



**HAL**  
open science

## Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique.

Elke Nissen

### ► To cite this version:

Elke Nissen. Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique.. Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle, 2009, 6 (1), pp.197-220. hal-00785927

**HAL Id: hal-00785927**

**<https://hal.science/hal-00785927>**

Submitted on 7 Feb 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique**

Elke Nissen

Lidilem, Université Stendhal Grenoble 3, France

### **Résumé**

*L'objectif de notre étude est d'identifier les invariants dans la manière dont les étudiants perçoivent la (non-)médiatisation et l'encadrement pédagogique de leur formation. Nous croisons ainsi deux modalités dans notre observation et analyse : le mode de formation (hybride vs. présentiel) et le tuteur (Tuteur 1 vs. Tuteur 2) ; chaque enseignant-tuteur intervenant dans chacune des deux modalités. Les données ont été recueillies au moyen de questionnaires (N=104) et cela, pour le mode hybride, deux années de suite, ce qui permet d'observer également la stabilité dans le temps de la perception des étudiants. L'analyse des données s'est faite de manière statistique (sur les données chiffrées à partir d'échelles de Likert) et qualitative (questions ouvertes). Une seule des hypothèses de départ, basées sur une étude préalable, est confirmée : la motivation des apprenants est dépendante de l'enseignant-tuteur, et avec lui du scénario pédagogique qu'il a conçu et des caractéristiques du public. Le qualificatif d'une formation "bien construite" en revanche varie d'une année à l'autre et ne s'applique pas toujours au même mode. Dans l'ensemble, la majorité des variables observées dépend du tuteur, certaines aussi bien du tuteur que du mode, un faible nombre dépend uniquement du mode et certaines, comme l'appréciation générale de la formation, varient d'une année à l'autre.*

**Mots-clés : formation hybride, formation présentielle, tutorat, perception des apprenants**

**Blended learning vs. face-to-face learning: effects of degree of mediation and tutoring on learners' perception**

**Abstract**

*This study aims at identifying invariants in the way learners perceive the (non) mediation and the tutoring of their course. Our survey and analyse is based on two modalities: the degree of mediation (blended vs. face-to-face learning) and the tutor (tutor 1 vs. tutor 2); each tutor intervened in both degrees of mediation. The learner filled out questionnaires (N = 104) and this, regarding the blended learning design, at the end firstly of one and then of the following year. This allowed us to observe also stability of learner perception over time. The questionnaires were evaluated statistically (they contained answers given through Likert scales) and qualitatively (open-ended questions). One single of the initial hypotheses, based on a preliminary study, could be confirmed: learner motivation depends on the tutor as well as on his course design and student characteristics. But, what the learners consider to be a "well designed" course is different from one year to the next and does not always refer to the same degree of mediation. On the whole, the most variables depend on the tutor, several depend as well on the tutor as on the degree of mediation, some few depend only on the degree of mediation, and some, e.g. the general statement on the course, change from one year to the next.*

**Keywords: blended learning, face-to-face, tutoring, learners' perception**

## **1. Introduction**

Comparer les effets de formations hybrides et de formations présentielles ... n'est-ce pas revenir à cette époque, à partir de la fin des années 1980 et dans les années 1990, où l'on cherchait inlassablement à comparer la formation "classique" présentielle et la formation à distance qui avait pour objectif d'imiter le mieux possible cette première ? On ne pouvait alors que constater que la médiatisation ne permettait qu'une imitation imparfaite du face à face, due par exemple aux délais de transmission ou à l'absence de l'image lors d'une situation pédagogique synchrone (cf. Rutter, 1987 ; O'Conaill *et al.*, 1993 ; Sellen, 1995 ; Kötter *et al.*, 1999). Il nous semble que non, car nous ne positionnons pas *a priori* l'un des deux modes comme étant le "meilleur" qu'il s'agirait d'imiter – ce serait oublier les avantages que peuvent représenter aussi bien une médiatisation de la formation qu'une formation présentielle pour un public qui accède régulièrement sur les lieux de formation, c'est-à-dire le campus universitaire. Ce sont en premier lieu les étudiants eux-mêmes, qui se trouvent en situation de formation hybride pour une option de langues, mais en situation de formation face à face pour

tous les autres cours, comme cela peut être le cas par exemple à l'université Stendhal, qui ne cessent de comparer ces deux modes de formation.

Ainsi, à une époque où le secteur de l'enseignement des langues vivantes, parallèlement aux autres secteurs de formation, voit naître un nombre grandissant de formations hybrides, notre étude a pour objectif de mieux "*connaître une réalité en émergence*", comme le formulent Choplin & Hotte (2004 : 151). Nous définissons la formation hybride comme une formation dont le scénario pédagogique s'appuie sur l'utilisation d'un environnement numérique en ligne et dans lequel l'accomplissement de tâches et l'interaction ont partiellement lieu en ligne ; la proportion et l'articulation des deux modalités présentielle et distantielle étant variables et diverses dans les dispositifs hybrides existants. Nous cherchons à connaître ici plus particulièrement les effets du mode de formation (présentiel ou bien hybride) et de l'encadrement pédagogique sur la perception des apprenants, ceci pour pouvoir effectuer des réajustements des dispositifs existants ou à des fins d'un réinvestissement possible des résultats dans le cadre de l'ingénierie d'autres dispositifs de formation.

## **2. Hypothèses issues des résultats d'une étude préliminaire**

La présente recherche se situe dans le prolongement et l'approfondissement d'une étude exploratoire préliminaire comparant des formations présentielles, hybrides et à distance (Masperi & Nissen, 2005). Celle-ci était basée sur la double hypothèse que (1) la médiatisation et l'affichage préalables du scénario pédagogique dans une formation utilisant les TICE lui conféraient un caractère stable – voire figé –, et que (2) les apprenants percevaient moins de variation dans un encadrement pédagogique à distance (où les éventuelles variations d'humeur, différences de temps de parole ou de qualité de suivi du tuteur sont moins visibles) qu'en présentiel. Les étudiants (N = 54) de trois formations présentielles, deux formations hybrides et deux formations à distance en langues pour spécialistes d'autres disciplines (dorénavant Lansad) ont indiqué leur avis dans un questionnaire basé sur des échelles de Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 4 (tout à fait d'accord). Une formation hybride et deux formations présentielles ont été encadrées par un même tuteur, ce qui a permis de comparer également l'importance du facteur "tuteur" pour ces formations.

