

CÉGEP À DISTANCE

12/04/2016

La coopération entre les équipes de
conception et les tuteurs

Chercheure principale :
Nicole Racette

Co-chercheurs :
Bruno Poellhuber
Martine Chomienne

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

Remerciements

Nous tenons à remercier le Cégep à distance 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 pour sa contribution à l'élaboration de ce projet de recherche.

Table des matières

INTRODUCTION	6
MÉTHODOLOGIE.....	7
1. Les répondants	7
2. La collecte de données	7
3. L'analyse des données.....	8
L'ORGANISATION DU TRAVAIL	9
1. Le rôle de chacun.....	9
2. Le contexte de travail	11
3. Des opinions sur cette organisation du travail.....	13
4. La perception du rôle de chacun	15
L'ÉTAT DE LA COOPÉRATION	17
1. La transmission de l'information.....	17
2. Les interventions des conseillers pédagogiques en réponse aux demandes.....	19
3. Le suivi des directives par les tuteurs.....	19
4. La place laissée aux tuteurs.....	20
5. Les sentiments des tuteurs.....	21
DISCUSSION	22
1. La coopération entre membres des équipes de conception et les tuteurs	22
a) La présence d'un but commun.....	22
b) Le sens de l'influence	22
c) La coopération entre le Service du tutorat et les tuteurs	24
d) La coopération entre le Service du tutorat et le Service de la conception	24
e) En somme	25
2. Les rôles de chacun	25
3. Les inconforts relevés chez les tuteurs.....	25
4. Les tuteurs et l'approche par compétence	26

5. Les moyens de communication	26
CONCLUSION	27
RÉFÉRENCES	28
ANNEXE 1 : DÉFIS ET STRATÉGIES RELEVÉS.....	30
1. La qualité de vie au travail.....	30
2. La coopération entre les tuteurs et les équipes de conception	30
3. La réussite étudiante	31
4. 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 (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, experts de contenu, concepteurs et chargés de mission à la conception de cours) et d'encadrement (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 de conception et les équipes d'encadrement (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, le Cégep à distance (CAD) 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 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. Au CAD, les équipes de conception sont constituée de concepteurs : conseillers pédagogiques et experts de contenu, représentés par différents corps d'emploi alors qu'il est question de professeurs, de concepteurs, d'auteurs, et de chargés de mission dans d'autres établissements à l'étude. D'un autre côté, les équipes d'encadrement sont représentées par des tuteurs, alors qu'il est question d'encadrants ou de correcteurs dans d'autres établissements. Nous présentons la méthodologie utilisée et les résultats obtenus au CAD sur l'organisation du travail et l'état de coopération qui existent entre les équipes de conception et les équipes 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 conseillers pédagogiques 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 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 les équipes d'encadrement en FAD. Elle ne vise pas l'exhaustivité, mais plutôt l'illustration. Nous exposons la procédure suivie dans le choix des répondants, dans la collection de données et dans leur analyse.

1. Les répondants

Le recrutement des répondants s'est fait différemment d'un établissement à l'autre. Pour le CAD, un message courriel a été envoyé aux quelque 180 tuteurs leur demandant de manifester leur intérêt à participer au projet. Étant donné la quantité importante de volontaires (27), un tirage au sort a eu lieu pour en retenir six. Du côté des équipes de conception, quatre conseillers pédagogiques ont été retenus, parmi l'ensemble des 27 du Service de la conception qui avaient été sollicités. Les tuteurs et les membres des équipes de conception ne travaillaient donc pas nécessairement dans les mêmes programmes ni dans les mêmes secteurs disciplinaires. Deux cadres responsables ont été sollicités directement par courriel par un des co-chercheurs.

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

Les 12 entrevues semi-dirigées ont été menées en face à face pour 7 répondants et par téléphone pour les 5 autres, d'une durée de 45 à 75 minutes, et ce, en décembre 2013 pour les tuteurs, en janvier 2014 pour les conseillers pédagogiques de la conception et en mars et avril 2014 pour les responsables des politiques. 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'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. Ainsi, deux entrevues de groupe ont été réalisées auprès des répondants ayant participé aux entrevues individuelles, l'une auprès des membres des équipes de conception et l'autre auprès des tuteurs. 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 tuteurs sont identifiées par un (T), celles des conseillers pédagogiques concepteurs par un (C) et celles des responsables des politiques par un (R).

L'ORGANISATION DU TRAVAIL

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

1. Le rôle de chacun

Afin de bien comprendre le type de coopération pratiqué au CAD entre les conseillers pédagogiques et les tuteurs, les répondants ont d'abord défini leur rôle respectif.

a) Les conseillers pédagogiques

L'équipe pédagogique du CAD en lien avec le sujet de notre projet est composée des conseillers pédagogiques du Service de la conception (plus d'une vingtaine), de trois conseillers et deux techniciennes du Service du Tutorat. Les conseillers pédagogiques de la conception sont responsables de former les équipes de conception et le personnel du Service du tutorat est responsable des équipes d'encadrement.

a.1) Les équipes de conception

Les équipes de conception comprennent les responsables de programmes, les chargés de projets et les experts de contenu.

Les responsables de programmes

Les responsables de programme assument les tâches suivantes :

- Assumer la gestion des équipes de conception;
- Assurer la cohérence des activités d'apprentissage avec le programme;
- Veiller au bon déroulement du processus de conception;
- Diriger des discussions sur la redéfinition des programmes;
- Assurer le suivi du projet, des échéanciers et du budget des cours du programme.

Les chargés de projet

Les chargés de projet assument les tâches suivantes :

- Former l'équipe de travail pour la conception des cours, comprenant les experts de contenu;
- Concevoir le devis technopédagogique;
- Concevoir les démarches d'apprentissage et les évaluations;

- Accompagner l'expert de contenu au niveau didactique et, plus particulièrement, à l'approche par compétence;
- Concevoir les examens et les devoirs;
- Assurer le suivi des cours après leur première année de diffusion.

Les experts de contenu

Les experts de contenu, aussi appelés auteurs, sont surtout des enseignants collégiaux qui assument les tâches suivantes :

- Définir les contenus disciplinaires;
- Préparer les contenus de cours et le matériel didactique (notes de cours, exercices, évaluations, etc.).

a.2) Le service de tutorat

Au service de tutorat,

La conseillère pédagogique responsable doit :

- Recruter les tuteurs et les former minimalement à leur rôle de tuteurs;
- Élaborer et faire le suivi de l'application des directives d'encadrement;
- Assurer le lien entre la conception et la diffusion des cours;
- Organiser au besoin des rencontres entre les concepteurs et des tuteurs;
- Assurer le développement professionnel des tuteurs en favorisant le développement d'une communauté de pratique chez les tuteurs;
- Organiser les rencontres annuelles des tuteurs et y faire participer des conseillers pédagogiques de la conception;
- Gérer le projet des cours de français en ligne offert par le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion aux personnes immigrantes au Québec.

