

La communication entre tuteurs et équipes de conception, dans quatre établissements de formation à distance, incite-t-elle à la collaboration?

Nicole **RACETTE**
TÉLUQ

racette.nicole@teluq.ca

Bruno **POELLHUBER**
Université de Montréal

bruno.poelhuber@umontreal.ca

Marie-Pierre **Bourdages-Sylvain**
TÉLUQ

mbourdag@teluq.quebec.ca

Recherche scientifique avec données empiriques

Résumé

En FAD, parce qu'ils travaillent physiquement à distance des équipes de conception, pour faire un travail de qualité, les tuteurs ont besoin d'une bonne communication avec ces équipes. Dans cette recherche qualitative, nous avons réalisé 44 entrevues individuelles et 8 entrevues de groupe dans 4 établissements d'enseignement : 3 canadiens et 1 européen, pour répondre aux questions suivantes : quelle est la qualité des communications entre tuteurs et équipes de conception en FAD? Quelles influences ont les modes de communication sur la qualité de cette communication? Les résultats montrent que, dans la majorité des cas, les répondants n'obtiennent pas et ne fournissent pas les informations nécessaires au bon fonctionnement des cours, contraignant la collaboration, de part et d'autre.

Mots-clés

Tuteurs, communication en formation à distance, collaboration en formation à distance, modèle

technologique en formation à distance, travail à distance, communication virtuelle, interactions en formation à distance

Abstract

In distance learning, because they physically work remotely from members of the course development teams, and in order to do quality works, tutors need good communication with these teams. In this qualitative research, we conducted 44 individual interviews and 8 group interviews in 4 different schools (three Canadian and one European). This was done by answering the following questions: What is the quality of the communication between tutors and design teams in distance learning? What influences the modes of communication detain on the quality of said communication? Results show that in most cases, the respondents do not get and do not provide the information necessary for the proper functioning of courses, which provoke a binding in collaboration from both sides.



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la licence
Creative Commons Attribution - Pas de Modification 2.5 Canada
<http://creativecommons.org/licences/by-nd/2.5/ca/deed.fr>

Keywords

Tutors, communication in distance education, collaboration in distance education, technological model in distance education, remote working, virtual communication, interactions in distance education

La communication entre tuteurs et équipes de conception, dans quatre établissements de formation à distance, incite-t-elle à la collaboration?

Bien que la formation à distance (FAD) ait d'abord été utilisée pour surmonter la distance géographique, elle est maintenant de plus en plus utilisée pour d'autres raisons, telles que pour l'horaire flexible de formation qu'elle permet, pour le lieu de formation laissé au choix de l'étudiant ou encore pour une préférence pour ce mode de diffusion des enseignements. Aux États-Unis, la croissance des inscriptions au postsecondaire pour les cours en ligne dépasse largement celle des cours sur campus (Dilworth *et al.*, 2012). Les MOOC (Massively open online courses), c'est-à-dire les cours à distance de niveau universitaire offerts gratuitement, comptent maintenant plus de 20 millions d'étudiants (Karsenti, 2013).

De nombreuses études ont été menées au cours des dernières années sur la réussite des apprenants en FAD, leur persévérance à terminer leurs cours (Kember, Hong et Ho, 2013; Kuo, Walker, Bellan et Schroder, 2013; Zha et Ottendorfer, 2011), la perception des tuteurs, des professeurs et des apprenants sur ce mode de diffusion des enseignements (Decamps et Depover, 2011; Tang et Harrison, 2012) et sur la collaboration tuteurs-apprenants (Hotte, 2011). Mais, peu d'écrits s'intéressent à la communication entre le personnel chargé de la conception des cours, soit les professeurs, concepteurs, conseillers pédagogiques et chargés de mission à la conception de cours, et ceux qui encadrent les étudiants, les tuteurs, et ce, dans un contexte où les équipes de conception n'interagissent pas avec les étudiants, ce travail étant laissé totalement aux tuteurs. Ce contexte se retrouve surtout lorsque la