La première hypothèse a été confirmée puisque la formation à distance était vue comme la plus figée et la moins flexible, mais non la deuxième : l'encadrement pédagogique n'était pas vu comme étant moins sujet à des variations à distance. Ce qui nous intéressera

particulièrement ici, c'est que cette étude préliminaire nous avait permis d'identifier des invariants dans la manière dont les étudiants perçoivent les formations. Elle a montré que certains invariants sont liés au mode de formation, tandis que d'autres dépendent de l'enseignant-tuteur et non du mode de formation.

### ***2.1. Invariants liés au mode de formation***

En ce qui concerne le facteur "mode de formation", la formation présentielle était vue par les étudiants comme étant la mieux construite dans cette étude préliminaire. En revanche, ils ont jugé la formation hybride comme étant la plus flexible, alors que la médiatisation partielle conditionne une conception et scénarisation préalables qui auraient au contraire pu donner un caractère figé à ce type de formations, tout comme le font remarquer Tricot & Plégat-Soutjis (2003 : 11) pour la formation à distance. Les étudiants ont également perçu une grande qualité relationnelle dans la formation hybride, ce qui a probablement contribué à ce qu'ils considèrent ce mode de formation comme étant flexible, la relation humaine compensant le caractère prédéfini du scénario pédagogique. Ce résultat s'approche d'autres où un sentiment de plus grande proximité relationnelle se manifeste à distance, comparé au présentiel. Si pour Goodfellow (1996), cette intimité est liée à un outil de communication particulier, la visioconférence avec une caméra qui ne montre que les épaules et la tête de l'interlocuteur, pour d'autres c'est la situation de communication médiatisée qui génère cette relation de proximité entre les acteurs d'une FAD universitaire (Blandin, 2004).

### ***2.2. Invariants liés à l'encadrement pédagogique***

En ce qui concerne le facteur "encadrement pédagogique", un même enseignant-tuteur motivait les étudiants de manière équivalente dans les deux modes hybrides et présentiel. Il en était de même pour le degré dont il facilitait aux étudiants la réalisation de leurs tâches. Ce résultat peut étonner, car on peut partir du principe que l'enseignant-tuteur ne joue pas exactement le même rôle dans les deux modes.

*Dans un dispositif de formation médiatisée, c'est la fonction tutorale qui doit occuper une place centrale : en effet, les rôles disciplinaire (sélection et distribution des contenus), de guidage (orientation, distribution du parcours en étapes), d'évaluation (...) sont totalement ou largement pris en charge par le système. L'accompagnateur humain peut donc se concentrer*

*sur des rôles propices au suivi (animation, ressource, parité, régulation)*

(Bourdet, 2007 : 27).

Néanmoins, le style de l'enseignant-tuteur semble déterminer, indépendamment du mode, ses conduites pédagogiques pour motiver et aider les apprenants à réaliser les tâches prescrites.

### **2.3. Hypothèses qui en résultent**

Dans la présente recherche, nous faisons ainsi l'hypothèse de pouvoir confirmer les résultats de l'étude préliminaire. Ceux-ci peuvent être résumés comme suit.

1. La formation présentielle est perçue comme étant la mieux construite.
2. La formation hybride est perçue comme étant la plus flexible.
3. Un même enseignant-tuteur est jugé faciliter autant la réalisation de tâches dans un mode que dans l'autre.
4. De même, la motivation qu'il exerce sur les apprenants est jugée identique dans les deux modes.

Afin de vérifier et affiner les premiers résultats et de voir si ces impressions des étudiants restent stables pour un même enseignant-tuteur et un même mode de formation, nous avons réalisé une étude longitudinale deux années de suite (pour le mode hybride), pendant les années universitaires 2005-2006 et 2006-2007, à l'aide de questionnaires auto-administrés avec des échelles de Likert plus fines cette fois (allant de 0 à 5), les premières n'ayant pas donné beaucoup de résultats, et avec des questions plus détaillées sur le rôle et la relation avec le tuteur. Par ailleurs, afin de garantir le plus de similitude du cadre des formations observées, nous avons écarté le mode distantiel de la présente étude, car la plateforme, le tuteur et l'université n'étaient pas les mêmes que dans les autres modes de formation (ce fait était moins gênant dans l'étude préliminaire où nous cherchions à voir avant tout la variation dans la perception des étudiants pour les différents modes de formation). Nous pouvons ainsi comparer les perceptions des étudiants de formations hybrides et de formations présentielles en langues dispensées par les deux mêmes enseignants-tuteurs<sup>1</sup> qui interviennent, deux années de suite pour le mode hybride, respectivement dans chacun des deux modes.

---

<sup>1</sup> Initialement, notre recherche devait inclure trois enseignants-tuteurs. Or, les formations du troisième enseignant-tuteur ont été écartées de l'analyse à cause d'un nombre trop faible d'étudiants ayant répondu aux questionnaires.

### 3. Terrain d'observation et méthodologie de recherche

Les formations observées sont des options de langues Lansad à l'université Stendhal de Grenoble. Les formations hybrides ont été conçues dans le cadre du projet *Formations en langues ouvertes et à distance interuniversitaires (Flodi)* et elles existent depuis l'année 2002/2003 pour celle en italien, et depuis l'année 2005/2006 pour celle en allemand. La liberté de conception dans le cadre de *Flodi* était relativement grande, ce qui explique la diversité des dispositifs qui en sont issus. Les concepteurs de ces deux formations en italien et en allemand en sont en même temps les tuteurs – ce sont aussi eux qui évaluent les apprenants et ils revêtent ainsi les trois rôles possibles de l'enseignant dans une formation médiatisée : concepteur, tuteur, évaluateur (Gerbault, 2008 : 55). Les formations hybrides utilisent la même plateforme Esprit, qui affiche les contenus proposés de manière modulaire et qui permet d'intégrer différents outils de communication et de partage de documents à distance :

- des forums ;
- une messagerie électronique ;
- des chats ;
- un "awareness" qui permet de communiquer, seul à seul et de manière synchrone, avec d'autres personnes connectées à l'espace de formation en ligne ;
- des "collecticiels" dans lesquels les apprenants déposent des documents et le tuteur peut y attacher un commentaire, et
- des galeries dans lesquelles le tuteur met à disposition de l'ensemble des apprenants un choix de travaux déposés dans les collecticiels.

