

utc

**Université de Technologie
Compiègne**

**Actes des Colloques
Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Etrangères
UNTELE**

**Proceedings of
UNTELE Conferences
Use of New Technologies in Foreign Language Teaching**

Volume II



untele@utc.fr

<http://www.utc.fr/~untele>

**Actes des Colloques
Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Etrangères
UNTELE**

**Proceedings of
UNTELE Conferences
Use of New Technologies in Foreign Language Teaching**

Volume II

**Rédacteur / Editor
Abdi Kazeroni**

Dépôt légal
Catalogued by
Tous droits réservés
All rights reserved

La Bibliothèque de
l'Université de Technologie de Compiègne

I.S.B.N. 2-913923-05-4

Date : octobre 2001

Sommaire / Contents

Préambule	iv
<i>Preamble</i>	v
Christian PUREN La Didactique Des Langues Face A L'innovation Technologique.....	3
Nicole Francine MINNICK Using WebCT® for a Web-based Component to Teach French for Business and Technology.....	15
Jeannine GERBAULT & Henri PORTINE Environnement virtuel en contextes collaboratifs et non collaboratifs : préalables à une analyse des stratégies d'élucidation du sens.....	23
Cynthia A. EVANS and Mary-Elizabeth O'BRIEN From Virtual to Real : Theory and Practice in Remote Collaboration for German Language Learners.....	31
Sioux MC KENNA Journey through Cyberspace: A South African Language Lecturer's narrative.....	37
Olwyn ALEXANDER & Tricia COVERDALE-JONES Cross-cultural Issues in Computer Conferencing.....	41
Brigitte CORD & Christian OLLIVIER En quoi le travail collaboratif peut être soutien à la recherche de cohérence dans un processus de construction d'un cadre d'enseignement / apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) sur Internet ? Compte-rendu du concours d'écriture poétique Maurice Carême Projet <i>Babelnet</i>	51
Simona RUGGIA Les Forums Télématiques : Espace Virtuel d'échange Langagier Au Service De Nouvelles Stratégies d'apprentissage.....	65
Lesley SHIELD, Mirjam HAUCK & Sue HEWER Talking to strangers - the role of the tutor in developing target language speaking skills at a distance.....	75
Donald WEASENFORTH Ouch!: Real Headaches in a Virtual Classroom.....	85
Virginie VIALON From still to virtual images in language learning: revolution and evolution.....	91

Préambule

Dans ce volume, l'accent est mis sur la technologie et l'innovation. Comme le résume Pelfrene dans le premier volume des actes (p. 9) : « *Bien souvent, plus les technologies sont nouvelles et plus la pédagogie est ancienne* ».

Christian Puren, qui ouvre le deuxième volume, présente quatre modèles d'interaction entre l'outil informatique et innovation didactique : modèle de complémentarité, modèle d'intégration, modèle d'éclectisme, et modèle d'autonomie.

Minnick décrit l'utilisation d'une plate-forme pour l'enseignement de français de spécialité aux étudiants américains. Gerbault et Portine expliquent le fonctionnement d'un dispositif de didactisation de documents télévisuels anglophones pour apprenants francophones et le degré d'autonomie des apprenants.

Evans et O'Brien décrivent l'utilisation faite des réseaux de communication afin de permettre une sensibilisation interculturelle pour étudiants américains. Mc Kenna explique le chemin qu'elle a parcouru ses étudiants avant de pouvoir introduire une innovation didactique dans le contexte Sud Africain.

Alexander et Cover-Jones présentent leur étude sur l'utilisation des moyens informatiques de communication, facteurs culturels et styles de communication d'étudiants en programme d'échange inter-universitaires. Cord et Ollivier décrivent une « classe virtuelle » pour l'apprentissage de français langue étrangère dans un contexte européen.

Ruggia relate l'impact des forums télématiques sur l'apprentissage d'italien par des francophones. Shield, Hauck et Hower décrivent le rôle joué par les technologies de communication pour instaurer et créer une situation de « dialogue » apprenant-apprenant et apprenants-enseignant dans un contexte d'enseignement à distance en Grande Bretagne.

Weasenforth compare l'attitude des apprenants et des enseignants dans le cadre d'enseignement à distance dans une université américaine. Viallon compare le statut de l'image au fil du temps et pose ainsi la question de l'apport de la technologie à la didactique des langues.

Preamble

In this volume, the emphasis is on technology and innovation in language education. As Pelfrène so nicely reminds us in the first Volume of the UNTELE proceedings (p.9): "Quiet often, the more recent the technology, the more outdated is the pedagogy".

Christian Puren, whose keynote lecture opens the second volume, presents four models interaction between technology and innovation in language education: complementary model, integration model, eclectic model, and model of autonomy.

Minnick describes using a platform to teach French for specific purposes. Gerbault and Portine explain the interaction between pedagogical activities created by a specialised agency from Anglo-American audio-visual documents and the learners' degree of autonomy.

Evans and O'Brien describe how they have used communication networks to make American students aware of intercultural differences. Mc Kenna relates the journey embarked on by her and her students, in South Africa, to discover the Internet before being able to introduce any innovation.

Alexander and Cover-Jones present their study of utilising ICT as a means of communication by students on inter-university exchange programme, cultural factors, and styles of communication. Cord and Ollivier describe a "virtual class" for learners of French as foreign language within the context of the European Union.

Ruggia presents a study on the impact of telematic forums on learning Italian by French speakers. Shield, Hauck and Hower describe the role played by ICT in creating a "dialogue" between learners and between learners and teachers within a distance learning context in Great Britain.

Weasonforth compares attitude of learners and teachers in a distance learning context in an American university. Viallon compares the status of image in language education and explores whether technology can give it an addition dimension.

La Didactique Des Langues Face A L'innovation Technologique

Christian PUREN
IUFM de Paris
christian.puren@laposte.net

Certains de mes collègues se sont étonnés de me savoir programmé pour la conférence plénière et inaugurale de ce Colloque consacré aux nouvelles technologies dans l'enseignement des langues, alors que je n'en suis pas un spécialiste.¹ C'est là sans doute l'indice d'un désaccord entre ces collègues et moi sur la conception de la discipline « didactique des langues » : je fais partie de ceux qui considèrent que les didacticiens, même et surtout s'ils se créent leurs domaines de compétence particulière, doivent rester d'abord des **généralistes**. Ce qui différencie en effet la didactique des langues d'autres disciplines telles que la psychologie de l'apprentissage, l'anthropologie culturelle ou la linguistique, c'est fondamentalement son approche **systémique** ; et ce souci constant de resituer tout élément particulier dans la problématique d'ensemble – même et surtout s'il a fallu l'isoler dans un premier temps –, est lié à son projet constitutif, à savoir proposer aux enseignants et aux apprenants des moyens de mieux comprendre et d'améliorer un processus conjoint d'enseignement/apprentissage qui se définit essentiellement par sa **complexité**.

Cette approche, avec la distanciation qu'elle implique, me semble tout particulièrement nécessaire dans le cas des recherches et propositions actuelles sur les nouvelles technologies en didactique des langues, parce que, comme les nouvelles technologies en entreprise, elles passent toutes à un moment ou à un autre, à l'intérieur de ce que les consultants d'entreprise du Gartner Group appellent « le cycle de l'esbroufe d'une technologie », par le « sommet des attentes exagérées » (voir Annexe 1).

Appliqué à l'actualité des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), ce modèle donnerait peut-être au « signal de départ » la visioconférence ; au « sommet des attentes exagérées », le Web et le courrier électronique ; au creux de la désillusion, le cablage télévisuel des établissements scolaires ; et sur le « plateau de la productivité », la télévision et l'enregistrement vidéo (voir Annexe 2). Voilà en tout cas comment, pour ma part, je placerais l'intensité des passions technologiques actuelles sur cette moderne « Carte du Tendre » de l'innovation didactique.

Pour filer cette dernière métaphore, je dirai que, dans mes allées et venues sur le territoire de la didactique des langues – je suis sans doute influencé par mes responsabilités actuelles de Président de l'APLV², mais c'est en tant que tel que je suis annoncé dans le Programme de ce Colloque... –, je fais pour ma part plus confiance à un autre type de carte, celle d'État major : j'accorde moins d'importance aux technologies, fussent-elles nouvelles, qu'aux intentions, enjeux, positionnements et rapports de force, sur ce nouveau terrain stratégique, de ces différents acteurs de la didactique des langues que sont les apprenants, enseignants, responsables politiques et administratifs à tous niveaux – depuis le ministre jusqu'aux chefs d'établissements –, inspecteurs, formateurs, didacticiens, syndicats, associations professionnelles, éditeurs et auteurs de matériels, si j'en ai oublié qu'ils me pardonnent.

¹ Même si j'en suis un gros utilisateur personnel, et même si j'ai décidé de me soigner d'un point de vue professionnel : je vais bientôt me lancer comme expert en didactique sur un projet européen d' « école virtuelle » pour un enseignement universitaire des langues orienté « gestion d'événements »...

² Association (française) des Professeurs de Langues Vivantes.

Moins d'importance au contenu des discours qu'aux intérêts de ceux qui les tiennent, aux résultats qu'ils en escomptent et aux effets qu'ils produisent.

Prenons quelques exemples à propos d'un type de discours trop fréquent de nos jours sur les nouvelles technologies, que l'on pourrait qualifier de *volontariste* (« Il faut absolument les utiliser. »), *maximaliste* (« Il faut que tous les enseignants les utilisent constamment et massivement. »), *optimiste* (« Il suffit qu'elles soient utilisées pour que l'enseignement et l'apprentissage soient plus efficaces. »), voire *messianique* (« Leur utilisation ouvre des perspectives encore insoupçonnées à l'enseignement/apprentissage des langues. ») :

– Lorsque ce discours est tenu par des responsables ministériels, il peut être interprété à juste titre par les syndicats et les associations d'enseignants comme une opération visant à se dédouaner à bon compte des indispensables améliorations des conditions actuelles d'enseignement (nombre d'élèves par classe et nombre d'heures par semaine, en particulier).

– Chez certains parents d'élèves, le même discours ministériel peut créer le sentiment que les réticences des enseignants sont une nouvelle preuve de leur traditionalisme, voire de leur sclérose ; il peut aussi réactiver leurs attentes fantasmatisques d'un bilinguisme à l'école, préparant ainsi des désillusions qui seront encore une fois mises sur le compte de l'incapacité du système scolaire et des professeurs à donner aux élèves une véritable compétence de communication en langue étrangère.

– Lorsqu'il est tenu par des formateurs, il peut renforcer chez ceux-ci une relation de savoir et de pouvoir vis-à-vis des enseignants, et provoquer chez ces derniers un sentiment de frustration (s'ils savent qu'ils n'auront pas de sitôt le matériel et les conditions de travail nécessaires à l'utilisation régulière de ces technologies) voire de culpabilisation (s'ils se reprochent de ne pas avoir utilisé plus tôt ces technologies, ne pas savoir actuellement les utiliser, ou encore ne pas pouvoir les utiliser plus tard sur le terrain).

Il ne s'agit absolument pas ici, pour moi, de donner par provocation dans un discours sur les nouvelles technologies qui serait, à l'inverse de celui décrit plus haut, irrésolu, minimaliste, pessimiste voire catastrophiste. Je suis persuadé que ces nouvelles technologies peuvent être un facteur de progrès parce qu'elles fournissent de nouvelles occasions de cultiver ce que je considère comme les valeurs de progrès³, à savoir :

– **le mouvement** : si l'on est plus sûr désormais de la direction qu'il faut donner au progrès collectif, et si chacun (des apprenants, mais aussi des enseignants) peut revendiquer le droit de lui donner la direction qu'il souhaite, il reste au moins de ce progrès, comme dénominateur collectif minimal, le déplacement qu'il implique nécessairement ; or les nouvelles technologies représentent précisément une occasion historique d'opérer ce déplacement indispensable ;

– **la diversité** : si chacun (des apprenants, mais aussi des enseignants) doit pouvoir désormais faire valoir sa différence, le progrès pour tous doit nécessairement prendre des formes très variées ; or les nouvelles technologies permettent précisément d'enrichir la palette disponible des outils, supports, dispositifs, démarches et pratiques d'enseignement/apprentissage ;

³ Je reprends ci-dessous des idées développées dans un article de 1997.

– **l'autonomie** : si chacun (des apprenants, mais aussi des enseignants⁴) doit pouvoir désormais faire usage de sa liberté, le progrès pour tous consiste nécessairement en ce que chacun assume la responsabilité de ses choix : or les nouvelles technologies permettent précisément de diversifier les stratégies individuelles et de multiplier les occasions de les mettre en œuvre.

Mais parce que je crois également aux vertus de **la conscience**, j'estime que c'est un progrès que de s'interroger sur le progrès lui-même, son fonctionnement idéologique, ses limites, ses exploitations intéressées, ses contradictions et ses effets pervers, et le progrès en didactique des langues consiste donc aussi à appliquer ce questionnement critique aux nouvelles technologies elles-mêmes. Et parce que je crois enfin aux vertus **du débat contradictoire**, qu'il soit scientifique ou démocratique, j'estime que c'est un progrès que d'entendre, dans un colloque tel que celui-ci sur les nouvelles technologies, des voix discordantes. D'où cette première partie de mon intervention, et mes remerciements à l'organisateur de ce colloque, Abdi Kazeroni, qui m'a permis sur ce point de faire entendre ma voix.

Il existe dans notre discipline une autre manière de se distancier de son objet d'analyse, qui n'implique pas forcément une position critique, c'est la perspective historique, et c'est elle que je voudrais maintenant mettre en œuvre dans la seconde partie de mon intervention. J'ai remis à cet effet sur le métier une modélisation, que j'ai publiée en 1996, de l'évolution historique des conceptions de l'innovation technologique en didactique des langues. Je reprends ici textuellement des passages de cet article, mais j'ai par contre été amené à modifier très sensiblement le modèle lui-même en fonction de lectures plus récentes, en particulier celle de l'ensemble des résumés envoyés par les collègues qui se sont proposés pour intervenir au présent colloque.

On peut repérer successivement, depuis un siècle d'évolution de la didactique des langues en France, quatre « modèles » – dans le sens de représentations dominantes – de la fonction assignée à la technologie dans le champ didactique. Il fallait bien leur donner un nom, et je les ai appelés de « complémentarité », d'« intégration », d'« éclectisme » et d'« autonomie » (voir Annexe 3).

1. Le modèle de complémentarité

C'est le modèle que l'on voit à l'œuvre dans les toutes premières années du XX^e siècle avec les débuts du phonographe. Le germaniste Louis Marchand fut en France pendant cette période celui qui poussa le plus loin « la collaboration du professeur et de la machine parlante », mais il s'agissait bien pour lui de simple « collaboration », parce qu'il voyait cette dernière « jouer un triple rôle comme **répétiteur** de langue, **maître auxiliaire** de musique et **professeur auxiliaire** de diction » (cité par L.A. FOURET 1936, p. 69) : les trois expressions soulignées illustrent bien le statut de dépendance dans lequel est maintenue la technologie par rapport à un projet méthodologique global défini préalablement en dehors d'elle.

C'est ce modèle de complémentarité qui dominera dans notre discipline depuis les années 1900-1910 jusqu'aux années 1960, c'est-à-dire pendant toute la période des méthodologies officielles directe et active. La première instruction ministérielle à recommander

⁴ J'insiste lourdement, comme on le voit, sur l'importance de l'enseignant qu'une certaine idéologie de la « centration sur l'apprenant » a tendu depuis quelques années à nier ou minorer : l'objectif de l'enseignement est l'apprentissage, certes, mais en dehors de rares cas limites, le processus d'apprentissage se construit en relation forte avec un processus d'enseignement (voir à ce sujet mon article de ATTENTE).

officiellement l'utilisation des technologies modernes est celle du 2 septembre 1925, et elle le fait en ces termes :

Le phonographe pourra s'employer avec fruit pendant les séances de **travail dirigé**, et nous ne saurions trop encourager l'installation de postes récepteurs de T.S.F. : l'audition de radios étrangères serait pour les premiers en composition une **récompense** et une **incitation** de premier ordre (je souligne, on notera aussi le recours séparé à chacune des deux technologies citées).

L.A. FOURET explicite plus clairement encore cette complémentarité en 1931, dans son intervention au III^e Congrès International des Professeurs de Langues vivantes de Paris, lorsqu'il déclare ne concevoir la machine parlante « *que comme un moyen auxiliaire qui ne devrait pas modifier les principes et la pratique de notre pédagogie* » (1936, p. 66). On retrouve encore le même type de projet trente ans plus tard, chez l'inspecteur général Henri ÉVRARD, qui conclut ainsi son « Exposé introductif » aux Journées d'Études de Sèvres (10-11 janv. 1963) consacrées aux « auxiliaires audiovisuels dans l'enseignement des langues vivantes » :

Le recours raisonné au matériel audiovisuel n'implique nullement l'abandon d'une pédagogie ambitieuse d'éveiller les énergies et de former les esprits. Il doit seulement **mettre aux mains des professeurs un outil nouveau, au service des méthodes actives d'enseignement**, dont il devrait souligner à la fois l'efficacité immédiate et la haute valeur éducative (p. 23).

Le passage souligné ci-dessus donne clairement la « philosophie » de ce modèle, où c'est l'enseignant qui est responsable dans sa pratique d'une utilisation des technologies qui n'est définie que de manière très générale, comme devant respecter les finalités éducatives et les principes généraux définis par l'Institution scolaire (on parle maintenant de « centration sur l'enseignant »). On retrouve ici la logique première de la méthodologie active des années 1920-1960, à la fois de rigueur sur les finalités et les principes, et de souplesse sur les moyens et les modes. En 1903 déjà, celui qui en sera dans les années 1920 l'un des rares théoriciens, Adrien Godart, en présentait l'esprit en ces termes :

Une méthode⁵ se définit plus efficacement par le but qu'elle se propose d'atteindre que par les moyens qu'elle emploie. C'est plutôt une tendance qu'un recueil de prescriptions fixes.

Après la fin de la période de rupture imposée par la méthodologie audiovisuelle dans les années 1960-1970, avec son modèle d'intégration (voir ci-dessous), c'est à cette même logique de complémentarité à laquelle on semble être revenu en didactique scolaire dans les années 1980-1990 pour la vidéo, sous l'impulsion d'ailleurs ou avec la bénédiction de l'inspection générale des langues⁶ Les recherches d'Alain Verreman (1999) sur les produits vidéo (films et livrets d'utilisation) actuellement disponibles pour la langue allemande font clairement apparaître la compatibilité des différents modèles d'utilisation avec les principes, les finalités et les objectifs de l'enseignement scolaire des langues, la logique de l'élaboration méthodologique des livrets analysés étant celle d'une amélioration et d'une diversification des méthodes existantes, et non celle d'une rupture méthodologique (voir en Annexe 4 un tableau de ces différents modèles).

⁵ Dans le sens de « méthodologie constituée ».

⁶ Ce n'est certainement pas un hasard si c'est l'inspection générale d'espagnol, la seule à s'être opposée à la méthodologie audiovisuelle, qui a le plus œuvré pour l'utilisation de la vidéo en classe de langue (l'analyse d'un film est introduite au CAPES d'espagnol en 1984).

On peut d'ailleurs faire l'hypothèse (qui resterait bien sûr à valider par des recherches plus larges et approfondies) que dans l'enseignement des langues toute nouvelle technologie ne peut se généraliser (*i.e.* parvenir à ce « plateau de la productivité » repéré par les consultants du *Gartner Group*) que dans la seule mesure où elle est récupérée par le système en place au moyen de ce modèle de complémentarité.

C'est cette même logique de complémentarité qui semble dominer dans un tiers des résumés proposés pour ce colloque de Compiègne⁷, comme lorsque l'on cherche par exemple à mettre les nouvelles technologies au service de la motivation, de l'autonomie, de la formation éthique ou encore de l'approche communicative (simulation). C'est aussi le modèle partagé par la plupart des apprenants et enseignants d'anglais selon les résultats d'une enquête annoncée dans l'un des résumés, modèle par ailleurs critiqué par l'auteur, qui écrit : « Les résultats de nos questionnaires montrent que le multimédia est surtout considéré comme complémentaire à un cours, et nous mettons en question l'adéquation de cette représentation ». Le désaccord de ce collègue, qui intitule son résumé « Pour une utilisation intégrée des nouvelles technologies », vient très vraisemblablement du fait qu'il est partisan d'un autre modèle, celui que j'ai appelé précisément « d'intégration ».

2. Le modèle d'intégration

À ce second modèle correspond un projet de constitution d'une nouvelle méthodologie à partir de la mise en œuvre conjointe des nouvelles technologies disponibles. Ce fut le cas pour la méthodologie audio-orale américaine des années 50-60 (avec le magnétophone et le laboratoire de langues) et pour la méthodologie audiovisuelle française des années 60-70 (avec le magnétophone et le film fixe). Le statut de la technologie n'est plus ici dépendant, mais central, parce qu'elle constitue ou du moins fait partie du « noyau dur » autour duquel les méthodologues ont élaboré une nouvelle cohérence globale d'enseignement qu'ils ont demandé ensuite aux enseignants d'appliquer dans leurs pratiques : si l'on se situe dans la perspective de ces derniers, il y a donc centration sur la méthodologie constituée.

Jean Guenot, au moment où il expérimente *Lend me your ears* au Centre de langues de Saint-Cloud, explicite clairement ce passage à un modèle différent dans la conclusion d'un long article de 1959 intitulé « Les moyens audiovisuels de l'enseignement des langues vivantes » :

Les moyens visuels et les moyens sonores peuvent venir utilement au secours du maître. Ce sont des auxiliaires. Les moyens coordonnant les perceptions visuelles et les perceptions auditives tendent, au contraire, à modifier le schéma traditionnel de la classe de langues (p. 91)⁸.

On notera que ce modèle peut être considéré comme « multimédia » avant la lettre, et Jean Guenot, dans ce même article de 1959, y intégrait toutes les nouvelles technologies de l'époque – l'épiscopie, la diascopie, le disque, le magnétophone, le laboratoire de langue, la radio et la télévision –, considérant que leur emploi « systématique », « massif et constant », qu'il préconisait, exigeait que « l'on modifie considérablement les habitudes pédagogiques et

⁷ Pour autant que je puisse en juger à partir de textes très courts, nécessairement très allusifs, et parfois difficilement interprétables dans leur formulation. Je m'excuse par avance auprès des collègues qui ne se reconnaîtraient pas dans mon interprétation de leur résumé, en reconnaissant par avance mon erreur.

⁸ Jean Guenot parle toujours de « moyens » audiovisuels, mais le statut qu'il accorde à la technologie audiovisuelle n'est déjà plus celui d'un simple « moyen », puisque cette technologie provoque selon lui des effets didactiques décisifs.

les horaires de langues vivantes des lycées, collèges et cours complémentaires » (*ibid.*, p. 84).⁹

Le « tout numérique », avec la forte intégration qu'il autorise entre les différents types de supports (image fixe, image animée, sons et textes), a récemment réactivé ce second modèle « d'intégration », partagé actuellement de manière implicite, sinon inconsciente, par beaucoup d'auteurs de « cours multimédia de langues ». Il me semble le retrouver, par exemple, dans ce prospectus pour un cours multimédia d'anglais sur cédérom, dont les auteurs avancent comme premier argument publicitaire « la multiplicité des supports, garantie d'une efficacité pédagogique maximum [*sic*] ». Un tiers environ des résumés proposés pour ce colloque pourrait être interprété comme relevant de ce modèle d'intégration¹⁰ : ce sont par exemple ceux où l'on présente « une nouvelle méthode de cours en ligne », un « projet de classe virtuelle », « une méthode associant diverses productions multimédia », ou encore l'utilisation systématique d'un média permettant de générer « certains modèles formatifs innovants, porteurs de nouvelles valences didactiques ».

Comme on le voit dans cette dernière citation, et dans celles de Jean Guenot, il est déjà postulé dans ce modèle d'intégration que les nouvelles technologies présentent en elles-mêmes certaines potentialités didactiques et provoquent en elles-mêmes certains effets didactiques. Mais ces potentialités et effets sont intégrés à l'origine dans l'élaboration d'une méthodologie globale d'enseignement qui doit nécessairement aussi – de manière explicite ou implicite, consciente ou inconsciente – se fonder sur une certaine description du fonctionnement de la langue (proposée par la linguistique), sur une certaine description du fonctionnement mental de l'apprenant de langue (proposée par la psychologie de l'apprentissage), et enfin sur une certaine description des phénomènes relationnels et interactionnels à l'intérieur du processus d'enseignement/apprentissage (description traditionnellement proposée, en France, par les spécialistes des dites « Sciences de l'éducation »).

3. Le modèle d' « éclectisme »

Il s'agit au contraire, dans ce modèle, de décrire et analyser *a priori* les potentialités ou *a posteriori* les effets de telle ou telle technologie nouvelle en termes d'activités et de démarches d'enseignement et d'apprentissage (on peut parler en ce sens de centration sur la technologie), les cohérences méthodologiques correspondantes apparaissant de manière partielle et juxtaposée, en dehors de tout projet d'insertion dans une cohérence globale préexistante (ce qui le distingue du modèle 1), ou d'élaboration d'une nouvelle cohérence globale (ce qui le distingue du modèle 2). Un dernier tiers des résumés proposés pour ce colloque me paraissent relever de ce modèle, comme ceux présentant la conception d'un logiciel, la création d'un environnement informatique d'apprentissage autonome de la grammaire, les perspectives didactiques de l'outil hypertexte ; ou encore ceux comparant les comportements et productions d'étudiants dans deux types de téléconférences, ou analysant les comportements des apprenants face à un dispositif multimédia d'aide à la compréhension orale.

Ce modèle est sans doute appelé à se développer en France dans les années à venir, pour au moins deux bonnes raisons :

⁹ On notera que dans le modèle de complémentarité, on s'adapte au contraire aux environnements d'enseignement/apprentissage existants.

¹⁰ Avec les mêmes fortes réserves déjà faites à la note 4 *supra*.

1) Il est en harmonie avec les orientations épistémologiques actuelles de la didactique des langues – dans laquelle le projet de (re)construction d'une méthodologie d'enseignement unique, globale, universelle et permanente a été abandonné au profit d'une description des cohérences méthodologiques multiples, partielles, locales et provisoires d'apprentissage¹¹.

2) Il est en adéquation avec le processus actuel d'« universitarisation » de la recherche et de la formation en didactique des langues, initié depuis le milieu des années 70 pour le français langue étrangère, dans les années 80 pour l'enseignement des langues vivantes aux étudiants non spécialistes, et depuis la création des IUFM au début des années 90 pour l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères. Il répond en effet le mieux aux exigences de la recherche à l'Université (spécialisation, théorisation et expérimentation, en particulier) et il peut y être légitimé comme une forme de recherche fondamentale avec des applications naturelles immédiates aussi bien dans la formation et la pratique des enseignants (ce modèle 3 est alors articulé au modèle 1), que dans la formation et la pratique des apprenants (ce modèle 3 est alors articulé au modèle 4 ci-dessous).