FAD est offerte en inscription continue, rendant impossible de joindre en même temps tous les étudiants au cours d'une même semaine de cours, ainsi que lorsque la FAD devient suffisamment importante pour que soit séparé le travail de conception de celui de l'encadrement. La FAD s'inscrit alors « dans des formes d'industrialisation (ou au moins, de professionnalisation) marquées par l'affirmation de formes de division du travail » (Puimatto, 2014, p. 13). Les tuteurs, représentant un nouvel intervenant dans le monde de l'éducation, travaillent souvent éloignés physiquement des équipes de conception et n'interviennent habituellement pas dans la conception des cours. Dans ce contexte, les cours sont normalement conçus par les équipes de conception, interprétés par les tuteurs et utilisés par les étudiants pour apprendre les concepts qu'on y enseigne (Bertin et Narcy-Combes, 2012; Comas-Quinn, de los Arcos et Mardomingo, 2012). Si ce modèle d'organisation du travail n'est pas nécessairement représentatif des établissements universitaires qui se consacrent à la FAD depuis peu, il est typique des établissements ou services pour qui la FAD est l'activité principale depuis longtemps. Ce rôle d'intermédiaire, assumé par les tuteurs, implique de communiquer aux étudiants les contenus prévus par les équipes de conception ainsi que les réactions et commentaires des étudiants aux équipes de conception, afin que ces derniers puissent bonifier leurs cours (Cheng, Liang et Tsai, 2013; Chong et Kong, 2012). La communication au travail renvoie « aux réseaux techniques et sociaux assurant des médiations, structurant les échanges et participant à l'édification d'une communauté (TIC, médias), ainsi qu'à la conception, la production, la diffusion et la réception de messages » (Bouillon, Bourdin et Loneux, 2007, p. 9). Pour que cette communication soit efficace, elle doit être à la fois descendante (des équipes de conception vers les tuteurs), ascendante (des tuteurs vers les équipes de conception), horizontale (entre les tuteurs) et, au besoin, diagonale (à travers les domaines d'activités et les paliers des établissements) (Robbins, Coulter, Leach et Kilfoil, 2012/2015).

Dans une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), nous avons cherché à comprendre le type de coopération qui prend place entre les équipes de conception et les tuteurs. Or, la qualité ou l'existence même d'une relation de coopération dépend des moyens de communication mis en place entre les deux groupes de professionnels et de la qualité de cette communication. Les questions de recherche auxquelles nous nous intéressons dans le présent article sont : quelle est la qualité des communications entre tuteurs et équipes de conception en FAD? Quelles influences ont les modes de communication sur la qualité de cette communication? Pour répondre à ces questions, nous situons d'abord les tuteurs dans les différents modèles technologiques de FAD afin de cibler le niveau de leur besoin d'information des équipes de conception. Nous définissons la communication au travail et la méthodologie utilisée dans la présente recherche. Les résultats et une discussion sur ces résultats sont ensuite présentés.

1. Le travail des tuteurs dans les modèles technologiques de la FAD

Depover et Quintin (2011) mettent en évidence quatre grands modèles technologiques dans lesquels œuvrent les tuteurs : le modèle industriel, le modèle de l'exploitation des médias de diffusion, le modèle basé sur l'interaction et le modèle hybride. Le tableau 1 présente ce qui caractérise ces modèles. Le modèle hybride y est absent, puisque ses caractéristiques dépendent de l'importance de la présence de l'un ou l'autre des modèles précédents. L'implication des tuteurs varie grandement selon le modèle de FAD adopté.

Tableau 1 : Caractéristiques des modèles de cours en FAD définis par Depover et Quintin (2011)

Caractéristiques	1. Industriel	2. Exploitation des médias de diffusion	3. L'interaction
Nombre d'étudiants par cours	Beaucoup plus qu'en face à face	Beaucoup plus qu'en (1)	Moins qu'en (2)
Coûts de conception et de diffusion par étudiant	Faible par rapport au face à face	Plus important qu'en (1)	Plus important qu'en (2)
Sollicitation des tuteurs	Faible	Faible	Plus important qu'en (1) et (2)
Nombre d'intervenants par cours	Beaucoup plus qu'en face à face	Beaucoup plus qu'en (1)	Beaucoup plus qu'en (2)
Caractéristiques particulières	Production à grande échelle à moindre coût	Accent mis sur le support de transmission	Augmentation quantitative et qualitative des interactions

Parce que le modèle industriel se définit « par la production à grande échelle de dispositifs de formation correspondant aux besoins d'une large population ou adaptables, à moindre coût, à différents publics plus réduits » (Depover et Quintin, 2011, p. 19), le tuteur y fait surtout un travail de correction. Dans le modèle fondé sur les médias de diffusion, la médiatisation s'avère un élément essentiel « surtout parce qu'elle influence la structure pédagogique du cours; ce qui touche avant tout l'apprenant, ce n'est pas le contenu du message, mais son support de transmission » (Depover et Quintin, 2011, p. 21). Le cours semble plus adapté, mais le tuteur est toujours peu sollicité. Dans le modèle fondé sur l'interaction, l'apprenant participe à la construction des savoirs avec le tuteur et, parfois même, avec les pairs, en synchrone ou en asynchrone. Cette communication plus importante avec

