

LA FACULTÉ DE
L'ÉDUCATION
PERMANENTE DE
L'UNIVERSITÉ DE
MONTREAL

24/05/2016

La coopération entre les équipes de
conception et les personnes-
ressources

Chercheure principale :
Nicole Racette

Co-chercheurs :
Bruno Poellhuber
Martine Chomienne

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

Remerciement

Nous tenons à remercier la Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal de nous avoir permis de faire cette recherche, nous donnant ainsi la possibilité de comparer leurs pratiques avec celles d'autres établissements d'enseignement. Plusieurs articles publiés dans des revues spécialisées ont résulté de cette comparaison. Nous remercions également Yanick Simard pour sa contribution à l'élaboration de ce projet de recherche.

Table des matières

INTRODUCTION	4
MÉTHODOLOGIE.....	5
1. Les répondants	5
2. La collecte de données	6
3. L'analyse des données.....	6
L'ORGANISATION DU TRAVAIL	7
1. Le rôle de chacun.....	7
2. Les particularités	8
3. Des opinions sur cette organisation du travail.....	10
4. La perception des personnes-ressources quant à leur rôle	12
L'ÉTAT DE LA COOPÉRATION	12
1. La transmission de l'information.....	13
2. Les interventions des équipes de conception aux demandes reçues	15
3. La place laissée aux personnes-ressources	15
4. Le suivi des directives	15
5. Le partenariat	16
6. Les sentiments des personnes-ressources.....	17
DISCUSSION	18
1. La coopération.....	18
2. Le rôle de chacun.....	18
3. La communication	20
CONCLUSION	21
BIBLIOGRAPHIE.....	23
ANNEXE 1 : DÉFIS ET STRATÉGIES RELEVÉS.....	25
1. La qualité de vie au travail.....	25
2. La coopération entre les personnes-ressources et les équipes de conception	25
3. Les ajustements aux changements.....	26
4. La réussite étudiante	27
5. La situation politique de la FAD.....	27
ANNEXE 2 : PUBLICATIONS ET COMMUNICATIONS	28

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 (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 (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 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 Téléuq, la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal (FEP), le Cégep à distance et l'Éducation 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 ancrages théoriques principaux de la recherche. Saint-Arnaud (2003) 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. À la FEP, l'équipe de conception est constituée d'un auteur et d'un conseiller pédagogique, alors qu'il est question de professeurs, de conseillers pédagogiques et de chargés de mission dans d'autres établissements à l'étude. D'un autre côté, l'équipe d'encadrement est représentée par des personnes-ressources, alors qu'il est question de tuteurs ou de correcteurs dans d'autres établissements. Nous présentons la méthodologie utilisée et les résultats obtenus à la FEP 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 équipes de conception et les personnes-ressources.

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche est de type exploratoire. Plus précisément, il s'agit d'une étude de cas multiples de type qualitatif (Creswell, 2012). Ce type de recherche 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 à la FEP, dans la collecte des données et dans leur analyse.

1. Les répondants

Le recrutement des répondants à FEP s'est fait grâce à la collaboration d'un responsable politique, qui a servi d'intermédiaire entre le personnel et les chercheurs. Dans un premier temps, le responsable a envoyé un courriel à l'ensemble du personnel décrivant le projet de recherche, ses principaux objectifs et son intérêt scientifique, et leur offrant de se porter volontaire pour y participer. Dans un deuxième temps, puisqu'il manquait de volontaires, il a sollicité certaines personnes, par courriel ou par téléphone, à collaborer à ce projet. Les entrevues à la FEP ont été menées auprès de huit personnes, soit deux membres des équipes de conception, deux responsables des politiques et quatre personnes-ressources.

Par rapport aux personnes-ressources, il est intéressant de noter que deux d'entre elles avaient conçu le cours pour lequel ils assuraient ensuite l'encadrement. De plus, l'un des responsables des politiques reçu en entrevue a occupé le poste de conseiller pédagogique pendant plusieurs années, avant d'occuper un poste de direction. Il a adopté alternativement le point de vue du conseiller pédagogique et celui du gestionnaire lors de l'entrevue.

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 membres des équipes de conception, l'une aux personnes-ressources 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.

Selon les préférences et la situation géographique des répondants, différentes approches ont été utilisées pour les joindre en entrevue : 3 entrevues se sont déroulées par téléphone, une par Skype et 4 en présence dans les locaux de l'Université de Montréal. D'une durée de 45 à 75 minutes, elles ont eu lieu au cours du printemps et de l'automne 2014. Elles ont été enregistrées et une synthèse des résultats obtenus a été présentée au personnel concerné à l'hiver 2015, 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'hiver 2015 auprès des répondants ayant participé aux entrevues individuelles, l'une auprès des membres des équipes de conception et l'autre auprès des personnes-ressources. 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 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, les citations des personnes-ressources sont identifiées par un (PR), celles des membres des équipes de conception 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, des particularités qui ressortent de cette organisation du travail, de l'opinion des répondants sur cette organisation du travail et, finalement, de la perception des personnes-ressources quant à leur rôle.

1. Le rôle de chacun

Le rôle des équipes de conception se distingue nettement du rôle des personnes-ressources, bien qu'à l'occasion, les uns puissent assumer le rôle des autres. Ainsi, un auteur encadre parfois des étudiants d'un cours qu'il a conçu et une personne-ressource est parfois embauchée pour faire de la conception.

a) Le rôle des équipes de conception

Dans l'équipe de conception, nous retrouvons l'auteur d'un cours ainsi que le conseiller pédagogique qui travaillent à la conception, au développement et à l'actualisation du catalogue de formation.

L'auteur

Les principales tâches de l'auteur sont :

- L'élaboration des objectifs pédagogiques et le développement du contenu.
- La conception des travaux, des ressources pédagogiques et des examens, et leur corrigé.
- La mise à jour des cours.

