



**HAL**  
open science

## Un dispositif de formation à distance en ligne en anglais : constats et perspectives

Floriane Mahuziès

► **To cite this version:**

Floriane Mahuziès. Un dispositif de formation à distance en ligne en anglais : constats et perspectives.  
Les Langues Modernes, 2013, 2013/4, pp.56-68. hal-00922979

**HAL Id: hal-00922979**

**<https://hal.science/hal-00922979>**

Submitted on 31 Dec 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.

# Un dispositif de formation à distance en ligne en anglais : constats et perspectives<sup>1</sup>

---

FLORIANE MAHUZIÉS UNIVERSITÉ JOSEPH FOURIER GRENOBLE 1

## Introduction

Créé en 2008, le dispositif que nous nous proposons d'analyser dans ce texte se présente sous la forme d'une formation à distance, en anglais, destinée aux étudiants de Master 2 inscrits à l'Université Joseph Fourier Grenoble 1 (UJF). Il est proposé chaque année aux étudiants qui, à l'issue des examens du mois de février<sup>2</sup>, n'ont pas obtenu de résultats jugés satisfaisants. Selon les années, le nombre d'étudiants concernés varient entre 100 et 150. Cette formation d'anglais, présentée comme un parcours de « remédiation », engage les apprenants dans des activités qui se déroulent sur une période de neuf semaines.

L'objectif de ce parcours de formation est d'aider les étudiants à produire, en anglais, un curriculum vitae et une lettre de motivation. Ses principes didactiques le placent ainsi dans une approche actionnelle à visée d'insertion professionnelle.

Après quatre années de fonctionnement, nous avons souhaité dresser un bilan dans le but d'apporter des améliorations à ce dispositif de formation. Notre réflexion s'appuie à la fois sur les retours d'expérience des acteurs impliqués directement dans la formation (étudiant et enseignantes-tutrices) et sur la recherche de pistes d'améliorations possibles à partir de la littérature consultée. À l'issue de cette confrontation – entre retours d'utilisateurs et littérature – nous avons été en mesure de revisiter certaines décisions initialement prises relativement à certains aspects ingénieriques (e.g. architecture du parcours) ou didactique (e.g. modalités de réalisation des activités de préparation aux macro-tâches), mais aussi de confirmer l'intérêt et la pertinence de la tâche finale (CV et lettre de motivation).

---

<sup>1</sup> Cette contribution a fait l'objet d'une communication lors de la Journée d'études Did&Tice du 22 mars 2013 portant sur le thème « Apprendre à s'autoformer en langues – approches créatives et outils numériques ». Podcast disponible en ligne : <http://podcast.grenet.fr/podcast/apprendre-sautoformer-langues/> [Consulté le 28 Octobre 2013]

2. B2 ALTE Études

## Présentation du parcours

Pour présenter ce parcours, nous en décrirons brièvement le « scénario d'apprentissage » et le « scénario d'encadrement », suivant en cela la proposition de Quintin *et al.* (2005) d'exposer distinctement ces deux composantes d'un « scénario pédagogique ». Ainsi, seront décrits dans ce texte, d'une part « ce qui relève du soutien apporté aux apprenants durant la formation (scénario d'encadrement) » et, d'autre part, « ce qui a trait à la définition et à l'articulation des activités d'apprentissage ainsi [qu'aux] productions qui sont attendues (scénario d'apprentissage) » (Quintin, 2006, p. 65).

Le scénario d'apprentissage de la formation en question se compose de six séquences dont trois sont obligatoires pour les étudiants (« *personal characteristics* », « *abilities and experinces* », « *the job quest* ») et trois autres sont fournies à titre de ressources complémentaires (« *habits and experiences* », « *living in a foreign country* », « *exploring the environment* »). Le caractère obligatoire ou facultatif ainsi que la nature des activités des séquences ainsi proposées (micro-tâches) ont été posés compte tenu des exigences des tâches finales, à savoir la rédaction d'un CV et d'une lettre de motivation (macro-tâches). Ces deux productions finales sont présentées comme une « mission » que l'étudiant, placé dans la situation de trouver un emploi pour l'été, doit réussir (cf. l'Encart 1, ci-après).

Your mission!

Your mission in this course will be to write a CV (a 'resume' in American English) and a covering letter.