les étudiants exige un savoir-faire plus adapté de la part des tuteurs. Les nouvelles technologies ont fait naître les classes virtuelles où se retrouvent des étudiants et un formateur dans des environnements de visioconférence ou de webinaires, tels qu'*Adobe Connect* ou *Via*, qui permettent, via Internet, de tenir des réunions ou de simuler une classe, ainsi que des formations en ligne, qui permettent la diffusion de contenus de cours et de documents, des échanges asynchrones, du clavardage et du travail collaboratif (Loisier, 2013). Le rôle du tuteur prend une importance toute particulière dans ces formations en ligne où les échanges sont nombreux. Selon Dir et Simonian (2015, p. 1), « le travail du tuteur à distance recouvre néanmoins des fonctions larges, peu définies et en perpétuel renouvellement [...] le travail conjoint tuteur-équipe pédagogique soulève de nombreux défis liés notamment au fait que [...] la communication s'effectue uniquement par téléphone, plateforme ou par courriel ». Papi (2014, p. 144) explique que « la division verticale des tâches est telle que plusieurs tuteurs évoquent un flou, si ce n'est un vide communicatif, entre eux et le comité de pilotage. Ils expliquent effectivement se trouver quelquefois démunis pour répondre aux étudiants face à des questions pouvant relever de la simple information telle que la date des examens ». De plus, ces tuteurs se retrouvent isolés, même par rapport à leurs pairs. Selon Papi (2014, p. 142), « ayant l'impression de ne pas partager de sujets de réflexion communs avec les autres disciplines, les tuteurs ne se rendent pas souvent sur leur forum ».

Force est de constater que la circulation de l'information entre les professionnels de la FAD est entravée par différents problèmes (Oye et Salleh, 2013). Bien que les moyens technologiques permettent l'interaction, cette dernière n'est pas aussi limpide qu'en face à face où « le retour de l'information vers l'émetteur [...] lui permet d'ajuster son message à l'auditoire » (Depover et Quintin, 2011, p. 23). L'utilisation des courriels, du clavardage ou des forums oblige les utilisateurs à bien exprimer leur pensée à l'écrit où « certaines outrances peuvent provoquer des réactions disproportionnées » (Loisier, 2002, p. 159). Selon Mottet, Faloux et Rouissi (sous presse), en FAD, le recours

au courriel est fréquent, ce qui peut expliquer une communication plus facile qu'en présentiel, moins stressante, plus fréquente, offrant des réponses plus rapides et la possibilité de joindre des documents. Toutefois, le courriel, mélangeant les caractéristiques de l'oral et de l'écrit, rend souvent les communications inappropriées envers le destinataire, qui peut y voir une forme d'impolitesse et l'affecter négativement envers l'expéditeur. De plus, Loisier (2002, p. 159) explique la résistance à participer aux visioconférences. « La distance physique crée la distance psychologique et la représentation via les seuls médias suscite la désincarnation et hypertrophie certains traits formels de personnalité au détriment de la personne elle-même [...] ce qui peut bloquer la participation ». Ces limites s'appliquent autant aux étudiants qu'aux employés qui doivent travailler à distance les uns des autres. À la distance physique qui sépare les tuteurs des membres des équipes de conception correspond aussi une distance psychologique qui s'apparente à la distance transactionnelle (Moore, 1993). La surutilisation des communications électroniques présente des risques quant à la qualité de la communication entre ces professionnels.

2. La communication au travail

Bouillon *et al.* (2007) abordent la communication au travail selon trois situations : 1) les situations locales, mettant l'accent sur les relations interpersonnelles dans le fonctionnement quotidien au travail, 2) les situations intermédiaires, où ce sont les processus de transmission, de traitement de l'information et de mobilisation collective des connaissances qui sont ciblés et 3) les situations globales, dont les dispositifs techniques et les systèmes de règles formelles impliquent tous les acteurs de la vie organisationnelle (salariés, clients, décideurs politiques, etc.). Cette approche permet de traiter à la fois différentes catégories de personnel et le collectif ainsi que les logiques sociales et économiques. Guillemet (1993) traite plutôt de la communication au quotidien et des structures de communication internes,

ce qui s'apparente aux deux premières situations définies par Bouillon *et al.* (2007).

Certains principes de gestion et de transfert des connaissances en FAD sont exposés par Oye et Salleh (2013) : 1) l'exploitation des connaissances tacites, relevant d'abord des relations interpersonnelles et de la coopération; 2) l'intensification de la promotion du transfert des connaissances au moyen d'activités sociales; 3) la facilitation à connecter les gens entre eux qui ont des expertises particulières; 4) la valorisation de la confiance envers les collègues et l'organisation; 5) une compréhension mutuelle entre les collègues. Selon Filipowski, Kazienko, Brodka et Kajdanowicz (2012), les connaissances tacites, soient celles enracinées dans l'expérience, l'engagement et l'action, peuvent circuler à la seule condition que les membres d'une organisation collaborent, afin que les experts répondent aux demandes qui leur sont adressées et les usagers, à leur tour, par leurs questions et commentaires, transfèrent leurs connaissances aux experts.

Notre recherche s'inscrit dans les deux premières situations définies par Bouillon *et al.* (2007), d'où l'intérêt de poser un regard sur les usagers ainsi que sur les directeurs administratifs.

