

TÉLUQ

16/05/2016

La coopération entre les professeurs
et les tuteurs

Chercheure principale :
Nicole Racette

Co-chercheurs :
Bruno Poellhuber
Martine Chomienne

Auxiliaires de recherche :
Marie-Pierre Bourdages-Sylvain
Marie-Noël Fortin

Remerciements

Nous tenons à remercier la TÉLUQ de nous avoir permis de faire cette recherche, nous donnant ainsi la possibilité de comparer ses pratiques avec d'autres établissements d'enseignement en formation à distance. Plusieurs articles publiés dans des revues spécialisées ont résulté de cette comparaison. Nous remercions également Yanick Simard et Chantal Asselin qui ont contribué au démarrage de ce projet de recherche.

Table des matières

INTRODUCTION	5
MÉTHODOLOGIE.....	6
1. Les répondants	6
2. La collecte de données	6
3. L'analyse des données.....	7
L'ORGANISATION DU TRAVAIL	8
1. Le rôle de chacun.....	8
2. Le contexte de travail	9
3. Des opinions sur cette organisation du travail.....	11
L'ÉTAT DE LA COOPÉRATION	16
1. La transmission de l'information.....	16
2. Les interventions des professeurs.....	17
3. La place laissée aux tuteurs.....	18
4. Les sentiments des tuteurs.....	19
DISCUSSION	20
1. La coopération.....	20
2. Le rôle de chacun.....	20
3. L'invisibilité du travail fait	21
4. Les exigences formulées aux tuteurs	21
5. Le modèle d'offre de cours adopté	22
6. Les moyens de communication offerts	22
CONCLUSION	23
RÉFÉRENCES	25
ANNEXE 1 : DÉFIS ET STRATÉGIES RELEVÉS.....	27
1. La qualité de vie au travail.....	27
2. La coopération entre les tuteurs et les professeurs.....	27
3. La réussite étudiante	28
4. La situation politique de la FAD.....	29
ANNEXE 2 : PUBLICATIONS ET COMMUNICATIONS	30

INTRODUCTION

La formation à distance (FAD), qui prend de plus en plus d'importance depuis l'avènement des technologies d'information et de communication (TIC), constitue une pierre angulaire de la société du savoir (Spires et al., 2012) et s'avère un pilier de l'évolution socio-économique (Kukulka-Hume, 2012; Ritz et al., in press). 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 réussite des apprenants et de leur persévérance à terminer leurs cours (Zha et Ottendorfer, 2011; Cho, 2010; Hittelman, 2001). Parmi les responsables sociétaux affectés à ces apprenants, les membres des équipes de conception (professeurs, concepteurs et chargés de mission à la conception de cours) et d'encadrement (encadrants, personnes ressources, correcteurs et tuteurs) constituent des acteurs décisifs dans la réussite des étudiants en FAD (Rodet, 2010).

La réussite de la formation à distance (FAD) dépend grandement de l'état de la coopération qui existe entre ces acteurs clés : les équipes de conception et les tuteurs (Decamps et Depover, 2011). Devant la rareté de recherches pourtant cruciales à ce chapitre, nous avons mené une recherche, financée par le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH), dans trois établissements d'enseignement canadiens et un européen : la TÉLUQ, la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal, le Cégep à distance et l'Enseignement à distance de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Le modèle de coopération professionnelle de Saint-Arnaud (2003) et la théorie de l'échange social de Tsai et Cheng (2012) et Filipowski et al. (2012) sont les principaux ancrages théoriques de la recherche. Saint-Arnaud a développé un modèle de la coopération et des relations professionnelles qui met en évidence trois types de structure, qui varient selon le but de l'interaction, le sens de l'influence et l'acteur principalement sollicité. Ainsi, ces relations peuvent s'inscrire dans une structure de pression, de service, ou de coopération. Tsai et Cheng (2012) et Filipowski et al. (2012) proposent d'utiliser la théorie de l'échange social pour comprendre les comportements de coopération au travail. Cette approche met l'accent sur les notions de réciprocité et de récompenses intrinsèques, c'est-à-dire des récompenses qui ne se monnaient pas (Bock et Kim, 2002).

La présente recherche vise les objectifs suivants : (1) comprendre l'organisation du travail des équipes d'encadrement en lien avec le travail des équipes de conception; (2) explorer l'état de la coopération entre ces deux équipes; (3) mettre en relief les défis inhérents à cette coopération et les stratégies mises en place ou à mettre en place pour

les surmonter. Des quatre établissements concernés, il n'y a qu'à la TÉLUQ où ce sont les professeurs de l'établissement qui conçoivent les cours qui sont offerts à distance alors qu'il est question de concepteurs, d'auteurs, d'experts de contenu, de chargés de mission ou de conseillers pédagogiques dans d'autres établissements à l'étude. Ce sont aussi les professeurs qui sont responsables des tuteurs alors que ce sont les conseillers pédagogiques dans les trois autres établissements qui assument cette tâche. L'équipe d'encadrement est représentée par des tuteurs, qui sont aussi appelés encadrants ou correcteurs dans d'autres établissements. Nous présentons la méthodologie utilisée et les résultats obtenus à la TÉLUQ sur l'organisation du travail et l'état de coopération qui existent entre les équipes de conception et d'encadrement. Nous terminons par une discussion sur ces résultats, incluant des pistes de solutions aux problèmes soulevés. De façon plus détaillée, l'annexe expose les défis et stratégies suggérées par les répondants pour améliorer la coopération entre les professeurs et les tuteurs.

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche est de type exploratoire. Plus précisément, il s'agit d'une étude de cas multiples de type qualitatif (Creswell, 2012), ce qui offre une possibilité élevée de conduire à des questionnements de recherche plus en profondeur (Denzin, 2012; 2009). Elle vise une compréhension approfondie d'un phénomène (Stake, 2010), c'est-à-dire qu'elle vise à faire une description riche de l'état de coopération entre les équipes de conception et d'encadrement en FAD. Elle ne vise pas l'exhaustivité, mais plutôt l'illustration. Nous exposons la procédure suivie dans le choix des répondants, dans la collecte des données et dans leur analyse.

1. Les répondants

Un appel a d'abord été lancé par courriel pour inviter les professeurs, d'une part, et les tuteurs, d'autre part, à participer à des entrevues, et ce, dans le but de sélectionner 6 tuteurs et 4 professeurs. Parmi les volontaires, un choix aléatoire a été fait, afin d'éviter les jugements de valeur dans le choix de ces derniers. Nous avons également sollicité deux responsables des politiques pédagogiques et administratives à participer à notre recherche, ce qu'ils ont accepté.

2. La collecte de données

La collecte de données repose sur une méthode mixte : des entrevues individuelles, des commentaires reçus du personnel par rapport à une vidéo présentant les résultats des entrevues individuelles ainsi que des entrevues de groupe.

Après avoir fait l'objet d'une validation inter-juges, trois grilles d'entrevue ont servies aux entrevues individuelles. Elles ont été distribuées à l'avance aux participants, l'une aux quatre professeurs, l'une aux six tuteurs et, la dernière, aux deux responsables des

politiques pédagogiques et administratives. Essentiellement, il s'agissait des mêmes thèmes abordés, adaptés à la réalité de chacun des groupes. Dans ces grilles d'entrevue, nous retrouvions 3 questions socioéconomiques à contenu fermé (sauf pour les responsables des politiques pédagogiques et administratives qui n'en avaient aucune), 6 questions ouvertes sur l'organisation du travail, 4 questions sur le type de coopération vécu, l'une à choix multiples et 3 à contenu ouvert, et à contenu ouvert également, 2 questions sur les défis perçus, 2 questions sur les stratégies susceptibles d'améliorer la coopération et une dernière sur les changements souhaités pour améliorer la qualité de l'enseignement en formation à distance.