The situation is the following one:

*You are a M2 student at the UJF University of Grenoble (what a surprise ;-). You plan to find a summer job or a job in an English speaking country.*

To help you in your mission, we have organized 3 compulsory steps that you will have to achieve.

These steps are in the section "get your career started":

- Step 1** will help you be at ease when talking about yourself (your personality and physical characteristics);
- Step 2** tackles the way to present your abilities and former experiences;
- Step 3** will give you a lot of material so that you will succeed in your mission: write a CV and a covering letter.

**At the end of each step, you will have a writing task to produce.** These tasks will be evaluated by the teacher of the group you belong to. Each step has a "*collecticiel*" in which you will have to download your writing task.

You can also find additional units which will help you improve your writing tasks: this section is entitled "how to" and offers you several activities.

Finally, you have a series of grammatical activities from which you will benefit to review basic elements... that we all forget as time goes by.

We hope you will enjoy the course... despite your internship period!

Your teachers: XXXX and YYYY.

#### Encart 1 - Présentation du scénario d'apprentissage aux étudiants

Chaque séquence est conçue de manière à permettre aux étudiants d'avancer dans l'exercice des compétences mobilisées dans les deux macro-tâches. Outre la mise en place du vocabulaire pertinent et des éléments de grammaire susceptibles d'être utilisés dans les tâches finales, les activités proposées invitent également l'étudiant à produire des textes en relation avec la thématique de la séquence.

Le scénario d'encadrement, quant à lui, précise les moments, la fréquence et la fonction des interventions des enseignants-tuteurs. Précisons que le taux d'encadrement de la formation a varié selon les années : de six enseignants-tuteurs la première année (2008-2009), le tutorat est actuellement assuré par seulement deux enseignantes-tutrices. De plus, une ingénieure pédagogique du service LANSAD<sup>3</sup> assure la coordination de l'ensemble de la formation (inscription, relais avec le pôle administratif, etc.). Enfin, un membre du personnel du service, administrateur de la plateforme, intervient en appui pour certaines actions plus techniques et pour les difficultés informatiques éventuellement rencontrés par les utilisateurs.

Le scénario propose aux tuteurs de se connecter hebdomadairement à deux reprises au moins de façon à répondre aux questions posées par les étudiants dans les forums ou via les courriels, ainsi qu'à proposer une évaluation formative en réaction aux productions écrites. Il s'agit essentiellement d'interventions de type réactif (cf. Quintin, 2008). L'ingénieure pédagogique quant à elle est en charge d'agir à de

---

<sup>3</sup> Le LANDAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) de Grenoble est un service de l'université Stendhal Grenoble 3 (<http://lansad.u-grenoble3.fr/>)

multiples niveaux : sur le plan organisationnel, par le rappel des échéances par exemple, sur celui de la coordination des actions de tutorat ou encore sur le versant socio-affectif de manière à maintenir la motivation et l'engagement des étudiants dans la formation. Il s'agit donc d'interventions de nature plus proactives (ibid.)

### Analyse critique

L'un des forums mis à la disposition des étudiants a pour fonction de recueillir les impressions et avis des étudiants tout au long de la formation. D'une manière générale, les messages déposés (en anglais) dénotent d'un réel intérêt pour le type d'activités qui sont proposées. Les étudiants soulignent le bénéfice qu'ils retirent d'une révision des « bases » en grammaire et relèvent en particulier l'intérêt que présente, pour eux, le travail sur la compréhension de l'oral. À titre d'illustration, nous avons sélectionné deux messages qui nous semblent révélateurs de l'appréciation générale<sup>4</sup> :

Message A

hello! i just finish to make the first sequence. i was very interesting and i learn a lot. Exercices refreshed my memory. I listen well all the auditive video.i find very importante to work in the listening lessons. The prononciation is hard and ask to work on it to improve.

Good luck every body and good work!"

Message 2

Hello!! I have just received the correction of my due.I'm so enjoy to see my mistakes, that 's remember me the time when I was in college :). You are right, the auditive course are so difficult to understand, netherless there are the script after that

Encart 2 – Messages A et B déposés dans l'un des forums de la formation

Par ailleurs, les étudiants se montrent en général sensibles au caractère professionnalisant du scénario d'apprentissage. Comme en témoigne l'exemple ci-dessous, le choix des thématiques et la nature des différentes activités semblent répondre de manière adéquate aux besoins de formation des apprenants.