3. La méthodologie

Cette recherche qualitative, de type exploratoire (Creswell, 2012) implique quatre établissements d'enseignement : la TÉLUQ, la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal (FEP), le Cégep à distance (CàD) et l'Enseignement à distance de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Ces établissements ont été choisis pour leur longue tradition d'activités en FAD, les différents contextes (canadien et européen) et ordres d'enseignement (universitaire pour les deux premiers, collégial pour le troisième et primaire et secondaire pour le dernier) qu'ils représentent. La collecte de données repose sur une méthodologie essentiellement qualitative d'inspiration interprétative fondée sur des entrevues individuelles et des entrevues de groupe. Les entretiens ont été enregistrés. Avant que

n'aient lieu les rencontres de groupe, et afin d'enrichir celles-ci, une synthèse des réponses obtenues lors des rencontres individuelles a été distribuée au personnel de ces institutions afin de recueillir leurs commentaires. Une nouvelle synthèse des résultats, améliorée de ces commentaires et des entrevues de groupe, fait l'objet du présent article.

Dans une première phase de la collecte de données, 44 entrevues individuelles ont été menées en face à face, ou sur *Adobe Connect* lorsque la distance était trop grande, auprès de 22 tuteurs, 14 membres des équipes de conception et 8 directeurs administratifs. Les participants sont des volontaires ayant été sollicités à l'aide d'un courriel envoyé par les responsables administratifs dans chacun des établissements. Les grilles d'entrevue ont été distribuées à l'avance aux participants, après avoir fait l'objet d'une validation inter-juges entre chercheurs. Dans un deuxième temps, une synthèse de ces entrevues a été présentée dans une vidéo à tout le personnel de chaque établissement, afin de leur permettre de commenter les résultats. Les résultats préliminaires et les commentaires reçus sur la vidéo ont servi de base à l'élaboration des grilles d'entrevues de groupe qui ont eu lieu dans chaque établissement auprès des répondants ayant participé aux entrevues individuelles, l'une auprès des professeurs (ou concepteurs) et l'autre auprès des tuteurs. 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. Nous avons pris un soin particulier à élaborer une grille de codification applicable aux quatre établissements, en recourant à une approche mixte inspirée de nos cadres théoriques sur la collaboration et la communication, mais très focalisée sur les catégories émergentes demeurant près du discours des participants (Miles et Huberman, 1994/2003). La troisième version de la grille de codification a été mise à l'essai dans un processus de codage consensuel entre les deux assistants de recherche principaux, sous la supervision du chercheur principal. Trois autres entrevues provenant de trois contextes différents

ont été par la suite codées séparément par les deux assistants avec un accord inter-juges dépassant les 80 %. Pour une meilleure compréhension des résultats, les citations des tuteurs sont identifiées par un (T), celles des équipes de conception par un (C) et celles des responsables des politiques par un (R).

4. Les résultats

De façon globale, dans les établissements à l'étude, le rôle des équipes de conception consiste à concevoir les cours, les activités d'apprentissage et les corrigés correspondants, en plus de faire la mise à jour des cours suite à leur lancement. Les tuteurs ont pour tâche de répondre aux questions des étudiants et de corriger les activités d'apprentissage, selon les directives fournies par les équipes de conception. Les directeurs administratifs ont la responsabilité de la bonne marche des opérations, en offrant aux employés les moyens nécessaires pour réaliser leur tâche. Ainsi, la qualité et la quantité des échanges que les tuteurs entretiennent avec les équipes de conception devraient être influencées par le modèle de FAD adopté. La communication qui en résulte est commentée par les répondants.

4.1 Les modèles de FAD adoptés

La volonté de la FWB de diffuser largement ses formations, surtout en format papier, s'apparentait à celle du modèle basé sur l'industrialisation de Depover et Quintin (2011), favorisant une standardisation des apprentissages et limitant les coûts unitaires à un service de correcteur. Ce modèle était en processus de changement lors des entrevues individuelles, afin d'informatiser complètement le processus d'offre des cours et de communication entre les intervenants et les étudiants. D'un travail axé sur la correction, les tuteurs sont maintenant appelés à offrir un travail d'encadrement pédagogique, ce qui est ressorti plus clairement lors des entrevues de groupe. D'un modèle industriel, la FAD à la FWB est en voie de migrer vers un modèle fondé sur l'interaction.

Le C&D, la FEP et la TÉLUQ présentent plusieurs caractéristiques du modèle basé sur l'exploitation des médias, tout en cherchant à intégrer davantage les méthodes pédagogiques interactives. La grande majorité des cours à distance est désormais disponible en ligne, exploitant les technologies unidirectionnelles et bidirectionnelles. Par le développement de portails (pour les tuteurs, les professeurs ou les étudiants), ces établissements exploitent largement les technologies de l'information. Le besoin d'information des tuteurs est donc grand dans ces modèles de pédagogie interactive de plus en plus utilisés.

