nature pédagogique. Un autre répondant a observé que le logiciel choisi initialement pour une activité d'apprentissage s'avérait trop coûteux aux yeux de l'institution. Encore un autre mentionne avoir vécu également des désaccords de nature pédagogique, cette fois entre l'équipe de conception et l'équipe en charge du tutorat des apprenants à distance.

Par ailleurs, 47 sondés ont répondu à la question ouverte les invitant à décrire en quelques lignes une situation de désaccord spécifique dans laquelle ils ont été impliqués. Le tableau 5 présente les objets sur lesquels les situations décrites ont porté.⁵ Ceux-ci ont été identifiés au moyen d'une analyse catégorielle effectuée en reprenant les objets identifiés dans les questions précédentes relatives à la fréquence des situations conflictuelles observées et vécues et en y ajoutant deux objets ayant émergé durant le codage, à savoir « le mode de diffusion de la formation » et « les rôles et l'expertise des acteurs ». Il est à noter qu'une même situation conflictuelle peut porter sur plusieurs objets.

Tableau 5

Objets des situations de désaccord décrites par les répondants à la question : « Pouvez-vous décrire en quelques lignes une situation de désaccord (ou une situation de conflits) dans laquelle vous avez déjà été impliqué(e) dans un projet de formation à distance ? »

Objets des situations de désaccord décrites par les répondants	Nombre de situations N = 44
Les rôles et l'expertise des acteurs	20
L'échéancier de travail	13
L'approche pédagogique à privilégier	10
La méthode de conception de la formation	9
L'engagement des uns et des autres dans le projet	8
Le mode de diffusion de la formation	4
Les ambitions de carrière des uns et des autres	3
Le format médiatique de la formation à privilégier	2
Les technologies à privilégier	1

Les **rôles et l'expertise des acteurs** engagés dans les projets de FAD ont fait l'objet de près de la moitié des situations décrites (20) par les répondants. Parmi ceux-ci, quelques-uns déplorent globalement des lacunes dans la répartition des tâches et des rôles et le dédoublement des tâches au sein des équipes. Toutefois, la plupart rapportent des situations impliquant des conflits entre des catégories spécifiques d'acteurs. Ils évoquent le plus souvent des situations où il y a un manque de reconnaissance du rôle des acteurs pédagogiques (concepteurs, ingénieurs ou conseillers pédagogiques, technopédagogues, etc.) de la part des experts de contenu (formateurs, professeurs, enseignants, experts du domaine, etc.). Ces derniers n'ont généralement pas de formation en pédagogie ni en ingénierie pédagogique, ce qui conduit à des situations où l'expert « *veut tout faire tout seul* », ou encore où il propose des scénarios pédagogiques jugés inappropriés par l'acteur pédagogique dont le travail n'est pas reconnu ou accepté, tel que l'expriment ces témoignages :

⁵ Trois situations ont été retirées de l'analyse, celles-ci n'ayant pu être interprétées.

C'est souvent une question de compréhension entre l'expert en contenu et l'expert en pédagogie. Chacun a le désir de voir son expertise reconnue et respectée.

J'ai l'impression que mes questions et mes interventions sont perçues comme des menaces, alors qu'elles sont plutôt des tentatives de ma part de comprendre les intentions pédagogiques et la façon de travailler de ce professeur. Son insécurité le pousse à vouloir contrôler toutes les étapes du travail, incluant la façon dont je dois accomplir les tâches que j'ai pourtant l'habitude faire depuis des années. [...] je me rends compte que je représente une "terre inconnue" que ce professeur ne veut pas ou n'a pas le temps d'explorer.

L'expert de contenu [...] se croit l'expert en moyens d'enseignement, résultat, beaucoup de perte de temps qui au final démontre le manque de compétences et d'expérience de l'expert. Le travail est à refaire depuis le début.

Un prof a fait faire mon travail par des étudiants, les considérant aussi compétents que moi pour définir des approches pédagogiques.