Les 12 entrevues semi-dirigées ont été menées au cours de l'automne 2013, en face à face pour 11 des répondants, et par visioconférence pour un autre, d'une durée d'environ 1 heure. Elles ont été enregistrées et une synthèse des résultats obtenus a été présentée au personnel concerné à l'automne 2014, 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. Une nouvelle synthèse des résultats, améliorée des commentaires reçus, a servi de grille d'entrevue aux 2 entrevues de groupe qui ont eu lieu à l'automne 2014, auprès des répondants ayant participé aux entrevues individuelles, l'une auprès des professeurs et l'autre auprès des tuteurs. Chacune de ces entrevues réunissait deux groupes par vidéoconférence, l'un à Montréal et l'autre à Québec. Une auxiliaire de recherche faisait partie de chacun de ces groupes, pour chacune de ces entrevues, afin d'inciter les répondants à y participer. Une dernière synthèse des résultats, comprenant les résultats des entrevues individuelles et les résultats des entrevues de groupe, a fait l'objet du présent rapport. Toutes les données ont été recueillies selon un protocole d'éthique approuvé. Elles ont été codifiées de manière à assurer la confidentialité des propos recueillis.

3. L'analyse des données

Les données qualitatives recueillies ont été analysées dans le cadre d'une analyse de contenu qui visait à découvrir des modèles au moyen de la formulation d'énoncés généraux sur les relations entre les thèmes, ces derniers étant eux-mêmes un ensemble de catégories réunissant, chacune, les plus petites unités que sont les codes. Le codage des données a été fait dans le logiciel d'analyse *QDA miner*.

Les verbatim réalisés à partir des entrevues enregistrées ont tous été épurés, c'est-à-dire que l'écriture a été adaptée au langage écrit plutôt qu'oral. Les verbatim ont été séparés en unité de sens, chacun de ces extraits ayant été rendu autonome afin d'en garder le sens, et ce, même lorsque lu hors contexte. Pour avoir une meilleure compréhension des résultats présentés ci-dessous, les citations des tuteurs sont identifiées par un (T), celles des professeurs par un (P) et celles des responsables des politiques par un (R).

L'ORGANISATION DU TRAVAIL

Par rapport à l'organisation du travail, les résultats ont été regroupés selon qu'il s'agit du rôle de chacun, du contexte de travail ou de l'opinion des répondants sur cette organisation du travail.

1. Le rôle de chacun

Le rôle de chacun a été spécifié par les répondants par rapport aux professeurs, aux tuteurs, puis par rapport aux coordonnateurs, mais dans ce dernier cas, seulement pour la partie de leur tâche qui est en lien avec la coopération entre les professeurs et les tuteurs.

a) Le rôle des professeurs

En ce qui concerne l'enseignement, les professeurs ont fait ressortir les tâches suivantes :

- Concevoir des cours et, en plusieurs versions, des travaux, des examens et leur corrigé.
- Faire le suivi de la médiatisation des cours.
- Mettre à jour leurs cours.
- Gérer l'équipe pédagogique. « *Il fait la gestion de l'équipe pédagogique. Il est un motivateur. Il doit gérer les personnalités des différents intervenants* » (P). « *Le professeur est responsable de tout. Il délègue des tâches à des tuteurs, à des coordonnateurs, mais il garde la responsabilité du bon fonctionnement de ses cours* » (P).
- Former les tuteurs à la philosophie du cours et aux stratégies pédagogiques implantées.
- Faire le suivi des cours offerts, et ce, auprès des tuteurs et des étudiants. Le professeur doit aussi faire le suivi des plaintes qu'il reçoit, des contestations de note, du plagiat constaté, etc.
- Développer et gérer des programmes. « *Les profs font de l'encadrement de programme, l'encadrement d'étudiants et l'encadrement de tuteurs* » (P).
- Faire de l'encadrement d'étudiants (tâche facultative). « *Certains profs encadrent tous leurs étudiants, d'autres font appel à des tuteurs. La décision est au choix du professeur* » (P).

b) Le rôle des tuteurs

Le rôle des tuteurs consiste à :

- Accueillir les étudiants dans les cours par l'envoi d'un courriel et/ou d'un appel téléphonique.
- Évaluer les travaux et les examens et donner de la rétroaction sur ces activités. C'est cette tâche qui demanderait le plus de temps, selon certains

répondants. « 95 à 98% du temps des tuteurs est accordé à la correction des travaux » (P).

- Répondre aux questions des étudiants. « Les tuteurs doivent répondre aux étudiants dans les 48 heures » (T).
- Faire des tâches administratives : Imprimer les travaux des étudiants, les envoyer par la poste, entrer les résultats des étudiants sur le portail tuteur, faire le suivi du cheminement de chaque étudiant.
- Faire de la rétroaction aux professeurs. Cette tâche n'a été spécifiée que par les professeurs lors de l'entrevue de groupe.
- Encourager les étudiants.

c) Le rôle des coordonnateurs par rapport à ce lien tuteurs-professeurs

Les coordonnateurs interviennent de la façon suivante dans ce travail qui lie les professeurs et les tuteurs :

- Agir souvent comme intermédiaire dans les échanges. « Elles font un suivi. Nous avons confiance. S'il y a un problème, elles sont là » (T).
- Fournir des informations. « Le coordonnateur agit comme agent d'informations complémentaires. Il n'est pas l'intermédiaire premier » (P). « Lorsqu'un professeur reprend le cours d'un collègue, le coordonnateur fournit l'historique du cours, les difficultés rencontrées et les plaintes qu'il a reçues, s'il y a lieu. C'est la personne clé qui informe de la situation » (P).
- Former les tuteurs au niveau de la procédure. « Le coordonnateur explique aux tuteurs la manière de fonctionner » (P). « Pour nous, l'information est davantage « stockée » auprès des coordonnateurs » (P). « Les coordonnateurs accompagnent les nouveaux tuteurs dans la compréhension de leur portail. Les détails administratifs : ce sont les coordonnateurs qui s'en occupent » (P).
- Faire le suivi des plaintes reçues.

2. Le contexte de travail

Au-delà du rôle assumé par chacun de ces acteurs, les participants ont fait ressortir leur contexte de travail par rapport à la gestion de la tâche, l'endroit où le travail se fait, les mandats spéciaux, la rémunération des tuteurs, le modèle adopté dans l'offre des cours et les moyens de communication.

a) La gestion de la tâche

Les tuteurs et les professeurs bénéficient d'une autonomie dans la gestion de leur tâche et dans l'horaire de travail qu'ils adoptent. Personne ne vérifie qui a fait quoi et quand il l'a fait. Malgré tout, les tuteurs ont reçu la directive de répondre dans les 48 heures aux demandes des étudiants.

b) L'endroit où le travail se fait

- Les tuteurs travaillent tous à partir de leur domicile. Ils vont à la TÉLUQ seulement lorsqu'ils sont convoqués à une rencontre. « *Les tuteurs travaillent de leur domicile. Mais, ils voulaient avoir un bureau à la TÉLUQ pour avoir une meilleure intégration* » (P).
- Les professeurs ont tous un bureau à la TÉLUQ, bien qu'ils soient libres de travailler à l'endroit de leur choix.

c) Les mandats spéciaux

Les tuteurs, qui ont une pleine charge d'encadrement, ne peuvent pas faire de conception de cours ou d'autres mandats spéciaux sans renoncer à encadrer un certain nombre d'étudiants, ce qu'ils contestent. « *Les employés de la TÉLUQ ne peuvent pas avoir une double tâche. Cette réalité est présente pour tout le monde. C'est une directive adoptée dans les années 90* » (P).

d) La rémunération des tuteurs

Par rapport à l'encadrement des étudiants, les tuteurs sont payés selon le nombre d'étudiants qu'ils encadrent. Pour les réunions auxquelles ils sont convoqués, les tuteurs sont payés pour un minimum de 3 heures par déplacement. Ils reçoivent également un remboursement des frais de déplacement pour se rendre à ces réunions.

e) Le modèle adopté dans l'offre des cours

L'offre des cours à la TÉLUQ se fait en entrée continu et sortie variable plutôt qu'en cohorte.

f) Les moyens de communication

Par rapport aux moyens utilisés pour communiquer, c'est le courriel qui est le plus utilisé. Voici comment les répondants ont décrit les différents moyens de communications utilisés.