4.2 La communication entre les tuteurs et les équipes de conception

En général, la qualité de la communication a été commentée, tout d'abord, selon que l'information nécessaire au bon déroulement des cours parvienne aux tuteurs ainsi qu'aux équipes de conception. Selon les répondants, différents problèmes affectent la communication descendante (institution-concepteurs-tuteurs) comme la communication ascendante (tuteurs-concepteurs-institution). Du point de vue des tuteurs, c'est surtout le fait de ne pas recevoir de rétroaction sur les erreurs qu'ils ont signalées ou de ne pas avoir de suivi sur celles-ci qui semble nuire à la communication. « En général, lorsqu'ils soulèvent des difficultés dans le cours et que rien n'est fait, les tuteurs arrêtent de communiquer avec le professeur, tout simplement. Après 2 ou 3 ans, les tuteurs deviennent complètement désabusés » (C). Un tuteur exprime sa désapprobation aux courriels laissés sans réponse. « Même si vous êtes pressés, écrivez : Reçu. Répondrai bientôt. Vous allez ainsi me répondre au lieu de me laisser dans l'ignorance » (T). Un tuteur a 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 » (T). « Chaque session, les élèves nous reviennent toujours avec les mêmes erreurs. Ils sont toujours en train de nous les remettre au visage » (T). D'un autre côté, les membres des équipes de conception sont mécontents des

informations qu'ils reçoivent des tuteurs. « Si le cours va de plus en plus mal, on ne le sait pas » (C). « Il y a au moins 80 % des tuteurs qui ont un rôle passif » (C). Du côté de la communication descendante, les tuteurs ne sont pas toujours informés adéquatement des intentions pédagogiques des concepteurs. « On apprend par la bande que notre cours ne se donnera pas. Ce serait bien de savoir ce que le professeur a l'intention de faire » (T). « Moi, je n'ai jamais reçu de formation sur le cours » (T). « Il y a des profs totalement dépourvus à gérer une équipe de tuteurs ou une équipe pédagogique » (C). La communication horizontale ne fonctionne pas bien non plus, même si plusieurs efforts dans ce sens ont été faits par les établissements, expliquant en partie le sentiment d'isolement exprimé par les tuteurs. « Je ne connais aucun autre tuteur. Quand on reçoit des courriels, on est tous en copie cachée » (T). D'autres apprécient cette communication pratiquement inexistante entre pairs. « Échanger avec les tuteurs du même cours, oui, mais les tuteurs peuvent être chatouilleux. Ils ont une manière de mener leurs cours et ils ne veulent pas se faire dire quoi faire » (T).

Selon les données recueillies, les moyens utilisés pour entrer en communication sont parfois le face à face, mais surtout les moyens virtuels, comprenant chacun leurs avantages et leurs inconvénients.

4.2.1 La communication en face à face

Dans les quatre établissements, les tuteurs apprécient la possibilité, lorsqu'elle se présente, de contacter directement les enseignants ou concepteurs. Au CàD et à la TÉLUQ, des rencontres annuelles avec les tuteurs ont été mises en place. Toutefois, les équipes de conception n'y participent pas toujours. Suite à la réforme implantée à la FWB, une salle des tuteurs est maintenant disponible, leur permettant de se réunir et favorisant le transfert de connaissances et les rencontres informelles. Selon un chargé de mission : « Il y a davantage de lieu et d'occasion de rencontres, tant

virtuels que physiques » (C). Toutefois, un autre se désole de voir que les tuteurs ne s'impliquent pas dans la vie de la FWB, puisque seulement 20 tuteurs sur 280 étaient présents à la première réunion ayant suivi la réforme. C'est donc surtout la communication horizontale qui est pratiquée par ces rencontres. À la FEP, le fonctionnement est plus informel et les rencontres physiques, plus fréquentes. « Ils sont vraiment accessibles. Si j'ai un problème ou une question, je les appelle » (T). Au-delà des gains professionnels, ces échanges contribuent aux liens interpersonnels et sont décrits comme des facteurs facilitant les contacts virtuels subséquents. Ces moments favorisent également le partage du vécu ainsi que la mise à jour de certaines procédures : « à chaque fois, on améliore le système, on trouve de nouvelles idées » (T). Il s'agit davantage d'une communication à la fois ascendante et descendante, mais qui se pratique presque exclusivement avec les équipes de conception qui connaissaient déjà les tuteurs avant leur embauche. Pour les autres équipes, comme pour les trois autres établissements, ces rencontres en face à face seraient plutôt rares, bien qu'elles soient souhaitées.

4.2.2 Les moyens de communication virtuelle

Les médias virtuels dominent dans les communications entre les tuteurs et les équipes de conception, soit le courriel, les plateformes interactives et les visioconférences. Ces moyens, qu'ils soient synchrones ou asynchrones, bien qu'ils soient associés à des bénéfices tels que la rapidité, la facilité et la flexibilité, maintiennent tout de même une distance physique et psychologique entre participants. On y constate davantage des échanges d'informations que des échanges liés au maintien d'une relation. « C'est vrai que ce n'est pas évident à distance » (T). Plusieurs les associent à une dégradation des relations interpersonnelles : « Je pense qu'il y a une déshumanisation du travail et je ne sais pas si ça va dans le sens d'une meilleure qualité » (T). Les tuteurs souhaiteraient plutôt développer des contacts personnels signifiants : « J'arrive à un âge où on a quand même besoin de contact humain et je n'ai pas envie de fonctionner comme une machine » (T).