Les autres conseillers pédagogiques doivent :

- Participer au recrutement des tuteurs et à leur formation initiale;
- Faire respecter par les tuteurs les règles d'encadrement des élèves;
- Soutenir les tuteurs dans leurs tâches quotidiennes.

Les techniciennes doivent :

- Compléter des tâches administratives en aide aux tuteurs;
- Voir au respect des règles par les tuteurs.

b) Les tuteurs

Les tuteurs sont embauchés à contrat et à temps partiel. Leur rôle consiste à :

- Prendre connaissance des guides et du matériel des cours dans lesquels ils assurent le tutorat;
- Accueillir les étudiants par courriel ou par téléphone;

- Répondre aux questions et relancer les plus faibles;
- Corriger les évaluations, particulièrement de plus en plus, en appliquant l'approche par compétence, à l'aide des grilles d'évaluation critériée, et fournir de la rétroaction;
- Participer à l'amélioration du matériel pédagogique en fournissant des commentaires aux conseillers pédagogiques sur le matériel, l'approche pédagogique adoptée et le fonctionnement administratif;
- Rediriger les questions des étudiants aux personnes ou services appropriés. *« Beaucoup de questions nous sont posées, qui ne nous concernent pas. Elles sont donc dirigées vers les bonnes personnes. Je me fais souvent poser des questions par rapport à la structure du Cégep, les ressources humaines, leurs bulletins précédents, etc. »* (T). *« Les tâches administratives sont de plus en plus fréquentes, et ce travail n'est pas reconnu. De moins en moins d'élèves lisent la documentation »* (T).

2. Le contexte de travail

Depuis la création du Cégep à distance en 1991, les équipes de conception et les équipes de tuteurs appartiennent à deux services différents. Ces deux services ont une organisation de travail qui leur est propre, chaque service ayant son propre directeur adjoint et ses propres méthodes de travail. Ils sont physiquement séparés. Au moment des entrevues, nous avons constaté qu'une démarche de rapprochement s'était déjà amorcée entre le Service du tutorat et le Service de la conception. Des rencontres avaient eu lieu entre les cadres responsables de ces deux services au cours desquelles ils ont décidé de mettre en place une série de mesures visant justement à favoriser la coopération. Le secteur du tutorat a d'ailleurs fait de cette orientation une des trois priorités de son plan de travail. Au moment de la réalisation des entrevues individuelles avec les tuteurs, plusieurs de ces mesures étaient déjà en place, mais elles n'étaient pas nécessairement connues par tous les tuteurs, ni par tous les concepteurs. Les mesures mises en place sont les suivantes :

- Consultation des tuteurs par l'équipe de conception, lors du démarrage de la conception ou de la mise à jour d'un cours, afin d'obtenir leurs commentaires;
- À compétences égales, priorité à l'engagement de tuteurs lors d'un appel de candidatures pour la conception;
- Présentation systématique, par visioconférence, d'un nouveau cours ou d'un cours révisé, par le concepteur aux tuteurs du cours ou de la discipline;
- Systématisation tout au long de sa première année de vie de la mise en diffusion d'un cours des demandes de modification du matériel, par le biais d'un logiciel de suivi des demandes des tuteurs : Octopus;
- Systématisation d'une opération de suivi, au cours de la première année du lancement d'un cours, par la complétion d'un questionnaire par les tuteurs;

- Invitation de conseillers pédagogiques concepteurs à la rencontre annuelle des tuteurs.

Au-delà de ces changements qui étaient en cours d'implantation, les participants ont fait ressortir, par rapport au contexte de travail, l'endroit où ils travaillent, la forme de rémunération accordée aux tuteurs, le modèle adopté dans l'offre des cours et les moyens de communication utilisés.

a) L'endroit où le travail se fait

- Les tuteurs travaillent tous à partir de leur domicile à titre de travailleurs autonomes. Ils vont au CAD seulement lorsqu'ils sont convoqués à une rencontre.
- Les conseillers pédagogiques de la conception responsables de programmes et les chargés de projets ont tous un bureau au Cégep à distance, et il y a des possibilités de faire du télétravail.
- Les concepteurs experts de contenu sont embauchés à contrat. Il s'agit normalement d'enseignants de collèges. Ils travaillent à leur domicile.
- Il y a une rencontre annuelle, à Québec et à Montréal, pour les tuteurs. De plus en plus de conseillers pédagogiques de la conception sont sollicités pour y participer.

b) La forme de rémunération accordée aux tuteurs

C'est lors de la correction d'un devoir ou de l'examen qu'est déclenchée la rémunération. Cependant, le montant attribué au premier devoir tient compte du travail de l'accueil individuel de chaque étudiant auquel est tenu le tuteur.

c) Le modèle adopté dans l'offre des cours

L'offre des cours se fait en entrée continue et sortie variable plutôt qu'en cohorte.

d) Les moyens de communication

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

- Le courriel. « *Le gros lot de communication c'est par courriel* » (T).
- Visioconférence (Via). « Il y a aussi la plate-forme Via qu'on utilise à l'interne » (C). « *Lors du lancement d'un cours, les visioconférences servent à présenter le cours aux tuteurs* » (R). « *Pour les outils électroniques, il y a la vidéoconférence qui est surtout utilisée entre les tuteurs pour faire le tutorat* » (T). « *Il peut y avoir des outils technologiques qui sont utilisés. Parfois, les tuteurs sont loin. Ils ne veulent donc pas se déplacer de Québec, de la Gaspésie, etc.* » (C).

- Rencontres de groupe. Il y a des rencontres annuelles entre concepteurs et tuteurs. « *C'est un moment intéressant. Il est possible d'entrer dans les discussions liées aux programmes ou, au dans certains cas, ça va plus loin que de discuter des programmes* » (C). « *Il y a les rencontres annuelles où les tuteurs peuvent se rencontrer entre eux et rencontrer leurs concepteurs* » (T).
- Octopus. Certains tuteurs font part de leurs commentaires sur le matériel pédagogique par l'entremise d'Octopus, une plateforme informatique récemment instaurée. Cette plateforme est utilisée par les tuteurs, les personnes du Service du tutorat et les personnes du Service de la conception qui s'occupent de la gestion de la qualité des cours. « *Nous avons une nouvelle façon de communiquer, qui utilise Octopus. Ça permet de faire part de recommandations structurées, avec des échéanciers. L'information ne se perd pas dans le temps. C'est beaucoup mieux avec cette nouvelle ressource. C'est beaucoup plus structuré qu'auparavant* » (T). Lors de l'entrevue de groupe, les tuteurs revendiquaient l'accès à Octopus. « *Ce sont aussi des conseillers pédagogiques qui font cela, donc, eux, ça leur sert. Ça serait plaisant d'avoir accès à Octopus* » (T). « *[Octopus] m'a aidé dans mon travail d'expert de contenu. Je suis allé consulter cet outil et j'ai lu le commentaire d'un tuteur. J'étais en train de faire la révision d'un cours et je me suis dit : oui on n'y a pas pensé* » (T).
- Le questionnaire à compléter. « *Nous avons un questionnaire qui sert à faire le suivi de la première année du lancement d'un cours. Il faut l'adapter souvent. Nous avons toujours des questions sur l'encadrement des étudiants, sur les difficultés rencontrées avec le matériel de cours ou les difficultés rencontrées avec des étudiants* » (C).