4. Le modèle d'autonomie

Ce dernier modèle est le seul qui soit par nature « centré sur l'apprenant », et c'est par exemple celui qui est mis en œuvre dans les centres de ressources. C'est en réalité un « méta-modèle » puisqu'il fonctionne comme un modèle de production de modèles individuels : un apprenant peut en principe, dans le cadre de ce type de dispositif d'apprentissage, n'utiliser qu'un seul des modèles antérieurs, passer successivement de l'un à l'autre, ou encore articuler ou combiner les uns et les autres de multiples manières. Même si certaines expérimentations ou observations présentées dans les résumés proposés pour ce colloque ont pu être réalisées dans un centre de ressources en langues, il se trouve (mais cela est sans doute lié au thème de ces journées) qu'aucun d'entre eux ne se réfère explicitement à ce modèle d'autonomie.

Comme toujours dans le domaine complexe qui est par nature celui de l'enseignement/-apprentissage des langues, ce qui peut être gagné d'un côté (en l'occurrence en autonomie, diversité, flexibilité, adaptabilité) se paye par ce qui peut être perdu d'un autre (en l'occurrence en encadrement, ainsi qu'en clarté, continuité et progressivité du parcours), et c'est pourquoi les spécialistes des centres de ressources, depuis plusieurs années, estiment qu'il faut constamment chercher à établir entre ces deux pôles, pour chaque apprenant, un équilibre qui lui aussi sera forcément complexe puisqu'à la fois personnel (chaque apprenant possède un degré plus ou moins grand d'autonomie ou une motivation plus ou moins grande à l'autonomie), variable (il y a des moments, ou des domaines, ou des activités, où le même apprenant est ou veut être plus ou moins autonome) et évolutif (le projet inhérent à ce type de dispositif est la mise en place d'un processus d'autonomisation chez les apprenants).

En guise de conclusion

Il ne peut pas bien entendu y avoir de véritable « conclusion dans un domaine aussi évolutif que celui-ci. Ce que je peux dire pour ma part, dans la perspective actuelle de « didactique complexe » qui est la mienne, c'est qu'aucun de ces modèles ne doit être écarté a priori, depuis le plus en accord avec l'évolution actuelle des idées (le modèle d'autonomie), jusqu'à celui qui en paraît le plus éloigné, le modèle d'intégration, qui peut sans doute être instrumentalisé à leur profit, même si c'est de manière partielle et transitoire, par des apprenants demandeurs d'une cohérence globale qu'ils n'ont pas les moyens de se construire.

¹¹ Cf. sur ce sujet mon *Essai sur l'éclectisme* de 1994.

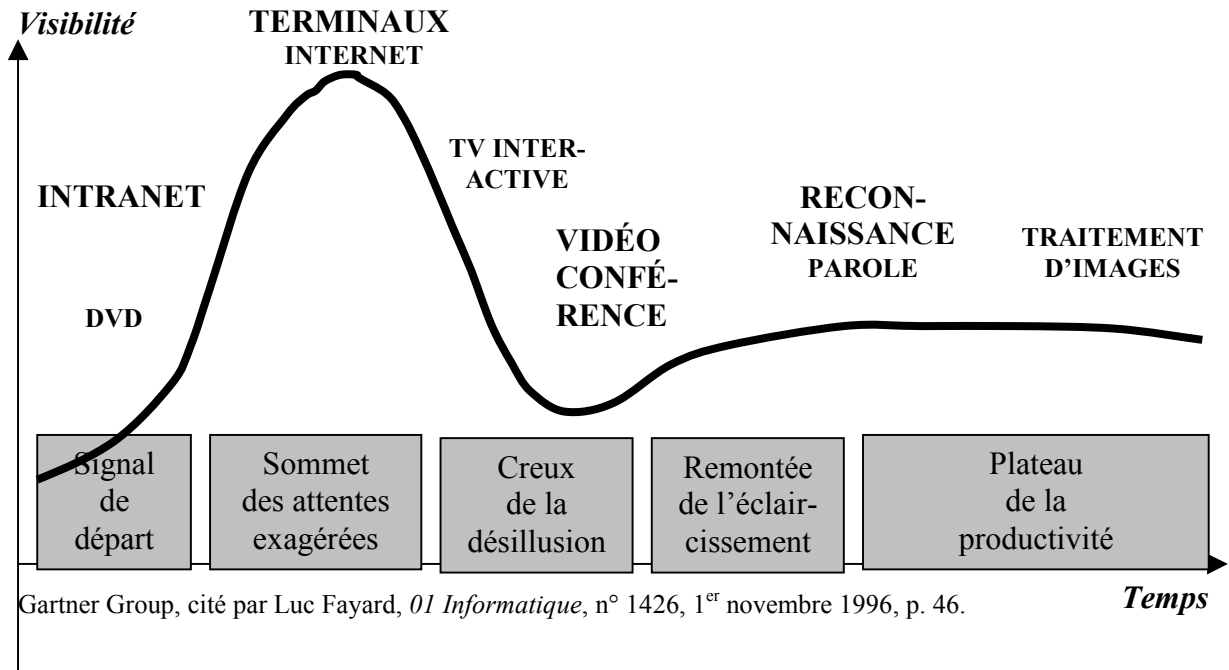
Il est vraisemblable que dans les années à venir, la modélisation ici proposée restera utile dans la mesure où les évolutions actuellement imprévisibles pourront encore être interprétées en termes d'articulation et/ou de combinaison entre les différents modèles qu'elle propose. Le dernier et – sans doute – le meilleur service qu'elle pourra rendre, c'est lorsqu'elle se révélera insuffisante pour interpréter l'innovation : il sera urgent, alors, de l'abandonner, pour construire un nouveau paradigme d'enseignement/apprentissage, ou constater son émergence. Pour l'instant, si je considère l'ensemble de ces paradigmes qui se sont succédé dans l'histoire (voir Annexe 5), le moins que l'on puisse dire est que les technologies en question, en didactique des langues, sont sans doute nouvelles, mais sûrement pas révolutionnaires.

Bibliographie

- ÉVRARD Henri 1963 : « Exposé introductif » aux Journées d'Études de Sèvres, 10-11 janvier 1963, *Les Langues modernes*, n° 2, mars-avr., pp. 21-25. Paris, APLV
- FOURET L.A. 1936 : « Le phonographe, auxiliaire de l'enseignement », *Les Langues modernes*, n° 1-2, janv.-févr., pp. 66-81. Paris, APLV.
- GODART Adrien, « Conférence pédagogique du 27 novembre 1902 », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 11, janvier 1903, pp. 471-486. Paris.
- GUENOT Jean 1959 : « Les moyens audiovisuels de l'enseignement des langues vivantes », *Les Langues modernes*, n° 5, nov., pp. 71-91. Paris, APLV.
- PUREN Christian 1994 : *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CRÉDIF-Didier, 205 p.
- 1996 : « La didactique des langues face à l'innovation technologique », *Clés à venir*, n°10, janv., pp. 25-31. Nancy, CRDP de Lorraine.
- 1997 : « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? », *Les Langues modernes*, n° 2, pp. 8-14. Paris, APLV.
- VERREMAN Alain 1999 : *La vidéo en classe de langue, un révélateur des modèles et des matrices d'une discipline. Étude des livrets pédagogiques accompagnant les vidéos en allemand*. Université Marc Bloch de Strasbourg, nov. 1999. Dir. Maurice Sachot.

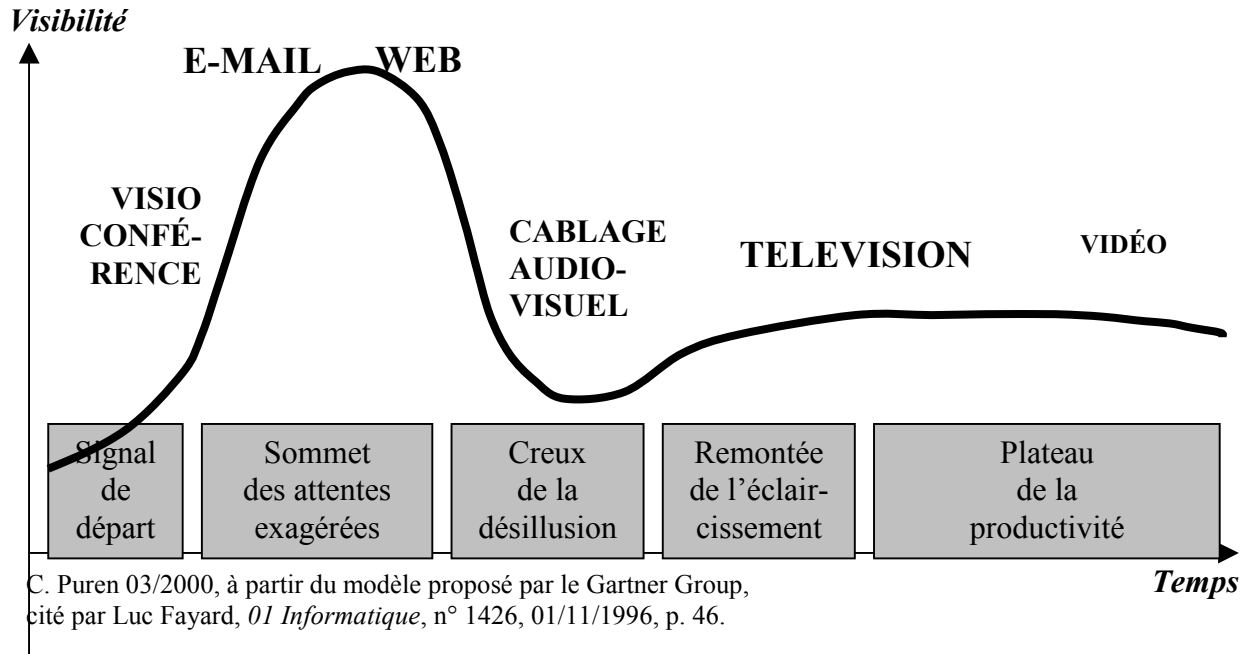
ANNEXE 1

« THE HYPE CYCLE », LE CYCLE DE L'ESBROUFE D'UNE TECHNOLOGIE



ANNEXE 2

LE CYCLE DES TICE



ANNEXE 3

L'INNOVATION TECHNOLOGIQUE EN DIDACTIQUE DES LANGUES MODELES HISTORIQUES

MODELE	STATUT DE LA TECHNOLOGIE	TYPE DE CENTRATION	MOTS CLES	METHODOLOGIE CONSTITUEE	PROJET METHODOLOGIQUE
1. de complémentarité	Dépendant	sur l'enseignant	« aides » « auxiliaires » « moyens »	« directe » « active »	Les nouvelles technologies sont mobilisées séparément et occasionnellement par les enseignants au service d'une cohérence globale d'enseignement préexistante.
2. d'intégration	Central	sur la méthodologie constituée	« méthode intégrée » « cours multimédia »	« audio-orale » « audiovisuelle »	Les nouvelles technologies sont mobilisées conjointement et systématiquement par les méthodologues avec d'autres éléments de base (comme la description du fonctionnement de la langue, des processus mentaux d'apprentissage de la langue et de la nature du « parler en langue étrangère ») pour construire une nouvelle cohérence globale d'enseignement.
3. d'éclectisme	Autonome	sur la technologie	« potentialités » « effets »	–	Les nouvelles technologies sont mobilisées séparément et systématiquement par les méthodologues, qui s'appuient sur leurs potentialités pour proposer (aux enseignants) ou sur leurs effets pour décrire (chez les apprenants) de nouvelles cohérences partielles d'enseignement ou d'apprentissage.
4. d'autonomie	Variable	sur les apprenants	« centre de ressources » « autonomie »	–	Les nouvelles technologies sont, au même titre que les autres ressources disponibles comme les manuels, les documents authentiques, les autres apprenants et les enseignants, mises à la disposition des apprenants qui peuvent les mobiliser séparément ou conjointement, occasionnellement ou systématiquement pour choisir ou se construire eux-mêmes des types diversifiés de cohérence d'apprentissage.

ANNEXE 4

Tableau de centration des modèles

MODELE	COMPOSANTES	Objectif didact. principal	Principes privilégiés	Méthodes privilégiées	Techniques privilégiées	Formes sociales recherchées	Activités privilégiées	Matériels et moyens	Finalités avancées
Film étudié comme Texte de base	Compréhension du document pour en faire un compte-rendu	Etude déductive: le document global donne matière à toutes les activités	L'étude globale puis détaillée entraîne à l'expression orale discursive	Etude narrative du "Texte de Base": Elucidation du sens du film	Echanges entre le professeur et les élèves devant toute la classe	Travail cognitif complexe: analyse, synthèse, développement	Outils pédagogiques: vidéo, tableau noir, textes écrits	Finalité implicite: sélection des élèves les plus motivés	
Film étudié comme une œuvre d'art	Recherche du sens profond, sensibilisation à l'œuvre et au thème	Pratiquer la langue sur des objets motivants comme le film d'art.	Mise en valeur des aspects artistiques de l'œuvre	Etude et mise en relation des éléments artistiques	Travaux d'équipes et découverte avec le professeur	Activités simples (classement) à complexes (interprétation)	Vidéo, documents sur l'auteur et sur son œuvre	Formation culturelle et artistique	
Film étudié pour ses apports civilisationnels et culturels.	Recherche et compréhension des éléments culturels et civilisationnels	Prise de conscience des modes de vie et de la culture des autres	Repérage des éléments culturels dans le lexique, les images et les symboles	Analyses en groupes et circulation des informations	Rencontres par les médias, les échanges et les voyages scolaires	Développement des capacités d'interprétation	Documents authentiques sur sa culture et sur celle de l'Autre	Formation à l'altérité et à l'humanisme	
Film étudié pour ses MLS (messages linguistiques sonores)	Découverte de la langue parlée en situation	Le film illustre le MLS. Il est déclencheur de parole	Débats sur les MLS en s'appuyant sur les éléments visuels	Etude du script: compréhension et commentaire	Echanges en plénum, possibilité de travail en équipes	Activités cognitives liées à toute étude de texte	Script et documents écrits	Formation linguistique	
Film étudié comme initiation au cinéma	Entraînement à comprendre et interpréter les films	Recherche du sens par des approches diversifiées des signifiants cinématographiques	Isolation de codes et de techniques pour étudier leurs effets	Remplir des tableaux comparatifs, tenter de les interpréter	Le travail en équipes est privilégié, partage des tâches d'observation	Comparaison, analyse, synthèse, etc.	Films à comparer, études filmiques diverses, filmographie	Formation culturelle	
Centration psychopédagogique avec le film comme support	Formation à l'autonomie dans l'apprentissage des LV avec support TV	Prise en charge de tous les élèves quel que soit leur niveau	Comprendre qq passages par des ex. gradués sur le doc. et la gramm. aides différenciées.	Recherches en groupes, classements, jeux de rôles sur les personnages et les situations.	Alterner recherches personnelles avec travail de groupes et de plénum	Sélectionner des informations, classer, structurer, faire des synthèses, etc.	Fiches, diagrammes, bilans, remédiation gramm. et filmique.	Formation linguistique et générale de tous	

653

Alain VERREMAN, *La vidéo en classe de langue, un révélateur des modèles et des matrices d'une discipline. Étude des livrets pédagogiques accompagnant les vidéos en allemand.*
Université Marc Bloch de Strasbourg, nov. 1999. Dir. Maurice Sachot.

ANNEXE 5

	1	2	3	4	
Paradigme	RECEPTION	IMPREGNATION	ACTION	REACTION	IN'
Postulat	L'élève apprend par assimilation directe du savoir préparé et transmis par l'enseignant ou par le matériel.	L'élève apprend par exposition intensive à la langue étrangère.	L'élève apprend en réalisant des tâches en langue étrangère.	L'élève apprend en réagissant aux sollicitations verbales du maître ou du matériel : questions, amorces, stimuli d'exercices mécaniques, activités étroitement guidées.	L'élève apprend par un moyen de réalisation étrangère.
Modèle pédagogique de référence	« pédagogie traditionnelle »	« bain linguistique »	« méthodes directes », « méthodes actives »	« méthodologie audio-orale », « méthodologie audiovisuelle »	« approche communicative »
Exigence première de l'enseignant vis-à-vis des élèves	être attentifs en classe	multiplier en classe et hors classe les occasions de contact avec la langue	participer en classe	réagir en classe	communiquer en classe authentiquement et de façon simulée

Using WebCT[®] for a Web-based Component to Teach French for Business and Technology

Nicole Francine MINNICK

University of Maryland

nminnick@wam.umd.edu

Abstract. WebCT is a set of web-based course management tools that facilitate the creation of sophisticated World Wide Web-based educational environments. In addition to space for posting static course materials (syllabi, readings, supplemental materials, etc.), a WebCT environment can include such interactive features as an electronic bulletin board with multiple forums, live chat rooms, online assessment tools (graded quizzes, self-tests). The University of Maryland chose WebCT for its online courses and I decided to add a web-based component to my French for Business and Technology (French 306). In designing a web-based component for a course, it is wise to consider the findings of research that is pertinent to the goals of the course. Hiltz and Turoff (among others) have noted the effectiveness of student collaboration in online learning, thus an important part of our web component was a project in which students groups created their own companies and developed web sites through which they could recruit employees, and advertise and sell their products. We also used the electronic bulletin board to continue online discussions begun in class, thereby allowing the participation of all students and fostering more thoughtful, elaborate contributions. The threaded organization of the bulletin board allowed comments to be added to a topic at any time. The WebCT environment is particularly well adapted for a course such as French 306 which targets vocabulary for information technology as the students' view can be displayed in a number of target languages, including French.

1. Introduction

In his keynote address at the 1998 World CALL Conference, Ben Shneiderman told us that “‘Putting a course on the web’ has become a disease that fevers the brains of altogether too many administrators and faculty.” (Shneiderman 1998b, p.3) In their frenzy to be ‘on the Web,’ many instructors use this new medium to merely perform the same tasks that have been adequately accomplished in classrooms for years, i.e. the transfer of materials (course syllabi, readings, homework assignments) between students and instructors. Shneiderman sees this perfunctory use of the Web as potentially “undermin[ing] the vitality of social relationships among students, suppress[ing] the interaction with [instructors] and restrict[ing] students to mindless tasks with useless goals.” How can one use the web for purposeful tasks with meaningful goals? What kinds of tasks are better performed on the web than in the traditional classroom? How can the web enhance the language learning process? Which needs of L2 learners can a web-based virtual environment meet? How can the web help with the perennial challenges facing us in the language learning classroom? These are a few of the questions that must be addressed before jumping on the web and letting ‘web fever’ take over.

The web allows you to do things that you can’t do in a regular classroom. Many of these can be particularly advantageous for language learning: the availability of authentic materials (textual, audio and video) in the target language at the click of a mouse; virtual visits to places where the target language is spoken; easy communication with native speakers throughout the world, etc.

Two important features of the web to take advantage of: (1) anywhere/anytime--any site on the internet can be accessed from anywhere in the world at anytime, 24 hours a day--the limitations of place and time are erased. (2) interactive capabilities. To answer some of the questions posed above we can look to research regarding computer use for educational

purposes. The effectiveness of Asynchronous [non-real-time] Learning Networks (ALN) and virtual environments as delivery systems for educational material has been tested in numerous studies, notably by Hiltz, Turoff (& associates) at the New Jersey Institute of Technology. This research has consistently shown that outcomes are better when students are actively involved in collaborative learning on-line rather than simply accessing posted material and submitting individual work. These findings have been corroborated by Shneiderman (& associates) in the Human-Computer Interaction Laboratory at the University of Maryland. Thus collaborative student projects would appear to be a beneficial activity for fostering learning online.

More specifically applicable to second language learning is the research on Computer Mediated Communication (CMC). CMC can be categorized as either synchronous (real-time) or asynchronous (not real-time). With synchronous CMC, all the participants need to be online at the same time, such as in video conferencing, web chat rooms, MUDs (Multi-User Dimensions), MOOs (Multi-User Object Oriented Domains); whereas with asynchronous CMC, messages are sent or posted at one time and retrieved at a later time, such as in e-mail, electronic bulletin boards, or news groups.

2. An overview of the WebCT virtual course environment

WebCT is a set of web-based course management tools that facilitate the creation of sophisticated World Wide Web-based educational environments. These tools offer an integrated online course environment which provides a place not only for static course content (e.g., syllabi, schedules, announcements, and lecture notes), but access to interactive tools (e.g., discussion groups, live chats, and online assessments). WebCT can be used to create entire on-line courses (stand-alone, entirely web-based and web-delivered courses such as in distance education), or a web-based component to a class that also meets regularly in a traditional classroom. It does this in three ways: 1.It provides an interface allowing the design of the presentation of the course (color schemes, page layout, etc). 2.It provides a set of educational tools to facilitate learning, communication and collaboration. 3.It provides a set of administrative tools to assist the instructor in the process of management and continuous improvement of the course.

Courses within the WebCT environment are viewed with an Internet browser (Netscape Navigator or Internet Explorer) and are access controlled requiring a login ID and a password.

The course home page provides access to course content and tools via clickable icons. Course content pages are arranged as sequence and hierarchy called a path. Multiple paths are possible, each linked to the home page. Course content pages are HTML files and can have links to other pages within the course or links to URLs outside the course. Audio and/or video clips can be added to a page. It's on the web--just about anything that you are capable of putting on a web page, you can put on a course content page in WebCT. Tools can be put on home page or pages on a path.

2.1 Student Tools

Electronic bulletin board for asynchronous online discussions or student posting of questions and instructor posting of announcements or answers to student questions. The threaded organization allows comments to be posted on a particular topic at any time.

Every posting is identified by a date and time stamp and the name of the person posting. The instructor can create many different forums: either private (instructor designates the group members--only these members can post and read messages in the forum--or even know of the existence of the forum) or public (everyone in the course can post and read messages). Thus students can be grouped to have small group discussions on a particular topic.

- A Chat tool for synchronous discussions. Four different chat rooms are available. One can be used as the instructor's "virtual office" with specific office hours that the instructor will be available to answer student questions. Logs are kept of exchanges in the chat rooms, which makes it easy for the instructor to monitor interactions in all the rooms. This is particularly useful for language classes. The instructor can pick up on structures that students are having difficulty with and then design online exercises to review them.
- On-line quizzes afford the student the opportunity to assess his/her mastery of the material and give immediate feedback in as much detail as the instructor desires. Quizzes can be linked to content pages or accessed from the home page.
- Student self-evaluation. Self-tests can be associated with any page in a course content path. Feedback is immediate for each question, unlike quizzes, where all the questions need to be answered prior to the student getting the results. Instructor gets no indication of the performance of student on self-test.
- Searchable, linkable glossary: New vocabulary in content pages can be linked to definitions in the glossary.
- Student presentations area. Students can post projects for the instructor and the other students to view by uploading html files to this space, much as the instructor/designer does for the course content paths. The student view in this space has a file manager menu for uploading, downloading, zipping and unzipping files.
- Students can check on their grades and progress in the course.
- Calendar function: instructor can post important dates: exams, due dates for assignments, etc. Students can add their own personal items that are displayed only in that student's view.

2.2 Instructor Tools

The Designer View gives the instructor access to the designer menu in the bottom frame allowing the manipulation of the course.

- Student Progress and Participation Tracking: student tracking gives the instructor information on when the student has accessed the online course and how it was utilized.
- On-line Grade Maintenance and Distribution

- Student Management (columns, listing, management, calculate) Timed Quiz Delivery and Marking (grading, summary)

2. French 306: French for Business and Technology

French 306 is the first semester in a two-semester sequence of French business language at the advanced level. The students are in their third or fourth year of study at the university. Their backgrounds in the French language range from 3 years of classroom study to near-native speakers from countries where French was the language of instruction in school. The students had diverse academic backgrounds: French language and/or literature, marketing, international business and management, public relations, computer science, journalism, psychology, computer science and engineering.

3.1 Goals

3.1.1 culture

One of the major goals of French 306 involves cross-cultural understanding: to sensitize students to cultural differences and give them an understanding of the ways that different cultures treat time, space and the transfer of information in order to prepare them for doing business in multi-cultural settings. In particular, this course strives to give students a good understanding of French culture: why the French behave in certain ways, what is important to them, how they reason and make decisions.

3.1.2 business

The central goal involves Business:

- 1) acquire basic information on businesses in France: types of businesses, legal status, organization, basic vocabulary pertaining to business
- 2) learn about the job search process (candidate's perspective): read job announcements, compose a CV and a cover letter (lettre de motivation), apply for a job, job interview.
- 3) learn about filling job openings and hiring practices (the company's perspective) compose job announcements, selection of candidates, job interview.

3.1.3 The third goal involves technology:

- 1) acquire the vocabulary in French pertaining to computers and the Internet
- 2) develop familiarity with computers and the Internet (WWW) - tasks such as
 - basic word processing in French (i.e. how to produce accents)
 - creating simple html files using Netscape composer
 - doing searches on the Web using French search engines (voilà, yahoo.fr, nomad)
 - uploading and downloading files

3.1.4 language

The final goal involves improving the students' overall command of the French language. In a course with students with such diverse backgrounds, strategies to meet this goal can be difficult to devise and implement.

4. How WebCT helped meet these goals

4.1 culture goals

The cross-cultural goal of the course was supported by a continuous on-going discussion online using the bulletin board. As more elements were added to the students knowledge base (in light of readings, case studies, visiting French web sites, conversations, etc.), students would return to topics previously discussed online to expand, revise, reformulate, or change etc. earlier expressions of their own opinions, or to agree with or contest the opinions expressed by classmates.

Supplemental information regarding culture was posted in a content path. Internet searches: useful links were provided to students via a page in a content path:

- I. Links to French search engines
- II. Links to some French web sites exhibiting examples of cultural elements being discussed in class.

Students then used the search engines to find other examples and put links to these sites on their home page with their commentary so that their classmates could also visit the sites. Online quizzes helped students learn some of the facts regarding the cultural information. For student projects, see below.

4.2 business goals

The main business goals were met by the student projects, which are discussed at length below. Supplemental information on French businesses was posted on content pages. Online quizzes (true-false and matching) covered business vocabulary and the categorization of businesses in France. The online glossary listed all the vocabulary for the course with their definitions. In the business world today, computers are ubiquitous, thus the mere use of the WebCT environment can be seen as contributing somewhat to the business goals.

4.3 technology goals

The technology goals were met by a number of online activities to enhance vocabulary acquisition including online quizzes (matching & fill-ins). The online glossary listed all the vocabulary for the course with their definitions. WebCT environment alone is very helpful towards these goals as the students' view is displayed in French.

4.4 language goals

Language goals can be particularly difficult to meet adequately in a course of this nature. First the different levels of background in French means that the students have a variety of needs. Second the course content is such that there is very little time to devote to systematic grammar review. Grammar modules with online activities to review and improve grammar skills can help in several ways. They can free up class time for activities that are better served by face-to-face interaction, such as role playing. They can also assure a more effective use of the students' time, since only the students who need work on a particular grammar point need to work with that module and students can spend as much or little time as they need. Unfortunately the grammar modules require a lot time to develop and so far I only have a few grammar points covered.