Le conseiller pédagogique

À travers les différentes étapes de développement d'une formation, le conseiller pédagogique assume les tâches suivantes :

- La gestion du calendrier de production et des processus de développement ainsi que l'actualisation des cours.
- Le soutien de l'auteur dans l'élaboration du matériel pédagogique et des activités d'apprentissage.

- Le contrôle de qualité du cours, après sa livraison.

b) Le rôle des personnes-ressources

L'encadrement pédagogique est assuré par la personne-ressource. Ses principales tâches consistent à :

- Accueillir les étudiants par l'envoi d'un courriel ou d'un message sur la plate-forme. « *Ils ont le rôle d'envoyer un courriel, dont le modèle est fourni* » (C). Certains personnes-ressources avouent ne pas assumer cette tâche. « *Moi, je n'ai jamais accueilli les étudiants. Quand ils posent une question, je réponds* » (PR).
- Répondre aux questions des étudiants et offrir un soutien pédagogique. Cette tâche est surtout assumée à partir d'un forum de discussion dans l'environnement Moodle, ce qui cause parfois des problèmes. « *J'ai perdu le contrôle du forum l'été dernier après l'intra. Certains étudiants étaient en désaccord avec ma correction* » (PR). « *Certains répondants disent ne répondre qu'aux questions administratives* » (PR).
- Évaluer les travaux et les examens.
- Fournir une rétroaction. Cette fonction semble secondaire dans la perspective où dans le modèle en vigueur à la FEP, les cours sont auto-portants. « *Les personnes-ressources n'ont pas un rôle métacognitif [...] Répondre aux questions : oui, et corriger selon un modèle précis* » (C). « *Certaines fonctions sont très formalisées. La rétroaction est la seule fonction qui ne soit pas formalisée* » (C). « *La rétroaction serait plutôt inexistante* » (PR).
- Encourager les étudiants. « *Encourager les étudiants, c'est surtout ça le rôle des personnes-ressources* » (C).

Le suivi des étudiants qui n'envoient pas leurs travaux a été relevé par les autres établissements à l'étude, mais pas à la FEP. Selon les personnes-ressources : « *l'étudiant doit se mettre en situation d'apprentissage, mais ce n'est pas à la personne-ressource de mettre ça en branle* » (PR).

2. Les particularités

Les répondants ont relevé des particularités dans cette organisation du travail, relativement à la gestion de la tâche, à l'endroit où le travail se fait, à la rémunération et aux moyens de communication utilisés.

a) La gestion de la tâche

Les membres des équipes de conception et d'encadrement bénéficient d'une autonomie dans la gestion de leur tâche et dans leurs horaires de travail. Personne ne surveille quand et comment le travail se fait.

b) L'endroit où le travail se fait

L'équipe de conception :

- Les auteurs, selon leur statut, travaillent soit à domicile, soit à leur bureau.
- Les conseillers pédagogiques travaillent à leur bureau à la FEP.

Les personnes-ressources :

- Les personnes-ressources travaillent tous à partir de leur domicile.
- Ils vont à la FEP seulement lorsqu'ils sont convoqués à une rencontre.
- La plupart sont en situation de double emploi, leur travail d'encadrement étant complémentaire à un autre travail à l'extérieur de l'établissement.

c) Les formes de rémunération

Les formes de rémunération accordées aux auteurs et personnes-ressources diffèrent.

- Les auteurs reçoivent un montant forfaitaire pour le développement ou la mise à jour d'un cours pour l'équivalent de 45 heures. « *À partir de 46 heures, le poste doit être affiché* » (C). La convention collective en vigueur avec les chargés de cours détermine ce montant pour les cours autoportés. Les responsables des politiques estiment que ce montant, particulièrement élevé, constitue un frein au développement des cours à distance à la FEP.
- Les personnes-ressources sont payés selon la convention. « *Selon un nombre de copies, par heure. Ces taux varient selon la matière et l'ancienneté* » (C).

d) Les moyens de communication

Comme nous le verrons plus loin, il existe trois grandes configurations pour la collaboration entre personnes-ressources et équipes de conception. Peu importe les moyens de communication utilisés, entre les équipes de conception et les personnes-ressources, elle semble inexistante lorsque les équipes de conception ne connaissent pas préalablement les personnes-ressources. Dans ce cas, les personnes-ressources communiquent plutôt avec les directeurs. « *C'est vraiment avec les directeurs de la FEP que nous communiquons. Je ne sais pas s'il y a des concepteurs* » (PR). « *Entre les équipes de conception et les personnes-ressources, il n'y a aucune communication. J'ai l'impression que l'équipe de direction est peu impliquée avec les personnes-ressources* » (PR). Toutefois, selon les responsables des politiques rencontrés, les responsables de programme sont appelés à jouer un plus grand rôle dans la communication avec les personnes-ressources.

- Face à face

Les rencontres en personne sont très rares. « *On a très peu de rencontres avec les personnes-ressources* » (C). « *Il y a des personnes-ressources que nous n'avons jamais vues, même si nous leur avons proposé des rencontres près de chez eux* » (C). *Pour les cours non crédités, nous offrons davantage de coaching. Nous offrons de rencontrer les personnes-ressources* » (C).

- Courriel

Compte tenu de son efficacité, son accessibilité et son caractère asynchrone, le courriel est le plus utilisé pour communiquer entre équipes de conception et personnes-ressources.

- Téléphone

Le téléphone est apprécié pour sa convivialité et sa spontanéité. « *Je n'écris pas des messages, sauf si je suis obligée. Si quelque chose manque, je téléphone, j'ai immédiatement l'information* » (PR). Certaines personnes-ressources ont du mal à s'adapter. « *Une personne-ressource ne voulait pas communiquer par courriel, mais seulement par téléphone, ce qui n'est pas bénéfique dans l'ensemble* » (C).