3. Des opinions sur cette organisation du travail

Les répondants étaient ravis de pouvoir s'exprimer sur le sujet. « *Je ne suis pas la seule dans mon cocon qui pense comme ça. En tant que tuteur, ça nous certifie que même si nous sommes à distance et que nous travaillons seuls, tout le monde a la même opinion* » (T). Tel qu'expliqué ci-dessous, les répondants se sont exprimés sur leur milieu de travail, la consultation des tuteurs, l'approche par compétence à appliquer, les liens entre les équipes de conception et les équipes d'encadrement, le roulement de personnel et la plateforme Octopus.

a) Le milieu de travail

Le milieu de travail au CAD est très dynamique et créatif, selon les répondants. Les intervenants utilisent beaucoup les technologies. Il y a des projets de recherche sur les évaluations, un système d'aide à la tâche, etc. « *Nous sommes une organisation qui, dans les 3 ou 4 dernières années, a énormément changé au niveau des systèmes de gestion de l'information et de l'environnement numérique d'apprentissage* » (C).

b) La consultation des tuteurs

Plusieurs tuteurs s'entendent à l'effet qu'ils devraient être consultés avant la conception des cours et non seulement après leur mise à l'essai. « *Ils nous envoient les cours et ils nous disent comment nous devrions encadrer les étudiants. Mais ils ne nous ont pas consultés* » (T). Les tuteurs désirent assurer un rôle plus important dans ces cours.

c) L'approche par compétence à appliquer

« *On sent qu'il y a plus de tensions [entre le tuteur et le conseiller pédagogique concepteur, avec l'approche par compétence], qu'antérieurement, quand c'était corrigé selon les contenus* » (R). « *Nous ne savons pas jusqu'à quel point les tuteurs sont en mesure de prendre correctement en charge ce type d'évaluation. Ça remet donc en question également la façon de livrer un cours aux tuteurs* » (R).

À l'entrevue de groupe, plusieurs tuteurs ont remis en question la qualité des grilles d'évaluation, elles-mêmes, plutôt que l'approche par compétences ou l'utilisation de grilles à échelons critériés. « *On les améliore à notre façon. Quand c'est bien bâti c'est correct, mais dans mon cours, la grille n'évalue rien. Je me suis fait une nouvelle grille* » (T). À l'entrevue de groupe, les propos des conseillers pédagogiques soulignent la difficulté d'élaborer des grilles d'évaluation dans des cours pour lesquels ils ne sont pas des experts du contenu ainsi que la nécessité d'améliorer celles-ci. Ils ont mentionné que les tuteurs étaient maintenant davantage sensibilisés à l'approche par compétence étant donné la formation qui leur a été donnée dans les derniers 18 mois.

d) Les liens entre les équipes de conception et les équipes d'encadrement

Plusieurs déplorent l'absence de lien formel entre les équipes de conception et les équipes d'encadrement, ce qui encourage le travail « en solo » dans chacun de ces services. Aussi bien les tuteurs que les conseillers pédagogiques ont mentionné la difficulté d'avoir des communications directes.

e) Le roulement de personnel

Il y a un certain roulement de personnel chez les conseillers pédagogiques, concepteurs, et une certaine stabilité chez les tuteurs. « *Il y a eu énormément de changement dans les équipes. Il y a donc une expertise qui peut se perdre* » (C). « *[Alors que plusieurs tuteurs sont là depuis plusieurs années], l'équipe de conception fonctionne avec des gens qui sont là depuis 2 ou 3 ans. La direction change également aux 2, 3 ou 4 ans. On sent qu'il n'y a pas de continuité* » (T).

f) La plateforme Octopus

« *Avec cet outil-là [Octopus] qui est tout nouveau, ça risque d'être beaucoup plus facile* » (T). Lors de l'entrevue de groupe, les tuteurs ont déploré le fait que les moyens liés à Octopus ne soient pas vraiment déployés. Ils considèrent que

l'outil est bon, mais que le suivi n'est pas adéquat. « L'idée est bonne, mais les moyens ne sont pas mis en place pour que son utilisation soit optimale. Il y a d'autres projets. Donc notre idée est en bas de la pile » (T).

4. La perception du rôle de chacun

Voici les principales perceptions entretenues relativement au rôle des tuteurs et au rôle des conseillers pédagogiques du Service de la conception.

a) La perception quant au rôle des tuteurs

- D'après les tuteurs eux-mêmes
 - Les tuteurs offrent une grande disponibilité aux étudiants. « *L'étudiant comprend que je suis là. Je ne vais pas les faire attendre 3 ou 4 semaines avant de corriger quelque chose ou avant d'agir* » (T).
 - Ils offrent des réponses adaptées aux questions des étudiants, au niveau du contenu disciplinaire et au niveau émotif. « *Quand on reçoit un courriel ou un téléphone, il y a tout le côté émotif à considérer également* » (T). « *Les tuteurs sont un guide pour les étudiants et un soutien psychologique. Nous sommes des évaluateurs pour eux aussi. Nous aidons à maîtriser le contenu qui est offert pour qu'ils soient performants dans leurs apprentissages* » (T).
 - Ils peuvent fournir de la rétroaction aux concepteurs. Étant sur le terrain, ils sont les seuls en relation directe avec les étudiants. « *J'ai de la rétroaction quotidienne. Je peux leur dire [aux concepteurs] ce qui ne va pas, ce que les étudiants n'aiment pas par rapport au cours* » (T).
 - Ils constituent la mémoire institutionnelle du CAD. « *Ceux qui ont la mémoire institutionnelle, ce sont les tuteurs, puisqu'ils sont là depuis très longtemps. Ils sont capables de dire ce qui s'est passé, quelles sont les étapes que le CAD a franchies dans les dernières années, etc.* » (T).
 - Ils sont le cœur du CAD. « *Les tuteurs, c'est la colonne vertébrale du CAD* » (T). « *La plupart, [des tuteurs] sont des gens, très, très, contents. Ils sont très dévoués envers les étudiants. Alors inutile de dire qu'ils sont vraiment le cœur de l'affaire* » (T).

