



HAL
open science

Environnement multimédia, autoformation et enseignement des langues

Christian Degache -

► **To cite this version:**

Christian Degache -. Environnement multimédia, autoformation et enseignement des langues. López Alonso, Covadonga & Séré, Arlette (2003). Los textos electrónicos: nuevos géneros discursivos. Madrid: Biblioteca Nueva, 177-198. <http://elies.rediris.es/elies24/degache.htm>, Biblioteca Nueva, pp.177-198, 2003,, , 2003, 84-9742-201-5. hal-02560160

HAL Id: hal-02560160

<https://hal.science/hal-02560160>

Submitted on 1 May 2020

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.

ENVIRONNEMENT MULTIMEDIA, AUTOFORMATION ET
ENSEIGNEMENT DES LANGUES
Christian DEGACHE – Laboratoire Lidilem – Université Stendhal Grenoble 3

1. Introduction.....	1
2. Caractérisation des situations d’enseignement/apprentissage des langues	2
2.1. <i>L’opposition apprentissage v/ acquisition :.....</i>	2
2.2. <i>La remise en cause du modèle du monitor de Krashen :</i>	3
2.3. <i>Revisiter les critères de caractérisation</i>	5
3. Vers une catégorisation des situations selon 3 critères	7
3.1. <i>De l’influence du critère de la distance.....</i>	7
3.2. <i>Variations du mode de guidage et autres modalités d’appropriation</i>	8
3.3. <i>La question de l’environnement socio-langagier</i>	14
3.4. <i>Une catégorisation stabilisée ?.....</i>	16
4. Etats des lieux et évaluation des dispositifs ? ...	17

1. INTRODUCTION

Depuis la création des premiers centres de ressources en langues, il y a maintenant près d’une trentaine d’années (Holec 1979, 2000, Gremmo et Riley 1997 : 90) à travers les expériences d’apprentissage autodirigé du CRAPEL¹, et leur multiplication/diversification dans des contextes très divers au cours des années 80 et 90 (formation permanente et continue des adultes, sociétés privées, enseignement secondaire, universitaire, etc.) la réflexion didactique s’est penchée sur les différents aspects qu’impliquait l’autonomisation de l’apprenant dans ces “environnements multimédias”². Au point que l’apprentissage en autonomie ou autoformation est aujourd’hui en didactique des langues un des champs d’études les plus prometteurs. Il soulève en effet de nombreuses expectatives : sur l’étude des processus d’apprentissage, sur la conception des dispositifs et corollairement sur les technologies de l’information et de la communication et les stratégies d’intégration, sur la formation des enseignants, sur la gestion des ressources, ou encore sur la communication en langue étrangère médiée par

¹ Centre de Recherches et d’Applications Pédagogiques En Langues, Université Nancy 2.

² En suivant Blin (1998), nous entendons par “environnement multimédia” le dispositif de formation dans son ensemble, soit les logiciels et autres ressources utilisés mais aussi les structures mises en place, le soutien aux apprenants, etc.

ordinateur comme dans le présent ouvrage. Pourtant, malgré le secours de disciplines connexes, comme l'ingénierie de formation ou les technologies de l'éducation, la didactique des langues est loin aujourd'hui d'avoir abordé à hauteur égale toutes les questions.

L'autoformation, issue d'une volonté de centration sur l'apprenant, a donc entraîné la mise en place de nouveaux espaces pédagogiques pour l'apprentissage des langues, appelés suivant les cas salle ou espace multimédia, médiathèque, centre de ressources, centre d'auto-apprentissage, et dont la dénomination comme la conception peuvent être liées à des philosophies différentes. La didactique des langues et la recherche sur l'acquisition des langues ont, pour l'heure, peu pris en compte le fait que cette diversification des espaces a fait volé en éclats l'opposition sur laquelle elles se sont construites au début des années 80 entre acquisition en milieu social et apprentissage en classe. Le présent chapitre, après avoir présenté les principes de la caractérisation des situations d'enseignement/apprentissage des langues construite sur cette opposition, puis son évolution ultérieure suite à la remise en cause de l'opposition acquisition/apprentissage, en viendra à considérer la prise en compte de ces nouveaux espaces et l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (désormais TICE) afin de caractériser les situations d'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui en vigueur dans les évolutions en cours. Différentes caractéristiques seront prises comme principe organisateur, en particulier l'affranchissement du présentiel, le mode de guidage, le facteur distance. Les effets de la diversification de ces situations sur l'encadrement pédagogique, la gestion du temps et de l'espace et le recours à de nouveaux outils, susceptibles de favoriser la mise au point de « formations en langue ouverte et à distance », seront considérés.

2.CARACTERISATION DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

Existe-t-il une typologie des situations d'enseignement/apprentissage des langues étrangères de référence ? Les différentes utilisations de l'ordinateur, et donc des textes électroniques, sont-elles répertoriées dans une typologie critériée ? La didactique des langues a-t-elle aujourd'hui une position claire et unifiée sur la question ?

2.1. L'OPPOSITION APPRENTISSAGE V/ ACQUISITION :

La didactique des langues étrangères a pris appui sur l'opposition entre apprentissage et acquisition pour construire son champ épistémologique. Cette distinction, considérée comme « *classique en didactique des langues* » (L. Dabène et al. 1990: 10) oppose situation d'apprentissage formel (avec guidage pédagogique) et situation d'acquisition informelle en milieu social (sans guidage pédagogique) (L. Dabène 1994: 28, 37). Elle se réfère aux conceptions théoriques de l'apprentissage développées par Krashen (1981 : 1) pour qui l'individu (il parle en fait des adultes, adolescents compris) dispose de deux systèmes indépendants : un système d'acquisition subconscient et un système d'apprentissage conscient. On connaît à ce sujet ses positions et l'influence qu'il a eu, au niveau méthodologique, sur le développement de l'approche communicative. Prenant

appui sur l'hypothèse de l'identité des processus d'acquisition entre langue maternelle et langue étrangère, il défend l'idée selon laquelle l'apprenant a besoin d'interaction significative, de communication naturelle, pour développer ses compétences, besoin d'être focalisé sur le fond, le sens, plutôt que sur la forme. Il accorde ainsi un poids prépondérant à la connaissance linguistique implicite (CLI) sur la connaissance linguistique explicite (CLE) : la correction d'erreurs et l'explication des règles de la langue, caractéristiques de l'apprentissage « formel » sont ainsi considérées comme secondaires dans le processus d'appropriation. Le sentiment d'acceptabilité, prenant appui sur la CLI, peut et doit suffire. L'apprentissage conscient est seulement disponible sous la forme d'un Monitor, activable au moment de la « production langagière » (juste avant ou juste après, en production comme en compréhension), à condition d'en avoir le temps, de porter attention à la forme et de disposer des connaissances explicites adéquates. Et il précise que la réunion des trois conditions est rare. C'est pourquoi l'apprenant a tout intérêt à augmenter son exposition informelle de façon à développer des automatismes subconscients.

2.2. LA REMISE EN CAUSE DU MODELE DU MONITOR DE KRASHEN :

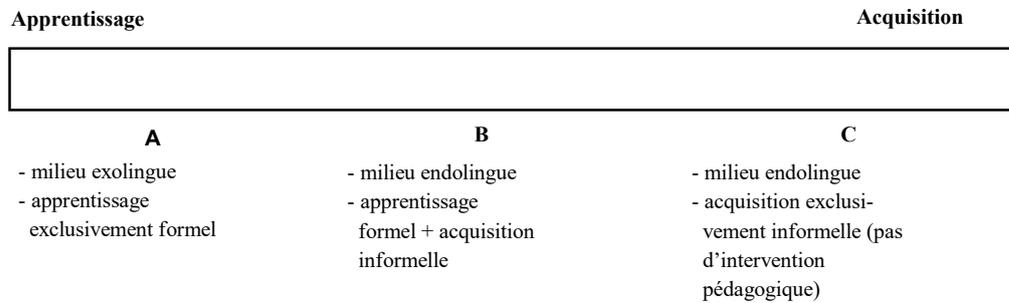
Le modèle de Krashen, on peut le dire aujourd'hui plus de vingt ans après, a formidablement stimulé la recherche sur l'acquisition des langues et la didactique des langues à la fin du vingtième siècle. Néanmoins, sans l'invalider complètement, beaucoup se sont employés à le nuancer :

- en démontrant que l'acquisition dite informelle n'était pas privée de réflexion consciente sur la langue (cf. Py 1990 par exemple à ce sujet) ;
- en argumentant sur les liens entre CLI et CLE (Bialystok 1978, 1990) dans un sens comme dans l'autre ;
- en discutant la notion de conscience de façon à en montrer la complexité au-delà de la dichotomie krashénienne (cf. Schmidt 1994) ;
- en montrant sur le plan didactique en quoi il était illusoire de vouloir absolument reconstituer en classe les conditions de l'« acquisition informelle » (la « méthode naturelle » développée par Krashen avec Terrell, cf. Germain 1993 à ce sujet) ;
- en démontrant que la notion même de langue étrangère était à considérer avec circonspection compte tenu des multiples réalités qu'elle peut recouvrir (L. Dabène 1994 : 28 et sq.).