D'autres situations rapportées concernent des frictions entre d'autres acteurs impliqués dans les projets. Un conseiller pédagogique rapporte avoir été « forcé » d'ignorer « les fautes d'orthographe et de grammaire dans le contenu (texte, images, enregistrements...) [...] après les avoir signalées ». Un autre indique qu'une situation conflictuelle fréquente « oppose le réviseur et l'expert [de contenu] », ce dernier se sentant « jugé parce que son travail est remis en question et le réviseur se sent incompris parce qu'on ne tient pas toujours compte de son avis ». Deux autres répondants signalent une collaboration difficile entre les acteurs pédagogiques et les acteurs technologiques (services des technologies de l'information, équipe informatique).

Par ailleurs, certaines situations rapportées révèlent les limites du pouvoir décisionnel et du pouvoir d'action des acteurs pédagogiques, tel que l'illustre celle-ci :

Un projet [...] débute toujours sur un accord entre les différents acteurs du projet sur les deadlines qui ne sont pourtant souvent pas respectées par les enseignants [...]. Dans ce type de situation, mon seul pouvoir est la relance (j'ai donc à ce moment-là l'impression que je m'éloigne de mes missions – j'envoie des mails et des mails, j'appelle aussi [...]). Si je n'obtiens toujours pas de réponse, le dossier est renvoyé au bout d'un certain temps au niveau supérieur hiérarchiquement. Les enseignants se sentent alors obligés de reprendre le travail...d'autres abandonnent, mais c'est plus rare.

D'autres répondants rapportent que certains acteurs à qui l'on confie des responsabilités ne possèdent pas l'expérience ainsi que les connaissances ou les compétences requises pour assurer la bonne marche du projet, tel ce gestionnaire du projet qui, selon un répondant, « manquait d'expérience (méconnaissance du processus, insécurité, essais et erreurs...) et d'aptitudes à gérer une équipe ».

L'ensemble des situations rapportées ayant pour objet les rôles ou l'expertise des acteurs d'un projet de FAD implique, comme le souligne un répondant, qu'« il faut bien définir les rôles de chacun dès le départ », tout en reconnaissant que « cela ne donne pas toujours les résultats escomptés ».

Ajoutons que plusieurs des commentaires, fournis librement à la question ouverte finale du questionnaire par des répondants, démontrent également que le manque de reconnaissance de l'expertise spécifique des divers acteurs engagés dans les projets ainsi que les limites de leur pouvoir sont l'objet d'inconfort et d'un sentiment d'incompréhension et de frustration, comme l'exprime cette remarque : « c'est très frustrant de constater que les gens remettent en question votre travail sans avoir une vision globale du projet ».

L'**échancier de travail**, qui est au premier rang des objets des situations de désaccord dans lesquelles les répondants ont été les plus fréquemment impliqués (tableau 4), vient au deuxième rang des objets à l'origine de situations conflictuelles spécifiquement décrites par les répondants (tableau 5). Il s'agit d'un objet également évoqué dans les commentaires fournis à la dernière question ouverte du questionnaire. Ces situations mettent en évidence des attentes démesurées quant au temps requis pour réaliser le travail, de sorte que les échanciers sont trop serrés, les acteurs du projet sont sursollicités et la qualité du travail s'en trouve menacée :

There were unreasonable expectations about what could be produced in the time frame allowed. There were also concerns that the quality would be compromised.

Trop souvent, l'échancier m'est imposé sans que j'aie un seul mot à dire puis malgré le fait que ce ne soit réaliste ni atteignable, je dois me conformer et faire des miracles afin de le rencontrer.

La méconnaissance des processus et des tâches à mettre en œuvre dans les projets tant chez les demandeurs de formations à distance que chez les acteurs les concevant et les réalisant expliquerait en partie pourquoi les échanciers sont difficiles à planifier et à respecter :

Le demandeur pense que le projet pourra être réalisé en quelques semaines sans avoir pleinement connaissance de toutes les étapes et ressources impliquées.

[Les désaccords] sont généralement liés à une compréhension très limitée des administrateurs des notions de base en conception pédagogique (ex. processus ADDIE⁶). Les budgets et les attentes sont toujours complètement disproportionnés.

L'arrivée de nouveaux acteurs en cours de projet peut aussi devenir une source de conflit lorsque ces derniers veulent « réaliser les étapes autrement ou changer les décisions qui ont été convenues », remarque un autre répondant. De même, l'interdépendance entre les tâches des différents acteurs fait en sorte que l'absence temporaire d'un collègue ou le retard pris par l'un des acteurs du projet dans son travail peut entraver celui des autres et nuire au respect de l'échancier, comme en témoigne ce commentaire : « un des consultants externes engagés tarde à fournir ses livrables affectant ainsi mon travail et le respect des délais du projet ».