Un tuteur explique que leur rôle est mal compris de la part des étudiants. « *Il y a une confusion persistante entre les tâches qui sont de nature pédagogique, soit celles de notre ressort, et celles de nature administrative, soit celles qui ne sont pas de notre ressort. Les étudiants nous adressent des questions sur ces deux catégories de problèmes. Ceci a toujours existé* » (T).

- D'après les conseillers pédagogiques du Service de la conception
Le rôle des tuteurs est de :
 - Prendre connaissance du contenu, se l'approprier et l'appliquer;
 - Corriger les travaux, les examens et répondre aux questions des étudiants.

Un conseiller pédagogique explique : « *Nous sommes en train de réfléchir à la place qu'on veut bien leur donner [aux tuteurs]* » (C).

- D'après les responsables des politiques
Les tuteurs doivent :
 - Bien connaître le contenu des cours et bien évaluer les étudiants;
 - Connaître et appliquer l'approche par compétence par l'utilisation des grilles critériées.

Un problème a été souligné quant à la définition et la compréhension des rôles de chacun. Dans l'ensemble, les intervenants au CAD ne percevaient pas correctement le rôle des tuteurs. « *Le personnel du CAD perçoit le tuteur comme étant un correcteur. De nos jours, en formation à distance, le tuteur a un rôle beaucoup plus important que celui-là. Il a un rôle d'accompagnateur, un rôle d'encadreur* » (C).

Les perceptions des conseillers pédagogiques et des tuteurs quant au rôle des tuteurs ont été abondamment discutées lors des entrevues de groupe, en plus d'avoir été relevées souvent lors des entrevues individuelles. Les membres des équipes de conception se sont montrés surpris de l'importance que les tuteurs accordent à leur rôle. « *Ce qui m'a le plus marqué, c'était notre perception par rapport à leur perception de leur rôle* » (C).

En entrevue de groupe, les tuteurs ont expliqué se sentir considérés comme des techniciens et des correcteurs. Étant des enseignants, ils ont l'impression qu'une partie de leurs compétences n'est pas reconnue. « *Tous les tuteurs sont des profs de cégep. Ils ne s'investissent pas tous de la même manière, mais ils ont tous des compétences* » (T).

b) La perception quant au rôle des conseillers pédagogiques du Service de la conception

- D'après les conseillers pédagogiques eux-mêmes
 - Les conseillers pédagogiques sont au service de la réussite des étudiants. Ils visent à ce que les étudiants soient au cœur du processus plutôt que ce soit l'encadrement ou la technologie. « *Je me vois comme le gardien de la réussite des étudiants* » (C).
 - Ils conçoivent des cours de qualité.
 - Ils prennent les décisions concernant les cours. « *Nous sommes des conseillers pédagogiques. Donc nous devons prendre des décisions. Orienter, c'est notre travail. Mais tout dépend dans quelle mesure nous pouvons le faire* » (C).
 - Ils ne supervisent pas les tuteurs; ils sont plutôt à leur écoute.
 - Ils se considèrent comme des experts de contenu, les piliers de la conception pédagogique.
- D'après les tuteurs

- Les conseillers pédagogiques créent des cours de la façon la plus adéquate possible, par rapport au contenu et au contenant, en gardant une vue d'ensemble sur tout ce que ça implique. *« Je m'attends des conseillers pédagogiques qu'ils me sortent un cours qui n'a pas de « bogue », en bon québécois (rires), qui est adapté à la situation de l'étudiant à distance, avec un vocabulaire en conséquence et des exercices d'apprentissage en conséquence. Ils doivent tenir compte qu'en FAD, c'est différent d'une salle de classe »* (T).
- Leur rôle devrait impliquer la consultation des tuteurs dans la conception des cours. *« Ce n'est pas un manque de respect de leur part du fait qu'ils n'impliquent pas les tuteurs dans la conception des cours. Mais, il y a un manque de réalisme entre ce que doit faire le tuteur et ce que doit faire le conseiller pédagogique »* (T). Selon un tuteur, la consultation des tuteurs pourrait devenir lourde. *« C'est bien que les concepteurs fassent les cours et que tous les tuteurs n'y soient pas impliqués. (rire). Imaginez-vous en math. Nous pouvons être 8 ou 9 tuteurs pour un même cours. Si chacun arrivait avec son grain de sel, qui déciderait de la façon de modifier le contenu du cours? Ça pourrait être difficile à gérer tout ça »* (T).
- D'après les responsables des politiques
 - Les conseillers pédagogiques doivent connaître la réalité des tuteurs, leur rôle et ce qu'ils font.
 - Ils doivent prendre en compte que les tuteurs n'ont pas toujours la même manière d'enseigner qu'eux. *« Un bon conseiller pédagogique a besoin de connaître la réalité du tuteur, de connaître dans quel contexte il travaille, avec quel outil, ce qu'il voit et ce qu'il ne voit pas »* (R).

L'ÉTAT DE LA COOPÉRATION

Nous avons regroupé les résultats sur l'état de la coopération selon qu'il s'agit de la transmission de l'information, des interventions des conseillers pédagogiques, du suivi des directives par les tuteurs, de la place laissée aux tuteurs et des sentiments des tuteurs. Les répondants ont mis l'accent sur la situation des tuteurs. Nous émettons l'hypothèse que c'est parce qu'il s'agit là du maillon qui lie le travail des enseignements aux efforts d'apprentissage des étudiants, maillon essentiel pour la réussite étudiante.

1. La transmission de l'information

Les tuteurs et les conseillers pédagogiques n'ont pas facilement accès les uns aux autres. *« Nous pouvons avoir accès aux chargés de projets, oui, mais pas facilement »* (T). *« Nous n'avons pas de liens avec les tuteurs. Peut-être faudrait-il davantage communiquer. Mais, il faudrait que je les connaisse. Quelles sont leurs compétences, leurs intérêts. Si je les appelle le jour, qui seront-ils? »* (C). Les répondants ont parlé des

échanges entre les tuteurs et les équipes de conception ainsi que des échanges par l'entremise du Service de tutorat.

a) Les échanges entre les tuteurs et les équipes de conception

Les tuteurs considèrent que lorsqu'ils sont en relation directe avec l'équipe de conception, ils donnent facilement leurs commentaires sur le matériel du cours. « *On a accès au chargé de projets, mais pas personnellement en fait. Nous envoyons un commentaire suite à un problème qu'on nous a signalé dans le matériel du cours ou dans une évaluation. Ce chargé de projets, on sait qu'il va le recevoir et qu'il pourra réagir* » (T). « *Avant de commencer la conception d'un cours, il arrive parfois que les conseillers pédagogiques organisent une visioconférence avec tous les tuteurs, pour aller chercher leur point de vue* » (R). « *Pour faire le développement de nos cours, nous avons besoin d'aller voir l'expérience des tuteurs. Autrement, nous n'avons pas beaucoup de contact avec les tuteurs* » (C). « *Dernièrement, nous avons eu de belles expériences entre le tutorat et la conception. Nous avons travaillé ensemble à faire des cours. Ça s'est bien passé* » (C). Les responsables renforcent le partenariat entre tuteurs et équipes de conception par leur position sur l'embauche. « *À compétence égale, nous privilégions un tuteur du CAD pour faire un travail d'expert de contenu* » (R). « *À la rencontre annuelle, cette année, il y a eu des moments consacrés à une discussion avec les membres de l'équipe de conception* » (T).

