



HAL
open science

Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum

Anna Vetter

► To cite this version:

Anna Vetter. Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2004, 07 (1), pp.107-129. edutice-00001465

HAL Id: edutice-00001465

<https://edutice.hal.science/edutice-00001465>

Submitted on 19 Apr 2006

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.

Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum

Anna VETTER

Université de Franche-Comté, France et Open University, Grande-Bretagne

Résumé : *Dans le cadre d'une réflexion préalable à la mise en place d'une formation pour les tuteurs en langues vivantes, à l'Open University, cette étude propose un canevas pour un référentiel de compétences du tutorat dans l'environnement audiographique synchrone Lyceum. À partir d'un questionnaire recueillant les impressions des tuteurs, cet article présente une analyse comparée des modalités tutorales en présentiel et sur Lyceum, afin de mettre en évidence les nouvelles tâches qui s'imposent aux tuteurs dans Lyceum. Nous appuyant sur les travaux de P. Perrenoud sur la notion de compétence et sur les théories récentes du management des savoirs (J-Y. Prax), nous présenterons une synthèse articulant quatre grandes familles de compétences.*

- 1. Introduction
- 2. La pédagogie des langues à l'Open University et le rôle du tuteur
- 3. Présentation fonctionnelle de Lyceum
- 4. Comparatif des modalités du tutorat en présentiel et sur Lyceum
- 5. Synthèse des nouvelles compétences du tuteur sur Lyceum
- Références
- Annexe

1. Introduction

L'utilisation d'un environnement technologique dans le cadre de la relation pédagogique à distance entraîne inévitablement une réflexion sur des actions de formation à dispenser aux acteurs de ce dispositif. Nous nous concentrons précisément ici sur le cas du tutorat en langues vivantes dans le système d'audioconférence synchrone, *Lyceum*, qui est utilisé à l'Open University depuis 2002. L'objectif de cet article est de proposer un cadre de réflexion, antérieur au choix d'une modalité spécifique de formation des tuteurs, permettant de repérer en quoi le tutorat avec *Lyceum* modifie, par rapport au tutorat en présentiel, les perspectives du tuteur dans son travail et par conséquent, les nouvelles tâches qui s'imposent à lui ; aussi bien dans la préparation de son intervention pédagogique que lors de l'intervention elle-même.

Cette contribution se présente comme une proposition pour un référentiel de compétences du tutorat en langues avec *Lyceum* dans la perspective de former et de développer les compétences des tuteurs. Elle s'appuie d'abord sur une expérience personnelle comme tutrice

sur *Lyceum*, mais aussi sur des entretiens menés auprès de tuteurs de l'Open University qui connaissent les deux modalités (présentiel et *Lyceum*) et enfin sur les retours d'un questionnaire adressé à un échantillon de ces tuteurs. Cette étude vise ainsi une double finalité : d'une part identifier les spécificités du tutorat avec *Lyceum* et d'autre part, mieux comprendre les besoins de formation des tuteurs.

Lyceum est encore un outil peu connu des institutions et du grand public. Aussi, pour faciliter la compréhension du lecteur sur la thématique du tutorat, il semble pertinent de commencer cet article par une présentation de l'outil, en rappelant également les fondements théoriques du modèle pédagogique utilisé en langues vivantes à l'Open University.

2. La pédagogie des langues à l'Open University et le rôle du tuteur

Au cours de leurs travaux de recherche sur les interactions langagières qui favorisent l'acquisition d'une langue étrangère à distance, Lamy et Goodfellow [LamyGoodfellow98] révèlent les fondements de la pédagogie en langues telle qu'elle est pratiquée à l'Open University. Ils relèvent deux formes d'interactions qui, dans les conversations écrites et orales [1], permettent aux étudiants d'améliorer les conditions d'acquisition de la langue. La première est la négociation de sens, "*c'est-à-dire la négociation par laquelle les locuteurs modifient le contenu des échanges (en recherchant des confirmations, en vérifiant leur compréhension ou en demandant éclaircissements, reformulations et paraphrases)*" ([LamyGoodfellow98] : 82). Cette modalité de conversation est conçue par [LamyGoodfellow98] comme un outil cognitif privilégié qui favorise, chez l'apprenant, la construction de "*son autonomie par le biais d'une réflexion critique sur sa propre expérience d'apprentissage*" ([LamyGoodfellow98] : 81). La seconde, inspirée du modèle d'"interaction contingente" ([LamyShield00]), relève de la perspective social-interactionniste de van Lier ([vanLier96]). Dans leur article consacré aux modalités d'interaction dans deux systèmes de téléconférence développés à l'Open University [2], Lamy et Shield la décrivent comme une conversation collective proche de la réalité dans laquelle "*les participants partagent tours de parole et centres d'intérêt, [et] qui est une situation d'apprentissage à la fois motivante (car peuplée d'éléments imprévisibles) et rassurante (car suffisamment familière et conviviale)*" ([LamyShield00] : 13).

Un autre aspect de cette étude s'adresse directement aux concepteurs du module^[3] et renvoie au rôle du tuteur défini selon deux axes. D'une part, le tuteur doit dans cette communauté d'apprentissage construire et animer "*un projet d'apprentissage par le biais de la conversation*" ([LamyShield00] : 16). Il doit donc veiller à aménager un espace qui permet aux apprenants d'interagir socio-affectivement le plus souvent possible, et par conséquent de s'impliquer personnellement dans la tâche. L'autre versant du rôle du tuteur est de favoriser la négociation des "*rôles et valeurs au cours du projet*" ([LamyShield00] : 16). Cette caractéristique relève également des techniques d'animation pédagogique et confirme la posture du tuteur comme un animateur-facilitateur.

De cette double perspective, émergent ainsi deux grandes orientations qui définissent le rôle que doit jouer le tuteur dans les séances qu'il anime sur *Lyceum* :

- favoriser les interactions entre apprenants ;

- adapter le programme de la séance en fonction de la dynamique et des intérêts du groupe.

Le tuteur est donc conçu comme un animateur-facilitateur. Il est **animateur**, c'est-à-dire qu'il prépare et met en œuvre des situations dans lesquelles les étudiants sont invités à échanger, négocier et formaliser un discours en vue d'une confrontation de points de vue lors de la restitution et de la discussion collective. En tant qu'animateur, il veille également à équilibrer les prises de parole, de façon à ce que chacun s'exprime. Il est également **facilitateur**, dans le sens où il se rend disponible pour aider les étudiants à produire la tâche demandée en fournissant les éléments méthodologiques et linguistiques utiles à l'accomplissement de cette tâche.

Basque et Doré, qui proposent de définir le concept d'environnement d'apprentissage informatisé, signalent que la "*juxtaposition des termes 'environnement' et 'apprentissage' sous-entend une approche collaborative et des stratégies pédagogiques fondées sur le cognitivisme et le constructivisme*" ([BasqueDore98]). C'est précisément cette inspiration théorique qui est retenue à l'Open University pour l'apprentissage des langues sur *Lyceum*.

3. Présentation fonctionnelle de Lyceum

Lyceum est un environnement d'apprentissage audiographique qui permet à l'enseignant de retrouver, à distance, ses étudiants en mode synchrone. En d'autres termes, les participants se connectent au réseau au même moment et peuvent :

- se parler en temps réel ;
- voir simultanément des ressources écrites et graphiques ;
- intervenir simultanément pour modifier ces ressources.

Ces rencontres virtuelles privilégient donc la pratique de l'oral. Elles constituent par ailleurs un soutien pour la socialisation de l'étudiant au sein de l'institution. Elles permettent en effet de rompre l'isolement du parcours pédagogique en auto-apprentissage et favorisent, dans le même temps, la mise en place de véritables communautés d'étudiants qui peuvent se retrouver en ligne à tout moment, y compris en dehors de la présence du tuteur.

L'organisation de l'espace de *Lyceum* s'inspire d'une métaphore architecturale. Comme dans un bâtiment, l'espace est organisé par étages (5 niveaux) qui comprennent des salles représentées par des carrés pourvus de numéros.