Message C

---

<sup>4</sup> Les messages présentés sont livrés tels qu'ils ont été rédigés par les étudiants.

Hello, I find first sequence very interesting and the writing task is typically the questions asked during an interview. I think it's important to know his best qualities argued with concrete examples, and his worst qualities with goods words for make their strengths face your recruiter.

Encart 3 – Messages C déposé dans l'un des forums de la formation

Comme il est coutumier de l'observer dans de telle formation fondée sur une participation intensive des étudiants dans des activités d'apprentissage multiples et exigeantes, l'investissement demandé par un tel parcours est perçu comme excessif. Ce constat est renforcé par les conditions un peu particulières dans lesquelles ces étudiants suivent ce parcours de remédiation. En effet, ces étudiants sont impliqués, au même moment, dans un stage « long » – généralement éloigné de leur lieu de travail habituel – sanctionné par un « mémoire » de niveau Master 2. D'une part, ces conditions physiques d'éloignement peuvent compliquer le suivi de la formation (e.g. difficulté d'accès à Internet) et, d'autre part, il est vraisemblable que la préoccupation principale des étudiants relève du stage et de leur mémoire au détriment du suivi de ce parcours « de remédiation », alors même que sa réussite nécessite un investissement non négligeable.

Par ailleurs, une petite incohérence est relevée par d'aucuns entre le type de compétences diagnostiquées à l'entrée du parcours, évaluation destinée à identifier les étudiants qui devraient bénéficier d'une telle remédiation, et le type de compétences visées par la formation en question. Ainsi, une étudiante écrit sans ambages mais non sans pertinence : « ce parcours ne validant pas les compétences auxquelles j'ai échoué, quel intérêt ? ».

Pour conclure cette courte synthèse des commentaires exprimés par les étudiants, nous relèverons que certains d'entre eux réclament plus d'interactions avec leur tutrice, plus d'activités centrées sur la compréhension de l'oral et plaident pour une organisation temporelle du parcours située en dehors de la période des stages, soit en parallèle au cours « présentiels », durant le semestre 1, soit bien avant, durant le Master 1.

Les commentaires des enseignantes-tutrices quant à eux révèlent un questionnement qui nous semble intéressant à plus d'un titre. Parmi les questions qu'elles se posent, certaines ont trait à la manière dont elles peuvent intervenir pour remédier aux erreurs en évitant le risque, fréquemment cité, d'une « fossilisation » des erreurs commises,

en particulier lorsque celles-ci sont publiquement dévoilées (le cas des forums par exemple).

Les tutrices font également part d'une interrogation relative aux effets réellement bénéfiques apportés par la liberté qui est offerte pour le choix de certaines séquences didactiques dites « facultatives ». Ainsi se demandent-elles si les étudiants sont en capacité de choisir les ressources complémentaires dont ils ont effectivement besoin. De multiples questions apparaissent ainsi dans leur discours : L'étudiant est-il conscient de son « niveau » de compétences ? Est-il capable d'effectuer une analyse adéquate de ses erreurs et de choisir les ressources disponibles qui lui permettraient d'y remédier ? Si un choix est posé par l'apprenant, sur quel(s) critère(s) est-il réalisé ? Ainsi, l'exemple ci-après illustre le type de décision qu'un apprenant peut prendre sur la base de critères qui ne semblent pas judicieux au vu des objectifs de la formation.

hello M, for me, sequence 3 and 5 are more interested than 2 , because I think my hobbies and daily life, I have just been describe it at the beginning (first forum). About sequende 4,hmmm.. I m not really sure that I can do it. let's see. Regards

Si la simple possibilité offerte de choisir librement certaines des séquences proposées ne suffit pas à assurer la prise d'autonomie par l'apprenant, nous pensons qu'il serait opportun de réfléchir aux moyens supplétifs que l'environnement ou les tuteurs peuvent offrir pour aider l'étudiant à identifier les ressources dont il semble avoir besoin. Aussi, l'amélioration de ce parcours suite au bilan que nous relayons dans ce texte a-t-elle été l'occasion de placer ce sujet au centre de nos réflexions.

### **Réaménagement du parcours**

Pour l'année universitaire 2012-2013, la réflexion que nous avons menée a principalement porté sur l'articulation des séquences et sur les aides disponibles, envisagés en tant qu'éléments susceptibles non seulement de soutenir le développement des compétences visées mais également de favoriser l'autonomisation des apprenants. Nos propositions ont été alimentées par le bilan dont nous avons dressé les grandes lignes ci-avant et par certaines préconisations que nous avons pu trouver dans la littérature sur le sujet (voir par exemple Bertin, Gravé & Narcy-Combes, 2010).