#### 3.1. Formations observées

Chacun des deux enseignants-tuteurs encadre, comme nous l'avons dit plus haut, des formations comparables dans les deux modes présentiel et hybride. Nous présentons ci-dessous les caractéristiques des formations de l'enseignant-tuteur d'allemand (dorénavant T1) et de l'enseignant-tuteur d'italien (dorénavant T2).

### 3.1.1. Formation hybride T1 (allemand)

Cette formation est intitulée Autoformation guidée en allemand. Elle vise le niveau B1 du *Cadre Européen Commun de Référence* (Conseil de l'Europe 2001, dorénavant CECR) et s'inscrit aussi dans la logique du CECR et de la Certification de compétences en langues de l'enseignement supérieur (CLES) à travers la nature des tâches qu'elle propose. Elle dure deux semestres, avec 36 heures de travail apprenant par semestre, qui se répartissent en 8 heures présentielles et 28 heures à distance tutorées. En 2005/2006, 12 étudiants étaient inscrits et 15 en 2006/2007.

The screenshot shows a web interface for a German self-learning course. The top left has the 'Esprit' logo. A navigation menu on the left includes 'Autoformation guidée en allemand 2005-2006 (FLODI)' and 'AFG allemand'. The main content area is titled 'AFG allemand' and lists the course modules: 'Inhalt der Module', 'Arbeitsplan', 'Benutzen der Lernplattform Esprit', 'allgemeines Forum', and 'allgemeiner Chat'. Below these are nine numbered modules with their respective topics, such as 'Modul 1: Sich vorstellen' and 'Modul 2: Wohnen: Eine Wohnung suchen'. A footer at the bottom contains 'Traces | Multilinguisme | Refresh' and a 'Quitter' button.

Figure 1 - Page d'accueil de la formation Autoformation guidée en allemand.

Les étudiants réalisent en petits groupes (3 à 4 personnes) des tâches en lien avec la vie étudiante en Allemagne ou avec l'actualité allemande : ils se présentent d'abord aux autres dans le module 1, puis dans les modules 2 à 6 choisissent une ville, cherchent un appartement, fondent une colocation, se renseignent pour les modalités d'inscription dans une université allemande, écrivent une revue de presse sur les points qui ont retenu leur intérêt dans les médias allemands, etc. Les rencontres présentielles servent à la présentation de la formation et de la plateforme (même si toutes ces informations se trouvent également sur la plateforme), à la pratique de l'expression et de l'interaction orales et à l'évaluation finale du semestre. En parallèle, les étudiants effectuent un travail individuel qui sert à préparer la réalisation des

tâches (comme par exemple le travail sur les dates et sur les numéros pour préparer l'enregistrement d'un message sur un répondeur téléphonique) ainsi qu'à s'entraîner pour la grammaire, la compréhension orale et écrite ; les étudiants choisissent un document avec des exercices de compréhension dans une liste de documents proposée en fonction de leur intérêt. Un "Arbeitsplan" (planning de travail) indique aux étudiants ce qu'il faut faire, où ils le trouvent sur la plateforme, s'il s'agit d'un travail individuel ou en groupe, à quelle date ils doivent le déposer au plus tard et s'il s'agit d'une activité obligatoire ou optionnelle. Ils disposent par ailleurs d'aides méthodologiques sur la compréhension orale, la préparation et la présentation d'un exposé, la recherche d'information sur internet, etc.

### *3.1.2. Formation présentielle T1 (allemand)*

La formation présentielle en allemand de l'année 2006/2007 est conçue de manière comparable à la formation hybride. Elle vise un niveau B1.1 (qui est un B1 faible) et 18 étudiants y étaient inscrits au premier, 13 au second semestre. Elle dure également deux semestres, à raison de 24 heures présentielles par semestre (auxquelles on ajoute 1 heure de devoirs maison par semaine, ce qui fait donc aussi 36 heures). Les étudiants y réalisent des tâches équivalentes que dans la formation hybride en petits groupes (3 à 4 personnes) ; le reste des activités se déroulant en grand groupe : les micro-tâches préparant la réalisation des (macro-)tâches, le travail méthodologique et celui de la compréhension orale et écrite, de la grammaire ainsi que la pratique orale.

### *3.1.3. Formation hybride T2 (italien)*

La formation hybride Tutti a bordo ! vise le niveau B2/C1 du CECR. Elle comporte 36 heures de travail apprenant par an, dont une moitié a lieu en présentiel et l'autre moitié à distance. En 2005/2006 ainsi qu'en 2006/2007, 27 étudiants de l'Institut d'Etudes Politiques (IEP) y étaient inscrits.

The screenshot shows the 'esprit' platform interface. At the top left is the 'esprit' logo. Below it is a 'Menu' section with a 'TUTTI A BORDO !' link. The main content area is titled 'TUTTI A BORDO !' and lists various resources: 'Calendario delle Lezioni', 'Schema di Lavoro', 'Angolo del Caffè (manuale d'uso)', 'Diario di Bordo ! (C1/C2 lunedì)', and 'Diario di Bordo ! (B1/B2 martedì)'. Below these are 13 units, each with a brief description: UNITÀ 1: L'ITALIA E GLI ITALIANI; UNITÀ 2: L'ITALIA, REGIONI E CITTÀ; UNITÀ 3: GALATEO ALL'ITALIANA; UNITÀ 4: IL CINEMA ITALIANO; UNITÀ 5: IL MADE IN ITALY; UNITÀ 6: TV E INFORMAZIONE; UNITÀ 7: L'UNIVERSITÀ ITALIANA; UNITÀ 8: GLI ITALIANI E LO STATO; UNITÀ 9: LA LOTTA ALLA MAFIA; UNITÀ 10: LE CARCERI; UNITÀ 11: L'ITALIA, EMIGRAZIONE E IMMIGRAZIONE; UNITÀ 12: LE DUE ITALIE; UNITÀ 13: L'ITALIA DELLE ISTITUZIONI. The footer contains links for 'Traces', 'Multilinguisme', and 'Rafraîchir', along with a 'Quitter' button.

Figure 2 - Page d'accueil de la formation Tutti a bordo !