- Visioconférence

La visioconférence, bien qu'elle semble peu utilisée, est appréciée pour son efficacité. « *On a fait une expérience avec des personnes-ressources dans le cadre d'un cours. Il y avait 125 étudiants inscrits et deux personnes-ressources expérimentaient le réseautage social et la visioconférence. La collaboration était très très très bonne* » (R).

- StudiUM

Les répondants ont également parlé de l'environnement numérique d'enseignement et d'apprentissage *StudiUM*, dont les avantages sont nombreux. « *On peut faire un suivi beaucoup plus précis et régulier avec les étudiants. On reçoit tout. On est capable de mieux saisir, de mieux voir* » (C). Un répondant y souligne la difficulté de se l'approprier seul. « *J'apprécie aussi la plateforme, mais nous n'avons pas eu d'accompagnement. J'ai appris sur le tas* » (PR). « *Je préfère la plateforme. C'est beaucoup plus pratique, mais de vive voix, c'est plus facile à expliquer* » (PR).

3. Des opinions sur cette organisation du travail

Par rapport à l'organisation du travail, les répondants critiquent le rôle des personnes-ressources, la rémunération des auteurs et des personnes-ressources, les liens entre les équipes de conception et les personnes-ressources, la connaissance de la structure organisationnelle et du rôle de chacun ainsi que les équipements disponibles.

a) Le rôle des personnes-ressources

Les répondants déplorent le rôle limité des personnes-ressources qui effectuent essentiellement un travail de correction, constituant un frein au partenariat : « *Le fait que le rôle des personnes-ressources soit très minimal constitue la principale embûche. On ne peut pas vraiment demander à une personne-ressource de faire de la conception. On leur demande d'être réactifs, plutôt que proactif. Évidemment, c'est une limite, une contrainte très forte* » (R). Une personne-ressource voudrait bien faire plus, mais elle ne se sent pas outillée pour le faire. « *Nous ne sommes pas professeur. Nous n'avons pas été formés en pédagogie. Juste une formation d'une heure par année pourrait nous aider* » (PR).

b) La rémunération des auteurs et des personnes-ressources

Comme mentionné plus haut, la rémunération des auteurs se fait à un tarif fixe conventionné lorsqu'un nouveau cours autoportant de 45 heures est développé. Quant aux personnes-ressources, l'absence de rémunération pour les tâches liées à la rétroaction, aux réunions, à l'actualisation des cours ne les encourage pas à plus d'engagement, à la créativité et à la productivité. Également, selon eux, « *les personnes-ressources reçoivent un salaire horaire peu élevé et peu d'heures sont allouées au travail qu'ils font. Pour cette raison, on ne peut pas leur demander grand-chose. Par exemple, on ne fait pas de réunion avec eux* » (C). Il y a une volonté partagée pour revoir certaines règles qui gouvernent l'exercice du tutorat: « *Il faut payer les personnes-ressources pour le temps que ça peut leur demander* ». (C)

c) Les liens entre les équipes de conception et les personnes-ressources

L'absence de liens formels entre les équipes de conception et d'encadrement est questionnée. Bien que certains s'en accommodent et apprécient ces relations informelles, la situation est vécue difficilement par les personnes-ressources qui ne connaissent pas personnellement les membres de l'équipe de conception. « *Ce n'est pas acquis ce lien entre l'équipe de conception et la personne-ressource, ni la transparence de tout ce qui se passe* » (PR). « *On vit tous le manque de communication et le manque d'écoute* » (PR). Les responsables des politiques dénoncent le faible engagement des personnes-ressources, notamment lors de la révision des cours. « *Quand on a fini un cours, les responsables des politiques invitent les personnes-ressources à venir les rencontrer. Mais bon, ils ne veulent pas trop.* » (R). Ils regrettent que la coopération ne soit pas souhaitée par les personnes-ressources, ni par les équipes de conception. « *Les gens ne souhaitent pas se rencontrer* » (R). La formalisation des rôles, des communications et des procédures est évoquée comme une possible solution pour améliorer la coopération « *Ce serait intéressant de formaliser davantage le rôle des personnes-ressources* » (R). D'autres y sont plus réfractaires: « *Je suis vraiment quelqu'un d'autonome. J'haïrais qu'à chaque deux semaines, on s'appelle. Je n'aimerais pas vraiment ça* » (PR).

d) La connaissance de la structure organisationnelle et du rôle de chacun

Les personnes-ressources déplorent avoir une connaissance limitée de la structure organisationnelle et du rôle des intervenants. « *On ne connaît pas la FEP* » (PR). Les personnes-ressources reçoivent beaucoup de questions de la part des étudiants sur la structure de la FEP auxquelles elles ne savent pas toujours ce qu'il faut répondre. « *Je ne connais pas les cours qui sont offerts présentement à la FEP* » (PR). « *Je n'ai pas de renseignements sur les dates d'examen. Je ne sais pas si les étudiants lisent mes commentaires, les taux de réussite, etc.* » (PR).

e) Les équipements disponibles

Certains critiquent le matériel mis à leur disposition et les exigences en matière d'utilisation des technologies. « *On suppose que tu as un ordinateur, que tu as une imprimante, que tu as un téléphone intelligent. On suppose que tu as tout ça, mais ce n'est pas tout le monde qui a ça* » (PR). « *Je ne suis pas nécessairement équipée pour recevoir les mémos qu'on m'envoie sur mon téléphone. Il faudrait que je le change. On n'est pas nécessairement prêts à faire tous ces changements-là* » (PR).

