



**HAL**  
open science

# Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride: Analyse de pratiques

Elke Nissen

## ► To cite this version:

Elke Nissen. Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride: Analyse de pratiques. Université Lille 3. Dispositifs médiatisés en langues et évolutions professionnelles pour l'accompagnement-tutorat, édition CEGES, pp.191-210, 2009, Collection UL3 "travaux et recherches". <hal-00785937>

**HAL Id: hal-00785937**

**<https://hal.science/hal-00785937v1>**

Submitted on 8 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.



HAL Authorization

## Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride: analyse de pratiques

Elke NISSEN, Lidilem, Université Stendhal – Grenoble 3

### 1. Introduction

L'apparition de formations en ligne a, tout comme auparavant l'apparition de dispositifs autonomisants dans des centres de ressources, conduit les chercheurs à s'interroger sur le changement de paradigme entre un enseignant en cours « classique » présentiel et le tuteur en ligne (par exemple, Bellier 2001 : 33 ; Charlier *et al.*, 1999 ; Daele & Docq, 2002). Au moment où les formations hybrides deviennent de plus en plus nombreuses, cet article sera l'occasion de nous interroger sur la différence, cette fois, entre l'accompagnement dans une formation à distance et une formation hybride en langues. La comparaison sera pour partie introspective, la tutrice en question étant en même temps responsable de la conception des dispositifs et auteure du présent article. Pour l'autre partie, la comparaison est objectivée par l'appui sur une description des composantes des dispositifs de formation en question, ainsi que sur l'avis des apprenants, exprimés à travers des questionnaires en fin de formation ou dans un carnet de bord.

L'accompagnement est envisagé ici comme un ensemble de trois facteurs et qui ont pour objectif d'aider l'apprenant de mener à bien sa formation. L'aide est ainsi fournie par le tuteur, par les aides présentes en ligne, ainsi que par les pairs. En effet, nous rejoignons Barbot (2006 : 42) pour dire que

l'accompagnement peut s'effectuer entre pairs, [même si] cette activité collective suppose alors les références à un *ethos* du groupe d'autant plus difficile à constituer que les interactions s'effectuent dans un espace virtuel (Barbot 2006 : 42)<sup>1</sup>.

### 2. Le cadre : les dispositifs de formation

Afin de situer cet accompagnement, nous présenterons d'abord les dispositifs de formation en question. Malgré leurs modes de formation différents (à distance *vs.* hybride), ils reposent sur la même approche pédagogique centrée sur la réalisation conjointe de tâches en langue, et, comme nous le détaillerons plus loin, sur d'autres choix pédagogiques similaires, et restent ainsi largement comparables. Il s'agit du dispositif de formation à distance *Babbelnet* et de la formation hybride *Studentenleben in Deutschland*, que nous décrirons ici brièvement en vue de situer le contexte dans lequel l'accompagnement a lieu.

#### 2.1. Le dispositif de formation à distance

*Babbelnet* a été conçu par l'équipe pédagogique du service pédagogique interuniversitaire de ressources d'autoformation en langues (Spiral) à Strasbourg. Il a existé de 2001 à 2003 et a été conçu pour l'apprentissage de l'allemand et de l'anglais, du niveau B1 à C1 selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, CECR (Conseil de l'Europe, 2001). Il s'adressait aux étudiants des trois universités strasbourgeoises. Ces étudiants pouvaient être aussi bien 1) des volontaires qui souhaitaient parfaire la langue pour préparer un séjour à l'étranger ou un concours et qui souhaitaient éviter les déplacements, que 2) des étudiants inscrits dans un cours de langue pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad) pour qui cette formation comptait pour leur note finale. L'équipe pédagogique a

---

<sup>1</sup> L'objectif premier des dispositifs de formation que nous allons décrire ne porte cependant pas sur une autonomisation de l'apprenant, et nous ne parlerons donc pas, comme le fait Barbot (2006), d'« accompagnement autonomisant ». En effet, même si les dispositifs permettent des parcours d'apprentissage flexibles (comme nous l'expliquerons plus loin), il ne s'agit pas à proprement parler d'autoformations, dans lesquelles l'apprenant fixerait ses propres objectifs et choisirait assez librement, avec l'aide d'un conseiller, les ressources et activités qui lui permettraient de les atteindre.

fait le choix de définir d'abord les objectifs de la formation et les modalités d'une démarche orientée vers la réalisation de tâches en langue étrangère définie par le CECR (qui était publié au même moment). L'environnement technique a délibérément été créé au fur et à mesure de la définition de ces aspects, afin que l'équipe pédagogique ne soit pas contrainte *a priori* par le fonctionnement d'une plateforme donnée. Ce site web contient des pages php, et intègre des outils de communication open source (chat, forum), pour lesquels une utilisation en groupe restreint peut être définie. Y figurent également des aides langagières (une sélection de liens vers des dictionnaires en ligne, des explications et des exercices de langue), des aides méthodologiques (sur la réalisation de la tâche elle-même, sur les compétences langagières comme la compréhension orale et écrite), des aides techniques (des explications pour l'utilisation des logiciels utilisés), des ressources thématiques sélectionnées en vue de la réalisation des tâches (documents textuels, audio et vidéo), un test de niveau reprenant les descripteurs des niveaux du CECR, un espace personnel avec la fiche personnelle remplie par l'étudiant et celles des membres de son groupe, ainsi qu'un carnet de bord individuel dans lequel l'apprenant notait ses activités, leur durée et ce que, d'après lui, elles lui avaient apporté.

La volonté de centrer ce dispositif sur la réalisation de tâches en langue étrangère venait du fait que presque toute l'équipe pédagogique participait par ailleurs à la définition de ce qu'allait être la Certification de compétences en langues de l'enseignement supérieur (Cles). Elle était donc engagée dans une démarche de définition de tâches relevant de la réalité universitaire et pouvant s'adresser à des étudiants de filières différentes. Les expérimentations avec des étudiants avaient montré que ceux-ci, même lorsqu'ils étaient bons en langue, ne savaient souvent pas réaliser de manière satisfaisante les tâches retenues, telles qu'une synthèse, un résumé, une présentation orale. La conception de *Babbelnet* s'est ainsi basée sur cette donnée et s'est focalisée sur la réalisation de ce type de tâches par étapes et avec l'aide d'un tuteur, de fiches et entraînements méthodologiques, ainsi que de ressources en ligne. Les étudiants pouvaient également bénéficier de l'aide des pairs, car ils avaient le choix de travailler soit de manière individuelle tutorée, soit en petit groupe (de trois à quatre personnes) tutoré. La durée de la formation était d'un semestre.