Selon les répondants, différentes stratégies pourraient être mises en place pour améliorer la communication. Un accroissement des rencontres pourrait contribuer, selon eux, au sentiment d'appartenance envers l'institution, à la qualité de l'enseignement ainsi qu'à la coopération interprofessionnelle, bien que les intervenants soient conscients des difficultés financières et logistiques qu'elles entraînent : « Si on paie tout le monde pour assister à une réunion, on va vider nos comptes en partant » (C). Aussi sont-ils ouverts aux nouvelles technologies pour communiquer. Selon les répondants, le courriel, la plateforme numérique d'apprentissage et un service de communication asynchrone centralisé sont les moyens les plus utilisés virtuellement pour communiquer.

Le courriel. Du fait de son efficacité, sa rapidité et son accessibilité, le courriel est le médium le plus utilisé. Son caractère asynchrone est apprécié, notamment par les tuteurs vacataires de la FWB qui ont un horaire de travail atypique : « Je travaille dans l'enseignement campus, le jour. La FAD, dans mon emploi du temps, c'est plutôt le soir. S'il y a un souci, ça ne sert à rien que je téléphone. Donc j'envoie un *mail* » (T). Certains tuteurs, peu intéressés par ce type de technologies, sont encore réticents à les utiliser. « Il y en a qui n'emploient pas les courriels ou qui les consultent une fois tous les 15 jours » (C). « Si je veux communiquer avec les tuteurs, c'est compliqué, parce qu'il n'y a pas la culture d'utiliser des outils électroniques » (C). Compte tenu du délai entre le moment de l'envoi et la lecture du message, le téléphone est encore utilisé pour des situations urgentes : « quand j'ai besoin de connaître la réponse dans l'heure, je téléphone » (T).

La plateforme numérique d'apprentissage. Les quatre établissements ont développé des plateformes numériques d'apprentissage. « Tout se fait sur la plateforme. Je ne sais pas si c'est une bonne chose » (T). En plus de permettre l'exploration d'avenues pédagogiques innovantes, ces environnements interactifs constituent de nouveaux lieux d'échanges entre les équipes de conception et les tuteurs, à

l'aide notamment des forums et des visioconférences. Ces possibilités sont normalement perçues positivement par les répondants qui y voient des avenues pour renforcer la collaboration. Entre autres, la visioconférence est appréciée du fait qu'elle limite les déplacements. « Les vidéoconférences, c'est très pratique quand on est loin » (T). Toutefois, leur utilisation varie d'un endroit à l'autre. Les forums dédiés aux échanges entre tuteurs et équipes de conception sont généralement très peu utilisés : « le forum existe, mais il y a peu de communications » (T). Parmi les raisons évoquées pour justifier leur faible utilisation, on mentionne leur nouveauté, la méconnaissance de leur fonctionnement et une préférence pour les échanges en présence.

Le service de communication asynchrone centralisé. À la FWD et au CàD, bien que la gestion des cours demeure décentralisée aux équipes de conception, une structure de communication centralisée a été mise en place afin d'assurer la coordination pédagogique et administrative des tuteurs. Qu'elles soient de nature technologique, pédagogique ou administrative, les questions des tuteurs sont maintenant gérées par un seul et même service qui relaie les demandes aux personnes concernées. Cette centralisation des communications facilite le travail des tuteurs, leur permettant de poser des questions particulières, sans devoir connaître la structure organisationnelle et le rôle de chacun. La rapidité de traitement des demandes est également appréciée, tout comme le fait que les demandes soient systématiquement traitées, ce qui n'est pas toujours le cas dans les relations directes. « Il y a toujours un suivi » (R).

Malgré tout, certains tuteurs sont réticents à l'utiliser. « La centralisation des communications fonctionne de mieux en mieux, mais il faut insister. Ça fait l'objet de plusieurs notes que je leur ai envoyées » (R). D'autres font un travail en double : « souvent, les tuteurs envoient leur demande à Eadprof [adresse de courriel centralisée] et ils me mettent en copie. Eadprof me le renvoie par la suite, puisque le message m'était destiné » (C). Au-delà de la méconnaissance de l'outil, les tuteurs

craignent qu'il ne limite les contacts interpersonnels déjà jugés peu nombreux et qu'il augmente le sentiment d'isolement chez les tuteurs. Un membre de l'équipe de conception reconnaît cette difficulté. « Écrire à une boîte qui s'appelle Eadprof, c'est parfois difficile » (C). Il semble que la communication ne soit pas plus efficace pour certains : « Autant la communication était éclatée, mais plus performante à l'époque, autant elle est plus centralisée aujourd'hui, mais n'est pas encore suffisamment forte et structurée » (T). Bien que certains tuteurs s'accommodent d'une gestion centralisée des communications, la situation est vécue plus difficilement par les tuteurs qui n'ont pas de contacts fréquents avec les équipes de conception et ne connaissent pas, dans la majorité des cas, les autres tuteurs qui enseignent dans la même discipline. Par rapport à la centralisation des communications, la quantité des échanges est remise en question, tout comme leur qualité : « on ne rencontre pas vraiment les gens sur un écran » (T).