b) Les échanges par l'entremise du service de tutorat

Les conseillers pédagogiques du Service de conception n'ont pas accès directement aux tuteurs : « *il y a un intermédiaire entre moi et le tuteur. Si je veux appeler les tuteurs, il faut que j'en parle à mon chef de programme, et lui, il faut qu'il en parle à je ne sais pas qui pour organiser ça* » (C). De même, les tuteurs reçoivent des informations des conseillers pédagogiques concepteurs, par le Service du tutorat. Celui-ci ne transmet que les éléments les plus pertinents. « *Ce sont les employés du service de tutorat qui finissent par nous dire, à un moment donné, le chargé du projet va traiter cette demande-là ou, encore, que le chargé de projets a bien réagi ou a mal réagi. Ça se fait indirectement. Ce n'est pas très fluide en effet* » (T). Les tuteurs ont une excellente relation avec les gens du Service du tutorat. « *Ils sont vraiment extraordinaires [les gens du Service du tutorat]* » (T). « *Les rapports avec le secteur du tutorat sont très fluides et faciles. Je peux communiquer avec eux par courriels* » (T).

Les répondants s'entendent surtout pour affirmer que l'accès à l'autre est difficile. Ils doivent passer par un intermédiaire : le Service de tutorat. Les échanges portent surtout sur les évaluations et les contenus disciplinaires. En entrevue de groupe, tuteurs et les membres des équipes de conception s'entendent pour affirmer que la communication est habituellement indirecte. Les conseillers pédagogiques soulignent que les

mécanismes qui ont été mis en place pour créer des canaux de communication entre tuteurs et équipes de conception devraient améliorer la situation (rencontres des tuteurs, suivis de première année de diffusion des cours, etc.). Plusieurs conseillers pédagogiques se montrent intéressés à avoir davantage de contacts avec les tuteurs, mais semblent hésiter à le faire, en raison des pratiques de l'établissement. Certains encouragent les membres de l'équipe à parler directement aux tuteurs, ce qui semble dépendre des disciplines.

2. Les interventions des conseillers pédagogiques en réponse aux demandes

Selon les répondants, les conseillers pédagogiques sont généralement proactifs, bien que certains considèrent qu'il y aurait place à amélioration. Des tuteurs ont exprimé que leurs commentaires étaient généralement bien reçus et qu'ils recevaient facilement une réponse à leur requête, et ce, que les échanges soient faits directement avec l'équipe de conception ou qu'ils passent par le Service de tutorat ou par Octopus. « *Quand on envoie un courriel au secteur du tutorat, en général (...), ils s'occupent des tuteurs avec une rapidité qui est absolument impressionnante, et je parle [d'une réponse] de quelques heures* » (T). « *Après un an, on récupère les questions et on règle tous les petits problèmes qui ont pu survenir. Des choses auxquelles nous n'avions pas pensé, qui nous avaient échappé. Par exemple, sur un devoir, la feuille d'assurance qualité était pondérée à 15%, mais à cause d'une faute de frappe, l'évaluation était inscrite à 12%. Ce genre d'erreur peut être signalé par un tuteur, mais face à ce genre d'erreur, on n'attendra pas deux années. On va agir tout de suite* » (C).

Dans une plus faible proportion, des tuteurs font ressortir des situations dans lesquelles il manque de proactivité, ce qui est surtout vécu dans les relations indirectes avec l'équipe de conception. « *Certains tuteurs se plaignent que ça prend une éternité pour qu'il y ait une suite à leur recommandation* » (T). Lors de l'entrevue de groupe, les tuteurs ont dénoncé ne pas toujours recevoir une réponse de la part des équipes de conception : « *On nous demande de commenter le matériel, mais nous avons rarement des réponses* » (T). « *Le partenariat, ça se fait des deux côtés. Nous donnons du feedback, mais nous n'avons pas de retour* » (T). De même, ils considèrent ne pas recevoir toute l'information qui leur permettrait de bien faire leur travail. « *C'est un feedback très mauvais. Ils renvoient le cahier d'apprentissage, mais ils ne nous disent pas ce qu'ils ont changé dans ce cahier* » (T). Lorsque la relation entre tuteurs et équipes de conception est directe, les commentaires des tuteurs semblent bien reçus. « *Moi, on m'a accordé une 'approche client. J'ai été choyée. Je suis toute seule comme tutrice pour ce cours et on m'écoute* » (T).

3. Le suivi des directives par les tuteurs

Au sujet des directives suivies par les tuteurs, les répondants ont parlé des moyens de contrôler l'application des directives fournies, de l'approche par compétence et des modifications apportées aux cours.

a) Les moyens de contrôler le suivi des directives

Selon les répondants, il est impossible de savoir si les directives ont été suivies par les tuteurs. Les équipes de conception croient que certains tuteurs suivent les directives, mais ils n'en ont pas l'assurance. Il n'y a pas de mécanisme formel pour s'assurer du suivi. « *Le suivi des directives pédagogiques, je dirais que c'est variable* » (C). « *Certains tuteurs enseignent depuis plusieurs années. Ils se fient uniquement à leur expérience en salle. Ils ne connaissent pas vraiment la formation à distance* » (C).

b) L'application de l'approche par compétence

Selon les conseillers pédagogiques, certains tuteurs refusent de suivre les directives en ce qui a trait à l'approche par compétence dans la correction. « *Il y a des habitudes qui ont été développées dans certaines matières, par la force des choses. Il y a des gens qui refusent l'approche par compétence. Ils disent : je la trouve mal faite, je ne la comprends pas* » (C). « *Les tuteurs se servent de notre matériel. Mais on n'a pas une influence à un point tel qu'on peut enlever le prof qui est en eux* » (C).

c) Les modifications aux cours

Certains tuteurs modifient les cours sans le consentement d'un conseiller pédagogique. « *Les cours sont désuets alors, non, je ne suis pas les directives* » (T). Un conseiller pédagogique semble d'accord avec cette pratique. « *Quand le matériel date de 15 ans, peut-être que les tuteurs l'adaptent. Ce n'est peut-être pas mauvais* » (C). Toutefois, un conseiller pédagogique relève un problème à ce que chaque tuteur agisse selon son bon jugement. « *Les tuteurs ne se rendent pas compte que si l'autre tuteur respecte les évaluations, mais pas lui, il y a un problème de cohérence* » (C).