4.5 Student projects

Each student group created an imaginary company, which sought to sell a product or offer a service to the French market. The projects were presented in the student presentations area in the form of a web site for each company. The most important criterion for the various choices of type of company, product/service, design and content of web site was their appropriateness to a French market and French consumers.

To start out, each student created a home page in the student presentation section where s/he posted his/her CV and ideas about the type of company/product s/he would like to create. Students then visited the other students' pages and contacted another student (by email) who had similar ideas/interests and complementary skills. After choosing partners, they evaluated their own and their partner's strengths and weaknesses and decided on the qualifications needed in the candidates to be "hired" to make their (provisional) company successful. They then wrote a job opening announcement and posted it on the home page of their company. Every student read all the announcements of job openings and chose one or two to apply to. They sent their CV with a cover letter to the email addresses listed on the announcement. Each "company" chose two candidates as finalists and sent a rejection letter to the other applicants. The finalists were contacted and then interviewed in person. During this selection process, some students decided to abandon their project of a company to join another company.

Ultimately six companies were created, products were "developed" and a web site designed and created for each. Students visited the other five company sites and gave feedback. Students also filled out evaluation forms regarding the working of their own group, commenting (anonymously) on the performance and contributions of each member of the group.

These projects met several goals of the course: business goals because it involved the whole job search and hiring process, and the vocabulary for and information about businesses; culture goals because the companies, the products, and design and content of the web site had to be justified on the basis of the students' understanding of French culture; technology goals because the navigation and tools of the WebCT environment was in French; language goals because French was used for all the writing and interaction.

3. Considerations when creating a WebCT component for the class

- "anywhere, anytime" doesn't always mean that. As with using any technology, glitches will happen. There can be problems with access (due to hardware, software, internet connection, speed of connection, server being down). The instructor has to be flexible and allow for some problems. Make sure that you will have adequate technical support. The University of Maryland has been wonderful in this respect.
- There can be problems due to student unfamiliarity with using the interface. Some students wouldn't admit they were having problems using WebCT due to their lack of experience and/or knowledge of computers. Early in the semester all students should be required to attend a training session in which they are carefully walked through using all the tools in WebCT. At the end of the session they should be required to demonstrate that they know how to use the system.
- An online course (or component) takes time to set up, implement and maintain.

- Creating self-tests and quiz questions can be a laborious and time-consuming process. You need to allow plenty of time for this, but the time spent is well worth it. Quiz questions go into a quiz databank organized in categories. A quiz is then created by selecting questions to be included and assigning a point value for each. Once created, the question data bank and individual quizzes can be used semester after semester and can be downloaded and transferred to other WebCT courses. Quiz questions on grammar topics can be used for a variety of courses. Colleagues can collaborate on creating this databank.
- Content pages need to be written in html code. This can become time-consuming if you want somewhat fancy pages. You can greatly facilitate this task by using Netscape composer and keeping it simple.

6. Conclusion

WebCT has proven to be a very useful and effective tool for adding a web-based component to French for Business and Technology. The student presentations space was an extremely useful tool for the presentation of the student collaborative projects.

Particularly useful was the electronic bulletin board where discussions begun in class were continued online allowing the participation of all students and fostering more thoughtful, elaborate contributions. In addition to the forums for various continuous discussion, each student “company” group had a forum where they could post and retrieve messages pertaining to their company. Some students opted to communicate sometimes via e-mail instead of using the bb forum. This could be due to two reasons: 1) email is more private (postings in a forum can be read by all the members of the group, including the instructor) 2) because it is more private, students could correspond in English and the instructor would not know. Students found the quizzes (which were only used for practice in this course) to be very useful in preparing for real quizzes and exams.

Although a lot of online resources and activities have been created for French 306, there are still a number of additional elements to be added in order to make the web component even more effective.

An online environment such as WebCT can help you take advantage of what the web has to offer, enhance the language learning process by complementing what takes place in the classroom, and maximize the effectiveness of the web as well as maximize the effective use of class time.

References

- Baker, Eva L. *Technology: How Do We Know It Works?* The Secretary’s Conference on Educational Technology, 1999.
<http://www.ed.gov/Technology/TechConf/1999/whitepapers/paper5.html>
- Goldman, Shelly, Karen Cole & Christian Syer. *The Technology/Content Dilemma*. The Secretary’s Conference on Educational Technology, 1999.
<http://www.ed.gov/Technology/TechConf/1999/whitepapers/paper4.html>
- Harasim, L., Hiltz, R., Teles, L., & Turoff, M. *Learning Networks: A Field Guide to Teaching and Learning Online*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1995
- Hiltz, S.R. Impacts of college-level courses via Asynchronous Learning Networks: Some Preliminary Results. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 1997.

- Hiltz, S.R. "Teaching in a Virtual Classroom[TM]" 1995 International Conference on Computer Assisted Instruction ICCAI'95.
- Hiltz, S.R., and Turoff, M. The Network Nation: Human Communication via Computer. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1993.
- Kern, R., & Warschauer, M.(2000) Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), Network-based language teaching: Concepts and practice (pp. 1-19). New York: Cambridge University Press.
<http://www.lll.hawaii.edu/web/faculty/markw/nblt-intro.html>
- Negretti, Raffaella. "Web-based Activities and SLA: A Conversation Analysis Research Approach." Language Learning & Technology 3 (1) July 1999, pp.75-87.
- Shneiderman, B. (1998a). Relate-Create-Donate: An educational philosophy for the cyber-generation, Computers & Education 31, 1.
- Shneiderman, Ben. Educational aspirins for Web fever: A collaborative service-oriented approach to language learning. In Proceedings of the 1998 WorldCALL Conference, p. 10.
- Slavin, Robert, 1990. Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Turoff, M. "Alternative Futures for Distance Learning: The Force and the Darkside." Online Journal of Distance Learning Administration, 1998, 1(1).
<http://westga.edu/~distance/turoff11.html>
- Turoff, M., Hiltz, R, Bieber, M., Rana, A. & Fjermestad, J. "Collaborative Discourse Structures in Computer Mediated Group Communications." Hawaii International Conference on Systems Science, 1999, 32. Reprinted in a special issue of Journal of Computer Mediated Communications on Persistent Conversation, 1999, 4(4). Available: <http://www.ascuse.org/jcmc/vol4/issue4>
- Warschauer, Mark (1996a). Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom. CALICO Journal, 13(2), 7-26
- Warschauer, Mark.(1996b) Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice (Research Note No. 17). University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, 1996. <http://www.lll.hawaii.edu/web/faculty/markw/cmcl.html>
- Warschauer, Mark (1996c). Motivational aspects of using computers for writing and communication. In M. Warschauer (Ed.) Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawaii symposium University of Hawaii Press, 1996.
- Warschauer, Mark.(1998) Interaction, Negotiation, and Computer-Mediated Learning. In Véronique Darleguy, Alex Ding & Maria Svensson (Eds.) Les Nouvelles Technologies Educatives dans l'apprentissage des langues vivantes : réflexion théorique et applications pratiques. Lyon, France: INSA. <http://www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/interaction.html>
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. Language Teaching, 31, 57-71.

Information about WebCT can be found at <http://about.webct.com>

Environnement virtuel en contextes collaboratifs et non collaboratifs : préalables à une analyse des stratégies d'élucidation du sens

Jeannine GERBAULT & Henri PORTINE
Université de Bordeaux 3, Équipe TELANCO
gerbault@montaigne.u-bordeaux.fr

Introduction

Le développement des TICE (technologies de l'information, de la communication et de l'éducation) permet aujourd'hui de proposer aux apprenants de langues étrangères des environnements variés d'apprentissage en ligne et hors ligne. La recherche en didactique des langues s'intéresse de plus en plus à la place de l'humain dans les dispositifs mis en place. Alors que les premières questions portaient sur la place que l'enseignant pouvait y tenir, c'est la place de l'apprenant, le rapport apprenants/enseignants, et les comportements induits par l'utilisation des TIC, qui nous occupent essentiellement aujourd'hui. La réflexion sur les moyens d'améliorer la qualité des tâches proposées aux utilisateurs par les nouveaux outils d'apprentissage des langues reste encore à approfondir (Gerbault, Brossard, & Portine, 1998 ; Gerbault, 1999a). Pour cela, il importe d'abord de comprendre quelles stratégies sont utilisées par les apprenants de langues dans différents contextes d'utilisation.

Dans ce qui suit, Jeannine Gerbault est responsable des sections 1-4, 6-7, Henri Portine de la section 5.

1. Présentation de VIFAX[®]

Le système multimédia VIFAX[®] ¹² autour duquel s'articule notre recherche est un dispositif qui a pour objectif de proposer à l'apprenant des activités qui vont le guider pour comprendre un document vidéo authentique en langue étrangère. Il se compose :

- d'une séquence d'un journal télévisé (JT) de deux à quatre minutes, accessible sur l'ensemble du globe par réception satellitaire (Skynews pour l'anglais, TV5 pour le français),
- d'exercices destinés à en faciliter la compréhension, accompagnés de leur corrigé,
- de la transcription intégrale du texte de la séquence.

La didactisation des séquences de journaux télévisés est faite par des équipes d'enseignants spécialistes dans quatre langues différentes : allemand, anglais, espagnol, français. Ce sont l'anglais et le français qui représentent le plus gros volume de production. Pour chacune de ces langues, auxquelles nous limiterons cette étude, deux séquences vidéo sont didactisées quotidiennement cinq jours par semaine et le produit (les trois volets décrits plus haut) est mis en ligne sur serveur Internet.

VIFAX[®] peut être utilisé en classe de langue dans le cadre de séances régulières et en auto-formation conjointement à d'autres matériels pédagogiques. C'est un outil de soutien à l'enseignement/apprentissage de la langue orale, visant à favoriser l'acquisition des compétences de compréhension, et aussi de production (surtout en utilisation en contexte collaboratif). Il s'adresse à tout public adolescent ou adulte susceptible de travailler en groupe

¹² ® Michel Perrin, DLVP, Université de Bordeaux 2. Pour plus de précisions, voir M. Perrin « Apprendre à comprendre », *Babylonia*, février 1998, 31-37.

ou en auto-formation, voire isolément à domicile. Il est utilisable à tous les niveaux d'apprentissage, sauf au niveau débutant. Selon les niveaux, les utilisateurs auront des capacités diverses d'accéder directement au sens. L'appui apporté par VIFAX[®] permettra d'élucider plus ou moins complètement les éléments de sens de la séquence – la compréhension parfaite de la totalité du document vidéo n'étant pas nécessairement l'objectif.¹³

On peut considérer que la nature du support utilisé par VIFAX[®] est en adéquation avec les besoins actuels d'apprentissage de certains types de compétences : compréhension de l'oral en langue étrangère sur les sujets de l'actualité, prise en compte d'accents, de débits, et de registres de langue différents. Par ailleurs, le stockage en médiathèque des séquences didactisées permet aussi aux utilisateurs – enseignants ou apprenants individuels – de sélectionner les sujets traités¹⁴. Il est ainsi possible, au choix, de coller à l'actualité du moment, ou de travailler sur des thèmes précis, correspondant par exemple à des intérêts ou des besoins spécifiques des apprenants.

Quel que soit le mode d'utilisation de VIFAX[®] – individualisée ou en groupe-classe –, le visionnement de la séquence vidéo se fait en plusieurs étapes, avec utilisation simultanée des exercices d'aide à la compréhension. Ces exercices figurent sur une seule page, et sont organisés de manière à construire chez l'utilisateur une compréhension progressive du sujet. Même si, comme nous allons le voir, les tâches de recherche du sens promeuvent l'activité de production orale d'apprenants réunis en groupes-classes, les exercices sont conçus de manière à n'exiger, en utilisation individualisée, qu'un minimum de production langagière (QCM, remise en ordre d'éléments, exercices de type « qui dit quoi ? », etc.). Le corrigé des exercices est disponible à tout moment, puisque le serveur Internet met à la disposition des utilisateurs les trois « pages » VIFAX[®] (exercices, corrigés, transcription). Ce corrigé est surtout utile à l'utilisateur travaillant individuellement ; il doit lui permettre de vérifier l'exactitude de ses hypothèses, et éventuellement de se tirer d'affaire lorsque les problèmes de compréhension rencontrés ne peuvent être immédiatement résolus par les aller-retour entre exercices et visionnement de la séquence vidéo. Le groupe-classe fera cette vérification collectivement avec l'enseignant, et la collaboration apprenants-apprenants et enseignant-apprenants complétera l'aide des exercices proposés pour établir les points d'ancrage de la compréhension de visionnement en visionnement.

Qu'entend-on par guidage ? Guider l'utilisateur peut consister à lui apporter les informations manquantes qui lui permettront de comprendre la séquence vidéo. Ces informations peuvent être linguistiques (phonétiques, lexicales, syntaxiques, discursives...) ou contextuelles. Elles apportent un **guidage informatif** (dorénavant **GI**). Le guidage peut aussi consister à orienter l'apprenant vers l'utilisation de stratégies qui lui permettront de se frayer un chemin pour accéder au sens. Il s'agit alors davantage de l'aider à identifier les obstacles à la compréhension et à les gérer que de les écarter. C'est un **guidage stratégique** (dorénavant **GS**), pour une recherche autonome d'informations, au cours duquel l'apprenant peut prendre conscience de ce qui l'empêche de comprendre. Les activités proposées par VIFAX[®] sont du second type. Elles représentent un parcours d'entrée dans le sens, plutôt qu'une suite d'exercices. Les décalages, les mises en relation qu'elles provoquent, induisent une véritable activité cognitive (par ex., repérage ou regroupement d'informations) chez l'utilisateur. L'utilisation de VIFAX[®] en contexte collaboratif combine, dans la plupart des pratiques, les

¹³ D'une part, un journal télévisé en L1 n'est pas toujours compris dans le détail. D'autre part, un document d'apprentissage a surtout pour objectif de participer à l'appropriation, non d'être une fin en soi.

¹⁴ Un index thématique, également en ligne, permet de se repérer dans la liste des sujets.

deux types de guidage, le premier étant fourni à la fois par l'enseignant et les autres apprenants. Lors de l'analyse des données recueillies, des exemples illustrant ces deux types de guidage seront proposés.

2. Objectif de la recherche et enjeux

Nous nous proposons d'analyser les comportements de recherche d'information des utilisateurs de VIFAX[®], à la fois en contexte d'utilisation individuelle et en contexte collaboratif, en vue de déterminer l'importance de la collaboration dans ce type d'environnement d'apprentissage. Il nous semble ici intéressant d'examiner comment les concepts développés dans le cadre des modèles socio-cognitifs peuvent s'appliquer dans le domaine de l'apprentissage en environnements multimédias et de l'ingénierie linguistique.

Les premiers résultats de notre recherche sont destinés à permettre d'orienter la réflexion pour proposer des hypothèses concernant les stratégies à l'œuvre dans ce type d'environnement ; celles-ci déboucheront sur une nouvelle expérimentation, elle-même susceptible de conduire à certains ajustements dans l'élaboration du produit et à une réflexion sur ses développements et orientations possibles. A terme, cette recherche doit permettre, d'une part, d'améliorer la pertinence des tâches proposées par Vifax, et d'autre part, de proposer des moyens de le constituer en environnement plus complet d'apprentissage, individuellement et en groupe-classe.

3. Première expérimentation

Dans la première phase de notre travail, nous avons cherché à obtenir des données introspectives écrites et verbalisées oralement concernant les démarches adoptées par les apprenants au moment où ils travaillent sur la page d'exercices et le document vidéo pour en comprendre le sens. Le recueil de données a été effectué par observations directes, questionnaires et entretiens.

Des observations directes d'utilisateurs de VIFAX[®] dans les deux types de contexte ont été réalisées. L'observateur/chercheur était, dans le cas de travail individualisé, proche de l'apprenant, mais légèrement en retrait par rapport à son matériel ; dans le cas de travail en groupe-classe, l'observateur était assis dans la classe, le plus souvent parmi les apprenants.

Après les séances de travail, des questionnaires interrogeant sur les modalités d'élucidation du sens ont été distribués aux utilisateurs et remplis immédiatement. C'est au cours et après la rédaction des réponses au questionnaire que des entretiens informels sous forme de commentaires et de questions-réponses de part et d'autre se sont déroulés. Ce recueil direct auprès des apprenants est indispensable, vu les différences constatées entre les commentaires que font les enseignants et ceux que font les apprenants eux-mêmes (cf. Boucher & Danan 1999 ; Ericsson & Simon 1980).

Les informateurs pour cette première analyse ont été répartis en deux groupes : ceux travaillant en groupe-classe avec un enseignant (**groupe C**) et ceux utilisant VIFAX[®] individuellement (**groupe I**). Le groupe **C** est composé d'étudiants adultes de différentes formations et d'adultes en formation continue ayant différentes spécialités, apprenants d'anglais. Le groupe **I** comprend des étudiants étrangers inscrits en université, apprenants de français langue étrangère, et des adultes inscrits dans un Centre de Ressources, apprenants d'anglais.

Les deux groupes possèdent une compétence en langue-cible correspondant à un niveau intermédiaire. Dans l'immédiat, cependant, il ne nous a pas semblé important de procéder à une évaluation précise des niveaux, les stratégies utilisées dans la recherche d'information, individuellement ou en groupe, ne paraissant pas être liées directement à la compétence linguistique en L2. Nous nous sommes contenté d'interroger sur les périodes et les durées globales des apprentissages antérieurs.

Les questions qui ont guidé notre collecte de données peuvent être formulées comme suit :

Quel chemin prend l'apprenant pour mener à bien les tâches qui lui sont proposées ?

Comment l'apprenant individuel construit-il son propre parcours d'accès au sens ?

Quel est l'impact de la fonction de tutelle du dispositif VIFAX[®] dans ce contexte ?

Comment, dans le travail en groupe, la compréhension est-elle socialement élaborée et partagée ? Peut-on identifier les composantes affective et cognitive de cette construction ?

Quelle relation peut-on établir entre autonomie et collaboration ? Comment se manifeste la fonction de tutelle de l'enseignant ?

4. Notion d'environnement virtuel

Considérons rapidement trois utilisations du terme « virtuel » qui permettront de situer VIFAX[®] dans le cadre des environnements virtuels :

- L'univers des jeux informatiques compose un **monde virtuel** pour l'utilisateur : celui-ci se projette dans des cadres lui permettant de construire ses scénarios et ses rôles (à partir de composants pré-construits), et s'y implique cognitivement, et parfois affectivement. Certains logiciels d'apprentissage sont de ce type.
- D'autre part, les TICE ont permis de développer des **espaces de communication virtuels**, où des individus ne se trouvant pas physiquement ensemble peuvent communiquer ; c'est ce que permettent la visioconférence (classe virtuelle) et les forums de discussion sur Internet.
- Enfin, l'environnement peut être un **quotidien virtuel**, plaçant l'utilisateur dans une situation simulant les pratiques quotidiennes, d'accès à l'information télévisée, par exemple ; ainsi VIFAX[®] constitue un lieu de réflexion et de discussion sur un sujet d'actualité ayant un lien réel avec l'expérience de l'apprenant.¹⁵

5. Notions d'autonomie et de collaboration

Dans notre conception, la notion d'*apprentissage collaboratif* mobilise trois notions.

La première est celle d'autonomie. Il faut prendre garde à bien la distinguer d'*indépendance*. L'autonomie participe d'un processus : l'acquisition de plus en plus grande de la maîtrise de ses objectifs. Il serait donc plus correct de parler d'autonomisation. L'autonomie est une notion qui paraît *a priori* paradoxale : elle est liée à une tutelle (Wood, Bruner, Ross, 1976) et

¹⁵ Dans la plupart des contextes d'utilisation de VIFAX[®], on ne revient pas sur le document vidéo lorsqu'on a compris l'information ; on le traite comme dans la réalité, c'est-à-dire qu'on passe à autre chose.

à un processus de libération de cette tutelle. La tutelle permet la modélisation des savoirs et des savoir faire, modélisation fondatrice du mouvement de libération de la tutelle.

La deuxième notion clé est celle de collaboration (Vygotski 1934). A la reprise de cette notion (Gajo et Mondada 1998, Lewis 1998), nous ajouterons la notion de « posture énonciative » : l'apprenant doit être conduit à s'assumer véritablement comme sujet énonciateur dans ses repérages situationnels et contextuels et dans sa construction de signification (et donc à « se libérer » de cette collaboration).

La troisième et dernière notion clé est celle d'*activité épilinguistique*. Tout sujet énonciateur assure la maîtrise de ce qu'il dit mais cette maîtrise est largement préconsciente ou infra-consciente et n'est que très peu conscientisée lorsqu'elle affleure à la conscience. Cette maîtrise est assurée par l'activité épilinguistique du sujet (terme dû à Culioli, voir Portine 1997). A cette activité épilinguistique s'oppose l'activité métalinguistique, activité d'analyse, objectivante. Mais en langue étrangère, l'acquisition d'une capacité à mettre en œuvre une activité épilinguistique passe par une relative maîtrise métalinguistique.

On aura remarqué le caractère paradoxal des trois notions mises en œuvre. C'est dans ce caractère paradoxal que s'élabore la maturation de l'apprenant.

6. Résultats et première analyse des données

Le premier visionnement, avant toute lecture de la feuille d'exercices, désoriente les utilisateurs/apprenants dans les deux groupes (C et I). On observe pour C et I une mobilisation modérée de l'**attention**. Ceci reste vrai même pour C où l'enseignant aura mis en place une pré-activité (**GS**) visant à activer le contexte (par exemple, 'la recherche en génétique'). La plupart des utilisateurs rapportent que le sujet est difficile à suivre lors de la première écoute¹⁶. Cette **auto-évaluation** est un point de départ commun.

Les données indiquent un recours comparable aux stratégies méta-cognitives d'**anticipation** et de **planification** et la même activation de l'**attention** pour les deux groupes dans cette première phase. A la base des stratégies mises en œuvre, se trouvent les similitudes perçues dans l'activité de compréhension d'un JT en langue maternelle et en langue étrangère. L'expérience acquise au contact des informations télévisées en L1 est consciemment utilisée (compétences stratégiques). Dans l'activité d'écoute d'un JT, l'auditeur/spectateur mobilise des savoirs de différents types : linguistiques et extra-linguistiques (connaissance de la forme discursive d'un JT, complémentarité de l'image).

Il faut la mise en focus que constitue le premier exercice (dont le guidage consiste par exemple à proposer des choix concernant la position globale adoptée dans la séquence par le journaliste et les scientifiques) pour que les apprenants commencent à dépasser le jeu de devinettes à partir des images et puissent s'interroger activement et efficacement sur le contenu proposé (mise en action des compétences pragmatiques). L'**attention** est donc mieux mobilisée au cours du premier exercice, et plus encore pour le second. Le **GS** qu'ils constituent permet des opérations de **repérage** et de **déduction** au cours du visionnement qui suit. Ce n'est qu'après cette étape que les utilisateurs sont capables de construire des points d'ancrage qui vont être utiles pour élucider le sens dans les écoutes ultérieures.

¹⁶ Il faut dire que la qualité technique du son dans certaines salles de classe n'est pas excellente. Mais les conditions d'écoute parfois médiocres de C rendent l'environnement virtuel plus proche des situations de la vie réelle...

Pour le groupe **C**, l'utilisation de **paraphrases (GI de l'enseignant)** et l'**utilisation de la L1 (GI des étudiants)** font partie des stratégies cognitives utilisées.

Les interactions visant à obtenir **vérification** d'hypothèses ou **clarification** ne sont observées, bien évidemment, que pour le groupe **C**. De plus, la forme de gestion des émotions et de la pression cognitive que procure le rire ne peut apparaître aussi que dans ce groupe. L'ensemble de ces stratégies socio-affectives est clairement perçu par les utilisateurs comme un élément de stimulation et d'enrichissement du groupe.

Les éléments présentés ci-dessus demandent à être complétés par d'autres données, et une analyse quantitative doit pouvoir en être réalisée pour chaque groupe. Ils fournissent pour le moment des indices qui nous permettent de formuler les différences observées dans les deux groupes en termes de :

- qualité de guidage,
- effets de la collaboration,
- degrés d'autonomie.

6.1. Qualité de guidage

Les utilisateurs de VIFAX[®] jugent les exercices proposés dynamiques – au sens où ceux-ci les projettent vers la compréhension des aspects de la séquence utiles à l'élucidation du sens (**GS**). Pour le groupe **C**, le **GS** est enrichi par l'accompagnement de l'enseignant (ex : présentation des mots-clés et du sujet avant le visionnement) que les informateurs identifient bien comme un facilitateur stratégique d'accès au sens. L'enseignant joue aussi le rôle de dispensateur d'informations (**GI**) : il reformule, paraphrase, donne des synonymes, corrige une prononciation erronée¹⁷. Ce guidage n'est évidemment pas disponible en contexte d'apprentissage individualisé. On pourra se demander si l'utilisateur individuel cherche à compenser l'absence de **GI** par des comportements de recherche d'information dans un dictionnaire ou une grammaire, par exemple. On pourra se demander aussi quelle incidence le guidage (**GS** et **GI**) de l'enseignant peut avoir sur l'ensemble du processus de recherche d'information : certains utilisateurs eux-mêmes perçoivent bien que la possibilité d'obtenir une solution immédiate aux problèmes rencontrés dans le contexte collaboratif peut entraîner à une diminution de l'effort personnel investi vers la compréhension, et donc à une moindre utilisation de certaines stratégies cognitives que dans le groupe **I**.

6.2. Effets de la collaboration

La 'solidarité dans l'incompréhension', selon les termes d'un utilisateur, semble avoir un effet stimulant sur le groupe. Il est clair que cet élément est totalement absent dans l'utilisation dans le groupe **I**. Le groupe joue un rôle aussi important, en quantité de guidage effectif produit, que l'enseignant. L'interactivité apprenants-apprenants fonctionne selon le principe de collaboration asymétrique, ce qui constitue un moteur important entretenant la cohésion du groupe dans l'entreprise de recherche du sens. Les choix requis pour exécuter les exercices se font souvent par paires, ce qui peut exiger négociation et justification lorsqu'il y a désaccord¹⁸.

¹⁷ Susceptible d'empêcher l'accès au sens.

¹⁸ L'enseignant joue alors un rôle d'arbitrage ultime ; il peut y avoir enchaînement de phases de collaboration et de guidage.

6.3. Degrés d'autonomie

Dans le groupe **I**, la seule tutelle est celle des exercices. L'utilisateur est entièrement libre de visionner la séquence à son rythme. Il est amené à prendre ses propres décisions, et à n'utiliser que les ressources et stratégies dont il dispose personnellement. Il doit aussi s'auto-évaluer, – sur le plan des stratégies utilisées comme sur la question de savoir si les objectifs ont été atteints, alors que dans le groupe **C** cette évaluation se fait en permanence. Le travail en contexte collaboratif favorise la mise en œuvre de stratégies socio-affectives (coopération avec les pairs, demandes de clarification, etc.) qui tendent à réduire l'autonomie, tandis que les deux types de contexte vont déboucher sur l'utilisation de stratégies cognitives et méta-cognitives, dont on a dit qu'elles sont un moyen de recherche autonome d'information.

