

Bruno POELLHUBER,
Professeur agrégé
Université de Montréal (Canada)
Ph.D.

Nicole RACETTE,
Professeure titulaire
TÉLUQ (Canada)
Ph.D.

Marie-Noëlle FORTIN,
Assistante de recherche
Université de Montréal (Canada)

Marie-Pierre BOURDAGES,
Assistante de recherche
TÉLUQ (Canada)
Ph.D.

RESUME

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. Pour améliorer cette réussite, il nous apparaît que la coopération entre les membres des équipes professorales (professeurs et concepteurs) et tutorales (tuteurs, assistants et autres responsables de l'encadrement) est décisive. Toutefois, cette coopération ne semble pas nécessairement présente entre les membres de ces équipes, démontrant 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 entre ces acteurs, en se fondant notamment sur le modèle de coopération professionnelle de Saint-Arnaud (2013). Ce modèle distingue les structures de service, les structures de pression et les structures de coopération dans le type de relation qui est vécu. La réalisation de 44 entrevues semi-dirigées avec différents acteurs de ces quatre établissements, réalisées à l'automne 2014, transcrites et codées avec un taux d'accord inter-juges de 85 %, jette un éclairage sur le degré de coopération exercé dans ces cours offerts à distance ainsi qu'un aperçu de ces causes.

Formation à distance, collaboration professionnelle, encadrement, conception, équipes tutorales, équipes professorales

Introduction

La demande des étudiants pour des cours à distance est en constante croissance dans les universités nord-américaines et européennes (Klisc et al., 2012; Nworie et al., 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 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, 2010; Hittelman, 2001). Or, les membres des équipes professorales (professeurs, concepteurs et chargés de mission à la conception de cours) et des équipes tutorales (correcteurs, personnes-ressources et tuteurs) jouent un rôle décisif dans le processus menant à la réussite en FAD (Rodet, 2010). Bien que la qualité et l'intensité de leur partenariat soient essentielles à la réussite étudiante (Hogan, 2012; Lavoué et al., 2012; Leslie et al., 2012), la communication et la coopération entre les membres de ces deux équipes semblent problématiques (Decamps et Depover, 2011). Considérant que les tensions entre intervenants peuvent, à bien des égards, nuire à la réussite étudiante, cette recherche vise à déterminer l'état de la coopération entre les membres des équipes professorales et tutorales en FAD.

À cause des communications indirectes qu'implique la FAD et du rôle intermédiaire que jouent les équipes tutorales, ces dernières étant éloignées dans le temps et dans l'espace, autant des équipes professorales que des étudiants, et travaillant normalement avec du matériel pour lesquels ils n'ont pas participé au développement (Rodet, 2012), il existe un risque de distorsion entre l'information que les membres des équipes professorales 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. Dans la littérature scientifique, peu d'écrits s'intéressent à l'état de la coopération entre les équipes professorales et tutorales (Rodet, 2010). Notre recherche vise justement à déterminer l'état de coopération entre ces équipes dans quatre établissements de FAD (trois canadiens et un européen).

Le 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 le fait que « 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)

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 professorales et tutorales en FAD. Elle ne vise pas l'exhaustivité, mais plutôt l'illustration. La collecte des données s'est effectuée sous la forme d'entrevues semi-dirigées qui ont été menées auprès de chacun des répondants. L'échantillon comprend 44 sujets volontaires à l'emploi de ces établissements, répartis de la façon suivante : 20 personnes membres des équipes tutorales, 16 personnes membres des équipes professorales et 8 responsables des politiques pédagogiques et administratives. 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 chacune des 4 institutions 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 et de groupe, afin de s'assurer que les résultats reflètent bien les données et non pas le point de vue des chercheurs. Les réponses ont été analysées à l'aide du logiciel *QDA Miner* et les résultats ont été colligés 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. Ils ont codé 2 entrevues de 2 établissements différents 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.