- Le courriel. « *Le courriel est le plus utilisé. On ne se voit pas. Aucune autre communication. Très peu de téléphone* » (T). « *Pour le meilleur et pour le pire, la communication se passe par courriel* » (P).
- Le téléphone. Le téléphone est parfois utilisé pour former les tuteurs à un nouveau cours, ce qui semble rare toutefois « *Je vais les former sur Skype ou par téléphone* » (P).
- La visioconférence (Skype, Adobe Connect, Enjeux, etc.). La visioconférence, bien qu'elle semble peu utilisée, pour ceux qui l'ont utilisée, ils en sont très satisfaits. Un tuteur exprime ce qui suit : « *Il y a 2 jours, j'ai participé à un atelier complètement en ligne. Nous étions tous chez nous. C'était une plateforme vachement bien. On peut cliquer sur un bouton pour lever la main, poser des questions. On peut se voir ou pas. Il faut un modérateur, évidemment* » (T).

- La plateforme interactive (forum). Les répondants dénoncent le fait qu'aucune plateforme n'existe pour que des échanges aient lieu entre professeurs et tuteurs. « *S'il existait une plateforme conçue pour les échanges tuteurs-professeurs, nous pourrions échanger quelques fois par année* » (P).
- Le face à face. Le face à face est surtout utilisé pour les réunions et les formations données par les professeurs aux tuteurs. Mais ce moyen est rarement utilisé.

3. Des opinions sur cette organisation du travail

Les répondants ont critiqué fortement plusieurs aspects de cette organisation du travail. Les problèmes expliqués ci-après sont représentés à la figure 1 par la lettre correspondante à chacun d'eux.

a) La définition du rôle des intervenants

- Il y a beaucoup d'ambiguïtés dans le « qui fait quoi ». « *Une autre chose, peut-être, qui est souvent difficile à la TÉLUQ, c'est qu'on ne sait plus à qui on doit parler pour telle chose en particulier. On ne sait pas si c'est à un professeur, à un coordonnateur ou à un commis* » (T) « *Je pense que si l'institution elle-même était plus présente pour dire : "voici votre place, les professeurs... voici votre place, les tuteurs", ce serait préférable* » (T). « *Certains donnent de la rétroaction, d'autres non. Il y a beaucoup de professeurs et beaucoup de tuteurs. Il est donc difficile de généraliser les pratiques.* » (P). Lors de l'entrevue de groupe, un membre de l'équipe de conception explique : « *En regardant les résultats, on voit qu'il y a deux profils de tuteurs. L'un a le réflexe de se dire, je me débrouille. Lorsqu'il y a un problème dans un cours, je compense par différentes actions. L'autre se dit, je ne m'occupe pas de cela. Il faudrait clarifier les rôles* » (P).
- Les tâches habituellement assumées par les uns peuvent finalement être assumées par les autres. « *Jusqu'où peut aller un tuteur dans la modification de certains éléments d'un cours? Par exemple, pour un tableau qui date de 15 ans?* » (R). « *Les professeurs devraient signer les notes des tuteurs, cela faisait partie de la procédure de remise de notes* » (P).
- Mauvaises perceptions du travail des tuteurs. « *Il y a de fausses croyances par rapport à ce que pensent les gens du rôle des autres* » (T). « *Il y a un désir chez les tuteurs de devenir prof, chargé de cours ou chargé d'enseignement. Le désir des tuteurs de faire certaines tâches supplémentaires joue toujours à chaque fois qu'il y a une négociation de la convention collective. Leur rôle n'est pas si clair. Certains se présentent comme enseignant. Il faut une clarification des rôles* » (P).

b) L'offre de cours en continu

À l'entrevue de groupe des tuteurs, il est ressorti qu'il était difficile de savoir où chaque étudiant en était rendu dans son cours. « *À cause de l'inscription en*

continu, chaque étudiant a des échéanciers différents. Les tuteurs ne vont pas voir dans l'outil informatique l'évolution de chaque étudiant dans le cours » (T). « On peut aller voir dans un cas en particulier. Mais pour les 185 étudiants, c'est un investissement de temps incroyable » (T). Mais, selon un tuteur, « l'inscription en continu est très appréciée. C'est l'avenir pour les étudiants, étant une génération d'étudiant capricieuse. Ils veulent tout, tout de suite » (T).

c) Le soutien offert aux tuteurs.

Les tuteurs se sentent souvent laissés à eux-mêmes. L'un d'eux explique : *« J'ai été appelé pour un entretien et embauché. Mais, je n'ai jamais reçu de formation sur le cours » (T).*

d) La marge de manœuvre laissée aux tuteurs

Certains tuteurs expliquent qu'ils pourraient contribuer davantage à bonifier les cours. *« J'aimerais avoir plus de marge de manœuvre. C'est clair que j'en ai pas » (T).*

e) Les tâches administratives dédiées aux tuteurs

Les tuteurs ont exprimé leur mécontentement lié aux tâches administratives qui leur incombent. *« Il faut faire imprimer les travaux, les mettre dans des enveloppes, les poster, entrer les notes des étudiants sur le portail tuteur, faire le suivi des étudiants qui n'envoient pas leurs travaux » (T) « La correction à l'écran convient pour les petits travaux seulement. Mais, pour les gros travaux, c'est plus difficile pour les yeux » (T).* Toutefois, un autre tuteur affirme que la correction à l'écran lui évite d'imprimer et d'envoyer les travaux par la poste, puisqu'il les envoie par les moyens technologiques. Les tâches administratives représentent 15 à 20% du travail du tuteur, selon un répondant.

f) Les exigences formulées aux tuteurs

Les exigences formulées aux tuteurs semblent souvent irréalistes. Un tuteur explique : *« Il devrait y avoir des limites à ce qu'on demande aux tuteurs. Faire le suivi du cheminement des étudiants ne devrait pas nous revenir, puisque ce sont des adultes » (T). « J'ai 175 à 190 étudiants sur 2 sessions. Suivre ceux qui n'ont pas fait leurs travaux prend du temps. Ce temps pourrait être utilisé pour répondre aux questions, pour encourager » (T). « Il est difficile de faire le suivi auprès des étudiants, parce que chaque étudiant à son calendrier. Un tuteur peut avoir jusqu'à 160 étudiants. Il est donc impossible d'avoir un calendrier pour tous les étudiants » (P).* Un tuteur propose d'embaucher un adjoint administratif pour faire ce travail.

g) L'expertise des tuteurs liée aux cours

Certains professeurs se plaignent du manque d'expertise des tuteurs. *« Il y a des contenus de cours dont les tuteurs n'ont pas l'expertise » (P).*

h) Les outils disponibles pour gérer la frustration des étudiants

Les tuteurs ne se sentent pas en position de gérer les frustrations des étudiants suite aux mauvais résultats scolaires qu'ils obtiennent ou à leur manque de compréhension du cours. « *Le tuteur peut répondre aux questions de contenu, mais répondre à la frustration des étudiants... il n'y a pas de réponse à ça* » (T).