Cela a conduit certains chercheurs à repenser l'opposition entre acquisition informelle et apprentissage formel. Louise Dabène et al (1990) proposent par exemple, pour « *situer chaque situation d'apprentissage en un point déterminé de ce continuum* », d'utiliser la représentation schématique suivante en doublant le trait formel/informel du trait environnement ou contexte homoglotte/alloglotte (L. Dabène 1994 : 37), lequel permet de distinguer les situations où la langue de l'environnement est la même que celle qui est

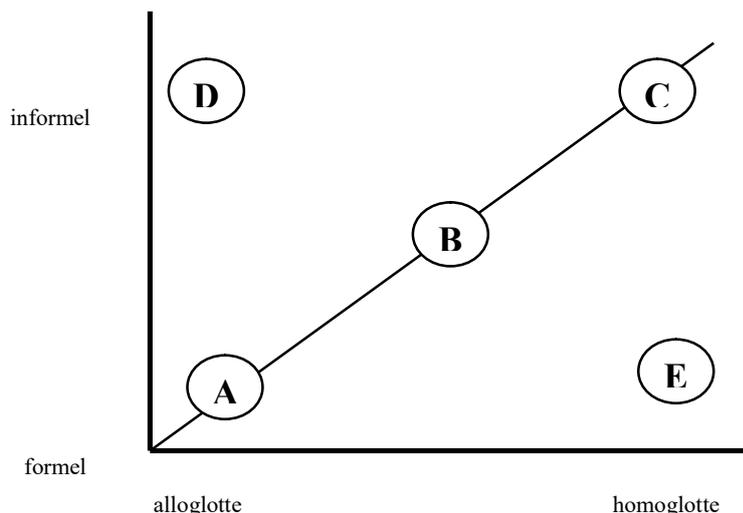
apprise en classe en tant que langue étrangère (dite homoglotte ou endolingue), des situations où ce n'est pas le cas (dite alloglotte ou exolingue)³.

Graph. n°1: Continuum des situations d'enseignement / apprentissage (L. Dabène & al. 1990: 10)



Arguant du fait que les deux paramètres de la situation d'enseignement/apprentissage (formel/informel et homoglotte/alloglotte) ne se superposent pas complètement, en particulier dans leur gradation, si bien qu'il est des situations d'appropriation qu'on ne peut situer sur un tel continuum, nous avons proposé d'adopter un autre mode de représentation (Degache 1996: 27) susceptible de mieux rendre compte de la diversité des situations d'enseignement/apprentissage dont Louise Dabène (1994) établit une présentation argumentée et exemplifiée à partir d'une approche sociolinguistique. Cette représentation schématique, sous la forme d'un plan à deux dimensions, permet de faire figurer d'autres situations. On retrouve ci-après, dans la diagonale de A à C passant par B, le continuum du schéma précédent. Le plan délimité par les axes vertical (du + au – formel) et horizontal (de l'alloglotte à l'homoglotte) permet donc de localiser deux autres types de situations, les points D et E. Entre les quatre situations extrêmes A, D, C et E, il est possible de positionner une situation d'appropriation en n'importe quel point du plan de dispersion.

Graph. n°2 : Dispersion des situations d'utilisation/appropriation des LE



³ Comme le suggère Louise Dabène (1994 :37) on préférera « réserver l'opposition "endolingue/exolingue" pour caractériser les différents types d'interaction ».

EXEMPLES (cf. L. Dabène 1994: 33 pour d'autres exemples)

Situation E : apprentissage formel en contexte homoglotte. C'est le cas du primo-arrivant scolarisé dès son arrivée qui partage son temps entre la classe et le milieu familial. Avant qu'il n'établisse des contacts avec le groupe de pairs (il remontera alors vers C), il peut vivre et évoluer dans un contexte qui, en dehors de la classe, ne lui permet pas d'être exposé à la langue qu'il commence à apprendre. C'est un état forcément transitoire néanmoins.

Situation D : appropriation totalement informelle en contexte alloglotte. C'est par exemple le cas du sherpa népalais qui n'a jamais quitté son pays mais qui a appris des rudiments de français pour interagir avec des touristes randonneurs. Mais c'est aussi le cas de l'individu qui découvre une langue apparentée à une langue qu'il connaît déjà (un francophone face à une langue romane par exemple), ou qui entretient et perfectionne sa maîtrise scolaire d'une langue étrangère grâce à la consultation de documents et de ressources sur Internet, tout en restant en contexte alloglotte. Ces situations de contact et d'appropriation des LE médiées par ordinateur sont amenées à se développer en raison de la consultation accrue de documents sur internet.

Ainsi représentée et exemplifiée, la notion de situation concerne désormais l'individu, et qualifie ses réseaux interpersonnels, son cadre de vie et ses conduites. Elle acquiert en outre une valeur dynamique, chose essentielle, car elle est susceptible d'évoluer dans le temps, pour un individu donné. Ce faisant, comme le laisse entrevoir le deuxième exemple de la "situation D", la distinction entre exposition formelle et informelle, basée sur l'ancrage institutionnel de la première, perd de sa netteté et de sa pertinence. A quel type d'exposition doit-on affecter l'utilisation de moyens technologiques ? Pour L. Dabène 1994 : 37) elle relève de l'exposition informelle qui « *peut se réduire à des contacts plus ou moins fréquents avec des locuteurs natifs, voire simplement avec l'univers médiatique comme c'est de plus en plus le cas dans les sociétés développées* ». C'est la position que nous avons adoptée pour l'exemple D ci-dessus. Or, aujourd'hui, c'est à de véritables formations interactives à distance et en temps réel, qu'il est possible de prendre part au moyen d'Internet. Soit une situation d'apprentissage possible à partir d'un contexte alloglotte et susceptible de combiner l'exposition formelle (des activités d'apprentissage, des tâches, des exercices) et l'exposition informelle (la consultation de sources d'information en ligne, la communication avec d'autres apprenants ou avec des natifs). Ainsi est-on amené à remettre en question la situation d'apprentissage avec exposition formelle en tant que configuration "classique" en présentiel : un enseignant et un groupe réunis à horaires fixes et à intervalles réguliers.

2.3. REVISITER LES CRITERES DE CARACTERISATION

La réflexion sur les situations d'enseignement/apprentissage tendait donc à ne considérer l'apprentissage formel qu'en situation de classe. Or, avec le développement des centres de ressources et autres espaces langues multimédias, ainsi que des moyens technologiques, on assiste à une grande diversification de ces situations en contexte institutionnel. La salle de classe n'est plus le lieu exclusif de l'apprentissage formel et la

recherche en didactique des langues s'intéresse désormais aux nouveaux dispositifs et lieux d'apprentissage, à leurs « *points saillants par rapport aux situations classiquement analysées par la didactique, notamment la disparition de la classe comme lieu d'accueil et de regroupement, au profit d'un autre cadre, le centre de ressources* » (Demaizière et Achard-Bayle 2003), et on entend désormais parler d'"hybridation des formations" (chez Denise et Mangenot 2003 ou Quintin et Depover 2003 par exemple). Ainsi, pour la caractérisation des situations, de nouveaux paramètres doivent être pris en compte :

- le mode de guidage dans ces nouveaux espaces ;
- le statut et le rôle du groupe, ainsi que les modalités de regroupement ;
- le type d'encadrement pédagogique, et le rôle des différents intervenants ;
- les principes méthodiques mis en œuvre, notamment le choix entre apprentissage réflexif (ou conceptualisateur, ou explicite) versus implicite, ou encore entre transmissif et actif (d'après Puren et al. 1998 : 81) ;
- les ressources disponibles et leur organisation/accessibilité ;
- la relation entre apprentissage en présentiel et apprentissage à distance.

En particulier, ces différents paramètres restent à affiner, à hiérarchiser, à croiser, pour établir une typologie des situations d'apprentissage des langues médiée par les TICE. Nous voudrions ici argumenter dans le sens d'une redéfinition et un élargissement des deux critères habituellement retenus pour caractériser ces situations, auxquels nous viendrions adjoindre un troisième critère, lié d'une certaine façon aux deux autres, mais suffisamment important pour être traité séparément, à savoir la question de la distance.

1^{er} critère : les modalités d'appropriation.

Le type d'exposition formel ou informel doit être à notre sens intégré dans une catégorie plus vaste regroupant les différentes modalités d'appropriation et susceptible de recouvrir les quatre premiers paramètres de la liste ci-dessus, à savoir le mode de guidage, le statut et le rôle du groupe, la question de l'encadrement pédagogique et les principes méthodiques mis en œuvre. Partant de l'idée qu'il n'y a pas d'appropriation sans interaction (Py 1990), au sens social du terme, ce qui recouvre autant les interactions en milieu "naturel" que les interactions en milieu institutionnel, c'est l'effet de ces paramètres sur les interactions qui va être pertinent ici.

2^e critère : le contexte d'appropriation

Le contexte d'appropriation, soit la présence ou absence de la langue objet d'apprentissage dans l'environnement social immédiat, est un critère qui doit être étendu aux environnements d'apprentissage, physiques et/ou virtuels, et donc aux ressources médiatiques accessibles pour un individu donné et effectivement consultées par lui-même.

3^e critère : la question de la distance

Déjà présente en filigrane dans l'opposition entre contextes alloglotte et homoglotte, en tant que distance physique entre l'apprenant et la communauté de natifs de la langue étrangère et son environnement langagier, la question de la distance peut être

appréhendée sous d'autres angles, en particulier sous celui de la distance entre apprenant et enseignant en premier lieu.

Dans ce qui suit, nous nous efforcerons de discuter ces trois critères et de les appliquer à diverses situations d'enseignement/apprentissage des langues. Nous repartirons de ce 3^e critère, de distance, avant de revenir sur les deux autres.