Lorsque l'étudiant ou le tuteur se connecte sur *Lyceum*, il arrive dans le **Lobby**, qui est la salle commune dans laquelle il arrive par défaut lors de la connexion. Les noms des personnes qui sont connectées apparaissent alors dans la colonne de gauche : ils permettent au dernier arrivé de savoir qui est dans la salle et de s'adresser directement aux autres, comme s'il les rejoignait dans un bureau ou à la table d'un café. Le tuteur rédige dans le **Lobby** un message à l'attention de ses étudiants qui leur précise les numéros des salles retenues pour la séance de travaux pratiques. En effet, les séances pédagogiques ont lieu dans les salles des étages 1, 2 et 3 (Figure 1).

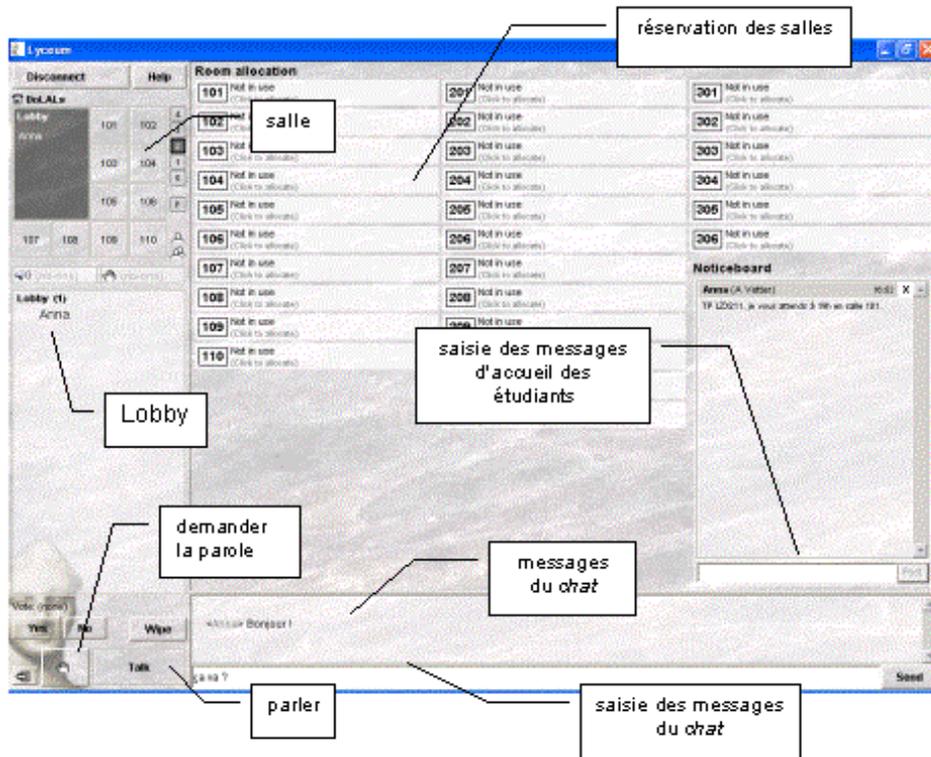


Figure 1 - Accueil dans *Lyceum* : le Lobby.

Dès l'arrivée dans le Lobby, les principales modalités de communication sont déjà actives. La communication orale est la plus importante. La personne qui souhaite prendre la parole clique sur la main. La main apparaît alors devant son nom ; elle peut ensuite cliquer sur le bouton **Talk** et parler. La communication écrite (*via* le **Chat**) permet de saisir de courts messages, sans avoir à couper la parole à la personne qui s'exprime ; tandis que les boutons "Yes" et "No" permettent de répondre simplement à une question sans avoir à prendre la parole. Un ✓ (pour "oui") ou une ✗ (pour "non") apparaissent alors après le nom de la personne qui vote (Figure 2).

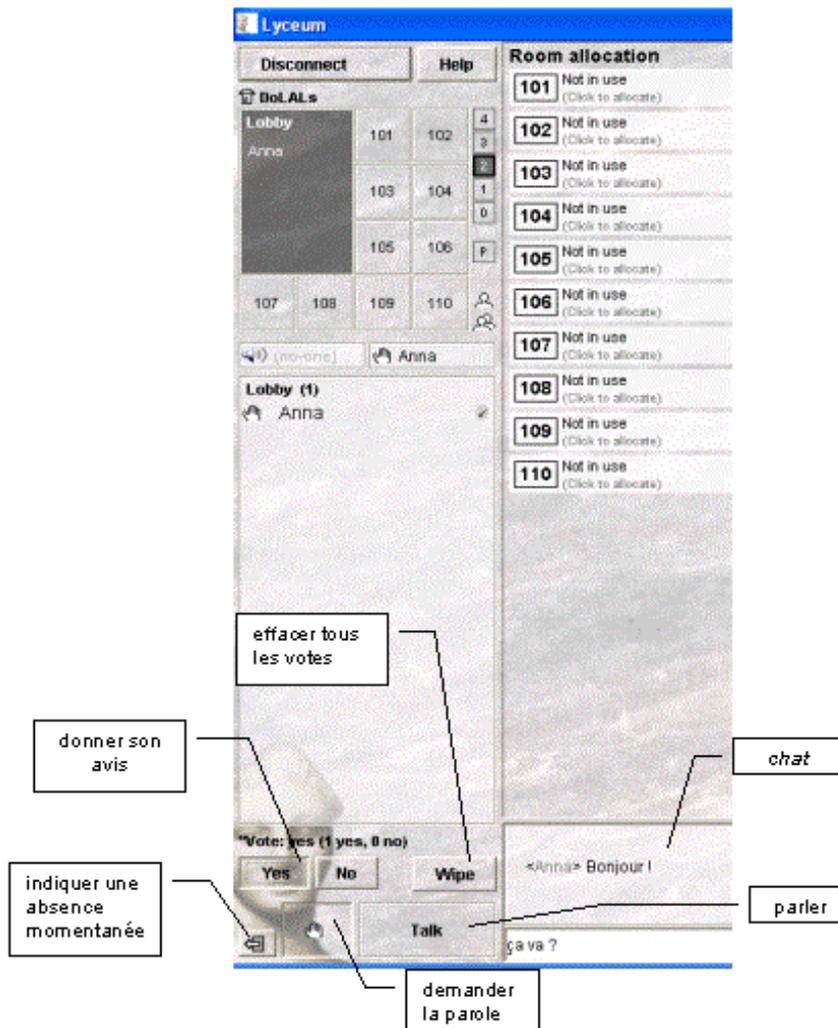


Figure 2 - Outils de communication.

Ces fonctionnalités sont bien entendu toujours disponibles lorsque l'étudiant arrive dans la salle où il retrouvera son tuteur. Cependant, ce qui a été écrit dans le **Chat** dans le **Lobby** n'est plus visible dans le **Chat** d'une autre salle.

Dans les autres salles, les utilisateurs peuvent sélectionner une modalité de support visuel : un tableau blanc (**Whiteboard**), une carte conceptuelle (**Concept map**) ou un traitement de texte (**Document**). Il est possible d'afficher jusqu'à six écrans dans une salle. Ceci permet au tuteur de préparer à l'avance sa séance en installant dans les salles prévues pour la rencontre l'ensemble des écrans nécessaires aux activités. Le bouton **Gather**^[4] permet de rassembler les étudiants présents dans la salle autour du même écran. Cette fonctionnalité n'est pas le privilège du seul tuteur et chaque participant peut, à un moment donné, amener les autres à regarder le même écran.

Les écrans peuvent être créés par les tuteurs autant que par les étudiants, en ligne ou en mode déconnecté. Dans le cas de la création en ligne, les écrans sont modifiables en temps réel par l'ensemble des participants, moyennant une temporisation de deux ou trois secondes lors du rafraîchissement de l'affichage. Les fichiers ainsi réalisés le sont dans un format propriétaire, c'est-à-dire un format lisible exclusivement par *Lyceum*, et peuvent être sauvegardés sur le disque dur de l'utilisateur dans des répertoires spécifiques. Par conséquent, une fois sauvegardés, les écrans sont récupérables à n'importe quel moment par l'utilisateur, en ligne ou en mode

déconnecté.

Contrairement à la plupart des environnements virtuels d'apprentissage, tuteurs et étudiants disposent des mêmes privilèges fonctionnels dans *Lyceum*. Comme il s'agit d'un système conçu pour fonctionner en mode synchrone, on comprend que *Lyceum* ne soit pas équipé de nombreux outils permettant de suivre la trace des usagers. Néanmoins *Lyceum* offre la possibilité d'enregistrer les échanges audio d'une séance. Cette fonction est parfois utilisée pour les besoins de la recherche, presque jamais dans le cadre pédagogique. Elle est en effet coûteuse en espace de stockage car les fichiers son enregistrés sur une session de deux heures occupent beaucoup d'espace.