Le thème de cette formation est un voyage en Italie au-delà des stéréotypes, avec la simulation d'un voyage à travers les différentes régions où les étudiants découvrent les différentes spécificités régionales et doivent par exemple faire un projet pour bloquer l'eau à Venise ou relancer Cinecittà à Rome. Ce voyage est aussi l'occasion d'approfondir des thèmes civilisationnels complexes (le passage de la 1<sup>ère</sup> à la 2<sup>ème</sup> République, la différence entre le nord et le sud du pays, la réforme de la justice, etc.). Cette formation cible la compréhension écrite, l'expression écrite, la compréhension orale et aide les étudiants à préparer des exposés en petits groupes (2 à 3 personnes) tout en fournissant les éléments pour les préparer à leur éventuel stage en Italie. En effet, les étudiants de l'IEP sont souvent amenés à séjourner 6 à 12 mois en Italie dans le cadre de leurs études.

La formation est organisée en 13 unités, dont chacune est structurée en activités en nombre variable (composées de textes, documents audio et/ou vidéo, généralement de nature polémique, suivis par des exercices de nature variée ou d'une discussion orale en présentiel, puis sur la plateforme). Les étudiants travaillent les unités dans l'ordre proposé sur la plateforme, mais ne font pas toutes les activités à l'intérieur de chaque unité (il y a suffisamment de "matière" pour pouvoir varier les activités d'une année à l'autre). C'est la tutrice qui leur indique quelles activités il faut faire.

### 3.1.4. Formation présentielle T2 (italien)

La formation présentielle en italien est largement comparable à la formation hybride que nous venons de décrire. Elle comporte le même nombre d'heures (36 heures par an), comporte le même type de contenus – si ce n'est qu'elle accentue plus le travail sur des thèmes juridiques à cause d'un public d'étudiants légèrement différent, qui sont néanmoins issus du même institut, l'IEP. Le niveau de langue visé est inférieur, il s'agit d'un niveau B1/B2. En 2006/2007, 33 étudiants étaient inscrits dans cette formation. Les étudiants y utilisent internet seulement s'ils le souhaitent, pour rechercher des informations servant à préparer un exposé.

### 3.2. Méthodologie de recherche

Les données servant à vérifier nos hypothèses ont été recueillies au moyen d'un questionnaire, rempli par les étudiants inscrits dans ces quatre formations (en 2005/2006 et 2006/2007 pour les formations hybrides et en 2006/2007 pour les formations présentielles). Le questionnaire comporte plusieurs catégories :

- renseignements personnels ;
- compétences techniques ;
- appréciations générales de la formation ;
- apprentissage ;
- tutorat / encadrement par l'enseignant.

	T1				T2	
	2005/06		2006/07		2005/06	2006/07
	S1	S2	S1	S2		
présentiel	-	-	17	9	-	28
hybride	(7)	(3)	13	11	10	16

**Tableau 1 - Nombre de questionnaires auto-administrés (N = 104).**

Les étudiants ayant rempli le questionnaire se répartissent comme indiqué dans le tableau 1. Les 7 questionnaires du premier semestre (S1) 2005/2006 de T1 hybride comportaient encore les anciennes échelles de Likert et n'ont donc que partiellement pu être utilisés pour notre analyse. Par ailleurs, tout comme cela était le cas pour les groupes du troisième enseignant-

tuteur initialement prévu, les groupes d'étudiants ayant répondu avec un effectif trop faible ont été écartés de notre analyse quantitative : c'est le cas également des 3 personnes au deuxième semestre (S2) 2005/2006 de T1 hybride.

Les avis indiqués au moyen d'échelles de Likert allant de 0 ("pas du tout d'accord") à 5 ("tout à fait d'accord") ou bien les réponses données par oui (1) ou non (0) ont été analysés au moyen de tests statistiques non paramétriques, c'est-à-dire des tests de Mann Whitney pour voir les différences significatives entre deux critères et des corrélations de Spearman, le seuil de significativité étant de  $p \leq .01$ . Les moyennes indiquées par la suite dans ce texte n'y figurent que pour faciliter la présentation des résultats ; elles n'ont pas servi à l'analyse. L'analyse des données se fera par ailleurs de manière qualitative, à partir des commentaires des étudiants donnés dans les questionnaires. Les données ont été analysées en croisant trois critères : le mode de formation (hybride vs. présentiel), l'enseignant-tuteur (T1 vs. T2) et la stabilité dans le temps (2005/2006 vs. 2006/2007).

Un deuxième questionnaire, renseigné par les deux enseignants-tuteurs en juin 2006 et conçu par Cortes (2006), a de plus servi à mieux connaître les attitudes et comportements des enseignants-tuteurs.

#### **4. Présentation et discussion des résultats**

Nous n'indiquerons par la suite, en ce qui concerne les données quantitatives, que les résultats qui sont statistiquement significatifs ; les moyennes des scores sur l'échelle de Likert y figurent de manière illustrative, comme nous venons de le dire. Nous présenterons successivement les résultats ainsi que la discussion pour l'analyse de trois critères : le mode de formation, l'enseignant-tuteur et l'évolution dans le temps.

##### ***4.1. Effets liés au mode de formation***

Les variables qui diffèrent entre le mode présentiel et hybride se divisent en trois catégories : l'apprentissage, le tutorat et la flexibilité de la formation. Ainsi, les étudiants estiment progresser plus pour les compétences écrites (lire (prés.<sup>2</sup> 2,8 < hyb. 3,2), communiquer par écrit (prés. 2,4 < hyb. 3,4)) en formation hybride où effectivement la communication se pratique davantage par écrit. Inversement, ils déclarent apprendre plus à communiquer oralement en formation présentielle (prés. 3,1 > hyb. 2,5), où ce mode de communication est plus pratiqué.

---

<sup>2</sup> prés.= mode présentiel ; hyb. = mode hybride

Conformément à l'indication des enseignants-tuteurs qui déclarent investir plus de temps dans le suivi d'une formation hybride que dans une formation présentielle, les étudiants ressentent une plus grande présence du tuteur en mode hybride : c'est ici qu'il rythme encore plus le travail (prés. 2,8 < hyb. 3,2), donne et rappelle davantage les consignes (prés. 4,0 < hyb. 4,4) et est encore plus disponible (prés. 4,1 < hyb. 4,6). Ici ils estiment aussi, encore plus qu'en présentiel, que la relation avec lui a été bonne (prés. 4,4 < hyb. 4,7). Mais paradoxalement, c'est aussi en mode hybride qu'ils réclament plus sa présence (prés. 1,3 < hyb. 1,9). Cela souligne la grande importance du facteur humain dans les formations médiatisées, que l'on a comprise en général à partir des années 1960 pour la formation à distance (ce pourquoi le tutorat a été introduit) – et ce même dans une formation hybride où le présentiel joue quand même un rôle important.