4. La perception des personnes-ressources quant à leur rôle

Les personnes-ressources se perçoivent parfois positivement, alors qu'à d'autres occasions, ils se dévalorisent. Ils se perçoivent comme :

- Des correcteurs.
- Des accompagnateurs aux niveaux pédagogique et affectif. « *Les gens sont un peu perdus. C'est peut-être la première fois qu'ils prennent une FAD. Ils ne savent pas trop comment diriger leurs études pour arriver à l'examen* » (PR).
- Des intermédiaires. Étant les témoins privilégiés de la façon dont le cours est reçu par les étudiants, ils se considèrent comme des passeurs d'informations, des courroies de transmission.
- Des professeurs en classe. « *Je trouve que si les étudiants veulent utiliser la personne-ressource, cette dernière agit comme un professeur en classe* » (PR).
- Des intervenants secondaires. Certaines personnes-ressources se questionnent quant à l'importance de leur rôle, notamment pour les cours autoportants où l'autonomie des étudiants est maximisée. « *L'importance de mon rôle, oh boy! Je ne me coterai pas très haut, parce que je pense que je peux être facilement remplacée. Je ne pense pas que ça demande une attitude particulière. Je ne pense pas qu'on ait besoin de plus que ça, qu'on ait besoin d'autres compétences. Tu sais, ce n'est pas de l'enseignement. J'aime ça dire que je m'occupe d'un cours à l'université. J'essaie de ne pas y penser. Mais je sais que je ne suis pas professeur du tout* » (PR). Un conseiller pédagogique va dans le même sens. « *Ce n'est vraiment pas ce que l'on peut appeler un encadrement pédagogique large* ». (C) « *Chaque année je me dis : est-ce que je le fais encore? Pourquoi je fais ça?* ». (PR). « *On n'a jamais de rétroaction sur notre travail. Ils font des évaluations, mais nous n'avons jamais de rétroactions* » (PR).

L'ÉTAT DE LA COOPÉRATION

L'état de la coopération est très variable entre les équipes de conception et les personnes-ressources, selon le niveau auquel ces personnes se connaissent. On distingue trois cas de figure : (1) la personne-ressource qui a assuré elle-même la conception et la mise à jour des cours, (2) la personne-ressource qui est recommandé par l'équipe de conception (par exemple un auteur qui est professeur ou chargé de

cours et une personne-ressource qui est un de ses étudiants) et (3) la personne-ressource qui est embauché par le responsable du programme, sans qu'il n'y ait de lien avec l'équipe de conception du cours.

Nous avons regroupé les résultats liés à l'état de coopération selon qu'il s'agit de la transmission de l'information, des interventions des équipes de conception aux demandes reçues, de la place laissée aux personnes-ressources, du suivi des directives, du partenariat qui existe entre ces deux types d'acteurs et le sentiment des personnes-ressources. Les répondants ont mis une emphase sur la situation des personnes-ressources. Nous émettons l'hypothèse que c'est parce qu'il s'agit là du maillon qui lie le travail des enseignants aux efforts d'apprentissage des étudiants, qu'il faut absolument préserver.

1. La transmission de l'information

Les répondants se sont exprimés sur la fréquence des communications, les modalités formelles de communication, l'impact des échanges virtuels sur les relations, leur familiarisation aux moyens de communication virtuels, la transmission des informations aux personnes-ressources ainsi que sur les rétroactions fournies, autant aux personnes-ressources qu'aux équipes de conception.

a) La fréquence des communications

Les personnes-ressources qui présentent les profils (1) et (2) définis plus haut sont généralement satisfaits des échanges qu'ils ont avec les équipes de conception. Comme ils connaissent l'équipe de conception, ils discutent facilement de leurs méthodes de travail. Le délai de réponse est généralement court. Les personnes-ressources n'hésitent pas à émettre leurs suggestions : « *Je sais que l'auteur va être ouvert à entendre mes commentaires, s'il y a des choses qui clochent. Il n'y a pas de problèmes* » (PR). La perception est différente chez les personnes-ressources qui ne connaissent pas l'équipe de conception. Ils considèrent la fréquence et la qualité des échanges moins bonnes. « *Moi, j'aimerais qu'il y ait plus de communication* » (PR). « *Mon coordonnateur fait des liens entre moi et l'équipe de conception du cours, pour demander des ajustements ou pour fournir les informations nécessaires* » (PR).

b) Les modalités formelles de communication

Lorsque la coopération entre une personne-ressource et une équipe de conception est étroite, c'est normalement parce que les intervenants se connaissent déjà, et non pas parce que la structure organisationnelle le permet. « *Il n'y a pas de modalité formelle de communication, mais plutôt des contacts informels qui dépendent des relations que les gens ont* » (R). Cette situation est toutefois assez fréquente. Dans la perspective des développements futurs envisagés, la formalisation des échanges est évoquée comme une piste de

solution pour améliorer la coopération. « *Si on veut améliorer la communication, il faut la formaliser* » (R). « *Pour moi, l'auteur du cours, c'est comme s'il n'avait jamais existé dans ma vie* » (PR). « *La communication est le gros problème parce qu'on ne sait pas qui fait quoi, notre rôle a été défini par vous [l'équipe de recherche], mais avant, il était plus ou moins bien défini!* » (PR)

c) L'impact des échanges virtuels sur les relations

Les répondants estiment également que les échanges virtuels ne favorisent pas les relations interpersonnelles. Ils se désolent de voir les relations en face à face remplacées par des communications virtuelles, souvent asynchrones. Cela est perçu comme un frein à la coopération: « *À partir du moment que la communication s'est faite sur informatique, il y a eu de moins en moins de contacts* » (PR).

d) La familiarisation aux moyens de communication virtuels

Les intervenants ne sont pas tous familiers avec les moyens de communication virtuels, ce qui limite les communications. « *On a facilement accès aux équipes de conception si on est sur le système de courriel, mais sinon...* » (PR).