Résultats

Dans le **premier établissement**, chaque équipe professorale est responsable d'une équipe tutorale. La gestion, à ce niveau, est décentralisée. Les équipes professorales sont représentées essentiellement par des professeurs de l'établissement, et les équipes tutorales, par des professionnels de la discipline enseignée. La poursuite d'un **but commun**, que les répondants ont défini comme étant la réussite étudiante, est valorisée par tous. Mais plusieurs estiment que la **mission**, dans les faits, n'est pas affirmée clairement par l'institution et que les intérêts individuels priment parfois sur les intérêts collectifs. La reconnaissance mutuelle des compétences de chacun à l'égard du but commun fait défaut. Les relations professionnelles semblent difficiles. Le **degré de partenariat** entre les intervenants varie, allant d'excellent à inexistant. La coopération semble souvent passive. Les intervenants, dans l'ensemble, répondent aux demandes de leurs collègues dans une logique de réaction plutôt que de proactivité. Les **conditions de réciprocité**, pourtant souhaitée par les répondants, ne semblent pas toujours présentes. 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**. Les sentiments d'obligation personnelle, de gratitude et de confiance ne sont pas présents non plus chez beaucoup de répondants. Les tuteurs, avides d'autonomie et de reconnaissance de leur expertise, sont nombreux à se sentir peu valorisés, voire isolés. La **communication** est jugée essentielle, mais la qualité et quantité d'informations diffusées entre les équipes tutorales et professorales sont actuellement perçues comme étant insuffisantes, entravées par le manque de rencontres, la surcharge de travail et les relations interpersonnelles parfois tendues. Le **partage du pouvoir** a été décrit comme étant problématique, ce qui peut être lié aux rôles mal définis, entraînant des différences dans les rôles adoptés par rapport aux rôles souhaités.

Le **deuxième établissement** présente une structure organisationnelle davantage compartimentée. Historiquement, il a toujours séparé les équipes tutorales des équipes professorales, par un intermédiaire : le service de tutorat. La gestion des équipes tutorales est centralisée. L'équipe professorale est représentée par des concepteurs externes et des chargés de mission alors que les équipes tutorales sont composées d'enseignants ou d'anciens enseignants à la retraite. Chez les responsables de ces deux équipes, on remarque une volonté d'améliorer la collaboration. Différentes actions ont été posées dans ce sens. Chez les tuteurs et les concepteurs, le **but commun** demeure la réussite des étudiants, ce qui exige, selon eux, une bonne collaboration entre eux afin d'assurer la qualité des cours et une utilisation judicieuse du matériel de cours. Dans les faits, le **degré de partenariat** entre ces acteurs demeure très variable, allant d'une absence de relation à une relation

excellente. Certains tuteurs reçoivent, de la part des concepteurs, les directives attendues et les utilisent ainsi auprès des étudiants, adoptant une attitude plutôt passive. D'autres tuteurs osent questionner ces directives. Ils font parvenir leurs commentaires au service de tutorat. Ils adaptent parfois les directives à leur vision et, parfois même, ils les mettent de côté pour privilégier la leur. On remarque ainsi une certaine forme de résistance chez ces tuteurs qui les amènent à une structure de pression. Dans un dernier cas de figure, les tuteurs participent à la conception des cours, à divers degrés. Un tuteur peut être consulté pour améliorer un cours, réviser un cours, ou être embauché pour faire partie de l'équipe de conception à titre d'expert de contenu. Il devient alors un partenaire de l'équipe de conception, chacun ayant son champ de compétence. Dans une telle situation, les tuteurs sentent leurs compétences reconnues. Les **conditions de réciprocité**, souhaitées par tous, se concrétisent davantage dans ce dernier cas de figure. En général, les équipes tutorales et les équipes professorales désirent qu'il y ait une plus grande collaboration entre eux. C'est probablement pour cette raison que plusieurs tuteurs manifestent leur intérêt à être davantage impliqués dans la conception des cours, aspirant à davantage de reconnaissance. Bien que des actions soient posées dans ce sens, les intervenants insistent également sur l'importance d'améliorer la communication entre les tuteurs et les concepteurs et évoquent l'intérêt d'un accès direct à l'autre. Chacun revendique la possibilité d'accéder aux membres de l'autre équipe. De plus, le partage du pouvoir est questionné, mettant en lumière une mauvaise définition, une mauvaise compréhension et une mauvaise perception des rôles de chacun.