L'**engagement des uns et des autres dans le projet** est un objet de désaccord se retrouvant souvent conjugué à celui de l'échancier dans les situations décrites par les répondants, sans doute du fait que le faible engagement de certains acteurs dans un projet va souvent de pair avec le temps qu'ils y consacrent. Huit des dix situations spécifiques de ce type décrites par les répondants concernent le manque de disponibilité des experts de contenu, en particulier des professeurs et des enseignants, ceux-ci ayant déjà une lourde charge de travail en dehors du projet et ne réalisant souvent pas la complexité et l'ampleur du travail qu'ils auront à réaliser, comme ces exemples l'illustrent :

Les enseignants acceptent des projets sans se poser en amont la question : est-ce que j'aurai le temps de m'y consacrer ? D'autres mésestiment également le travail à réaliser pensant pouvoir faire un copier/coller de leurs cours magistraux vers un projet à distance.

Un professeur sollicite ma collaboration pour le développement d'un cours, mais n'a pas terminé son processus de réflexion quant à la nature du travail à faire. Il est

⁶ L'acronyme ADDIE fait référence à la méthode classique de design pédagogique incluant les activités suivantes : Analyse – Design – Développement – Implantation – Évaluation.

aussi occupé par plusieurs projets et ne consacre pas le temps qu'il faudrait pour réfléchir convenablement à ce cours.

Selon un gestionnaire de formation, le temps d'implication des experts de contenu dans un projet est « *souvent sous-estimé dans des projets de formation à distance* », ce qui a pour résultat, ajoute-t-il, qu'« *on se fait reprocher d'avoir un temps de conception et de validation trop long* ». Comme le fait remarquer un autre répondant dans un commentaire libre à la fin du questionnaire, les projets « *sont parfois très longs à prendre forme et cela peut occasionner une démotivation de la part des experts [de contenu]. Il peut alors survenir des tensions dans l'équipe à ce sujet* ».

Le faible engagement des experts de contenu dans un projet peut aussi résulter d'un manque d'intérêt pour la FAD. Un répondant relève le cas d'un professeur s'étant « *fait imposer un cours à distance qu'il ne veut pas* », ce qui a agi sur « *la motivation des différents acteurs [qui était] à la baisse avant même de débiter le projet* ».

Comme rapporté au tableau 4, l'**approche pédagogique à privilégier** est le deuxième objet de situations de désaccord dans lesquelles les répondants sont le plus fréquemment impliqués. Il se trouve au troisième rang des objets à l'origine des situations conflictuelles décrites par les répondants (tableau 5). Les désaccords à ce sujet se manifestent surtout entre les acteurs pédagogiques et les experts de contenu, mais aussi entre d'autres acteurs. Parfois, c'est l'absence de préoccupation de nature pédagogique qui pose problème, comme le souligne un répondant déplorant des « *méthodes de gestion sans approche pédagogique* ». Dans d'autres cas, les acteurs ne s'entendent pas sur l'approche pédagogique à adopter, tel le cas d'un « *intervenant qui remettait en question l'approche pédagogique à chaque réunion [et] tentait de forcer sa vision qui consistait à répliquer l'approche utilisée pour la formation en présentiel* ». Dans un autre cas, l'expert de contenu « *refusait l'approche constructiviste demandée par l'établissement* » et dans un autre, il voulait « *déterminer le scénario pédagogique... rendant la formation une simple séance d'information* ». Dans un commentaire fourni à la dernière question ouverte du questionnaire, un conseiller pédagogique résume ainsi le défi que représente sa tâche dans ses interactions avec les experts de contenu portant sur l'approche pédagogique :

J'ai noté qu'un expert pense être le spécialiste dans son domaine ou dans sa discipline sans vraiment l'être en termes de conception pédagogique. Il y a parfois tout un gouffre entre ce que l'expert connaît et comment il peut rendre accessibles ses connaissances dans une formation à distance. Cela peut entraîner des désaccords sur les stratégies d'apprentissage à mettre en place et c'est là qu'un conseiller pédagogique d'expérience doit avoir recours à toutes ses ressources internes pour bien guider l'expert dans la démarche de conception. Cela prend parfois beaucoup de tact pour ne pas se mettre à dos son expert de contenu en cours de projet.