e) La transmission des informations aux personnes-ressources

Plusieurs personnes-ressources ont déploré ne pas être informées des éléments pédagogiques et administratifs qui pourraient avoir une influence sur leur travail. L'information est déficiente dans trois domaines, selon les répondants : 1) dans le fonctionnement des cours : « *Je ne sais pas quand la session commence* » (PR). « *Le cours que j'ai corrigé, personne m'a averti. Je l'ai reçu comme ça... On suppose qu'à distance on sait tout. Je ne le sais pas* » (PR). 2) dans la rétroaction sur le travail réalisé par les personnes-ressources : « *Je ne sais jamais les taux de réussite* » (PR). 3) dans le fonctionnement de la FEP : « *Je ne connais pas les cours qui sont offerts présentement à la FEP* » (C).

f) Les rétroactions fournies

La rétroaction est jugée insuffisante, tant du côté des personnes-ressources que des équipes de conception. « *Il n'y a pas beaucoup d'interactions, je ne le fais pas moi-même. Je n'ai pas de ressources. Je ne sais pas si je le fais bien. Je n'ai pas d'évaluation. Je ne sais même pas s'il y en a ou pas. S'il y en a, je n'ai pas de feedback* » (PR). Les équipes de conception aimeraient être tenus au courant des problèmes vécus par les personnes-ressources. « *Une des améliorations à apporter serait que la personne-ressource nous fasse des rétroactions pour nous expliquer là où les étudiants ont des facilités ou, encore, des difficultés dans leurs apprentissages* » (R).

2. Les interventions des équipes de conception aux demandes reçues

L'empressement à agir est parfois mis en cause, notamment en ce qui concerne le délai de réponse aux demandes des personnes-ressources ainsi quant à la révision des contenus. Les erreurs de contenu signalées ne sont pas toutes corrigées. Une personne-ressource a parfois l'impression que son opinion compte moins que celle des étudiants. « *C'est un peu comme si un cours est monté et que tant qu'il n'y a pas de plainte, il est bon* » (PR). Les personnes-ressources s'en désolent, puisque ce sont elles qui reçoivent les critiques des étudiants. « *Chaque session, les élèves nous reviennent toujours avec les mêmes erreurs. Ils sont toujours en train de nous les remettre au visage* » (PR).

3. La place laissée aux personnes-ressources

Les personnes-ressources cherchent un peu leur place dans le travail que nécessitent les cours offerts à distance. Les répondants se sont exprimés sur l'expertise des personnes-ressources et sur leur autonomie.

a) L'expertise des personnes-ressources

Les personnes-ressources se désolent de ne pas être davantage consultées dans le processus de développement des cours et dans les décisions prises par l'établissement. Cette personne-ressource a l'impression de faire un travail technique, qui ne lui permet pas de mobiliser l'ensemble de ses compétences. « *Je me sens plus comme un technicien dans mon travail. Je trouve cela triste dans le fond. Nous avons beaucoup de connaissances, beaucoup de compétences, mais elles sont très peu utilisées dans les cours, parce qu'on intervient peu ou pas, et quand on intervient, c'est souvent pour des formalités ou pour des questions qui reviennent d'une session à l'autre* » (PR).

b) L'autonomie des personnes-ressources

Les personnes-ressources désirent bénéficier d'une bonne autonomie, ce que les responsables des politiques souhaitent également pour eux. « *Ce qu'ils veulent [les équipes de conception], c'est que ton cours soit bon. Ils veulent qu'on s'organise avec* » (PR).

4. Le suivi des directives

Selon les répondants, les personnes-ressources respectent généralement les directives qu'elles reçoivent. « *Elles les suivent tout à fait, je n'ai pas de doute là-dessus* » (C). Un membre des équipes de conception nuance : « *Nous ne sommes jamais certains que la personne-ressource sera tout à fait d'accord avec l'esprit du cours établi par l'équipe de conception* » (C). Ils vont même au-delà des directives fournies lorsqu'il le faut, selon leur bon jugement. Certaines personnes-ressources sont plus proactives. « *J'ai modifié le manuel de l'auteur sans son autorisation et j'ai envoyé les modifications à la faculté. J'ai eu à refaire des questions, des examens, etc.* » (PR).

5. Le partenariat

Les répondants se sont exprimés sur la qualité du partenariat qu'ils entretiennent et sur les causes d'un partenariat insatisfaisant, lorsque c'était le cas.

a) La qualité du partenariat

Certains intervenants entretiennent des rapports étroits, empreints de confiance, alors que d'autres n'entretiennent aucun lien. *« C'est difficile de qualifier le partenariat de façon générale, cela va d'excellent à inexistant, selon les cours »* (R). *« Quelqu'un qui fait la conception, l'encadrement et les corrections, c'est le profil idéal parce qu'on a de la réaction en termes de difficultés, par rapport à la matière et à l'encadrement »* (C). *« J'hésite entre très bonne et excellente. Ce n'est pas comme si on s'était fait un mécanisme de communication balisé. Mais je peux lui écrire n'importe quand, alors je dirais qu'elle est très bonne »* (PR).

Lorsque la personne-ressource est recommandée par l'équipe de conception, la communication est facilitée et les échanges informels sont fréquents. *« Il y a vraiment des échanges informels »* (R). Toutefois, lorsque la personne-ressource est embauchée par le responsable des programmes, sans qu'il n'y ait de lien avec l'équipe de conception, la personne-ressource prend connaissance du matériel pédagogique, sans pouvoir vraiment s'adresser à cette équipe. La communication est souvent plus difficile, puisqu'elle dépend de la bonne volonté de chacun. C'est ainsi que certains entretiennent des échanges ponctuels alors que d'autres, au contraire, n'échangent pas du tout. La relation est alors indirecte ou inexistante.