3. VERS UNE CATEGORISATION DES SITUATIONS SELON 3 CRITERES

3.1. DE L'INFLUENCE DU CRITERE DE LA DISTANCE

De quelle distance s'agit-il pourrions nous nous demander dans un premier temps ? La distance entre apprenant et encadrement pédagogique, entre apprenant et cadre institutionnel, entre institution et encadrement pédagogique ou encore entre les trois ? Notons tout d'abord que cette question de la distance pourrait tout aussi bien être intégrée aux deux autres critères retenus. Au premier car elle fait partie des modalités d'appropriation et pourrait apparaître comme une des modalités du guidage ; au deuxième car elle concerne également la question de la distance entre apprenant et contexte homoglotte ou distance avec les sources langagières de l'exposition dans la mesure où, du fait « *de la circulation des médias et des multimédias* », il est possible de « *s'affranchir ainsi des distances qui conditionnaient les représentations des langues et de leur apprentissage* » (Barbot 2000 : 6). Malgré cette possibilité de regroupement, il nous semble néanmoins nécessaire de la traiter comme un critère séparé dans la mesure où, d'une part, elle renvoie à un champ éducationnel "historique", celui de l'enseignement à distance ou télé-enseignement, et d'autre part, elle est souvent considérée comme centrale et prise, en ingénierie de formation par exemple, comme principe organisateur des typologies de scénarios d'intégration des TICE. C'est donc de distance entre l'apprenant et le groupe classe, enseignant compris, dont il sera question ici. Ainsi le rapport Compétice⁴ établit-il la liste des 5 scénarios possibles d'intégration en fonction de l'affranchissement plus ou moins fort du présentiel permis par les TICE. En effet, bien que dénommé "présentiel enrichi", le premier scénario correspond au degré zéro de l'enseignement à distance (quand l'ordinateur est utilisé en cours). En revanche, les quatre autres scénarios, tous dénommés par le terme "présentiel" auquel est adjoint un adjectif, sont tour à tour qualifiés de "présentiel amélioré, allégé, réduit et quasi-inexistant". Ils correspondent ainsi à une intensification progressive des modalités d'apprentissage distant. Voici en résumé comment ces quatre scénarios sont présentés dans le rapport Compétice :

Présentiel amélioré, en amont et en aval : l'enseignant met à la disposition des étudiants un certain nombre de ressources avant et après le cours, les uns et les autres disposant d'une adresse électronique.

Présentiel allégé, des apprentissages s'effectuent en dehors de la présence physique du formateur : l'essentiel de la formation a lieu en présentiel mais une partie des cours est

⁴ Voir site Formasup.

remplacée par des activités d'autoformation, en centre de ressources dans un cadre tutoré en général.

Présentiel réduit : l'essentiel de la formation se fait en dehors de la présence de l'enseignant mais celui-ci pilote la formation au moyen d'outils appropriés et à l'occasion d'un certain nombre de regroupements.

Présentiel quasi-inexistant : la distance est dans ce cas réelle et importante, les regroupements se limitent souvent à la seule évaluation finale. Une plate-forme numérique permet de gérer l'ensemble de la formation (inscriptions, calendrier, ressources, validation des unités, communication entre participants).

Certes, en mettant en avant la relation des TICE avec la configuration présentielle, une telle classification apporte une clarification importante. On est en droit cependant de douter de la pertinence des dénominations imaginées pour les désigner. L'omniprésence du terme "présentiel", affublé de qualificatifs plus ou moins mélioratifs, ne risque-t-il pas de susciter des inférences indues autour d'une hiérarchisation des scénarios ? Le présentiel amélioré se retrouverait ainsi en haut de l'échelle devant l'enrichi, viendraient ensuite l'allégé, le réduit et enfin le quasi-inexistant. Cela étant, on perçoit bien que les qualificatifs relèvent de deux critères différents : les deux premiers portent sur la qualité de l'intervention présentielle, les trois suivants sur la quantité. Notons en outre que le premier critère porte sur un présumé, à savoir que la seule introduction des TICE dans l'enseignement en présentiel serait un gage de qualité. Quant au 2^e critère, on se sent invité à poser comme présumé que la réduction de l'intervention présentielle se fait à objectifs pédagogiques constants. Mais en dépit des inférences sémantiques que peuvent provoquer les intitulés des scénarios, on ne saurait en revanche contester la réalité des situations qu'ils recouvrent.

Cette catégorisation a donc le mérite d'être fonctionnelle pour désigner quelques modalités d'intégration des TICE en contexte universitaire. Mais la seule référence au présentiel peut-elle suffire à caractériser les situations d'enseignement/apprentissage des langues en contexte institutionnel ? La discipline langue(s) étrangère(s) possède-t-elle des spécificités qui rendent nécessaire la considération simultanée d'autres paramètres ? Si oui, la catégorisation Competice peut-elle être rapprochée des classifications en vigueur en didactique des langues ? Parmi les classifications utilisées dans ce champ disciplinaire celles qui prennent comme principe organisateur le mode de guidage sont, comme nous l'avons signalé plus haut, relativement bien diffusées. Nous nous proposons de les caractériser ci-après afin de dégager un certain nombre de convergences avec la catégorisation Competice.

3.2. VARIATIONS DU MODE DE GUIDAGE ET AUTRES MODALITES D'APPROPRIATION

L'introduction des TICE dans l'enseignement/apprentissage des langues et le développement de nouveaux lieux d'apprentissage dans les institutions qui l'accompagne ont remis en cause, comme nous venons de le voir, l'opposition initiale entre milieu guidé et milieu non-guidé. Les nouvelles situations se caractérisent par conséquent par une plus grande diversité des **modes de guidage**. Comme nous l'avons rappelé en introduction

du présent chapitre, ce sont les initiatives en faveur d'une plus grande autodirection des apprentissages langagiers qui sont à l'origine du développement des centres de ressources. Parce que l'idée s'est imposée à la fin du 20^e siècle que la finalité de l'apprentissage d'une langue étrangère est de devenir un usager-apprenant autonome tout au long de la vie, capable d'utilisations et d'interactions significatives dans des situations de communication diversifiées, ce principe organisateur de la catégorisation des modalités d'enseignement/apprentissage a été retenu comme prépondérant.

Ainsi peut-on placer toute situation d'apprentissage sur un continuum allant de l'apprentissage hétéro-dirigé (Holec 1992) à l'apprentissage autodirigé (Holec 1979, 1999, Gremmo et Riley 1997). Dans l'apprentissage hétéro-dirigé, la détermination des objectifs et des contenus, la sélection des stratégies d'enseignement (la méthodologie) et de la progression, le choix des supports et la gestion de l'apprentissage (rythme, moment, lieu), l'évaluation des acquisitions, sont présentés comme échappant complètement à l'apprenant : c'est l'institution et l'enseignant qui décident de tout. A l'autre bout du continuum, l'apprentissage autodirigé se veut autre en ce sens que, dès le départ, il fixe pour objectif de délivrer à l'apprenant la clé des décisions le concernant de façon à « *apprendre sans se faire enseigner* » (Gremmo et Riley 1997: 87). Cependant, avant de revenir sur la question à travers la discussion des différents scénarios d'autoformation, nous ferons deux remarques sur ce point :

- cette vision sous forme de continuum ne semble pas faire l'unanimité, notamment chez les promoteurs de l'apprentissage autodirigé pour qui il existe une véritable frontière entre les pratiques basées sur l'autodirection et les autres (cf. Springer 1996 : 226) ;
- Holec lui-même a montré (1992), que la configuration présenteielle "traditionnelle" n'était pas forcément aussi hétéro-dirigée qu'on l'affirme, puisqu'il a été démontré, d'une part, que « *l'apprenant attribue toujours un but à l'activité dans laquelle il s'engage, que l'enseignement ait explicité ce but ou non* » parce qu'on ne peut apprendre « *sans intégrer dans un projet d'acquisition les activités que l'on pratique* » (ibid. 48-49), d'autre part que dans bien des cas les apprenants négocient avec leur enseignant les objectifs et contenus de la formation, en particulier au vu de l'auto-évaluation que chaque apprenant pratique spontanément (ibid. 49).

Par ailleurs, ce continuum selon le degré de guidage recoupe partiellement un autre classement organisé autour du concept d'autoformation ou d'auto-apprentissage, lequel est en quelque sorte la vision en négatif de la catégorisation Compétice. Là où cette dernière déclinait les différents scénarios en fonction de leur relation au présentiel, ce classement le fait par rapport aux moments où l'apprenant se retrouve "affranchi" de la présence immédiate de l'enseignant, donc placé en situation autonome. L'"autoformation" est donc à entendre ici sous un sens relativement large, l'expression "apprentissage autodirigé" étant réservée au sens plus restreint de situation minimalement guidée comme nous l'avons exposé plus haut. Décliné lui aussi sous différents scénarios, le concept d'autoformation ainsi entendu s'est donc imposé comme central : autoformation complémentaire, intégrée, assistée, tutorée ou guidée, complète ou libre... Dans ce cadre, même si ce point reste sujet à débat (Springer 1996), il nous semble possible d'affirmer que l'apprentissage autodirigé est une des formes que peut prendre

l'autoformation guidée ou tutorée. Comme le précise Holec en effet (1998), l'autodirection de l'apprentissage ne signifie pas que l'apprenant est isolé et livré à lui-même⁵.