La présentation en détail des trois outils suivants est contextualisée dans une activité pédagogique pour un niveau avancé en français langue étrangère (FLE), soit successivement le tableau blanc (**Whiteboard**), le traitement de texte (**Document**) et la carte conceptuelle (**Concept map**). Les trois écrans suivants sont extraits de la première session du chapitre 4 d'un guide pédagogique de niveau avancé en FLE ([SmithEtAL03]). Les objectifs linguistiques de cette session sont : structurer, présenter, argumenter et les objectifs culturels renvoient à l'architecture française et à l'art contemporain.

3.1.1. Whiteboard

L'outil **Whiteboard** (tableau blanc) permet le partage en temps réel de documents entre les participants. Dans son site consacré à la présentation des outils de communication utilisés pour l'apprentissage collaboratif, Keating décrit les fonctionnalités du tableau blanc de la façon suivante : *"Les éléments qui apparaissent au tableau blanc s'affichent simultanément sur tous les postes à la fois. Par ailleurs, chaque utilisateur a à sa disposition des outils permettant de varier les interventions sur le tableau"* ([Keating00]). Dans *Lyceum*, l'outil permet de dessiner, d'insérer des images et des boîtes de texte.

L'écran ci-dessous correspond au début de l'activité. Le tuteur demande ici aux étudiants d'identifier les monuments et les laisse s'exprimer sur ce qu'ils en connaissent.

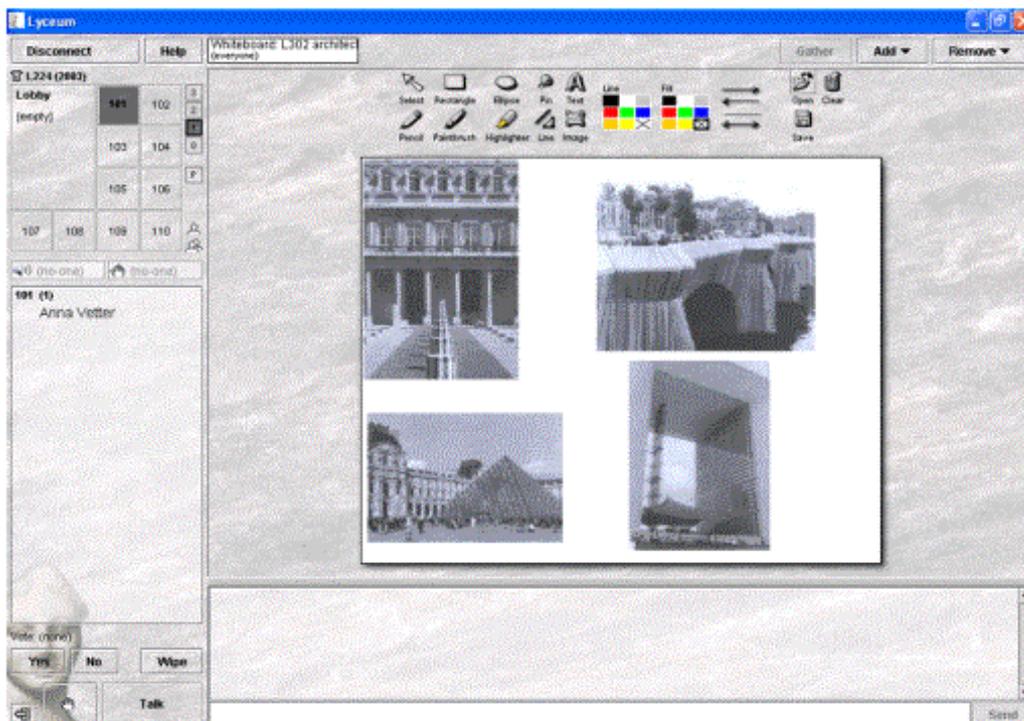


Figure 3 - Tableau blanc.

Si les tableaux blancs constituent généralement un support iconographique privilégié, ils sont également employés à l'Open University comme un espace de consignes soigneusement préparées et illustrées. En effet, on ne demande que rarement aux étudiants de produire des dessins, coûteux en temps, sauf dans certaines activités artistiques ou lors de simulations globales (repérage sur des plans...). Par ailleurs, l'appropriation par les étudiants des fonctionnalités de *Lyceum* se vérifie davantage au niveau de la prise de parole et de la saisie de texte dans le **Chat**, dans l'outil **Document** et dans la **Concept map** que de la création de visuels dans le tableau blanc.

3.1.2. Document

L'outil **Document** équivaut à un traitement de texte simple, comprenant des fonctions de mise en page et de hiérarchie des titres et les fonctions courantes du copier-coller. L'écran ci-dessous illustre un modèle de construction d'un avis critique à partir d'une réflexion sur son propre discours et sur celui des autres étudiants. Ce canevas tient lieu de base que les étudiants complètent en vue de rédiger un avis critique sur une production artistique choisie.

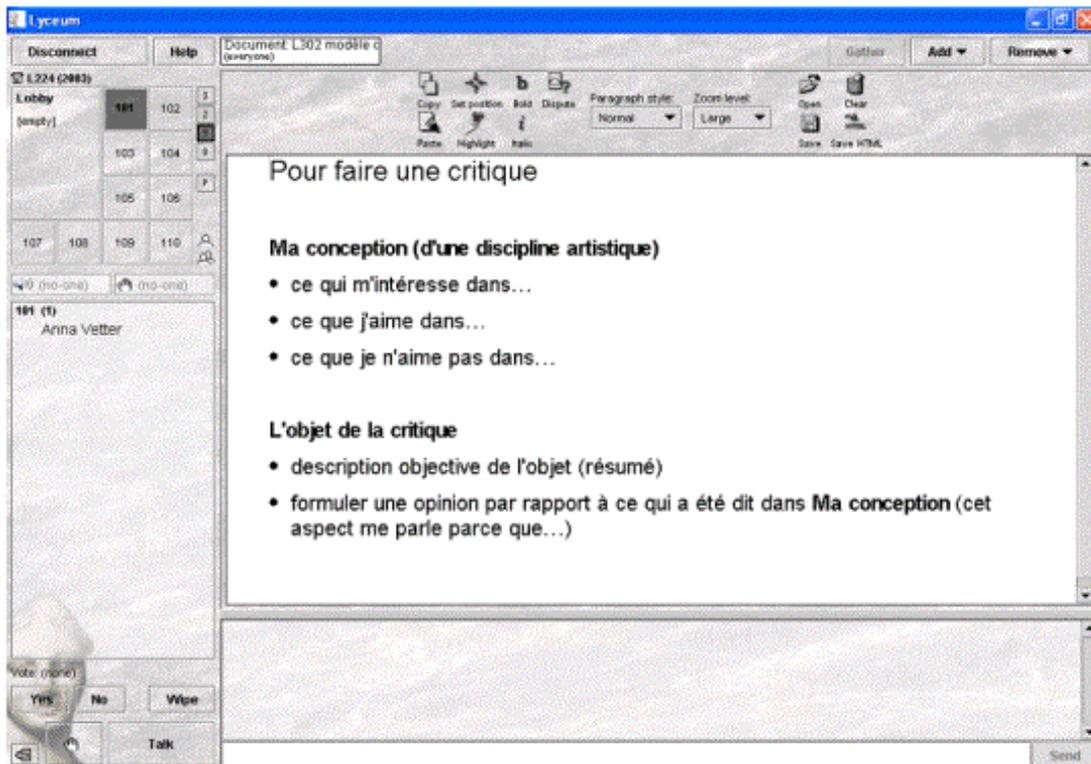


Figure 4 - Traitement de texte.

Cet outil est généralement employé lorsqu'il s'agit de fournir aux étudiants des modèles pour une production écrite. Il est plus rarement utilisé pour faire lire des textes, sauf dans le cas de textes courts et qui n'excèdent pas la taille de l'écran.