7. Conclusion et directions futures

Les réponses au questionnaire et les entretiens révèlent des attitudes globalement plus positives vis-à-vis de l'utilisation de VIFAX[®] associé à des activités collaboratives – résultat corroboré par les observations du travail en groupe.

Que représentent les différences que nous avons commencé à identifier (a) dans le processus de compréhension et (b) dans le processus d'apprentissage ? Il faut d'abord que nous repérions de manière beaucoup plus fine les différentes stratégies mises en œuvre. Ensuite, seules des études longitudinales d'apprenants dans différents contextes, collaboratifs et non collaboratifs, pourront permettre de mesurer les gains d'apprentissage d'un groupe par rapport à l'autre – gains se manifestant par une construction plus rapide ou plus efficace du sens d'une séquence d'un journal télévisé visionné sans guidage VIFAX[®].

L'étude de la relation entre le guidage apporté par VIFAX[®], l'autonomie de l'utilisateur dans le groupe **I**, et la collaboration dans le groupe **C**, doit permettre, d'abord, de mieux comprendre le rôle que jouent les différentes stratégies, et dans un deuxième temps d'ouvrir la voie à l'amélioration des environnements virtuels d'apprentissage. Par exemple, si un déficit du côté de l'utilisation de VIFAX[®] dans le groupe **I** est constaté, il est concevable d'envisager de compléter le dispositif existant par des espaces de communication virtuels de type forum – pour débattre sur un sujet de JT, pour demander de l'aide sur un contenu thématique spécialisé ou un contenu linguistique, ou encore pour dialoguer à propos des stratégies utilisées pour comprendre et de ce qui peut mettre sur la bonne piste ('conversations réflexives', Lamy & Goodfellow 1998).

Références

- Boucher A.M. & Danan M. (1999). Comment nos élèves apprennent-ils une langue seconde ou étrangère ? *Actes des XI^o SEDIFRALE*, Puebla, Mexique, juin 1999, <http://www.aupelf-uref.org/FRAMONDE/sedif11.htm>
- Ericsson K.A. & Simon H.A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87. 215-251.
- Gajo L. & Mondada L. (1998) Contexte, activité discursive et processus d'acquisition : Quels rapports ? *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, M. Souchon ed, Besançon, CLA. 91-102.
- Gerbault J., Brossard L. & Portine H. (1998). Essai sur l'analyse de réponses aux questions ouvertes dans un programme multimédia. In : *Hypermédiats et Apprentissages*, 4, J.F. Rouet & B. de la Passardière, eds, Paris : INRP. 269-274.

- Gerbault J. (1999a). Multimédias d'apprentissage hors ligne et pragmatique, In : Serveur - -- Educnet, <http://www.educnet.education.fr/us/sup/bcoltoul.htm>
- Gerbault J. (1999b). Towards an analysis of answers to open-ended questions in computer-assisted language learning, In : *Artificial Intelligence in Education*, S.P. Lajoie & M. Vivet, eds., Amsterdam : IOS Press. 686-689.
- Lamy M.N. & Goodfellow R. (1998). 'Conversations réflexives' dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, Vol. 1, Num. 2, décembre 1998, <http://alsic.univ-fcomte.fr> 81-101.
- Lewis, R. (1998) Apprendre conjointement : Une analyse, quelques expériences et un cadre de travail. In : *Hypermédiat et Apprentissages*, 4, J.F. Rouet & B. de la Passardière, eds, Paris : INRP. 11-28.
- Lopez D. (1999). Distance et présence dans l'enseignement du français : la méthode multimédia VIFAX. *Études de Linguistique Appliquée*, 113, janvier-mars 1999. 57-72.
- Portine, H. (1997) D'où vient le métalangage ? *Linx*, 36. 25-39.
- Portine, H. (1998) L'autonomie de l'apprenant en questions, *Alsic*, 1 : 1. 73-77. <http://alsic.org>
- Vygotski, L. S. (1934) *Pensée et langage* (trad. Française), Paris : La dispute, 1997.
- Wood, D. & Bruner J. S., Ross G. (1976) The Role of Tutoring in Problem Solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines*, 17 : 2. 89-100. Trad. Fse : Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème, Bruner J. S. *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Paris : PUF, 1983. 261-280.

From Virtual to Real : Theory and Practice in Remote Collaboration for German Language Learners

Cynthia A. EVANS and Mary-Elizabeth O'BRIEN

Skidmore College

{cevens, mobrien @skidmore.edu}

Abstract. We discuss the theoretical constructs that have informed our design, implementation, and assessment of a web-based collaborative learning project for advanced German. Specifically, we focus on aspects of situated learning and related theories that provided a framework for collaborative, task-based learning using authentic resources. The Computer Bridge project was designed to create bridges between our students on campus and those studying abroad. Our goals were to heighten cross-cultural awareness, enrich the language learning process, and globalize the curriculum. We targeted a new upper-division course, Advanced German Conversation and Composition, as the bridge between our campus in the United States and our affiliate program in Berlin, Germany. Two students enrolled abroad shared their Berlin experiences, reading lists, and course assignments with their peers in the Advanced German course. Campus students then coordinated their readings, writing, and discussion topics to have a common meeting ground. Through the website, video conferencing, and e-mail lists, we created virtual bridges between Berlin and the United States. Our experience demonstrated that as students engaged in authentic, task-based activities the virtual learning environment became a real one.

The Computerbrücke Project (Computer Bridge)

For learners of foreign languages, the study abroad experience offers the ideal form of situated learning.¹⁹ We believe that technology now provides an invaluable opportunity to integrate study (and students) abroad into the curriculum of the home institution. This Computer Bridge project was designed to create bridges between our students on campus and those studying abroad. If Skidmore students abroad can share their experiences with the local student body, we can heighten cross-cultural awareness, enrich the language learning process, and globalize the curriculum.

In the Spring 1999 semester we had the unique opportunity to implement a pilot program with the Institute for the International Education of Students (IES), Skidmore's affiliate program in Berlin. Two Skidmore German Majors (Carrie Welt and Brie O'Malley) were accepted to the IES Program in Berlin and agreed to participate in the pilot program. We targeted a new upper-division course, FG 304: Advanced German Conversation and Composition, as the bridge between the two campuses. Carrie Welt (also a Computer Science Major and International Affairs Minor) and Brie O'Malley (also an English Major) proposed to share their Berlin experiences, reading lists, and course assignments in their own web pages and through video-conferencing and e-mail. Skidmore campus students then decided to coordinate their readings, writing, and discussion topics to have a common meeting ground.

¹⁹ Brown, Collins, and Duguid (1989) introduced the theory of situated cognition based on the notion that conceptual knowledge is constructed in specific situations, influenced by the particular circumstances in which learning occurs and from which it cannot be abstracted and transmitted in decontextualized form. They propose that robust knowledge is widely distributed, existing not only in the mind of the learner, but also in relationship to the surrounding environment with its unique combination of physical, social, and cultural elements. Using language acquisition as an example, Brown et al. emphasize the opposition between contextualized, situated learning—as in the learning of vocabulary in context—and decontextualized formal instruction—as in the learning of vocabulary from a dictionary. The meaning of a word, like that of a concept, emerges and varies within specific situations.

Through the web site, e-mail, and video conferencing we wanted to create virtual bridges between Saratoga and Berlin.

Institutional Support

Skidmore College provided institutional support in the following areas:

1. Carrie Welt and Brie O'Malley brought their own pc laptop computers (Pentium II Processor and 486 respectively) outfitted with a digital camera, ICQ-HoneyQ, Microsoft NetMeeting, MS Word, and Netscape.
2. Skidmore College provided similar equipment for video conferencing in the Saratoga classroom and for curriculum development.
3. College technical support was provided to the students abroad via e-mail and video conferencing by Skidmore technical staff.
4. Technical support on campus included numerous meetings to discuss various platform issues, software needs, and installation processes. Key support staff included John Danison, Director of Media Services and Curriculum Development, and Bill Duffy, Senior Systems Analyst.
5. The authors, Director of the Foreign Language Resource Center and Associate Professor of German, coordinated the concerns of various administrative offices, addressed financial and accreditation issues, and documented the process of planning and implementation to serve as a guide for future development. Key administrators included Robert P. DeSieno, Assistant Dean of the Faculty for Faculty Development, Larry Lichtenstein, Director of Foundation and Corporate Relations, and Jon Ramsey, Dean of Studies.
6. The authors provided curricular design for the project.

We requested and received IES support in the following areas:

1. IES Director Dr. Barbara Guegold faxed us course syllabi and reading lists (G330 Advanced Composition and Conversation and L350 Berlin in Literature-Literature in Berlin) so we could coordinate assignments in a timely manner.
2. IES agreed to evaluate our abroad students' work for this pilot program within the framework of their own courses (g330 advanced composition and conversation or l350 Berlin in literature-literature) in Berlin.
3. They provided an ISDN Internet connection, access to e-mail and a scanner.
4. IES administrators and faculty agreed to correspond regularly with the authors to discuss and coordinate the curriculum.

Implementation

To launch the project, one of the study abroad students came to the Skidmore class to introduce herself and discuss her plans for the semester in Berlin. Based on her description of what it would be like to arrive in the city and make her way to the university on her own, the class consulted maps, travel guide books and various subway and public transportation maps to figure out the best route. This initial contact exemplified cognitive apprenticeship,²⁰ with

²⁰ Cognitive apprenticeship, the instructional model most commonly associated with situated learning, introduces the learner into the community of practice by means of expert modelling, scaffolding, coaching, and fading of scaffolding as the learner begins to assimilate the practices of the community. "Cognitive apprenticeship models try to enculturate students into authentic practices through activity and social interaction in a way similar to that evident—and evidently successful—in craft apprenticeship" (Brown et al., 37). In classroom situations, cognitive apprenticeship generally takes the form of collaborative group work. Learners engage in real world activities, tasks that approximate authentic situations in which skills are applied in an actual setting.

the study abroad student providing a model of behavior that requires a certain way of learning and a specific type of knowledge. Her real need to manage the geography of Berlin introduced the students into the community of practice (German language and culture).²¹ In their discussion of Vygotskian principles²² of the social coconstruction of knowledge, John-Steiner et al. (1996) emphasize the importance of the social context of learning. From a coconstructivist view, John-Steiner et al. (1996) underline the importance of designing instruction so that reading and writing are necessary for some real purpose. Language is, after all, communication. It follows that collaborative group work provides a natural framework for the articulation of ideas and negotiation of meaning that is crucial to promote understanding of foreign language and culture (Omaggio Hadley, 1993). The real-life activity of finding the best bus route from the Tegel airport to downtown Berlin inspired a lively discussion in which students drew upon their own personal experiences, used authentic resources, and solved the problem together. As Harley has so eloquently stated: “For the classroom teacher the challenge of situated learning theory becomes one of developing methodologies and course content that support collaborative activity, and reflect the complex interaction between what individuals already know and what they are expected to learn, recognizing that ultimately meaning can only be established *by* and not *for* the learner. “ (Harley, 1993, p. 46)

The primary remote collaboration activity was the design of a webpage (<http://www.skidmore.edu/www/academics/fl/mobrien/fg300/BerlinerComputer.html>).

When the study abroad student came to class, we discussed what she wanted to accomplish abroad, what she feared, and the things she would miss in the United States. The students took the initiative to divide into groups and design a Berlin Magazine (an e-zine) with features on the nightlife, architecture, music, the subway system, and “the accidental tourist”, Americans in Berlin. Skidmore students researched these topics on the web, found links, composed their own pages, and devised tasks for the study abroad students to complete. For example, the students who wrote a webpage on architecture researched the famous monuments, found webpages with pictures and historical details, and then asked the students abroad to visit these sites, take and post their own pictures, and write about their personal experiences. This constructivist approach to language learning clearly had a strong motivational impact²³ and served to engage students with authentic materials in productive

²¹ Situated learning theorists propose that knowledge is a tool, emphasizing the active application and variability of knowledge in context. Because the community determines the use of a tool, learning involves a process of enculturation into the *community of practice*. Some theorists refer to the concept of Legitimate Peripheral Participation (LPP) as an intermediary step to the active participation in the community of practice (Brown & Duguid, 1993, 1994; Hay, 1993). LPP focuses on the learner's perspective, allowing participation at the periphery, with the goal of progressing toward active participation in the center of the community.

²² Vygotsky's notion of the *zone of proximal development* (ZPD) dovetails nicely with the concept of the learner as apprentice. The ZPD designates a range of ability just beyond the learner's current aptitude, in which the learner is able to accomplish tasks with assistance. According to Vygotskian theory, learning is a social process, in which the novice internalizes the interaction between himself and the expert. From this perspective, one can see that cognitive apprenticeship and collaborative models promote not only mastery of the targeted skill but also the development of metacognitive strategies that foster the learner's autonomy.

²³ The necessity of communicating for real purposes affords great motivational potential. Malone and Lepper's (1987) taxonomy of intrinsic motivation includes individual motivations grouped under the rubrics of challenge, fantasy, curiosity, and control; and interpersonal motivations categorized as cooperation, competition, and recognition. Many of the motivational characteristics they identify are inherent in web activity itself: learner control, power, uncertainty of outcome, choice, and curiosity. Cooperation engages individuals in dependent tasks, each individual's role forming a necessary part of the whole. In a web project, one individual assumes the

ways. The Authenticity Principle articulated by Collins (1994) states that knowledge, skills, and attitudes to be learned should be embedded in tasks and settings that reflect the uses of these competencies in the world.

The group work required active use of metacognitive strategies, as students monitored each other's ideas and comprehension of the authentic material. Creating a webpage collaboratively promotes 'thinking made visible', the crucial step to internalization and transfer of knowledge (Collins et al., 1991). Critical thinking was also enhanced in the group setting, as decisions had to be negotiated about selection and interpretation of material for a final presentation of the project. As Webb et al. (1995) have outlined, "the process of giving explanations may encourage explainers to clarify or reorganize material in new ways, recognize and fill in gaps in understanding, recognize and resolve inconsistencies, develop new perspectives, and construct more elaborate conceptualizations than they would when learning material by themselves" (p. 406).

Current technologies allow teachers to design curricula that support the integration of skills (reading, writing, speaking, and listening). In the real world, skills are obviously not used in isolation. In order to function in an authentic language environment, students need to be able to integrate their skills and function in multiple modalities. A bus trip from the airport to downtown, for example, requires reading the bus map, speaking with the conductor, and listening to the answer. With technology, specifically with email and video conferencing, we can provide different modes of communication to facilitate this process. To this end, the authors implemented an email list and video conferencing. We created an email list for the class rather than a chatroom as a prominent mode of communication because students tend to check their email daily. Email is easy to use and provides the students with routine interaction. It creates a dynamic environment in which students exchange current information, needs, and desires. This immediacy motivates students to pursue contact well beyond the confines of the classroom situation. The video conferencing also adds a special dimension to the project because it puts a face on the study abroad experience for those who learn a foreign language in the United States. Real time conversations, with the added benefit of a text box, facilitate the integration of skills (speaking, listening, reading, and writing).

There were two interrelated problems encountered in the implementation of this project. First, we lacked control over student participation in Berlin. Second, minor technical problems became obstacles because the students did not respond to our technical support in a timely manner. While the experience was highly successful for the students on the Skidmore campus, the participation of the Berlin students was disappointing and minimal.

The Computer Bridge project was conceived as mutually beneficial. Students abroad often feel disconnected from their home campus. Colleges have traditionally done little to prepare students for the study abroad experience or integrate them back into campus life upon their return. We envisioned this collaboration as an opportunity to provide our students abroad with a support system. They initiated a website that helped them voice their concerns, questions, and requests for both information and contact with peers in the United States. Because the study abroad students began their webpages the semester before they left for

role of navigator, suggesting routes of exploration, one takes the 'driver's seat', while another becomes the note-taker, for example. The presentation of final projects gives the student public recognition, another form of interpersonal motivation.

Berlin, they could monitor their linguistic and academic development as well as personal growth.

The communicative approach to L2 instruction shares with situated cognition theory an emphasis on contextualization of learning experiences. For the past several decades, the language curriculum has accorded increasing importance to cultural material, thematic organization of content, and authentic tasks as the basis for language activities. With the advent of the Internet and developments in telecommunications, it is now possible to exploit further authentic materials intended for native audiences as the basis for communicative tasks. It is now possible to move from the realistic to the real, from structured textbook activities to real-life communication.

New Frontiers of Learning

McLuhan envisioned our current situation with remarkable foresight: "There will be no instruction in our schools in a very few years. [...] No instruction at all. There will be discovery. Teams of students will be prowling the environment on research programmes... Discovery takes the place of instruction in any environment in which the information levels are very high" (1970, p. 4). While McLuhan's apocalyptic vision of the role of instruction is rhetorically overstated, it is quite probable that discovery learning will play an increasingly important role in the learning process. Instruction will always have a role, of course: it is difficult to conceive of teaching procedural knowledge, such as the rudiments of a foreign language without some form of direct instruction. Rote memorization will remain essential at some level of L2 acquisition. Discovery experiences, however, can form a vital part of instruction designed to provide language practice and to promote cultural understanding.

McLuhan emphasized the need of instruction to change in response to the fundamental shift in the nature of our environment, namely the information environment in the electronic age. This non-linear, disconnected environment calls for participation and depth-involvement of the learner. The role of the instructional environment is then to support the discovery process. Remote collaboration gave us the opportunity to promote discovery and enhance the curriculum at both sites. The experiences gained from this pilot program provided new insights to both institutions as we shape ideas on future directions of instructional technologies.

Bibliography

- Brown, Collins, & Duguid (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18 (1), 33-42.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (1993). Stolen knowledge. Educational Technology , 33 (3), 10-15.
- Brown, J. S. & Duguid, P. (1994). Practice at the periphery: A reply to Steven Tripp. Educational Technology , 34 (8), 9-11.
- Collins, A. (1994). Goal-based scenarios and the problem of situated learning: A commentary on Andersen Consulting's design of goal-based scenarios. Educational Technology , 34 (9), 30-32.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. American Educator, 15, 6-11, 38-46.
- Harley, S. (1993). Situated learning and classroom instruction. Educational Technology, 33 (3), 46-51.

- John-Steiner, V. & Holbrook, M. (1996). Socio-cultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. Educational Psychologist, 31 (3/4), 191-206.
- Malone, T. W. & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.). Aptitude, learning, and instruction, volume 3: Conative and affective process analyses (pp. 223-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McLuhan, M. (1970). Education in the electronic age. Interchange, 1 (4), 1-12.
- Omaggio Hadley, A. (1993). Teaching language in context. (2nd Ed.) Boston: Heinle & Heinle.
- Webb, N. W., Troper, J. D., & Fall, R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. Journal of Educational Psychology, 87 (3), 406-423.

Journey through Cyberspace: A South African Language Lecturer's narrative²⁴

Sioux MC KENNA
Technikon Natal, Durban
smckenna@umfolozi.ntech.ac.za

Abstract. Once upon a time there was a virtual world inhabited only by the truly gifted. Then, slowly at first but soon in a flood, technologically-challenged newcomers invaded. The inhabitants did not react with cries of "Locals Only" or sneers of "Welcome to Cyberspace - Now go home." Instead they worked hard to use a common language devoid of technojargon and strived to make their virtual world enticing to those who didn't know the difference between a MOO and a RAM. And so it was that a language lecturer from South Africa came upon this wondrous new world and set about finding a safe place where her students could master the co-ordinational complexities of a computer mouse while travelling beyond the geographical boundaries of their classrooms. The online essay-writing tutorials had some unforeseen difficulties and unexpected benefits. This paper maps the online journey thus far.

Two themes currently receiving significant consideration in educational discussions are technology and transformation. Diminishing budgets, diverse student demographics, and community demands for accountability have changed the traditional academic climate. Institutions of learning can no longer remain remote towers of sophistication and elite stature. It is the responses to these social and economic pressures that have led to instructional transformation. Among the many changes is the inclusion of information technology as both a mode of instructional delivery and a means of student learning and performance.

The main appeal of online education is that it allows students to learn at their own pace and in a variety of ways. This was particularly pertinent to the early cyber-expeditions on which I was to embark with my classes. The students I teach attend my English for Academy Purposes (E.A.P.) course after having been identified as having a particularly low English proficiency. Fifty-two students have learnt through my online classroom, they age from 17 to 23 years and are all African, predominantly Zulu.

Although English is the medium of instruction from primary school for children with an home language, many teachers in historically black schools in South Africa have low levels of competence in English. In addition, many teachers are under-qualified, poorly trained and struggling to teach in severely under-resourced schools, which, until recently, formed part of an educational system that neither sought nor claimed to prepare students for tertiary education. Indeed the Bantu Education Act of 1955 had as its aim,

"...to conform to the proposed principles (of apartheid) and to prepare Natives more effectively for their future occupations." Kenney 1980:118).

The quality of the education and the amount of instruction actually delivered in English under such conditions is questionable. Moreover, the transmission mode employed by many teachers encouraged rote learning at the expense of a critical approach.

One consequence of such poor schooling is that students reaching tertiary level who have English as an additional language are often semi-lingual in their home language(s) and in English. Cummins, cited in Kilfoil (1999:47), notes that such students have *"less than native-*

²⁴ Thanks to the NRF : Division of Social Sciences and Humanities for their financial assistance. Student quotes in this paper are used verbatim and with permission.

like skills in both languages, with its detrimental... consequences". It was within this context that I introduced a virtual classroom to my students. This "classroom" is hosted on the Technikon server and covers a variety of aspects of essay writing within the theme of "Thekwini" or Durban, the city in which we live. It also covers basic computer and Internet skills and encourages students to surf at leisure.

It is a simple and static web site. The main reason for the static nature of the site that I hadn't the skills to design anything more interactive. It was also partly because of a mistaken idea that a site that required a high level of interaction from my students, who had after all never before sat in front of a computer screen, would lead to confusion. Subsequent work with my students at various learning sites has led me to believe that intricacy of layout rather than levels of interaction are the cause of misunderstanding. Sites with too many frames, animated gifs and too many fonts all lead to frustration for my students. Meta-navigation was to prove the biggest challenge with ideal sites having regular "Home" and "Back" buttons and clear menus.

Sites requiring responses to multiple-choice questions, completion of fields and other input proved popular and rarely caused difficulties. The requirement of regular student input maintained active participation and, provided that the instructions to the students were clear, ensured that students had understood the work.

If we are to use online learning as simply a book with hypertext, we are missing out on the opportunity for deeper engagement between student and content. Certainly many of my students appeared as though they were not fully engaged in the traditional classes and were often lost as their language proficiency prevented them from keeping up in an English-medium classroom.

Some initial negative responses to the Thekwini project by colleagues indicated an expectation that EAP students would not cope. A particular concern was that these students are often demotivated and are poor at independent learning. Given, this, it was important that students who lack essential learning skills or who have a high degree of anxiety about computer-based learning be given opportunities to master the necessary skills and overcome their fears.

The virtual classroom was structured so that initial lessons were done jointly and in the last few lessons students were free to surf for information pertinent to their Thekwini essay topic. While independent learning cannot be directly taught, it can be indirectly fostered as a result of the development of self-directed learning skills. It was thus important that the lessons were well scaffolded and cognisance was taken off the computer as a cultural artefact.

This, combined with a consideration that even technologically illiterate students have some prior knowledge of how the Internet works, led to my introducing the virtual classroom through group discussions followed by written comments. While expectations were expressed purely in terms of finding information for the essay assignment, the greatest interest was sparked by my comments that topics such as soccer and film stars also enjoyed wide online coverage! In general students' expectations outshone reality as the following comment shows:

"It can get a whole book from overseas with pictures and films and give it to your computer in just a few seconds".

Students were highly motivated to go online but initially saw it as an exercise in gaining an employable skill rather than as enjoying an interesting learning experience. However, as students gained the necessary basic technological skills at astonishing speed, so they began to see the Internet more as a personal pleasure.

To learn basic mouse skills, one group of students were taught how to play solitaire using ordinary playing cards in the traditional class, followed by a lesson on computer solitaire. Aside from the fun aspect, this lesson proved beneficial in teaching the art of click, double-click, drag and drop. In fact this group acquired the co-ordinational skills far quicker than a group that was given a demonstration of mouse skills after which they were given time to practice. Responding to cries of "*My mouse has run away!*" was a frequent activity of mine for several lessons with the latter group.

A further six face-to-face sessions of forty minutes each followed where students worked through lessons on using the Internet. Once students realised the scope of information available on the Internet, it became a task to remind them of the language development aspect and essay requirement of the exercise. A new web site has rectified this by including more interactive language lessons.

The most frequently visited sites during students "free surfing" time were horoscope and soap opera sites, interests that appear almost universal. On the first day in class, I was confused by the question : "*Why does the mouse become days?*" I seemed to be the only one puzzled by the inquiry. Finally I understood. Why does the mouse arrow occasionally turns into the hourglass from the television soap opera, "Days of our Lives!"

In order to ascertain whether all the students had fully internalised how the Internet works, how to use a search engine and, perhaps more importantly, whether they had acquired a healthy scepticism on online information, a scavenger hunt was completed in the second to last face-to-face session. This involved students being given a URL which led to a list of questions, mainly pertaining to their various Thekwini essay topics, and being expected to find the answers online in a limited time period. Irritated murmurs and grunts were interspersed by shrieks of success. Although students' results indicated that they were still having difficulties in using search engines, their written evaluation of the lesson was most gratifying :

"I was at first very much angry but when I started to find the answers I was pleased that I myself could do it".

"This is the first time at the Technikon that I have had to do something by myself not just learn it and I did".

"I was sweating but I went to the City Hall and even to America during that hunt".

At this point my role changed and I became more of a facilitator and guide.

"The role of the lecturer becomes more democratic as she retreats into the background to guide the learning process amongst learners, rather than to provide solutions". (Pete, M. and Khakili, P. 1938:351)

From this point on I would no longer be teaching, although I would still be available to them in the computer tutorial room during their lessons. Students were not permitted into the venue outside of class times for security reasons but for the first time in my teaching experience, I was being offered bribes to allow students to stay in class "just a bit longer".

Certainly there was a great deal of activity and sharing of sites and ideas. This was in line both with the country's education policies and in line with the aim of the EAP course.

"In designing the EAP course, an attempt was made to be in line with the national move towards Outcomes Based Education as required by "Curriculum 2005". Emphasis was thus placed on what students should be able to *do* on completion of the courses". (McKenna et al: 1999)

Whether students' essay writing skills improved as a result of the exercises covered in the journey is admittedly difficult to interpret. certainly the essays showed evidence of more background reading and a better integration of this reading than previous assignments. Whether this was as a result of the higher levels of motivation or their online learning experience would be difficult to say. An interesting and unexpected benefit was the increased amount of reading students did, partly because of the fascination with the new media and partly because hyperlinks seemed to entice students to take each issue further.

"If you read on paper you only read that one thing but the Internet keeps having interesting words for you to click on only to find you read some more".

A phenomenon with which many academics are well acquainted !

Online learning should address both the individual and social objectives of education. It was an aim of the project that time spent online, whether completing writing skills lessons, searching for essay material or simply surfing, should also address the social goal of developing well informed citizens. The Thekwini theme allowed students to explore previously untapped pride in their country and city. Student evaluations indicate the extent to which a sense of self-worth was fostered by the project.