Nous présenterons ci-après ces différents scénarios en précisant d'une part pour chacun d'eux les modalités d'appropriation, en particulier ce qui concerne le "guidage", et d'autre part en le comparant à la catégorisation *Competice*.

3.2.1. *L'autoformation complémentaire*

Il s'agit dans ce cas d'augmenter le volume d'activité de l'étudiant et/ou de proposer des remédiations (grammaire, compréhension orale...). Dans une institution donnée, le besoin peut être en effet ressenti de véritables compléments de cours utilisables en autonomie au centre de ressources. Leur caractéristique essentielle est que, bien qu'ils puissent être rendus obligatoires sur décision de l'enseignant parce qu'ils permettent par exemple de délivrer une note de contrôle continu, ils gardent un caractère optionnel du point de vue didactique dans la mesure où la progression des cours en présentiel n'en dépend pas directement. C'est précisément un des objectifs du projet FLODI (Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaire)⁶, en particulier pour les langues dont l'apprentissage a commencé à l'université (arabe, chinois, russe, japonais) et pour lesquelles la possibilité de rendre l'apprentissage plus intensif est considérée à juste titre comme favorable aux acquisitions. Il s'agit ni plus ni moins dans ce cas d'encourager le travail personnel de l'apprenant de façon à étayer les apports du cours, tout comme peut le faire le cahier d'activités à la maison, ou encore, comme cela a pu être expérimenté dans le passé, les disques souples ou les cassettes magnétiques. Les ressources multimédias permettent toutefois d'élargir la gamme des sources langagières (son, image, vidéo...) et de faciliter, en principe, leur transportabilité (CD-Rom, Internet). Cette situation peut être rapprochée du "présentiel amélioré" de la catégorisation *Competice*, à ceci près qu'il ne s'agit pas nécessairement d'un complément en amont et en aval du cours⁷ mais plutôt en parallèle, en tant qu'entraînement systématique de savoir-faire et qu'augmentation de l'exposition à la langue. De plus, c'est surtout le Centre de ressources qui est utilisé plutôt que la communication à distance par Internet.

On reste nettement ici dans le cadre de l'apprentissage hétéro-dirigé, à ceci près que certaines activités ont lieu en l'absence de l'enseignant et que, selon les outils et les consignes, l'apprenant pourra éventuellement opérer des choix : choix de navigation-itinéraire, du rythme, des exercices... Notons que le groupe de la configuration présentielle ne subit aucune modification, les activités des apprenants au centre de

⁵ Cela étant, nous n'ignorons pas qu'il existe des situations que l'on pourrait qualifier d'"autodidaxie institutionnelle", où le centre de ressources est conçu comme une médiathèque en libre accès sans médiation pédagogique. Springer (1996 : 220) cite le centre Beaubourg comme exemple-type. Certains centres d'auto-apprentissage universitaires proposent également cette formule (dénommée « auto-apprentissage libre » à l'Université Stendhal).

⁶ Projet interuniversitaire grenoblois déposé en réponse aux appels d'offres « Initiative Campus Actions » de la Région Rhône-Alpes et piloté par l'Université Stendhal dans le cadre de sa Politique Ouverte des Langues.

⁷ Le projet ALIAS (Autoformation en Langue Italienne pour Apprenants Spécialistes), qualifié explicitement de présentiel amélioré (Masperi et Balzarini 2003), correspondrait de plus près à ce scénario.

ressources n'y étant d'ailleurs pas nécessairement mentionnées⁸. Néanmoins, l'apprenant va ce faisant découvrir un autre cadre pédagogique et son personnel. Mais les activités qu'il devra y conduire ne devraient pas l'amener à solliciter une expertise particulière, l'autoformation complémentaire étant conçue comme devant se dérouler en autonomie complète, le lien avec la formation se faisant au moyen d'une "feuille de route" et d'un bilan chiffré (bilan du parcours, pourcentage de réalisation, scores de réussite...).

3.2.2. L'autoformation intégrée

L'objectif est ici de diversifier les modalités d'apprentissage et les activités, de donner au groupe une vie hors la classe et en même temps d'assouplir les contraintes du présentiel en proposant aux apprenants une série d'activités à réaliser en autonomie. S'il est possible, compte tenu du fait qu'elles requièrent le plus souvent un accompagnement tutoré de la part de l'enseignant, que ces activités se substituent à un certain nombre de séances en présentiel, comme dans le scénario "présentiel allégé" de la catégorisation Compétice, la caractéristique essentielle de ces cours est la forte relation entre les contenus de formation non-présentiels et présentsiels (en centre de ressources ou à distance par Internet). Il y a une véritable continuité entre les deux types d'activité, si bien qu'il n'est en principe pas possible pour un apprenant donné, sauf à y perdre grandement en qualité de formation, d'assister aux uns et pas aux autres. Nous sommes toujours ici dans le cadre d'un apprentissage hétéro-dirigé, mais la nature même des activités proposées, beaucoup plus ouvertes que dans le cas précédent, ainsi que la maturité des publics auxquels on s'adresse et le haut degré d'autonomie nécessaire, font que certains aspects de la formation vont être négociés dans le groupe et avec l'enseignant. Dans le cadre d'un travail préparatoire au projet FLODI sus-mentionné, un module de ce type pour l'apprentissage de l'italien, baptisé « Tutti a bordo ! »⁹, a été élaboré et expérimenté. Organisé autour de la conduite de tâches réalisées à partir de la consultation de documents divers (extraits de journaux, livres, liens sur sites italiens institutionnels, grand public et didactiques), ces tâches font ensuite l'objet d'une exploitation en classe (exposés, débats...) selon différents formats d'interaction (cf. Masperi et Balzarini 2003). La configuration présenteielle n'étant plus le seul indicateur quantitatif de la formation (i.e. *n* heures de cours en classe), il est dès lors possible d'organiser autrement les regroupements, par exemple en alternant les regroupements en groupe complet ou en demi-groupe. Mais pour le reste, malgré certains aménagements (séances "substituées" par l'autoformation, séances en demi-groupe) et la nécessité d'un planning détaillé, le mode de regroupement est toujours celui de la situation "classique" en présentiel. En revanche, la relation pédagogique évolue dans la mesure où il devient possible pour l'apprenant, d'obtenir de la part de son enseignant un tutorat individualisé de ses activités, via Internet et le courrier électronique (i.g. synthèse écrite de documents

⁸ Du reste, l'enseignant en charge du groupe peut ne pas avoir une connaissance très précise de ce "parcours parallèle" défini par un responsable pédagogique en fonction du syllabus de la formation, comme c'est le cas en espagnol ou en italien par exemple dans les cours de la Politique Ouverte des Langues de l'Université Stendhal pour les activités ayant lieu au Centre d'Auto-Apprentissage. Ce qui n'est pas le cas du projet ALIAS sus-mentionné puisque l'autoformation complémentaire « est censée assurer une part plus consistante, lors des cours en présentiel, à la pratique de l'expression orale » (Masperi et Balzarini 2003).

⁹ Conçu et réalisé par Elena Tea, ATER au département d'italien de l'Université Stendhal Grenoble 3, consultable en ligne sur le site de l'Université Stendhal.

à corriger avant édition, préparation d'un exposé à faire valider avant présentation...). En outre, effectué en centre de ressources, l'apprenant peut être amené à solliciter l'encadrement pédagogique disponible (experts linguistiques et didactiques) en raison du caractère ouvert des tâches à réaliser.

3.2.3. *L'autoformation tutorée*

Quand ce que nous avons appelé jusqu'à présent la configuration "classique" en présentiel (i.e. un enseignant et un groupe d'apprenants réunis à heures fixes et à intervalles réguliers dans une salle de classe), n'est plus une réalité patente, parce que l'espace pédagogique dominant de la formation n'est plus la classe et parce que le groupe-classe n'est plus une réalité tangible, nous suggérons alors de parler au sens large d'autoformation tutorée. Nous distinguerons deux types: l'autoformation guidée et l'apprentissage autodirigé. La présence d'un encadrement pédagogique est assurée dans les deux cas, d'où leur réunion sous le même label, mais comme nous l'avons exposé plus haut, la finalité de l'apprentissage autodirigé est avant tout d'ordre métacognitif alors que celle de l'autoformation guidée portera davantage sur les contenus. Si bien que la fonction de l'encadrement pédagogique va se différencier sensiblement. Ainsi préfère-t-on parler de conseiller plutôt que de tuteur dans l'apprentissage autodirigé. Si les rôles d'expert didactique et linguistique (Gremmo 1999: 62) sont dévolus au tuteur dans l'autoformation guidée, dans l'apprentissage autodirigé en revanche, le conseiller a pour mission première de faire en sorte que l'apprenant devienne son propre expert didactique, aux sens méthodologique et psycholinguistique, en l'amenant à développer sa capacité d'apprentissage, en lui donnant l'occasion de faire évoluer ses représentations et stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives (O'Malley et Chamot 1990, Degache 2000 pour recension). Une différence essentielle semble donc résider dans le fait que la fonction de tuteur dans l'autoformation guidée, comme en témoignent Dejean et Tea (2002 : 147), ne prévoit pas dans bien des cas « *de travail systématique visant le développement de la compétence métacognitive* »¹⁰, cette dernière étant définie comme un sous-ensemble de la compétence stratégique (Springer 2002 : 64), soit la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage à partir d'une auto-observation et auto-évaluation de ses comportements, stratégies et productions en LE. Certes, le tuteur doit également savoir comment favoriser les stratégies d'apprentissage des apprenants mais son expertise psycholinguistique ne supprime pas son expertise linguistique et didactique (Springer 1996), alors que pour le conseiller, la première expertise semble prédominante, d'où la nécessité d'une grande disponibilité –voire un intérêt de recherche comme nous l'avons soutenu par ailleurs (Degache et Masperi 2003)–, puisque, comme le signalent très justement Dejean et Tea (op.cit.), le développement systématique et individualisé des compétences métacognitives suppose un « *travail dévoreur de temps* », et donc aussi un risque de déséquilibre entre les différents objets focalisés par l'apprenant.