i) L'aspect humain dans les communications

Bien que les courriels soient faciles à utiliser, les répondants déplorent le fait qu'on y sacrifie l'aspect humain, davantage qu'avec l'utilisation du téléphone. « *J'aime beaucoup utiliser le téléphone. Ça fait plus humain* » (T). « *Les appels sont en chute libre. C'est dommage, parce que les problèmes se règlent beaucoup plus rapidement au téléphone* » (P). De plus, les rencontres en présence seraient trop rares. « *Je pense que les réunions en face à face, avec les équipes, devraient avoir lieu au moins une fois par année* » (P).

j) La convention collective des tuteurs

- La convention collective nuit à l'organisation de rencontres plus régulières. Un professeur explique. « *Il y a toujours un problème pour faire participer les tuteurs aux rencontres. Il faut investir pour le déplacement et le temps* » (P).
- La convention collective ne prévoit pas de place de travail pour les tuteurs. « *Il y a 250 membres qui ne sont pas sur place, qui sont donc peu en contact avec les gens sur place. Il y a des difficultés depuis longtemps entre les tuteurs et la TÉLUQ. La convention collective permet et interdit* » (P).
- Selon les répondants, la mission organisationnelle est parfois occultée par la protection du métier. Elle empêche d'offrir l'expertise nécessaire dans le tutorat de chacun des cours. « *Les profs trouvent dommage que les tuteurs encadrent plusieurs cours dont ils ne sont pas experts. Ces tuteurs pourraient avoir plus d'étudiants dans un seul cours* » (P). Certains tuteurs « *suivent trop à la lettre les directives syndicales [...]. Les tuteurs devraient lâcher leurs préjugés* » (R).

k) Le suivi des cours par les professeurs

Certains professeurs estiment difficile de bien suivre leurs cours étant donné la quantité de cours qu'ils ont à assumer. « *Mettre les cours à jour n'est pas facile. Certains professeurs ont jusqu'à 10 cours à leur tâche* » (P).

l) La variabilité de la charge de travail

Certains cours demandent plus de mises à jour que d'autres » (P). *La collaboration avec les tuteurs aussi varie selon les profs et la matière* » (P).

m) La charge d'enseignement en FAD

La charge d'enseignement est plus importante en FAD qu'en face à face. « *Le rôle du professeur est plus élargi en FAD* » (P). « *Le prof est un enseignant, un*

gestionnaire et un animateur. Il fait l'encadrement des tuteurs, mais aussi des étudiants » (P).

n) La mission axée sur « la réussite des étudiants

Tous les répondants s'entendent à l'effet que la réussite des étudiants doit être au cœur de la mission de la TÉLUQ. Ainsi, lors des entrevues de groupe des tuteurs, il était clair que la priorité devait porter sur la mise à jour des cours, afin de fournir la meilleure formation possible aux étudiants. Toutefois, dans les faits, certains répondants disent qu'il ne semble pas que ce soit une priorité. Toutefois, à l'entrevue de groupe des professeurs, certains ont fait valoir les efforts de la direction dans ce sens, tel que la mise sur pied d'un chantier sur le numérique dans le but de favoriser la réussite étudiante.

L'ÉTAT DE LA COOPÉRATION

Étant donné les problèmes soulevés dans l'organisation du travail à la TÉLUQ, il apparaît probable que la coopération soit difficile entre les professeurs et les tuteurs. C'est bien ce qui ressort des commentaires reçus. À ce sujet, nous avons regroupé les résultats selon qu'il s'agit : de la transmission de l'information, des interventions des professeurs en réponse aux demandes reçues, de la place laissée aux tuteurs et des sentiments des tuteurs. Par rapport à cette coopération professeurs-tuteurs, les répondants ont mis une emphase sur la situation des tuteurs. Nous émettons l'hypothèse que c'est parce qu'il s'agit là du principal intermédiaire qui lie le travail des enseignements aux efforts d'apprentissage des étudiants.

1. La transmission de l'information

Les résultats ont fait ressortir des problèmes dans la transmission de l'information, et ce, autant de la part des tuteurs que des professeurs, ainsi que dans la qualité de la communication.

a) La transmission des informations aux professeurs

Certains professeurs souhaitent recevoir une rétroaction sur le fonctionnement du cours : « *S'il y a un problème dans la gestion des cours, je veux être avisée* » (P). « *La rétroaction des tuteurs permet au professeur de ne pas être seul à créer ses cours. L'avis du tuteur aide à bonifier, à mettre à jour les contenus* » (P). Les rétroactions de la part des tuteurs auprès des professeurs sont insuffisantes. « *Il y a, selon moi, 80% des tuteurs qui ont un rôle passif* » (P). Les professeurs constatent ce qui suit : « *Si le cours va de plus en plus mal, on ne le sait pas* » (P). « *Nous, nous aimerions être informés, mais ils [les tuteurs] ne disent pas tout le temps les problèmes qui se présentent* » (P). Toutefois, certains tuteurs fournissent cette rétroaction : « *Si je me rends compte qu'une partie est mal expliquée ou pas accessible, je vais faire une recherche. Je vais le dire au professeur aussi* » (T).

b) La transmission des informations aux tuteurs

À l'entrevue de groupe, les professeurs ont affirmé vouloir rencontrer les tuteurs pour travailler avec eux, déterminer la manière dont le cours pourra se dérouler, la manière de corriger, la ligne directrice à adopter dans les cours et dans l'encadrement. Toutefois, les résultats montrent un problème de transmission de l'information envers les tuteurs. « *On apprend par la bande que notre cours ne se donnera pas, parce qu'il doit être mis à jour [...]. Ce serait bien de savoir ce que le professeur a l'intention de faire [...]. Si on a 60 étudiants par session dans un cours et que pendant 2 ans, le cours ne se donne plus, on a 20 000 \$ de moins par année dans nos poches. Cette information a une énorme incidence* » (T). « *De*

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

c) La qualité de la communication

La communication semble manquer de chaleur. *« Il n'y avait jamais de communication positive, juste pour nous mettre au courant » (T).* *« Ce serait intéressant qu'il dise "– bonjour, je prévois faire un nouveau cours – ou juste – Joyeux Noël" » (T).* À l'entrevue de groupe, il est ressorti que les commentaires désobligeants des professeurs sont vécus au quotidien. *« C'est déplacé. Ça fait partie du fond culturel de la TÉLUQ, c'est connu » (T).* D'autres, au contraire, apprécient le type de communication qu'ils entretiennent avec les professeurs, tel que celui-ci : *« Si j'envoie un courriel, j'ai une réponse. Il y a de la politesse sous toutes ses formes » (T).*

2. Les interventions des professeurs

Relativement aux interventions, les répondants se sont exprimés sur la rapidité des professeurs à agir et sur les habiletés des professeurs à gérer une équipe de travail.

a) La rapidité à agir

Un professeur constate un problème d'inaction de la part de certains collègues : *« Il y a des cours qui sont défectueux depuis des années. Les professeurs ne les ont jamais corrigés ou jugent que ce n'est pas nécessaire de les corriger » (P).* *« En général, les tuteurs arrêtent de communiquer avec le prof tout simplement. Lorsqu'ils soulèvent une difficulté dans le cours et que rien n'est fait, après 2 ans ou 3 ans, ils deviennent complètement désabusés » (P).* *« Pour les aspects pédagogiques, j'ai déjà transmis des commentaires. J'ai fait des remarques, mais ça n'a pas changé grand-chose » (T).* *« Est-ce qu'il regarde ce que j'ai corrigé ou pas? Je ne sais pas » (T).* Certaines situations inciteraient à ce manque de suivi, tel qu'un responsable des politiques explique. *« Des professeurs ont hérité de cours qui ne sont pas de leur discipline. Peut-être qu'ils n'osent pas se mêler du travail des tuteurs, car ces derniers en connaissent plus qu'eux. Dans ces cas-là, la coopération n'est pas très forte » (R).* Suite à la demande d'un tuteur de faire une correction dans un cours, le professeur aurait répondu : *« C'est bien reçu, mais "oui, éventuellement, quand j'aurai les sous, quand j'aurai le temps..." » (T).* Toutefois, certains professeurs semblent plus sensibles à faire ces correctifs. *« On va faire un suivi » (P).* *« J'essaie de régler les problèmes dans le matériel de cours quand les tuteurs les portent à mon attention » (P).*