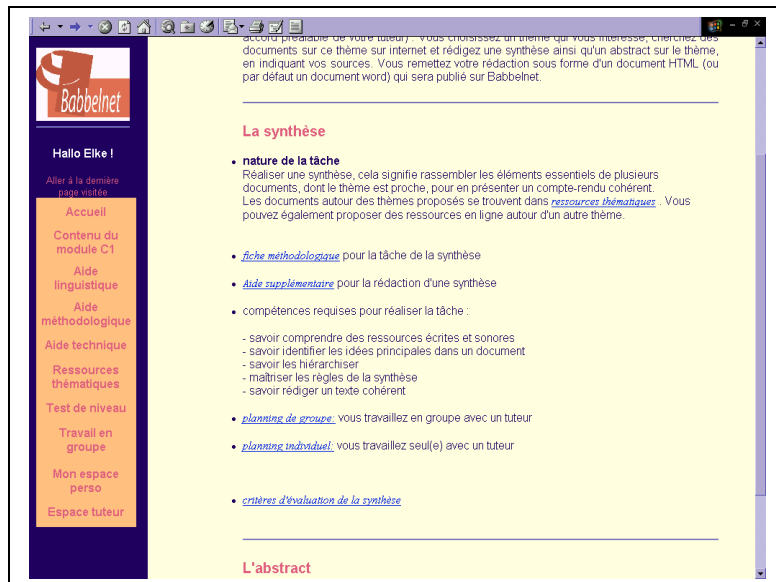


Figure 1. Consignes pour la tâche « la synthèse » sur Babbelnet.

## 2.2. Le dispositif de formation hybride

Le dispositif de formation hybride est né pendant l'année universitaire 2004/2005, dans le cadre du projet de conception de Formations en langues ouvertes et à distance interuniversitaires (Flodi) à l'université Stendhal, Grenoble 3. Après un changement de nom en cours de route, il s'appelle aujourd'hui *Studentenleben in Deutschland* (« vie étudiante en Allemagne »). Il s'adresse à des étudiants Lansad allemand des différentes universités grenobloises et prépare au niveau B1 du CECR, subdivisé en B1.1 et B1.2. Il figure parmi les choix possibles des cours Lansad allemand pour les étudiants du niveau concerné. L'approche est toujours centrée sur la réalisation de tâches, mais cette

fois non d'un seul type de tâche par étudiant, mais de plusieurs tâches successives au cours des deux semestres. La formation dure deux semestres, avec 36 heures de travail étudiant par semestre. Cela correspond à un nombre d'heures habituel pour les cours Lansad (si l'on compte deux heures de cours hebdomadaires et une heure de travail à la maison). Dans *Studentenleben in Deutschland*, quatre à cinq séances par semestre (8 à 10 heures) se déroulent en présentiel. Les tâches réalisées sont inspirées en partie des tâches retenues aussi bien pour le Cles 1 que pour le Cles 2 dans leur version définitive. Les étudiants réalisent une fiche pour se présenter, puis, au premier semestre, participent à une simulation globale dans laquelle ils cherchent un appartement dans une ville allemande de leur choix, afin d'y fonder une colocation avec d'autres étudiants du cours, en vue d'un semestre d'études dans une université de cette ville. Ils contactent par téléphone le propriétaire de l'appartement choisi, laissant un message sur son répondeur, puis, lors d'une deuxième tentative, lui demandent des précisions concernant l'annonce. Ils organisent ensuite la future vie commune en établissant une liste de *WG-Regeln* (« règles pour la colocation »), en choisissant chacun sa pièce d'après une esquisse de l'appartement et en préparant la pendaison de crémaillère ou bien une carte avec la nouvelle adresse et d'autres informations pour les amis. Au second semestre, ils s'informent sur la vie étudiante en Allemagne à travers des textes journalistiques, des sites web, des vidéos en ligne et, depuis l'année 2007/2008, une discussion via visioconférence avec des étudiants allemands de la Leibniz Universität à Hanovre. Ils présentent oralement les informations recueillies sur le sujet qu'ils ont retenu (par exemple, combien coûte la vie d'un étudiant, comment trouver un travail pendant les études, comment fait un étudiant étranger pour s'inscrire dans une université allemande). Lors de la deuxième moitié du semestre, ils réalisent une tâche équivalente sur un sujet d'actualité allemande de leur choix.

Les tâches que nous venons d'énumérer sont réalisées en petits groupes de deux à trois étudiants, afin d'augmenter la présence sociale et aussi pour inciter les étudiants à se concerter, à négocier, à s'aider et à se corriger mutuellement. Les séances présentielles ont pour fonction essentielle la pratique de l'interaction orale, mais aussi de donner les explications initiales sur le fonctionnement de la formation et de l'environnement numérique. La figure 2 montre le menu principal de *Studentenleben in Deutschland*, version 2007/2008.



Figure 2. Page principale de *Studentenleben in Deutschland*.

Comme sur *Babbelnet*, un planning de travail est présent en ligne, ainsi que des aides méthodologiques, des aides langagières, des liens vers des dictionnaires, des ensembles de documents permettant la réalisation des tâches. Y figurent également des aides techniques pour l'utilisation des différents outils de la plateforme utilisée (Esprit) et un carnet de bord collectif sur un blogue extérieur à la plateforme (Viabloga). Le tableau 1 montre un bref comparatif entre les deux dispositifs de formation.

Babelnet	Studentenleben in Deutschland
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 2001 – 2003</li> <li>▪ Langues: anglais, allemand, ... (B1-C1)</li> <li>▪ Formation à distance</li> <li>▪ Etudiants volontaires / Lansad</li> <li>▪ Site internet créé ad hoc</li> <li>▪ Approche par tâches (<i>cf.</i> élaboration Cles)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ Ex. synthèses</li> </ul> </li> <li>▪ Travail en petit groupe <u>ou</u> individuel</li> <li>▪ Carnet de bord individuel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 2004 - ...</li> <li>▪ Langue: allemand (B1)</li> <li>▪ Formation hybride</li> <li>▪ Etudiants Lansad</li> <li>▪ Plateforme Esprit</li> <li>▪ Approche par tâches (<i>cf.</i> Cles actuel)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▫ S1: simulation globale</li> <li>▫ S2: synthèses &amp; présentation orale</li> </ul> </li> <li>▪ Travail en petit groupe <u>et</u> individuel</li> <li>▪ Carnet de bord collectif</li> </ul>

*Tableau 1. Comparatif des deux dispositifs de formation.*

### 3. Types d'accompagnement

Comme nous l'avons spécifié dans l'introduction du présent article, l'accompagnement se compose à nos yeux de trois parties : le tutorat ainsi que les pairs comme aides humaines, et les aides matérielles.