Nous sommes bien consciente que l'ensemble des inconvénients évoqués précédemment par certains étudiants n'ont pas pu trouver de solution. Ainsi en va-t-il

de la période durant laquelle ce parcours est proposé (période de stage en M2), facteur sur lequel nous n'avons pas de prise. Il en va de même sur le nombre d'accompagnants tuteurs qui devrait idéalement se voir augmenter pour assurer un suivi individuel de plus haute qualité. Cependant, nous pouvons agir sur le scénario d'apprentissage (qualité et adéquation des activités d'apprentissage proposées), sur le scénario d'encadrement (moment et nature des interventions tutorales) et enfin, sur les aspects ergonomiques (la manière dont la formation est présentée sur la plateforme).

Dans les lignes qui suivent, nous relayerons les réflexions qui nous ont permis d'apporter quelques améliorations au dispositif initial.

*a. La question de l'usage des forums dans le dispositif*

Au vu du bilan que nous avons dressé, nous avons considéré que les forums pouvaient utilement et facilement contribuer à améliorer la qualité du dispositif. Notons d'abord que, jusqu'à présent, tous les forums avaient un rôle strictement didactique. Ils avaient en effet pour fonction d'assurer les échanges dans le cadre des objectifs d'apprentissage fixés pour une séquence thématique et étaient logiquement intégrés « dans » la séquence. Par souci de clarté, nous les qualifierons par la suite de « forums didactiques ».

En complément de ces forums didactiques, nous avons proposé une série de forums supplémentaires – que l'on pourrait qualifier de génériques – destinés à favoriser les échanges dans la langue cible tout en participant au développement d'un lien social entre les participants.

Citons en premier lieu la création d'un forum dans lequel chaque inscrit sera invité à se présenter. Ceci permet d'envisager une phase de socialisation préalable au lancement effectif de la formation. Parfois intitulée « Briser la glace » dans certaines formations, cette idée s'inspire ici du scénario élaboré dans le cadre de la formation à l'intercompréhension en langues romanes « Galanet » (cf. Quintin & Masperi, 2006).

Nous avons également intégré un forum destiné à soutenir les interactions informelles, hors sujet didactiques (Forum dit « libre »). Cette décision fait suite au constat, posé lors d'une session précédente, de la présence d'un nombre importants de messages déposés là où ils n'avaient apparemment pas leur place, c'est-à-dire dans un « forum didactique ». Ces messages avaient trait aux élections présidentielles qui se déroulaient à cette époque (commentaires sur le débat Hollande-Sarkozy et la montée



du FN). La création d'un forum « libre » nous semble ainsi répondre à un besoin. Nous espérons par ailleurs qu'il représentera un « plus » pédagogique, permettant aux étudiants d'utiliser la langue cible sur des sujets qu'ils auront eux-mêmes déterminés. Enfin, ce type de forum pourrait contribuer au développement d'un sentiment d'appartenance au groupe (Quintin, 2008).

Nous avons par ailleurs jugé opportun de soutenir la réflexion métacognitive via un forum spécifiquement dédié à cette fonction, l'idée sous-jacente étant de stimuler cette réflexion en incitant les étudiants à aborder des questions qui ne font pas directement l'objet d'un travail dans les séquences didactiques.

Pour terminer cette revue des apports possibles des forums génériques, citons enfin la création d'un forum réservé aux questions adressées au personnel d'encadrement (tuteur, coordinateur et administrateur de la plateforme).

Nous avons cependant conscience que la seule mise à disposition d'espace d'interactions ne suffit pas à engendrer une dynamique d'échanges d'autant que ces derniers ne font pas l'objet d'incitations prescriptives. Il s'agira donc de prévoir, dans le scénario d'encadrement, des fonctions tutorales supplémentaires qui conduisent les enseignants à assurer une véritable animation des échanges en question.