Une meilleure synergie entre les intervenants est souhaitée par cette personne-ressource: *« Il est souhaitable de créer une unité entre les différents types d'emplois, pour qu'on travaille davantage en équipe plutôt qu'en silo et pour être au courant de la réalité de chacun. La communication viendra ensuite. Si on sait qui fait quoi, ce sera plus efficace pour l'étudiant aussi »* (PR).

b) Les causes d'un partenariat insatisfaisant

Les personnes-ressources se limitent dans les commentaires qu'elles font, de peur que ceux-ci ne soient perçus comme des critiques à l'endroit de l'auteur. Les équipes de conception n'informent pas bien les personnes-ressources non plus. Ce partenariat insatisfaisant serait dû aux causes suivantes :

- L'absence ou le nombre insuffisant de rencontres. L'un des répondants juge que les occasions de partenariat sont : *« quantitativement peu existantes, je dirais. Mais ce ne sont pas de mauvaises relations, mais elles ne sont pas très fréquentes »* (C).

- L'absence d'échange sur les cours à offrir. Les personnes-ressources qui ne connaissent pas l'équipe de conception prennent normalement connaissance du matériel du cours par eux-mêmes. Aucune rencontre formelle n'est prévue afin que l'équipe de conception et les personnes-ressources discutent des orientations et des activités pédagogiques du cours.
- L'expertise parfois limitée des personnes-ressources. Lorsque l'expertise des personnes-ressources n'est pas liée directement au cours, l'équipe de conception est alors plus hésitante à se référer aux personnes-ressources pour obtenir des informations sur le déroulement du cours et pour les intégrer dans le travail de mise à jour.
- Le caractère contractuel des emplois des auteurs et des personnes-ressources. « *Toutes les sessions, les cours sont affichés. Les gens peuvent donc perdre leur emploi à chaque session* » (C). Cet aspect n'incite pas ces intervenants à s'investir beaucoup dans ces cours ni à développer de bonnes relations.

6. Les sentiments des personnes-ressources

Relativement aux sentiments des personnes-ressources, les répondants se sont exprimés sur la valorisation que les personnes-ressources reçoivent et sur leur isolement.

a) La valorisation

On observe une polarisation quant au sentiment de valorisation des personnes-ressources. Certains considèrent que leur compétence est valorisée alors que d'autres, au contraire, se sentent peu reconnus, ce qui dépend probablement du niveau auquel les personnes en cause se connaissent. Pour les personnes-ressources qui n'ont pas de lien avec les équipes de conception, leur rôle est limité : « *La personne-ressource, c'est quelqu'un qui est normalement second par rapport à l'enseignement. Ce n'est pas quelqu'un qui a le rôle d'enseigner* » (R).

b) L'isolement

Les personnes-ressources se sentent isolées par rapport à l'équipe de conception, aux responsables des politiques et par rapport aux autres personnes-ressources. « *Avec la FEP, j'ai un bon soutien, mais je fais tout, tout seul. On est beaucoup isolé. Je me dis, ce serait peut-être bien d'avoir un peu de feedback de leur part, pour savoir si on fait bien les choses* » (PR). « *Je ne connais aucune autre personne-ressource. Quand on reçoit des courriels, on est tous en copie cachée. On ne sait même pas qui est qui. Ce sont peut-être des gens comme moi qui travaillent ailleurs à temps plein* » (PR). « *Moi, j'aimerais connaître la FEP, qui en fait partie, le profil des étudiants, car ça reste virtuel pour le moment. J'aime mettre des visages sur les gens* » (PR). « *C'est difficile de développer un sentiment d'appartenance à la FEP* » (PR).

DISCUSSION

Dans cette organisation du travail, il arrive que des auteurs fassent aussi un travail de personne-ressource, et vice-versa. Ce sont les situations idéales, pour assurer une bonne coopération entre les équipes de conception et d'encadrement. Sinon, le travail semble très morcelé, perdant la vue d'ensemble nécessaire du travail des différents intervenants dans ces cours offerts à distance. Les résultats nous amènent à qualifier la coopération qui existe entre les équipes de conception et les personnes-ressources, selon le modèle de Saint-Arnaud, tout en nous permettant de faire ressortir plusieurs éléments à améliorer, qui portent sur le rôle de chacun et la communication.

1. La coopération

Les problématiques rencontrées à la FEP sont typiques de celles que nous avons pu observer dans les autres établissements d'enseignement à distance. Dans l'ensemble des établissements participants, **la réussite des étudiants** constitue effectivement un **but commun**, aussi bien pour les membres des équipes de conception que pour les personnes-ressources. Toutefois, **l'état de la coopération** entre ces acteurs demeure très **variable** ce qui, à différents égards, peut nuire à la réussite étudiante. Le **sens de l'influence** va normalement des équipes de conception vers les équipes d'encadrement, même si une influence réciproque est souhaitée par certaines équipes de conception. Les personnes-ressources et les équipes de conception aspirent à jouer un **rôle plus important** dans le **processus de conception** et à voir leur **expertise davantage reconnue**, et ce, surtout lorsque ce travail constitue leur principale occupation. Dans tous les établissements à l'étude, dans les cas où les personnes-ressources (souvent appelées tuteurs) se voient assigner un rôle quelconque dans le processus de conception, les échanges deviennent plus réciproques et la relation est davantage caractérisée par une **structure de coopération**. Dans les autres cas, le type de structure le plus fréquemment observé est la structure de **pression**, la relation étant **déséquilibrée** quant au sens de l'influence.

Les tuteurs (ou personnes-ressources) sont **mal intégrés aux établissements**, à la FEP comme ailleurs. Ils sont à distance, non seulement dans le sens physique, mais aussi dans le sens psychologique (distance transactionnelle). Le rôle des tuteurs dans le processus de **gestion de la qualité apparaît essentiel**, mais demeure **difficile à actualiser**

2. Le rôle de chacun

Étant embauchés à contrat et n'ayant pas de bureau à la FEP, lorsque ce sont des auteurs qui sont embauchés pour concevoir les cours, ils ne peuvent pas en faire le suivi. La tâche de ces auteurs ainsi que celle des personnes-ressources peut difficilement être appréciée en termes de quantité et de qualité, puisqu'ils travaillent à l'extérieur des

murs de la FEP. L'invisibilité de ces tâches constitue un aspect démotivant pour eux, tout en empêchant l'établissement d'appliquer une saine gestion. Ainsi, personne ne peut apprécier ni souligner leurs bonnes actions ni intervenir pour ajuster le tir lorsque l'un d'eux s'écarte de ce qu'on attend de lui. Leur performance au travail semble reposer surtout sur la vocation qu'ils ont du métier plutôt que sur la valorisation reçue de l'établissement. L'organisation du travail constitue un incitatif très faible pour que ces intervenants agissent dans un sens plutôt qu'un autre.