3.1.3. Concept map

L'outil **Concept map** est régulièrement employé dans les activités de remue-méninges. Il permet de tracer des boîtes de texte et de les relier entre elles par des flèches. C'est aussi un outil intéressant pour les bilans de fin de sessions comme dans l'exemple ci-dessous, car il permet, sans trop écrire, de conserver une trace écrite des impressions de tous sur la session.

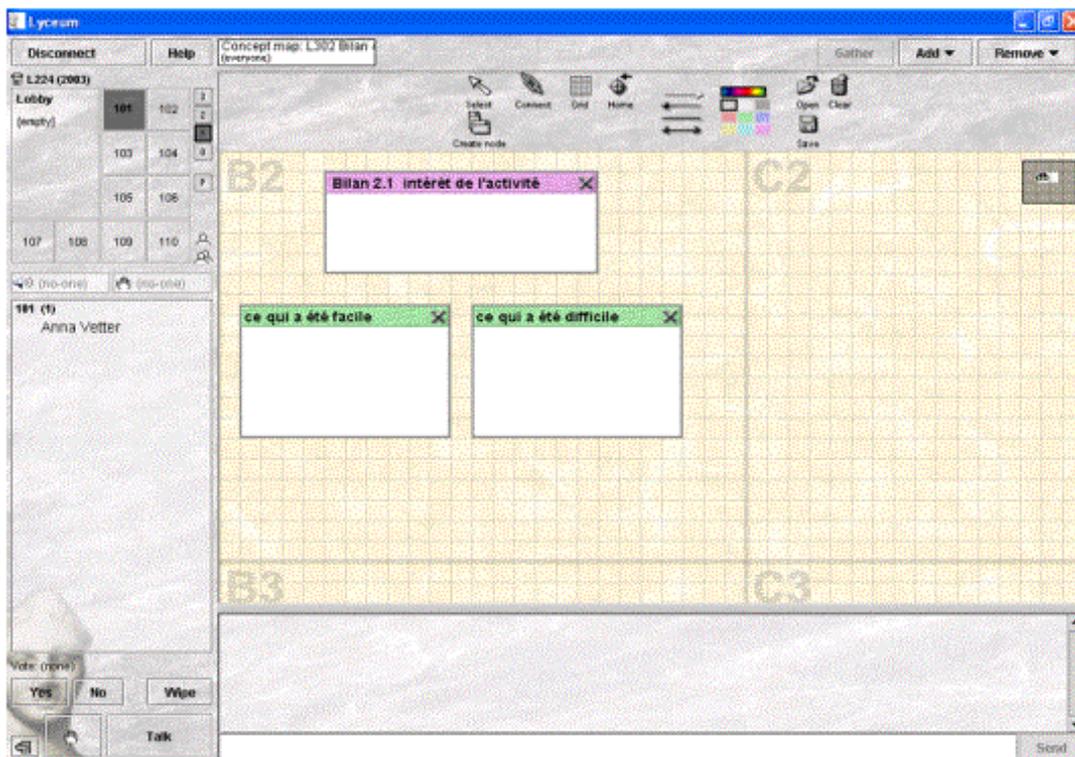


Figure 5 - Carte conceptuelle.

Ce bilan facilite, pour le tuteur, la gestion de la progression du groupe sur la durée. Cette phase est importante également pour les étudiants car elle correspond à un temps de remédiation qui aide à leur faire prendre conscience des progrès réalisés, ce qui, par ailleurs, génère une motivation nécessaire à la poursuite du cours en autonomie^[5]. Il est à noter que la **Concept map** offre un espace de travail étendu où chaque étudiant peut occuper une "partition"^[6] de la carte (25 partitions au total). Cette option s'assortit d'une contrainte non négligeable pour le tuteur : il n'a pas de moyen de savoir quelle(s) partition(s) de la carte regardent les étudiants. Aussi, le déploiement d'informations sur plusieurs partitions n'est que rarement utilisé par les tuteurs en langues.

L'environnement *Lyceum* se distingue par son originalité. En effet, il existe sur le marché peu d'outils qui permettent la communication orale entre tuteurs et apprenants et ce système présente un avantage évident pour l'enseignement des langues. *Lyceum* ne cesse de s'améliorer sur le plan technique et particulièrement au niveau de la transmission de la qualité sonore de la parole. Aujourd'hui, malgré certains problèmes de déconnexion, *Lyceum* est un outil fonctionnel qui présente une qualité auditive sensiblement supérieure à celle du téléphone. Enfin, la mise en place d'une logistique humaine et technologique garantit le bon déroulement des séances pédagogiques. En effet, durant les séances, un ou deux techniciens du service Learning & Teaching Services (LTS) sont disponibles pour répondre aux questions d'ordre technique et aider les usagers qui rencontrent des problèmes. Ils sont accessibles dans deux salles du niveau 0 nommées **Support 1** et **Support 2**. Le niveau 0 comprend par ailleurs la salle **Audio** qui a pour fonction d'aider les usagers à régler le son : la personne parle et ses paroles lui sont restituées comme les entendrait une autre personne dans *Lyceum*. Cette fonction permet à l'utilisateur de se rendre compte du son qu'il restitue aux autres et peut l'amener, le cas échéant à reprogrammer son réglage audio.

4. Comparatif des modalités du tutorat en présentiel et sur Lyceum

Cette partie est consacrée à la comparaison entre les modalités de tutorat en présentiel^[7] et sur *Lyceum*. Elle comprend deux volets : d'abord le ressenti des tuteurs à partir d'un questionnaire qui leur a été adressé, suivi d'une analyse qui présente un classement des nouvelles tâches assumées par le tuteur exerçant sur *Lyceum*.

4.1. Le point de vue des tuteurs : résultats du questionnaire

L'objectif du questionnaire était d'identifier les différences entre le tutorat en présentiel et sur *Lyceum*, relevées par des tuteurs qui connaissent et ont pratiqué les deux modalités. Le questionnaire comprend deux parties qui vont être présentées successivement.

La première partie du questionnaire (voir en Annexe n°1 les questions dans leur totalité) était destinée à identifier plus précisément le public cible, d'une part, au niveau de son ancienneté comme tuteur à l'Open University et, d'autre part, en fonction de son degré d'expertise dans les nouvelles technologies.

Les tuteurs qui ont répondu au questionnaire sont majoritairement des femmes qui tutoient ou ont tutoré à l'Open University depuis plus de quatre ans en présentiel. Ils tutoient à distance avec *Lyceum* depuis un an ou moins pour 70% d'entre eux et 30% sont plus expérimentés et tutoient depuis plus de deux ans, ce qui correspond à la première année de mise en place de *Lyceum* comme modalité tutorale. Les tuteurs interrogés évaluent à 70 % leur niveau de maîtrise des nouvelles technologies comme basique, c'est-à-dire maîtrise du traitement de texte et du courriel, tandis que 30% d'entre eux estiment détenir un niveau plus avancé. Il est notable qu'aucun d'entre eux n'a répondu ni "débutant" ni "expert" : les tuteurs se voient donc comme des usagers coutumiers et familiers des nouvelles technologies.

L'échantillon des tuteurs (7) de cette enquête est représentatif de l'ensemble des tuteurs en langues de l'Open University qui connaissent également les deux modalités, au niveau de l'ancienneté, du sexe et de l'usage des nouvelles technologies ; mais nous ne pouvons préjuger qu'il le soit au niveau des réponses fournies dans la seconde partie du questionnaire.

La seconde partie du questionnaire est essentiellement composée de questions ouvertes. Elle a pour objectif d'évaluer les différences que les tuteurs ressentent entre les deux modalités : présentiel et *Lyceum*.

La différence entre les deux modalités est estimée élevée pour 70% des répondants tandis que 30% d'entre eux voient entre le présentiel et *Lyceum* quelques différences notables. Ils sont néanmoins 60% à préférer le présentiel comme modalité de tutorat en arguant que le contact visuel constitue une dimension importante dans l'apprentissage des langues car il stimule les interactions et favorise la relation personnelle et sociale dans le rapport au groupe. Le reste des tuteurs interrogés soit préfèrent *Lyceum* soit n'ont pas de préférence marquée pour l'une ou l'autre des modalités. Les qualités de l'environnement technologique de *Lyceum* qu'ils mettent en avant sont de deux ordres. D'une part, ils observent que les étudiants se sentent moins exposés personnellement sur *Lyceum* qu'en présentiel et pratiquent davantage la langue lorsqu'ils ne sentent pas la "pression" permanente du tuteur lors des Travaux Pratiques (TP) en

petits groupes (en effet, le tuteur ne peut se trouver simultanément dans toutes les salles de *Lyceum*). Par ailleurs, les outils technologiques de présentation des ressources dans *Lyceum* sont considérés comme favorisant la flexibilité d'organisation pour le tuteur.