#### 3.1. Le tutorat : quelles fonctions du tuteur ?

Les textes portant sur la fonction tutorale dans une formation à distance se recoupent assez bien pour désigner les différentes fonctions exercées par le tuteur. Si la catégorisation varie quelque peu d'un auteur à l'autre, comme le montre le tableau 2, on peut néanmoins identifier dans l'ensemble cinq catégories distinctes : les rôles ou fonctions pédagogique, social et motivationnel, organisationnel, évaluatif et technique.

Henri & Lundgren-Cayrol (2001)	Daele & Docq (2002)	Bernatchez (2003)	De Lièvre (2005)	Dumont (2007)	Quintin (2008)	Nissen (à paraître)
Facilitateur, animateur	Pédagogique	Soutien pédagogique-intellectuel	Pédagogique, métacognitif	Soutien pédagogique	Pédagogique	Pédagogique
Facilitateur, animateur	Social	Soutien socio-affectif	Social et motivationnel	Soutien psychologique et psychosocial	Socio-affectif et motivationnel	Social et motivationnel
Modérateur	Organisationnel	Gestion de la communication	Organisationnel	Soutien méthodologique et organisationnel	Organisationnel	Organisationnel
Evaluateur			Evaluateur			Evaluatif
	Soutien technique	Soutien technique et logistique	Technique	Soutien technique		Soutien technique

*Tableau 2. Les fonctions du tuteur dans une formation en ligne, selon Henri & Lundgren-Cayrol (2001), Daele & Docq (2002), Bernatchez (2003), De Lièvre (2005), Dumont (2007), Quintin (2008), Nissen (à paraître).*

La fonction *pédagogique* du tuteur est d'aider et de stimuler l'apprenant au niveau cognitif (Bernatchez 2003 : 20) ; il « facilite l'apprentissage » (Daele & Docq 2002 : 4). Il donne des explications, corrige et commente les travaux des apprenants ; il peut fournir des aides individuelles en fonction des problèmes constatés et peut aider dans la recherche d'informations ainsi que dans la réalisation des tâches (Nissen, à paraître), avec un degré d'implication qui peut être variable, comme le rappelle Quintin (2008 : 29-30).

Au niveau *social et motivationnel*, le tuteur tente tout d'abord de créer un climat social chaleureux « dans lequel l'apprentissage sera valorisé » (Bernatchez 2003 : 20). Il vise à « favoriser le sentiment d'appartenance à un groupe » (Dumont 2007 : 67) et incite les apprenants à communiquer entre eux,

au sein du groupe. Il cherche à encourager l'apprenant, à « stimuler et maintenir sa motivation » (De Lièvre 2005 : 4), afin qu'il s'implique dans les activités (Quintin 2008 : 30), mais il lui appartient aussi de rassurer l'apprenant (Charlier *et al.* 1999). Par ailleurs, il résume et clarifie ce qui se dit lors des échanges entre étudiants (Daele & Docq 2002 : 4).

Son soutien *technique* consiste à « rendre [l'apprenant] à l'aise avec le système technique », afin qu'il puisse « se concentrer sur sa tâche académique » (Daele & Docq 2002 : 4). A cette fin, il donne des explications sur l'utilisation et le fonctionnement des outils techniques au début de la formation. Ensuite, il assiste « l'apprenant dans les difficultés ponctuelles qu'il a (...) dans l'utilisation des outils mis à sa disposition » (De Lièvre 2005 : 4). Bernatchez (2003) et De Lièvre (2005) évoquent également les explications données pour aider l'apprenant à comprendre l'institution de formation.

La fonction *organisationnelle* du tuteur renvoie pour certains (par exemple, Bernatchez 2003 : 20) à la gestion de la communication – que nous avons dans la présente catégorisation intégrée dans le rôle social et motivationnel et que nous ne retiendrons par conséquent pas dans cette catégorie organisationnelle. L'apprendre à apprendre mentionné par Dumont (2007 : 67) par contre en fait partie : il s'agit de fournir des aides à l'apprenant qui lui permettent de mieux comprendre, raisonner et s'organiser. Le rôle organisationnel porte essentiellement sur la gestion du travail : le tuteur prépare un agenda, aide les apprenants « à respecter les consignes et les échéances » (Daele & Docq 2002 : 4), et propose des méthodes de travail (Henri & Lundgren-Cayrol 2001 : 157).

Le tuteur joue souvent également le rôle d'*évaluateur*. Il précise dès le départ les objectifs et les critères d'évaluation (Henri & Lundgren-Cayrol 2001 : 157), qu'elle soit formative ou sommative, et communique le mode de notation (De Lièvre 2005 : 4). Il « évalue les productions cognitives » (Henri & Lundgren-Cayrol 2001 : 157) et langagières. Quant aux commentaires qu'il fournit aux apprenants suite à cette évaluation et qui sont destinés à faire progresser l'apprenant, nous les classons dans la catégorie « pédagogique ».

### **3.2. Le tutorat dans les deux dispositifs de formation à distance et hybride**

La tutrice s'est fixée des objectifs similaires pour les deux dispositifs que nous avons décrits dans la deuxième partie de cet article.

Du point de vue *pédagogique*, elle cherche à aider l'apprenant à apprendre à réaliser des tâches en langue étrangère à plusieurs, à progresser dans la langue à travers la pratique, à travers les fonctions pédagogiques décrites ci-dessus (3.1.). Elle souhaite également aider l'apprenant à gérer son travail à distance (aspect *organisationnel*), afin que l'autonomie ne soit pas un prérequis (*cf.* Linard 2003). Ainsi, elle propose un planning, donne et rappelle les consignes<sup>2</sup>, intervient dans la création de petits groupes et surtout explicite le plus possible ce qui est attendu de l'apprenant, ce qu'il peut attendre à son tour, où il peut trouver de l'aide et comment se déroule la formation. Quant à l'apprendre à apprendre, c'est un aspect présent dans les dispositifs par le biais des carnets de bord (*cf.* 3.3.), mais ce n'est pas un objectif majeur pour ces formations – et les étudiants le constatent également, comme le montrera le tableau 5 plus bas.