En plus de ne pas agir suffisamment, dans certains cas, certains ne répondraient même pas aux communications reçues des tuteurs. Dans ce cas aussi, les résultats varient beaucoup. Ces tuteurs expliquent : *« C'est déjà arrivé qu'on ne réponde pas à mes courriels » (T).* *« Même si vous êtes pressés, écrivez : reçu,*

répondrai bientôt. [...] Vous allez ainsi me répondre au lieu de me laisser dans l'ignorance » (T). Toutefois, un autre tuteur est très heureux des réponses qu'ils reçoivent des professeurs. « Elle a toujours été disponible pour répondre à mes questions » (T).

b) Les habiletés des professeurs à gérer une équipe de travail

Certains professeurs n'auraient pas les habiletés requises pour gérer une équipe. Ce professeur l'a constaté. *« Il y a des profs [...] totalement dépourvus à gérer une équipe de tuteurs ou une équipe pédagogique » (P).*

3. La place laissée aux tuteurs

Relativement à la place laissée aux tuteurs en FAD, les résultats portent sur l'autonomie des tuteurs, leur expertise et les exigences de qualification à leur égard.

a) L'autonomie des tuteurs

Les tuteurs semblent très autonomes selon les résultats compilés. Ils composent avec les contraintes qu'ils rencontrent des étudiants. Ils expliquent : *« Si une question n'est pas trop claire, plutôt que de demander au professeur [de clarifier], je peux arranger ça, sans en dénaturer le sens... Il n'y a rien de malhonnête dans ce que je fais, mais je règle le problème comme ça... » (T). « Je suis leur tuteur [aux étudiants] et je n'ai pas à leur présenter du matériel qui n'est pas à jour, ou qui est faux » (T). Les professeurs sont bien conscients de ce travail en douce, qui permet aux tuteurs de contourner la structure administrative. Certains l'approuvent, tel que l'explique ce professeur : « Les tuteurs ont compensé, ils ont fait ce qu'il fallait pour que le cours puisse bien se faire de toute façon » (P). Un professeur semble apprécier l'autonomie de certains tuteurs. « Les tuteurs sont très autonomes, ce qui veut dire qu'ils font leurs affaires de leur côté et les professeurs, de leur côté » (P). À l'entrevue de groupe des tuteurs, ces derniers disaient apprécier faire leur travail sans autres interventions. « Échanger avec des tuteurs du même cours oui, mais les tuteurs peuvent être chatouilleux. Ils ont une manière de mener leur cours et ils ne veulent pas se faire dire quoi faire » (T). Ils veulent garder leur autonomie, ne pas uniformiser l'encadrement. Chacun a sa personnalité, sa manière de faire, sa manière de procéder. Ils désirent donner leur couleur au cours. « Il y a des tuteurs qui vont essayer de nouvelles façons de faire. La situation dépend de la place que le professeur laisse au tuteur » (P).*

b) L'expertise des tuteurs

Certains tuteurs désirent que leur expertise soit davantage mise à profit. *« Les professeurs ne consultent pas les tuteurs comme tel [lors de la mise à jour des cours] » (T). « Je pense que les professeurs perdent une source de renseignements importante en ne questionnant pas les tuteurs sur l'appréciation du cours par les étudiants » (T). Cette place plus grande que les tuteurs revendiquent déplaît à*

certaines professeurs. « *Les tuteurs veulent avoir une carrière élargie, c'est le problème* » (P).

c) Les exigences de qualification des tuteurs

Certains tuteurs, qui travaillent depuis plusieurs années à la TÉLUQ, se sentent fragilisés par l'augmentation des exigences de qualification. Ils dénoncent le fait que leur expérience ne soit pas toujours reconnue. « *On a l'impression que les professeurs utilisent leurs droits de rehausser les exigences de qualification pour faire entrer des jeunes qui ont plus de compétences, qui sont plus à jour, et de mettre de côté les plus vieux* » (T). « *On sent que le tuteur est fragilisé du fait que les exigences de qualifications soient rehaussées. Toutefois, dire que c'est pour favoriser les jeunes, ce n'est pas comprendre ce que sont les exigences de qualification. Le tuteur doit avoir les qualifications, la compétence* » (P).

4. Les sentiments des tuteurs

Les résultats sur les sentiments des tuteurs ont portés sur leur valorisation et l'isolement qu'ils vivent.

a) La valorisation

Plusieurs tuteurs disent manquer de valorisation. Ils dénoncent être parfois considérés comme de simples correcteurs, mis à l'écart des projets auxquels ils pourraient contribuer grâce à leurs connaissances du terrain. Ils ne se sentent pas reconnus pour ce qu'ils font. L'un d'eux raconte : « *Dernièrement, j'ai mis un cours à jour. J'ai vu que ce fut annoncé dans la News Letter. Le professeur était cité, la conseillère pédagogique, mais moi, je ne l'étais pas* » (T). « *Certains professeurs exigent que les tuteurs aient une maîtrise. Mais le problème est que l'échelle salariale ne suit pas* » (T). Les professeurs rencontrés semblent avoir une bonne relation de coopération avec leurs tuteurs et cherchent à les inclure dans leurs différents projets. Les tuteurs rencontrés, au contraire, étaient acerbes par rapport à cette relation. Questionnés à savoir quelle était la source principale du conflit entre tuteurs et professeurs, ces derniers ont unanimement évoqué la différence de perception entre ce que les professeurs attendent des tuteurs et ce que les tuteurs perçoivent de leur rôle. Pour les professeurs, les tuteurs se voient délégués les tâches d'encadrement et de correction alors que certains tuteurs se verraient, à tort, comme des professeurs.

b) L'isolement

« *On ne se voit jamais, ça aussi c'est vraiment un problème* » (T). Le sentiment d'isolement est aussi renforcé par le fait qu'il n'y a pas de communication entre les tuteurs, même pour les tuteurs qui encadrent un même cours. Aucune plateforme n'est utilisée pour favoriser les échanges. La formation donnée au début d'un cours constitue le seul moment où les tuteurs se rencontrent. Ce tuteur explique : « *Le fait d'être physiquement en dehors [de l'institution], et*

peut-être aussi à cause d'autres considérations, c'est comme si on n'avait pas autant de prise sur la mécanique interne de la TÉLUQ. On en a pourtant besoin » (T). « L'institution se place souvent dans un rôle externe lorsqu'un conflit éclate entre un tuteur et un étudiant, alors que le tuteur est un employé de la TÉLUQ. Il s'attend à avoir l'appui de la direction » (T). « La TÉLUQ ne comble pas les besoins sociaux. Alors, je donne maintenant des cours ailleurs, ce qui me permet d'avoir une vie sociale » (T).

DISCUSSION

Selon le modèle de Saint-Arnaud, nous qualifions la coopération qui existe entre les professeurs et les tuteurs, tout en nous permettant de faire ressortir plusieurs éléments à améliorer pour augmenter cette coopération. Ces éléments à améliorer portent sur le rôle de chacun, l'invisibilité du travail, les exigences formulées aux tuteurs, le modèle d'offre de cours adopté et les moyens de communication offerts.