Au troisième rang des objets de situations de désaccord dans lesquelles les participants ont été impliqués (tableau 4), se trouve la **méthode de conception de la formation** qui compte aussi parmi les objets de situations spécifiques les plus décrites par les répondants (à savoir au quatrième rang, tableau 5). Cet objet est également évoqué dans certains commentaires fournis à la dernière question ouverte. Tel que déjà mentionné, plusieurs acteurs impliqués dans les projets de FAD ne connaîtraient pas les processus à mettre en œuvre et, conséquemment, ne percevraient pas la complexité du travail à faire : « *les collègues ne comprennent pas toujours tout ce que ça prend pour avoir un programme de formation solide et la complexité du travail* ». D'autres répondants observent une tendance à vouloir négliger certaines étapes du processus, comme le signale ce conseiller en formation : « *l'importance de la phase de conception est souvent une étape difficile à faire comprendre aux experts de contenu. Ils veulent très souvent 'passer à l'action' sans même avoir déterminé le but de la formation et les objectifs d'apprentissage* ».

Enfin, d'autres objets de situations conflictuelles sont évoqués dans les commentaires fournis librement à la fin du questionnaire. Ainsi, un répondant perçoit l'expression de résistances lorsque les projets de FAD sont imposés par la direction : « *Il y a toujours une sorte de stéréotype dans le jugement organisationnel [envers la FAD] et une résistance au changement institutionnel qui, mal gérée, peut ruiner tout le projet* ». Un autre répondant remarque que bien que les situations conflictuelles soient « *très variées [...] un élément central est la position et le type de gestion que la structure administrative adopte* ».

3.4 Effets des situations de conflit

Les répondants reconnaissent que les situations de conflit peuvent avoir la plupart du temps des effets positifs. En effet, comme le révèlent les résultats rapportés au tableau 6, ils estiment en majorité que ces situations permettent, à des fréquences allant de « parfois » à « très souvent », d'améliorer leur performance (85 %) ainsi que le processus décisionnel (96 %) et de clarifier les objectifs du projet ainsi que les rôles des acteurs (98 %). Ils observent aussi que ces situations favorisent l'expression d'une plus grande créativité chez les acteurs du projet (95 %).

Quant aux effets négatifs, ils seraient manifestes aux yeux d'une moins grande proportion de répondants. Il n'en reste pas moins que, selon les trois quarts des répondants (75 %), les situations de désaccord détériorent leurs relations de travail. Les deux tiers (65 %) reconnaissent qu'elles les démotivent. Toutefois, près des deux tiers des répondants (64 %) estiment que les situations de désaccord ne remettent « jamais » en question leur identité professionnelle et plus de la moitié (56 %) indiquent qu'elles ne portent « jamais » atteinte à leur estime personnelle.

Tableau 6

Effets positifs et négatifs perçus des situations de désaccord selon leur fréquence

Effets des conflits		Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Total Parfois à très souvent	N Total
Effets positifs	Ces situations permettent de clarifier les objectifs du projet et les rôles des acteurs.	2 3 %	23 34 %	31 46 %	12 18 %	66 98 %	68
	Ces situations favorisent l'expression d'une plus grande créativité.	3 4 %	32 47 %	29 43 %	4 6 %	65 96 %	68
	Ces situations permettent d'améliorer le processus décisionnel.	4 6 %	33 49 %	25 37 %	6 9 %	64 95 %	68
	Ces situations contribuent à améliorer ma performance.	10 15 %	31 46 %	21 31 %	5 8 %	57 85 %	67

Effets des conflits		Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Total Parfois à très souvent	N Total
Effets négatifs	Ces situations détériorent mes relations de travail.	17 26 %	40 60 %	9 13 %	1 2 %	50 75 %	67
	Ces situations me démotivent.	24 36 %	34 51 %	6 9 %	3 5 %	43 65 %	67
	Ces situations portent atteintes à mon estime personnelle.	37 56 %	23 35 %	6 9 %	0 0 %	29 44 %	66
	Ces situations remettent en question mon identité professionnelle.	42 64 %	19 29 %	4 6 %	1 2 %	24 37 %	66