¹⁰ Observation faite au sujet de la formule en auto-apprentissage guidé au CAA de l'Université Stendhal.

La prise en charge individualisée est toutefois une caractéristique majeure de l'autoformation tutorée quelle que soit la formule retenue. La plupart du temps en effet, l'apprenant est reçu au centre de ressources pour un entretien individuel avec un formateur dans l'objectif de faire l'état des lieux de ses besoins et attentes¹¹. C'est là que se différencient les deux types considérés ici. L'autoformation guidée va proposer pour sa part un parcours adapté¹², après par exemple un test-diagnostic de compétences, avec la possibilité de rencontrer ensuite un tuteur de loin en loin. En principe, un bilan vient conclure la session. L'apprentissage autodirigé pour sa part va s'interdire de proposer un parcours à l'apprenant puisqu'il s'agit de le placer en situation de devoir prendre en charge son apprentissage et toutes les décisions y afférant, et ce, d'emblée, dès son arrivée dans le Centre de ressources (Barbot 2000 : 78). Notons toutefois à ce sujet que, dès lors que l'on sort d'une vision dichotomique des deux types d'autoformation considérés ici, toutes les variations du mode de guidage sont possibles (voir par exemple les suggestions de Demaizière et Achard-Bayle 2003 à ce sujet). Cela peut être de surcroît l'objectif même de l'entretien initial que de déterminer le type de guidage le plus indiqué pour un individu donné à travers l'élaboration d'un "contrat" (Barbot 2000 : 81).

Le premier type est pratiqué au Centre d'Auto-Apprentissage de l'Université Stendhal de Grenoble sous le nom d'« auto-apprentissage guidé » (Carrasco et Masperi 1996, Greslou et Masperi 1999, Dejean et Tea 2002), ou ailleurs sous le nom d'apprentissage en autonomie guidée ou d'autoformation guidée comme dans de nombreux centres de langues universitaires à l'instar de celui de l'Université Lumière à Lyon ou de ceux des Universités de Bordeaux (site Sapag) ou de Strasbourg (site Spiral, Springer 1996), ou encore, quoique sous une forme qui l'apparente davantage à l'apprentissage autodirigé compte tenu de la volonté de laisser à l'apprenant une « *très large marge d'initiative et de liberté* » (Demaizière et Achard-Bayle 2003), sur le campus Jussieu (voir aussi Demaizière 1996, Demaizière et Foucher 1998)¹³. On citera enfin le projet Tutolangues qui constitue un exemple original d'autoformation tutorée hybride en lycée agricole. De façon à résoudre l'épineux problème du maintien des groupes à effectifs réduits dans telle ou telle langue, on a songé à dissocier le suivi méthodologique (l'expertise psychopédagogique) du suivi disciplinaire (l'expertise linguistique et

¹¹ Cet entretien peut être remplacé ou doublé d'un « *regroupement point de départ pour sensibiliser les apprenants aux notions d'autonomie et à ce qu'ils devront faire, et les faire se rencontrer* » (Barbot 2000 : 78).

¹² A date récente, des dispositifs informatisés sont proposés pour définir automatiquement les parcours à suivre (cf. Springer 1996: 222, Sánchez Paniagua 2002), suite à un test-diagnostic éventuellement, par souci d'efficacité et de déploiement, mais avec de nombreuses variations possibles du scénario de formation, par exemple par l'intervention d'un tuteur à certains moments ou par la possibilité laissée à l'apprenant de choisir lui-même son parcours, ce qui en fait autre chose qu'« *un ensemble de modules de formation prédéfinis pour le travail autonome* » (Springer 1996 : 219), plutôt une "autoformation guidée assistée par ordinateur".

¹³ On se reportera utilement à l'ouvrage de Claude Springer (1996, chapitre 10) pour une présentation des différentes approches théoriques et méthodologiques de l'autoformation en langues, à celui de Marie-José Barbot (2000, chapitre 4), et aux articles suivants pour un descriptif de dispositifs relevant de l'apprentissage autodirigé ou de l'autoformation guidée : Holec (1998), Gremmo (1999), Blin (1998), Poteaux, Jaeki et l'ensemble du numéro 3/2000 de la revue les Langues Modernes ; et en particulier pour l'enseignement de l'espagnol Lucchinacci (1999, 2000), Sánchez Paniagua (2002). Enfin, pour un état des lieux objectif sur les systèmes d'apprentissage autodirigé, à l'endroit même de leur conception, à savoir l'université Nancy 2 et pour une réflexion théorique sur l'introduction de l'innovation, on recommandera la consultation de Holec (1999) et Gremmo (2000).

didactique) en rendant celle-ci possible à distance par des moyens audio-visuels (téléphone, fax, visioconférence) et numériques (courrier électronique) (Demaizière et Achard-Bayle 2003, site Educagri)

Gardons donc clairement à l'esprit que ce qui fait la différence entre les deux types de formation considérés ici, c'est comme le souligne Claude Springer (1996 : 225), le rôle du guidage institutionnel qui est clairement revendiqué dans l'autoformation guidée « *qui part du principe que les expériences et les apprentissages ont besoin de soutien* » alors que l'autre approche table sur la « *capacité naturelle d'autodirection* » de l'apprenant (Springer 1996 : 227).

Par ailleurs, ces deux types de formation ne peuvent pas être ramenés à un des scénarios de la catégorisation Compétice, à moins d'entendre le terme "présentiel" dans "présentiel réduit" comme "temps de contact entre apprenant et intervenant pédagogique", donc individuellement ou en groupe, ce qui confère à ce terme un sens bien différent de celui que nous lui avons attribué jusque là. Le rapprochement sera en revanche plus marqué à notre avis lorsque l'autoformation sera coordonnée et gérée au moyen d'une plateforme en ligne, en intranet, c'est-à-dire par un accès contrôlé au moyen d'identifiants sur Internet¹⁴. Ces dispositifs permettent d'assouplir encore plus les contraintes organisationnelles du présentiel entendu au sens large, en rendant possible à l'apprenant l'accès distant depuis son domicile ou tout autre point d'accès internet¹⁵. Par conséquent, même si le Centre de ressources reste un passage obligé pour certaines activités et rencontres, il n'est plus le lieu unique de l'autoformation. Toujours dans le cadre d'un travail préparatoire au projet FLODI (cf. supra), un module prototype pour l'italien, intitulé « *Caso mai...* », a été mis au point à l'Université Stendhal (Masperi et Balzarini 2003)¹⁶. Plus encore que l'assouplissement spatial –et temporel, puisque accessible 24h sur 24 et 7 jours sur 7 !–, ces plateformes permettent de répondre à des besoins spécifiques et de recréer une dynamique de groupe grâce à l'utilisation d'un environnement collaboratif.

3.3. LA QUESTION DE L'ENVIRONNEMENT SOCIO-LANGAGIER

Dans les catégorisations présentées jusqu'à présent, nous n'avons pas pris en compte ce que nous avons appelé plus haut "contexte d'appropriation", soit le deuxième critère présenté au point 2.2, que nous pourrions aussi appeler environnement socio-langagier. Sans doute parce que notre étude s'est limitée, comme nous l'avons d'ailleurs annoncé, au contexte institutionnel, donc en situation alloglotte. Or, avec l'utilisation de plus en plus répandue des dispositifs évoqués ci-dessus, cela est à reconsidérer. Est-ce un hasard tout d'abord, si on parle d'environnement de formation à distance (voir ici-même Quintin et Depover 2003) ? Certes on peut avoir une lecture plutôt technologique de ce

¹⁴ Citons par exemple les plateformes logicielles Quickplace, Lotus Learning Space, Web CT.

¹⁵ Mais avec des temps d'accès et des débits variables selon le type de connexion, et sous réserve de disposer d'un matériel adapté aux nécessités de la plateforme et des ressources utilisées.

