

L'EAD DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

04/04/2016

La coopération entre les équipes
professorales et tutorales

Chercheure principale :
Nicole Racette

Co-chercheurs :
Bruno Poellhuber
Martine Chomienne
Laurence Dohogne

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

Remerciements

Nous tenons à remercier l'EAD de la Fédération Wallonie-Bruxelles de nous avoir permis de faire cette recherche, nous donnant ainsi la possibilité de comparer ses pratiques avec d'autres établissements d'enseignement. Plusieurs articles publiés dans des revues spécialisées ont résulté de cette comparaison. Nous remercions également Yanick Simard qui a 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.....	12
4. La perception des tuteurs quant à leur rôle.....	15
L'ÉTAT DE LA COOPÉRATION	16
1. La transmission de l'information.....	16
2. Les interventions des chargés de mission	18
3. Les interventions des tuteurs	19
4. La place laissée aux tuteurs.....	19
5. Le partenariat	20
6. Les sentiments des tuteurs.....	21
DISCUSSION	22
1. La communication	22
2. L'implication des tuteurs	23
3. Le suivi des tuteurs.....	24
4. Le partenariat	24
5. La rémunération	25
6. L'offre de formation aux étudiants	25
CONCLUSION	26
RÉFÉRENCES	28
ANNEXE : DÉFIS ET STRATÉGIES RELEVÉS.....	30
1. La qualité de vie au travail.....	30
2. La coopération entre les tuteurs et les chargés de mission.....	30

3. Les ajustements suite aux changements imposés	31
4. La réussite étudiante	32
5. La situation politique de la FAD.....	32
ANNEXE 2 : PUBLICATIONS ET COMMUNICATIONS.....	33

INTRODUCTION

La formation à distance (FAD), qui prend de plus en plus d'importance depuis l'avènement des nouvelles technologies d'information et de communication, constitue une pierre angulaire de la société du savoir (Spires *et al.*, 2012) et s'avère un pilier de l'évolution socio-économique (Kukulska-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 professorales (professeurs, concepteurs et chargés de mission à la conception de cours) et tutorales (encadrants, personnes ressources, correcteurs et tuteurs) constituent des maillons décisifs dans la réussite en FAD (Rodet, 2010).

La réussite de la formation à distance (FAD) dépend grandement de l'état de la coopération qui existe entre ses acteurs clés : les équipes professorales 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 Télunq, la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal, le Cégep à distance et l'Enseignement à Distance de la Fédération Wallonie-Bruxelles (EADFVB).

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 ancrages théoriques principaux 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 tutorales en lien avec le travail des équipes professorales; (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. À l'Enseignement à Distance de la Fédération Wallonie-Bruxelles (EADFVB), l'équipe professorale est constituée des chargés de mission, alors qu'il est question de professeurs, de concepteurs, d'auteurs, et de conseillers pédagogiques dans d'autres établissements à l'étude. D'un autre côté, l'équipe tutorale est représentée par des tuteurs (bien que ces derniers soient encore appelés correcteurs, à l'occasion), alors qu'il est question d'encadrants ou aussi de tuteurs dans d'autres établissements. Nous présentons la méthodologie utilisée et les résultats obtenus à l'EADFVB sur l'organisation du travail et l'état de coopération qui existent entre les équipes professorales et tutorales. 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 chargés de mission 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 professorales et tutorales 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 personnes concernées à l'EADFVB à participer à cette recherche. Parmi les volontaires, pour sélectionner 6 tuteurs et 4 chargés de mission, 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 cette recherche.

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 servi aux entrevues individuelles. Elles ont été distribuées à l'avance aux participants, l'une aux quatre chargés de mission, 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 retrouvons 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, d'une durée d'environ une heure, ont été menées en face à face au cours de l'automne 2013. D'une durée de 45 à 75 minutes, elles ont été enregistrées et une synthèse des résultats obtenus a été présentée à l'hiver 2015 au personnel concerné, dans une vidéo accessible sur Moodle. Le but poursuivi par cette présentation était de permettre au personnel de confirmer, d'infirmier 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 au printemps 2015, l'une auprès de 2 des 6 tuteurs ayant participé aux entrevues individuelles (2 s'étant décommandés le jour de l'entrevue), l'autre auprès de 3 des 4 chargés de mission ayant participé aux entrevues individuelles. Une dernière synthèse des résultats, comprenant les résultats des entrevues individuelles et les résultats des entrevues de groupe, 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 bandes sonores réalisées à partir des entrevues enregistrées ont tous été transcrites et épurées, c'est-à-dire que l'écriture a été adaptée au langage écrit plutôt qu'oral. Les transcriptions ont été séparées 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 chargés de mission par un (C) et celles des responsables des politiques par un (R).

L'ORGANISATION DU TRAVAIL

À partir des réponses reçues, nous avons regroupé les résultats sur l'organisation du travail selon qu'il s'agit du rôle de chacun, du contexte de travail, de l'opinion des répondants sur cette organisation du travail ou de la perception des tuteurs quant à leur rôle.

1. Le rôle de chacun

Les répondants ont d'abord défini la tâche des chargés de mission, celle des tuteurs et, finalement, celle du responsable de l'adresse électronique EADprofs. Toutefois, ils n'ont pas défini la tâche des concepteurs qui sont embauchés à contrat et de façon ponctuelle pour travailler sur le contenu des cours avec les chargés de mission.

a) Le rôle des chargés de mission

En ce qui concerne l'enseignement, voici le rôle des chargés de mission :

- Coordonner la réforme (développement de l'interface interactive des cours et leur intégration sur la plateforme).
- Gérer les projets de cours.
- Mettre à jour les cours.
- Gérer le personnel lié aux cours.
- Gérer les équipes d'encadrement des étudiants.
- Mettre les cours en ligne sur Moodle

b) Le rôle des tuteurs

Quant au rôle des tuteurs, il consiste à :

- Accueillir les étudiants dans les cours.
- Corriger les travaux
- Répondre aux questions des étudiants.
- Faire le suivi auprès des étudiants qui n'envoient pas leurs travaux.
- Encourager les étudiants.
- Communiquer avec les étudiants via le forum et les séances de chat afin de faire de l'accompagnement pédagogique. Ils doivent aider les étudiants dans les différentes étapes de leur cheminement. Un responsable des politiques explique : « Avec la mise en place des modules de formation sur la plateforme, je pense que le métier de tuteur change » (R).
- Dépanner les étudiants au niveau informatique puisque les étudiants n'ont pas tous le même bagage de connaissance à ce chapitre.
- Mettre les cours en ligne sur Moodle (certains tuteurs spécifiques)

c) Le rôle du responsable de l'adresse électronique EADprofs

Finalement, dans cette réforme, le responsable de l'adresse électronique EADprofs a pour fonction de répondre aux requêtes des tuteurs, que leurs

questions soient de nature technologique, pédagogique ou administrative. Normalement, il redirige aux personnes concernées les courriels qu'il reçoit.