4. La place laissée aux tuteurs

L'expertise des tuteurs n'est pas suffisamment mise à profit, selon certains tuteurs. « *Mes étudiants me parlent beaucoup... beaucoup, beaucoup. Ce que je peux apporter à l'équipe de conception, c'est une vision très réelle, très tangible de la situation avec les étudiants. Je peux leur dire que l'étudiant aime ceci, n'aime pas cela, et à cause de quoi* » (T). « *Le tuteur, c'est lui qui interagit directement avec les étudiants. Il peut proposer des améliorations* » (T). À l'entrevue de groupe, les tuteurs ont déploré ne pas être impliqués suffisamment dans les projets de l'organisation. « *Nous voulons contribuer à la conception. Nous voulons être impliqués* » (T). Toutefois, à l'entrevue de groupe des conseillers pédagogiques, ces derniers ont exprimé le désir que chacun garde sa place. « *Ce n'est pas parce que tu es tuteur que tu peux être expert de contenu. Il y a des qualités qui font que c'est un bon expert de contenu et vice-versa* » (C).

5. Les sentiments des tuteurs

Les répondants se sont exprimés sur la reconnaissance par rapport à ce que peuvent faire les tuteurs et du sentiment de culpabilité qui les habite.

a) La reconnaissance

Certains conseillers pédagogiques souhaiteraient une plus grande reconnaissance du rôle des tuteurs et désireraient qu'ils soient mieux rémunérés. *« Ça dépend de l'historique, mais je pense que les tuteurs ne sont pas satisfaits à certains égards, parce qu'ils considèrent qu'ils ne sont pas suffisamment consultés... qu'ils ne sont pas respectés dans leur rôle de tuteur. Je crois qu'ils n'ont peut-être pas tort... »* (C). Des conseillers pédagogiques souhaitent connaître davantage les tuteurs. *« Nous aimerions savoir qui sont nos tuteurs. Il faudrait bien savoir qui s'occupe des cours. S'ils le désirent, nous pourrions leur demander, à eux en priorité, de retravailler sur les cours, à moins qu'ils n'aient pas été performants dans le passé. C'est la moindre des choses »* (R).

Certains conseillers pédagogiques suggèrent qu'il y ait des rencontres avec les tuteurs pour les consulter, pour établir un contact humain. *« L'idée de les rencontrer, de prendre le temps pour expliquer les raisons de ce questionnaire, d'écouter ce qu'ils ont à dire, envoie le message que les tuteurs comptent pour les conseillers pédagogiques. Ça fait une grande différence* (C). Toutefois, les conseillers pédagogiques voient des inconvénients à une telle consultation. *« Je pense qu'ils s'attendent que je leur laisse beaucoup de place, alors que ce n'est pas mon mandat. Je ne veux pas faire ça, car ils risquent de m'amener dans des pistes pédagogiques vers lesquelles je ne veux pas aller »* (C). Pour certaines équipes de conception, ce n'est pas un manque de valorisation, mais un manque de contacts. En entrevue de groupe, les tuteurs ont dit avoir l'impression que les choses s'améliorent : *« Oui, les tuteurs manquent de reconnaissance, mais ça change »* (T).

b) La culpabilité

Les tuteurs se sentent perçus comme étant la source des problèmes institutionnels. *« On dirait que le problème c'est toujours les tuteurs. Mais pourquoi un conseiller pédagogique serait plus compétent que nous ? »* (T). En réaction aux propos des responsables des politiques qui veulent assurer l'adhésion des tuteurs à l'approche par compétences, un tuteur affirme : *« Mais "assurer l'adhésion des tuteurs à l'approche...", c'est encore un ton accusateur pour les tuteurs »* (T).

DISCUSSION

Au CAD, les tuteurs doivent travailler avec de grosses équipes de conception représentées par beaucoup d'intervenants, répartis entre les équipes de conception et le service de tutorat. Les résultats nous amènent à qualifier la coopération qui existe entre les équipes de conception et les tuteurs, selon le modèle de Saint-Arnaud, tout en nous permettant de faire ressortir plusieurs éléments à améliorer pour augmenter cette coopération. Ces éléments à améliorer portent sur le rôle de chacun, les inconforts relevés chez les tuteurs et, plus particulièrement, par rapport à l'approche par compétence et, finalement, les moyens de communication ont été également mis en lumière pour améliorer cette coopération.

1. La coopération entre membres des équipes de conception et les tuteurs

Selon le modèle de Saint-Arnaud, la présence d'un but commun et 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. Cette dernière structure implique également la reconnaissance des compétences de chacun et la notion de réciprocité. Réciprocité et récompenses intrinsèques seraient d'ailleurs gages d'un échange social sain selon Tsai et Chang (2012) et Filipowski et al. (2012).

La coopération entre les équipes de conception et les équipes d'encadrement au CAD est qualifiée selon qu'il y a la présence d'un but commun ou non et selon le sens de l'influence.

a) La présence d'un but commun

La présence d'un but commun est la première condition de l'établissement d'une relation de coopération selon Saint-Arnaud. Le but commun comprend à la fois la réussite des étudiants, mais également la satisfaction des étudiants. Les tuteurs et les membres des équipes de conception s'entendent pour dire qu'ils travaillent tous les deux pour tendre vers cet objectif, qui devrait passer, selon certains, par une meilleure collaboration entre les tuteurs et les équipes de conception. Une plus grande collaboration contribuerait à une meilleure qualité du matériel pédagogique, une meilleure utilisation du matériel de cours et, ultimement, à une meilleure réussite étudiante.

b) Le sens de l'influence

Malgré la présence d'un but commun, il y a absence d'un consensus sur la manière d'y arriver et une collaboration parfois difficile. On note que la relation entre les deux parties peut prendre plusieurs formes, allant d'une absence à une excellente relation et collaboration. Le sens de l'influence varie lui aussi en fonction du degré de partenariat.

Dans un premier type de relation, les équipes de conception donnent des directives en lien avec le matériel de cours, la manière d'encadrer et d'évaluer les étudiants. Les tuteurs reçoivent les directives, se les approprient et les utilisent comme telles avec les étudiants. Ils se retrouvent ainsi dans une position plutôt passive. Dans une telle situation, l'influence va des équipes de conception vers le tuteur et la nature de la relation rappelle la structure de pression de Saint-Arnaud.

Dans un deuxième type de relation observé, les équipes de conception transmettent les directives aux tuteurs. Toutefois l'attitude des tuteurs diffère lors de la réception. Certains tuteurs reçoivent les prescriptions émises par les équipes de conception, mais ne les appliquent pas comme telles. Ils les questionnent, les adaptent, ou s'y opposent. *« Les cours sont désuets alors ils refusent. Non, ils ne suivent pas les directives. Mais en même temps, ils ne se rendent pas compte que si l'autre tuteur respecte les critères d'évaluations, il y a un problème » (C).*

Cette réaction correspond à une résistance, soit la difficulté la plus courante à survenir dans la structure de pression de Saint-Arnaud. Dans cette situation, le tuteur cherche à exercer un rôle plus actif. Le sens de l'influence est inversé puisque le tuteur cherche à avoir un certain contrôle sur le processus de conception, ou à faire différemment de ce qui est attendu de lui.