Du point de vue *social et motivationnel*, elle intervient, pour *Babelnet*, dans le déroulement des négociations au sein de ces groupes et pour *Studentenleben in Deutschland*, elle gère l'organisation du partenariat avec l'université allemande. Afin de motiver l'apprenant, elle demande aux apprenants de mettre leur fiche de présentation en ligne afin qu'ils puissent mieux se connaître les uns et les autres, elle propose un choix partiel des thématiques et/ou documents à l'apprenant, le choix des dates pour le planning et le choix de la méthodologie de travail en groupe, des thèmes proches du monde de l'apprenant, et répond le plus rapidement possible (dans un délai maximal de deux jours) aux questions que les apprenants lui posent par courriel. Par ailleurs, les critères d'*évaluation* et de notation sont affichés et explicités dès le début de la formation.

En termes de soutien *technique*, elle fournit, en amont, des explications en présentiel et par le biais de fiches d'utilisation en langue maternelle et en langue étrangère ; en aval en répondant aux demandes via courriel ou bien en veillant à la maintenance technique des logiciels et du matériel nécessaires dans la salle multimédia de formation présenteielle (pour la visioconférence, par exemple, ou pour le bon fonctionnement des microphones et du logiciel pour que les étudiants puissent s'enregistrer oralement et déposer leur production orale sur le blogue, dans *Studentenleben in Deutschland*).

<sup>2</sup> Ces consignes figurent cependant en partie sur la plateforme ; il n'est alors pas aisé de distinguer si ces consignes viennent de la tutrice ou du concepteur de la formation, ce qui est le cas de plusieurs aspects des activités tutorales décrites ici.

Si dans *Babbelnet* le mot d'ordre était de trouver le meilleur mode de suivi possible dans une formation qui était encore en train de se mettre en place – et la tutrice ne comptait alors aucunement les heures investies –, il s'agit dans *Studentenleben in Deutschland* de trouver un compromis acceptable entre la charge de travail de la tutrice et un soutien satisfaisant pour les apprenants.

<i>Babbelnet</i>	Fonctions tutrice	<i>Studentenleben in Deutschland</i>
1.	pédagogique	1.
2.	organisationnelle	2.
3.	sociale et motivationnelle	3.
4.	évaluative	4.
5.	d'aide technique	4.

**Tableau 3.** Poids des différentes fonctions tutorales dans chacun des dispositifs selon la tutrice, par rangs.

### 3.3. Les aides matérielles

L'accompagnement n'est pas pris en charge exclusivement par le tuteur. Les pairs y participent également (cf. 3.4.) et l'environnement numérique comporte des aides matérielles qui contribuent à faciliter l'organisation du travail, la méthodologie, le raisonnement et l'apprentissage à l'apprenant. Au niveau *organisationnel*, le site et la plateforme d'apprentissage sont là pour mettre à disposition de l'apprenant les ressources et outils dont il a besoin pour se former. Le planning de travail y est « affiché » ; il détaille l'activité à faire, où elle se trouve en ligne, ses modalités – c'est-à-dire si elle est à réaliser seul ou en groupe, si elle est orale ou écrite, si elle est à déposer sur la plateforme / le site ou autocorrective, etc. –, la durée estimée et sa date de fin. Des fiches méthodologiques sur la compréhension orale ou écrite par exemple, avec exercices d'application, permettent aux apprenants d'améliorer ces compétences. Les critères d'évaluation et les éléments pris en compte pour la note sont affichés.

Au niveau *pédagogique*, c'est le fait même que le dispositif soit (partiellement) en ligne qui permet une certaine individualisation. L'apprenant accède aux ressources et réalise les activités au moment où il veut, s'il s'agit d'une activité asynchrone. Des liens vers des dictionnaires, vers des explications et exercices grammaticaux ciblés, des documents authentiques sont également disponibles. Un certain nombre d'exercices autocorrectifs est présent sur la plateforme. Pour les tâches, les différentes étapes possibles sont détaillées (une correction par le tuteur est prévue après chacune de ces étapes), afin d'aider les apprenants à mener à bien cette tâche.

Au niveau *technique*, une fiche pour l'utilisation de chaque composante technique est disponible (le fonctionnement de la plateforme, du chat, du forum, de l'espace de partage, du blogue extérieur à la plateforme, du logiciel qui sert à enregistrer une production orale). *Babbelnet* comporte également des règles de bonne conduite lors d'un chat, car l'expérience avait montré que les étudiants habitués aux chats avaient tendance à confondre cette utilisation pédagogique avec une autre qui se rapprochait plus du style SMS ou bien même de la recherche d'une âme sœur.

### 3.4. Les pairs

On le voit dans ce descriptif des aides matérielles : celles-ci ne fournissent pas de soutien social et motivationnel. Nous avons par contre mentionné ce rôle pour le tuteur. C'est également un aspect important qui incombe aux pairs : des étudiants inscrits dans la même formation ou bien, comme dans *Studentenleben in Deutschland*, également des étudiants en Allemagne. Il appartient aux membres des petits groupes de négocier les contenus et la démarche, de s'aider et de se corriger mutuellement et d'augmenter par là la présence sociale, mais aussi de s'aider au niveau cognitif et *pédagogique*.

Au niveau du travail avec les pairs, il existe une différence importante entre les deux dispositifs. Dans *Babbelnet*, l'un des objectifs était de comparer les bénéfices de l'interaction sociale dans une situation où l'apprenant interagissait seulement avec le tuteur, et dans une situation où l'apprenant interagissait également avec des pairs en petit groupe, pour la réalisation finale d'une tâche équivalente – mais de manière totalement individuelle – en situation d'évaluation. Car le travail collaboratif suivi d'une évaluation finale individuelle est un cas de figure présent dans bon nombre de dispositifs universitaires de formation à distance. Les résultats ont été décrits de manière détaillée dans Nissen (2003). Cet

objectif nous a amené à séparer strictement deux populations : l'une travaillant exclusivement en mode individuel tutoré et l'autre exclusivement en petit groupe tutoré. Au final, chacun des deux modes avait des avantages et des inconvénients par rapport à l'autre. Le travail en groupe, si les pairs étaient actifs, stimulait beaucoup l'adhésion aux échanges et l'implication dans la réalisation des tâches. Mais pour certaines activités – de compréhension ou de travail structural sur la langue par exemple –, le fait de s'adapter au niveau et aux besoins de chacun en mode individuel avait des avantages évidents. Par ailleurs, le mode en petit groupe exclusif, même si évidemment certaines sous-tâches sont faites séparément par les membres du groupe, paraissait un peu lourd aux étudiants au bout d'un moment. En effet, il faut tout négocier pour pouvoir avancer et il faut avancer même s'il y a des personnes qui ne s'impliquent pas. Ainsi, dans *Studentenleben in Deutschland*, c'est une combinaison des deux modalités qui a été introduite. La réalisation des tâches principales se fait, comme nous l'avons mentionné plus haut (2.2.), en petit groupe, alors que des activités de rédaction sur le blogue, de compréhension orale et écrite, de grammaire ainsi que de préparation de compétences spécifiques pour l'accomplissement des tâches communes sont faites individuellement.