2. Le contexte de travail

Au moment de la réalisation de la recherche, l'EADFWB se trouvait en contexte de changement. Le gouvernement a décidé que tous les cours offerts par l'EADFWB devaient être offerts dans un environnement numérique d'apprentissage, fondé sur Moodle, et ce, pour le 1^{er} janvier 2016 au plus tard. Mais plus qu'une simple modification du modèle d'offre de cours, c'est un véritable mouvement de réforme visant notamment à enrichir le rôle des tuteurs. Au moment de la réalisation des entrevues individuelles avec les tuteurs et les chargés de mission à l'automne 2013, les décisions et orientations relatives à cette réforme n'étaient pas connues clairement. Mais au moment où nous avons réalisé les entrevues de groupe, en mai 2015, la réforme était en mouvement et tuteurs comme chargés de mission ressentaient la pression de l'échéance prochaine. Sur plusieurs aspects, des changements assez importants se sont fait sentir dans le point de vue des tuteurs et des chargés de mission. Cette réforme comprend donc les éléments suivants :

- Une obligation de mettre en ligne tous les cours offerts par l'EADFWB;
- Un rôle plus pédagogique des tuteurs;
- Un rôle de mise en ligne des cours assigné à certains tuteurs;
- Des mesures visant à permettre aux tuteurs de s'approprier la réforme, incluant la mise en ligne des cours :
 - Mise en route d'un comité d'accompagnement pédagogique pour répondre aux questions des tuteurs et leur proposer des rencontres régulières
 - Mise à la disponibilité d'une « salle des tuteurs », les chargés de mission faisant tour à tour une semaine de permanence auprès des tuteurs.

Au-delà du rôle assumé par chacun de ces acteurs, les participants ont fait ressortir certaines particularités liées à leur contexte de travail : la gestion de la tâche et les horaires de travail, la forme de rémunération des tuteurs, le modèle adopté dans l'offre des cours, la reconnaissance des cours suivis, les règles fixées aux étudiants et les moyens de communication.

a) La gestion de la tâche et des horaires

- Tuteurs et chargés de mission bénéficient d'une autonomie dans la gestion de leur tâche et dans leurs horaires de travail. Personne ne vérifie à quel moment les tâches sont réalisées et dans quel ordre. Seuls la qualité du travail et le respect des délais font l'objet d'un suivi. Les tuteurs travaillent tous à partir de leur domicile et à temps partiel, à raison d'un maximum de

14 heures/semaine. Ce sont des vacataires. Leur travail est complémentaire à un enseignement en salle.

- Ils se réunissent aux bureaux de l'EADFWB lorsqu'ils y sont convoqués seulement.
- Les chargés de mission ont tous un bureau à l'EADFWB.
- Les tuteurs sont évalués périodiquement. « *Tous les deux ans, il y a une évaluation des tuteurs* » (T).

b) La forme de rémunération des tuteurs

La forme de rémunération a été revue et sera encore revue dans un décret, mais « *il y a une volonté de rémunérer les tâches pédagogiques plus proactives (sous-entendu : éventuellement)* » (CM). Les sommes reçues par les tuteurs sont :

- les paiements à l'acte pour :
 - La correction des devoirs,
 - Les appels et les courriels envoyés aux étudiants,
 - Les « actes-conseils ». « *Les actes de conseils sont rémunérés. Certains les comptent, d'autres non. Cette possibilité est nouvelle depuis la réforme* » (T).
 - Les interventions faites auprès des étudiants qui ne remettent pas leurs travaux;
 -
- Les paiements à l'heure pour :
 - Pour les formations reçues,
 - l'encadrement de groupe reçu,
 - les rencontres plénières auxquelles ils participent.
- Les frais de déplacement.

Il n'y a pas de rémunération accordée pour les tâches suivantes :

- Les échanges entre tuteurs;
- Les temps de déplacements pour la participation aux rencontres;
- La formation personnelle, en vue d'améliorer les connaissances ou en vue du passage à Moodle;
- Les interventions auprès des étudiants, qui excèdent l'aspect pédagogique;
- Les imprévus liés aux problèmes informatiques. « *Moi, je m'énerve. On n'est déjà pas très bien payé. Si en plus, on perd notre temps, ça n'a pas de sens* » (T).

c) Le modèle d'offre des cours

L'offre des cours à l'EADFWB se fait par entrée continue et sortie variable plutôt que par cohorte.

d) La reconnaissance des cours suivis

L'EADFWB ne délivre pas de diplôme à ses étudiants. Les cours leur sont offerts librement afin de les aider dans leur formation en face à face dans un autre établissement ou, pour les étudiants désirant ne pas s'intégrer au système scolaire. Dans ce dernier cas, ces cours leur permettent de se présenter aux examens des Jurys de la Communauté française pour obtenir une certification.

e) Les règles fixées aux étudiants

Les étudiants ne paient qu'un prix symbolique pour être admis à l'EADFWB, peu importe le nombre de cours qu'ils suivent ou qu'ils suivront. Ils n'ont aucune obligation de terminer leurs cours ni de les réussir.

f) Les moyens de communication

À l'EADFWB, les chargés de mission et les tuteurs utilisent les moyens suivants pour communiquer.

- Le courriel. C'est le courriel qui est le plus utilisé, compte tenu de son efficacité, son accessibilité et son caractère asynchrone. Malgré tout, certains tuteurs ne semblent pas consulter leurs courriels régulièrement. Un tuteur explique : « *Les mails, on les consulte quand on est disponible* » (T). À l'entrevue de groupe, ce tuteur explique : « *Il y a un système de discussion pour échanger entre enseignants, mais ça pollue les boîtes de email. Dès qu'il y a un souci, tout le monde reçoit les questions des autres ainsi que les réponses* » (T).
- Le téléphone. Les intervenants utilisent le téléphone pour des situations urgentes. Un tuteur explique : « *Quand il faut que je sache la réponse dans l'heure, je téléphone* » (T).
- L'adresse électronique EADprofs. L'adresse électronique de l'EADprofs permet de centraliser les demandes. Un responsable relaie ces messages aux personnes concernées. De cette façon, il n'est pas nécessaire que les intervenants connaissent la structure organisationnelle pour transmettre leurs demandes. À l'entrevue de groupe, les chargés de mission ont expliqué que la situation avait changé. « *Maintenant, ils sont de plus en plus nombreux à utiliser le forum. L'abonnement est forcé afin de casser l'isolement, ce qui signifie que chaque tuteur inscrit au forum reçoit une copie de chaque courriel échangé. Ça sert aussi à sensibiliser les intervenants aux fonctionnalités de la plate-forme* » (C).
- La plateforme interactive Moodle. La plateforme interactive fondée sur Moodle comprend un forum destiné aux tuteurs et aux chargés de mission. Bien qu'elle suscite beaucoup d'intérêt, elle était peu utilisée au moment des entrevues individuelles. Un tuteur raconte : « *Le forum existe, mais en fait, il y a peu de communications* » (T). Toutefois, les répondants à l'entrevue de groupe indiquaient qu'il y avait alors plus d'interactions entre les tuteurs et les chargés de mission. « *Pour moi, ça a clairement changé. On a rendu le rôle des tuteurs beaucoup plus actifs, tant dans la correction que la conception* » (C).

des cours. On a développé des choses pour nous amener à interagir davantage entre nous » (C). « Bientôt, on aura une équipe de tuteurs qui se connaîtront et travailleront ensemble » (C). Toutefois, un autre chargé de mission exprime des réserves à ce sujet. Selon lui, les chargés de mission se désolent de voir que les tuteurs ne s'impliquent pas dans la vie de l'EADFWB. Lors de la première réunion qui a eu lieu après la réforme, seulement 20 tuteurs étaient présents sur 280.