1. La coopération

Selon le modèle de Saint-Arnaud, le sens de l'influence et l'acteur principalement sollicité déterminent s'il s'agit d'une structure de pression, de service ou de coopération. À la TÉLUQ, cette influence part principalement des professeurs vers les tuteurs, bien qu'une réciprocité soit présente dans certaines équipes tuteurs-professeurs. Il s'agirait donc principalement d'une structure de pression des professeurs vers les tuteurs. Par rapport aux autres intervenants dans ces cours à distance, il s'agirait surtout d'une structure de service, puisque les professeurs ont accès à l'expertise de plusieurs spécialistes pour concevoir et offrir leurs cours.

2. Le rôle de chacun

Bien que les tuteurs travaillent à contrat, ils bénéficient d'une convention collective depuis plusieurs années, tout comme les professeurs. Ils peuvent choisir le moment pendant lequel ils travaillent, l'endroit où ils travaillent et la façon de travailler, tout comme les professeurs également, ce qui constituent des éléments de motivation importants par rapport à leurs conditions de travail. Malgré tout, ils semblent très insatisfaits de leur sort. Leur travail contient beaucoup d'éléments d'inconfort et les relations qu'ils entretiennent avec les professeurs et les autres intervenants sont, pour le moins, éloignées dans le temps (la conception précède l'encadrement), dans l'espace (le travail à domicile versus celui au bureau) et dans la compréhension des rôles de chacun. Ces tuteurs se sentent laissés à eux-mêmes par rapport aux problèmes qui surviennent et qui ne sont pas de leur ressort.

Comme la production des cours en FAD implique l'intervention de différents spécialistes (spécialistes en éducation, spécialistes en révision linguistique, programmeurs,

graphistes, etc.) en plus des professeurs et des tuteurs qui agissent en première ligne auprès des étudiants, pour être efficace, il semble davantage nécessaire de définir clairement le rôle de chacun par rapport à ce qui est nécessaire en enseignement en face à face. En plus de bien définir les rôles de chacun, davantage de règles de fonctionnement semblent souhaitables, puisqu'une vue d'ensemble du processus manque à plusieurs répondants, s'y perdant dans les dédales administratifs.

3. L'invisibilité du travail fait

Du fait que les professeurs interviennent peu dans les cours, leur existence est invisible aux étudiants. D'un autre côté, le travail des tuteurs est invisible aux professeurs, à l'établissement et aux autres tuteurs pour les raisons suivantes :

- Le travail se fait à domicile.
- Les échanges avec les étudiants sont privés.
- Il y a absence d'échange entre les tuteurs.
- Il y a peu d'échanges entre les tuteurs et les professeurs.
- En général, il n'y a pas d'évaluation du travail des tuteurs.

Le personnel peut donc difficilement percevoir ce que représente la tâche des tuteurs en termes de quantité et de qualité, ce qui peut servir ou desservir les tuteurs, selon les situations. Ainsi, personne ne peut apprécier ni souligner les bonnes actions des tuteurs, ni intervenir pour ajuster le tir d'un tuteur qui s'écarte de ce qu'on attend de lui.

Pour l'établissement, cette invisibilité du travail des tuteurs les empêche d'exercer un minimum de contrôle sur la qualité et la quantité de leur travail. L'établissement manque donc d'information pour établir des exigences réalistes, pour régulariser le travail des tuteurs, pour établir une rémunération équitable, pour généraliser les bonnes pratiques, pour mieux connaître les besoins des étudiants et, en bref, pour assurer une cohésion entre le travail de conception et le travail d'encadrement qui, pour le moment, semble davantage s'opposer que se compléter.

De plus, les tuteurs sont impliqués dans un grand nombre de cours, avec différents professeurs, alors que ces derniers échangent peu ou pas du tout à leur sujet. Chaque professeur a ses façons de faire, créant de l'ambiguïté chez les tuteurs. Cette liberté d'action semble beaucoup trop large dans un système où le travail des uns a un impact sur le travail des autres et, ultimement, sur la qualité des cours offerts et la réussite étudiante. Cette tâche invisible est très démotivante pour les tuteurs, tout en empêchant l'établissement d'appliquer une saine gestion.

4. Les exigences formulées aux tuteurs

Des exigences irréalistes sont formulées à l'endroit des tuteurs. Entre autres, l'une de ces exigences irréalistes serait le suivi qu'ils doivent faire auprès des étudiants relativement à la remise de leurs travaux et l'avancement régulier dans leur

cheminement. Selon des répondants d'un autre établissement à l'étude, ce suivi ne devrait pas être fait par les tuteurs, puisqu'il s'agit d'une responsabilité propre aux étudiants adultes. Le mode d'inscription en continu complexifie grandement cette tâche.

Selon les principes bien connus en gestion, l'imposition d'objectifs irréalistes démotivent (Boisvert et al., 2011). Les employés en viennent à perdre confiance en leur supérieur, minimisant leurs demandes. « À quoi bon s'efforcer à atteindre des objectifs qui sont pratiquement impossibles à atteindre » se demandent-ils? Nous croyons qu'une étude devrait être menée auprès des tuteurs afin de mieux connaître les particularités de leur travail, et d'établir ce qui est normalement faisable, en termes de quantité et de qualité. La formulation d'objectifs atteignables et vérifiables devrait être bénéfique autant pour les tuteurs que pour l'établissement.

5. Le modèle d'offre de cours adopté

L'inscription en continu incite au travail individuel, ce qui peut paraître un avantage pour certains étudiants, mais qui est certainement une des causes du manque de cohésion entre le travail de conception et le travail d'encadrement, chacun semblant faire son travail indépendamment de l'autre. Dans une structure par cohorte, au contraire, les tuteurs et le professeur d'un cours peuvent s'intéresser à un aspect particulier au même moment. De ce fait, le travail des tuteurs devient plus visible. De plus, il est possible pour les professeurs d'intervenir auprès des étudiants, à l'intérieur d'une semaine en particulier, puisque tous les étudiants suivent la même séquence de cheminement dans le cours. Il est donc plus facile d'échanger et de coopérer puisque professeurs et tuteurs parlent en même temps du même cas, mettant davantage à profit l'expertise des uns et des autres. Les problèmes suivants peuvent être amoindris, nous semble-t-il, dans une structure par cohorte :

- Les tâches administratives sont diminuées.
- La tâche des professeurs diminue et les tuteurs sont mieux suivis.
- Les tuteurs, étant mieux suivis, sont mieux formés.
- L'expertise des tuteurs peut être davantage considérée.
- Un meilleur encadrement serait probablement offert aux étudiants.
- Les efforts déployés à la réussite étudiante peuvent être plus articulés et probablement plus efficaces.

Ainsi, 6 des 14 problèmes soulevés à la figure 1 pourraient possiblement être amoindris.

6. Les moyens de communication offerts

Les moyens de communication sont sous-utilisés par rapport aux besoins exprimés, laissant souvent les tuteurs avec les problèmes soulevés dans les cours, et empêchant les professeurs d'avoir une vue d'ensemble de leurs cours.

À l'instar du Cégep à distance, la TÉLUQ pourrait instaurer un intermédiaire entre les tuteurs et les professeurs, en lui donnant les pouvoirs nécessaires pour arrimer les exigences des professeurs à la réalité des tuteurs. Cet intermédiaire pourrait 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. Dans ce sens, voici les moyens de communication utilisés au Cégep à distance :

- Des rencontres annuelles sont prévues entre les équipes de conception et les tuteurs.
- Un questionnaire est adressé aux tuteurs afin de recueillir les informations pertinentes sur les cours, après leur première année de diffusion.
- Une formation est donnée aux tuteurs, par visioconférence, lors du démarrage d'un cours.
- Les commentaires des tuteurs sont sollicités lors de la conception ou la mise à jour d'un cours.
- Les tuteurs peuvent adresser leurs commentaires ou questions sur une plateforme en ligne, qui sont gérés principalement par le service de tutorat, qui redirige ceux-ci aux personnes ou aux services concernés.