#### 4. Accompagnement : le point de vue des apprenants

Les étudiants ont rempli des questionnaires à la fin de leur formation respective. 26 étudiants ont rempli ce questionnaire en 2003 pour *Babbelnet* ; pour *Studentenleben in Deutschland (SiD)* nous nous appuyerons sur les données de l'année universitaire 2007/2008 : 8 étudiants sur les 12 inscrits ont rendu le questionnaire. Ils ont indiqué leur avis soit au moyen d'échelles de Likert allant de 0 (« pas du tout d'accord ») à 5 (« tout à fait d'accord ») soit au moyen de cases à cocher (donc des scores de 0 ou de 1).

Le tableau 4 montre que leur avis est globalement positif pour les deux formations. Pour le public de *Babbelnet*, avec davantage de volontaires, la gêne occasionnée par la médiatisation de la formation est moindre (alors qu'il s'agit d'une formation entièrement à distance) que pour le public de la formation hybride *SiD*, qui soit choisit ce cours parmi les autres cours Lansad allemand, soit le prend parce qu'il n'est pas disponible lors des horaires des autres cours.

	<i>Babbelnet</i>	<i>SiD</i>
Apprécie formation	3,3	3,9
Gêne provoquée par le fait que la formation se déroule via internet	1,8	2,3
Formation bien construite	3,5	4,1
Formation complète	3,7	3,6
Formation adaptée au niveau	3,3	3,7

**Tableau 4.** Avis général des étudiants sur les formations, en moyenne (scores allant de 0 à 5).

##### 4.1. Accompagnement pédagogique et social / motivationnel

Comme au moins une partie du travail est accompli en petits groupes, les aspects pédagogiques et sociaux sont étroitement liés dans ces dispositifs. Pour cette raison, nous les présentons ici dans une partie commune.

Le tableau 5 montre que le tuteur joue, aux yeux des apprenants, un rôle important dans la formation. Et cela encore plus dans *SiD* que dans *Babbelnet*, alors que la tutrice, même si elle intervient très régulièrement et répond toujours vite aux étudiants, a diminué son temps de suivi global dans ce dispositif. Le plus grand changement se situe au niveau du suivi du groupe. Dans *Babbelnet*, elle assistait à chaque chat par petit groupe (ce qui fait environ six chats d'une à deux heures pour chacun des petits groupes sur la durée de la formation, donc plus de 40 heures rien que pour ces chats), fixés selon les disponibilités des étudiants et pouvant avoir lieu tard le soir ou bien le week-end, à des horaires variables d'un groupe à l'autre. Dans *SiD*, la tutrice a décidé de n'intervenir dans la gestion du travail des groupes que par les consignes, les corrections et commentaires suite aux différentes étapes du travail déposé, des relances si jamais un membre ne participe pas, et par des conseils méthodologiques généraux s'adressant à tous. L'appréciation de sa gestion des groupes par les étudiants est pour cette raison bien plus élevée pour la formation à distance que pour la formation hybride (cf. tableau 5) – en revanche, c'est lors des séances présentielles qu'elle « facilite l'échange entre les étudiants » (tableau 5). Par ailleurs, les longues rédactions étant maintenant réservées au petit

groupe au lieu de pouvoir être faites aussi en individuel tutoré, elle a moins de retours écrits détaillés à faire sur les aspects de structure, de contenu et d'adéquation à la tâche (mais le tableau 6 montre que cette correction individualisée ne manque pas aux membres du petit groupe si, comme dans la formation hybride, le travail en petit groupe n'est pas le mode de formation exclusif).

Si les étudiants estiment cependant pour la formation hybride, encore plus que pour la formation à distance, que la tutrice joue un rôle important et qu'elle les motive, cela a sans doute plusieurs raisons. En effet, le volume horaire investi dans le tutorat reste considérable (environ 100 heures par semestre), et les aides matérielles mises à disposition en ligne sont de plus en plus nombreuses. Et, contrairement à *Babbelnet*, les étudiants sont peut-être plus conscients dans *SiD* que la tutrice conçoit également la quasi-totalité des aides et ressources pédagogiques proposées sur la plateforme. Par ailleurs, pendant les séances en présentiel de *SiD*, même si elle met en place beaucoup d'activités d'interaction entre les étudiants, elle garde un rôle tout à fait central de préparation, de proposition et d'animation des activités. Peut-être les étudiants ne distinguent-ils pas non plus clairement entre la motivation venant de la tutrice et celle créée par les activités proposées. Les activités de la formation hybride sont en effet plus diversifiées et le dispositif plus complet, car même s'il est ajusté et mis à jour tous les ans, il n'est plus en cours d'élaboration comme c'était le cas de *Babbelnet*.

<i>Le tuteur ...</i>	<i>Babbelnet</i>	<i>SiD</i>
... a joué un rôle important dans la formation	3,5 (gp), 4 (ind.)	4,4
... a joué un rôle pour aider à apprendre la langue	- <sup>3</sup>	4
... a joué un rôle dans la correction	4,3 (gp), 4,3 (ind.)	4,4
... a joué un rôle d'aide dans la recherche d'informations	-	4,5
... a joué un rôle dans la réflexion sur l'apprentissage	-	3,3
... a joué un rôle d'incitation / de motivation	3,0 (gp), 3,5 (ind.)	4,4
... a joué un rôle dans la gestion du groupe	3,5 (gp), - (ind.)	2,6
... facilite l'échange entre les étudiants	-	4,5
... devrait être plus présent	1,5 (gp), 2,3 (ind.)	1,7

**Tableau 5.** Avis des étudiants sur le rôle pédagogique et social / motivationnel du tuteur, en moyenne (scores allant de 0 à 5).