#### *b. Des améliorations apportées au niveau « ergonomique »*

Il est ici question de la manière dont la visibilité, la lisibilité et la structuration des informations présentées dans la plateforme peuvent être améliorées. Il est vrai que la plupart des étudiants ont évalué l'utilisation de la plateforme comme « plutôt facile », ce qui est plutôt rassurant. Cependant, certains d'entre eux ont estimé qu'il n'était pas toujours aisé de retrouver certaines informations, en particulier lorsqu'elles sont d'ordres administratif ou organisationnel. Des aménagements ont donc été apportés pour améliorer leur « visibilité » au sein du système de menus par leur regroupement au sein d'une même rubrique. La structure générale se présente dès lors sous la forme d'un menu doté de cinq grandes parties, au lieu de trois dans la version antérieure. Ce nouveau « découpage » permettra, nous l'espérons, de mieux identifier les informations ponctuelles (*The News*), les informations pérennes liées à la formation (informations organisationnelles et administratives), le noyau central de la formation composé des différentes séquences didactiques (*Learning Session*) et, enfin, les forums génériques, non liés aux séquences didactiques (*Forums*).

La structure du noyau central de la formation a été entièrement revue. Toutes les séquences didactiques « obligatoires », les séquences facultatives, – présentées explicitement comme telles – et les aides (dictionnaires, ressources grammaticales, conseils des enseignants..) sont à présent accessibles à partir d'une seule et même « page » (rubrique « *Learning Session* ». En voici le contenu :

#### Get your career started

- Step 1 - Be at ease talking about yourself!
- Step 2 - Learn the best way to present your abilities and experiences!
- Step 3 - Last but not least... become an expert in job hunting!

#### Additional resources: "How to..." (Optional units)

- How to talk about your habits and way of life
- How to find a place to stay, deal with cultural differences in a foreign country
- How to discover your new city, the country side

#### Your teachers' advice!

- Some tips to avoid basic errors

#### More grammatical tools: let's review!

- the use of prepositions and phrasal verbs
- how to express your likes and dislikes
- how to express your preferences and opinions
- how to refer to space and time
- how to express obligation and permission
- how to express wishes and regrets
- how to compare
- how to cope with adjectives order in descriptions

#### Dictionaries and pronunciation links

- Dictionaries
- Pronunciation websites

Les ressources additionnelles accessibles depuis la partie *Learning session* devraient faciliter notre entreprise, à savoir un suivi proactif de la part de la coordinatrice pédagogique et incitera les étudiants à ne pas se cantonner aux ressources présentes

dans les séquences pour la réalisation des sous-tâches. De plus, les enseignantes-tutrices, dans les corrections des productions écrites, pourront suggérer des révisions de façon plus individualisée.

### *c. Des pistes à explorer*

Nous avons envisagé d'appuyer davantage les productions écrites sur un travail collaboratif, l'idée étant de stimuler l'inter-correction. En effet, il apparaît que dans un contexte de révision collaborative, l'apprenant développerait un regard critique et analytique par rapport aux textes d'autrui mais aussi vis-à-vis de son propre texte (Marin & Crinon, 2010). Il est en effet possible que la verbalisation de son activité amène l'apprenant à réévaluer ses actions passées et à envisager une alternative plus efficace (Candas, 2012). Cette piste nous semble prometteuse même si les contraintes de temps ne nous ont pas encore permis de la mettre en œuvre.

Par ailleurs, le questionnement sur le rôle même de l'étudiant, traditionnellement envisagé comme un « consommateur » des activités pensées et proposées par l'enseignant, se pose avec la diffusion des principes sous-tendus par le Web 2.0. Dans cette perspective, l'étudiant se voit attribuer des possibilités d'actions plus étendues sur son propre parcours de formation. Être « auteur », même partiellement, de sa formation constitue à cet égard l'une des pistes que le projet Innovalangues, portés par le service LANSAD de Grenoble, se propose d'explorer (cf. Masperi, 2012).

## **Conclusions et perspectives**

Bien que ce parcours réaménagé apparaisse au premier abord plus hétéro-déterminé et plus prescriptif (ce qui est effectivement le cas pour la partie obligatoire du parcours), nous nous attendons à ce que cette nouvelle architecture, couplée à un encadrement tutorial mieux soutenu, profitera à la prise d'autonomie et à la réflexion métacognitive.