De plus, les tuteurs se questionnent du fait que le modèle interactif en FAD modifie considérablement leurs tâches et leurs rapports aux apprenants sans que le soutien fourni par les équipes de conception ne soit augmenté. Il n'y a pas nécessairement adéquation entre les exigences institutionnelles dans cette nouvelle réalité et la formation qui est offerte aux tuteurs.

5. Discussion

Étant donné que les quatre établissements se situent dans le modèle de l'interaction de Depover et Quintin (2011), les tuteurs interagissent beaucoup avec les étudiants. Les tuteurs doivent être en mesure de soutenir les étudiants au moment où ils en ont besoin, nécessitant qu'ils soient bien documentés et que les équipes de conception puissent rapidement corriger les irrégularités qui se présentent dans leurs cours. Les moments d'échange en face à face sont limités du fait que les tuteurs travaillent à domicile et que l'organisation de rencontres implique une logistique complexe et des coûts importants

(déplacements et temps). Ce sont donc surtout les communications virtuelles qui sont utilisées.

Bien qu'un petit nombre de tuteurs estiment que les communications avec les équipes de conception soient bonnes, la majorité les dénonce fortement. Certains tuteurs sont réticents à utiliser les communications virtuelles et y voient un obstacle au développement de bonnes relations, tel que formulé par Dir et Simonian (2015), Loisier (2002) et Oye et Salleh (2013). Les données font ressortir des communications descendantes, ascendantes et horizontales insuffisantes, en quantité et en qualité. Comme cette communication, dans la plupart des cas, ne suffit même pas à transférer l'information nécessaire au bon fonctionnement des cours, le service de communication asynchrone centralisé semble constituer un pas dans la bonne direction. Selon Robbins *et al.* (2012/2015), l'abus des communications écrites est une entrave à l'esprit d'équipe. « Les communications verbales permettent de gagner en rapidité, en clarté et en harmonie » (p. 16). De plus, cette communication ne rencontre pas les principes de gestion et de transfert des connaissances définis par Oye et Salleh (2013) : l'exploitation des connaissances tacites, la facilité à connecter les gens entre eux, la valorisation de la confiance et la compréhension mutuelle ne semblent pas faire partie de la réalité de la majorité des équipes de conception et des tuteurs. La collaboration interprofessionnelle et le partage de l'expérience vécue sont donc rares, contribuant au sentiment d'isolement. Les reproches exprimés sur la communication proviennent surtout des tuteurs, probablement parce que ces problèmes de communication affectent plus directement leur travail de tous les jours.

Conclusion

Les interactions que les tuteurs doivent avoir avec les étudiants en FAD complexifient considérablement leur charge de travail par rapport à ce qu'ils faisaient dans le modèle industriel ou, encore, dans celui fondé sur les médias de diffusion. Ces interactions les mettent sous les projecteurs, d'où le besoin d'un plus grand soutien des équipes de conception, par davantage de communication descendante,

plus fluide et davantage empreinte d'une volonté de collaboration ainsi que la possibilité d'une communication ascendante bien reçue. Quant à une communication horizontale plus prononcée, elle permettrait de partager les expériences et apprendre les uns des autres, tout en brisant l'isolement dont les répondants ont fait mention. Ces formes de communication sont trop rares. Les rencontres en face à face sont désirées par les répondants pour développer cette collaboration et assurer de bonnes relations virtuelles par la suite. Des formations sur la communication efficace à distance pourraient être offertes à ces deux catégories d'intervenants, dans le but de bonifier ces communications et, par la même occasion, les cours offerts aux étudiants.

Cette recherche met en lumière des problèmes de communication dans les situations locales (au quotidien) et dans les situations intermédiaires (dans la mobilisation collective des informations), entre les tuteurs et les équipes de conception des cours en FAD, et ce, dans le contexte où la communication avec les étudiants se fait exclusivement par les tuteurs. D'autres recherches pourraient permettre de connaître la situation plus globale de la communication, incluant l'ensemble des intervenants en FAD, afin d'identifier leur impact sur la vie sociale et économique de ces établissements.