Il est intéressant de constater que les étudiants qui ont travaillé de manière individuelle tutorée à distance sont ceux qui estiment le plus que le tuteur « devrait changer son rôle et être plus présent » (cf. tableau 5). Ils ont bénéficié d'un mode de correction et de commentaires plus individualisés que tous les autres étudiants, mais ce sont aussi ceux qui ont bénéficié le moins de la présence du tuteur pendant l'accomplissement des tâches et n'ont pas non plus pu s'entraider en petit groupe. L'échange avec les pairs aussi bien qu'avec le tuteur *au cours* de la réalisation des tâches (ce qui se fait dans *Babbelnet*, pour les groupes, de manière constante, et dans *SiD* lors de certaines séances présentielles) semble donc être un aspect important pour créer un sentiment de présence sociale.

<i>Le travail en petit groupe tutoré</i>	<i>Babbelnet (gp)</i>	<i>SiD</i>
Vous avez apprécié le travail en groupe	3,8	4,1
<b>Apports :</b>		
- la possibilité de discuter sur les contenus	0,7	0,6
- la possibilité de discuter sur la structure de la rédaction	0,7	0,8
- la correction par les membres du groupe	0,5	0,6
- de la motivation	0,5	0,9
- un bon contact avec les autres	0,6	0,5
<b>Aspects négatifs :</b>		
- pas de retour individualisé de la part du tuteur	0,2	0
- une perte de temps	0,4	0,4
- il faut faire avec ceux qui ne travaillent pas	0,1	0,1
- il faut composer avec des personnes qui ont d'autres avis	0,2	0,3
- il faut négocier les contenus	0,4	0,5

<sup>3</sup> Le trait signifie que le questionnaire adressé aux étudiants de *Babbelnet* ne comportait pas cette question.

- il faut corriger les rédactions des autres	0,3	0,3
--	-----	-----

**Tableau 6.** Avis des étudiants sur le travail en petit groupe tutoré, en moyenne (scores allant de 0 à 5 pour la première ligne ; scores de 0 ou de 1 pour les lignes suivantes).

Le tableau 6 confirme ce que nous avons déjà noté : le mode de travail en petit groupe est jugé très positivement. Et cela encore plus lorsqu'il ne s'agit pas d'un mode de travail exclusif : les étudiants de *SiD* apprécient davantage le travail en groupe que ceux de *Babbelnet*, et le trouvent également plus motivant.

Les apports perçus sont plus importants (scores allant de 0,5 à 0,9 sur 1) que les inconvénients (scores allant de 0 à 0,5). Est évalué positivement le fait que les idées des uns puissent aider les autres et faire avancer le groupe vers le but collectif : ainsi, ils apprécient la possibilité de pouvoir discuter des contenus et de la forme à donner à la production commune et d'être corrigé par les pairs. De plus, ils estiment être motivés par la synergie du groupe et par le contact avec les pairs. Les aspects négatifs les plus souvent constatés sont premièrement le fait d'avoir parfois l'impression de perdre du temps parce qu'il faut discuter et prendre des décisions communes, voire réaliser une tâche commune, et deuxièmement, justement, de devoir toujours négocier les contenus.

#### 4.2. Accompagnement organisationnel

Dans *Babbelnet* et pour les deux premières années de fonctionnement aussi dans *Studentenleben in Deutschland*, les étudiants ont choisi eux-mêmes les dates pour les différentes étapes du travail à faire. Cela implique les étudiants et les responsabilise, mais d'une part c'est difficile à gérer pour la tutrice parce qu'il faut gérer plusieurs plannings en parallèle (un par individu ou bien par petit groupe) avec des rappels à envoyer ainsi que des commentaires à formuler à des moments différents pour chaque individu ou groupe, et parce qu'il faut de ce fait multiplier les rencontres synchrones (par chat ou bien en présentiel), du fait que peu d'étudiants soient disponibles en même temps. De plus, cela est remis en cause par les étudiants eux-mêmes dans leurs carnets de bord : ils estiment que la discussion pour fixer des créneaux horaires ou des dates prend, de ce fait, trop de temps. Pour ces raisons, *Studentenleben in Deutschland* fonctionne depuis l'année 2006/2007 avec des créneaux fixes pour les séances présentielle. Mais, comme on peut le voir dans le tableau 7, l'importance accordée au tuteur pour inciter les apprenants à travailler à un certain rythme, ainsi que pour la gestion du travail, est quasiment aussi grande pour *Babbelnet* que pour *SiD*, malgré cette différence notable dans l'implication des étudiants dans la gestion de leur propre planning. En 2006/2007 cependant (qui n'est pas l'année dont nous utilisons les questionnaires ici), le créneau présentiel fixé était un créneau lors duquel les étudiants étaient facilement disponibles (le lundi de 18h30 à 20h30). Cette année-là, ces étudiants qui sont pour la plupart régulièrement présents sur le campus universitaire, critiquaient beaucoup le fait que la formation se déroule majoritairement à distance, mode peu habituel pour eux et demandant tout de même une certaine prise en main et un investissement personnel. Avec un créneau moins favorable, en journée (à partir de 2007/2008), ce genre de critique n'est plus formulé.

<i>Le tuteur a joué un rôle...</i>	<i>Babbelnet</i>	<i>SiD</i>
... pour aider à rythmer et gérer le travail	3,7 (gp), 3,8 (ind.)	4,1
... dans la structuration de la rédaction	4,1 (gp), 3,8 (ind.)	4,4
... pour donner des consignes	-	4,4

**Tableau 7.** Avis des étudiants sur le rôle organisationnel du tuteur, en moyenne (scores allant de 0 à 5).

Le tableau 7 montre encore que le rôle du tuteur est vu comme étant important également pour d'autres aspects méthodologiques comme la structuration de la rédaction, et organisationnels, comme le fait de formuler les consignes de travail. A travers les commentaires faits par les étudiants dans les questionnaires, on voit que les délais de réponse rapides (deux jours tout au plus) par courriel sont appréciés.

#### 4.3. Soutien technique

Comme nous l'avons indiqué plus haut (3.2. et 3.3.), l'aide technique consiste en l'indication des endroits où les étudiants peuvent avoir accès à Internet, en la mise à disposition de fiches d'utilisation

des outils techniques, en un relais avec le service informatique de l'université et en la familiarisation initiale avec l'environnement numérique. Pour ce domaine comme pour les précédents, le soutien apporté est jugé important (cf. tableau 8) – du moins pour la formation hybride ; nous n'avons pas posé la question dans le cadre de la formation à distance.