Il est donc logique que l'on retrouve les mêmes proportions de réponses au sujet de l'aisance dans l'une et l'autre des modalités : 60% se sentent plus à l'aise pour exercer leur métier en présentiel à cause de l'habitude et de l'expérience mais aussi à cause des problèmes techniques que l'on rencontre parfois dans *Lyceum* (rupture de la connexion et niveau de son mal réglé). Pour les autres, ils se sentent à l'aise aussi bien en présentiel qu'avec *Lyceum*. À cette étape de l'enquête, on peut considérer que les principales différences relevées par les tuteurs concernent :

- la rupture du contact permanent avec les étudiants ;
- la rupture du lien visuel ;
- la diversification des moyens d'échange et d'expression ;
- la modification des conditions de rétroaction du tuteur.

Ces différences sont tantôt vécues comme des inconvénients qui compliquent la tâche de tuteur, tantôt comme des avantages en ce qui concerne la diversité des moyens d'échange et de communication.

Il est intéressant de constater qu'à cette étape encore généraliste du questionnaire, de part et d'autre, les arguments avancés par les tuteurs révèlent une réaction à une forme de nouveauté induite par *Lyceum* dans leur travail. En effet, pour les uns, cette nouveauté vient bouleverser une expérience souvent longue (plus de 15 ans) du présentiel et est vue comme une gêne dans le processus d'adaptation ; gêne qui affecte essentiellement leur perception spatiale et physique de l'environnement d'apprentissage et conséquemment leur perception des besoins des étudiants. Cette gêne se traduit par une peur d'intervenir et de briser une dynamique de discussion et par la crainte de manquer des opportunités d'intervention. Pour les autres, le changement est vécu comme un facteur positif qui renouvelle le travail et ses conditions. Ils déclarent aimer enseigner, quelles que soient les conditions, et une tutrice met en avant le côté amusant de devoir s'interroger sur sa façon d'enseigner et inventer de nouvelles postures.

Le reste du questionnaire est constitué de questions ouvertes qui appellent les tuteurs à préciser en quoi le passage à *Lyceum* implique des modifications notables dans l'exercice de leur métier. Ils ont été invités à s'exprimer sur :

- la préparation de la séance ;
- la gestion de l'espace et du temps ;
- la gestion du groupe durant la séance de TP ;
- la communication avec les étudiants ;
- la maîtrise technologique requise.

4.1.1. Préparation

Au sujet de la préparation de la séance, les tuteurs sont unanimes à pointer des différences. Celles-ci concernent la nécessité d'adapter le matériel pédagogique utilisé en présentiel à l'environnement de *Lyceum*. Les tuteurs remarquent que certaines activités utilisées en présentiel comme les exercices à trous ne sont pas appropriées à *Lyceum*. D'autres notent qu'il convient de prendre connaissance du matériel proposé aux tuteurs sur *Lyceum* alors qu'en présentiel, ils utilisent un matériel qu'ils ont conçu eux-mêmes. Cette nouvelle opération les amène à s'approprier ce matériel proposé en le modifiant parfois et surtout à anticiper les conditions possibles ou probables du déroulement de l'activité compte tenu de la connaissance qu'ils ont de leur public. Enfin, l'utilisation des ressources dans *Lyceum* oblige les tuteurs à organiser le stockage des ressources pédagogiques proposées et éventuellement à les modifier dans le format propre à *Lyceum*.

4.1.2. Gestion de l'espace et du temps

Pour la moitié des tuteurs, la gestion de l'espace et du temps dans *Lyceum* requiert les mêmes compétences qu'en présentiel et ne réclame pas davantage de travail : il s'agit juste d'un transfert. L'autre moitié ne remet pas en cause cette thèse, mais remarque que, dans *Lyceum*, il est plus difficile de décider d'une pause dans l'activité lorsque les groupes travaillent dans des salles différentes. La gestion leur semble simplifiée en présentiel où tout le monde est dans la même salle.

4.1.3. Gestion du groupe

Pour la grande majorité des tuteurs interrogés, la gestion du groupe dans *Lyceum* implique de nouveaux aspects à prendre en compte, essentiellement liés au fait qu'on ne peut pas se voir directement :

- il est difficile de s'assurer qu'un étudiant a compris avant qu'il ait parlé ;
- on ne peut pas intervenir discrètement auprès d'un seul étudiant ;
- il faut s'assurer de façon permanente que les étudiants savent utiliser les outils et peuvent communiquer entre eux.

4.1.4. Communication avec les étudiants

Tous les tuteurs évoquent des différences notables au niveau de la communication avec les étudiants dans *Lyceum*. Certains évoquent par exemple des formes de spontanéité à réinventer pour faire passer le rire ou les émotions. D'autres signalent que le tuteur doit adapter son débit de parole, faire attention à ne pas parler trop longtemps tout seul et ménager des pauses et des temps de réaction de l'auditoire pour s'assurer que tout le monde suit. D'autres encore relèvent que *Lyceum* développe une certaine capacité d'écoute chez les étudiants en les obligeant à répéter et à multiplier les interactions avec leurs pairs pour vérifier qu'ils sont compris. La grande différence relevée par rapport au présentiel est l'usage, dans la communication synchrone, de la combinaison de l'oral et de l'écrit. Il s'agit donc pour tout le monde de s'adapter à cette nouvelle modalité afin de maintenir la dynamique du groupe.

La communication et ses conditions d'actualisation sont fortement modifiées dans *Lyceum* :

d'abord au niveau du rapport des participants entre eux car *Lyceum* est un espace de communication publique qui ne prévoit pas l'aparté ni la communication particulière comme on peut les trouver dans certaines messageries synchrones (sauf à se retrouver en privé dans une salle).

4.1.5. Aspects technologiques

Tous les tuteurs s'accordent à dire que les différences, sur le plan technique, sont importantes. D'abord à cause de la nouveauté des outils, mais aussi par rapport à l'équipement requis. Ces nouveaux outils impliquent une formation préalable. Ils amènent également les tuteurs à cultiver de nouvelles habitudes : le maniement fluide des outils, la réservation des salles dans *Lyceum*, la vérification de la qualité du son au début de la séance. Cette multiplicité d'outils nécessite une vigilance particulière qui interfère dans la relation qu'ils ont avec les étudiants (le souci que tout le monde entende bien et sache utiliser les outils) et dans celle qu'ils ont avec l'environnement informatique (le fait de penser à sauvegarder les modifications opérées sur un écran par exemple).

4.2. Analyse comparée des modalités de fonctionnement entre présentiel et Lyceum

Le comparatif suivant est destiné à dresser un panorama global des situations de tutorat en présentiel et sur *Lyceum* en mettant en évidence les nouvelles tâches qui incombent au tuteur. Il est conçu sur la base d'une expérience personnelle de tutrice sur *Lyceum*, étoffée par des échanges informels avec d'autres tuteurs et complété par des références aux réponses des tuteurs interrogés dans le questionnaire. La comparaison aborde quatre aspects :

- l'espace et le temps ;
- la sociabilité ;
- la communication et les interactions ;
- l'aspect technique.

4.2.1. L'espace et le temps

Ce qui caractérise avec le plus d'évidence le présentiel est l'unité de temps et de lieu. Au contraire, on a dans *Lyceum* une démultiplication des lieux (les différentes salles) et par conséquent une perception du temps différente par rapport au groupe qui se retrouve, au cours d'une séance, réparti en petites unités dans des salles. Les tuteurs interrogés l'ont remarqué dans le questionnaire, cet éclatement aboutit pour les étudiants à une autonomie accrue, à une plus grande liberté et à davantage d'interactions entre les participants d'un petit groupe. En effet, communiquer dans *Lyceum* implique une appropriation de l'espace de la salle, à travers l'emploi des outils de communication, notamment visuels et graphiques. En d'autres termes, pour s'exprimer, il faut "faire", se manifester sur le plan graphique et visuel. L'étudiant se trouve donc acteur de la construction de l'espace collectif de communication ; contrairement au présentiel où cette responsabilité est le plus souvent assumée par le professeur. Du point de vue du tuteur, composer avec cette nouvelle modalité revient aussi à accepter de ne pas être en permanence au contact des étudiants et à se résoudre à ne pas tout entendre de ce qui est dit.