En ce qui concerne la flexibilité de la formation, un nouveau constat contradictoire peut être fait. Ainsi, si les étudiants estiment que la formation hybride est plus figée que le présentiel (prés. 2,0 < hyb. 2,8) – c'est-à-dire que les contenus et le déroulement de la formation sont définis à l'avance –, ils voient le mode hybride en même temps comme plus adapté à leur niveau de langue (prés. 3,2 < hyb. 3,7) et le tutorat dans ce mode comme permettant une plus grande individualisation du travail (prés. 2,9 < hyb. 3,4). Tout se passe comme s'ils considéraient la formation hybride avec son scénario prédéfini et affiché dès le départ comme un cadre assez rigide dans lequel le tuteur introduit de l'individualisation et de la personnalisation.

## ***4.2. Les enseignants-tuteurs***

Comme nous venons de le constater, l'enseignant joue un rôle important aux yeux des étudiants (l'appréciation allant de 3,6 à 4,7 sur 5 pour les différentes formations). Cela est vrai pour le mode présentiel où il est de manière très visible au centre de la situation pédagogique puisque c'est lui qui indique le déroulement de la formation, son évaluation, apporte voire conçoit les ressources pédagogiques, anime les séances, etc. Cela est vrai également en mode hybride, où les étudiants ne savent pas forcément que c'est lui qui a fait le travail de conception mais où ils le voient comme tuteur.

### ***4.2.1. Le rôle des enseignants-tuteurs***

L'importance de son rôle est corrélée avec presque tous les aspects détaillés proposés dans le questionnaire pour définir son rôle. Il apparaît ainsi que l'enseignant-tuteur est considéré jouer

un rôle important lorsqu'il occupe des fonctions de différents ordres qui peuvent être – pour reprendre la typologie de Dumont (2007 : 65) : pédagogique (il aide à apprendre la langue, corrige la langue, aide dans la réalisation des tâches, aide dans la recherche d'information, individualise le travail), organisationnelle (il donne et rappelle les consignes), de soutien technique (il fournit de l'aide technique), évaluative (il évalue les étudiants), sociale et motivationnelle (il facilite les échanges entre les étudiants, est à l'écoute des étudiants, est disponible, convivial, respectueux, s'implique personnellement, motive les étudiants). En revanche, la nature de la relation avec le tuteur, c'est-à-dire qu'elle ait été formelle, informelle, de confiance, de complicité ou distante n'a pas d'incidence sur le fait que les étudiants considèrent qu'il ait joué un rôle important (absence de corrélation).

Les rôles que les enseignants-tuteurs déclarent jouer, dans le questionnaire qui leur est destiné (Cortes, 2006), et le temps qu'ils estiment y consacrer par semestre, sont indiqués en ordre décroissant dans le tableau 3 ci-dessous.

T1	T2
<p>1. Corriger les productions (40h/S; 13-15 par étudiant/S)</p> <p>2. Préparer les séances en présentiel et en groupe, fixer les jours / heures des rencontres, préparer le planning de travail (30h/S pour la 1e année de fonctionnement de la formation où les rencontres présentiellees étaient fixées "à la carte")</p> <p>3. (Re-)annoncer les activités à faire; rappeler les échéances &amp; suivre le travail individuel / collectif (25h/S)</p> <p>4. Répondre aux questions des étudiants (via courriel: 5h/S)</p> <p>Et: concevoir de nouvelles activités d'apprentissage / revoir les indications sur la plateforme / faire face aux dysfonctionnements techniques</p>	<p>1. Agir sur la motivation des étudiants; rappeler les échéances</p> <p>2. Répondre aux questions des étudiants (via courriel: 24h/S)</p> <p>3. Préparer les séances en présentiel (24h/S)</p> <p>4. Suivre le travail individuel / collectif</p> <p>5. Corriger les productions (15h/S; 10 par étudiant/S)</p> <p>Et: concevoir de nouvelles activités d'apprentissage / revoir les indications sur la plateforme / faire face aux dysfonctionnements techniques</p>

**Tableau 2 – Rôles joués et temps consacré par semestre (S) par les enseignants-tuteurs en formation hybride.**

Il apparaît à travers la lecture de ce tableau que les rôles joués par les deux enseignants-tuteurs sont essentiellement pédagogiques, organisationnels et évaluatifs. Mais en ce qui concerne leurs activités d'accompagnement à proprement parler, elles figurent pour T1 en position 3, 4 et 5, tandis qu'ils sont d'ordre d'importance plus élevé pour T2 (pour qui ils se situent en position 1, 2 et 4). Des indications supplémentaires permettent de mieux comprendre ces différences. Premièrement, les indications de T1 sont faites après la première année de fonctionnement de sa formation hybride, où la mise en place de certaines explications ou contenus prend encore beaucoup de temps ; plus que l'accompagnement à proprement parler. Deuxièmement, T1 écrit dans que questionnaire que "*les étudiants n'envoient pas beaucoup de méls en réalité*", ce qui est peut-être dû en partie au grand nombre d'aides mises à disposition en ligne. Troisièmement, T1 encourage simplement les étudiants à poser leurs questions éventuelles par mél ou lors de sa permanence (1 heure hebdomadaire), alors que T2 se rend disponible 6 heures par semaine, lors de permanences dans son bureau ou en ligne. Quatrièmement, les étudiants de T2, issus de l'IEP, sont particulièrement motivés et volontaires et sollicitent sans doute aussi pour cela plus facilement l'enseignant-tuteur. Dans ce contexte, on peut se poser légitimement la question si la langue et son image (l'allemand ne jouit pas toujours d'une très bonne image en France, ayant longtemps été considéré comme la langue pour les "bons élèves") ainsi que la vision d'un séjour probable dans le pays de la langue cible, comme c'est souvent le cas pour les étudiants de l'IEP mais seulement exceptionnellement pour les étudiants des formations en allemand, n'influencent pas aussi la motivation pour l'apprentissage de l'une ou l'autre de ces deux langues.