"I didn't know Durban has so many things to do".
"We must not litter for this chases away foreign visitors and I did not know that".
"Thekwini is a part of the Zulu nation and visitors should see these things like Kwa-Muhle museum and know this city with pride".
"South Africa has many web sites and if people can see them they will want to come to our beautiful country".

The Thekwini Essay Writing Tutorial was a small project reflecting my beginner status on the Internet. It has, however, led to wonderful explorations by both my students and myself and left me with an increased awareness of the potential of online language learning. If our aim as educators is to develop a system which achieves high standards, seeks constant improvement and takes change in its stride, then we have an obligation to explore - even if only in the limited manner of this journey.

- Kenney, H 1980. *Architect of Apartheid*. Jonathan Ball Publishers, Johannesburg
- Kilfoil, W.R. 1999. The Linguistic Competence of Science Students. *South African Journal of Higher Education*, vol. 13 n°1 p. 46-58
- Mc Kenna, S. Fraser, S. Johnston, H. Mtembu, B. and Rawlinson, W. 1999. Transformation in Education : An Investigation into Language Needs at a South African Technikon. *International Language in Education Conference*
- Pete, M. and Khalili. P. 1998. Changing Roles of Lecturers in a Resource-based, Open Learning Environment. *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education*.

Cross-cultural Issues in Computer Conferencing

Olwyn ALEXANDER
Heriot-Watt University
o.alexander@hw.ac.uk

Tricia COVERDALE-JONES
University of Lincolnshire and Humberside
tcjones@humber.ac.uk

Abstract. This paper considers the cross-cultural effects which may be observed in CMC (Computer-Mediated Conferencing) and the ways in which language teachers can plan for the utilisation or the lessening of these effects. CMC is a communication tool which can be harnessed for language learning. In the paper, reference will be made to the use of email in language learning situations, research on gender differences in posting styles and into cross-cultural communication which may give pointers to areas of possible difficulty; the question is whether these difficulties may be dispelled by the reduced social context of email and CMC. Questionnaires administered to a sample of international groups of students using CMC will be analysed, in terms of the students' perceptions. Questions will focus on the affective areas which may influence learning through this medium, and also issues of politeness and face. The question of whether some features of CMC could enhance language learning via a context in which there is real communication will also be considered. These features may include collaboration for common goals, the absence of the need for co-location in space and time, and the sharing of learning experiences. Means of dealing with problem areas and considerations of whether training in the use of CMC should also include experiential learning will also be discussed.

1. Introduction

The optimistic and naïve view of CMC as neutral territory where cultural and other differences simply disappear has been previously disputed (Coverdale-Jones, 1998). Evidence of differences in posting style (Herring, 1996, Cherny, 1994) and some limited evidence of cultural differences in online communication, whether through email or the use of conferencing systems (McCreary & Brochet, 1991) lead us to the interesting question of whether these differences will be apparent in the use of CMC.

1.2 Research into cultural factors in communication style

This is a subject which is gathering research momentum in the area of electronic communication. As more and more users are linked via the Internet, and as this medium of communication is being exploited for language learning, amongst other pedagogical uses, the possibility of online exposure to a culturally different communication style or a number of styles increases. An alternative possibility is that electronic communication will create its own global style in which all cultures will participate according to norms which are yet to be developed. Research to date, within and outside the electronic arena, does not indicate that communication can be culturally neutral is likely, however, being context-dependent.

Research does show some cultural differences in an electronic forum. One example of learning and communication style differences between East and West is related to status, individuality, attitudes to time and politeness. In one study (Ulijn & Campbell 1999; Ma 1996) US and East Asian students were interviewed about their experience of CMC. There was the expectation that email would equalize people as it would be free of status & individualize their interactions, whilst at the same time being monochronic (linear) and explicit. The findings show this expectation was not fulfilled, due to the effect of self-perception within the framework of one's own cultural assumptions:

East Asians thought they were more direct and self-disclosing due to the individualizing character, but the US students thought that the Asians were still polite, reserved, indirect and not talking about themselves over e-mail. ... If an Asian student says I can't stay on relay for too long during a relay chat ... this statement would be perceived as explicit and rude for themselves but beating around the bush for a North American (Ulijn & Campbell, 1999:5).

Other factors related to intercultural communication may also be at work here. The importance of context is related to that of explicitness²⁵.

A high-context communication or message is one in which most of the information is either in the physical context or internalized in the person, while very little is in the coded, explicit, transmitted part of the message. A low-context communication is just the opposite; that is, the mass of the message is vested in the explicit code. In high-context societies, the meaning of a message can only be understood within the context of the message. Most homogeneous societies are high-context (Goodman, 1994:43)

Examples given of low-context societies include Germany, US, most of Scandinavia, France and UK, i.e. many (but not all) Western and Northern European countries. High-context societies are seen as Asian. If we relate this to electronic communication and to Ma's research quoted above, we can see how the South Asian students felt that they were being more explicit in stating their wants than they normally would be, whereas from the North American point of view they were hardly being explicit at all. In an email exchange or a computer conference, there is a greater need to be explicit about one's intentions than in a face-to-face encounter. The lack of non-verbal signals means that users need to signal very carefully their intentions in posting a particular message, either by using words to explain those intentions or acronyms or symbols, which in themselves may not be transparent (Pauwels, 2000). In any cross-cultural setting the potential for false attribution of motives is present; when the limited context of text-based online communication is an additional factor, the potential for misunderstanding or communication breakdown is even greater.

Attitudes towards Time are another area of cultural difference (Trompenaars & Hampden-Turner, 1997). The linear nature of CMC, as asserted by Ma, does not hold entirely true in a conference where several fora for discussion are available to the users simultaneously. However the asynchronous nature of text-based CMC, as opposed to synchronous live chat or videoconferencing for example, does allow for these differences to become opaque. Asynchronous messages reduce the need for turn-taking and floor-holding even though elements of these are to be found in CMC exchanges. This is one respect where it seems that cross-cultural communication is actually enhanced by the medium itself.

Other research in the field of business (Simon, Ulijn & Campbell) and gender differences (Tannen, 1990; Herring, 1996) indicate areas of difference in posting style and interaction. These all support the view that CMC is certainly not a neutral territory. In an illuminating metaphor, Herring calls this "bringing familiar baggage to the new frontier" (1994).

²⁵ The high and low-context model of E.T. Hall(1976) will have an effect in this type of communication, although the effects may be diminished with a smaller range of signals available in comparison with face-to-face interaction.

1.3 Cultural factors in learning style

Goodman and Hofstede have commented on learning style in relation to Hofstede's four dimensions of cultural difference. As referred to in previous articles (Coverdale-Jones, 1998), factors of uncertainty avoidance and power distance will affect the way in which learners will be prepared to interact as part of their learning experience, if indeed they will accept the idea of an interactive or experiential approach at all. In the classroom we are more used to dealing with variations in learning style on an individual as well as on a cultural basis, often by persuasion and negotiation.. In CMC the different tutor's role requires a new way of dealing with these variations. Feenberg's (1989) notion of the role of the moderator may also be applied to that of the tutor. He sees the role of the moderator as that of a social host and meeting chairperson, plus compensate for missing clues through system of roles/rules (1989:15). The moderator's role is to enable metacommunication, what he calls "weaving". Of course decontextualisation is the weak link in CMC. Contextualisation of any pedagogic or collaborative activity must be carefully planned. In CMC it is not always possible to arrange face-to-face meeting at the start of a course when participants are remote, although the tutor may integrate media in order to overcome this decontextualisation, as with, for example, the use of videoconferencing.

Another area of research into management style may throw light on learning style also Barmeyer used Kolb's(1984) self-description test the Learning Styles Inventory. Both French and Quebecois students scored high on abstract conceptualization, medium on concrete experience, reflective observation and active experimentation, whereas the German students scored very high on abstract conceptualization, medium on reflective observation and active experimentation and very low on concrete experience. Whilst these simulations were not electronically supported, they may shed some light on the learning styles of the nationalities he considered. Respondents' comments on the issues of working with the other groups exemplify how French or Quebecois show a polychronic management style (doing many tasks at the same time), whereas the Germans showed a monochronic management style (doing one thing after another) (Barmeyer, 2000); Hall, 1976). These differences in management style will reflect also on learning style, as surely many of us have experienced in the seminar room.

2. The respondents using CMC

The survey results here discussed are based on feedback questionnaires collected from two groups. The first group of seven comprises mainly Western academic staff and anonymous responses to a version of the questionnaire on the Web. The larger group of twenty-one students were given the questionnaire in class after taking part in a course in which participation in the discussion on the platform WebBoard formed part of the course.

The subjects are around 35-40 third-year undergraduate Socrates exchange students per term studying translation and interpreting. individuals and their use of WebBoard has been followed now over the course of four academic terms. Their level of English varies from around IELTS 6 to 8 and only 10-15% are males at any point. The students stay for one term, one semester or a whole year. Most students at the beginning of the first year felt confident using word processors to write essays and contacting teachers by email. Only 7 reported some confidence using discussion groups. By the second year there was a noticeable increase in the numbers of students who reported feeling confident in the use of email, the Internet and discussion groups.

3. Survey Questionnaire

The aim of the questionnaire was to elicit data which could reveal cultural differences among users of CMC. The type of questions included open-ended qualitative questions as well as rating scales (rare to common, like to dislike) on certain features of asynchronous CMC interactions, such as use of appropriate headers, long signatures etc.²⁶

4. Student feedback on the use of WebBoard²⁷ and the role of the tutor

It was intended that CMC would provide additional content material and language support through peer interaction. In addition it would help students to develop a sense of 'voice' or authority in their writing through the process of making and countering arguments before an audience. A developing sense of voice would be shown if content analysis revealed critical interaction: argument and counter-argument across the messages. There would be instances of metalinguistic comment, querying and evaluating the quality of postings or arguments. There is quite a lot of this kind of comment in academic discussion lists as participants debate what is appropriate behaviour in the list.

The discussion space was evaluated with questionnaire data collected at the end of the first two terms and the fourth, with a semi-structured interview at the end of the first term [with 15 students] and by posting topics in the conferences which encourage students to reflect on their use of WebBoard.

4.1 Results of evaluation across four terms

By the end of the first term both questionnaire and interview responses showed that there was little sense of interaction in the discussion space. Just under a third of those questioned reported that the discussion helped them to see others' reactions to their ideas.

In a typical topic thread of 28 messages just two responded explicitly to a named student and three referred in summary to an earlier point and responded to that. There was quite a lot of implicit interaction. Implicit responses repeated a phrase or an idea in an earlier message without acknowledgement. Sometimes the repetition seemed deliberate:

LD 7 *even if it is to symbolize the power of the state.*
SK 5 *the Royal Family is meant to symbolize the UNITY of the state*

but at other times it seemed coincidental.

It was hard to recognise implicit links between messages and students said they had the impression that they were reading a list of opinions replying to the teacher's original posting with little sense that people were reading or responding to what other students wrote.

²⁶ This last part was not available on the Web version of the questionnaire.

²⁷ The application which provides the computer-mediated communication is WebBoard by O'Reilly (<http://www.webboard.com>), which is a multi-threaded conferencing system for both asynchronous and synchronous (chat) conferencing, though the more reflective asynchronous conferencing was the mode used here. It is integrated within the web site dedicated to EFL at Heriot-Watt University. <http://www.icbl.hw.ac.uk/lts/efl/>

Interaction*	Monarchy	Social Class	Genetically-modified Food
Respond/implicit (to tutor)	20	5	7
Respond/implicit (to student)	63	26	22
Respond/explicit (to tutor)	1	4	0
Respond/explicit (to student)	5	2	1
Promote response	0	1	1
No. of messages	28	14	17
No idea units within messages	278	148	174

*Number of instances within messages.

Figure 1: Levels of interaction in three topics

There was only one direct challenge to the quality of another student's postings. The message consisted of three clips taken from three different messages, all written by another student, which seemed to contradict each other. Under these the poster wrote:

I'm not here to criticise anyone's views but a bit of cohesion between messages from the same person would be welcome.

However, the student deleted his message after only a few days. When questioned about this, he said he was disturbed by the potentially confrontational effect that his remarks might have produced. He thought it was more appropriate to speak to the other student face to face with fewer risks of misunderstanding. The asynchronous nature of the discussion space made the problem worse because of the delay in getting a reply.

In the second and third terms that there was an improvement in interaction but this seemed to centre round one or two individuals who were very enthusiastic about the discussion space, posted interesting or controversial topics and assiduously replied to any messages they received. One introduced a much more personal style with salutations and a signature at the end of messages and used some of the email conventions, such as emoticons. Other students quickly copied this style. The other was highly opinionated and this made it easier for the tutor to comment on the quality of his messages. However, the students do not necessarily value this kind of comment from the tutor. In response to a question about what the role of the tutor should be, most students said he or she should post topics and provide information, stimulate discussion and referee the debate but a number felt he or she should be neutral and avoid editing, judging or influencing.

Clearly tutors have little control over the kind of students using CMC but they can encourage students to become more confident users of CMC by modelling the kind of interaction they require in a discussion space, showing students how to think more critically about their arguments. However, it may be necessary to become *invisible* to students by adopting a different persona, one similar to the enthusiastic individual mentioned above. Olwyn tried this in the second year by creating a devil's advocate persona, called Lucie Evangelista, and responding to student postings as herself and also as this person. The name was chosen to blend in with the students but the persona was deliberately controversial and tried to evaluate the quality of arguments. If anyone posted a response to one of her messages, she replied and tried to keep the interaction going.

At the end of term when the students were asked to describe behaviour that was effective in the discussion, two out of 21 questionnaire responses mentioned the *person who was always against the majority* while five others mentioned provocative behaviour and five mentioned strong opinions, both of which Lucie had in abundance. In an interview with several students at the end of term it became clear that people were aware that Lucie was not one of them about half way through the term, assuming she was a student from another department and a native English speaker. They based these conclusions on a fairly sophisticated analysis of Lucie's posting style, showing that her behaviour had made them focus on the language being used in the discussion. It was only at the end of term that they realised Lucie was their tutor. They said they did not feel threatened by her interventions because she was always polite, in contrast to another student whose rude behaviour they objected to, and they reacted to her more freely than they would if they had known she was the tutor. As referred to above, the difficulty for the tutor in such a situation is how to intervene in a way that is not too heavy-handed. Whilst tutors have strategies for this in classroom situations, these need to be developed for CMC.

When asked to say what they thought a discussion space should be like using the idea of a metaphor with an explanation. Ten thought it was like a picnic or a cafe because there should be a peaceful pleasant atmosphere with a chance to exchange views. One said you brought along what you wanted and could taste what others had brought. Five thought it was like a building because discussion was constructive and everyone adds a brick. Two said it was like a sports game with the tutor as referee to keep things in control. Two people provided their own metaphors: one chose a museum because you could look at everything and give your opinion freely and the other thought it was like a stock exchange of ideas because 'there was no-one directly in front of us'. Interestingly, the tutor noted that the Northern European students tended to describe the discussion space as somewhere to debate while Spanish students saw it as a picnic or café, i.e. a place for social exchange of ideas.

5. Survey findings

A great deal of agreement between responses to these open-ended questions can be perceived in the summary of answers to the questionnaire below. Whether this agreement arose because these users have been assimilated into a "CMC Culture" is a matter for discussion and further studies rather than proof at this point. Even though they did not choose this medium, they became assimilated into it, as the tutor's comments show:

These students had no choice in the matter. They had to participate in CMC if they wanted assessment, although their contributions were not assessed unless they specifically wanted them to be. Interestingly, a culture grows of contributing to the discussion space so that even those who are initially reluctant or don't need assessment still contribute. I've probably only had one or two students over the whole four terms who actively resisted and dropped the course after a term.

5.1. Responses from Russian students

The largest identifiable group of one nationality in the survey were six Russian students. Their responses to the Section B open-ended questions can be seen below in Figure 1:

	Views of all respondents	Russian discussion space users
1. Annoying behaviour?	emphasis on own point of view, frivolous, irrelevant, "stupidity", not serious, lack of respect	Insults, silly jokes, "extremely paranoid ideas", presenting topics too seriously,
2. Appreciate behaviour?	reasonableness, relevance, co-operation, fair, polite, humour, keeping to topic	humour, polite attitude, clever jokes, friendliness, Common sense! kind sense of humour, reasonable answers supported by clever arguments, healthy cynicism
3. Changes you would like to see?	More focus/ discipline/ planning/ tolerance, More relaxed, answer the question, fewer jokes, not too serious	Being more relaxed, not taking jokes too seriously
4. Role of tutor?	Guide, moderator, facilitator, referee, relaunch discussion	Guiding role, determining the direction of the discussion, heating up the discussion, posting a topic leading to a very interesting discussion.
5. Role of learner?	Share, learn from peers, participate, contribute, use seriously, formulate opinions, improve English	Exchanging opinions, improving his/her English, actively participating
6. Advantages of CMC?	Can share ideas thought of outside class, less pressure, free to express, more personal & direct, overcome shyness, practise English in informal way, outside classroom	o) It gives many opportunities to discuss problems with other people and to express one's ideas u) Some people are too shy to express their opinion in class, while they can do it freely in the discussion space z) The learner improves not only his/her English but also his/her computer skills.
7. Disadvantages of CMC	Loss of context, & paralanguage, too complex, takes time, not focussing, "needs a computer", Less personal contact, anonymity, lack of contact, don't see other, tend to postpone it	Less personal contact, lack of eye contact, not seeing the person, her/his face or reactions t) You don't see the person you are talking to - so she/he can say anything she/he wants*.

Figure 2: Responses from Russian students compared to responses of all respondents.²⁸

(Individual respondents are identified as o), t), u), z) etc)

One comment which we would like to highlight here is:

t) You don't see the person you are talking to - so she/he can say anything she/he wants.

It was noticeable that this respondent saw this feature as both an advantage and a disadvantage. This thoughtful comment shows an awareness of purposes and levels of communication which are as possible in this forum as in face-to-face interaction. This awareness has come from the students' own experience and will presumably become more of a "given" as learners come with more prior experience of email and CMC, as noted in section 4 above. The development of an online culture remains possible, despite the evidence so far of individual cultural differences in use and attitude, even if impeded by the medium.

²⁸ Some of this data also appears in an article to be published online by BALEAP.

6. Conclusions

The medium of CMC and electronic communication generally is not an area free of culture or uninfluenced by it. The reduced nature of the communication possible in this medium does smooth out some of the differences, for example in attitudes to turn-taking. However factors such as gender, basis cultural assumptions and learning style will nonetheless have an effect on the pedagogical use of CMC; these effects need to be planned for by the tutor. Comparisons with videoconferencing confirm the view that in the live medium of a videoconference the increased range of meta-linguistic signals available leads to a more "personal" exchange where the effects of individual personality and cultural assumptions are more obvious. We need to be aware of these effects.

The role of the tutor the tutor or moderator becomes crucial in this medium, both in the planning stage before the interaction takes place and during the period of online exchanges. The decision to be taken is whether to leave the participants to sort out any issues of "flaming" between themselves, as was done in this case, or whether and how to intervene. Ethical considerations arise here when we adopt a different persona for a particular pedagogical purpose, here to keep the discussion going. For some tutors this would not be acceptable, but the strategy of adopting a false persona used here was felt to be justified in order to enhance the experiential learning. The students themselves were interested in knowing who the person was, and did not mind the fact that they had been deceived, rather they were amused and enlightened by the experience.

Another question raised by this project and others is that of whether an online culture develops through us eof the medium. The very fact that the learners are already placed in the position where they are asked to undertake communication in this medium may already represent a step away from the teaching and learning culture of their origins. A very small number of students refused to participate in the evaluation of CMC, showing that they did not share the same aims as others in their group. It has been shown that CMC is most successful when the participants share a common set of aims (Riel & Levin,1990). If, as many commentators enthusiastically assert, an online culture is truly developing, it does not mean that the effects of "national" culture disappear, as with the responses to the metaphor question. More data will be collected by the authors in order to identify cultural differences between groups.

References

- Barmeyer, C.I. (2000). *Cultural Differences in Learning Styles of Students in France, Germany and Quebec and the Consequences for Management Interaction*. In Lynch, D, & Pilbeam, A, (2000) "Heritage and Progress: From the past to the future in intercultural understanding" Bath, LTS Training and Consulting. ISBN 0 9537887 0 9
- Cherny, L., 1994. *Gender Differences in Text-Based Virtual Reality*. In M. Bucholtz, A.C. Liang, L. Sutton & C. Hines (eds.) *Cultural Performances: Proceedings of the Third Berkeley Women and Language Conference*. Berkeley Women and Language Group. Berkeley:WITS. http://www.eff.org/pub/Net_culture/Gender_issues/
- Coverdale-Jones, T. (1997). *Cross-cultural Issues in CMC*. In Crubézy, P. Cresson, A. & Dameron, C. (Eds.) *Images, Signs, Symbols: The cultural coding of communication*, Poitiers, France: SIETAR 1997.
- Coverdale-Jones, T. (1998) *Does CMC really have a reduced social dimension?* ReCALL 10 (1) p. 46-52

- Coverdale-Jones, T., (2000b) *Does Computer-Mediated Conferencing Really Have a Reduced Social Dimension?* In Lynch, D, & Pilbeam, A, (2000) "Heritage and Progress: From the past to the future in intercultural understanding" Bath, LTS Training and Consulting. ISBN 0 9537887 0 9
- Feenberg, A., 1989. *The Written World*. In Mason, R.D. & Kaye, A.R. *Mindweave: Communication, Computers and Distance Learning*, Oxford, Pergamon, 1989.
- Goodman N.R. (1994) *Intercultural Education at the University Level: Teacher-Student Interaction*. In Brislin R.W. & Yoshida, T. (eds.) (1994) *Improving Intercultural Interactions: Modules for Cross-Cultural Training programs*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hall, E.T. (1976) *Beyond Culture*. Anchor Press, Garden City, New York
- Hampden-Turner, C. & Trompenaars, F. (1993) *The Seven. Cultures of Capitalism* Piatkus Publishers, London
- Herring, S. (1994) *Gender Differences in Computer-Mediated Communication: Bringing familiar baggage to the new frontier*. Keynote talk at American Library Association annual convention, Miami, June 27, 1994.
- Herring S. (1996) *Posting in a Different Voice: Gender and Ethics in computer-mediated communication*. In Ess, C. (ed), 1996, *Philosophical perspectives on computer-mediated communication*, Albany: State University of New York Press.
- Hofstede G. (1986) *Cultural Differences in Teaching and Learning*. *International Journal of Cultural Relations* Vol. 10, pp. 301-320.
- Hofstede, G. (1994) *Cultures and Organisations; Software of the Mind*. London, Harper Collins.
- Kaye A.R. (ed.) (1991) *Collaborative Learning through Computer Conferencing*. Berlin: Springer Verlag.
- Lai, Kwok-Wing, (1997) *Computer-mediated communication for teenage students: a content analysis of a student messaging system*. *Education and Information Technologies*, 2 31-45.
- Emilia di Martino *The Contribution of New Technologies to Language Teaching*. In *CALL Review* July 1999,p. 11.
- McCreary E. & Brochet,M. (1991) *Collaboration in International Online Teams*. In Kaye, A.R. (1991) (ed.) (1991) *Collaborative Learning through Computer Conferencing*. Berlin: Springer Verlag.
- Morris, R.M., Mitchell, N. and Bell, M. (1999) *Student Use of Computer Mediated Communication in an Open University Level 1 Course: Academic or Social?* *Journal of Interactive Media in Education*, 99 (2).
- Pauwels, M. *The Use of Imagery and Symbols on the Internet*. In Lynch, D, & Pilbeam, A, (2000) "Heritage and Progress: From the past to the future in intercultural understanding" Bath, LTS Training and Consulting.
- Riel, M.M. & Levin, J.A., 1990. *Building Electronic communities: success and failure in computer networking*. *Journal of Instructional Science* 1990, Vol. 19. p145-169
- Shapiro, Norman & Robert H. Anderson, 1985. *Toward an Ethics and Etiquette for Electronic Mail*. Santa Monica, CA, Rand Corporation
- Simon, G., 1998. *Meeting the Intercultural Challenges of Virtual Work*. In Lynch, D, & Pilbeam, A, (2000) "Heritage and Progress: From the past to the future in intercultural understanding" Bath, LTS Training and Consulting.
- Tannen, Deborah, 1990. *You just don't understand: men and women in conversation*. New York, William Morrow.
- Trompenaars F. & Hampden-Turner, C. (1997) *Riding the Waves of Culture*. London, Nicholas Brearley Publishing.

²⁹Ulijn, J. & Campbell, C.P. (1999). *Technical Innovations in communication: how to relate technology to business by a culturally reliable interface*.
Walther, J.B. (1996) *Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal and hyperpersonal interaction*. *Communication Research* 23 (1) p. 3-43

**En quoi le travail collaboratif peut être soutien à la recherche de cohérence dans un processus de construction d'un cadre d'enseignement / apprentissage du Français Langue Etrangère (FLE) sur Internet ? Compte-rendu du concours d'écriture poétique Maurice Carême
Projet *Babelnet*.**

Brigitte CORD
Université Paris 6,
Cellule Ingénierie et Multimédia
brigitte.cord@admp6.jussieu.fr

Christian OLLIVIER
Université de Salzbourg,
Département d'Etudes Romanes
christian.ollivier@sbg.ac.at

Résumé. Travail collaboratif, interactivité, individualisation, enseignement à distance, échanges entre apprenants, ressource documentaire, tels sont les concepts souvent attribués à l'Internet dans la perspective de l'enseignement/apprentissage du FLE. Internet apparaît ainsi comme la solution en didactique des langues étrangères. Néanmoins, quand on se prête à une analyse poussée de l'existant et des pratiques autour de l'outil, on constate une fréquente désorientation de l'utilisateur qu'il soit enseignant ou apprenant ainsi qu'une réticence générale : la surabondance d'informations, dont qualité et construction restent variables, semble en porter la responsabilité. À partir de ce constat et en approfondissant les domaines de réflexion liés à l'usage des TIC pour l'enseignement/apprentissage des langues, nous présenterons un cadre d'expérimentation proposant un scénario d'enseignement/apprentissage recherchant la cohérence. Cette expérimentation a pu voir le jour grâce à la volonté des Ministères de l'Education de plusieurs pays de l'Union Européenne de donner naissance à un réseau éducatif européen matérialisé par un site Internet (<http://www.eun.org>). Nous nous proposons, via ce poster, de présenter notre projet de classe virtuelle de FLE en exposant l'existant, les premiers résultats (notamment l'organisation d'un concours autour de l'écriture poétique en novembre 1999) et les réalisations à venir (modules d'apprentissage en ligne, repères pour l'enseignant, activités événementielles).