Cette perte du contrôle n'est pas évidente à gérer pour tous les tuteurs et demande à être compensée par une vision anticipée du cadre pédagogique. Ceci réclame du tuteur une maîtrise particulière de l'espace de *Lyceum* en ce qui concerne, notamment, la gestion de l'occupation des salles, l'organisation de l'affichage, la définition du lieu du bilan. Gérer son retrait sur le plan pédagogique implique une recentration du rôle du tuteur sur sa fonction de guidance et de facilitation. En effet, le tuteur se pose dès lors en observateur des échanges davantage qu'en correcteur de ceux-ci, ce qui lui permet de développer une forme de distance critique (en prenant des notes par exemple) qui prendra tout son sens pédagogique lors du bilan de la séance. Par ailleurs, sa présence intermittente dans les groupes favorise, chez les étudiants, la perception de leur propre rôle, à savoir l'initiative dans la conduite des échanges oraux.

La question du temps est récurrente dans les réponses au questionnaire et apparaît souvent comme un problème pour les tuteurs. En effet, en référence à la durée limitée des séances sur *Lyceum* (environ 75 min), les tuteurs éprouvent parfois de la difficulté à tenir le délai car dans le cas d'activités qui "marchent bien", ils répugnent à interrompre les échanges des étudiants. Comme on l'a vu plus haut, l'acte de communication engage *a priori* plus fortement le locuteur puisqu'il est lié à d'autres actions que la seule prise de parole. Aussi, le temps de réflexion que prend l'étudiant avant de s'engager dans une forme de communication est parfois conçu comme une perte de temps par le tuteur.

Enfin, la question de l'espace et du temps s'actualise à un niveau que l'on ne trouve pas en présentiel : il s'agit de la prise en compte de l'espace réel dans lequel se trouve chacun (à la maison, dans un cybercafé, etc.) lorsqu'il se connecte dans *Lyceum*. Parfois, ces deux niveaux peuvent interférer (par exemple dans le cas d'une étudiante dont le bébé se met à pleurer). Le tuteur, comme l'étudiant, sont ainsi amenés à gérer la synchronisation de leurs espaces et temps privés et pédagogiques respectifs.

4.2.2. La sociabilité

Ce que recouvre la sociabilité ici est ce qui est désigné, dans les *Essais de linguistique générale* de Jakobson [Jakobson63], par les fonctions phatique et émotive, c'est-à-dire les fonctions du langage qui portent sur le maintien du contact et sur l'émetteur du message. En présentiel, la sociabilité est spontanée, et souvent inconsciente. La perception visuelle des interlocuteurs fait que les réactions sont immédiatement décodées au cours même du discours, qui s'adapte constamment en fonction de ce va-et-vient permanent. Dans *Lyceum*, la sociabilité passe par d'autres codes (textuels, audio et graphiques) et demande un aménagement particulier, négocié au préalable entre les participants. Par exemple, *Lyceum* ne dispose pas d'outils permettant l'expression des émotions, aussi, pour le rire, certains tuteurs conviennent de le faire spontanément en appuyant sur le bouton **Talk** et sans cliquer sur la main, afin de préserver l'authenticité de l'intention. Dans ce cas, il s'agit d'adapter dans *Lyceum* des situations relationnelles du présentiel en imaginant de nouveaux codes. Cette "recodification" provoque ainsi une prise de conscience des éléments qui créent la relation humaine, ce qui, en soi, renforce les liens entre les participants dès le début.

Par ailleurs, *Lyceum* oblige les usagers à une réactivité permanente. En effet, lorsque les participants ne se voient pas, le manque d'implication d'une personne au sein du groupe est très vite repérable et installe une gêne : il faut donc montrer à l'autre qu'il est entendu et compris à travers les moyens disponibles dans l'environnement. Ainsi, les tâches ordinaires du

tuteur se trouvent marquées par cette exigence, lorsqu'il s'agit par exemple de veiller à la cohésion du groupe. Le tuteur est donc amené à proposer des conventions d'expression satisfaisantes pour tous en intégrant au maximum les formes spontanées d'expression afin de restaurer le climat convivial du présentiel.

Cette sociabilité se construit enfin au cas par cas et sur la durée. Elle fait partie du projet pédagogique dans le sens où son élaboration procède d'une négociation au sein du groupe. Finalement, la contrainte que représente l'absence de contact visuel motive les participants dans une recherche légitime de lien social à travers la mise en place de codes. Pour l'apprentissage des langues, cette situation constitue un moment de pratique authentique de la langue.

4.2.3. La communication et les interactions

En présentiel, la communication passe par un seul canal : la communication orale directe. Avec *Lyceum* on dispose en revanche d'une plus grande variété de modes de communication qui affecte la fonction métalinguistique :

- la prise de parole à l'aide du bouton **Talk** ;
- un mode écrit avec le **Chat** et les modules **Document** et **Concept Map** ;
- un mode visuel avec le **Vote**, la main de demande de parole et le **Whiteboard**.

La multicanalité de *Lyceum*, est comme on l'a vu dans les résultats du questionnaire précédent, parfois vécue par les tuteurs comme une difficulté. En effet, les possibilités d'interaction sont à la fois simultanées et susceptibles d'emprunter tous les canaux disponibles. Le tuteur peut alors se trouver en situation de compréhension orale, écrite et visuelle, mais également en situation de production alternant ces trois modes. Ici encore, il lui faut prévoir et aménager des conventions de communication pour éviter la surcharge cognitive (la sienne propre autant que celle des apprenants). Au delà des conventions négociées avec les étudiants, le tuteur doit aussi se doter d'outils de prise de notes capables de l'aider à gérer la perception des différents types de messages, leur sélection et leur intégration en vue de son bilan de fin de séance.

L'aspect technique

En présentiel, il n'y a pas pour les enseignants de pré-requis techniques particuliers, hors la manipulation d'appareils de projection audio-visuelle, assez fréquemment utilisés en langues. En revanche, *Lyceum* constitue un environnement technologique qui requiert des utilisateurs un minimum de savoir-faire informatique, même si en cas de problème un technicien est à disposition durant la séance. Nous ne nous attarderons pas ici sur les manipulations liées à l'accès au système ou aux interactions qui sont communes aux étudiants et aux tuteurs et pour lesquelles le degré de nouveauté dépend de la familiarisation de chacun avec l'ordinateur. Mais nous présenterons deux aspects qui constituent une véritable nouveauté pour le tuteur qui intervient sur *Lyceum* : la gestion des ressources pédagogiques et l'actualisation des compétences en fonction des mises à jour du système.

Le tuteur est libre de créer ses propres supports de séance en utilisant les modules **Document**, **Whiteboard** ou **Concept map**. Même si de telles ressources lui sont fournies avec un guide

pédagogique proposant des activités, le tuteur doit être capable de maîtriser le processus de création, ne serait-ce que pour modifier ces ressources et les adapter à ses besoins. Il doit en outre, s'il décide de les utiliser telles quelles, être familier avec les opérations d'ouverture et de sauvegarde des fichiers.

Enfin, *Lyceum* est, depuis son utilisation dans le cadre pédagogique, mis à jour environ une fois par an. Cela suppose donc que le tuteur prenne connaissance des nouveautés de la dernière version de *Lyceum* pour ajuster, si besoin, son matériel pédagogique, mais surtout pour guider les apprenants dans l'environnement, c'est-à-dire pour pouvoir repérer les éventuels problèmes rencontrés et orienter les apprenants vers les solutions.

5. Synthèse des nouvelles compétences du tuteur sur Lyceum

La mise en œuvre d'une action de formation suppose de définir des objectifs à partir desquels fonder les orientations du programme. Pouvoir disposer d'un référentiel de compétences se présente comme un préalable à la proposition d'un modèle de formation des tuteurs travaillant avec *Lyceum*. Philippe Perrenoud propose de définir la compétence comme la "*maîtrise globale d'une situation*" [Perrenoud00], ce qui suppose "*la mobilisation en contexte [...] de multiples ressources cognitives*" [Perrenoud01]. Le modèle induit par Perrenoud présente l'avantage d'actualiser la notion de compétence en contexte, c'est-à-dire, dans notre cas, du point de vue du tuteur. Le recueil des opinions des tuteurs emprunte à cette démarche et nous conduit à repérer "*des familles de situations dont la maîtrise globale appelle une compétence définie*" et à identifier au sein de ces familles "*les principales ressources cognitives*" [Perrenoud01].