Dans le **troisième établissement**, la FAD repose sur une petite équipe. L'équipe professorale se compose normalement d'un professeur-concepteur et d'un conseiller pédagogique, alors que l'encadrement est assumé par un troisième acteur : le tuteur. Comme pour les autres institutions, la réussite des étudiants demeure le **but commun** à atteindre. Pour y arriver, les équipes professorales et les équipes tutorales souhaitent bénéficier d'un bon partenariat. Dans les faits, le **degré de partenariat** varie, comme dans les autres établissements soumis à cette recherche, allant d'un partenariat étroit à aucun partenariat. Mais les acteurs peuvent prendre différents rôles. Dans le premier modèle, le professeur occupe également le rôle de tuteur. Cette prise en charge des rôles de conception et d'encadrement par une même personne implique que le tuteur connaît nécessairement bien l'équipe de conception, facilitant la collaboration. Ce modèle se rapproche de la structure de coopération dans laquelle les compétences de chacun sont davantage utilisées à l'atteinte d'un but commun. Dans le deuxième modèle, le tuteur est un étudiant gradué ou un collègue du professeur-concepteur. Ces deux acteurs se connaissant très bien et ayant l'habitude de travailler ensemble, ils coopèrent plus facilement à la réussite des étudiants. La qualité de la relation est très bonne et la communication entre les deux parties est fluide. Dans le dernier modèle, un spécialiste de contenu est embauché, sans lien particulier avec le professeur responsable du cours. Dans cette situation, la coopération semble plus difficile, parfois ponctuelle ou, encore, elle se fait par un intermédiaire. Ce dernier cas s'apparente davantage aux relations qui prévalent dans les deux premiers établissements. Malgré tout, 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. La majorité des répondants s'entendent sur l'importance de la communication. Certains tuteurs réclament davantage d'informations et de l'information de meilleure qualité. 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 dans ces cours à distance. Pour ces deux équipes, ce travail ne constitue donc pas leur principale occupation.

Dans le quatrième établissement, les équipes professorales (concepteurs externes et chargés de mission) sont aussi séparées des équipes tutorales (enseignants en classe dans d'autres établissements). Elle adopte une structure qui s'apparente au 2^e établissement, puisque les équipes tutorales ne peuvent normalement pas contacter directement les concepteurs. À l'instar de la situation qui prévaut dans les trois premiers établissements, les équipes professorales et tutorales désirent développer une structure de coopération, mais la réalité les confine à une structure de service. Le **but commun**, essentiel à la structure de coopération est bien présent : les répondants sont animés d'un même idéal, la réussite scolaire et sociale des étudiants, en phase avec la **mission** organisationnelle de l'établissement. L'atteinte de cet objectif, selon les répondants, ne saurait se faire sans la coopération interprofessionnelle, où chacun participe par ses compétences professionnelles et ses qualités personnelles à la mission organisationnelle. Il s'agit là d'un idéal, difficile à atteindre pour tous les intervenants, puisque chacun rapporte des situations fort différentes à ce propos. Au chapitre de la reconnaissance mutuelle des **compétences** à l'égard de l'atteinte du but commun, les répondants expliquent qu'ils font face à différents profils. Certains entretiennent de bonnes relations, 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. 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. Le **partage du pouvoir** est questionné : certains tuteurs demandent que leur expérience soit davantage mise à profit et se désolent de ne pas être davantage consultés lors de décisions institutionnelles.

Conclusion

Dans l'ensemble des établissements participants, la réussite des étudiants constitue effectivement un but commun, aussi bien pour les membres des équipes tutorales que pour les membres des équipes professorales. 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 professorales vers les équipes tutorales, même si une influence réciproque est souhaitée par certains professeurs. Les tuteurs aspirent à jouer un rôle plus important dans le processus de conception et à voir leur expertise davantage reconnue, et ce, surtout lorsque ce travail constitue leur principale occupation, ce qui est le cas des tuteurs du premier établissement. Dans le deuxième établissement, les tuteurs sont habituellement représentés par des professeurs en exercice ou à la retraite. Ils demandent à jouer un rôle plus important dans le processus de conception des cours, tel qu'ils le font ou le faisaient dans leur enseignement. Dans les cas où les tuteurs se voient assigner effectivement de telles responsabilités, la relation est davantage caractérisée par une structure de coopération. Mais, le type de structure le plus fréquemment observé est la structure de **pression**, les tuteurs étant surtout vus comme des sources d'information et la relation étant déséquilibrée quand au sens de l'influence.