À propos des aspects techniques et ergonomiques, nous espérons que les apports du projet Innovalangues, porté par le service LANSAD de Grenoble, permettront de pallier les manques repérés au niveau technique et contribueront à un meilleur confort sur le plan ergonomique. Le nouvel écosystème que le projet entend développer devrait en effet aboutir à la réalisation d'un Environnement Numérique Personnalisé d'Apprentissage (ENPA) souple, ouvert, libre de droit, simple d'usage et spécifiquement dédié à la formation en langues (Masperi & Quintin, sous presse). Par ailleurs, une attention toute particulière devrait être portée au travail d'accompagnement assuré par les tuteurs par le développement d'outils de suivi

performants, potentialisant la dynamique de travail tant en mode individualisé que collaboratif.

De manière complémentaire, il nous semble important qu'une réflexion soit menée sur les multiples questions que nous nous posons en tant que praticiens réflexifs. Parmi celles-ci (la liste est loin d'être exhaustive), nous citerons celles relatives à la politique en langues adoptées pour la formation de nos étudiants tout au long de leur cursus universitaire, à la prise en considération, dès l'entrée à l'université, de l'objectif essentiel relatif à l'autonomie dans l'apprentissage et à la question de la formation des enseignants à l'accompagnement des étudiants dans les contextes variés de formation que nous rencontrons de plus en plus fréquemment.

Pour clore notre intervention, nous voudrions relayer la réflexion proposée par Peggy Candas (2012), à savoir que « pour favoriser l'apprentissage, l'essentiel tient au moins autant à la qualité des dispositifs dans leur fonction de soutien qu'au respect inconditionnel des processus individuels et à l'espace laissé à l'apprenant pour cheminer ».

### Références bibliographiques

Bertin, J.-C., Gravé, P. & Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second-Language Distance Learning and Teaching : Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey, PA : IGI

Candas, P. (2012). Étude de trajectoires d'apprentissage en Centre de Ressources de Langues : comment les étudiants structurent-ils le processus d'apprentissage autodirigé ? Communication assurée lors de la Journée d'études Did&Tice « Apprendre à s'autoformer en langues : approches créatives et outils numériques » du 26 Octobre 2012. Service LANSAD, Université Grenoble 3. Podcast disponible en ligne : <http://podcast.grenet.fr/podcast/journee-detude-didtice/> [Consulté le 26 Octobre 2013]

Marin, B. & Crinon, J. (2010). Tâches explicites, apprentissages implicites ? Des compétences discursives à l'école élémentaire, *Actes du 2ème colloque international Tidilem* (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), 10-11 juin 2010, Clermont-Ferrand.

Maspero, M. (2012). Le projet Innovalangues. Communication présentée dans le cadre du séminaire national sur le thème « Le numérique au service des langues », Mission

Numérique pour l'Enseignement Supérieur (MINES- MESR), Besançon, 2 et 3 juillet 2012. Disponible en ligne : [http://num-langues.univ-fcomte.fr/pages/fr/menu3865/actes\\_sem-15675.html](http://num-langues.univ-fcomte.fr/pages/fr/menu3865/actes_sem-15675.html) [Consulté le 28 Octobre 2013].

Maspero, M. & Quintin, J.-J. (sous presse), Enseigner à l'université en France, à l'ère du numérique : l'apport de dispositifs d'ingénierie innovants dans la formation en langues, Collection Contesti Linguistici, Bologna : Clueb.

Quintin, J.-J., Depover, C. & Degache, C. (2005). Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis. Le cas de la formation Galanet. *Actes du colloque EIAH* de Montpellier de mai 2005 (pp. 335-340). Montpellier : INRP & ATIEF. Disponible en ligne : <http://www.galanet.eu/publication/fichiers/jjq-cd-dc2005.pdf> [Consulté le 11 mars 2013].

Quintin, J.-J. (2006). Analyse de l'effet de deux formes de scénario d'encadrement sur le travail individuel et collectif, actes électroniques du colloque Scénariser l'Enseignement et l'Apprentissage, Lyon, avril 2006, p.65-70. Disponible en ligne : <http://www.inrp.fr/archives/colloques/scenario2006> [Consulté le 28 Octobre 2013]

Quintin, J.-J., Maspero, M. (2006). Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, Vol. 09. Disponible en ligne : <http://alsic.revues.org/index154.html> [Consulté le 28 Octobre 2013]

Quintin, J.-J. (2008). Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat. *STICEF*, Volume 15, 2008, ISSN : 1764-7223, Disponible en ligne : [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/04-quintin/sticef\\_2008\\_quintin\\_04.htm](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/04-quintin/sticef_2008_quintin_04.htm) [consulté le 11 mars 2013].