Ce comportement de la part du tuteur peut être expliqué par le fait que les tuteurs soient d'abord des enseignants collégiaux, habitués à jouir d'une autonomie de travail et ayant une idée précise sur la manière d'encadrer et donner les cours aux étudiants. Il peut aussi s'agir du fait qu'ils sont des témoins privilégiés du déroulement des cours. En effet, les tuteurs considèrent qu'ils sont sur le terrain, dans l'action, qu'ils sont les seuls à être en relation directe avec les étudiants. Ils voient donc la manière dont le matériel est reçu et utilisé, ses forces et ses failles et les améliorations à apporter. Selon certains tuteurs, ils ont une place de choix pour faire part de la réception, de l'utilisation et de l'efficacité du matériel pédagogique sur la réussite des étudiants. Ils veulent donc partager leurs observations avec les équipes de conception pour améliorer les cours.

Dans un dernier type de relation, certains tuteurs ont contribué ou ont été embauchés dans une équipe de conception de cours, et ce, à divers degrés. Dans cette situation, le tuteur devient alors un partenaire de l'équipe de conception. La relation devient davantage bidirectionnelle et chacun influence l'autre. À la lumière du discours des tuteurs, ces cas semblent correspondre à une **structure de coopération**.

Dans ce type de collaboration, les compétences disciplinaires et didactiques des tuteurs sont mises à contribution et reconnues. Ils sentent qu'ils contribuent au matériel

didactique et ont ainsi la perception d'un travail fait en partenariat (un des thèmes les plus abordés), qui fait référence à la volonté réelle et appliquée de travailler ensemble, à l'accès à l'autre, ainsi qu'à la qualité de la relation ou de la communication. De plus dans ces cas, les tuteurs sont dans une relation directe avec l'équipe de conception et, selon eux, la relation se passe généralement bien. Plusieurs tuteurs parlent positivement de leur implication. Ils sont valorisés par le fait d'être approchés lors d'une consultation ou d'une révision. D'autres ont été embauchés comme experts de contenu et collaborent à la mise à jour ou à la création de nouveaux cours. Pour le tuteur, cette intégration à l'équipe de conception est très significative. Certains tuteurs ajoutent toutefois que lorsqu'ils redeviennent tuteurs, sans être impliqués dans la conception, le partenariat avec les équipes de conception ne se poursuit pas et ils perdent l'accès direct avec ces équipes.

C'est la structure de pression qui semble la plus répandue. Toutefois, entre les deux moments clé de la collecte de données (entrevues individuelles vs entrevues de groupe), le Cégep à distance a mis en place une série de mesures visant à favoriser la coopération entre ces deux groupes d'acteurs. Ces nouvelles mesures sont bien perçues des tuteurs comme des équipes de conception, et fournissent beaucoup plus d'occasions d'échange entre eux. Il semble que nous assistions à l'émergence d'une structure transitoire partant d'une structure de pression vers une structure de coopération.

c) La coopération entre le Service du tutorat et les tuteurs

Les professionnels du service de tutorat fournissent aux tuteurs les cours et les recommandations à suivre dans l'exercice du tutorat. C'est ce service de tutorat qui décide des commentaires, questions ou erreurs soulevées à transférer aux équipes de conception. La relation existante entre les membres du Service de tutorat et les tuteurs semble bien correspondre à une structure de coopération. Les deux groupes de professionnels travaillent bien en fonction du même but commun : la réussite des étudiants. L'influence semble bidirectionnelle, plusieurs occasions de communication étant offertes aux tuteurs qui se montrent d'ailleurs très satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec ce service.

d) La coopération entre le Service du tutorat et le Service de la conception

Comme le service de tutorat fournit à l'équipe de conception les commentaires, questions et erreurs soulevées par les tuteurs, et que l'équipe de conception leur livre les cours à diffuser ainsi que leurs recommandations sur le tutorat à exercer, le service du tutorat semble plutôt se situer dans une structure de service.

e) En somme

Le service de tutorat joue un rôle tampon entre les équipes de conception et les tuteurs, probablement nécessaire dans cette offre de cours à distance, où y travaillent trop d'intervenants pour que la relation soit directe les uns avec les autres.

Ainsi, au CAD, les experts de contenu et les tuteurs constituent deux types d'emploi un peu à l'écart, étant embauchés au besoin et travaillant hors de ses murs. Il y a un roulement de personnel élevé chez les conseillers pédagogiques, ce qui devrait faire l'objet d'investigations. Malgré tout, la prise en charge du processus, beaucoup plus importante que ce que nous retrouvons dans les autres établissements à l'étude, semble permettre à chacun de mieux connaître ce qu'on attend de lui et d'être plus confortable dans ce travail morcelé.

2. Les rôles de chacun

L'autre problème de taille est celui de la définition, de la perception et de la compréhension des rôles de chacun. Dans les propos des répondants, on note que les tuteurs donnent beaucoup d'importance à leur rôle de tuteur. Ils se considèrent comme étant LA personne-ressource essentielle pour les étudiants. Ils mettent de l'avant leur rôle de soutien pédagogique, de soutien affectif, leur souci de l'apprentissage et de la réussite des étudiants. La perception de leur rôle diffère beaucoup de celle que les équipes de conception ont d'eux. Ceux-ci évoquent surtout l'aspect appropriation du matériel et correction des évaluations. Ces perceptions divergentes créent un fossé.

Dans la définition des rôles, il y a aussi une clarification qui est nécessaire. Les tuteurs le disent et le redisent : ils veulent être consultés et être impliqués dans la conception. Mais jusqu'où les tuteurs doivent-ils être intégrés dans les équipes de conception ? Quel rôle doivent-ils avoir ? Même s'ils font valoir leur position d'enseignants, tout comme les experts de contenu, les tuteurs ont un rôle différent de celui d'un enseignant en classe. Ils n'ont pas non plus le rôle des experts de contenu qui sont encadrés par des contraintes imposées par les conseillers pédagogiques.

3. Les inconforts relevés chez les tuteurs

Au moment des entrevues, les résultats montrent un certain inconfort chez les tuteurs, qui porte sur un salaire trop faible, le manque de reconnaissance de ce qu'ils font alors qu'ils sont, pour la plupart, des enseignants sur campus de collèges, un jugement abaissant de leur rôle, une trop faible implication au CAD, un manque de réciprocité, les tuteurs, ne sachant pas ce qu'il advient des commentaires ou erreurs qu'ils soulèvent,

ainsi que le désir d'avoir la possibilité de faire un travail de tutorat à temps plein. Par rapport à leur désir d'être plus impliqués au CAD, les conseillers pédagogiques considèrent plutôt important que chacun demeure à sa place en fonction de ses compétences.