*4.2.2. Effets opposés pour les deux modes pour T1 et T2*

Le tableau 3 rend compte d'un phénomène assez étrange : ainsi, pour un nombre considérable de variables, T1 et T2 ont des effets contraires dans les modes présentiel et hybride. Si les étudiants de T1 apprécient davantage sa formation présentielle, les étudiants de T2 préfèrent à l'inverse sa formation hybride. Il en est de même pour les autres variables, où le score indiqué pour la formation présentielle est toujours meilleur que celui de la formation hybride pour T1 et l'inverse pour T2. Les étudiants en mode présentiel de T1 déclarent même, plus que ceux en mode hybride, apprendre à écrire ... alors que cette compétence est pratiquée et travaillée davantage en mode hybride ! Toutes ces variables (sauf celles entre parenthèses) sont d'ailleurs corrélées à la variable "appréciation de la formation". Nous en concluons que

l'impression des étudiants pour une formation donnée est assez générale et lorsqu'ils l'apprécient, ils sont aussi plus positifs pour d'autres critères. Évidemment, certaines des variables corrélées peuvent aussi expliquer les raisons pour lesquelles les étudiants apprécient plus ou moins leur formation. Ce sont les commentaires qu'ils font dans les questionnaires qui nous aident à mieux comprendre ces raisons.

Les critiques récurrentes adressées à la formation hybride de T1 qui comporte seulement 8 heures présentielles sont le "*manque de pratique orale de la langue*" et le fait qu'il faille "*trouver la motivation sachant qu'on ne 'voit' pas le tuteur*". Les critiques formulées de manière répétée à l'encontre de la formation présentielle de T2 sont que "*l'horaire n'était pas évident (18h30-20h30)*" et qu'"*on était beaucoup trop nombreux*" – pas bien plus nombreux que dans la formation hybride cependant, mais l'individualisation du travail à distance semble ici estomper la sensation d'être un groupe trop grand.

Variable	T1		T2	
	Ø présentiel	Ø hybride	Ø présentiel	Ø hybride
Appréciation de la formation	3,5	> 2,8	3,1	< 3,7
La formation est complète	3,8	> 2,9	2,8	< 3,8
La formation s'adapte aux besoins	3,8	> 2,9	3,1	< 3,6
Apprendre à parler	3,2	> 1,6	2,3	< 3,1
Tuteur : médiation dans pt groupe	3,3	> 2,0	3,2	< 4,1
(Tuteur : relation de complicité ( <i>réponse par oui/non</i> ))	0,2	> 0,0	0,0	< 0,2
(Tuteur : relation = échange libre & spontané ( <i>réponse par oui/non</i> ))	0,8	> 0,5	0,7	< 0,8
Uniquement significatif pour T1 :				
Apprendre à écrire	3,4	> 2,7		
Apprendre grammaire	3,6	> 2,4		
(Tuteur aide pour la recherche d'informations)	2,9	> 3,8		
Uniquement significatif pour T2 :				

Apprendre vocabulaire			3,2	< 3,7
Apprendre culture du pays			3,7	< 4,3

**Tableau 3 – Effets opposés des deux modes (présentiel vs. hybride) pour T1 et T2.**

#### 4.2.3. Effets liés à l'enseignant-tuteur

Le nombre de variables qui dépendent de l'enseignant-tuteur, indépendamment du mode de formation, est très considérable. Il s'agit des variables suivantes.

- *La difficulté de la formation* (T1 2,9 > T2 1,5) ; T1 a tendance à proposer des ressources plus difficiles par rapport au niveau des apprenants.
- *L'apprentissage* ; les étudiants estiment apprendre davantage avec T2 à écouter (T1 2,9 < T2 3,7), le vocabulaire (T1 2,9 < T2 3,4) et la culture du pays (T1 3,5 < T2 4,0), mais davantage avec T1 la grammaire (T1 3,0 > T2 2,4).
- *Le tutorat* ; si l'appréciation de T1 est déjà très bonne, celle de T2 l'est encore plus. En effet, les scores sont tous, pour les deux enseignants-tuteurs, d'au moins 4 sur 5. Ainsi, c'est T2 qui joue, encore plus que T1, un rôle important dans la formation (T1 4,0 < T2 4,4), qui écoute les étudiants et tient compte de leurs avis (T1 4,0 < T2 4,2), qui est convivial et agréable (T1 4,6 < T2 4,9), qui est respectueux (T1 4,7 < T2 5,0), qui s'implique personnellement (T1 4,4 < T2 4,9), qui encourage et motive (T1 4,0 < T2 4,7) et qui facilite et encourage les échanges entre étudiants (T1 4,0 < T2 4,3).
- *La relation avec le tuteur* ; même si la relation est jugée bonne dans les deux cas, elle l'est encore plus avec T2 (T1 4,4 < T2 4,7) – cette dernière variable dépend également, comme nous l'avons vu, du mode de formation. Les autres variables relationnelles en revanche dépendent exclusivement du facteur enseignant-tuteur. La relation avec T1 est jugée plus formelle (T1 0,5 > T2 0,2 ; les réponses à cette question et aux suivantes ont été faites par oui (1) ou par non (0)), tandis qu'elle est plus informelle (T1 0,1 < T2 0,4), de confiance (T1 0,4 < T2 0,7) et de proximité (T1 0,2 < T2 0,5) avec T2. Ainsi, le relationnel d'un enseignant et sa perception semblent rester les mêmes, peu importe le mode de formation. Il est frappant à cet égard de

retrouver les mêmes qualificatifs pour chacun des enseignants-tuteurs, indépendamment du mode de formation. Ainsi, T1 est décrit comme étant "patient, disponible, clair", "encourageant", "à l'écoute" en présentiel, pendant que les étudiants en hybride déclarent qu'il est "très disponible" et "corrige, motive, rythme le travail". T2, quant à lui, est qualifié de "sympathique", "dynamique" et "très impliqué" en présentiel ; en hybride, il est vu comme étant "dynamique", "disponible, à l'écoute de nos attentes".

Une première explication de ce grand nombre de variables qui se différencient significativement pour les deux enseignants-tuteurs, comparé à un nombre bien plus faible dépendantes du mode de formation, est que certaines préférences, choix et comportements pédagogiques sont propres à un enseignant et s'appliquent aussi bien en formation présentielle que dans une formation hybride qu'il a conçue avec un scénario largement comparable et qu'il tutore. Cette explication se rapproche du résultat d'une recherche antérieure par laquelle nous avons mis en évidence l'importance du scénario pédagogique pour l'apprentissage dans une formation médiatisée – même s'il s'agit cette fois de la perception de la formation et non de l'apprentissage effectif.