De plus, parce que ce sont les professeurs (concepteurs de cours) qui gèrent leurs cours plutôt que des conseillers pédagogiques, en plus de ce qui est pratiqué au Cégep à distance, le développement d'une plateforme de communication au profit des professeurs et des tuteurs pourrait favoriser une relation plus chaleureuse et, espérons-le, une plus grande coopération. Une formation qui viserait à développer plus d'habiletés à gérer les frustrations des étudiants pourrait être offerte aux tuteurs. D'un autre côté, une formation, qui viserait le développement d'habiletés de gestion des équipes de travail, pourrait être offerte aux professeurs, puisqu'il semble y avoir autant de modes de gestion en place que d'équipes de travail.

Dans l'ensemble, il semble nécessaire de devoir considérer davantage la réalité des professeurs et celle des tuteurs afin de leur fournir les outils nécessaires pour coopérer efficacement, favorisant ainsi une meilleure qualité de travail pour le plus grand bénéfice des étudiants.

CONCLUSION

Les résultats de cette recherche ne sont pas destinés à être généralisés. Il s'agit ici de donner une image de la situation, à partir de l'opinion de certains répondants. Relativement à l'état de la coopération entre les tuteurs et les professeurs, nous constatons que les points de vue diffèrent parfois beaucoup. Il semble que les employés qui se sont portés volontaires à participer à cette recherche seraient, d'une part, des professeurs qui entretiennent de bonnes relations avec les tuteurs et, d'autre part, des

tuteurs qui auraient beaucoup de revendications à faire. Les résultats montrent donc deux facettes opposées d'une même situation. Malgré tout, à la lumière des résultats obtenus sur les différents éléments de la coopération, tous semblent dire qu'elle est insuffisante, constant un mur entre les équipes de conception et les équipes d'encadrement des étudiants.

L'ampleur du processus de production de cours, le grand nombre d'intervenants et l'absence de règle formelle en font un travail où chacun se méfie des autres. Dans bien des cas, les tuteurs manquent de confiance envers les professeurs et vice-versa. La performance au travail, surtout pour les tuteurs, semble reposer surtout sur la vocation pour le métier plutôt que sur la valorisation reçue des professeurs et de l'établissement. Particulièrement pour les tuteurs, l'organisation du travail constitue un incitatif très faible pour qu'ils agissent dans un sens plutôt qu'un autre.

Pour avoir un meilleur éclairage sur la situation du travail en FAD, d'autres recherches pourraient être menées, telles que relativement :

- aux règles de fonctionnement qu'il serait souhaitable d'instaurer dans l'organisation du travail en FAD;
- au type de suivi qui pourrait être fait sur le travail des tuteurs, de façon à offrir le meilleur encadrement possible, corrigeant ainsi plus facilement les irrégularités tout en valorisant les bonnes actions;
- à l'impact sur l'apprentissage et sur l'organisation du travail de l'offre de cours par cohorte, en comparaison avec l'offre de cours en continu, afin d'appliquer le modèle de diffusion le plus performant, pour les étudiants et pour l'établissement.

D'après les données obtenues, nous pouvons croire que la diffusion des enseignements à distance semble manquer de modèles. Chaque établissement en FAD innove, mais en suivant tout de même, dans une certaine mesure, les façons de faire dans les cours en face à face, ce qui constituent parfois une contrainte. L'organisation du travail en FAD repose aussi sur un système développé sur le tas, et sur la bonne volonté des personnes impliquées, plutôt que sur des pratiques qui ont fait leurs preuves. Plus le système grossit et plus les problèmes semblent s'affirmer, chacun des intervenants cherchant sa place. Cette incompréhension du travail de l'autre apporte son lot de conflit.

RÉFÉRENCES

- Bock, G. et Kim, Y. (2002). Breaking the myths of rewards: an exploratory study of attitudes about knowledge sharing. *Information Resources Management Journal*, 15(2), 14-21.
- Boisvert, H., Brouillette, M.-C., Caron, M.-A., Jacques, R., Laurin, C. et Mersereau, A. (2011). *La comptabilité de management, prise de décision et contrôle*, (5e éd.). St-Laurent: ERPI.
- Cho, T. (2010). The impact of types of interaction on student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*, 10(2), 109-125.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, USA: Pearson.
- 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.
- Denzin, N. K. (2009). *The research act : a theoretical introduction to sociological methods*. New Brunswick, N. J. (USA) : Aldine Transaction.
- Denzin, N. L. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88.
- 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.
- Filipowski, T., Kazienko, P., Brodka, P. (2012). Web-based knowledge exchange through social links in the workplace. *Behaviour and Information Technology*, 31(8), 779-790.
- Hittelman, M. (2001). *Distance education report: fiscal years 1995-1996 through 1999-2000*. Sacramento, California: California Community Colleges, Office of the Chancellor.
- 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.
- Kukulska-Hulme, A. (2012). How should the higher education workforce adapt to advancements in technology for teaching and learning? *Internet and Higher Education*, 15(4), 247-254.

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, 180-199.

Ritz, J. M. et Martin, G. (*in press*). Research needs for technology education: an international perspective. *International Journal of Technoly and Design Education*, DOI 10.1007/s10798-012-9215-7.

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 cooperation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Spires, H. A., Wiebe, E., Young, C. A., Hollebrands, K., et Lee, J. K. (2012). Toward a new learning ecology: professional development for teachers in 1:1 learning environments. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 12(2), 232-254.

Stake, R.E. (2010). *Qualitative research: studying how things work*. N.Y.: The Guilford Press.

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

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.

ANNEXE 1 : DÉFIS ET STRATÉGIES RELEVÉS

Voici les suggestions formulées par les répondants pour améliorer la qualité de vie au travail, la coopération entre les tuteurs et les professeurs, la réussite étudiante et la situation politique de la FAD.

1. La qualité de vie au travail

Deux défis ressortent des résultats quant à la qualité de vie au travail à la TÉLUQ : briser l'isolement des tuteurs et augmenter l'efficacité du travail.

Pour relever le défi de « **briser l'isolement des tuteurs** », les stratégies suivantes ont été suggérées :

- Maximiser les interventions spontanées et informelles;
- Créer des lieux d'échanges virtuels et en présence entre les tuteurs.

Pour relever le défi de « **augmenter l'efficacité du travail** », les stratégies suivantes ont été suggérées :

- Réserver des locaux pour les tuteurs;
- Fournir une liste des tuteurs par cours à chaque tuteur;
- Offrir aux tuteurs un nombre restreint de cours et augmenter le nombre d'étudiants à encadrer par cours;
- Développer la formation des tuteurs, afin qu'ils soient plus généralistes, qu'ils puissent encadrer plusieurs cours (et non pas comme des chargés de cours en classe qui sont spécialisés dans une seule matière).

Nous constatons que la qualité de vie au travail est très en lien avec la présence réelle ou, tout au moins, avec la présence transactionnelle.

2. La coopération entre les tuteurs et les professeurs

Plusieurs défis ont été soulignés par rapport à la coopération entre les tuteurs et les professeurs, ce qui en fait le plus grand problème. Mais, plusieurs solutions ont aussi été avancées à ce sujet.

Premier défi : Stimuler l'esprit d'équipe.

Pour relever ce défi les stratégies suivantes ont été suggérées :

- Définir les rôles de chacun;
- Promouvoir le rôle de chacun;
- Former tuteurs et professeurs à la coopération;
- Former les professeurs à la gestion du personnel.