<i>Le tuteur ...</i>	<i>Babbelnet</i>	<i>SiD</i>
... apporte de l'aide technique	-	4,4

**Tableau 8.** Avis des étudiants sur le rôle technique du tuteur, en moyenne (scores allant de 0 à 5).

Dans *Babbelnet*, l'objectif initial était de familiariser les étudiants avec les outils de communication à distance et avec la négociation en ligne, ainsi qu'à stimuler la cohésion dans le petit groupe. A cette fin, des « chats d'échauffement » ont été organisés, où il s'agissait, sur un sujet amusant, de prendre une décision collective à distance. Les commentaires suivants, faits par deux étudiants dans leur carnet de bord, témoignent du degré d'appréciation de ces activités.

Etudiant 1 : « Premier chat. S'est bien déroulé, et le sujet était très intéressant. Première expérience de communication à distance. Trouvé ça particulièrement marrant. »

Etudiant 2 : « Le sujet de discussion *Auf dem Mond* était à la fois ludique et obligeait tout de même à argumenter, à faire des phrases. Le chat offre à la fois une opportunité de faire de l'expression écrite et de la compréhension écrite, le tout restant très interactif, ce qui est inédit. »

#### 4.4. Evaluation

Aussi bien dans la formation à distance que dans la formation hybride, les étudiants indiquent que la tutrice joue un rôle important dans la correction (cf. tableau 1 : des scores respectivement de 4,3 et 4,4 sur 5 pour la formation à distance et la formation hybride). La correction par les membres du petit groupe est également un élément important, mais n'est en proportion pas vu comme étant aussi importante (cf. tableau 2 : respectivement 0,5 et 0,6 sur 1). Comme on pouvait s'y attendre, c'est le tuteur qui est vu comme l'expert pour la langue et ses corrections sont par conséquent estimées être très importantes. De plus, la correction effective faite par la tutrice est probablement plus fréquente et systématique, que celle venant des pairs – qui peuvent également considérer le fait de devoir corriger les rédactions des autres comme un aspect négatif (cf. tableau 2 : 0,3 sur 1 pour les deux formations). De manière corollaire, le score attribué au rôle d'évaluation joué par la tutrice est élevé, comme l'indique le tableau 9.

<i>Le tuteur a joué un rôle...</i>	<i>Babbelnet</i>	<i>SiD</i>
... d'évaluateur	-	4,5

**Tableau 9.** Avis des étudiants sur le rôle évaluatif du tuteur, en moyenne (scores allant de 0 à 5).

#### 5. Conclusion

Un constat qui peut être fait à la fin du présent article est que les différences que nous avons notées entre les deux dispositifs relèvent pour une toute petite partie seulement du degré de médiatisation (formation entièrement à distance vs. formation hybride comportant des séances présentielles). Les choix pédagogiques de conception des deux dispositifs étant en réalité très proches<sup>4</sup> – ce qui fait qu'ils restent comparables, comme nous l'avons noté dans l'introduction –, peu de différences apparaissent dans l'appréciation des apprenants. Et là où ces différences apparaissent, elles sont liées essentiellement au fait que suite à des observations, des ajustements et changements ont été introduits dans le deuxième dispositif.

Par ailleurs, à la fin du présent article, plusieurs remarques d'ordre général et transférables à d'autres dispositifs que ceux qui ont été exposés peuvent être faites. Elles portent sur les trois composantes complémentaires de l'accompagnement : les aides matérielles en ligne, l'interaction avec les pairs et le tutorat et peuvent poser certaines questions.

La présence d'aides en ligne est systématiquement approuvée par les étudiants, qu'il s'agisse d'aides explicitant en détail le travail attendu, d'aides pour travailler les compétences nécessaires pour réaliser les différentes étapes de la tâche ou bien d'aides basées sur l'analyse des difficultés antérieures de ces

<sup>4</sup> Car elles sont liées aux convictions pédagogiques du concepteur et aux préférences personnelles aussi bien du concepteur que du tuteur.

apprenants ou de ceux qui ont suivi cette formation précédemment. S'ils apprécient de trouver ces aides sur la plateforme, ils ne s'en servent pas forcément pour autant. Ils sont même nombreux à déclarer, à la fin de la formation, qu'ils n'ont pas pris le temps de les regarder de près. Et, comme c'est si souvent le cas, il n'y a pas de lien direct entre le besoin (jugé par la tutrice) d'une aide par tel étudiant et son utilisation effective. Faudrait-il imposer et contrôler pour autant leur utilisation ? Ce serait une réponse possible. Mais le principe de ces aides est justement de servir, non à tous, mais à ceux qui estiment en avoir besoin. Nous adoptons ici le même principe de liberté dans l'autonomie que Demaizière (1996) : l'apprenant est libre d'utiliser ou non telle ou telle aide. Sauf pour les aides jugées fondamentales, telles que celles pour la méthodologie de la compréhension orale ou de l'exposé : ces méthodologies sont travaillées avec tous les étudiants lors de séances présentiellles.

En ce qui concerne le mode de travail à distance, nous avons pu constater que la combinaison du travail en petit groupe tutoré et du travail individuel tutoré aboutit à un taux de satisfaction élevé pour la globalité de la formation. Cette combinaison a ainsi un effet motivationnel qui se répercute sur l'appréciation générale – à condition, évidemment, que le petit groupe fonctionne bien. Comme il a été souligné plus haut (*cf.* 4.1.), il ne semble pas être nécessaire que le tuteur suive le travail en groupe restreint « en direct » et en synchrone. Cela permet de flexibiliser et de réduire le temps de tutorat<sup>5</sup>, mais également de laisser plus de latitude aux apprenants quant à l'organisation de leur travail en petits groupes. Ils peuvent ainsi choisir de se rencontrer ou bien de se servir d'un outil de communication qui leur convient le mieux (malgré la présence d'un chat sur la plateforme, ils préfèrent par exemple souvent utiliser MSN, qui indique la présence des partenaires en ligne dès que l'on se connecte à Internet, sans avoir à aller sur une plateforme particulière). Il incombe néanmoins au tuteur de veiller – autant que cela reste possible dans un mode de suivi majoritairement asynchrone et en l'absence de traces de l'interaction entre les étudiants sur la plateforme – à ce que tous les membres participent au travail en groupe, car l'impression d'assumer la charge d'un membre inactif est une source de frustration et de démotivation pour les apprenants.