L'expérience du tutorat en langues sur *Lyceum* est encore très récente. Aussi, la synthèse suivante ne se présente pas comme un référentiel exhaustif et définitif, mais davantage comme un canevas de référentiel en devenir ; ce qui mérite d'être approfondi dans le cadre, par exemple, d'une communauté d'échange de bonnes pratiques.

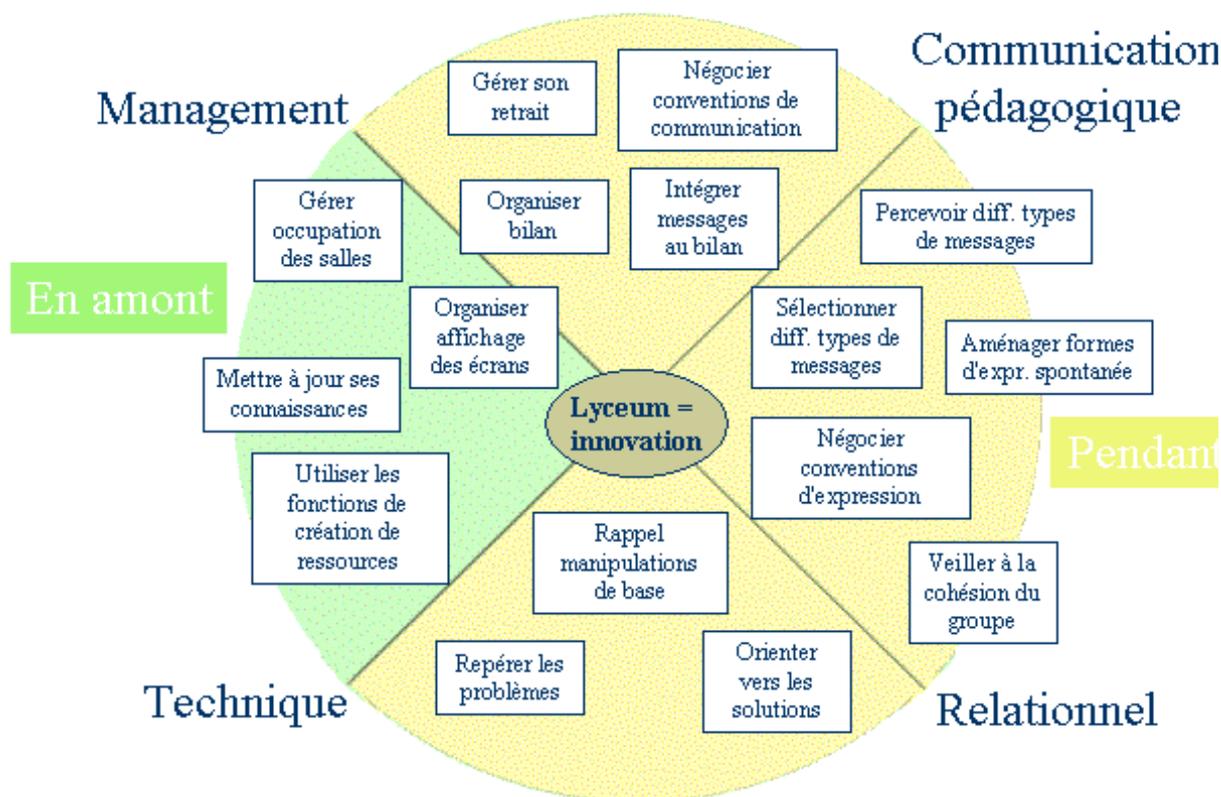


Figure 6 - Nouvelles tâches pour le tuteur.

Cette synthèse s'organise autour de quatre grandes familles thématiques qui renvoient aux catégories de compétences suivantes : le management, le pédagogique, le relationnel et l'aspect technique. Elle distingue par ailleurs deux moments qui permettent de lire en contexte les tâches du tuteur : le "pendant", c'est-à-dire durant la relation pédagogique lors de la séance et "en amont", qui renvoie aux tâches de préparation précédant la séance. Le schéma remplace les nouvelles tâches précédemment identifiées qu'assume le tuteur exerçant sur *Lyceum* à l'intersection des catégories de compétences, afin de faciliter leur représentation dans le cadre de la relation pédagogique. En effet, la relation pédagogique se laisse difficilement appréhender par une vision univoque et étanche de ces catégories et demande au contraire à s'actualiser dans le cadre des relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres.

Les compétences relevant du management correspondent à des tâches d'organisation qui se situent surtout en amont et en aval de l'animation ; celles qui sont inhérentes à la préparation de la séance et à la gestion du suivi des étudiants. Ces tâches renvoient à tout ce qui peut être prévu dans le cadre de la préparation et programmé de façon systématique :

- communiquer aux étudiants les informations utiles (plan de la séance,...) ;
- anticiper le nombre des étudiants présents ;
- préparer la séance (organiser le plan du cours, préparer les écrans *Lyceum*...) ;
- rythmer les séances (pendant la séance, maîtriser son *timing*, l'adapter aux contraintes et aux objectifs pédagogiques) ;

- proposer et mettre en œuvre des conventions d'usage et de communication avec les étudiants (négocier).

Les compétences relevant de l'aspect pédagogique :

- accompagner et faciliter les apprentissages (favoriser la prise d'initiative chez les étudiants, leur autonomie) ;
- gérer la progression des apprentissages en relation avec les objectifs développés dans le cours (encourager et favoriser l'expression orale) ;
- évaluer (correction des travaux, bilan de fin de session, bilan en fin de tutorat).

Les compétences relevant de l'aspect relationnel :

- accueillir les étudiants en début de séance ;
- gérer le groupe (distribuer la parole et les rôles, valoriser le rôle du rapporteur^[8]) ;
- modérer les échanges (rappeler les conventions d'usage et de communication) ;
- constituer un soutien moral ;
- favoriser et cultiver la prise de confiance chez les étudiants.

Les compétences relevant de l'aspect technique :

- utiliser les fonctionnalités de *Lyceum* dans la préparation des sessions (affichage des informations en amont de la session, création / modification d'écrans *Lyceum*, sauvegarde / ouverture des écrans) ;
- utiliser les fonctionnalités de *Lyceum* dans l'animation des sessions (vérification du son, prise de parole, outil *Vote*, etc.) ;
- mettre à jour ses connaissances en fonction de la sortie des nouvelles versions de *Lyceum*.

Cette dernière catégorie est volontairement redondante. Elle est destinée à expliciter l'utilisation de *Lyceum* dans le contexte des familles de situations énoncé plus haut. Il ne s'agit pas tant de séparer la partie technique des autres que de donner davantage de lisibilité sur un point qui fait actuellement l'objet de l'essentiel des inquiétudes des tuteurs travaillant avec *Lyceum* au sujet de leurs étudiants, ainsi que l'ont montré les résultats du questionnaire. La redondance est par ailleurs recommandée par Prax qui, en référence à Nonaka [Nonaka95], rappelle qu'elle "*facilite le transfert de connaissances nouvelles*". ([Prax03] : 240)

Ainsi, ce schéma pourra-t-il constituer une base de réflexion s'il est soumis à la critique des tuteurs qui utilisent *Lyceum*, dans le cadre, par exemple, d'un entretien approfondi destiné à faire émerger leurs propres représentations du tutorat sur *Lyceum*, en vue de la constitution d'une communauté d'échange de bonnes pratiques pédagogiques et organisationnelles.

Références

Bibliographie

[Albero00]

Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.

[André99]

André, B. (dir.) (1999). *Autonomie et enseignement / apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier-Didier.

[Barbot00]

Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris : CLÉ International.

[BarbotCamatarri99]

Barbot, M.-J. & Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage*. Paris : PUF.