Introduction

Travail collaboratif, interactivité, individualisation, enseignement à distance, échanges entre apprenants, ressource documentaire, tels sont quelques-uns des concepts souvent attribués à l'Internet dans la perspective de l'enseignement / apprentissage. Dans le domaine des langues étrangères, Internet est souvent présenté comme la solution en didactique. Néanmoins, quand on se prête à une analyse poussée de l'existant et des pratiques autour de l'outil, on constate une fréquente désorientation de l'utilisateur qu'il soit enseignant ou apprenant : les multiples fonctionnalités disponibles et la surabondance d'informations, dont qualité et construction restent variables, semblent en porter la responsabilité. À partir de ce constat et grâce à un financement européen, nous travaillons à construire un espace sur Internet dédié à l'enseignement / apprentissage de notre discipline : le Français Langue Etrangère (FLE). Nous tentons de créer un espace marqué par une forte recherche de cohérence. Sous ce terme nous désignons « *une connexion, un rapport logique entre des idées, des propos* »³⁰, notre objectif est de concevoir un site construit autour de différentes rubriques entretenant des liens étroits entre elles. Une équipe de six enseignants et chercheurs du secondaire et du supérieur, d'origines géographiques variées, est constituée et travaille à bâtir cet espace, désigné sous le nom de classe virtuelle, dans le cadre du projet Lingua D *Babelnet*. Pour la production d'une

³⁰ Le dictionnaire universel francophone en ligne. <http://www.francophonie.hachette-livre.fr>. Consulté sur la Toile en mars 2000.

des premières activités d'enseignement / apprentissage, le concours d'écriture Maurice Carême, nous avons mis en œuvre un mode de travail collaboratif via le courrier électronique et l'organisation d'IRC³¹. Le bilan de cette expérience nous amène à nous interroger sur le rôle de ce mode de travail et sur son impact sur la recherche de cohérence dans la production de l'équipe et dans les productions des apprenants. C'est ce qui fait l'objet de cette communication : dans un premier temps, nous situerons nos choix méthodologiques puis nous présenterons notre expérimentation, en tirerons les conclusions et dresserons des perspectives.

1. Internet, travail collaboratif, cohérence et créativité

1.1 Pédagogie et Internet

Quand on dresse un état des lieux des usages pédagogiques du réseau, on rencontre une très grande diversité aussi bien du point de vue de la forme que du fond. Pour tenter de situer notre travail, nous proposons ci-après une typologie des activités pédagogiques proposées sur Internet. Cette typologie est basée sur l'activité dominante de l'utilisateur, qu'il soit enseignant ou apprenant :

- communication (projet de correspondance, encadrement pédagogique à distance, recherche de données dans la communauté Internet, rencontre virtuelle, jeu de rôle...);
- documentation (recherche documentaire assistée ou non, mise à disposition de ressources..);
- publication (personnelle ou collective, d'éléments trouvés sur Internet ou sans existence préalable sur le réseau...);
- travail collaboratif (concours, jeu collectif, écriture interactive, simulation, téléprésence...);
- travail individuel (produits pédagogiques en ligne, campus virtuels...).

Il va sans dire qu'il peut y avoir des recoupements entre les catégories et de nombreux projets pédagogiques sur Internet allient différents types d'activités. A titre d'exemple, on pourra se reporter au site canadien *Prof-inet* http://www.cslaval.qc.ca/Prof-Inet/aai/collab/aai_collab.html qui propose aux enseignants un répertoire de projets pédagogiques. Dans les projets proposés, on retrouve le plus souvent la démarche suivante. Dans un premier temps, les apprenants sont mis face à une situation-problème à laquelle ils doivent trouver une solution. Pour cela, ils travaillent sur des ressources proposées ou trouvées par leur propre soin et tentent de construire une réponse individuelle au problème posé. Dans un deuxième temps, les apprenants travaillent ensemble grâce aux moyens de communication en ligne et comparent les différentes solutions pour proposer une solution collective (Summers, Tronsgard, 1999). Ce type de démarche peut être qualifié de collaborative dans le sens où nous allons le définir maintenant.

1.2 Travail collaboratif et Internet

La classification de Deutsch³² distingue trois catégories de situations dans lesquelles les élèves peuvent interagir dans les tâches d'apprentissage :

- l'apprentissage coopératif : les élèves cherchent des résultats qui sont bénéfiques à tous les membres du sous-groupe ;
- l'apprentissage compétitif : un élève peut atteindre son but seulement si les autres ne réalisent pas le leur ;

³¹ Service d'échange de messages sur Internet en temps réel et en direct. Acronyme de *Internet Relay Chat*, bavardage relayé par Internet. *Les mots de la cyberculture* p.190.

³² Citée par Rémon (2000), page 31 qui cite Renié (1995) page 181.

- l'apprentissage individualiste : il n'y a pas de relation entre les buts des différents élèves ; chacun est préoccupé de son propre objectif et ne se préoccupe pas de celui des autres.

Dans notre cadre, nous tentons de mettre en œuvre un travail d'équipe relevant de l'apprentissage coopératif tel que Deutsch le définit évacuant l'aspect compétitif. En effet, nous privilégierons l'aspect créatif³³ et donc voulons que tous les participants arrivent au but fixé.

Reprécisons maintenant ce que nous entendons par travail collaboratif. Une collaboration « *est un travail en commun ; un travail entre plusieurs personnes qui génère la création d'une œuvre commune* » (le petit Robert 1995). Dans le domaine de l'enseignement / apprentissage, le travail collaboratif entre apprenants et / ou enseignants se concrétise le plus souvent par un travail d'équipe, « *l'équipe étant perçue comme étant un groupe de personnes interagissant afin de se donner ou d'accomplir une cible commune, laquelle implique une répartition de tâches et la convergence des efforts des membres de l'équipe* » (Alaoui, Laférierre, Meloche, 1996 : p 4). Dans les cas où la cible commune d'un travail d'équipe est un but ultime à atteindre nous parlerons de travail coopératif visant l'apprentissage, lequel peut se définir comme suit : « *l'apprentissage coopératif est une activité d'apprentissage en groupe, organisée de façon à ce que l'apprentissage soit dépendant de l'échange d'informations socialement structuré qui s'effectue entre les apprenants du groupe. C'est également une activité dans laquelle l'apprenant est responsable de son propre apprentissage et motivé pour participer à l'apprentissage des autres.* » (Lopriore, 1999 : p 134) Les tâches coopératives en formation « *supposent l'assignation d'une tâche collective exercée en groupe restreint, exigeant un maximum d'interactions entre pairs, sans la supervision directe et immédiate du formateur* » (Carré et Caspar, 1999 : p 298). Ainsi, contrairement à une collaboration, une coopération n'engendre pas nécessairement la création d'une œuvre commune. Nous parlerons de travail collaboratif lorsque la cible commune du travail d'une équipe consiste, outre le travail en groupe, en la réalisation d'un produit final. Par travail collaboratif, nous désignons donc d'une part la coopération entre les membres d'une équipe et d'autre part la réalisation d'un produit fini : Internet apparaît alors comme l'outil « parfait ». En effet, Internet, réseau fédérant une multitude de réseaux locaux, offre différents « services ». Pour ne citer que les principaux, on peut via Internet :

- communiquer de façon synchrone ou asynchrone (messagerie électronique, IRC, Forums) ;
- consulter, rechercher et partager des données (la Toile, le transfert de fichiers) ;
- publier et mettre à disposition de tous des documents (la Toile).

Internet est donc par nature un outil permettant la communication entre tous et réduisant les contraintes d'espace et de temps. Il peut selon l'usage être « *produit fini ou outil de création* » (Rémon, 2000 : p 1). C'est dans ce sens qu'il sert le travail collaboratif. En effet, ses fonctionnalités de communication et de consultation sont utilisées dans le travail collaboratif pour la partie coopérative. Les possibilités qu'offre Internet en termes de création permettent la réalisation et la publication d'objets communs, le plus souvent des sites. On comprend dès lors la pertinence et la facilité d'utiliser ce réseau pour mettre en œuvre des projets d'enseignement / apprentissage collaboratif dans le sens où nous l'avons défini : les deux moments du travail collaboratif sont servis par le même outil.

³³ Voir 1.4

1.3 Cohérence et Internet

Comme nous le disions en introduction, nous constatons aujourd'hui sur Internet une surabondance de sites servant des fins d'enseignement / apprentissage ainsi qu'une multitude de fonctionnalités techniques. Notre préoccupation est de construire un espace dédié à l'enseignement / apprentissage qui rende compte de cette richesse d'usages tout en gardant une cohérence. Le dictionnaire universel francophone en ligne³⁴ nous propose pour définir ce terme l'image de la cohérence des molécules qu'il présente comme « *l'adhérence entre les divers éléments d'un corps* ». Pour reprendre cette image et la transposer à notre projet, nous allons tout mettre en œuvre pour faire émerger cette adhérence entre les divers éléments, les différentes rubriques qui composeront notre site afin d'assurer la cohérence, cette cohérence s'exerçant à deux niveaux :

- au niveau de la structuration des activités d'enseignement / apprentissage. « *Structurer les activités consiste à organiser l'espace de travail de l'utilisateur en accord avec ses compétences* » (Coutaz, 1990). Dans notre cadre les utilisateurs sont les apprenants ;
- au niveau des liens que les rubriques entretiennent entre elles tant sur le plan du contenu que sur celui des fonctionnalités proposées.

Nous nous efforcerons donc d'assurer une complémentarité entre les différentes activités proposées. Pour cela, nous prenons pour postulat que la collaboration entre les individus (enseignant / apprenant) travaillant à cet espace est vitale.

1.4 Créativité et Internet

L'un des objectifs déclarés du projet *Babelnet* étant de promouvoir la créativité des apprenants visiteurs du site - en cela nos objectifs rejoignent un des grands axes fixés par la Commission Européenne³⁵ -, il est tout naturel que notre choix se soit porté sur une activité à caractère créatif. Avant de nous tourner ci-dessous vers l'activité proprement dite, nous tenons à préciser clairement ce que nous entendons ici par créativité, car ce concept est souvent employé, mais rarement défini par ses utilisateurs en dépit de très nombreuses recherches, notamment américaines, visant à préciser ce que renferme ce concept très large. L'absence de définition s'explique peut-être par la grande diversité des réponses apportées par les études faites en ce domaine. Nous nous proposons de définir en quelques lignes le concept de créativité adapté aux activités pédagogiques hébergées par la Toile.

Il est clair que la créativité de la grande majorité de ces activités n'est pas celle définie par les pionniers américains de la recherche en ce domaine. Difficile en effet de solliciter chez l'apprenant la créativité définie par Guilford et Torrance comme un processus de prise de conscience d'un déséquilibre, d'une déficience, d'une dysharmonie³⁶. La créativité ne repose pas dans le fait de trouver une solution à un problème donné, elle est, d'après les spécialistes américains de la première heure, conscience d'un problème sans qu'il y ait obligatoirement résolution de celui-ci. Si de nombreuses activités pédagogiques - et notre concours en fait partie - invitent l'apprenant à restructurer un ensemble « dysharmonieux » et « lacunaire », le fait d'attirer d'emblée l'attention de l'apprenant sur ces aspects, de même que la définition préalable d'objectifs s'opposent à l'idée d'une prise de conscience (spontanée) de ces facteurs.

³⁴ <http://www.francophonie.hachette-livre.fr>

³⁵ Livre blanc sur l'éducation et la formation publié par la Commission européenne *Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive*, notamment pages 13 et 16.

³⁶ "I defined creativity as the process of becoming sensitive to problems, deficiencies, gaps in knowledge, missing elements, disharmonies and so on." (Torrance, 1978).

La créativité mise en œuvre dans certaines activités pédagogiques proposées sur Internet se place plus dans l'optique de Cropley et de sa définition de la créativité inventive en cadre scolaire. Cropley entend par-là la faculté d'arriver à une production individuelle en utilisant et réorganisant de façon nouvelle et personnelle des éléments connus d'avance (Cropley, 1991). Dans notre cas, nous avons veillé lors de la production du concours à ce que celui-ci n'exige pas de trouver une réponse correcte unique, mais autorise toutes les idées (même divergentes !) de l'apprenant et pousse à des mises en relation nouvelles au-delà de la logique habituelle d'un matériau (linguistique) donné.

Nous nous sentons également proche du concept de créativité élargi tel que le pose Rogers (1990). Selon lui, la créativité est définie par l'apparition d'un produit à la suite d'une activité de la part du sujet. Ce produit est le fruit, d'une part, de l'unicité de l'individu et, d'autre part, des matériaux mis à sa disposition, des événements de sa vie et de son entourage³⁷. Dans la perspective de travail collaboratif, c'est de la rencontre de plusieurs individus que va naître le produit final. Ce fut le cas du concours qui fait l'objet de cette communication lorsque des apprenants ont produit ensemble leurs textes. Et c'est précisément cet aspect que nous entendons renforcer dans les événements à venir.

Nous sommes persuadés que les possibilités de traitement de texte et de production de pages Internet avec son et image ne peuvent qu'encourager la créativité de l'apprenant lequel dépasse ce simple statut pour devenir créateur. La motivation se trouve en outre augmentée par la perspective d'une publication sur un site reconnu. Les documents produits par les apprenants ne sont plus, comme cela est souvent le cas en situation d'apprentissage classique, destinés au professeur et éventuellement à la classe de l'apprenant, ils deviennent accessibles à un public plus large. Nous espérons ainsi permettre un nouveau rapport entre le producteur - apprenant et son produit.

2. Le concours d'écriture poétique Maurice Carême

2.1 Présentation du contexte et des structures

Comme nous l'avons déjà évoqué, le concours d'écriture poétique Maurice Carême n'est pas un événement « perdu dans l'immensité de la Toile » mais s'inscrit dans les activités d'un réseau éducatif européen que nous nous proposons de présenter maintenant.

2.1.1 Le « European schoolNet » (EUN)

Il s'agit d'un réseau de réseaux de 18 pays soutenu par la Commission Européenne Socrates (DG XXII), Telematics Application (DG XIII), Esprit (DG III), les programmes TEN-Telecom (DG XIII) et ISPO (DG XIII)). Son objectif majeur est de promouvoir l'utilisation de Technologies de l'Information et de la Communication dans les établissements scolaires d'Europe. L'action de l'EUN consiste à :

- soutenir et faciliter collaboration et coopération entre établissements ;
- offrir un vaste choix de documents et de services pédagogiques ;
- soutenir le développement et la formation professionnelle des professeurs ;
- favoriser l'échange d'expériences et de projets TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education) de qualité ;

³⁷ «*Es ist das Aufkommen eines neuen Produktes aufgrund von Handeln und erwächst einerseits aus der Einzigartigkeit des Individuums und andererseits aus den Materialien, Ereignissen, Menschen und Umständen seines Lebens.*» (Rogers, 1990, p.239) Italiques dans le texte.

- faire avancer les processus de concertation et de standardisation dans l'éducation.

L'EUN est, entre autres, matérialisé par un site Internet <http://www.eun.org> sur lequel on trouve différentes rubriques telles que *ressources, innovations, collaborations, formation des enseignants, actualités*.

2.1.2 L'Ecole virtuelle

Le projet EUN inclut une école virtuelle dont le but premier est de fournir aux enseignants européens de chaque matière des ressources et des aides à l'utilisation des TIC et, notamment, d'Internet dans leurs classes. Chaque département, correspondant à une matière, est animé par un groupe d'enseignants européens sous la responsabilité d'un coordinateur. La classe de français se compose de six enseignants et chercheurs du secondaire et du supérieur, leurs origines géographiques sont variées : Autriche, France, Pays-Bas et Suède. La coordination de la classe de français et celle de la classe d'anglais étant toutes les deux assurées par des enseignants et/ou chercheurs, il a été décidé de coupler leur développement. Leur originalité consiste dans le fait que, à la différence des autres départements, elles s'adressent également aux apprenants et construisent des sites permettant l'apprentissage des langues.

2.1.3 Le projet *Babelnet*

Afin de garantir le financement partiel de leurs activités, les classes de français et d'anglais ont présenté une demande de subvention à la Commission Européenne qui y a apporté une réponse positive. Le projet *Lingua D Babelnet* a ainsi pu voir le jour le 1er décembre 1999 pour une durée de deux ou trois ans sous réserve de prolongation par la Commission à la fin de chaque année contractuelle³⁸.

Le concept de « classe virtuelle » proposé dans notre cadre nous invite à transposer et surtout à adapter sur Internet les composantes d'une classe, d'un enseignement en présentiel. Le public visé se compose des acteurs traditionnels d'une classe c'est à dire des enseignants et des apprenants mais aussi des apprenants isolés, notre site étant en libre accès sur Internet. Nos choix de conception ont pris en compte ces éléments et nous avons opté d'une part pour des activités d'enseignement / apprentissage en ligne et d'autre part nous travaillons sur une reconstitution de cohérence consistant à resituer l'espace, le temps et les relations avec les pairs, éléments constitutifs de tout processus d'enseignement / apprentissage pour tout ou partie présentiel. C'est ainsi que nous envisageons d'organiser notre classe virtuelle en 3 pôles fédérés par une métaphore (Un programme de la chaîne de télévision que nous avons nommée *Canal rêve*). Ces trois pôles se définissent comme suit :

1. un ensemble d'activités interactives³⁹, proposant différents niveaux d'apprentissage et visant, selon les cas, à l'acquisition et l'entraînement des trois compétences que sont la compréhension orale, la compréhension écrite et l'expression écrite ;
2. un centre de ressources (la régie) qui fournit des aides à l'apprenant et surtout à l'enseignant désirant utiliser les activités interactives dans sa classe. Des prolongements à ces activités faisant appel aux ressources de l'Internet sont également proposés ;

³⁸ Notons qu'à la demande de la Commission, le projet a été élargi à l'espagnol.

³⁹ Dans notre cadre, nous considérons l'interactivité comme un échange entre système et utilisateur associé à une activité intellectuelle.

3. des « événements » : activités ponctuelles qui se relaient à rythme régulier, assurant ainsi la vie du site. Ces événements, présentés sous forme de concours, donnent lieu à une sélection par le jury composé de l'équipe conceptrice de la classe virtuelle. Ils encouragent la communication et le travail collaboratif entre les différents participants.

Nous prenons pour postulat que notre chaîne de télévision *Canal Rêve*, matérialisée par un site constituera un lieu d'apprentissage référencé pour nos apprenants tout comme peut l'être un lieu de formation. Nous tentons de « *virtualiser les lieux d'apprentissage afin de fournir à la communication et à la coopération un système alternatif, lequel serait pour les études au moins aussi efficace que la communication en tête-à-tête* » (Andresen, 1999 : p128). Dans les 3 pôles décrits, nous nous appliquerons à proposer aux apprenants des repères en termes de temps et de relation avec autrui en organisant notamment la communication synchrone et asynchrone entre apprenants et enseignants concepteurs.

2.2. L'événement Maurice Carême <http://www.sbg.ac.at/rom/people/lekt/co/eun/event0/>

Le concours Maurice Carême s'inscrit dans le troisième pôle de notre classe virtuelle et a été organisé du 1^{er} novembre au 10 décembre 1999.

2.2.1 Choix méthodologiques

L'objectif principal de cet événement était de faire pratiquer une forme d'expression écrite personnelle et poétique tout en faisant découvrir la poésie de Maurice Carême aux participants. La nécessité d'introduire des activités demandant une utilisation poétique de la langue a été notamment soulignée par le cadre européen commun de référence⁴⁰. Pour cela, il était proposé aux participants, à partir des vers de Maurice Carême sélectionnés par nos soins, de composer leur propre texte en effectuant un choix parmi le matériau proposé qu'il s'agissait ensuite de restructurer et éventuellement de compléter par du texte produit individuellement. L'activité proposée présente un caractère créatif indéniable que ce soit tel que défini par Cropley⁴¹ ou par Rogers⁴². Notre concours proposait en effet aux participants de produire un texte en utilisant de manière nouvelle et individuelle un matériau fourni. On le constatera à la lecture des productions d'apprenants : quoique fondées sur le même matériau linguistique, elles dénotent toutes une personnalité évidente.

Nous avons, de plus, choisi ce type d'activité car il permettait aussi bien à des individuels qu'à des classes entières de participer et touchait un public large en terme de niveau, la production attendue pouvant être très simple et très courte. Le fait de fournir le matériau linguistique devait notamment simplifier la tâche d'écriture. Les participants le désirant pouvaient en effet se contenter d'utiliser les vers proposés.

La présence de contraintes assez fortes (règles de production, vers à utiliser), loin de restreindre voire d'inhiber la créativité et l'imagination des participants, permet au contraire de la canaliser et de l'encourager. Les membres du groupe littéraire de l'OULIPO ne cessent de souligner cet aspect essentiel dans leurs productions⁴³. S'appuyant sur les travaux

⁴⁰ *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*, Strasbourg 1996, voir partie 4.2.5: <http://culture.coe.fr/lang/fr/fedu2.4e3.html>, consulté sur la Toile en février 2000.

⁴¹ Cf. supra. Créativité inventive définie comme utilisation d'éléments connus d'une nouvelle façon.

⁴² Cf. supra. Créativité caractérisée par l'apparition d'un produit à la suite d'une activité de la part du sujet.

⁴³ Voir par exemple les interventions de Marcel Bénabou dans Kuon, P. / Neuhofer, M. / Ollivier, C. (éd.) : *OULIPO POETIQUES*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1999, p. 211 et 217.

concernant l'ergonomie des logiciels de formation, nous avons créé six pages html très simples et fortement structurées permettant à l'apprenant de se concentrer sur l'activité proposée et non pas sur les conditions d'accès au contenu. Nous nous sommes efforcés de sélectionner rigoureusement les informations données aux apprenants afin de mettre à leur disposition uniquement ce qui était utile. Nous avons donc conçu une page d'accueil, une page de consignes, une page donnant accès aux vers, une page de règlement, une page proposant un exemple de production à titre d'aide et enfin une page proposant une sélection de sites Internet ayant trait à Maurice Carême. Nous proposons ainsi aux participants de lire en français et d'exploiter la richesse de la Toile en terme documentaire rapprochant ainsi langue, culture et civilisation comme c'est souvent le cas quand on exploite des documents authentiques pour l'enseignement / apprentissage des langues étrangères.

Les productions attendues pouvaient être de deux natures : multimédia ou non multimédia. Ce concours étant le premier événement lancé par le projet, nous voulions certes, en proposant un prix spécial, encourager la production multimédia (interactivité, liens hypertextes, animation etc.), mais surtout ne pas rebuter un public n'ayant encore ni les moyens techniques ni les connaissances nécessaires pour produire du multimédia. A l'avenir, il va de soi que le projet *Babelnet* entend clairement encourager la production de documents html et multimédias afin de bien marquer l'originalité d'une classe virtuelle face à une classe traditionnelle. En cela, notre projet s'inscrit dans une perspective affirmée de promotion des TIC auprès des apprenants et enseignants⁴⁴.

2.2.2 Promotion et déroulement du concours

Selon les estimations, il y avait 800 millions de pages Internet à l'été 1999. Inutile de préciser qu'il nous était indispensable d'assurer la promotion de notre concours pour que le public que nous visions n'en prenne pas connaissance par hasard. Nous avons donc réalisé le texte d'annonce suivant :

La classe de français de l'école virtuelle européenne (<http://www.eun.org/vs/french/french.html>), avec la participation des éditions DIDIER (<http://www.editions-didier.fr>), organise du 1er novembre au 10 décembre 1999 un concours d'écriture poétique ouvert à tous les apprenants de Français Langue Etrangère.

Animée par six enseignants européens, la classe virtuelle de Français Langue Etrangère se propose d'être une métaphore de l'école. Actuellement en phase de développement, elle est appelée à devenir un espace où enseignants et apprenants de FLE trouveront de nombreuses ressources en ligne pour l'enseignement / apprentissage.

Nous vous invitons d'ores et déjà à visiter le site et à ne pas manquer le concours en ligne à partir du 1er novembre 1999. Des prix seront remis aux lauréats.

Nous avons diffusé cette annonce en deux temps : au moment du démarrage du concours (01/11/99) et au milieu du concours (22/11/99). Nous avons privilégié pour la diffusion les lieux « virtuels » c'est-à-dire existants sur Internet ainsi que les réseaux d'enseignants. Vous en trouverez le détail ci-après :

- les listes de diffusion spécialisées en TIC et/ou enseignement / apprentissage du FLE : edufrancais@cru.fr ; fle@onelist.com ; isoc.education@cru.fr ; liste-apop@ntic.org ; thot@thot.cursus.edu ; ulyes@fle.fr ; France – Canada ; ac-tice@nt.ac-strasbourg.fr ;
- edu-ressources@rtsq.grics.qc.ca ; webpreau@ccip.fr ; rescol-fr@cru.fr ;

⁴⁴ Le concours était également ouvert aux enseignants non francophones désirant y participer.

- les journaux et les associations d'enseignants de Français Langue Etrangère : L'APFA (Association des Professeurs de Français en Autriche) ; le réseau néerlandais de professeurs de FLE ; le réseau autrichien de professeurs de FLE, des connaissances personnelles des membres de la classe virtuelle. En Autriche, un courrier électronique a été envoyé à tous les établissements d'enseignement général du secondaire à l'attention des professeurs de français ;
- L'EUN : nous nous sommes appuyés sur le réseau dans lequel notre projet s'inscrit et des moyens dont il dispose : la lettre bilingue (anglais - français) envoyées à tous les enseignants inscrits sur la liste de diffusion de l'EUN, le réseau des écoles tests EUN et bien sûr le site EUN ;
- des sites Internet spécialisés en TIC et / ou enseignement / apprentissage du FLE : *le guide du multimédia francophone*, *Thot, nouvelles de la formation à distance*, le site du ministère autrichien, le *weboscope*, le centre norvégien de documentation pédagogique. Il est intéressant de noter que certains sites ont repéré le site de la classe de français, et donc notre concours, « seuls » et nous en ont fait part. D'autres ont passé notre annonce dans leur propre réseau exploitant ainsi la richesse communautaire que représente Internet ;
- Foire - exposition pédagogique autrichienne : un membre de la Classe de français a été présent pendant une journée entière sur le stand du ministère de l'Education Nationale autrichien afin de présenter aux visiteurs la classe virtuelle et le concours Maurice Carême.

Face à la multiplication des ressources et d'expériences « pédagogiques » sur Internet dans lesquelles il est souvent difficile de se repérer, il nous importait, entre autres, de connaître le nombre de participants à notre concours. Nous sommes aujourd'hui fixés, nous avons reçu 67 textes de 67 auteurs différents. 46 d'entre eux proviennent d'auteurs individuels (dont 1 d'un enseignant) et 21 ont été écrits par des classes. La majorité d'entre eux peuvent être rangés dans la catégorie non multimédia bien que beaucoup se soient appliqués à illustrer leurs textes. Cela confirme notre hypothèse sur le faible taux d'équipement et d'habitude « multimédia » du public visé. Comme nous pouvions d'emblée l'imaginer, il est intéressant de noter que le nombre de participants ne correspond pas au nombre de visiteurs (120) des pages pendant la durée du concours. Pour obtenir ces informations, nous avons placé sur la page d'accueil de notre concours un « compteur » de connexion proposé sur le site <http://be.nedstat.net>. Il nous a permis d'obtenir des statistiques quant à la fréquentation de nos pages, l'origine de nos visiteurs, l'heure de leur visite etc. En cohérence avec le public ciblé, on note que, sur la durée du concours, 58,33% des connexions sont d'origine européenne avec 30% pour la France et l'Autriche ce qui semble confirmer l'importance des réseaux et des annonces via des listes de diffusion. Enfin, entre le 13 décembre 1999 et le 26 janvier 2000, il y a eu 84 connexions sur notre site. Les internautes continuent à venir consulter les pages sans aucun doute pour voir les résultats et lire les productions des lauréats.