4. Discussion

Les résultats de notre sondage mené auprès de personnes ayant joué divers rôles dans des projets de FAD lèvent un voile sur les situations de désaccord susceptibles de se présenter dans ce type de projets, celles-ci pouvant mener à des conflits ouverts au sein des équipes de travail. La complexité de ces projets exige une forte interdépendance dans le travail réalisé par les uns et les autres, ce qui serait propice, selon Cormier (2011), à l'émergence de conflits. Nos résultats révèlent un ensemble d'objets sur lesquels des désaccords ont été observés et vécus, ce qui laisse penser qu'une telle conjoncture est susceptible de se produire.

Les études menées sur les pratiques des concepteurs pédagogiques démontrent que peu importe le type d'organisations dans lesquelles ils œuvrent, ceux-ci exercent des rôles multiples (Liu, Kishi et Rhodes, 2007). Les résultats de notre sondage indiquent qu'il y a également ambiguïté sur leur rôle (exécutant, conseiller, responsable), que les rôles de l'ensemble des membres des équipes sont souvent insuffisamment clarifiés, qu'il y a chevauchement et dédoublement de leurs tâches, que leur expertise est peu reconnue de leurs collègues, voire contestée, et que, pour certains d'entre eux, leur pouvoir décisionnel s'avère limité.

En outre, le manque de connaissance portant sur le processus d'élaboration des formations à distance chez certains acteurs des projets conduit à l'adoption d'échéanciers souvent très serrés, voire irréalistes, et à une sous-estimation du temps nécessaire pour réaliser les projets. Cette situation se traduit aussi par une planification déficiente des ressources humaines et financières requises. Elle peut agir négativement sur l'engagement et la motivation des acteurs du projet. La méconnaissance des processus expliquerait aussi la difficulté à déterminer les tâches prioritaires et leur nature. Elle peut également soulever des problèmes de communication parce que les acteurs du projet ne partagent pas un langage commun.

La connaissance insuffisante des processus à mettre en œuvre et des tâches à réaliser pour optimiser la qualité des formations à distance tant sur le plan pédagogique que sur le plan médiatique est ainsi évoquée par plusieurs répondants en tant qu'un vecteur majeur de situations pouvant mener à des conflits. Ces résultats rejoignent un constat rapporté par plusieurs chercheurs (Brigance, 2011; Corbeil et Corbeil, 2013; Hodell, 2013; Liu, Kishi et Rhodes, 2007; Potvin *et al.*, 2014; Richardson *et al.*, 2019; Schwier et Wilson, 2010; Solomonson, 2008; You et Teclehaimanot, 2010). Ceux-ci rapportent des difficultés pouvant survenir dans les relations entre les experts de contenu et les professionnels de la conception pédagogique, de même qu'une méconnaissance du rôle et des tâches que ces derniers peuvent assumer pour relever les défis posés par le développement d'environnements numériques d'apprentissage.

Une majorité de répondants indiquent que les situations conflictuelles qu'ils ont observées et vécues détériorent leurs relations de travail et les démotivent, mais relativement peu d'entre eux rapportent qu'elles mettent en doute leur estime d'eux-mêmes et leur identité personnelle et professionnelle. D'ailleurs, les conflits n'ont pas nécessairement que des effets négatifs (Coser, 1965; Cormier, 2011), ce que la grande majorité des répondants reconnaît. Ces derniers estiment que les conflits peuvent, en effet, inciter les acteurs du projet à clarifier les objectifs du projet et leurs rôles ainsi qu'à améliorer leur performance et le processus décisionnel tout en favorisant l'expression d'une plus grande créativité. Ces conclusions rejoignent celle formulée par Coser (1965), à l'effet que les conflits « favorisent le réajustement des normes de groupe et des rapports de pouvoir à l'intérieur du groupe, conformément aux besoins ressentis par les membres individuels » (p. 493).