4. Les tuteurs et l'approche par compétence

Au moment de la réalisation des entrevues, des divergences de vue importantes étaient présentes entre les conseillers pédagogiques et les tuteurs en ce qui a trait à l'approche par compétence que les premiers demandent d'appliquer et que les seconds acceptent très mal. Les équipes de conception se plaignent du fait que les tuteurs, dans bien des cas, n'appliquent pas l'approche par compétence dans la correction des activités d'apprentissage, tel que demandé, et qu'ils modifient, à l'occasion, les cours ou les barèmes de correction sans leur consentement. Malgré ces constats, les équipes de conception disent ne pas avoir les moyens nécessaires pour vérifier si les directives fournies aux tuteurs en général ont été appliquées. De leur côté, les tuteurs ne résistent pas tous à l'approche par compétences. Mais, ils soulignent que certaines grilles sont inapplicables telles que conçues. Forts de leur expertise d'enseignement, pour le bien des étudiants, ils estiment nécessaire de modifier ces grilles qui contiennent même parfois des erreurs. Par ailleurs, force est de constater que même s'ils enseignent dans un cégep, la plupart des tuteurs n'ont pas été formés aux exigences de l'approche par compétences et n'y adhèrent pas nécessairement.

5. Les moyens de communication

Il y a une grande distance entre les tuteurs et les équipes de conception. Toutefois, le CAD semble bien s'adapter aux nouveaux moyens de communication puisque la visioconférence est de plus en plus utilisée entre les équipes de conceptions et les tuteurs et entre les tuteurs eux-mêmes. De plus, la plateforme Octopus sert de lieu d'échange entre les tuteurs et le service de tutorat, contribuant à mieux structurer les processus et établir les échéanciers.

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. Nous constatons que le CAD semble appliquer une organisation du travail qui permet de minimiser la perte d'information, par une gestion centralisée des tuteurs au Service de tutorat, et la coopération nécessaire entre les équipes de conception et les tuteurs, par ces moments de communication officiellement instaurés.

Les difficultés exprimées semblent surtout dues au manque d'accès à l'autre (présence d'un intermédiaire entre les tuteurs et les équipes de conception), au manque de rétroactions et au désir pour les tuteurs d'intervenir dans la conception des cours. Cette situation qui s'apparente à la structure de pression de Saint-Arnaud fait également écho à la théorie de la justice. Les tuteurs n'ont pas la perception de la présence d'une réciprocité et donc la coopération s'avère difficile dans ces circonstances.

Les équipes de conception recommandent la tenue de formations continues aux tuteurs sur l'approche par compétence. Toutefois, nous nous demandons si la résistance des tuteurs à l'approche par compétence provient d'une méconnaissance de cette approche, d'une prise de position pédagogique contre cette approche, ou encore de problèmes réels d'applicabilité de certaines grilles d'évaluation à échelons descriptifs, qui n'auraient jamais été testées avant leur « mise en service ».

Si l'objectif du Cégep à distance est de favoriser l'établissement d'une structure de coopération entre les membres des équipes de conception et les tuteurs, nos recommandations sont celles-ci :

- Continuer avec le déploiement des mesures déjà amorcées ;
- Offrir aux tuteurs une formation sur l'approche par compétences et les grilles d'évaluation à échelons descriptifs ;
- Mettre en place un processus permettant de valider ou pré-tester les grilles d'évaluation à échelons descriptifs initialement conçues ;
- Favoriser des communications plus directes entre membres des équipes de conception et les tuteurs ;
- Faire connaître aux tuteurs et aux équipes de conception la réalité de chacun, de façon à ce qu'ils respectent davantage leur rôle respectif et que leurs attentes soient plus coordonnées et réalistes.

Ainsi, ce rapport fait ressortir un certain mécontentement par rapport à la coopération qui existe entre les équipes de conception et les tuteurs, mais également plusieurs pistes de solutions pour améliorer la situation.

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.
- 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 concepteurs, 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 au CAD : briser l'isolement des tuteurs, assurer le suivi des directives et augmenter l'efficacité du travail.

Pour relever le défi de « **briser l'isolement des tuteurs** », la stratégie suivante a été suggérée :

- Créer des occasions d'échanges informelles.

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

- Créer des occasions de présenter les cours et les outils d'évaluation aux tuteurs;
- Offrir une formation sur l'approche par compétences aux tuteurs, aux conseillers pédagogiques et aux experts de contenu;
- Jumeler un tuteur à un conseiller pédagogique.

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

- Réserver des locaux pour les tuteurs;
- Inviter les concepteurs aux visioconférences avec les tuteurs (lorsque la gestion des tuteurs est centralisée);
- Inviter les concepteurs aux rencontres annuelles avec les tuteurs;
- Intégrer les concepteurs à la communauté de pratique des tuteurs;
- Établir des ponts entre les différentes équipes.

2. La coopération entre les tuteurs et les équipes de conception

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

Premier défi : Stimuler l'esprit d'équipe.

Pour relever ce défi les stratégies suivantes ont été suggérées :

- Définir les rôles de chacun;
- Promouvoir le rôle de chacun;

- Consulter les tuteurs sur les outils d'évaluation.

Deuxième défi : Augmenter la confiance mutuelle

Pour relever ce défi la stratégie suivante a été suggérée :

- encourager les tuteurs à respecter le travail de l'équipe de conception et inversement.

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 équipes de conception.

Pour relever ces défis les stratégies suivantes ont été suggérées :

- Améliorer la qualité des communications;
- Revoir l'offre et la qualité des outils de communication;
- Utiliser les nouvelles technologies pour communiquer;
- Favoriser l'embauche des tuteurs comme experts de contenu;
- Mieux diffuser les demandes d'embauche d'experts de contenu à l'interne;
- Impliquer les tuteurs dans la conception des cours, dans les comités de programmes et dans les autres instances;
- Avoir un représentant des tuteurs dans l'équipe de conception.

Quatrième défi : Assumer les changements

Pour relever ces défis les stratégies suivantes ont été suggérées :

- Continuer le développement de la plateforme (Octopus) et donner accès à tous les concepteurs.

3. La réussite étudiante

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

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

- Mettre un cours à l'essai avant sa diffusion;
- Changer plus régulièrement les évaluations d'apprentissage;
- Demander aux tuteurs une rétroaction sur les cours;
- Créer des occasions d'échanges tuteurs/équipes de conception sur la réussite étudiante.

Pour bien relever le défi d'exiger moins des étudiants, la stratégie suivante a été suggérée :

- Assouplir les règles envers les étudiants.

4. 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.

- Démontrer la pertinence sociale et éducative des 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 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