- *Le face à face. Les échanges en face à face sont très appréciés. Mais aux entrevues individuelles, les répondants expliquaient qu'ils étaient réservés au moment des embauches et des réunions institutionnelles. Il n'y avait pas de réunion avec l'ensemble des tuteurs. De nombreuses initiatives ont été développées suite à la réforme, telles que des rencontres en présence plus régulières et la création d'un salon pour les tuteurs. Un chargé de mission s'exprime à cet effet : « Les rencontres en face à face ont bien changé. Il y a davantage de lieu et d'occasions de rencontres, tant virtuels que physiques. L'enseignement à distance sera semblable à une école traditionnelle. Il va y avoir de la collaboration » (C).*

Lors de l'entrevue de groupe, certains chargés de mission ont souligné que certains tuteurs avaient de la difficulté à changer leurs pratiques : *« donc on compte sur la bonne volonté des jeunes » (C). Ils ont aussi expliqué que les tuteurs travaillent à mettre les cours en ligne afin de décroïsonner le travail. « On a rendu le rôle des tuteurs beaucoup plus actifs, tant dans la correction que la conception des cours. On a développé des choses pour les amener à interagir davantage avec nous » (C).*

3. Des opinions sur cette organisation du travail

Les répondants ont critiqué fortement plusieurs aspects de ce contexte de travail, soit par rapport au rôle des tuteurs, aux directives fournies, à la connaissance de la structure organisationnelle et du rôle de chacun, à l'adresse EADprofs, à la communication virtuelle, à la rémunération, à la formation donnée aux metteurs en ligne et aux impacts de la réforme dans son ensemble.

a) Le rôle des tuteurs

Lors des entrevues individuelles, tous les répondants déploraient le rôle limité du tuteur, qui effectuait essentiellement un travail de correction. À cet effet, les chargés de mission nourrissaient beaucoup d'espoir par rapport à la réforme. *« Il y aura vraiment une interaction apprenant-tuteur autour des devoirs. Il y aura des commentaires et des dialogues, on l'espère pour le moins » (C). Lors de l'entrevue de groupe, un tuteur, responsable de la mise en ligne des cours, a expliqué qu'il est davantage impliqué dans la conception des cours depuis la réforme. Quant aux chargés de mission, ils ont expliqué que la nouvelle fonction des tuteurs leur a été présentée, soit l'accompagnement des étudiants qui*

s'ajoute à la correction. « *Le tuteur peut maintenant avoir un contact direct avec l'apprenant* » (CDM).

b) Les directives fournies

Les tuteurs se sentent peu soutenus dans leur tâche : « *Les tuteurs se plaignent qu'on ne leur a pas dit comment corriger, comment tutorer...* » (R). Plusieurs regrettent qu'il y ait actuellement peu de mesures pour guider les tuteurs : « *C'est important que des outils soient créés : le vade-mecum du concepteur, le vade-mecum du tuteur, le formulaire d'évaluation du tuteur ou du concepteur, la salle de classe sur la plateforme, des référentiels pédagogiques,...* Je pense qu'on doit avoir quelque chose sur quoi se reposer » (R). Lors de l'entrevue de groupe, une tutrice se plaint de n'avoir jamais reçu d'information sur ce qu'est l'apprentissage en ligne. « *J'ai dû me former par moi-même* » (T).

c) La connaissance de la structure organisationnelle et des rôles de chacun

Les tuteurs déplorent avoir une connaissance très limitée de la structure organisationnelle et du rôle de chacun. Étant les principaux interlocuteurs des étudiants, ils reçoivent beaucoup de questions sur la structure de l'EADFWB auxquelles ils peuvent difficilement répondre, tel qu'en témoignent ces répondants. « *Parfois, on n'est pas toujours au courant* » (T). « *J'essaie de répondre aux étudiants, mais en glanant des informations, pas par l'intermédiaire de l'EADFWB, mais par d'autres intermédiaires* » (T). « *Les gens sur le terrain désirent savoir où ils sont situés dans le système* » (C).

d) L'adresse électronique EADprofs

Bien que l'adresse électronique EADprofs permette d'acheminer des demandes sans que les tuteurs aient l'obligation de connaître la structure organisationnelle, des craintes persistent quant à son utilisation. « *Autant la communication était éclatée, mais plus performante à l'époque, autant elle est plus centralisée aujourd'hui, mais n'est pas encore suffisamment forte et structurée* » (R). « *On ne rencontre pas vraiment les gens sur un écran* » (T). « *Tout se fait sur la plateforme. Je ne sais pas si c'est une bonne chose* » (T). Les répondants craignent qu'elle ne limite encore davantage les contacts qui sont déjà jugés peu nombreux.

e) La communication virtuelle

Les courriels semblent peu et mal utilisés. « *Il y en a qui n'emploient pas les courriels ou qui les consultent une fois tous les 15 jours* » (C). « *Si je veux communiquer avec les tuteurs, c'est compliqué, parce qu'ils n'ont pas la culture d'utiliser des outils électroniques* » (C). Selon ce chargé de mission, le travail est parfois fait en double. « *Souvent, les tuteurs envoient leurs demandes à Eadprof tout en me mettant en copie, puisqu'elle me concerne. Puis Eadprof me renvoie la demande* » (C).

f) La rémunération

Les tuteurs ont aussi dénoncé que certaines de leurs tâches ne soient pas rémunérées ou que trop de travail soit fait par rapport à la rémunération obtenue. Entre autres, les délais accordés pour la correction seraient trop courts pour la rémunération accordée. « *J'ai remarqué que je passais beaucoup plus de temps que ce pourquoi ils me payaient* » (T). « *On explique aux étudiants qu'après avoir déposé leur devoir, ils recevront la correction dans les 8 jours suivants. Ce qui n'est pas vrai. Ça dépend de la quantité de devoirs qu'on reçoit. Nous avons aussi un autre travail!* » (T). Certains tuteurs considèrent que la non rémunération des temps de déplacements pour les réunions les décourage à y assister. Certains souhaiteraient la possibilité de faire du temps plein, mais d'autres soulignent que l'intérêt pour l'EADFWB est de recourir à des enseignants en fonction.

g) Le soutien donné aux metteurs en ligne

Il y a un écart entre la perception des chargés de mission et celle des tuteurs quant au soutien donné aux « metteurs en ligne ». « Le metteur en ligne est un nouveau métier. Ils sont toutefois bien accompagnés. Ils ont une formation en ligne « Du e-learning à l'EAD ». Ils ont des vidéos, de la documentation de type pas à pas » (C). Toutefois, un metteur en ligne présent à l'entrevue de groupe a surtout mentionné avoir eu recours à l'auto-apprentissage et miser sur ses propres compétences avec les TIC.