Des mesures pourraient être mises à place pour contourner les problématiques vécues par les répondants afin de favoriser le développement d'une relation où les acteurs se perçoivent mutuellement comme des partenaires aux compétences complémentaires dans l'atteinte d'un but commun. Dans tous les établissements, les répondants expliquent qu'une plus grande fréquence de contacts directs entre les équipes tutorales et les équipes professorales serait de nature à favoriser une relation de coopération. Des mesures institutionnelles (politiques, incitatifs) pourraient être prises de manière à assurer une plus grande la qualité de coopération, notamment par l'encouragement de rencontres directes en présence ou en quasi-présence. Ainsi, comme utilisées dans l'un de ces établissements, les technologies pourraient permettre de favoriser ces rencontres, qu'elles soient synchrones ou asynchrones.

Par ailleurs, il semble que dans les établissements où la FAD ne représente pas un volet important de l'ensemble des fonctions, les tuteurs peuvent davantage être choisis parmi les proches collaborateurs habituels, ce qui minimise l'importance des problèmes de coopération. En effet, dans ce cas, 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 motivés et n'ont pas encore franchi le stade de la formalisation de leur rôle.

Pour les établissements davantage dédiés à la FAD, la décentralisation dans la gestion des équipes tutorales implique qu'on rencontre autant de cas de figure que d'équipes en place. L'importance du travail à faire pour chacune de ces équipes augmente l'importance d'établir des règles et de mettre en place des incitatifs pour que chacun laisse la place qui revient à l'autre pour permettre la coopération nécessaire à l'offre de cours à distance de grande qualité. La centralisation de la gestion des équipes tutorales peut constituer une solution, mais amène aussi le risque d'amener une distance encore plus grande entre les membres des deux équipes. Le défi consiste à mettre en place une structure et des procédures qui favorisent davantage une structure de coopération qui permette aux tuteurs de jouer un rôle reconnu, en favorisant les contacts entre les équipes et une influence bi-directionnelle.

Bibliographie

- Argyris, C. (1990). *Overcoming Organizational Defenses: Facilitating Organizational Learning*, Boston : Allyn and Bacon.
- Cho, T. (2010). The impact of types of interaction on student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*, 10 (2), 109-125.
- Decamps, S. et Depover, C. (2011). La perception du tutorat par les acteurs de la formation à distance. In C. Depover, B. De Lievre, D. Paya, J.- J. Quintin, A. Jaillet (Eds.). *Le tutorat en formation à distance* (pp.109-124). Bruxelles : De Boek.
- Dilworth, P., Donaldson, A., George, M., Knezek, D., Searson, M., Starkweather, K., Structchens, M., Tillotson, J. et Robinson, S. (2012). Editorial : preparing teachers for tomorrow's technologies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 12(1), 1-5.
- Hittelman, M. (2001). *Distance education report: fiscal years 1995-1996 through 1999-2000*. Sacramento, California: 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.
- 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.
- Leslie, M., D. Robinson, M. S. et Huett, J. B. (2012) Unconstrained learning : principles for the next generation of distance leaning. In M. Leslie et J.B. Huett (Eds), *The next generation of distance education : unconstrained learning* (pp.. 1-19). N.Y. Springer.
- Nworie, J., Houghton, N. et Oprandi, S. (2012). Leadership in distance education : qualities and qualifications sought by higher education institutions. *American Journal of Distance Education*, 26, 180- 199.
- 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: Presses de l'Université de Montréal.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*, New-York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987), *Éduquant the Reflective Practitioner*, San Francisco : 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.