Comme nous l'avons indiqué dans le règlement, les productions ont été évaluées par les membres de la classe virtuelle. Les catégories multimédias et non multimédias ont fait l'objet d'un classement distinct. Le jury a retenu trois critères d'évaluation principaux :

- le respect des consignes de travail ;
- la qualité linguistique et poétique ;
- l'originalité des productions.

Pour noter nous avons établi une fiche d'évaluation commune. Chaque membre de la classe virtuelle a noté selon un barème préalablement établi en réunion et un membre s'est chargé de faire la synthèse des notes pour désigner les lauréats.

Nous avons désigné quatre textes lauréats dont un avait deux auteurs. Nous les avons mis en ligne sur le site de la classe virtuelle. Nous avons également envoyé de façon individuelle à chaque lauréat un courrier les félicitant et leur demandant de bien vouloir nous communiquer leurs adresses respectives pour permettre l'envoi des prix. A l'heure où nous écrivons ces lignes, tous les participants se sont manifestés. Nous les avons également invités à participer à notre prochain concours en mars 2000.

Nous avons l'intention de laisser sur le site de la classe virtuelle sous la rubrique *Evénements / Concours* les pages légèrement modifiées de notre concours ainsi que les productions des lauréats afin de capitaliser l'histoire et les productions de notre classe et d'enrichir les apprentissages. Cela pourra également servir de base aux enseignants pour réaliser cette activité pédagogique en présentiel.

2.2.3. Rôle de l'enseignant

Comme nous le soulignons ci-dessus, notre site se propose de transposer et surtout d'adapter sur Internet les composantes de l'enseignement en présentiel. Ceci pose entre autres la question du rôle de l'enseignant des classes participant aux activités de notre site et la question du rôle d'enseignant de l'équipe concevant le site. Les rôles habituellement assumés par un seul enseignant dans sa classe se trouvent ici répartis sur plusieurs personnes impliquées dans le processus d'enseignement / apprentissage.

Voyons tout d'abord quelles sont les implications pour le professeur des classes participantes puisque bon nombre de productions que nous avons reçues ont été élaborées dans le cadre institutionnel d'une école.

Impliqué avec ses élèves ou étudiants dans une activité d'écriture poétique, l'enseignant doit se faire accompagnateur de l'écrivain, essayant de l'aider à progresser si besoin est, lui montrant les qualités et les éventuelles faiblesses de ses choix. Dans un autre contexte - finalement assez similaire -, Bernard Dufeu utilise l'image, transposable à notre cas de figure, des « *guides de montagne qui se mettent au service de ceux qui le leur demandent et les soutiennent dans la réalisation de leur projet.* » (Dufeu, 1992, p.2). Dans le cas d'un concours, l'évaluation des productions revenant à un jury extérieur à la classe, le professeur, déchargé de son rôle de censeur, peut être plus facilement appréhendé par l'apprenant comme un assistant accompagnant son travail.

Il convient également de s'interroger sur la fonction d'enseignant virtuel de l'équipe du projet puisque les producteurs et animateurs du site reprennent à leur compte un certain nombre de rôles assumés traditionnellement par l'enseignant. Ils proposent des activités aux apprenants et peuvent être contactés par courrier électronique par les participants puisque les pages du concours indiquaient des adresses. De ce fait, l'équipe productrice est bien plus qu'un auteur de manuel qui disparaît derrière son livre. Contactée à distance, elle peut fournir aides et précisions.

L'équipe assume également le rôle de censeur dévolu généralement à l'enseignant puisque c'est elle qui, constituée en jury, est amenée à noter et classer les productions. Soucieuse d'établir une évaluation positive des productions, l'équipe n'a pas publié les résultats détaillés de son évaluation, mais uniquement la liste des lauréats. Toutes les productions reçues ont de plus été mises en ligne afin de représenter pour les apprenants une motivation à participer à un prochain concours. L'absence de note nous semble primordiale car précisément très différente

de la pratique institutionnelle. Cet aspect est d'ailleurs une des spécificités des sites qui, tout comme le nôtre, ne délivrent aucun diplôme de quelque nature que ce soit, mais seulement entendent contribuer à l'acquisition de connaissances et compétences.

Nous sommes persuadés que de tels projets ne peuvent que favoriser la communication véritable entre les apprenants et une redéfinition du rôle de l'enseignant et donc du rapport entre enseignant et apprenant sans oublier le nouveau rapport que l'apprenant peut établir avec son produit qui n'est plus seulement destiné au professeur et éventuellement à quelques pairs.

3. Collaboration et cohérence de notre événement

Les événements mis en ligne par le projet *Babelnet* entendent résolument encourager le travail collaboratif à tous les niveaux, que ce soit lors de l'élaboration et de la réalisation de ceux-ci au sein de l'équipe du projet ou au niveau des participants au concours lors de la production de leurs documents. Cette similitude dans le processus de production en amont et en aval est un des facteurs primordiaux de la cohérence du projet.

3.1 au niveau de l'équipe pédagogique

Le travail au sein de l'équipe du projet présente toutes les caractéristiques d'un travail collaboratif puisqu'il vise à réaliser un produit en groupe selon les principes du travail coopératif⁴⁵. La phase de production est marquée par d'importantes interactions entre les personnes impliquées dans le projet. Les tâches ont été dès le départ clairement réparties selon les compétences particulières de chacun des membres de l'équipe : un enseignant du secondaire et des enseignants du supérieur impliqués dans la formation des professeurs du secondaire ont apporté au groupe leur connaissance des besoins des publics cibles. Un spécialiste en didactique de l'écriture poétique a pris en charge la conception de l'activité tandis qu'une experte en conception multimédia à des fins didactiques a apporté savoir et savoir-faire pour la conception des pages Internet. L'expertise linguistique a été assurée par les partenaires français du projet. Une partenaire a été chargée de prendre contact avec un éditeur et de négocier une participation de celui-ci à l'événement (mise à disposition de prix). Pour finir, chaque membre de l'équipe a contribué à la promotion et à la diffusion de l'information. Le concours n'aurait sans aucun doute jamais eu le succès qu'il a remporté s'il avait été lancé par un seul partenaire. La communication entre les différents membres de l'équipe de la classe virtuelle s'est établie par courrier électronique, mais aussi par l'intermédiaire d'une discussion virtuelle utilisant l'IRC et bien entendu par téléphone. Elle a permis une évaluation constante du concours en phase de production et de faire en sorte que celui-ci soit vraiment le produit d'un véritable travail collaboratif. Finalement, un rapport a été établi afin d'évaluer l'événement a posteriori.

3.2 au niveau des apprenants

Si ce n'est pour les productions émises par des classes où un travail collaboratif a probablement eu lieu, nous ne sommes pas en mesure d'évaluer le travail collaboratif qui a été effectué entre les participants du concours. Même si nous l'encourageons, il n'y en a probablement pas eu comme le prouve le caractère individuel des productions reçues. Cela tend à confirmer l'idée répandue que proposer une plate-forme avec les fonctions de communication intégrées est indispensable pour permettre une réelle collaboration et aider les apprenants à réaliser pleinement leur travail de communication. Dans le cadre

⁴⁵ Voir 1.2 Travail collaboratif et Internet.

d'expérimentation de formations en ligne, on avance souvent cinq raisons qui poussent les apprenants à communiquer : partager des difficultés liées à l'activité proposée, gagner du temps, se remotiver, s'informer pour utiliser des ressources complémentaires, développer une convivialité⁴⁶. Dans notre cadre, nous visons un public large et non captif. De ce fait, les contacts entre les pairs ne peuvent pas se faire étant donné qu'il n'y a pas de groupe fixe et déterminé « apprenant » sur notre site. Ainsi, nous pensons qu'il faut, au moins dans un premier temps, organiser et animer sur notre site la communication entre pairs pour générer un réel travail collaboratif. Dans un deuxième temps, nous envisageons d'utiliser sur notre site des outils de travail collaboratif disponibles sur Internet désignés en anglais sous le nom de groupware et en français sous le terme de collecticiel⁴⁷.

4. Perspectives et conclusions pour la création de notre espace

S'il nous semble qu'au niveau de la production des événements, un travail collaboratif que nous entendons poursuivre et intensifier a réellement lieu, nous entendons maintenant donner la priorité au travail collaboratif au niveau de l'apprenant. Comme nous le précisons ci-dessus, pour le concours Maurice Carême, l'équipe *Babelnet* ne peut savoir dans quelle mesure une collaboration entre les apprenants s'est vraiment établie, certains documents sont certes le fruit d'un travail de groupe, mais nous ne pouvons juger du déroulement des activités puisque nous ne disposons que de produits finis. Nous avons l'intention lors des événements à venir d'amener pas à pas les participants à travailler sur des principes collaboratifs. Le prochain événement doit les inciter au niveau local à collaborer afin de produire des pages Internet pour présenter leur ville ou village, l'événement suivant demandera aux participants à ce concours de prendre contact avec d'autres participants afin de réaliser des documents Internet sur la ville ou le village idéal. Un forum et une liste de diffusion animés par un membre de l'équipe conceptrice seront mis en place à ces fins. Nous espérons favoriser ainsi la collaboration entre des apprenants issus d'origines géographiques différentes dans des activités à caractère créatif. Aux trois C, collaboration, communication et cognition identifiés par la théorie constructiviste⁴⁸, nous entendons ainsi ajouter un quatrième : celui de Créativité.

Comme nous l'avons évoqué en 3.1, le travail collaboratif de l'équipe pédagogique a assuré une cohérence dans la production de notre concours. Un des objectifs principaux du projet *Babelnet* est de créer une cohérence entre les 3 pôles de la classe virtuelle⁴⁹. Nous entendons assurer cette cohérence en suivant deux axes :

- le choix de la métaphore d'une chaîne de télévision appelée *Canal Rêve* matérialisée par l'interface utilisateur qui consiste en un programme de télévision <http://www.sbg.ac.at/rom/people/lekt/co/eun/canalreve.htm> ;
- un mode de travail (le travail collaboratif) commun à la production du site et aux activités liées aux concours / événements.

A l'heure où nous écrivons ces lignes, nous travaillons sur cette recherche de cohérence et par conséquent nous n'envisageons ni de produire les trois pôles de notre classe de façon indépendante, ni de les cloisonner : nous voulons que nos rubriques entretiennent des liens étroits. Nous « testons » le mode de travail choisi et nous nous appuyons dessus pour

⁴⁶ Nous citons ici des éléments exposés par Monsieur Gérard Morin, responsable du département Innovation et Technologies appliquées à la formation à l'IFCAM, dans son intervention sur l'accompagnement pédagogique sur plate forme de téléformation. Paris, 24 février 2000.

⁴⁷ Logiciel qui permet à plusieurs utilisateurs de communiquer et de travailler seul à une tâche commune.

⁴⁸ D'après Summers, Tronsgard 1999, <http://www.westga.edu/~distance/tronsgard24.html> .

⁴⁹ Les activités d'apprentissage en ligne, le « centre de ressources », les événements.

construire un cadre d'apprentissage matérialisé par notre site. Paquelin (2000, p 10-11) recense huit types d'activités qui peuvent être constitutives d'un dispositif de formation en ligne et qui peuvent permettre à l'apprenant de s'autodiriger : déterminer, identifier, s'informer, s'entraîner, produire, s'évaluer, transmettre, échanger. Dans la construction de *Canal Rêve*, puisque nos apprenants vont travailler de façon individuelle, nous nous efforçons de travailler autour de ces huit axes en les situant les uns par rapport aux autres de façon cohérente⁵⁰. Nous prenons pour postulat que c'est le travail coopératif dans le processus de production (au niveau des apprenants et au niveau des concepteurs) qui le permettra. A cette fin, il nous semble important de privilégier la capitalisation du travail collaboratif. Pour ne citer que quelques exemples, nous entendons mettre en ligne le fruit du travail collaboratif de notre rubrique *Evénements / Concours* afin de permettre une réexploitation de l'activité et des travaux réalisés dans un autre contexte. De même, nous établissons des fiches de description des scénarios d'activités envisagés qui servent au travail collaboratif entre enseignants - concepteurs, ce sont ces mêmes fiches qui serviront de base pour établir les fiches d'aide et d'orientation des apprenants sur notre site

Il est utile de noter que pour la production du concours Maurice Carême, nous nous sommes implicitement situés dans une perspective constructiviste de l'apprentissage étant donné la nature de l'activité proposée. En effet, le constructivisme ne relève pas uniquement d'une transmission de savoir à l'apprenant mais d'une construction active de celui-ci et le travail collaboratif sert pleinement cet aspect. Cela ne veut pas pour autant dire qu'il en sera de même pour toutes les activités proposées dans l'espace auquel nous travaillons. Nous entendons également développer des activités visant la transmission de connaissances, proposant un scénario pédagogique déterminé et individualisé servi par les apports du multimédia. Dans tous les cas, pour créer des activités d'apprentissage pertinentes, il est important d'analyser le sujet apprenant visé. Or notre public est celui d'Internet d'où une grande difficulté pour le cerner et l'analyser. Ainsi, nous tenterons d'appréhender le rôle que peut jouer le travail collaboratif pour compenser ce handicap en « fidélisant » nos apprenants.

Bibliographie

- ALAOUI, A. LAFERRIERE, T. MELOCHE, D. (1996) : Apprendre en collaboration avec d'autres...le travail en équipe. Théorie et pratique à l'intention des étudiants et des étudiantes du premier cycle. Faculté des sciences de Laval : université de Laval. <http://www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/sites/guide2.html#1>, consulté sur la Toile en février 2000.
- ANDRESEN, B. (1999) : « L'apprentissage flexible en réseau », Revue internationale d'éducation, Sèvres n° 23 CIEP.
- CARRE, P. et CASPAR, P. (dir.) (1999) : *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod.
- Collectif (1999) : *Electronic collaboration : a practical guide for educators*. <http://www.lab.brown.edu/public/ocsc/collaboration.guide>, consulté sur la Toile en février 2000.
- COUTAZ, J. (1990) : *Interface homme - ordinateur, conception et réalisation*. Paris : Dunod Informatique.
- CROPLEY ARTHUR J. (1991²) : *Unterricht ohne Schablone. Wege zur Kreativität*. München : Ehrenwirth Verlag. (L'ouvrage a également été réédité en 1992 dans sa version originale : *More Ways Than One : Forstering Creativity in the Classroom*, Ablex Publishing Corporation, U.S).

⁵⁰ Un article à venir présentera cet aspect de notre réflexion.

- DUFEU, BERNARD (1992) : *Sur les chemins d'une Pédagogie de l'Etre. Une approche psychodramaturgique de l'apprentissage des langues*, Mainz : Editions « Psychodramaturgie ».
- GREGOIRE, R. LAFERRIERE, T. (1998) : *Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau*. <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html>, consulté sur la Toile en février 2000.
- KUON, P. / NEUHOFER, M. / OLLIVIER, C. (éd.) (1999) : *OULIPO POETIQUES*, Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- LOPRIORE L. (1999) : « L'apprentissage coopératif : un défi pour les professeurs de langue », *Le français dans le monde* n° spécial *apprendre les langues étrangères autrement*.
- OTMAN, G. (1998) : *Les mots de la cyberculture*. Paris : Belin.
- PAQUELIN, D. (2000) : *Eléments pour l'analyse de dispositifs de formation en ligne*. A paraître.
- REMON, J. (1999) : *Intégrer Internet dans un enseignement de langue : une simulation ludique et collaborative pour l'apprentissage d'aspects pragmatiques en Français langue Etrangère*. Thèse de doctorat, Université de Nice Sophia-Antipolis, janvier 1999.
- REMON, J. (2000) : *Un parcours ludique et collaboratif sur Internet pour une évaluation de compétences pragmatiques en langue étrangère*. Communication au colloque Didactique des langues romanes, UCLouvain, 27-29 janv. 2000.
- ROGERS, CARL R. T. (1990) : « Auf dem Wegen zur einer Theorie der Kreativität », Petzold, H et Orth, Ilse : *Die neuen Kreativitätstherapien, Handbuch der Kunsttherapie*, Paderborn : Jungfermann Verlag.
- SUMMERS, A. TRONSGARD, BA. (1999) : « Designing and Administering a Collaborative International Course Using Distance Technology », *Online Journal of Distance Education Administration*, Vol. 2, No. 4. <http://www.westga.edu/~distance/tronsgard24.html>, consulté sur la Toile en février 2000.
- TORRANCE, E.P. : « Education and Creativity », Rohenberg, A. / Hausman, C.R. (éd.) (1978²) : *The Creativity Question*, Durham/N.C. : Duke University Press.

Les Forums Télématiques : Espace Virtuel d'échange Langagier Au Service De Nouvelles Stratégies d'apprentissage

Simona RUGGIA
Université de Simona Nice
ruggia@hermes.unice.fr

Résumé. Notre étude se penche sur l'analyse didactique et linguistique d'une expérience originale de forums télématiques dans un contexte universitaire. Nous examinerons le type d'interaction entre les apprenants, les modalités discursives utilisées, les stratégies de communication, la teneur des échanges langagiers. Nous discuterons également du rôle du média, outil indispensable pour certains modèles formatifs innovants, porteurs de nouvelles valences didactiques : forte motivation et interaction, apprentissage coopératif des langues basé sur la tâche.

1. Présentation du projet interuniversitaire

Durant l'année universitaire 1997/98 nous avons réalisé des échanges télématiques entre les étudiants de première année du département d'italien de l'U.F.R. de Lettres, Arts et Sciences Humaines de Nice et les étudiants de première année du département de français de l'Université de Langues et Littératures Etrangères de Gênes. Ces échanges ont été réalisés sous forme de forums.

1.1. Les objectifs

Lors de la conception du projet, plusieurs objectifs ont été retenus : à la fois didactiques et de recherche. En matière didactique, il s'agissait de donner aux apprenants un atout supplémentaire dans leur formation universitaire, et plus précisément une initiation aux Nouvelles Technologies pour la recherche d'informations via Internet et la communication sur le réseau.

Offrant l'occasion d'un échange linguistique, et d'une véritable communication en deux langues : français et italien, le forum permet en effet d'améliorer les compétences linguistiques et communicatives des apprenants. En outre, ces échanges se situent dans la perspective d'une éducation interculturelle.

En ce qui concerne la recherche, l'expérience des forums s'est révélée très porteuse pour une étude des méthodologies d'apprentissage à développer d'une part, de la spécificité des textes réalisés⁵¹ d'autre part, afin d'analyser les traces d'une langue orale dans cette conversation écrite ainsi que l'influence du média dans cette même production⁵².

1.2. Les thèmes de discussion

Afin d'étendre les horizons culturels des étudiants et de leur permettre d'acquérir une connaissance des différents modèles culturels du pays dont ils étudient la langue et dans le but de les faire réfléchir sur leur propre culture et civilisation, nous avons choisi des thèmes de discussion sur les réalités française et italienne des jeunes de 18 à 30 ans, qui nous semblaient

⁵¹ RUGGIA S., (1998), *Préparation et introduction de la fonction de forum dans le cadre d'une démarche pédagogique. Essai d'analyse de la problématique générale*, DEA Sciences et Techniques du Langage, Université de Lettres, Arts et Sciences Humaines de Nice

⁵² BIANCHINI L., (1998), *Analyse linguistique d'un forum télématique : entre écrit et oral*, DEA Sciences et Techniques du Langage, Université de Lettres, Arts et Sciences Humaines de Nice

proches de leurs préoccupations : 1) *les stéréotypes* (l'image de l'Italien en France, du Français en Italie) ; 2) *la famille* ; 3) *l'Université* ; 4) *les loisirs*.

1.3. Déroulement des activités

L'organisation des forums implique, en amont l'élaboration du projet⁵³, qui doit se soumettre à des contraintes de type institutionnel (l'adéquation du projet au cadre universitaire) et de type pratique (les différents calendriers universitaires français et italien, la disponibilité des salles multimédias).

Le projet établi, nous avons organisé deux groupes de travail, composés par des étudiants volontaires (ce qui garantit leur motivation), l'un en France et l'autre en Italie. Chaque groupe, constitué de douze personnes qui ne se sont jamais rencontrées physiquement, était divisé en sous-groupes de trois personnes, prenant chacun en charge la préparation d'un thème.

Des cours de préparation à la recherche documentaire et un stage intensif d'initiation aux Nouvelles Technologies, et plus précisément au logiciel Word, au réseau Internet, à la messagerie électronique Eudora et au logiciel Netmeeting pour la visiocommunication⁵⁴, ont été organisés. Pendant cette première phase, les étudiants ont aussi rédigé des dossiers, qu'ils ont ensuite envoyés à leurs interlocuteurs par mél.

Ainsi le projet prévoyait deux types d'activités :

- *asynchrones* : une communication en différé, qui supprime les contraintes temporelles d'organisation, en permettant d'intervenir et d'interagir de façon plus souple, et qui au niveau métacognitif permet aux apprenants de préparer leurs interventions écrites en réfléchissant davantage sur la formalisation de la pensée et donc sur le texte qu'ils produisent ;

- *synchrone* : une communication en temps quasi réel⁵⁵, qui implique une connexion simultanée des participants sur le réseau, et la production d'un langage spécifique : "une langue orale scriptée ... un écrit oralisé"⁵⁶.

Après un préforum qui nous a permis de tester notre matériel informatique, la connexion, les caméras et les micros, et de faire connaître virtuellement les étudiants, nous avons réalisé les quatre forums, pendant lesquels nous avons préféré la communication écrite par clavier, afin de pouvoir garder les messages rédigés pour les soumettre dans un deuxième temps à une analyse linguistique.

1.4. Les quatre forums télématiques

Pour chaque forum nous avons prévu une connexion⁵⁷ de deux heures et nous avons décidé de "parler" une heure en italien et une heure en français. Si lors du premier forum nous n'avions connecté qu'une seule machine, dont l'écran était projeté au tableau, pour que tout le monde puisse participer, ensuite, nous avons décidé de connecter quatre machines, une pour chaque sous-groupe. On s'était en effet aperçu que seuls les étudiants placés devant l'écran et devant

⁵³ BEGIONI L., (1994), *Télématique et enseignement du FLE*, Rome, Anicia, p.79

⁵⁴ Au lieu d'utiliser le concept de visioconférence, très lié au monde de l'entreprise et peut-être réducteur et conventionnel, nous avons préféré choisir le concept de visiocommunication, plus adapté au milieu de l'enseignement.

⁵⁵ Si l'on considère le décalage de temps entre l'émission et la réception du message.

⁵⁶ DEBYSER F., (1989), "Télématique et enseignement de français", *Langue Française*, n°83, p.18

⁵⁷ Le temps de connexion comprend aussi l'accès à la ligne, l'interlocution des techniciens et des animateurs pédagogiques, ce qui réduit le temps d'échange des étudiants.

le clavier de l'ordinateur connecté étaient vraiment actifs. Bien sûr, dans cette phase, la figure de l'animateur était tout à fait importante pour assurer un déroulement cohérent au débat. La connexion de plusieurs ordinateurs nous a paru une expérience très intéressante dans la perspective de réaliser une activité didactique de collaboration.

2. La télématique : une nouvelle ressource pédagogique

La télématique qui permet de franchir les frontières et d'abattre la notion de temps, représente un nouvel outil pédagogique. La télématique offre à la didactique une innovation surtout au niveau technologique, comme support pour un apprentissage de type traditionnel, mais surtout comme instrument indispensable pour certains modèles formatifs (forums, enseignement à distance).

Mais quels sont les avantages de l'utilisation de cette nouvelle technologie ?

La télématique donne de nouvelles valences didactiques : une nouvelle motivation et une interaction chez les apprenants. Dans ce sens nous considérons la télématique comme une aide facultative, efficace et innovante pour de nouvelles stratégies d'apprentissage, susceptibles d'éliminer certains "blocages" développés en contexte traditionnel.

2.1. Le forum : espace virtuel d'échange langagier

Le forum, en classe de langue⁵⁸, est un espace électronique de communication qui prévoit des échanges en quasi direct entre plusieurs participants sur un thème ciblé. Ce type d'échange est caractérisé par la non co-présence des interlocuteurs et l'utilisation de l'écriture comme moyen de communication.

Le forum télématique, qui peut être national ou international, est un outil didactique qui s'inscrit dans une perspective de "télédidactique"⁵⁹ innovatrice.

2.2. Perspectives méthodologiques

Le principal changement méthodologique consiste à faire en sorte que l'étudiant apprenne non seulement en vue de la réussite de l'examen, mais surtout pour réinvestir ses acquis dans des situations réelles d'échanges langagiers. Ainsi naît une nouvelle conception de la langue : elle ne représente pas seulement une matière scolaire, mais surtout un outil précieux de communication.

Dans ce sens, le forum télématique se situe au carrefour des pratiques langagières et interculturelles, favorisant l'apprentissage des savoirs documentaires, disciplinaires mais surtout des savoir-faire. Ainsi cette expérience permet de se pencher d'une part sur une analyse des acquis des connaissances en langue étrangère et d'autre part sur une analyse des interactions des conversations et des caractéristiques linguistiques des textes réalisés. Vu que cette expérience se caractérise par de nouveaux procédés dans l'organisation et le développement de l'apprentissage, il s'avère nécessaire d'étayer de nouvelles stratégies d'évaluation.

⁵⁸ Nous voulons préciser ici la spécificité d'un forum réalisé dans un contexte institutionnel par rapport aux forums ou listes de discussion accessibles sur le web.

⁵⁹ DOTOLI G., (1996), "Il futuro della teledidattica delle lingue straniere", in Actes du colloque de Monopoli (21-32 juin) *Teledidattica e insegnamento delle lingue straniere*, Fasano, Schena, p.27

2.3. Evaluation à posteriori

Les résultats du projet des forums nous conduisent à conclure qu'il s'agit d'une expérience didactique très porteuse. Elle nous a permis d'explorer le domaine de la télédidactique et de son exploitation dans un contexte d'apprentissage *in vivo* d'une langue étrangère au niveau d'un public universitaire :

- c'est surtout au niveau de la motivation qu'on a atteint des résultats très satisfaisants, du fait que les étudiants volontaires ont participé avec intérêt en suivant toutes les séances (ils auraient souhaité d'autres cours afin de perfectionner leurs compétences informatiques) et en respectant les délais ;

- de même, nous avons pu être témoin des implications des microcommunautés locales (sous-groupes d'étudiants) sur les processus d'élaboration de contenus communicationnels finalisés, de construction des connaissances et d'échange de données ;

- de plus, nous avons examiné l'impact des technologies télématiques sur les processus de communications locales et à distance, entre autres choses quant à l'instauration de formulations discursives récurrentes liées à la plate-forme d'échange. Nous développerons ces aspects dans les paragraphes suivants.

Toujours dans une perspective d'apprentissage linguistique, le forum facilite une pédagogie de mise en situation réelle, et dans ce sens le forum représente aussi un moment de réflexion et d'autocorrection des apprenants sur leur propre production.