h) Les cours en ligne

Lors de l'entrevue de groupe, on note que le passage aux cours en ligne ne se passe pas aussi facilement. Il y a des freins technologiques pour certains tuteurs, qui ne se débrouillent pas bien avec la plate-forme et « *ne savent pas suivre le parcours des apprenants en ligne* » (C). Lors de rencontres avec le comité d'accompagnement pédagogique « *on leur a présenté la nouvelle fonction de tuteur en tant que correcteur et accompagnant. Le tuteur peut maintenant avoir un contact direct avec l'apprenant, et vice-versa* » (C). À l'entrevue de groupe, des tuteurs étaient inquiets des abandons élevés constatés dans les cours sur Moodle et du peu de devoirs remis : « *Il y a une résistance à passer à l'informatique pour certains apprenants : sur 230 inscrits il n'y a eu que 15 devoirs remis. Aussi peu, c'est interpellant* » (T). Devant l'hétérogénéité des compétences en informatique des apprenants, un nouveau rôle d'assistance et de dépannage technique apparaît.

i) L'impact de la réforme dans son ensemble

Par ailleurs, les perceptions relativement à l'organisation du travail étaient globalement beaucoup plus positives lors des entrevues de groupe que lors des entrevues individuelles dont le laps de temps entre les deux a permis d'implanter davantage la réforme. « *Avant, on ne rencontrait pas les tuteurs. Les tuteurs des matières ne se connaissaient pas. Ils connaissaient juste leur inspecteur (1*

rencontre par an). Aujourd'hui, ils viennent plus souvent ici » (C). Les tuteurs chargés de la mise en ligne des cours voient leur rôle nettement enrichi. « Anciennement, le rédacteur de cours devenait le correcteur. C'était une sorte de « vase clos ». Maintenant, la situation est entièrement différente : les tuteurs peuvent créer, scénariser ou relire un cours » (C). La mise en ligne prend cette forme. « Ce qu'on fait principalement, c'est du travail sur des exercices pour que ceux-ci soient interactifs. On peut y mettre des capsules vidéo, des questionnaires à choix multiples, etc. Il y a ensuite un feedback automatique » (C).

4. La perception des tuteurs quant à leur rôle

Lors des entrevues individuelles, les tuteurs se percevaient comme des correcteurs, en relation d'aide, des intermédiaires dans les demandes des étudiants et, depuis la réforme, davantage impliqués pédagogiquement.

a) Des correcteurs

Les tuteurs sentaient qu'ils étaient des correcteurs, qu'ils ne faisaient qu'une tâche administrative. « C'est un rôle de fonctionnaire, j'ai l'impression » (T). « Parfois, je me pose la question. Qu'est-ce que je fais ? À quoi est-ce que je sers » (T). « Les chargés de mission sont convaincus que ce n'est pas le boulot du tuteur de guider les étudiants, il est juste là pour exécuter une tâche » (T). Cette perception est en changement, ce qui a été relevé lors des entrevues de groupe.

b) En relation d'aide

Ils sont aussi en relation d'aide : « Parce que les étudiants qui arrivent sont un peu déboussolés, nous avons un rôle social à jouer. Certains sont ici depuis quelques années; d'autres sont arrivés de l'étranger depuis quelques mois seulement. Ils sont un peu perdus. Ils sont en demande d'aide » (T).

c) Des intermédiaires dans les demandes des étudiants

Les tuteurs sentent qu'ils agissent comme intermédiaires. Ils reçoivent les questions et les doléances des étudiants pour les relayer aux autres membres de l'institution. Ils considèrent que leur rôle est limité, mais essentiel : « Nous sommes quand même essentiels » (T).

d) Depuis la réforme, un rôle plus pédagogique

La réforme en cours vise notamment à enrichir et reconnaître ce rôle plus pédagogique en misant notamment sur les outils technologiques (forums de discussion et messagerie en ligne) pour améliorer l'encadrement et les échanges entre étudiants. En fonction des entrevues individuelles réalisées à l'automne 2013, il est assez clair que l'EADFWB considérait les tuteurs comme des correcteurs, alors que ces derniers voyaient déjà leur rôle davantage axé sur la pédagogie. Ce nouveau rôle semble endossé aussi bien par les chargés de mission que par les tuteurs eux-mêmes. « La plateforme a amélioré la situation,

notamment pour les délais de correction des travaux et entraîne une certaine interactivité au sein des forums » (C).

L'ÉTAT DE LA COOPÉRATION

Relativement à la coopération qui existe entre les chargés de mission et les tuteurs, nous avons regroupé les résultats selon qu'il s'agit : de la transmission de l'information, des interventions des chargés de mission, des interventions des tuteurs, de la place laissée aux tuteurs, du partenariat qui existe entre les chargés de mission et les tuteurs et des sentiments des 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 rôle clé qui lie le travail des enseignants aux efforts d'apprentissage des étudiants.

1. La transmission de l'information

Bien que la communication soit décrite comme étant essentielle, certains problèmes ont été relevés relativement à la transmission de l'information aux tuteurs ou de la part des tuteurs, à l'accès aux concepteurs, au virage informatique à faire et aux interventions avec les enseignants en salle.

a) La transmission des informations aux tuteurs

Les tuteurs se sentent exclus des canaux de communication. « *L'information qui passe entre l'institution et les tuteurs reste floue* » (T). Ce problème est reconnu autant par les chargés de mission que par les responsables des politiques : « *Je ne pense pas que la communication soit encore suffisamment bonne auprès des tuteurs* » (R).

b) La transmission des informations de la part des tuteurs

- Lorsque les erreurs sont liées aux aspects pédagogiques, les tuteurs sont hésitants à faire des commentaires. Une chargée de mission en témoigne : « *Par rapport à tout ce qui est plus pédagogique, je crois que les tuteurs ne se sentent pas autorisés à les signaler* » (C). Ainsi, quand un problème survient à ce niveau, il n'est pas rare que le tuteur n'informe pas le chargé de mission. Afin de ne pas nuire au travail des étudiants, ils préfèrent souvent prendre les mesures qui leur semblent appropriées pour corriger la situation.
- Lorsque les chargés de mission ne répondent pas bien, il n'est pas rare que les tuteurs modifient leur comportement à l'égard des chargés de mission. Par exemple, lorsque les erreurs qui ont été dénoncées n'ont pas été corrigées, certains cesseront de communiquer les nouvelles erreurs de contenu aux chargés de mission. Les tuteurs prennent alors différentes mesures afin que les manquements ne pénalisent pas les étudiants.

c) L'accès aux concepteurs des cours

Lors des entrevues individuelles, il a été relevé que la communication entre concepteurs et tuteurs est parfois difficile, voire impossible :

- Dû à l'identité inconnue des concepteurs par les tuteurs. *«Les tuteurs ne savent même pas qui a rédigé le cours qu'ils corrigent alors que, parfois, c'est quelqu'un qui est encore actif et qu'ils pourraient contacter. Je trouve que ce maillon-là manque chez nous. Il manque vraiment »* (C).
- Dû aux professeurs-concepteurs qui ignorent les courriels qu'ils reçoivent des tuteurs. Certains évoquent une absence de relation. *« J'envoie des mails aux professeurs, ils ne répondent même pas. Je n'ai aucun moyen de les contacter puisqu'ils ne se connectent pas sur la plateforme et, visiblement, ils ne s'intéressent pas au projet »* (T).
- Dû à un intermédiaire, les tuteurs qui se voient octroyer un rôle de mise en ligne ont de la marge de manœuvre dans la conception pédagogique, mais pas par la suite. *« La liberté est surtout au niveau de la scénarisation. L'objectif est de ne pas toucher le contenu mais de scénariser les activités »* (CM). Toutefois, le cours lui-même est difficilement modifiable. *« Actuellement, les cours ne sont pas modifiables ... si le cours a été validé, on ne peut pas le modifier facilement. L'équipe de validation n'est pas en lien avec les tuteurs. C'est l'inspection qui valide les cours et cela manque entièrement de souplesse »* (T).