*Même dans des scénarios où l'autoformation et l'interaction de l'apprenant avec ses pairs occupent une place importante (...) il apparaît que le scénario pédagogique, conçu par un enseignant / un pédagogue, est déterminant pour l'apprentissage qui sera effectivement réalisé. Cela signifie que même lorsqu'une autonomie de l'apprenant et une construction de connaissances et de compétences à l'aide de l'échange avec les pairs sont recherchés, l'action et le rôle de l'enseignant – autrement dit de celui qui conçoit le scénario et qui tutore les apprenants – est fondamentale (Nissen, 2004 : 14).*

Certaines variables dépendent aussi bien du mode de formation que de l'enseignant-tuteur. Il apparaît ainsi par exemple que les étudiants se sentent davantage évalués en situation de formation hybride (prés. 3,7 < hyb. 4,2) ainsi qu'avec T1 (T1 4,2 > T2 3,7). De même, ils expriment une gêne relativement plus grande que la formation se soit partiellement déroulée via internet en formation hybride (prés. 1,2 < hyb. 2,2) et avec T1 (T1 2,3 > T2 1,5). En revanche, et comme cela était déjà le cas dans notre étude préliminaire, cette gêne n'est pas inversement corrélée à la maîtrise des outils : le traitement de texte, la recherche d'informations sur internet et l'utilisation des outils de communication en ligne. Même des

étudiants qui disent bien maîtriser les outils peuvent déclarer ne pas aimer l'utilisation de l'ordinateur pour une formation en langues. Un facteur qui semble influencer la gêne exprimée est simplement la quantité d'utilisation d'internet pour la formation : une formation hybride a davantage recours à internet qu'une formation présentielle et T1 a utilisé internet davantage que T2 – aussi bien en formation hybride où la proportion d'heures à distance est plus grande qu'en formation présentielle.

### ***4.3. Évolution dans le temps***

L'étude longitudinale de questionnaires remplis deux années de suite pour la formation hybride nous a permis de voir que certaines variables ne sont pas stables dans le temps. Pour T1, nous avons ici utilisé également les données issues des groupes à petits effectifs afin de ne pas baser nos résultats sur la seule analyse des données pour T2.

Le premier constat, et non des moindres, est que les étudiants apprécient uniformément plus leur formation en 2005/2006 qu'en 2006/2007. Nous supposons que dans cette année de grèves anti-CPE avec blocage prolongé du campus, les étudiants ont pu apprécier l'utilité et la flexibilité d'un dispositif partiellement médiatisé qui leur a permis de travailler malgré les blocages pour ceux qui le souhaitaient et dans lequel T1 par exemple fixait pour le rattrapage les rencontres présentielles "à la carte" en fonction des disponibilités des étudiants, même s'il fallait programmer plusieurs fois une même rencontre avec des groupes partiels. Par ailleurs, et toujours pour T1, il s'agissait de la première année de fonctionnement de cette formation hybride, ce qui fait que certaines ressources ou consignes étaient mis en ligne au fur et à mesure.

De manière corollaire, c'est en 2005/2006 que les étudiants ont trouvé aussi bien pour T1 que pour T2 :

- que la formation était mieux construite ;
- que l'enseignant-tuteur corrigeait davantage la langue ;
- qu'il écoutait les étudiants et tenait compte de leur avis ;
- que la formation était plus flexible (c'est-à-dire qu'elle s'adapte à leur manière de travailler et à leur rythme, pour T2) ou bien moins figée (c'est-à-dire que les contenus et le déroulement de la formation sont moins affichés à l'avance, pour T1) et qu'elle est plus en mesure de s'adapter aux besoins exprimés au fur et à mesure (pour T1).

## **5. Conclusion**

Revenons sur nos hypothèses de recherche. Premièrement, conformément aux résultats de notre étude préliminaire, nous avons supposé que la formation présentielle apparaîtrait à nouveau comme la mieux construite. Or, la variable "formation bien construite" n'est liée cette fois ni au mode, ni à l'enseignant-tuteur. Par contre, elle fait partie de ces appréciations qui changent d'une année à l'autre – ce qui explique du même coup pourquoi nous n'observons pas régulièrement ce même résultat – et souligne l'importance d'une étude longitudinale. Notre deuxième hypothèse était que la formation hybride serait perçue comme étant la plus flexible, c'est-à-dire qu'elle s'adapterait mieux à la manière de travailler des étudiants et à leur rythme. Là encore, nous avons observé au contraire un effet de l'année de formation (et non du mode), du moins en ce qui concerne T2. Par contre, et conformément à notre hypothèse pour l'étude préliminaire, cette fois la formation hybride est vue comme la plus figée, c'est-à-dire, nous le rappelons, que c'est là que les contenus et le déroulement de la formation sont définis à l'avance. Mais l'enseignant-tuteur et l'année ont également une influence sur cette variable. Troisièmement, nous nous attendions à ce que la facilitation dans la réalisation des tâches dépende à nouveau de l'enseignant-tuteur. Ce résultat de l'étude préliminaire n'a pas pu être vérifié. Nous avons simplement pu observer que la variable "le tuteur recadre, structure et critique votre manière de réaliser une tâche" est corrélée avec "le tuteur joue un rôle important". La quatrième hypothèse, quant à elle, qui stipulait que la motivation dépendait de l'enseignant-tuteur, a pu être vérifiée. Mais, comme nous l'avons dit plus haut (cf. 4.2.1.), au facteur "enseignant-tuteur" sont liés également d'autres aspects comme son scénario pédagogique, son style pédagogique et relationnel ainsi que le public cible et ses motivations.

Pour résumer les résultats présentés dans la quatrième partie, nous allons les regrouper en fonction des catégories utilisées dans notre questionnaire. Le premier aspect, l'appréciation générale de la formation, est corrélé avec beaucoup de variables observées, telles que le caractère complet de la formation, le fait qu'elle s'adapte aux besoins des étudiants ou qu'elle permette d'apprendre à parler. Mais il est aussi lié à des facteurs que les étudiants ont mentionnés dans leurs commentaires, tels que l'horaire du cours, le nombre d'étudiants ou le nombre d'heures en présentiel.

Le deuxième aspect, la gêne procurée par le recours à internet dans le cadre de la formation, est directement lié à la quantité de son utilisation : sommairement, à faible dose, l'utilisation d'internet ne dérange pas dans une formation en langues – du moins pour ces étudiants qui ne

choisissent pas toujours ce type de cours par préférence, mais souvent parce qu'ils ne sont pas disponibles lors des créneaux horaires proposés pour les formations en présentiel.