[BasqueDore98]

Basque, J. & Doré, S. (1998). "Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé". *Revue de l'enseignement à distance*, vol. 13, 1. Consulté en mai 2004 : <http://cade.athabasca.ca/vol13.1/dore.html>

[Jakobson63]

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale, vol. I*. Paris : Éditions de Minuit.

[Keating00]

Keating, C. A. (2000). *Modes de communication et fonctions de travail collectif dans Internet*. Consulté en mai 2004 : http://benhur.teluq.quebec.ca/~ckeating/COMMUNICATION_ET_INTERNET.htm

[LamyGoodfellow98]

Lamy, M.-N. & Goodfellow, R. (1998). "Conversations réflexives dans la classe de langue virtuelle par conférence asynchrone". *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, vol. 1, 2. pp. 81-99. Consulté en mai 2004 : http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/lamy/alsic_n02-rec1.htm

[LamyShield00]

Lamy, M.-N. & Shield, L. (2000). "Deux téléconférences pour l'auto-apprentissage d'une langue étrangère". *Actes des colloques "Usages de Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères (Untele)*, vol. 3. pp. 13-23. Consulté en octobre 2004 : <http://www.utc.fr/~untele/>

[Nonaka95]

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford: Oxford University Press.

[Perrenoud00]

Perrenoud, P. (2000). "Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation

initiale ? De qui est-ce l'affaire ?". Consulté en octobre 2004 : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_20.html

[Perrenoud01]

Perrenoud, P. (2001). "Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle". Consulté en mai 2004 : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

[Prax03]

Prax, J.-Y. (2003). *Le Manuel du Knowledge Management : une approche de 2^e génération*. Paris : Dunod.

[SmithEtAL03]

Smith, P., Hassan, X. & Vetter, A. (2003). *Activités tutorales Lyceum pour le cours L302 : réflexions*. The Open University, Faculty of Education and Language Studies: level 3.

[vanLier96]

van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy & Authenticity*. London: Longman.

[Vetter03]

Vetter, A. (2003). *Le tutorat en langues avec Lyceum à l'Open University : quelle formation ?* Mémoire de Master IPDOD (Ingénierie Pédagogique dans des Dispositifs Ouverts et à Distance), Besançon, Université de Franche-Comté. <http://www.supportsfoad.com/fichier.php?id=7> (partie 1.3.2.2 "Le tutorat en présentiel")

[Vetter04]

Vetter, A. (2004). "L'enseignement des langues avec Lyceum à l'Open University". *Cahiers de l'AFLS*, n° 10.1. Consulté en octobre 2004 : <http://www.north.londonmet.ac.uk/afls/cahier101.html>

Logiciels

Lyceum 3.6 (1999-2002), The Open University, System development: Samuel Marshall, Matthiew Brown. Project management: Barbara Everatt.

Annexe

Annexe 1. Questionnaire

Vous : cette partie du questionnaire est destinée à vous connaître en tant que tuteur et usager des nouvelles technologies.

1. Pour quel(s) module(s) assurez-vous un tutorat à l'OU (exemple L120, L310, etc.) ?
2. Votre niveau de pratique des nouvelles technologies est :
 - débutant
 - basique (traitement de texte et courriel)

- plutôt avancé
- expert

3. Combien d'années avez-vous tutoré en présentiel à l'OU ?

4. Combien d'années avez-vous tutoré avec Lyceum ?

Lyceum, le présentiel et vous : cette partie est destinée à vous amener à exprimer les différences vous voyez entre le tutorat en présentiel et sur Lyceum : votre avis sur les nouveautés et les spécificités induites dans le tutorat avec Lyceum.

5. Selon vous, entre ces modalités (présentiel / Lyceum), les différences sont :

- inexistantes
- faibles
- nombreuses

6. Quelle modalité préférez-vous ? pourquoi ?

- présentiel, parce que...
- Lyceum, parce que...

7. Dans quelle modalité vous sentez-vous le plus à l'aise ? pourquoi ?

- présentiel, parce que
- Lyceum, parce que...

8. Indiquez les outils dont vous vous servez le plus pour communiquer dans *Lyceum* (1. le plus souvent, 2. souvent, 3. moins souvent)

- Parler
- Vote
- Chat
- Autre (précisez)

9. Précisez dans quelle intention de communication pédagogique vous utilisez :

- le bouton Parler :
- le bouton Vote :
- le Chat :

10. Au niveau de la préparation de votre séance, l'utilisation de Lyceum implique des choses nouvelles à faire :

Oui (précisez lesquelles) :

Non, car dans les 2 cas ... (expliquez)

11. Au niveau de la gestion de l'espace-temps, l'utilisation de Lyceum implique des choses nouvelles à faire :

Oui (précisez lesquelles) :

Non, car dans les 2 cas ... (expliquez)

12. Au niveau de la sociabilité avec les étudiants, l'utilisation de Lyceum implique des choses nouvelles à faire :

Oui (précisez lesquelles) :

Non, car dans les 2 cas ... (expliquez)

13. Au niveau de la communication avec les étudiants, l'utilisation de Lyceum implique des choses nouvelles à faire :

Oui (précisez lesquelles) :

Non, car dans les 2 cas ... (expliquez)

14. Au niveau de la maîtrise technologique, l'utilisation de Lyceum implique des choses nouvelles à faire :

Oui (précisez lesquelles) :

Non, car dans les 2 cas ... (expliquez)

15. Quelles (autres) différences voyez-vous entre le tutorat en présentiel et avec Lyceum ?

16. Quels (autres) points communs voyez-vous entre le tutorat en présentiel et avec Lyceum ?

Question subsidiaire : qu'est-ce qui vous manque le plus dans Lyceum par rapport au présentiel ? Comment compensez-vous cette absence ?

Merci !

Notes

[1] Et dans les environnements synchrones et asynchrones développés à l'Open University.

[2] Dont *Lyceum* lors de sa première version "Fluent Lyceum" qui ne comprenait alors qu'un tableau blanc.

[3] "[...] cette priorité [la conversation spontanée] doit prendre le pas pour les concepteurs de cours sur le contenu linguistique et culturel de l'enseignement." ([LamyGoodfellow00] : 15)

[4] Littéralement , "rassembler".

[5] Concernant la notion d'autonomie dans les dispositifs de formation, notamment en langues étrangères voir [Albero00], [Barbot00], [BarbotCamatarri99] et [André99].

[6] L'illustration fait apparaître les partitions B2 et C2.

[7] " Les tuteurs [en présentiel] totalisent 18 à 21 heures de contact par an avec leurs étudiants. Ils animent des sessions de travaux pratiques de deux heures qui ont pour objectif de faire pratiquer l'oral et de restaurer la socialisation entre étudiants. Ce tutorat est proposé mais pas obligatoire. Il reste néanmoins fréquenté à 70% par les étudiants en langues, surtout dans les deuxième et troisième niveaux. Lors des sessions, les tuteurs sont libres d'organiser leurs travaux pratiques et leur pédagogie comme il le souhaitent, pourvu qu'ils demeurent dans les objectifs linguistiques et culturels du programme du module"([Vetter03]).

Sur Lyceum, la fréquence et la durée (de 75 à 45 mn) sont variables selon le niveau de langue. Par exemple, pour le niveau débutant, les rencontres se font tous les 15 jours à raison de 45 mn par séance. Pour plus d'informations concernant le déroulement des séances sur Lyceum, voir [Vetter04].

[8] Il s'agit de l'étudiant qui anime son groupe selon la consigne lors de travaux en petits groupes.

À propos de l'auteur

Anna VETTER est titulaire d'un doctorat de littérature comparée (1999) portant sur les interférences des codes littéraires et picturaux et d'un DESS (2003) "Ingénierie Pédagogique dans des Dispositifs Ouverts et à Distance" (IPDOD). Elle est actuellement chargée de cours à l'université de Franche-Comté, formatrice de formateurs, conceptrice de formations à distance et conceptrice de contenus pédagogiques en FOAD (FLE).

Courriel : anna.vetter@univ-fcomte.fr

Toile : <http://www.supportsfoad.com>

Adresse : 26 grande rue, 25360 Naisey, France

Référence de l'article :

Vetter A. (2004). "Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 7, 1, novembre 2004, pp. 107-129. http://alsic.u-strasbg.fr/v07/vetter/alsic_v07_06-pra2.htm, mis en ligne le 15/11/2004.



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, novembre 2004