La réforme prévoit de nouveaux canaux de communication entre tuteurs et concepteurs des cours. *« Il y a quelques concepteurs qui ne sont pas tuteurs, mais c'est de moins en moins le cas. L'idée est de décroisonner »* (C). Selon les chargés de mission, la mise en ligne se fait toujours par binômes (un metteur en ligne et un pair), les membres du binôme faisant des lectures croisées.

d) Le virage informatique à faire

Même si les répondants considèrent que la plate-forme aura des retombées positives sur l'organisation du travail, ils craignent que plusieurs ne puissent pas faire le virage informatique nécessaire et que les relations soient encore moins bonnes, puisqu'elles seront plus indirectes.

e) Les interventions avec les enseignants en salle

Lors des entrevues individuelles et des entrevues de groupe, la coopération avec un type d'acteur que nous n'avons pas interrogé est apparue comme problématique : les enseignants des établissements qui donnent les cours pour lesquels une démarche d'apprentissage et d'encadrement peut être réalisée à l'EADFWB. Il faut noter que les cours offerts par l'EADFWB ne mènent pas à une certification ou à des crédits. Ils sont très souvent pris comme « complément pédagogique » à des cours offerts en salle. Il semble que ces enseignants ne soient pas très intéressés à collaborer avec les tuteurs de l'EADFWB. Lors d'une entrevue individuelle, un tuteur exprimait ceci : *« J'envoie des mails aux professeurs, ils ne répondent même pas. Je n'ai aucun moyen de les contacter »*

puisqu'ils ne se connectent pas sur la plateforme. Visiblement, ils ne s'intéressent pas au projet» (T). Lors de l'entrevue de groupe, un autre affirme : « Les professeurs de cette école-là n'ont pas l'air d'adhérer au fait de faire une formation en commun avec l'EADFWB. Ils ne répondent pratiquement pas » (T).

2. Les interventions des chargés de mission

Relativement aux demandes des tuteurs reçues par les chargés de mission, les répondants se sont exprimés par rapport à la rapidité à réagir, les raisons invoquées aux réponses insatisfaisantes ainsi qu'à leurs impacts.

a) La rapidité à agir

Plusieurs tuteurs signalent la présence d'attitudes proactives chez les chargés de mission, qui prennent les mesures nécessaires pour que les situations dénoncées soient améliorées. « *Ils sont très réactifs* » (T). « *Quand il y a un problème et que je le signale, le délai d'action est extrêmement court* » (T).

D'autres tuteurs, au contraire, dénoncent la difficulté à agir de certains chargés de mission. Par exemple, inquiet par rapport aux impacts de la nouvelle plateforme sur son travail, un tuteur s'est adressé à l'équipe de conception sans recevoir de réponse. « *J'envoyais des mails, on me disait : « patiente ! patiente ! ». Mais il ne se passait rien* » (T). « *J'ai tiré plusieurs fois la sonnette d'alarme pour un cours. Certains exercices sont systématiquement ratés par les étudiants. L'explication n'est pas claire. Rien n'a changé au cours des années* » (T).

b) Les raisons invoquées aux réponses insatisfaisantes

Voici les raisons invoquées pour justifier les réponses insatisfaisantes reçues des chargés de mission.

- La structure organisationnelle ne permet pas toujours aux tuteurs de s'adresser à la bonne personne. « *Certains mails doivent être renvoyés parce qu'ils ont été perdus* » (T).
- La trop grande tâche des chargés de mission. Lors de l'entrevue de groupe, les chargés de mission et les tuteurs ont souligné la surcharge de travail des chargés de mission, à cause de leur nombre et des budgets réduits. « *Parfois, ils ont tellement de choses à faire en même temps qu'ils ne sont pas toujours disponibles* » (T).

c) Les impacts des réponses insatisfaisantes

Agir trop peu ou pas du tout aux demandes reçues occasionne bien sûr des inconvénients importants, dont :

- des attentes déçues,
- un désengagement des tuteurs,
- une communication interrompue.

3. Les interventions des tuteurs

Les tuteurs, dans l'ensemble, semblent respecter les directives pédagogiques des chargés de mission, notamment en matière de correction. « *C'est normal qu'une fois le travail fait, le correcteur doive remettre les copies corrigées dans un délai raisonnable. Je crois que c'est la chose la plus importante de ce fonctionnement* » (T). Toutefois, les interventions des tuteurs ne sont pas sans reproche.

- Le suivi du parcours des étudiants, selon les chargés de mission, n'est pas bien fait. Les tuteurs ont de nouveaux outils (forums et messagerie) mais, malgré tout, ils ne savent pas suivre le parcours des apprenants en ligne.
- Les délais de correction ne sont pas toujours respectés. « *Toutefois, la plateforme a amélioré la situation pour les délais de corrections des travaux* » (C). Un accompagnement pédagogique est maintenant offert aux tuteurs.
- Le tuteur se limite trop, parfois, à sa description de tâche. La grille de rémunération des tuteurs est notamment en cause, puisqu'elle ne favoriserait ni l'innovation ni l'engagement. « *Certains tuteurs se limitent à faire le strict minimum* » (C). « *J'ai eu un tuteur qui ne voulait pas répondre à l'apprenant, parce qu'il voulait que l'étudiant lui pose des questions précises sur la matière* » (C).

Certains s'investissent davantage que ce qui leur est demandé. Toutefois, les chargés de mission tentent de protéger ces tuteurs en les prévenant de ne pas en faire trop. Un tuteur en témoigne : « *Le chargé de mission me disait toujours : « tu t'en tiens à ton temps, sinon des étudiants vont te prendre trop de temps* » (T).

4. La place laissée aux tuteurs

Certains tuteurs sentent que les chargés de mission ont confiance en eux puisqu'ils leur laissent beaucoup d'autonomie. « *Mon ancien chargé de mission me disait : « je sais que tu vas t'adapter... ». Il avait complètement confiance en moi* » (T).

Malgré tout, lors des entrevues individuelles, les tuteurs ne sentaient pas que leur expertise était suffisamment mise à profit. Ils se désolaient de ne pas être davantage consultés dans le processus de développement des cours et dans les décisions institutionnelles, ce qui était reconnu par les chargés de mission. Ces derniers soulignent l'intérêt de certains tuteurs à participer au travail de conception : « *Ils peuvent avoir des pistes [de solution] à soumettre, des envies de créer. On leur propose alors de participer à une équipe* » (C). La réforme permet maintenant aux tuteurs de mettre les cours en ligne. Ils ont un rôle plus proactif.