Pour ce faire cependant, les conflits doivent être bien gérés en choisissant d'adopter l'approche la mieux adaptée au contexte des conflits parmi les cinq recommandées par Thomas et Kilman (1974), à savoir celles de l'accommodement, de la compétition, de l'évitement, de la collaboration ou du compromis. Adopter une approche non adaptée au contexte du conflit ou mal gérer le conflit comporte des risques à ne pas minimiser (Cormier, 2011). Or, des résultats de notre sondage, que nous n'avons pu rapporter dans cet article, faute d'espace, révèlent que les répondants ne distinguent pas les approches de gestion de conflits les plus adaptées aux divers types de situations conflictuelles pouvant se produire en contexte de travail. Ils tendent à privilégier la collaboration en toutes circonstances. Si cette approche ne convient pas à la situation conflictuelle, elle présente le risque de voir les collaborateurs confondre collaboration et manipulation et d'assister à l'adoption de « routines défensives » de la part des collaborateurs (Argyris et Schön, 2002, cité dans Cormier, 2011). En outre, elle exige beaucoup de temps et de disponibilité chez les acteurs impliqués, alors que nos résultats révèlent que le temps semble échapper à une majorité d'entre eux, compte tenu des échéanciers trop serrés des projets, et que l'engagement des acteurs du projet nécessaire à une bonne collaboration n'est pas toujours au rendez-vous.

5. Conclusion

La FAD se répand depuis quelques années de manière marquée dans les milieux d'éducation et de formation. Les résultats de notre sondage révèlent un potentiel relativement élevé de situations conflictuelles pouvant se manifester au sein des équipes engagées dans des projets d'élaboration de FAD, ce qui peut compromettre la qualité de leurs productions. Il n'est pas certain que les milieux de travail dans lesquels sont élaborées des formations à distance soient suffisamment sensibilisés à cette réalité à l'heure actuelle. Aussi, nous pensons qu'il conviendrait de sensibiliser les milieux de travail à la complexité des projets de formation à distance et aux moyens d'assurer leur succès par une démarche d'ingénierie pédagogique et de gestion de projet bien menée. Il semble bien que l'expertise dans le domaine de l'ingénierie pédagogique, fondée sur des travaux menés depuis plus de 60 ans par de nombreux chercheurs et ayant conduit à fonder la discipline de la technologie éducative, ne soit pas encore suffisamment connue et exploitée. Ces chercheurs ont développé une riche base de connaissances et une diversité d'outils conceptuels, méthodologiques et technologiques qui peuvent soutenir le travail d'ingénierie pédagogique des formations à distance et en optimiser leur qualité pédagogique. Il serait dans l'intérêt des acteurs des projets de FAD et des milieux de travail dans lesquels ils œuvrent, de reconnaître cette expertise, de la valoriser et de s'en servir pour améliorer les pratiques. Il y aurait lieu également de les sensibiliser aux différents objets susceptibles de générer des conflits dans ces projets et de soutenir le développement de leurs compétences en collaboration interprofessionnelle et en gestion de projets et de conflits.

Notre recherche constitue une première exploration de la question délicate des conflits pouvant survenir au sein des équipes engagées dans les projets d'élaboration de FAD. Il est possible que le terme de « désaccord » que nous avons choisi d'utiliser dans la formulation de plusieurs questions du sondage plutôt que celui de « conflit » ait eu une influence à la hausse dans les réponses portant sur la fréquence des situations vécues et observées, les désaccords ayant pu être perçus moins problématiques que les conflits. On ne peut savoir si l'usage du mot « conflit » aurait eu l'effet inverse. Une recherche future utilisant le mot « conflit » et fournissant une définition du terme pourrait permettre de nuancer nos résultats. Quoi qu'il en soit, les commentaires fournis par nos répondants et les descriptions qu'ils font de situations personnelles vécues montrent qu'une variété de situations pouvant être assimilées à des situations conflictuelles à divers degrés sont manifestes au sein des équipes.