¹⁶ Conçu et réalisé par deux étudiants du DESS Formateur/Concepteur Multimédia en Langues, Raffaella Balzarini et Yannick Hamon, dans le cadre de leur stage professionnel à la Politique Ouverte des Langues sous la direction de l'auteur de ces lignes.

concept à travers « *l'idée d'agencement d'éléments hétérogènes (chat, forum, collectif, bibliothèque virtuelle, cours en ligne...) intégrés dans un même ensemble, accessible à distance via les réseaux multimédias interactifs [...] de telle manière à permettre la mise en œuvre d'actions de formation...* » (ibid.). Mais peut-être plus encore, cette utilisation du terme “environnement” révèle à nos yeux l'idée que l'apprentissage s'inscrit nécessairement dans le cadre de l'interaction sociale et d'une « *pédagogie de la médiation sociale* » (Springer 1996 : 228). Rappelée il y a quelques années pour défendre « *la qualité et la personnalisation du guidage pédagogique* » (ibid.) dans le cadre de l'autoformation tutorée, cette dimension se trouve renforcée par les initiatives actuelles en direction de ces environnements, essentiellement pour deux raisons :

- d'abord elles répondent toutes au besoin de réintroduire le groupe, une communauté d'apprenants (voir les « *séances en petit groupe* » de Demaizière et Achard-Bayle 2003 ou les propositions de regroupements de Barbot 2000: 80), d'où le développement des « *apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur* » (Mangenot 2001) pour favoriser toute forme de socialisation entre pairs apprenants et leur « *sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage* » (Quintin et Depover, op.cit.) ;
- ensuite on a pris conscience que Internet offrait l'occasion de joindre facilement des locuteurs “natifs” afin de pratiquer une communication authentique, bien que “médiée par ordinateur” (Mangenot, op. cit., voir aussi les contributions de la 1^{ère} partie de cet ouvrage). D'où l'écllosion de projets comme Tandem, Cultura ou Galanet¹⁷ qui, sous différentes formes, relancent la correspondance linguistique d'autrefois, mais avec des moyens beaucoup plus performants et rapides, et cherchent à mettre au point des environnements d'apprentissage qui didactisent cette mise en relation. Dans ces projets, de surcroît, les locuteurs natifs sont également des pairs, d'où un renforcement de la “médiation –et cohésion– sociale”.

En définitive, les environnements en question, parce que optant pour une “métaphore spatiale”, s'apparentent souvent à des “campus virtuels” (Quintin et Depover, op. cit.) ou “campus numériques”. Dès lors ils constituent des environnements socio-langagiers singuliers :

- homoglottes quand l'apprenant consulte les sources multimédias dirigées aux locuteurs natifs et interagit avec eux en langue étrangère ;
- plurilingues quand chacun s'exprime dans la langue de l'autre (Tandem) ou dans sa propre langue et comprend celle(s) de (des) l'autre(s) en intercompréhension (Cultura, Galanet¹⁸).

La nature des interactions dans de tels environnements, pour leur singularité, pour l'éclairage nouveau et décalé qu'elles sont en mesure de jeter sur la “communication exolingue” (Py 1990, Porquier 1984), ouvre un champ de recherche et d'analyse particulièrement prometteur et susceptible d'interpeller les discours et représentations en vigueur, pas toujours positives, sur les relations entre communication médiée par ordinateur et apprentissage (voir Araújo e Sá et Melo ici-même).

17 Voir par exemple pour ces projets, les sites Tandem et Helmling (2002); le site Cultura et Furstenberg et al. (2001); les deux sites du projet Galanet et Degache (2003).

18 Français et anglais dans Cultura, espagnol, français, italien et portugais dans Galanet.

3.4. UNE CATEGORISATION STABILISÉE ?

On retiendra de cette revue de la question que l'autoformation en centre de ressources permet de « *sortir des contraintes didactiques traditionnelles qui sont celles des trois unités classiques : lieu, temps et enseignant* » (Springer 1996 : 219). Nous avons jusqu'à présent largement considéré les aspects spatiaux, nous voudrions ajouter quelques remarques concernant les deux autres unités, l'enseignant et le temps.

Concernant l'enseignant, il y a de fait dans ces nouveaux espaces une « *diversité des intervenants en contact avec l'apprenant* » (Demaizière et Achard-Bayle 2003) et de leurs fonctions : le tuteur, le conseiller, le responsable de formation pour le pôle enseignant, avec des fonctions différenciées puisqu'il est bien souvent recommandé de veiller « *à ce que l'enseignant qui évalue ne soit pas celui qui reçoit en entretien individuel de manière à dissocier au mieux les rôles* », parfois aussi le natif-animateur d'atelier de conversation (Gremmo 1999) ; et pour le pôle non-enseignant –mais les mêmes personnes cumulent souvent plusieurs rôles–, le moniteur d'accueil, parfois un documentaliste, voire un ingénieur pédagogique, un responsable de projet, et bien entendu le personnel administratif et technique (informatique et audio-visuel), lesquels sont amenés, dans cet espace ouvert que constitue le centre de ressources à entrer en contact beaucoup plus facilement que dans d'autres espaces avec les apprenants. On voit donc surgir une nouvelle problématique. Comment l'apprenant gère-t-il ses échanges dans un tel espace avec tous ces intervenants ? Quelle est la nature de ses interactions sociales et développe-t-il un sentiment d'appartenance à un groupe comme dans la classe ?

Nous avons déjà évoqué dans ces lignes la question du temps et de sa gestion. C'est en fait un point tout à fait central qu'une ingénierie de formation en langues se doit de mettre sur le devant de la scène, et ce, à partir de deux principes de base :

1. à nombre d'heures égal à celui d'une configuration de groupe classique, « *le rapport au temps [y] est fort différent* » (Demaizière et Achard-Bayle 2003) ;
2. « *le temps de travail des étudiants est [presque] totalement dissocié de celui des enseignants* » (Poteaux 2000), en durée et en moments.

Dans le cadre du projet FLODI nous avons initié une réflexion sur la question dont l'on trouvera trace en annexe. Il y a en tout état de cause nécessité de se livrer à une large réflexion afin d'élaborer des stratégies pour assurer la pérennisation et le déploiement de ces dispositifs. L'engouement et le dévouement de quelques uns ne suffiront pas, tant du côté enseignants –et autres intervenants– que du côté apprenants¹⁹. Des solutions pédagogiques, technologiques, mais aussi institutionnelles, de façon à garantir une véritable insertion curriculaire, doivent être trouvées, c'est l'enjeu essentiel dès lors que l'on donne crédit aux deux principes temporels ci-dessus.

¹⁹ Dans une enquête préliminaire au projet Galanet (Degache 2002), nous avons sondé l'intérêt potentiel à participer à ce projet visant l'intercompréhension en langues romanes. Pour un public d'étudiants de sciences exactes, la raison la plus souvent mentionnée pour s'en détourner et la condition la plus souvent citée pour y participer éventuellement est, dans les deux cas, celle du manque de temps.

En définitive, pour conclure sur ce point, compte tenu de ces nombreuses interrogations mais aussi du dynamisme de la recherche dans les différents domaines concernés (didactique, informatique, ingénierie de formation, etc.) et du nombre toujours croissant de chercheurs qui s'intéressent à la question, tout comme de l'évolution rapide des technologies, la catégorisation des situations d'enseignement/apprentissage créées par les environnements multimédias n'a pas encore abouti à un résultat stabilisé²⁰.

Par ailleurs le terme "autoformation" continue à générer des effets indus ou réducteurs. On citera par exemple les représentations suivantes : "économie d'échelle" pour bien des "décideurs"; "se retrouver livré à soi-même" pour de nombreux apprenants ; ou plus subrepticement « *temps de travail personnel d'un apprenant avec un outil informatique* » pour certains enseignants (Demaizière et Uebersfeld 1998). C'est sans doute la raison pour laquelle, un terme plus générique, un sigle en fait, tend à gagner du terrain actuellement : FOAD, soit Formation Ouverte et A Distance. Parce que cette notion est susceptible de recouvrir la plupart, voire la quasi-totalité des scénarios ou modèles de formation considérés ici, nous souscrivons pleinement à cette évolution à condition que l'on en pose clairement l'acceptation. En prenant pour référence les travaux de l'équipe de Formasup²¹, ceux de Demaizière (2002), et surtout de Demaizière et Achard-Bayle (2003) une Formation en Langues Ouverte et à Distance (FLOD) peut se définir comme un dispositif organisé et finalisé qui possède 3 caractéristiques essentielles : accessibilité, modularité et disponibilité.

1. **Accessibilité** : il est rendu accessible à différents publics, aux publics de formation continue –possibilité d'apprendre une langue "tout au long de la vie"– comme aux publics de formation initiale de différents horizons et prend en compte la singularité de chacun dans ses « *dimensions individuelle et collective* » (Demaizière et Achard-Bayle 2003).
2. **Modularité** : il « *repose sur des situations pédagogiques complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources* » (ibid.), en prenant appui en particulier « *en tout ou partie sur des apprentissages non présentiels [...], à domicile, dans l'entreprise, ou en centre de formation* » (Demaizière 2002) ;
3. **Disponibilité** : il laisse à l'apprenant « *une prise forte sur son mode de travail, sur la conduite et l'organisation de ses apprentissages* » (ibid.), tout en lui assurant la présence et l'action d'un encadrement pédagogique.

4. POUR UNE EVALUATION DES ENVIRONNEMENTS MULTIMEDIAS

Quel bilan peut-on donc tirer aujourd'hui de ces environnements multimédias, en particulier des modèles d'autoformation mis en œuvre en contexte universitaire ? Une exploration de la publication spécialisée de ces dernières années nous conduit à constater une faible présence de cette thématique. Bien peu de données sont disponibles sur les

²⁰ Le lecteur voulant approfondir la question en l'élargissant consultera utilement les ouvrages de P. Carré qui traitent de l'autoformation en relation avec la formation professionnelle (cf. Demaizière et Uebersfeld 1998) et l'article de Blin (1998 : 220).

²¹ Voir aussi site Formasup.

aspects quantitatifs, les taux de fréquentation, leur évolution au fil des ans²². Cela est fort vraisemblablement dû à la difficulté à isoler des critères d'évaluation pertinents. Que prendre en compte en effet ?