Par rapport au travail réalisé par les personnes-ressources, il semble plutôt variable : certains envoient un courriel de bienvenue aux étudiants, déjà préparé par les équipes de conception, alors que d'autres n'envoient rien lors du démarrage d'un cours. Les corrigés des travaux et des examens sont fournis aux personnes-ressources selon un modèle précis. Les personnes-ressources répondent aux questions des étudiants dans l'environnement *Studium*, mais elles n'offrent pratiquement pas de rétroaction sur les travaux et les examens. Elles ne font aucun suivi des étudiants quant à leur évolution dans le cours qui, selon eux, devrait être de la responsabilité exclusive des étudiants. Toutefois, ils ont le souci d'encourager les étudiants quand l'occasion se présente. Selon les données recueillies, les personnes-ressources feraient essentiellement un travail de correction. Ceci est cohérent avec la vision de cours autoportants en vigueur à la FEP, c'est-à-dire des cours qui sont conçus de manière à inclure les activités d'encadrement et à limiter au maximum les interventions des personnes-ressources.

Pour des raisons d'organisation du travail (manque de temps, travail à distance, mauvaise rémunération, etc.) les personnes-ressources ne sont pas consultées dans le développement des cours, ce qui les désole. Ainsi, leur expertise n'est pas suffisamment mise à profit. Elles ont l'impression de faire un travail technique, puisque leur tâche se résume essentiellement à la correction. Elles suivent généralement les directives qu'on leur donne, et pour les personnes-ressources qui s'impliquent davantage, elles vont même jusqu'à apporter des corrections aux cours sans même en avertir les équipes de conception.

Comme ce travail d'encadrement constitue normalement un travail complémentaire à un autre travail, qu'elles reçoivent peu ou pas de formation sur le travail à faire et qu'elles sont trop peu payées pour le travail demandé, elles ne désirent pas s'impliquer davantage. Ainsi, l'aspect contractuel de ces tâches, la rémunération trop faible, le travail à distance les uns des autres, le manque de formation, le manque d'équipement et le manque de suivi dans la gestion de ces tâches semblent les obstacles les plus importants à la coopération entre ces équipes, en plus de démotiver les personnes-ressources qui travaillent sur le terrain avec les étudiants. Cependant, la présence de relations établies avec une équipe de conception, avant même qu'une personne-ressource ne soit embauchée, semble constituer un élément d'engagement et de coopération important, voire critique. Cette situation pourrait devenir plus problématique avec une augmentation de l'offre de cours à distance, qui impliquerait

l'embauche de plus de personnes-ressources, qui connaîtraient de moins en moins les équipes de conception.

Les personnes-ressources rencontrent rarement les équipes de conception ni les directeurs. Elles sont en quelque sorte à distance de l'établissement, cette distance n'étant pas seulement géographique, mais aussi psychologique. On pourrait dire qu'il existe une distance transactionnelle entre les personnes-ressources et l'établissement. Ceci pose problème dans la mesure où ces personnes sont souvent les premières auxquelles les étudiants s'adressent et qu'elles ne connaissent que très peu la structure et le fonctionnement de l'établissement. Toutefois, le travail à domicile qui limite la collaboration dans d'autres établissements, n'a pas été relevé à la FEP comme un problème. Nous constatons également qu'aucun problème d'isolement n'a été soulevé à la FEP par les personnes-ressources, ce qui pourrait être dû au travail à temps partiel qu'ils font en marge d'un travail à temps plein ailleurs.

3. La communication

Les personnes-ressources semblent communiquer davantage avec les directeurs qu'avec les équipes de conception, en utilisant surtout le courriel. Les personnes-ressources révèlent alors que les erreurs retracées dans les cours restent souvent non corrigées. Certains prennent alors des libertés avec les contenus de cours en procédant aux changements souhaités, et ce, sans même que les équipes de conception en soient informées ou consultées.

Parce qu'ils ne sont pas familières avec les moyens de communication virtuels, certaines personnes-ressources communiquent peu. Ainsi, les équipes de conception se plaignent de ne pas être tenues au courant des problèmes existants dans les cours. D'un autre côté, les équipes de conception ne donneraient pas suffisamment d'informations aux personnes-ressources sur le cours et sur l'établissement, mais également par rapport à l'appréciation qu'ils ont de leur travail. Ils répondraient peu également aux demandes de corrections que nécessitent les cours. Les moyens de communication développés avec les personnes-ressources sont sous-utilisés par rapport aux besoins exprimés, les laissant avec les problèmes soulevés dans les cours, et empêchant les équipes de conception d'avoir une vue d'ensemble de leurs cours.

À l'instar du Cégep à distance, la FEP pourrait instaurer un intermédiaire entre les personnes-ressources et les équipes de conception, en lui donnant les pouvoirs nécessaires pour arrimer les exigences de ces équipes de conception à la réalité des personnes-ressources. 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. 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.

En augmentant la fréquence des rencontres, la rémunération, la formation et les exigences de qualification des personnes-ressources et en trouvant une formule permettant plus de stabilité et de régularité dans l'engagement des personnes-ressources, nous croyons que la coopération pourrait s'améliorer. De plus, les personnes-ressources devraient se sentir plus valorisées. Cette dévalorisation de leur travail constitue un problème important, selon eux, ayant un impact sur la qualité de leur travail. Elles désirent avoir un plus grand sentiment d'appartenance à l'équipe, ce qui contribuerait à une meilleure coopération.