Deuxième défi : Augmenter la confiance mutuelle

Pour relever ce défi la stratégie suivante a été suggérée :

- Que les professeurs fassent de l'encadrement pour qu'ils comprennent mieux la réalité de leurs cours.

Troisième défi : Favoriser le développement de relations significatives, ce qui implique les sous-catégories de défi suivantes :

- Encourager la communication entre tuteurs;
- Valoriser le travail d'encadrement;
- Encourager la communication entre tuteurs et concepteurs.

Pour relever ces défis les stratégies suivantes ont été suggérées :

- Présenter une politique sur l'importance d'échanger;
- Augmenter la fréquence des réunions;
- Mettre en place une plateforme de discussion entre professeurs et tuteurs;
- Fournir une liste des étudiants pour chacun des cours, avec leur no de téléphone et leur courriel, accessible à l'aide d'un hyperlien (après vérification, nous constatons que la TÉLUQ offre déjà cette liste. Il s'agit là d'un exemple d'une mauvaise circulation de l'information);
- Consulter les tuteurs lors de la mise à jour des cours;
- Impliquer les tuteurs dans la conception des cours, dans les comités de programmes et dans les autres instances;
- Améliorer la convention collective des tuteurs.

3. La réussite étudiante

Pour assurer la réussite étudiante, les répondants estiment essentiel de travailler au niveau des cours, de l'encadrement et des étudiants, en produisant des cours de grande qualité, en améliorant l'encadrement ainsi qu'en exigeant davantage des étudiants.

Pour bien relever le défi de « **produire des cours de grande qualité** », les stratégies suivantes ont été suggérées :

- Donner à tous les professeurs l'accès aux cours des autres professeurs pour que l'expertise se transfère;
- Exiger des révisions de cours aux 5 ans;
- Utiliser davantage les nouvelles technologies pour créer de l'interaction avec les étudiants;
- Offrir aux tuteurs les outils nécessaires pour détecter le plagiat;
- Offrir un service de mentorat aux tuteurs.

Pour relever le défi de « **améliorer l'encadrement** », la stratégie suivante a été suggérée :

- Évaluer l'enseignement et l'encadrement.

Pour relever le défi de « **exiger davantage des étudiants** », les stratégies suivantes ont été suggérées :

- S'assurer que les étudiants détiennent les compétences préalables;
- Offrir un cours de méthodologie obligatoire aux étudiants sur les particularités de la FAD et la gestion du temps (et l'étude universitaire pour TÉLUQ).

4. La situation politique de la FAD

Les répondants ont aussi exprimé que la concurrence en FAD constituait un défi à ne pas négliger. Les stratégies suivantes pourraient être mises en place, selon eux :

- Publiciser l'avantage distinctif de la TÉLUQ : l'accompagnement personnalisé;
- Remettre en question l'offre des cours en continu, pour alléger la charge de travail.

ANNEXE 2 : PUBLICATIONS ET COMMUNICATIONS

Les résultats de cette recherche ont permis la production de plusieurs publications et communications.

ARTICLES

Racette, N., Poellhuber, B. et Bourdages-Sylvain, M.-P. (sous presse). La communication entre tuteurs et équipes de conception, dans quatre établissements de formation à distance, incite-t-elle à la collaboration?, *RITPU*, 21 pages

Racette, N., Poellhuber, B. et Bourdages-Sylvain, M.-P. (soumis). *La coopération entre les équipes de conception et les équipes d'encadrement en formation à distance: rêve ou réalité?* De Boeck.

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

Poellhuber, B.; Racette, N., Chomienne, M. et M.N. Fortin, M.N. (à soumettre). L'évolution de la coopération entre les tuteurs et les concepteurs de cours au Cégep à distance. *Revue à choisir (Distances et médiations des savoirs ou Revue canadienne de l'éducation à distance)*

Racette, N., Poellhuber, B. et Bourdages-Sylvain, M.-P. (à soumettre). Quelle est la place des tuteurs en formation à distance? *Distances et médiations des savoirs*.

COMMUNICATIONS

Racette, N., Poellhuber, B. et Bourdages-Sylvain, M.-P. (2016). La formation à distance: un travail de coopération ou d'opposition? *Colloque SCÉÉ*, Calgary: Alberta, 28 mai - 1 juin.

Racette, N. et Poellhuber, B. (2016). L'interaction en FAD, est-ce toujours souhaitable? *Colloque international en éducation*. Montréal, 5-6 mai.

Racette, N. et Poellhuber, B. (2016). La qualité du travail offert aux tuteurs. *Colloque ACFAS*, Montréal, 9-13 mai.

Bourdages-Sylvain, M.-P., Racette, N. et Poellhuber, B. (2015). La place inconfortable des tuteurs en formation à distance. Sortir des sentiers battus. *Colloque ACFAS*, Rimouski, Canada, 25-29 mai.

Racette, N., Poellhuber, B. et Bourdages-Sylvain, M.-P. (2015). L'organisation du travail dans l'enseignement à distance : des comparaisons. Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante. *Colloque international en éducation*, Montréal, Canada, 30 avril et 1er mai.

Poellhuber, B., Racette, N., Chomienne, M. et Fortin, M.-N. (2015). L'état de coopération entre les équipes de conception et d'encadrement au Cégep à distance, *Colloque CNAM*, 30 juin au 3 juillet.

Poellhuber, B., Racette, N., Fortin, M.-N. et Bourdages-Sylvain, M.-P. (2015). La coopération professionnelle entre les équipes professorales et tutorales en formation à distance. 1er colloque scientifique international. *Colloque E-formation*, Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille, France, 3-6 juin.

Chomienne, M., Poellhuber, B. et Racette, N. (2015). Coopération entre équipe de conception et équipe d'encadrement Cégep à distance. *La Biennale internationale de l'éducation 2015*, Juin 2015, Paris, France.

ACTES DE COLLOQUE

Poellhuber, B.; Racette, N., Chomienne, M. et Fortin, M.N. (2015). L'état de la coopération entre les équipes de conception et d'encadrement au Cégep à distance. *Actes de la Biennale internationale: Éducation - Formation - Pratiques professionnelles*, Paris, juillet 2015.

Poellhuber, B.; Racette, N., Fortin, M.N. et Bourdages, M.-P. (2015). La coopération professionnelle entre équipes professorales et tutorales en formation à distance. *Actes du colloque e-Formation des jeunes et des adultes*, Lille, juin 2015.

Chomienne, M., Poellhuber, B. et Racette, N. (2015). Coopération entre équipe de conception et équipe d'encadrement Cégep à distance. *Acte de colloque : La Biennale internationale de l'éducation 2015*, Juin 2015, Paris, France.

Rapports

Racette, N., B. Poellhuber, M.-P., Chomienne, M. (2016). *Cégep à distance : La coopération entre les équipes de conception et les tuteurs*. Programme CRSH (2013-2016), Québec : TÉLUQ, 35 pages

Racette, N., B. Poellhuber, M.-P., Chomienne, M. (2016). *L'EAD de la Fédération Wallonie-Bruxelles : La coopération entre les équipes professorales et tutorales*. Programme CRSH (2013-2016), Québec : TÉLUQ, 36 pages

Racette, N., B. Poellhuber, M.-P., Chomienne, M. (2016). *La Faculté d'Éducation permanente de l'Université de Montréal : La coopération entre les équipes de conception et les tuteurs*. Programme CRSH (2013-2016), Québec : TÉLUQ, 18 pages

Racette, N., B. Poellhuber, M.-P., Chomienne, M. (2016). *TÉLUQ : La coopération entre les professeurs et les tuteurs*. Programme CRSH (2013-2016), Québec : TÉLUQ, 31 pages