5. Le partenariat

Par rapport au partenariat, les données font ressortir certaines perceptions positives, mais également certaines perceptions négatives.

a) Les perceptions positives du partenariat

Relativement aux perceptions positives de partenariat, les répondants disent que la collaboration qui unit les chargés de mission et les tuteurs est généralement bonne « *Je suis contente de la collaboration. Je ne vois pas ce qu'on pourrait développer, puisque ça se passe bien* » (T). « *Tout se passe bien* » (C). Parmi les facteurs contribuant au partenariat, les répondants ont évoqué :

- la qualité des relations interpersonnelles,
- le travail d'équipe,
- la relation directe.

« *Il y a beaucoup de convivialité. Ce n'est pas très formel. C'est quelque chose que j'apprécie* » (T). « *J'ai toujours aimé travailler ici parce qu'on le fait toujours en équipe* » (C).

b) Les perceptions négatives du partenariat

Certains autres tuteurs croient qu'il n'y a tout simplement pas de coopération. « *La coopération n'a pas lieu souvent. C'est ça le problème* » (T). Les raisons invoquées pour justifier ce manque de partenariat sont les suivantes :

- La fréquence limitée des rencontres en face à face. « *On se voit que très très rarement* » (T).
- Le manque de personnel. « *Un des problèmes, c'est qu'il faut trouver des gens pour adapter les cours. Est-ce que l'EADFWB met les moyens nécessaires ?* » (T). Les difficultés liées au manque de personnel sont reconnues par les responsables des politiques. « *Il y a un problème de personnel pour le moment. Toute la logistique se fera en principe par la plateforme et non plus par des êtres humains. Il y aura donc un moins grand besoin de personnel* » (R). Ainsi, bien que l'informatique remplace l'humain, dans bien des cas, l'aspect humain plus effacé semble constituer un problème pour plusieurs.
- Le statut de vacataire des tuteurs. Le statut vacataire des tuteurs n'incite pas au partenariat. Le travail de tuteur à l'EADFWB est normalement complémentaire à un enseignement en salle, ce qui limite l'implication. « *Les tuteurs participent aux rencontres institutionnelles, mais parfois, avec des pieds de plomb* » (R). « *Le fait d'être tuteur à temps plein aiderait. Mais l'EADFWB désire avoir des enseignants en fonction* » (T).

Bien que les relations soient entravées par certains problèmes, tous partagent un même idéal, celui d'une meilleure collaboration entre les intervenants impliqués dans la conception des cours et dans l'encadrement. « *La coopération doit*

s'améliorer. Elle n'est pas parfaite, pas négative, mais elle doit largement s'améliorer » (R). À l'entrevue de groupe des chargés de mission, ces derniers ont expliqué qu'avant la réforme, ils ne rencontraient pas les tuteurs. « *Les tuteurs par discipline ne se connaissaient même pas. Aujourd'hui, ils viennent plus souvent au bureau de l'EADFWB* » (C).

6. Les sentiments des tuteurs

Les tuteurs se sont exprimés par rapport à la valorisation de leur travail et à leur sentiment d'isolement.

a) La valorisation

- Ceux qui entretiennent de bonnes relations avec les chargés de mission se sentent reconnus et épaulés. « *Le tuteur a autant besoin de son gestionnaire que lui de son tuteur* » (T). Notons que la réciprocité est l'une des caractéristiques de la coopération.
- D'autres tuteurs se sentent peu valorisés, notamment dans le rapport avec les enseignants sur campus. « *La coopération entre les équipes professorales et tutorales, pour moi, elle est inexistante à ce moment-ci* » (C).

Lors des entrevues individuelles, les reproches suivants ont été exprimés par rapport au manque de valorisation :

- Être considérés comme de simples correcteurs.
- Être mis à l'écart des projets pour lesquels les tuteurs pourraient contribuer; « *Ils ne se sentent pas reconnus, puisqu'on ne les a pas impliqués* » (C).
- Être peu considérés par les professeurs en salle, qui n'affichent pas la motivation, l'engagement et la coopération souhaités.

b) L'isolement

Lors des entrevues individuelles, les tuteurs se sentaient isolés. « *On travaille beaucoup seuls dans notre coin* » (T). « *Les tuteurs sont isolés. Ils n'ont pas le sentiment d'appartenir à une communauté* » (C). Les raisons invoquées pour expliquer leur isolement étaient les suivantes :

- Il n'y a pas de communication entre les tuteurs, même dans l'encadrement d'un même cours. La réforme prévoit toutefois des occasions de rencontres et d'échanges entre tuteurs, d'une part, pour les tuteurs correcteurs, et d'autre part, pour les tuteurs responsables de la mise en ligne.
- La plateforme est peu utilisée pour favoriser les échanges.
- Les rencontres institutionnelles – jugées comme étant peu nombreuses - constituent le seul moment où les tuteurs se rencontrent. Ceci change avec la nouvelle réforme ou plusieurs moyens de communication ont été mis en place : la salle des tuteurs, les vidéos pas à pas, etc.

DISCUSSION

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. La réciprocité et les récompenses intrinsèques seraient gages d'un échange social sain selon Tsai et Cheng (2012) et Filipowski *et al.* (2012).

Par rapport au sens de l'influence, à l'EADFVB, bien qu'une réciprocité soit présente dans certaines équipes, il s'agirait principalement d'une structure de pression des chargés de mission vers les tuteurs. Les moyens de communication développés avec les tuteurs sont sous-utilisés par rapport aux besoins exprimés, laissant les tuteurs avec les problèmes soulevés dans les cours, et empêchant les équipes de conception d'avoir une vue d'ensemble des cours, ce qui devrait également changer avec la réforme. Ainsi, la réforme amène plusieurs changements qui semblent aller dans le sens de l'établissement d'une structure de coopération en offrant davantage de possibilités aux tuteurs d'exercer un rôle significatif et d'exercer de l'influence sur les chargés de mission et les équipes de concepteurs. Au moment de la réalisation des entrevues de groupe, la structure existante était en quelque sorte hybride entre la structure de pression et la structure de coopération.

Les résultats nous amènent à faire ressortir plusieurs éléments pour améliorer la coopération. Ces éléments à améliorer, dont plusieurs sont amorcés avec la réforme, portent sur la communication, l'implication des tuteurs, le suivi des tuteurs, le partenariat, la rémunération et l'offre de formation aux étudiants.

1. La communication

Les tuteurs semblent peu habitués aux technologies, puisque certains avouent ne pas consulter leurs courriels régulièrement. Bien qu'ils aient une adresse électronique, elle est peu utilisée. Le passage à l'électronique connaît donc de bonnes résistances. Lors des entrevues individuelles, il est ressorti que le manque de communication entre les tuteurs, la plateforme trop peu fréquentée et les réunions trop peu fréquentes expliquaient l'isolement ressenti par les tuteurs. À l'entrevue de groupe, les répondants se sont plaints du fait que les échanges de courriels surchargent leur boîte de courriels.

De plus, à l'entrevue de groupe, nous avons constaté que, bien que la plate-forme soit en fonction depuis quelques mois, les tuteurs se surprennent de la faible utilisation qu'en font les étudiants. Les forums sont peu utilisés, il y a peu de questions par rapport au contenu et peu de devoirs y sont versés. Les répondants à l'EADFVB attribuent cette faible utilisation au manque de connaissance des étudiants des outils informatiques, étant une clientèle très diversifiée avec des compétences informatiques variées.