CONCLUSION

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 présentiel, ce qui crée parfois des contraintes importantes. 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.

Dans les cas où les personnes-ressources et les équipes de conception ne se connaissent pas, ils manquent de confiance les uns envers les autres, ou pire, ils ne communiquent jamais ensemble. La performance au travail, surtout pour les personnes-ressources, semble reposer surtout sur la vocation pour le métier plutôt que sur la valorisation reçue des équipes de conception et de l'établissement. Particulièrement pour les personnes-ressources, l'organisation du travail mis en place constitue un incitatif très faible pour qu'elles agissent dans un sens plutôt qu'un autre.

Le processus de conception de cours et celui de l'encadrement ne semblent pas suivre des règles établies, ce qui ne semble pas causer de gros problème à la FEP, parce que,

d'une part, ces cours à distance semblent représenter une faible proportion de l'offre de cours et, d'autre part, parce que les situations où équipes de conceptions et personnes-ressources se connaissent sont fréquents. Des problèmes plus importants pourraient se présenter dans le cas où l'offre de cours à distance progressait, ce qui est tout à fait prévisible dans le contexte de la signature récente d'une nouvelle lettre d'entente avec le syndicat des chargés de cours de l'Université de Montréal sur la conception des cours en ligne. Nous croyons que le contexte correspond à un moment charnière pour implanter un certain nombre de mesures permettant de : a) former les personnes-ressources à jouer leur rôle; b) favoriser la collaboration entre équipes de conception (conseillers pédagogiques et auteurs) et personnes ressources; c) mieux intégrer les personnes ressources à l'établissement.

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

- sur les règles de fonctionnement qu'il serait souhaitable d'instaurer dans l'organisation du travail en FAD;
- sur le type de suivi qui pourrait être fait sur le travail des personnes-ressources, de façon à offrir le meilleur encadrement possible, corrigeant ainsi plus facilement les irrégularités tout en valorisant les bonnes actions;

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. À partir des données recueillies, pour qu'il y ait une plus grande coopération entre les équipes de conception et les personnes-ressources, l'annexe 1 présente plusieurs recommandations sur l'organisation du travail. Ces ajustements fourniraient les moyens nécessaires pour stimuler l'esprit d'équipe, augmenter la confiance mutuelle, développer des relations signifiantes et permettre une identification à la mission de la formation à distance. Les cours ne pourraient qu'en gagner en qualité, par des contenus, sans erreurs importantes, et par un encadrement mieux adapté aux particularités des cours et aux besoins des étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

- 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.
- 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 personnes-ressources et les équipes de conception, les ajustements aux changements, la réussite étudiante et la situation politique de la FAD.

1. La qualité de vie au travail

Quatre défis ressortent par rapport à la vie au travail : Améliorer la rémunération des personnes-ressources, briser leur isolement, assurer le suivi des directives et augmenter l'efficacité du travail.

Pour relever le défi de « **Améliorer la rémunération des personnes-ressources** », les stratégies suivantes ont été suggérées :

- Rémunérer le travail d'équipe fait entre personnes-ressources;
- Rémunérer les personnes-ressources pour le travail de rétroaction.

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

- Maximiser les interventions spontanées et informelles;
- Créer des lieux d'échanges virtuels et en présence entre les personnes-ressources;
- 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 de l'encadrement;
- Former les intervenants aux caractéristiques de la FAD`;
- Développer un système de suivi de qualité du travail de chacun.

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

- Informer des services offerts aux étudiants et aux employés;
- Déléguer une personne pour assurer le lien entre les équipes d'encadrement et de conception.

2. La coopération entre les personnes-ressources et les équipes de conception

Plusieurs défis ont été soulignés par rapport à la coopération entre les personnes-ressources et les équipes de conception, mais, plusieurs solutions ont aussi été avancées.

Premier défi : Stimuler l'esprit d'équipe

Pour relever ce défi les stratégies suivantes ont été suggérées :

- Mieux définir les rôles de chacun;
- Promouvoir le rôle 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 personnes-ressources;
- Valoriser le travail d'encadrement;
- Encourager la communication entre personnes-ressources et équipes de conception.

Pour relever ces défis les stratégies suivantes ont été suggérées :

- Améliorer la qualité des communications;
- Augmenter la fréquence des communications;
- Revoir l'offre et la qualité des outils de communication;
- Former le personnel aux outils de communication;
- Impliquer les personnes-ressources dans la conception des cours et dans les instances de la FAD;
- Impliquer les personnes-ressources dans les projets institutionnels.

3. Les ajustements aux changements

Pour permettre les ajustements adéquats aux changements proposés, deux défis ont été signalés : s'identifier à la mission de la FAD et assumer les changements par des mesures concrètes.

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

- Diffuser largement la mission de la FAD.

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

- Améliorer le soutien technologique et pédagogique offert aux personnes-ressources;

- Diffuser les projets et changements à venir.

4. La réussite étudiante

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

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

- Développer des cours interactifs;
- Varier les outils pédagogiques et technologiques;
- Améliorer les compétences technologiques et informatiques des intervenants;
- Favoriser les échanges synchrones et asynchrones ;
- Utiliser des approches pédagogiques récentes, adaptées aux besoins particuliers des étudiants;
- Exiger des révisions périodiques des cours;
- Faire du développement pédagogique une priorité institutionnelle.

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

- Évaluer l'enseignement et l'encadrement.

Pour bien relever le défi de « **exiger davantage des étudiants** », la stratégie suivante a été suggérée :

- 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;
- Mieux adapter les étudiants à la FAD.

5. La situation politique de la FAD

Les répondants ont aussi exprimé que la concurrence en FAD constituait un défi à ne pas négliger. La stratégie suivante pourrait être mise en place, selon eux.

- Valoriser les cours offerts à distance.

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 personnes-ressources*. 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