Références

- Bertin, J.-C. et Narcy-Combes, J.-P. (2012). Tutoring at a distance: modelling as a tool to control chaos. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 111-127. doi:10.1080/09588221.2011.639785
- Bouillon, J.-L., Bourdin, S. et Loneux, C. (2007). De la communication organisationnelle aux « approches communicationnelles » des organisations : glissement paradigmatique et migrations conceptuelles. *Communication et organisation*, 31. doi:10.4000/communicationorganisation.90
- Cheng, K.-H., Liang, J.-C. et Tsai, C.-C. (2013). University students' online academic help seeking: the role of self-regulation and information commitments. *The Internet and Higher Education*, 16, 70-77. doi:10.1016/j.iheduc.2012.02.002
- Chong, W. H. et Kong, C. A. (2012). Teacher collaborative learning and teacher self-efficacy: The case of lesson study. *The Journal of Experimental Education*, 80(3), 263-283. doi:10.1080/00220973.2011.596854
- Comas-Quinn, A., de los Arcos, B. et Mardomingo, R. (2012). Virtual learning environments (VLEs) for distance language learning: Shifting tutor roles in a contested space for interaction. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 129-143. doi:10.1080/09588221.2011.636055
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4^e éd.). Boston, MA : Pearson.
- Decamps, S. et Depover, C. (2011). La perception du tutorat par les acteurs de la formation à distance. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Paya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 109-124). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Depover, C. et Quintin, J.-J. (2011). Tutorat et modèles de formation à distance. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Paya, J.-J. Quintin et A. Jaillet (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 15-28). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Dilworth, P., Donaldson, A., George, M., Knezek, D., Searson, M., Starkweather, K., . . . Robinson, S. (2012). Editorial: Preparing teachers for tomorrow's technologies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 12(1), 1-5. Récupéré de <http://www.citejournal.org>
- Dir, M. et Simonian, S. (2015). *Tuteur en ligne : Une activité de travail aux prises avec ses contradictions*. Récupéré du site de l'équipe Trigone-CIREL : <http://www.trigone.univ-lille1.fr/cms>
- Filipowski, T., Kazienko, P., Brodka, P. et Kajdanowicz, T. (2012). Web-based knowledge exchange through social links in the workplace. *Behaviour and Information Technology*, 31(8), 779-790. doi:10.1080/0144929X.2011.642895

- Guillemet, P. (1993). *Organisation et contexte québécois. Une perspective communicationnelle*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Hotte, R. (2011). Modèle d'appropriation de la fonction tutorale en ligne. Dans C. Depover, B. De Lièvre, D. Paya, J.-J. Quintin et A. Jaillot (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 227-238). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Karsenti, T. (2013). MOOC : révolution ou simple effet de mode? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(2), 6-22. doi: 10.18162/ritpu-v10n2-01 [Récupéré de http://www.ritpu.ca](http://www.ritpu.ca)
- Kember, D., Hong, C. et Ho, A. (2013). From model answers to multiple perspectives: Adapting study approaches to suit university study. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 23-35. doi:10.1177/1469787412467221
- Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Bellan, R. B. et Schroder, K. E. E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(1), 16-39. [Récupéré de http://www.irrodl.org](http://www.irrodl.org)
- Loisier, J. (2002). Pratiques et évaluation. Dans L. Marchand, J. Loisier, P.-A. Bernatchez et V. Page-Lamarche (dir.), *Guide des pratiques d'apprentissage en ligne auprès de la francophonie pancanadienne* (p. 155-172). [Récupéré du site du Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada : http://archives.refad.ca](http://archives.refad.ca)
- Loisier, J. (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*. [Récupéré du site du Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada : http://archives.refad.ca](http://archives.refad.ca)
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (M. H. Rispaal, trad.). Bruxelles, Belgique : De Boeck. (Ouvrage original publié en 1994 sous le titre *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*, (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage).
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. Dans D. Keegan (dir.), *Theoretical principles of distance education* (p. 22-38). New York, NY : Routledge.
- Mottet, M., Faloux, C. et Rouissi, S. (sous presse). État des connaissances sur la demande d'aide : quel apport pour la formation universitaire en ligne? *Formation et profession*.
- Oye, N. D. et Salleh, M. (2013). E-Learning barriers and solutions to knowledge management and transfer. *International Journal on E-Learning*, 12(1), 99-110.
- Papi, C. (2014). *Formation à distance. Dispositifs et interactions*. Londres, R.-U. : ISTE.
- Puimatto, G. (2014). Numérique à l'École – usages, ressources, métiers, industries. *Distances et médiations des savoirs*, 5. doi: 10.4000/dms.509
- Robbins, S. P., Coulter, M. K., Leach, E. et Kilfoil, M. (2015). *Management* (L. Hamel, trad.). Montréal, Canada : ERPI. (Ouvrage original publié en 2012 sous le titre *Management* (10^e éd.). Toronto, Canada : Pearson Education).
- Tang, J. et Harrison, C. (2012). Investigating university tutor perceptions of assessment feedback: three types of tutor beliefs. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(5), 583-604. doi:10.1080/02602931003632340
- 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(4), 238-253. doi:10.1080/08923647.2011.618314