Bien que la réforme semble avoir permis d'améliorer la communication entre les chargés de mission et les tuteurs, par une utilisation plus grande des forums et des courriels, il semble que la quantité de courriels postée devrait être diminuée. Il pourrait s'agir de faire des envois plus ciblés, c'est-à-dire que seules les personnes concernées soient mises en copie. La création d'un site de foire aux questions permettrait d'obtenir l'information que lorsqu'elle est requise. De plus, l'envoi multiple d'un même courriel au même destinataire devrait être évité.

Lors des entrevues individuelles, les informations pertinentes ne semblaient pas toujours être divulguées aux tuteurs. Il semblait y avoir une grande distance transactionnelle entre les différents intervenants et les tuteurs. La communication semblait difficile. Toutefois, la réforme en cours prévoit plusieurs mesures pour mieux intégrer les tuteurs à l'établissement et créer davantage d'occasions de communications directes (par des réunions, la mise sur pied d'une salle des tuteurs où les chargés de mission font des permanences en rotation, etc.), ce qui devrait permettre une amélioration.

2. L'implication des tuteurs

Les tuteurs s'impliquaient peu dans la vie de l'EADFWB lorsque nous avons fait les entrevues individuelles, ce qui pouvait s'expliquer par leur travail à temps plein dans une autre organisation, mais aussi par ce qu'on attendait d'eux à l'EADFWB. Comme pour les autres établissements, les tuteurs considéraient que leur expertise n'était pas suffisamment mise à profit. Ils se sentaient sous-utilisés. Mais, contrairement aux trois autres établissements à l'étude, ces tuteurs ne faisaient normalement que de la correction, du moins jusqu'à ce que la réforme soit introduite. Ils revendiquaient donc un rôle plus actif envers les étudiants, alors qu'ailleurs, ce rôle était déjà acquis. La réforme visait justement à leur donner un tel rôle. Les tuteurs revendiquaient aussi le droit de pouvoir modifier plus facilement les cours pour en faciliter la mise à jour. Lors des entrevues de groupe, les tuteurs demandaient de recevoir davantage de formation sur l'encadrement des étudiants, sur la structure organisationnelle et sur les rôles de chacun. Les tuteurs sont en demande pour avoir plus de directives afin d'être bien guidés dans leur travail. Même avec la réforme, il semble qu'ils ne sont pas suffisamment soutenus dans leur tâche.

À l'entrevue de groupe, certains tuteurs ont révélé que, suite à la réforme en cours, ils mettent les cours en ligne, ce qui constitue une stratégie de la direction pour décloisonner leur travail. Mais, alors que les chargés de mission mettent en exergue que le soutien et la formation leur sont rendus disponibles, certains tuteurs se plaignent de ne pas avoir été formés pour assumer cette nouvelle tâche. Il semble y avoir un écart de perception significatif entre les chargés de mission et les tuteurs sur l'état d'implantation de la réforme et les ressources mises à la disposition des tuteurs. De

plus, les répondants ont aussi fait ressortir qu'il serait avantageux que les tuteurs puissent faire du tutorat à temps plein.

3. Le suivi des tuteurs

Étant donné que les tuteurs travaillent à l'extérieur des murs de l'EADFWB, le personnel ne peut donc pas percevoir exactement ce que représente leur tâche en termes de quantité ni de qualité, ce qui peut les servir ou les desservir, selon les situations. Cette tâche invisible est très démotivante pour les tuteurs tout en empêchant l'établissement d'appliquer une saine gestion. 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. Pourtant, tous les intervenants conviennent que chargés de mission et tuteurs devraient travailler ensemble et de façon très étroite. Toutefois, les tuteurs sont tout au moins soumis à des évaluations périodiques, prises en charge par les chargés de mission.

Lors des entrevues individuelles, le travail des tuteurs semblait reposer davantage sur leur vocation pour le métier plutôt que sur la valorisation reçue de l'établissement. L'organisation du travail constituait un incitatif très faible pour qu'ils agissent dans un sens plutôt qu'un autre. Ces aspects semblent avoir évolué dans le bon sens depuis l'implantation de la réforme.

4. Le partenariat

Le manque de partenariat entre les chargés de mission et les tuteurs semblait dû au manque de rencontre, au manque de personnel qui limite le temps à accorder à ces rencontres, mais aussi au statut vacataire des tuteurs, puisqu'ils semblent intéresser davantage à leur emploi à temps plein dans une autre organisation. Malgré tout, les tuteurs ne désirent plus n'être que des correcteurs, ce qu'ils considèrent dévalorisant. Ils ne veulent pas être écartés des projets de cours et des équipes de conception. La réforme a répondu en partie à cette requête en impliquant les tuteurs dans la mise à jour des cours et en les intégrant à différentes activités institutionnelles.

Comme pour les autres établissements à l'étude, les tuteurs seraient victimes de directives parfois impossibles à appliquer, ce qui démontrerait une incompréhension de leur réalité. Selon les principes bien connus en gestion, des 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? Dans ce sens, 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.

Par rapport aux chargés de mission, comme pour les équipes professorales de certains autres établissements à l'étude, ils ne répondraient pas adéquatement aux demandes des tuteurs et, parfois, ils ne répondraient pas du tout. De plus, la logistique complexe en place empêcherait parfois les courriels de se rendre à destination. Toutefois, les tuteurs les excusent facilement, indiquant que les chargés de mission ont une tâche trop lourde. La quantité de cours à faire migrer en ligne dans un temps limité, combiné aux diminutions d'effectifs, font en sorte que la pression est très grande sur les chargés de mission.

Selon certains répondants, les chargés de mission et les tuteurs entretiennent malgré tout de bonnes relations, ce que les intervieweurs ont également constaté. Il y avait un respect mutuel entre ces deux groupes, ce qui serait dû, selon les répondants, au travail d'équipe et aux relations directes que certains entretiennent.

5. La rémunération

Les tuteurs ne faisaient que de la correction et, malgré tout, ils se sentaient sous-rémunérés. La réforme implique un plus grand engagement de leur part et une rémunération à l'acte. Toutefois, il est reconnu en gestion qu'il y a un danger à rémunérer à l'acte (Boisvert *et al.* 2011), l'employé étant tenté de ne se limiter aux actions rémunérées, même si d'autres besoins se font sentir, et de multiplier ces actions rémunérées, même lorsqu'ils ne sont pas nécessaires. Cette forme de rémunération qui n'est pas basée sur l'ensemble de la tâche peut constituer un élément de démotivation.