Le troisième aspect, le caractère figé de la formation, dépend aussi bien du mode que de l'enseignant-tuteur, mais évolue également d'une année à l'autre, comme nous venons de le dire. C'est donc un aspect que de nombreux critères influencent. Selon Moore (1993), il faut jouer sur trois facteurs pour minimiser ce qu'il appelle la "distance transactionnelle" d'un dispositif de formation, ce qui revient du moins partiellement à diminuer le caractère figé de la formation : il faut augmenter le dialogue (le dispositif permet plus ou moins d'échange entre les acteurs de la formation), accroître l'autonomie de l'apprenant dans son processus d'apprentissage et réduire la structure (c'est-à-dire la rigidité ou la flexibilité des objectifs pédagogiques, des stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation).

La quatrième catégorie, l'apprentissage, peut être divisée en deux groupes : d'une part l'apprentissage des aspects de l'écrit et de la communication orale qui sont liés au mode (les étudiants ont l'impression de les améliorer plus dans le mode où ils les pratiquent plus ; en formation hybride pour la lecture et la communication écrite, en formation présentielle pour la communication orale). D'autre part, l'apprentissage de la compréhension orale, de la grammaire, du vocabulaire et de la culture du pays qui dépendent de l'enseignant-tuteur et du scénario pédagogique.

En ce qui concerne, cinquièmement, le tutorat, les aspects organisationnels et l'individualisation sont un effet du mode de formation. Contrairement à cela – et cela paraît évident – les aspects sociaux et motivationnels dépendent de l'enseignant-tuteur.

Si dans la sixième catégorie, la relation avec le tuteur, la variable "la relation est bonne" est liée aussi bien au mode qu'à l'enseignant-tuteur, presque tous les autres qualificatifs de la relation avec le tuteur (formelle, informelle, proche, de confiance) sont liés à l'enseignant-tuteur. Car comme nous l'avons mentionné, le style relationnel de l'enseignant-tuteur est perçu de manière stable dans les différents modes de formation, du moins lorsque – comme c'est le cas ici – c'est lui qui non seulement tuteur mais est aussi concepteur de la formation médiatisée.

## Références

### Bibliographie

Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance : que nos apprend Goffman ? in Choplin H., Hotte R. (dir.), *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 2-3/2004, pp. 357-381.

Bourdet, J.-F. (2007). Tutorat en ligne et création d'un espace formatif, *Alsic* vol. 10, n° 1, pp. 23-32, <http://alsic.org>

Choplin, H., Hotte, R. (2004). Éditorial, in Choplin H., Hotte R. (dir.), *Distances et savoirs*, vol. 2, n° 2-3/2004, pp. 151-154.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Conseil de l'Europe / les Éditions Didier, 2001.

Cortes, C. (2006). *Sin Fronteras*, Mémoire de master 2 Ingénierie de Formation Multimédia en Langues, Université Grenoble 3.

Dumont, C. (2007). Les relations enseignant-enseignés : les aspects psychoaffectifs, in Manderscheid, J-C. & Jeunesse, C. (dir.), *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles*, Bruxelles : Éditions de Boeck Université, pp. 57-90.

Gerbault, J. (2008). Interactions et aides : potentiel, pertinence et personnalisation, in Foucher, A.-L., Pothier, M., Rodrigues, C., Quanquin, V. (dir.) *TICE et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles : la problématique des aides à l'apprentissage*, Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise-Pascal, pp. 53-69.

Kötter, M., Shield, L., Stevens, A. (1999). Real-time audio and e-mail for fluency: promoting distance language learner's aural and oral skills via the Internet. *ReCALL*, Vol. 11, 2, pp. 55-60.

Maspero, M., Nissen, E. (2005). L'incidence de la médiatisation sur le scénario et l'encadrement pédagogiques dans des formations en langues : le point de vue des étudiants, Communication au colloque *Lidilem / GRAFE "Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français"*, Université Grenoble 3, 17 et 18 mai 2005.

Moore, M. G. (1993). The theory of transactional distance. In *Theoretical principles of distance education*, Keegan, D. (dir.). London: Routledge, pp. 22-38.

Nissen, E. (2004). Importance du scénario pédagogique dans l'apprentissage d'une langue étrangère en ligne, *Les Langues modernes*, vol. 4, pp. 14-24.

O'Conaill, B., Whittaker, S., Wilbur, S. (1993). "Conversation over video conferences: an evaluation of the spoken aspects of video-mediated communication". *Human-Computer Interaction*, Vol. 8, pp. 389-428.

Rutter, D. R. (1987). *Communicating by telephone*. Oxford: Pergamon press.

Sellen, A. J. (1995). "Remote conversations: the effects of mediating talk with technology". *Human-Computer Interaction*, vol. 10, pp. 401-444.

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F. (2003). Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. Revue *STICEF*, vol. 10, 2003, <http://sticef.org>.

## Webographie

Formation en allemand Autoformation guidée en allemand : version de 2005/2006 accessible aux visiteurs (consulté en août 2008) <http://flodi.grenet.fr/esprit/index2.php?idForm=81>

Formation en italien Tutti a bordo : accessible aux visiteurs (consulté en août 2008) <http://flodi.grenet.fr/esprit/index2.php?idForm=41>

Site du CLES (consulté en août 2008) <http://www.certification-cles.fr>

Plateforme Esprit (consulté en août 2008) <http://flodi.grenet.fr/esprit/login.php>

Site du projet *Flodi* (consulté en août 2008) [http://ksup-gu.grenet.fr/38826833/0/fiche\\_GU++\\_+12\\_\\_pagelibre](http://ksup-gu.grenet.fr/38826833/0/fiche_GU++_+12__pagelibre)

## A propos de l'auteure

**Elke NISSEN** est maître de conférences en didactique des langues à l'université Stendhal, Grenoble3. Ses recherches portent depuis 1999 sur des aspects pédagogiques (tutorat,

autonomie, apprentissage, interactions) et ingénieriques de formations utilisant les TICE et plus particulièrement des formations à distance et hybrides en langues.

**Courriel** : [elke.nissen@u-grenoble3.fr](mailto:elke.nissen@u-grenoble3.fr)

**Adresse** : Université Stendhal, UFR de langues, BP 25, F 38040 Grenoble 9 Cedex