- Les taux de fréquentation et leur évolution ?
- Les notes obtenues par les étudiants à leur module de langue ou leurs résultats aux certifications indépendantes ?
- Le taux de satisfaction des étudiants ?
- La diversification des langues enseignées ?²³
- La diversité des missions assurées, la multiplicité des services rendus au dispositif d'enseignement des langues d'un établissement donné (Dejean et Tea 2002: 148) ?
- La possibilité de développer un terrain fertile pour la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage des langues et pour la formation didactique des futurs enseignants de langue ?
- La possibilité de nouer des contacts interuniversitaires, par une réflexion commune, par un partage des ressources, par des projets communs ?
- Les considérations purement gestionnaires de l'institution ?²⁴
- Les considérations plus politiques de cette même institution, en termes d'image et de rayonnement ?²⁵

C'est sans doute parce que tous ces critères, et peut-être d'autres encore, ont quelque pertinence, qu'il n'est pas aisé de tirer un bilan de la mise en œuvre de ces dispositifs. Certains publications n'hésitent pas cependant à pointer les difficultés rencontrées en contexte universitaire (Pâquier et Veltcheff 2002), en particulier à « *moyen ou long terme, lorsque l'installation des systèmes semblait terminée* » (Gremmo 2000 : 6) : reprise en mains de ces dispositifs par un personnel « *non-permanent et non-formé* » (ibid.), enseignants qui « *restent étrangers aux possibilités, ce qui se traduit par une stagnation (et un vieillissement) des ressources mises à disposition* », instances décisionnelles qui contestent le bienfondé de la formule pédagogique et de la recherche didactique associée. C'est la raison pour laquelle, malgré la diversité des critères à considérer, on ne peut que souhaiter que la recherche s'emploie à réaliser à l'avenir des évaluations neutres et externes de ces environnements d'apprentissage.

5. CONCLUSION PROSPECTIVE : 4 ENJEUX DES ENVIRONNEMENTS MULTIMEDIAS

Introduits en substitution ou en complémentarité des structures de formation en langues existantes, les environnements multimédias signifient toujours des changements pour l'institution et pour les acteurs directs et indirects. Les enjeux de ces changements sont nombreux. On objectera que cela relève peut être plus de l'ingénierie de formation que de la didactique des langues. Mais celle-ci ne peut rester à l'écart de ce processus si son projet est bien d'étudier les situations d'enseignement/apprentissage des langues (Dabène et al. 1990). En tant que discipline carrefour, elle se doit d'interagir avec les

²² Citons toutefois Pâquier et Veltcheff (2002) et le service interuniversitaire SPIRAL à Strasbourg (voir site).

²³ Moins soumise aux contraintes des effectifs, l'autoformation peut permettre de maintenir/élargir la palette des langues proposées dans une institution.

²⁴ Plus, ou au moins autant, d'étudiants avec moins de contraintes de créneaux horaires et de locaux, une gestion du personnel enseignant simplifiée, des services administratifs allégés...

²⁵ Ce que pointent de nombreux auteurs en qualifiant cela d'"effet vitrine".

disciplines qui lui permettent de mener à bien ce projet. L'ingénierie de formation est de celles-là. Il y a donc un enjeu épistémologique.

Le deuxième enjeu, directement en lien avec le premier, consiste à réussir l'insertion curriculaire de ces formations. Cela passe en particulier par :

- une référencement/validation des formations proposées dans les plans d'étude ;
- une certification des formations reçues²⁶ ;
- une prise en compte du nécessaire changement de culture d'apprentissage des apprenants.

Le troisième enjeu est socio-professionnel. Nous avons pointé dans ces lignes la diversité des rôles et statuts de l'encadrement pédagogique, mais l'enjeu socio-professionnel concerne aussi le personnel technique et administratif compte tenu de la redéfinition des tâches, des fonctions et des responsabilités des uns et des autres qu'il est nécessaire de mener à bien dans ces environnements.

Enfin, le dernier enjeu que nous évoquerons, sans prétendre d'ailleurs à l'exhaustivité, est l'enjeu scientifique. Comme nous avons eu l'occasion de le souligner à plusieurs reprises au fil de ces lignes, nous avons besoin d'en savoir plus sur les différents phénomènes liés à cette situation d'apprentissage et sur ses effets de toute nature. Outre la réflexion/élaboration mentionnée au niveau du 2^e enjeu, et la recherche-développement concernant la conception d'environnements informatisés pour l'apprentissage, la recherche devra porter entre autres sur :

- l'étude des comportements, attitudes et stratégies des apprenants dans de tels environnements ;
- l'analyse des interactions de tout type en relation avec les acquisitions (i.g. analyse conversationnelle appliquée aux chats, interculturalité dans les échanges distants, contacts de langues) ;
- la conception de ressources et les recherches associées (i.g. analyse contrastive de langues apparentées, compréhension orale et diversité des sources) ;
- l'évaluation des apprenants et des dispositifs ;
- la mise au point de stratégies de formation pour les personnels qui seront amenés à assurer l'encadrement pédagogique dans ces environnements.

On le voit, le développement des environnements multimédias d'apprentissage a ouvert un nouveau paradigme didactique dont on vient tout juste de commencer l'exploration.

²⁶ Type CLES par exemple (cf. sites DLADL et Langues-U)

Références bibliographiques :

- BARBOT, M.-J. (2000), *Les auto-apprentissages*, collection Didactique des langues étrangères, Cle International.
- BIALYSTOK, E. (1978), « A theoretical model of second language learning », in *Language Learning*, 28, 1, 69-83.
- BIALYSTOK, E. (1990), « Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage », in D. Gaonac'h (coord.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Hachette, Paris, 50-58.
- BLIN, F. (1998), « Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia », *Etudes de Linguistique Appliquée n°110*, Didier-Erudition, 215-226.
- CARRASCO, E., MASPERI, M. (1996), « Itinéraires individualisés en auto-apprentissage guidé », in *Actes des journées d'étude 1996 Stratégies et dynamiques de l'apprentissage des langues en centre d'auto-formation*, Maison des Langues et des Cultures, CERELC, Université Stendhal Grenoble, document ronéotypé, 35-44.
- DABÈNE, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Coll. F, Paris.
- DABENE, L., CICUREL, F., LAUGA-HAMID, M.C., FOERSTER, C. (1990), *Variations et rituels en classe de langue*, Hatier, Coll. Lal.
- DEGACHE, C. (1996), *L'activité métalinguistique de lecteurs francophones débutants en espagnol*, Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- DEGACHE, C. (2000), « La notion de "stratégie" dans l'espace interdidactique », in J. Billiez et al. (coord.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité, Actes du 5^e colloque international ACEDLE*, nov. 99, Grenoble, 147-160.
- DEGACHE, C. (2002), « Attitudes et représentations d'un public d'étudiants francophones sur l'intérêt d'enseigner/apprendre la compréhension croisée », Coloquio programa Galanet, 20/11/2002, Universidad Complutense de Madrid *Textos electrónicos e informatización didáctica*, (disponible sur <http://agora2.greynet.fr/GALANET>, salle "publications", page "séminaire de Madrid-représentations").
- DEGACHE, C. (2003), « Romance cross-comprehension and language teaching : a new trend towards linguistic integration in Europe. The Galanet project solution », *International Conference. Teaching and learning in higher education: new trends and innovation*, Universidade de Aveiro (Portugal), 13-17/04/2003 (disponible sur <http://agora2.greynet.fr/GALANET>, salle "publications", page "autres...").
- DEGACHE, C., MASPERI, M. (2003), « De quelques enjeux de l'apprentissage en autonomie en contexte universitaire : pistes de réflexion et propositions », in D. Andréolle (coord.), *Hommage à Hélène Greven*, Université Stendhal Grenoble.
- DEJEAN, C., TEA, E. (2002), « Types d'auto-apprentissage, modes d'accompagnement et usages des TICE », in Barbot, M.-J. et Pugibet, V. (coord.), *Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence, Le Français dans le Monde, n° spécial Recherches et applications*, janvier 2002, Cle International FIPF, 144-152.
- DEMAIZIÈRE, F. (1996), « Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques », in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle - Médiations éducatives et aides à l'autoformation*, volume 29, n°1-2, cerse - université de Caen, 67-99.
- DEMAIZIÈRE, F. (2002), « Pédagogie : Formations ouvertes ou (à peine) entr'ouvertes ? », Article pédagogique, Café n°4, <http://www.cafepedagogique.net/divers/nostetes/index.php>
- DEMAIZIÈRE, F., ACHARD-BAYLE, G. (2003), « Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts, à distance, autoformation », communication présentée au *colloque international Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances*, Lyon, ENS L&SH, 13-15 juin 2002.
- DEMAIZIÈRE, F., FOUCHER, A.L. (1998), « Individualisation et initiative de l'apprenant dans des environnements et des dispositifs d'apprentissage ouverts : une expérience d'autoformation guidée », *Etudes de Linguistique Appliquée*, 110, Didier-érudition, 227-236.
- DEMAIZIÈRE, F., UEBERSFELD, J. (1998), « Analyse de *L'Autoformation*, de Carré P., Moisan A. et Poisson D. », in *Alsic, vol. 1, n°1*, 59-62, <http://alsic.u-strasbg.fr>