6. L'offre de formation aux étudiants

L'EADFWB ne délivre pas de diplôme à ses étudiants, mais sert plutôt à venir en renfort aux formations données dans les écoles ou, encore, à préparer les étudiants qui suivent cette formation de leur propre chef, en marge du système scolaire, pour passer les examens des Jurys de la Communauté française. La formation, ne donnant pas droit à une diplomation, et l'aspect gratuité des cours, ne semblent pas inciter les étudiants à prendre ces formations au sérieux. Comme il n'en coûte presque rien aux étudiants de suivre ces cours, il n'y a donc peu d'impact pour eux de ne pas faire ce qu'on leur demande. Il peut donc devenir décourageant pour le personnel impliqué d'investir beaucoup d'efforts pour offrir les meilleurs cours possibles. Ces cours s'adressant à des - étudiants du niveau primaire et du niveau secondaire, donc moins autonomes que ne le sont les étudiants au niveau postsecondaire, exigent plus d'éléments de motivation à la bonne poursuite de leurs études.

La FAD obtient de plus en plus ses lettres de noblesse dans le monde entier. Plutôt que de fragiliser la FAD à l'EADFWB, la fédération aurait probablement avantage à la solidifier et lui donner la place qui lui revient. Un partenariat plus formel avec le

système scolaire en place, par l'offre de cours hybride, par exemple, permettrait d'accorder davantage d'importance à ces cours développés pour la distance.

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. D'après les données obtenues, nous pouvons croire que la FAD semble manquer de modèles. L'organisation du travail repose 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. Dans une organisation de ce type, 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 conflits.

Pour les tuteurs, dont la tâche est plutôt invisible, les objectifs formulés à leur endroit constituent souvent des objectifs inatteignables, selon eux, puisqu'ils ne sont pas clairement définis et, lorsqu'ils le sont, ils sont parfois irréalistes. Nous constatons un mur entre la conception de cours et l'encadrement des étudiants, mais de façon moins importante que dans les deux établissements universitaires à l'étude.

À l'instar du Cégep à distance, l'EADFWB pourrait instaurer un intermédiaire entre les tuteurs et les chargés de mission, en lui donnant les pouvoirs nécessaires pour arrimer les exigences des chargés de mission à la réalité des tuteurs. Cet intermédiaire devrait 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. Voici les moyens de communication utilisés au Cégep à distance :

- Des rencontres annuelles sont prévues entre les équipes de conception et les tuteurs (ce qui est amorcé à l'EADFWB avec la réforme);
- 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 (ce qui est amorcé à l'EADFWB avec la réforme);
- 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 (ce que la réforme à l'EADFWB semble contenir).

D'autres recherches pourraient être menées afin :

- d'identifier la place que pourrait prendre la FAD dans le système scolaire de la fédération

- d'identifier les besoins de formation des intervenants, surtout au niveau de l'utilisation des technologies,
- d'identifier des pistes qui permettraient une meilleure reconnaissance de ces cours suivis à distance, tel que par leur intégration formelle au système scolaire ou par la délivrance de crédits reconnus à l'externe,
- d'explorer la possibilité d'augmenter les frais d'inscription aux cours, afin que la clientèle leur accorde plus d'importance, ce qui permettrait également à l'EADFWB de mieux rencontrer ses coûts.

Ainsi, ce rapport fait ressortir certaines faiblesses par rapport à la coopération qui existe entre les chargés de mission et les tuteurs, mais également plusieurs pistes de solutions pour améliorer la situation.

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

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 coopération*. 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 chargés de mission, les ajustements à faire suite aux changements imposés, 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 l'EADFWB : améliorer la rémunération des tuteurs, briser l'isolement des tuteurs et assurer le suivi des directives.

Pour relever le défi de « **améliorer la rémunération des tuteurs** », les stratégies suivantes ont été suggérées :

- Permettre le travail à temps plein aux tuteurs;
- Rémunérer le travail d'équipe fait entre tuteurs;
- Offrir aux tuteurs moins de cours et plus d'étudiants à encadrer par cours.

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;
- Informer le personnel de la structure organisationnelle de la FAD.

Pour relever le défi de « **assurer le suivi des directives** », les stratégies suivantes ont été suggérées :

- Revoir les règles qui gouvernent l'exercice du tutorat;
- Diffuser des directives plus précises, claires et réalistes;
- -Compiler les directives, les tâches mensuelles, afin que les tuteurs puissent se fixer des objectifs, planifier le travail et faire une auto-évaluation de leur rendement;
- Diminuer la charge de travail;
- Développer des experts en tutorat, auxquels les tuteurs pourraient se référer;
- Faire des vidéos et des pas à pas pour guider les tuteurs.

2. La coopération entre les tuteurs et les chargés de mission

Plusieurs défis ont été soulignés par rapport à la coopération entre les tuteurs et les chargés de mission, ce qui en fait le plus gros 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;
- Permettre de modifier les cours plus facilement.

Deuxième défi : Augmenter la confiance mutuelle

Pour relever ce défi, la stratégie suivante a été suggérée :

- Favoriser les échanges en présence.

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 :

- Améliorer la qualité de l'information transmise aux tuteurs;
- Impliquer les tuteurs dans la conception des cours et dans les instances de la FAD.

3. Les ajustements suite aux changements imposés

Quatre défis ressortent quant aux ajustements à faire suite à la réforme à l'EADFWB : s'identifier à la mission de la FAD, encourager les tuteurs dans leur nouveau rôle, assumer les changements et garantir l'aspect démocratique de la FAD.

Pour relever le défi de « **s'identifier à la mission de la FAD** », la stratégie suivante a été suggérée :

- Diffuser largement la mission.

Pour relever le défi de « **encourager les tuteurs dans leur nouveau rôle** », les stratégies suivantes ont été suggérées :

- Orienter le rôle du tuteur pour favoriser l'accompagnement pédagogique;
- Offrir un service de mentorat aux tuteurs.

Pour relever le défi de « **assumer les changements** », les stratégies suivantes ont été suggérées :

- Améliorer le soutien technologique et pédagogique offert au tuteur;
- Ajuster les directives aux nouvelles technologies.

Pour relever le défi de « **garantir l'aspect démocratique de la FAD** », la stratégie suivante a été suggérée :

- Évaluer les retombées de la réforme et ajuster, au besoin.

4. La réussite étudiante

Pour assurer la réussite étudiante, les répondants estiment essentiel de produire des cours de qualité, d'améliorer l'encadrement, d'augmenter les possibilités pour les étudiants et d'exiger davantage des étudiants.

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

- Développer des cours interactifs;
- Varier les outils pédagogiques et technologiques;
- Varier les approches pédagogiques;
- Intégrer des synthèses à la fin de chaque module;
- Uniformiser les évaluations des apprentissages.

Pour relever le défi de « **améliorer l'encadrement** », les stratégies suivantes ont été suggérées :

- Diffuser les taux de réussite des étudiants aux chargés de mission et aux tuteurs;
- Évaluer l'enseignement et l'encadrement;
- Diffuser les évaluations de satisfaction des étudiants auprès des tuteurs.

Pour relever le défi de « **augmenter les possibilités pour les étudiants** », les stratégies suivantes ont été suggérées :

- Augmenter les niveaux offerts pour que les étudiants poursuivent leur cheminement;
- Faire reconnaître les formations offertes à distance (crédits).

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.

5. 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 :

- Démontrer la pertinence sociale et éducative des cours offerts à distance;
- Augmenter la visibilité de l'EADFWB;
- Améliorer la publicité dans les établissements scolaires;
- Redéfinir le rôle de l'EADFWB au regard du jury central;
- Rehausser les coûts d'inscription.

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