Pour contacter la tutrice, les étudiants ont le choix entre le mél, l'outil de communication synchrone installé sur la plateforme (« awareness »), et sa permanence hebdomadaire. Certains étudiants se servent largement du mél, tandis que le recours à l'« awareness » et à la permanence reste tout à fait exceptionnel. En revanche, les étudiants posent systématiquement des questions au début ou à la fin des séances présentiellles, toujours en aparté (alors qu'ils ne se manifestent pas pendant la séance lorsque la tutrice leur demande s'ils ont des questions sur la formation ou des difficultés). Ils signalent alors un mot de passe oublié, demandent des précisions sur les consignes ou des dates, font part d'une absence passée ou à prévoir, indiquent un problème de fonctionnement du petit groupe, *etc.* Ce moment d'échange en présentiel, sans déplacement spécifique nécessaire, en dehors du temps dédié au grand groupe et qui n'exige pas une formulation de la question par écrit comme ce serait le cas du mél, paraît donc important et il peut être utile de prévoir 10 minutes à la fin de chaque séance présentielle pour ce suivi individuel.

Par ailleurs, des règles pour le tutorat qui sont parues importantes et qui sont fréquemment soulignées dans les textes sur ce sujet, sont l'anticipation des difficultés éventuelles que peuvent éprouver les apprenants, un temps de réaction rapide, la création d'un climat de travail agréable, un investissement personnel de la part du tuteur (dont le ressenti n'est, comme nous l'avons montré, pas directement proportionnel au temps consacré au tutorat), un calendrier-planning affiché à l'avance, combiné à des annonces régulières – hebdomadaires par exemple –, via le mél, des activités à faire prochainement. Ces annonces participent à instaurer une régularité dans le suivi. La répartition du travail sur le semestre suit le même objectif de rythmer les activités des apprenants. Cela ne suffit cependant pas à amener tous les étudiants à être réguliers dans leur travail. Or, dans ce type de dispositif, un apprenant qui reste inactif pendant une période continue décroche souvent définitivement. De plus, du moins avec la plateforme utilisée qui n'envoie pas d'alerte automatique lorsqu'un travail est déposé, il devient difficile pour le tuteur de réagir à des dépôts avec des délais brefs sans passer un temps considérable à consulter systématiquement l'ensemble des espaces de travail afin de voir si un nouveau document s'y est ajouté. Il serait possible d'automatiser les feed-backs par des exercices tels que des textes à trous ou des appariements. Mais cette solution ne convient pas à tout type de tâche. Il serait également possible de fermer l'espace de travail après la date de dépôt prévue dans le calendrier.

---

<sup>5</sup> La réduction du temps de tutorat se fait ici dans un souci de rendre la charge de travail viable pour le tuteur, et non dans un souci d'économie.

Au risque de démotiver ceux qui croient alors leur note et leur semestre sont perdus suite à un travail non rendu ou de trouver les travaux en document attaché à des méls au lieu de les avoir sur la plateforme ... La régularité dans l'activité ne convient pas à tous. Elle paraît cependant importante pour une formation en partie à distance qui de plus se déroule partiellement en petit groupe, où l'inactivité des uns dérange les autres. La question sur la meilleure manière d'inciter les étudiants à un rythme régulier reste ici ouverte. Il faut néanmoins noter que le nombre de participants relativement restreint permet de garder une certaine flexibilité qui serait impensable si les apprenants que chaque tuteur suit étaient très nombreux.

## Bibliographie

- Bastard B., Glikman V. (2004). « L'offre tutorale et ses modes d'appropriation : quelles interactions ? L'exemple d'une formation en ligne du Cnam », Choplin H., Hotte R. (dir.). *Enigmes de la relation pédagogique à distance, Distances et savoirs, vol. 2, n° 2-3/2004*, pp. 255-280
- Barbot M.-J. (2006). « Rôle de l'enseignant-formateur : l'accompagnement en question », *Mélanges CRAPEL, TIC et autonomie dans l'apprentissage des langues, n° 28*, pp. 29-46. [http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article\\_melange.php3?id\\_article=282](http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/article_melange.php3?id_article=282)
- Bernatchez P.-A. (2003). Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs. *DistanceS, 6 (1)*. [http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D6\\_1\\_b.pdf](http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D6_1_b.pdf)
- Bellier S. (2001). *Le e-learning*, Paris, Editions liaisons
- Charlier B., Docq F., Lusalusa S., Peeters R., Deschryver N. (1999). « Tuteurs en ligne : quels rôles, quelle formation ? ». *Actes du 2e symposium du CNED*, Poitiers, Futuroscope.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- Daele V. A., Docq F. (2002). *Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif?* Communication au colloque de l'AIPU, mai 2002, Louvain-la-Neuve, <http://www.det.fundp.ac.be/ada/docs/2002aipu.pdf>
- De Lièvre B. (2005). « La qualité du tutorat. La complémentarité de la rigueur et de la diversité ». *Actes du colloque Semaforad 2, 12-14 novembre 2005*, Université de Bejaia. [http://www.univ-bejaia.dz/colloques/cemaforad2/Actes/pdf/DeLievre\\_Bruno.pdf](http://www.univ-bejaia.dz/colloques/cemaforad2/Actes/pdf/DeLievre_Bruno.pdf)
- Demaizière F. (1996). « Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques », in *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Médiation éducatives et aides à l'autoformation, vol. 29, n° 1-2, 1996*, Cerse – université de Caen, pp. 70-99.
- 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.
- Henri F., Lundgren-Cayrol K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Québec, Presses universitaires du Québec.
- Linard M. (2003). « Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie ». In Alberio, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès-Lavoisier. pp. 241-263.
- Nissen E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*. Thèse de doctorat, Université Louis Pasteur, Strasbourg 1, décembre 2003.
- Nissen E. (à paraître). « Formation hybride vs. présentielle en langues : effets sur la perception des apprenants liés au mode de formation et à l'encadrement pédagogique ». *Les Cahiers de l'Acedle, 5 (2)*.
- Quintin J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut / Université Stendhal Grenoble 3, juin 2008.

## Sitographie

- Site du Cles, Certificat de compétences en langues de l'enseignement supérieur, <http://www.certification-cles.fr>
- Site du projet Flodi, Formations en langues ouvertes et à distance interuniversitaires, [http://ksup-gu.grenet.fr/38826833/0/fiche\\_\\_pagelibre](http://ksup-gu.grenet.fr/38826833/0/fiche__pagelibre)

Les liens internet étaient valides au moment de la rédaction de l'article (janvier 2009).