Les répondants à notre sondage occupaient des titres et des fonctions variés, certains relevant de la sphère pédagogique, d'autres de la sphère médiatique ou de la sphère administrative. Des croisements entre les fonctions occupées par les répondants et leurs réponses aux questions portant sur les situations conflictuelles seraient à effectuer, idéalement avec un nombre plus élevé de répondants, afin de mieux discerner les vécus spécifiques à chaque fonction. De même, nous n'avons pas effectué de croisement entre les données pour vérifier si le sexe, le milieu de travail et le rôle des répondants exercent une influence sur les réponses fournies. Il serait intéressant de procéder à une telle analyse dans une recherche future. En outre, une recherche portant sur la manière dont les situations conflictuelles observées et vécues ont été gérées et résolues dans les milieux de travail et sur le degré de satisfaction des acteurs face aux approches employées serait une autre piste à explorer. Enfin, des recherches portant sur le développement d'outils de soutien au développement de compétences en collaboration interprofessionnelle et en gestion de conflits destinés spécifiquement aux acteurs engagés dans des projets de FAD pourraient être utiles à l'amélioration des pratiques en ce domaine.

Références

- Basque, J., Zakorovotnaya, M. et Bourcier, N. (2014). *Où en est la recherche menée auprès de concepteurs pédagogiques?* Communication au colloque 2014 de la CIRT@, Sherbrooke, Canada, 15-16 octobre 2014. Récupéré du répertoire en ligne R-Libre : <https://r-libre.telug.ca/1718/>
- Bloch, H., Dépret, É., Gallo, A., Garnier, P., Gineste, M.-D., Leconte, P., Le Ny, J. F., Postel, J., Reuchlin, M. et Casalis, D. (dir.). (2002). *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Brigance, S. K. (2011). Leadership in online learning in higher education: why instructional designers for online learning should lead the way. *Performance Improvement*, 50(10), 43-48.
- Corbeil, J. R. et Corbeil, M. E. (2013). What do instructional technologists do? The discipline as defined by educational technology practitioners. *Issues in Information Systems*, 14(2), 336-345.
- Cormier, S. (2011). *Dénouer les conflits relationnels en milieu de travail*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec. Collection Communication. Groupes et organisations.
- Coser, L.A. (1965). Les fonctions des conflits sociaux. Dans A. Lévy (dir.), *Psychologie sociale : Textes fondamentaux anglais et américains* (pp. 493-497). Paris, France : Dunod.
- Foucher, R. et Thomas, K. W. (1991). La gestion des conflits. Dans R. Tessier et Y. Tellier (dir.), *Changement planifié et développement des organisations*, Tome 6 (pp. 75-170). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Hodell, C. (2013). *SMEs from the ground up: A no-nonsense approach to trainer-expert collaboration*. Alexandria, VA: American Society for Training & Development.
- Liu, M., Kishi, C. et Rhodes, S. (2007). Strategies and heuristics for novice instructional designers as they work with faculty content experts in a university setting. In M. Keppel (Ed.), *Instructional Design: Case Studies in Communities of Practice* (pp. 36-67). Hershey, PA : IGI Global.
- Potvin, C., Power, M. M. et Ronchi, A. (dir.). (2014). *La formation en ligne : Les conseillers et ingénieurs pédagogiques*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

- Richardson, J. C., Ashby, I., Alshammari, A. N., Cheng, Z., Johnson, B. S., Krause, T. S., Lee, D., Randolph, A.E. et Wang, H. (2019). Faculty and instructional designers on building successful collaborative relationships. *Educational Technology & Research Development*, 67, 855-880.
- Schwier, R. et Wilson, J. (2010). Unconventional roles and activities identified by instructional designers. *Contemporary Educational Technology*, 1(2), 134-147.
- Solomonson, W. L. (2008). Toward fluent instructional design in the context of people. *Performance Improvement*, 47(7), 12-19.
- Sugar, W. (dir.). (2014). *Studies of ID practices: A review and synthesis of research on ID current practices*. New York, NY : Springer.
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal of organizational behavior*, 13(3), 265-274.
- Thomas, K. W. et Kilman, R. H. (1974). *Thomas Kilman conflict mode instrument*. Tuxedo, NY : XICOM.
- You, P. et Teclehaimanot, B. (2010). Instructional designers' role in assisting instructors in the implementation of best practices in distance learning course design and delivery in higher education: Instructors' perspectives. Dans J. Sanchez et K. Zhang (dir.), *Proceedings of E-Learn 2010 - World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 857-865). Orlando, Florida, USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Récupéré du site LearnTechLib : <https://www.learntechlib.org/noaccess/35656/>