- DENISE, M., MANGENOT, F. (2003), « Hybridation des supports d'apprentissage et des modes d'accompagnement pédagogique », communication présentée à l'occasion du colloque « Promouvoir l'apprentissage des langues européennes moins enseignées : politiques et méthodologies », Dijon, 7-9 avril 2003 <http://lingua.fc-tic.net>
- DUVEAU-PATUREAU, V., BOCQUET, F., SCHAFF, J-L, ROY-PICARDI, D. (2002), Rapport Compétice, MEN, DT, bD3 http://www.formasup.education.fr/fichier_statique/etude/competicedef.pdf
- FURSTENBERG, G., LEVET, S., ENGLISH, K., MAILLET, K. (2001), « Giving a Virtual Voice to the Silent Language of Culture: the CULTURA Project », in *Language learning & Technology, Vol. 5, n°1*, January 2001, 55-102. <http://lt.msu.edu/>
- GERMAIN, Claude (1993), *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Clé International, Nathan.
- GREMMO, M.-J. (1999), « Améliorer son expression orale en autodirection », in *Mélanges n°24*, CRAPEL, Université Nancy 2, 59-90.
- GREMMO, M.-J. (2000), « Autodirection et innovation », in *Une didactique des langues pour demain, Actes du colloque international du CRAPEL, Nancy 27-29 mai 1999, Le français dans le monde n° spécial, recherches et applications*, juillet 2000, Hachette et CRAPEL, 5-14.
- GREMMO, M.-J., RILEY, P. (1997), « Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée », in *Mélanges CRAPEL n°23*, 81-107.
- GRESLOU, E., MASPERI, M. (1999), « L'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur à Grenoble : le CAA, MLC » http://greco1.upmf-grenoble.fr/journees-tice-07-99/Documents/Pres_MLC/sld011.htm
- HEMLING, B. (2002) (coord.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Collection Crédiff essais, Didier.
- HOLEC, H. (1992), « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé », in L. Porcher (coord.), *Les auto-apprentissages, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, Collection F, Hachette, 46-52.
- HOLEC, H. (1998), « L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation », in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, Le français dans le monde n° spécial, recherches et applications*, juillet 1998, Hachette et Editions du Conseil de l'Europe, 213-256.
- HOLEC, H. (1999), « De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation », in *Mélanges n°24*, CRAPEL, Université Nancy 2, 91-110.
- HOLEC, H. (2000), « Le CRAPEL à travers les âges », in *Une didactique des langues pour demain, Actes du colloque international du CRAPEL, Nancy 27-29 mai 1999, Le français dans le monde n° spécial, recherches et applications*, juillet 2000, Hachette et CRAPEL, 175-179.
- JAECKI, M.-P. (2000), « Le centre de ressources multimédia : un outil dans une dynamique de projet », in *Les Langues modernes n°3/2000*, 21-30.
- KRASHEN, S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Pergamon Press, Oxford.
- LUCCHINACI, D. (1999), « L'intégration des TIC dans la séquence pédagogique en espagnol : le concept d'espace langue », in *Alsic, Vol. 2, n°1*, 51-59.
- LUCCHINACI, D. (2000), « L'Espace Langue : un exemple d'utilisation en espagnol », in *Les Langues modernes n°3/2000*, 12-20.
- MANGENOT, F. (2001), « Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur », in R. Bouchard et F. Mangenot (coord.), *Interactivité, interactions et multimedia, Notions en Questions n°5*, ENS Editions, Lyon, 105-115.
- MASPERI, M., BALZARINI, R. (2003), « Autonomie, environnements multimédia et apprentissage des langues : le cas de l'italien à l'Université Stendhal de Grenoble », actes du colloque Environnements Informatiques d'Apprentissage Humain, Strasbourg, avril 2003.
- PAQUIER, E. VELTCHEFF, C. (2002), « Pas de centre d'auto-apprentissage sans coopération avec les enseignants et les institutions ! », in Barbot, M.-J. et Pugibet, V. (coord.), *Apprentissages des langues et technologies : usages en émergence, Le Français dans le Monde, n° spécial Recherches et applications*, janvier 2002, Cle International FIPF, 153-164.
- PORQUIER, R. (1984), « Communication exolingue et apprentissage des langues », in *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, Neuchâtel, Centre de Linguistique Appliquée.

- POTEAUX, N. (2000), « Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions », in *Les Langues modernes* n°3/2000, 8-11.
- PUREN, C., BEROCCHINI, P., COSTANZO, E. (1998), *Se former en didactique des langues*, Ellipses.
- PY, B. (1990), « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », in D. Gaonac'h, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Collection F, Hachette, Paris, 81-88.
- QUINTIN, J.-J., DEPOVER, C. (2003), « Le design des environnements de formation médiatisés à distance : quelques repères méthodologiques », in *Los textos electrónicos : nuevos géneros discursivos*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- SÁNCHEZ PANIAGUA, F. (2002), « Intégration d'un outil informatique dans l'enseignement du niveau intermédiaire d'espagnol à l'Université de Technologie de Compiègne », in *Alsic*, Vol. 5, n°2, 209-229.
- SCHMIDT, R. (1994), « Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics », in *AILA Review*, 11, 11-26.
- SPRINGER, C. (1996), *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Ophrys, Paris.
- SPRINGER, C. (2002), « Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de "compétence" », in V. Castellotti et B. Py (coord.), *La notion de compétence en langue*, *Notions en Questions* n°6, ENS Editions, Lyon, 61-82.

Sites Internet référencés (consultés en mai 2003)

- Cultura (projet collaboratif interculturel franco-américain) :
<http://web.mit.edu/french/culturaNEH/cultura2001/index.html>
- DLADL (Département de Linguistique Appliquée et de Didactique des Langues) U. M. Bloch Strasbourg
<http://dladl.u-strasbg.fr>
- eTandem »
<http://www.enst.fr/tandem/etandem/etindex-en.html>
- Formasup. Site du Ministère de l'Éducation Nationale français pour l'enseignement supérieur.
<http://www.formasup.education.fr>
- Galanet plateforme sur: <http://ute.umh.ac.be/galanet/> ;
 voir aussi plateforme Quickplace de suivi de projet sur <http://agora2.grenet.fr/GALANET>
- Langues-U, "campus numérique" pour la préparation au Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (CLES)
<http://www.langues-u.org>
- Sapag (Service d'Apprentissage et de Perfectionnement en Autoformation Guidée) Bordeaux 2 :
<http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/SAPAG/SAPAG.html>
- Spiral (Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources pour l'Autoformation à Strasbourg) :
<http://u2.u-strasbg.fr/spiral/>
- Tandem (serveurs)
<http://tandem.ac-rouen.fr/> ou <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de>
- Tutolangues, sur Educagri. Site de l'enseignement agricole public français.
<http://www.educagri.fr/actions/tutolangues/sommaire.htm>
- Université Stendhal Grenoble 3.
 Module Tutti_a_bordo_! http://www.u-grenoble3.fr/tutti_a_bordo_!

ANNEXE

Décompte des temps de travail étudiant et enseignant dans une Formation en langues Ouverte et à Distance Interuniversitaire (FLODI) en autoformation guidée pour un semestre de 12 semaines (version provisoire) :

Etape du parcours	Temps minimum ou moyen à investir par l'étudiant par semestre
Test positionnement initial	1 heure
Réunion d'information collective	1 heure
Entretien individuel	0h30
Parcours d'autoformation	1h45 semaine, soit 21 h/semestre
Séances de conversation	4 heures
Séances labo multimédia	2 heures
Tutorat distant	0h15/semaine, soit 3 h/semestre

Rencontre tuteur permanence	1 heure
Evaluation des acquis	2 heures
Entretien final	0h30
TOTAL :	36 heures

Cet investissement minimum de 36 heures par semestre, équivalent à un cours présentiel de 2 heures plus une heure de travail individuel hebdomadaires, peut être attesté par des moyens semblables au présentiel: participation aux ateliers de conversation vérifiée, contrôle distant de l'assiduité (travaux à rendre avant échéance), utilisation attestée des outils de communication distants...

Le temps enseignant est donc à dissocier du temps étudiant et s'apprécie ainsi, indépendamment de la conception du parcours et des ressources :

Tâches	Heures équivalent Travaux Dirigés (eTD) pour un enseignant suivant 18 étudiants sur un semestre
préparer, organiser, tenir la réunion initiale	(inclus dans service)
assurer les entretiens initiaux et tirer bilan-diagnostic des tests de positionnement ;	20' par étudiant, soit 6 heures au taux $\frac{1}{2}$ TD = 3 h eTD
Corriger certains travaux du parcours, en gérer d'autres, en garder trace, classer, évaluer	2h/semaine, soit 24 h effectives/semestre au taux normal de $1 / 4,2 =$ 5h40 eTD
Organiser et assurer les séances de conversation, tenir comptabilité des présences, gérer l'agenda...	4h x 3 = 12h TP = 8h eTD
Préparer et tenir les séances au labo multimédia	1h x 3 = 3h eTD
Assurer permanence pour les entretiens individuels	(inclus dans service et valable pour plusieurs groupes)
Consacrer temps au tutorat en ligne	1h30/semaine, soit 18 h effectives/semestre au taux normal de $1 / 4,2 =$ 4h20 eTD
Organiser l'évaluation des acquis (groupé)	Contrôle continu sur travail individuel et sur prestation orale lors du dernier atelier oral.
TOTAL heures équivalent TD	24 heures

Donc en définitive une définition horaire égale au groupe en présentiel avec plus de souplesse pour l'étudiant et moins de préparations de cours pour l'enseignant ou tuteur pour un temps effectif de environ 70 heures, soit un coefficient multiplicateur de l'heure eTD inférieur à 3.