2.4. Hypothèses de travail

L'analyse du projet nous a permis d'élaborer de nouvelles hypothèses de travail afin de mieux exploiter une expérience de ce type. Il serait souhaitable de pouvoir intégrer de tels projets dans le cursus universitaire.

Ainsi on pourrait privilégier les étapes de recherche documentaire, dont une exploration méthodique pourrait déboucher sur une analyse critique de l'information à travers une comparaison entre les sources à disposition : cédéroms, bases de données, livres, articles, publicité, afin de mesurer les spécificités d'Internet et d'apprendre à maîtriser cette nouvelle source documentaire.

Par la faute de retards fonctionnels accumulés, le projet a démarré avec un léger décalage. Cela ne nous a pas permis de développer suffisamment la phase d'échange asynchrone, qui représente pourtant une phase essentielle de préparation intellectuelle. De même, la préparation au maniement des outils informatiques aurait mérité d'être plus approfondie qu'il ne nous a été possible de le faire.

En aval de l'expérience, on aurait souhaité prévoir des cours d'analyse linguistique des textes rédigés lors des forums, mais lors du dernier forum les cours universitaires étaient déjà terminés et les étudiants se consacraient aux examens.

Cependant, nous avons constaté que pendant les forums les étudiants avaient tendance à se corriger entre eux, soit au sein du même groupe :

" 16:19:40", "N", "siamo noi a lavorare sul dossier della famiglia e i giovani dunque se avete delle domande da porre"

" 16:20:09", "N", " da porre, scusate" (forum : famille)

soit entre interlocuteurs :

" 17:42:43", "N2", "Io a settembre parto un mese in Australia (Severine)."

" 17:43:00", "G", "ERRORE:AUSTRALIA"

" 17:43:15", "N", "siete cattive con noi!!"

" 17:44:23", "G", "No lo facciamo per voi, anche noi volevamo le vostre correzioni"
(forum : loisirs)

On a des exemples d'apprentissage et d'auto-correction du groupe sur lui-même et des groupes entre eux.

Les apprenants avaient donc un rôle fortement actif, ils étaient les protagonistes du débat.

Enfin, on notera que dans un forum télématique où l'organisation traditionnelle de la classe est modifiée, la hiérarchie enseignant-apprenants est tout à fait bouleversée. Dans l'interaction télématique l'enseignant est au même "niveau" que ses étudiants, il y a un rapport de collaboration entre eux, le professeur n'est plus le titulaire du savoir chargé, mais il travaille avec les apprenants dans le but d'organiser et de réaliser une activité "vraiment" interactive⁶⁰.

3. La conversation télématique

La conversation télématique est une forme de discours dialogué, "une succession de tours de parole"⁶¹ qui dépend de la chronologie (émission du message) entre deux interlocuteurs qui interagissent verbalement. Ceci produit donc un vrai dialogue, fait de questions-réponses, de messages en général assez courts.

D'une part cette écriture, influencée par les caractéristiques de l'ordinateur a une rapidité de communication plus proche de l'oral que de l'écrit traditionnel, d'autre part le rythme de l'écriture au clavier est plus lent de celui de la pensée.

La conversation télématique apparaît donc comme "un écrit interactif, d'une part influencé par les caractéristiques du média, d'autre part présentant des traits de l'oral"⁶².

3.1. Le corpus

Il s'agit d'un corpus authentique retranscrivant les quatre forums. Les textes représentent la production des étudiants, avec leurs fautes d'orthographe et de grammaire⁶³, leur disposition spatiale originale (l'ordre chronologique d'émission des messages), leurs procédés typographiques particuliers (majuscules, ponctuation...).

A tour de rôle un groupe communique en langue maternelle tandis que l'autre communique en langue étrangère. Ceci produit "un texte en interlangue, à savoir une langue transitoire entre la connaissance minimale et une bonne connaissance de la langue étrangère"⁶⁴. En ce qui concerne l'apprentissage linguistique, nous avons pu constater que les forums favorisent l'apprentissage des énoncés appartenant à la langue orale, voire au langage familier :

⁶⁰ TRENTIN G., (1996), *Didattica in rete*, Rome, Garamond, p.46

⁶¹ KERBRAT-ORECCHIONI C., (1995), *Les interactions verbales tome 1*, Paris, Armand-Colin, p.193

⁶² LEVY E., (1993), "Langage et interaction dans une situation conversationnelle médiatisée : les messageries conviviales du minitel", *Linx*, n°38, Nanterre, Université de Paris, p.73

⁶³ Durant les forums l'animateur n'intervenait pas pour corriger les messages, sauf sur demande des étudiants.

⁶⁴ BIANCHINI L., *op. cit.*, p.28

" 16:07:36", "N⁶⁵", "salut tout le monde" (forum : famille)
" 17:41:20", "N", "grouillez-vous"
" 17:43:50", "G", "Qu'est-ce que veut dire grouillez ? ."
" 17:44:33", "N", "Dépêchez- vous" (forum : famille)

3.2. Spécificités du langage télématique

Il s'agit d'une langue qui réunit des caractéristiques et des codes expressifs propres à la fois à l'oral et à l'écrit : la vivacité et la spontanéité de l'oral mais aussi la précision et l'attention caractéristiques des messages écrits. Nous avons donc affaire à un nouveau langage, influencé par les particularités du média, "un oral transcrit à la va-vite"⁶⁶.

En ce qui concerne les fautes d'orthographe de notre corpus, elles résultent en partie de la primauté du désir de communiquer sur le souci de la forme, mais aussi des faibles compétences informatiques des interactants.

Cependant, l'imprécision orthographique semble disparaître pour la représentation des prénoms :

" 16:17:40, "N", "ciao siamo le studentesse di Nizza : Coralie, severine, Viviana e io, Laura"
(forum : famille)

3.3. Usages grapho-linguistiques

Le langage télématique, caractérisé par la non co-présence des interlocuteurs, qui implique l'absence de tout signe d'ordre visuel ou auditif, a tendance à reproduire sur l'écran, outre le contenu du message, les éléments paralinguistiques de la communication orale. C'est pourquoi on a constaté la tendance des interactants à se servir de stratégies typographiques, nommées "néographie" par Jacques Anis⁶⁷ :

- la *capitalisation*, comme mise en relief, qui se produit parfois sur certains segments des messages :

" 15:52:41", "G", "no, non abbiamo visto Leon"
" 15:53:13", "N", "Vale rispondi!! non hanno visto Leon di BESSON!!" (forum : stéréotype)
" 16:43:10", "Simona forest", "ciao encore une intrusion c'est amandine la fille qui a fait le dossier sur le stereotipe italien.VOICI MA QUESTION:pensez vous qu'il y ait assezde personnepour vous guidez?" (forum : université)

- des *étirements graphiques*, procédé expressif reposant sur la répétition des lettres, parfois représentant une transposition phonétique :

17:53:03", "G", "Moltissssssimoooo!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!"
(forum : famille)

" 16:53:56", "N", "On peut pratiquer beaucoup d'activités pour 100 francs seulement par an. Combien devez-vous payer?"

" 16:54:34", "G", "TROP!!!!!" (forum : famille)

⁶⁵ N=Nice, G=Gênes, N1, N2, N3=autres machines connectées à Nice, G1,G2,G3=autres machines connectées à Gênes

⁶⁶ DEBYSER F., *op. cit.*, p.18.

⁶⁷ ANIS J., (1999), *Internet, communication et langue française*, Paris, Hermes, p.86

Un autre aspect linguistique qui nous semble remarquable est l'utilisation du langage des bandes dessinées qui représente bien le langage parlé :

" 17:51:35", "N", "Peccato che dobbiamo lasciarci. Scriveteci presto SNIF SNIF (snign snigh)"
(forum : loisirs)

Notre corpus, réalisé dans un cadre institutionnel et notamment par des apprenants avec des faibles connaissances en informatique, n'est pas caractérisé par la néographie propre aux chats d'Internet⁶⁸, comme les émoticons ou smileys, les phénomènes de graphies phonétisantes, les syllabogrammes ou les logogrammes. Les exemples restent donc assez limités.

Dans le "langage télématique" la ponctuation est généralement plus riche que dans un texte écrit traditionnel, car dans un forum télématique elle a pour fonction d'exprimer visiblement les éléments émotifs, normalement exprimés par la mimique et l'intonation dans une communication orale.

Fami	Lois	Stér	Univ	Tot		
9	28	6	15	,	58	,
11	5	5	26	,	47	.
0	9	0	5	,	14	:
0	2	1	2	,	5	;
14	26	5	20	,	65	?
8	12	8	15	,	43	!
11	16	1	5	,	33	-

Le tableau ci-dessus met en évidence de fortes inégalités au niveau de la répartition de ces formes. Les virgules, les points virgules et les deux points sont employés avec une fréquence variable, il y a des messages plus riches de signes de ponctuation que d'autres, mais en général il n'y en a pas sans ponctuation.

Les quelques déficiences observées (virgules et point final notamment) peuvent être attribuées aux contraintes de temps ou encore à une faible capacité de frappe de certains étudiants qui étaient concentrés plutôt sur le contenu du message que sur la forme.

En ce qui concerne la fonction expressive des signes de ponctuation, ce sont surtout les occurrences des points d'interrogation pour souligner les questions et des points d'exclamation, qui nous indiquent qu'il s'agit d'un vrai dialogue, véhiculant des sentiments et des émotions. Le point d'exclamation, souvent multiplié, est fréquemment utilisé pour mettre en évidence une phrase ou pour ironiser :

" 17:04:03", "N2", "C'est même très cher!!!!"

" 17:07:17", "N1", "Tu as beaucoup de courage!!" (forum : loisirs)

Enfin, les points de suspension, assez employés dans notre corpus, ont diverses significations, ils traduisent parfois une simple pause :

" 15:40:21", Pierre Cosso... un uomo con gli occhi blu" (forum : stéréotype)

parfois un sous-entendu :

"17:53:48", "ciao e divertitevi....." (forum : loisirs)

Ces relevés chiffrés nous conduisent à notre dernier point, l'analyse statistique du corpus.

⁶⁸ *Ib.*, p.71

3.4. Analyse statistique du corpus

Dans la perspective de cerner les spécificités du langage télématique nous avons eu recours à la statistique, qui nous a permis de mieux exploiter la masse du contenu lexical et des marqueurs de notre corpus⁶⁹. Pour cette étude, nous n'avons exploité que la partie écrite en français qui comprend 615 formes pour une étendue égale à 2069 occurrences.

Il nous semble opportun de signaler que les verbes les plus fréquents de notre corpus sont ceux qu'on utilise davantage dans le discours : *être* 87, *avoir* 66, *pouvoir* 15, *faire* 13 et *dire* 8. L'utilisation des verbes *faire* et *dire* indique la création d'un espace verbal qui relève de l'oral. Dans ce sens nous assistons à une appropriation des codes de l'oral à l'écrit, qui provoque un glissement de l'oral vers l'écrit.

Fam	Loi	Sté	Uni		Total ⁷⁰	
15	25	6	41	,	87	être
19	15	7	25	,	66	avoir
9	1	1	2	,	13	faire
1	7	2	5	,	15	pouvoir

En ce qui concerne les négations, les données du tableau mettent en évidence la tendance à ne pas utiliser le *ne* de la négation "*ne...pas*", phénomène lui aussi typique de l'oral :

Fam	Loi	Sté	Uni		Total	
0	0	1	3	,	4	non
6	2	5	6	,	19	pas
2	0	3	3	,	8	ne

Les pronoms les plus utilisés pendant les forums sont les personnels : "*nous*" et "*vous*". Cela met en relief que c'est la notion de groupe qui ressort ; en effet les étudiants ont toujours travaillé en équipe. Les interlocuteurs sont donc des groupes et non pas des individus. Ceci dit, il arrive que l'emploi ponctuel de *je/tu* manifeste la volonté d'un interactant d'intervenir aussi en tant qu'individu :

"17:06:30", "G", Moi je suis amoureuse de Biamonti (Alessandra)

⁶⁹ Cette analyse a été faite à l'aide du logiciel Hyperbase, développé par Etienne Brunet à l'UPRESA Bases, Corpus et Langage, INALF

⁷⁰ Les tableaux indiquent la fréquence totale (Total) relevée pour les quatre forums (Famille, Loisirs, Stéréotypes, Université)

Fami	Lois	Stér	Univ		Total		
10	13	6	17	,	46	nous	}
0	2	2	4	,	8	notre	
1	0	0	1	,	2	nos	
18	19	8	23	,	68	vous	
1	2	1	1	,	5	votre	
1	3	0	3	,	7	vos	}
1	0	0	5	,	6	je	
0	0	0	3	,	3	moi	
0	0	0	1	,	1	ma	
0	0	0	4	,	4	tu	
0	0	0	1	,	1	toi	
0	0	0	1	,	1	ton	

Conclusion

Le forum télématique, qui se situe au carrefour des pratiques langagières et interculturelles, se présente comme un support particulièrement adapté à des pratiques de communication interculturelle en classe de langue. De plus, les caractéristiques du projet et du média utilisé facilitent l'apprentissage d'une langue à la fois soutenue et donc conforme aux exigences de l'évaluation universitaire, et spontanée, empreinte de traits de l'oralité, concrètement plus adaptée aux usages réels et à une pratique en situation de la langue étrangère.

Bibliographie

- ALIX C., BERTRAND G., (sous la direction de), (1994), "Pour une pédagogie des échanges", numéro spécial de la revue *Le Français dans le monde – Recherche et Applications*, fév.-mars
- ANIS J., (1998), *Texte et ordinateur, l'écriture réinventée*, Bruxelles, De Boeck
- BEGIONI L., (1994), *Télématique et enseignement du FLE*, Rome, Anicia
- BIANCHINI L., (1998), *Analyse linguistique d'un forum télématique : entre écrit et oral*, DEA Sciences et Techniques du Langage, Université de Lettres, Arts et Sciences Humaines de Nice
- DEBYSER F., (1989), "Télématique et enseignement de français", *Langue Française*, n°83, sept., pp.14-31
- DOTOLI G., (1996), "Il futuro della teledidattica delle lingue straniere", in Actes du colloque de Monopoli (21-32 juin) *Teledidattica e insegnamento delle lingue straniere*, Fasano, Schena, pp.27-31
- KERBRAT-ORECCHIONI C., (1995), *Les interactions verbales tome 1*, Paris, Armand-Colin
- LEVY E., (1993), "Langage et interaction dans une situation conversationnelle médiatisée : les messageries conviviales du minitel", *Linx*, n°38, Nanterre, Université de Paris, pp.69-84
- RUGGIA S., (1998), *Préparation et introduction de la fonction de forum dans le cadre d'une démarche pédagogique. Essai d'analyse de la problématique générale*, DEA Sciences et Techniques du Langage, Université de Lettres, Arts et Sciences Humaines de Nice
- TRENTIN G., (1996), *Didattica in rete*, Rome, Garamond

Talking to strangers - the role of the tutor in developing target language speaking skills at a distance

Lesley SHIELD, Mirjam HAUCK & Sue HEWER

Open University, UK

{l.e.shield ; m.hauck} @open.ac.uk

Abstract. One of the aims of Open University [OU] language courses is to enable students, who study at a distance from each other and from their tutor, to engage in spoken communication in the target language. Since 1998, we have been exploring how voice-over-Internet and audiographics tools can be used for this purpose. We have examined both how best to foster fluency through a task-based approach allowing the recycling and consolidation of already-learned vocabulary and structures in new contexts and the role of the tutor in such virtual learning environments [VLEs]. In this paper, we describe preliminary results of current work in progress, concentrating on the tutor role in supporting learning in Internet-based audio- and audiographics environments. We examine the outcomes of pilot studies with students of French and German at the Open University in terms of how these VLEs influences teaching strategies, its impact on student and tutor behaviour, including both learner and tutor autonomy. We argue that the tutor-role changes from that of the 'traditional' classroom tutor to one of co-learner and manager of learning, and hypothesise that it is the tutor, nevertheless, who is the lynchpin around which a successful learning event revolves.

Introduction

Since 1995, the Centre for Modern Languages [CML] at the OU has been involved in investigating the uses of audio-conferencing for distance language learning. These investigations began with telephone conferencing, moved to telephone conferencing + email (see Stevens and Hewer 1998), and, more recently, as Internet technologies have become increasingly robust, have involved learning environments which use voice-over-Internet audio-conferencing and audiographics conferencing tools (see Hauck & Haezewindt 1999, Kötter *et al.* 1999, Shield & Hewer 1999).

In this paper, we first consider the need to develop fluency as opposed to accuracy in distance language learning, defining our view of those features which contribute to fluency. Next, we look at the role of the tutor in supporting the development of such fluency and examine how this occurs in the online learning environment. Beginning by defining the management models we employed during our pilot studies, telephone conferencing to support the development of fluency is compared to and contrasted with Internet-based learning environments. Through examples taken from recent, pilot studies, we investigate the effect on the tutor-role of such VLEs. We argue that although the roles of tutors and learners within such environments may appear to be fluid, it is the tutor's skill in managing learning activities which results in the success or failure of the learning event. We identify ways in which the tutor can contribute to the learning activity's success, and examine how her/his role is perceived by learners. Finally, we present a preliminary typology of the tutor's role within a variety of online learning activities.

Fluency v accuracy

All CML courses in presentation include in their aims the ability to communicate in the spoken language at an appropriate level. This aim implies the ability to interact orally with other speakers of the target language. The major opportunity for practice in this skill occurs during face-to-face tutorials. For a variety of reasons, however, some learners choose not to, or cannot, attend such meetings; for them, the sole means of developing fluency, as opposed to accuracy, is to record samples of their speech in the target language on audio-tape and to

send this to their tutor for comment. In cognitive terms, this is not entirely satisfactory; interactive, oral fluency requires the retrieval of appropriate vocabulary and structures, in the correct form, under pressure of time, and, often, without prior preparation. The recording of spoken language on audio-tape involves no pressure of time and students frequently prepare a written text which they simply read to the tape-recorder.

With Brumfit (1984) we believe that the purpose of a learning activity will determine whether its focus lies in the development of fluency or accuracy:

If the learner is engaged in a task in order to demonstrate or develop knowledge of the language, the focus of the task is on *accuracy*. If the intention is to convey meaning, and to do so in the same way as in the first language, the learner is engaged on a task in which, despite imperfections in terms of structure and vocabulary, and comparatively halting delivery, the focus of the activity is *fluency*. (Shield & Hewer 1999: 381)

Based on an analysis of the factors related to fluency, as described primarily by Brumfit (ref cit), and drawing from Sidwell's (1993) advice regarding task design, Shield & Hewer (1999) identify the characteristics of fluency-oriented tasks which lead to 8 predictable behaviours which are likely to be exhibited by learners participating in such a task (Table 1).

<p>In a fluency-orientated task:</p> <ul style="list-style-type: none"> (i) students will have a primary regard to the comprehension, creation and transmission of meaning, consistent with their current level of achievement in the target language; (ii) monitoring of output should be less apparent than in accuracy-orientated tasks when students are engaged in synchronous communication and when using on-line asynchronous tools (eg e-mail); (iii) students will operate in the same way as they would in the mother-tongue as they engage in the task (eg bring into play existing problem-solving skills); (iv) the language produced should have been processed by the student, not by the tutor; (v) students will respond to the changing context as the task develops by improvising, paraphrasing, engaging in repair activities and re-organising incoming and outgoing information; (vi) comprehension should be constructed by the reader/listener and never received via an intermediary such as the tutor; (vii) the content of utterances should be defined by the speaker/writer; (viii) students should display an appropriate level of linguistic 'risk-taking' to enable them to participate as fully as possible in the task given their current level of expertise in the use of the target language.
--

Table 1. Behaviours likely to be exhibited by learners involved in a fluency-related task (Shield & Hewer 1999)

Building on this work, we propose that it is also possible to predict the tutor-behaviours in such tasks which will be of maximum benefit to the promotion of learner-fluency.

Activity management models

Within the recent pilot studies, On-line Language Learning 1, 2 and 3 [OL3-1, OL3-2, OL3-3], three task management models have been adopted. The first involved a task designer/administrator and one or more tutors and was applied in OL3-1 (telephone conferencing + email) and OL3-3 (the in-house integrated audiographics environment,

Lyceum, + email). In this model, the tutor worked within the previously-prepared task which had been clearly specified and for which all resources were made available. The tutors concerned were associate lecturers who also conducted face-to-face tutorials. They concentrated on the language learning aspects of the venture, whilst all technical difficulties were addressed to the task designer/administrator who, in the case of OL3-2, also undertook the booking of the telephone conferences after consultation with both tutors and students with regard to their availability. The task designer/administrator was a consultant employed by CML to carry out the two studies.

The pilot study employing audioconferencing alone, FLUENT, was initially based on an amended version of the first model: one person took on the role of administrator, whilst a second person acted as task designer/tutor. However, changes in staff workloads resulted in the adoption of the second model for the larger part of both the French and German studies within the project.

In the second model, the task designer/administrator also took on the role of tutor. No additional tutors were involved. In this case, the person fulfilling all three roles was a lecturer in CML. This model predominated within the second half of the initial phase of FLUENT, but, as a result of increased student interest, it was not possible to sustain it, and a third hybrid model emerged.

Within the third model one person was task designer, administrator and tutor while others took on the single role of tutor. The person who fulfilled all three roles was, in the case of both the French and German FLUENT studies, a lecturer in CML. In the case of OL3-2, the person fulfilling all three roles was the consultant who carried out the OL3 studies. Those undertaking the single role of tutor were either lecturers in CML or associate lecturers in the OU's tutoring regions.

This paper draws on the outcomes of activities based on one or other of the three models described above, but focusses on the third model which involved larger numbers of students than activities based on the two previous models.

Telephone and Telephone + Email - a tutor-led environment?

We attempted to overcome the problem of non-attendance at face-to-face tutorials for isolated students on the Scottish mainland and on the islands by the use of telephone conferencing. Conferences were 'observed' and also recorded for detailed analysis. Initially, learners from the first French course participated in telephone conferences alone, but this was later supplemented by email so that communication could take place to enable students to prepare activities between scheduled learning events. Groups drawn from all four courses in presentation at the time (L120, L221, L210 and L130) took part in the study.

From text-book to task-based activity

The model used for the telephone conferences alone was a replication of the face-to-face tutorials which typically involve both full class activities designed to improve accuracy and to build vocabulary, and limited role plays to help students to improve fluency. While face-to-face tutorials vary in length from an evening to a full day, depending on local circumstances, the telephone tutorials lasted only 45 minutes since it was considered that students would find it difficult to concentrate for much longer, given the demands of the medium. The result was

that exercises focusing on either vocabulary building, practice in the use of structures and accuracy of form predominated and activities ostensibly designed to encourage fluency were often over-prepared, with students reading their input from previously prepared 'scripts'. In other words, the development of fluency was subordinated to accuracy, despite the environment offering an opportunity, albeit with a number of constraints, for the development of fluency as well as accuracy.

In the next iteration of the telephone conferencing tutorials, email was included in the learning environment and the methodology adopted was one which moved away from the 'exercise' based approach of the earlier pilot studies to one which was task-based. As stated above, learners and tutors from all four courses of the three year diploma programmes then in presentation 'met' via scheduled telephone conferences at the beginning and end of the learning activity, communicating via email in the interim period.

In this approach, the role of the tutor changed from 'teacher' to 'facilitator and co-learner'. S/he, like the groups of learners, participated in character in the learning activity which, typically, was an extended role play, taking place over a three week period. S/he observed and promoted learner interaction during the telephone conferences and provided support and guidance during the collaborative period between scheduled events. This model, which is recommended by Badger as being particularly suitable for activities with 'non-traditional students' such as adults, is one where "Instructional participation allows the instructor to model the behaviour that he or she would like the students to follow" (Badger, 2000:132). Hewer (2000:6) reports encouraging learners to collaborate with each other between scheduled events in this way led to:

... a marked increase in the spontaneous use of language and students reported feeling more confident in their ability to interact in the spoken language. One student commented that she had lost the fear of making mistakes. As one of the requirements for the development of fluency is an ability to take risks and 'have a go' despite not being confident of producing accurate language, this suggested that the approach taken was beneficial to the development of fluency

As a result of these findings, future pilot studies using an Internet-based learning environment again took a task-based approach to online learning activities, although the role of the tutor varied even more greatly than in the telephone conference + email activities.

From fixed time to flexible synchronous meetings

With the increased robustness of voice-over-Internet technology, some of the organisational problems associated with telephone conferencing can be overcome. Internet-based technology is available twenty-four hours a day, seven days a week, thus making it possible for learners to communicate with each other synchronously via voice at any time convenient to them between scheduled events. Further, the audio-conferencing tool adopted for these pilot studies allows many virtual 'breakout' rooms to be created, and thus supported small group work more effectively than did telephone conferences, especially since it was possible for learners to 'invite' tutors into their rooms when they required help.

Internet environments: the role of the tutor

Reporting on their work with asynchronous text conferencing, Lamy & Goodfellow (1999:467) identified two major tutoring styles which appear to occur in this environment, the 'social tutor' and the 'cognitive tutor', that is the tutor who encourages socialisation and the

tutor who is “subject-knowledge oriented”. In terms of the outcomes of the conferences analysed by Lamy & Goodfellow, where students of the social tutor produced significantly more messages than did those of the cognitive tutor, these tutoring styles appear to be somewhat analogous to the fluency/accuracy division; the cognitive tutor concentrates on construction of knowledge about the language (accuracy-focussed), while the social tutor allows social exchanges between group members (fluency focussed). This finding supports Brumfit’s claim (1984:161):

“...accuracy will tend to be closely related to the syllabus, will tend to be teacher-dominated, and will tend to be form-based. Fluency must be student-dominated, meaning-based and relatively unpredictable towards the syllabus.”

It is important to remember the social/cognitive distinction when considering the role of the tutor, since we hypothesise that this plays an important part in the way in which tutors interact with learners in synchronous as well as asynchronous online learning environments. If this is so, then it is an aspect of which tutors must be made aware. However, tutor-learner interaction also depends significantly on the nature of the learning activity in which they are involved, as the earlier pilot studies using telephone conferencing environments illustrated.

Dias (1998), working with an email project, identified ten roles which the tutor may have to take on during the course of an email-based learning activity, and Hauck and Haezewindt (1999) report that some of these roles could also be identified during their work with learners in synchronous online audio-conferencing.

“...we mainly experienced the “ teacher as confidant”, “teacher as nervous parent”, “teacher as trouble-shooter”, “teacher as student” and “teacher as human being” stages”

Like Dias, Hauck and Haezewindt found that the tutor roles, although definable (Table 2) did not occur in any particular order but were fluid and changed throughout a learning activity. What is noticeable, however, is that the majority of these roles were ‘social’ in nature, apart from the “troubleshooter” role which provided not only a chance for the tutor to solve technical problems, but also an opportunity for learners to be given vocabulary lists of technical terms since:

“From a pedagogical point of view it increases the students’ immediate sense of success if the target language can be used to solve technical problems.” (Hauck & Haezewindt 1999)

Tutor role	Activity
Confidant	Giving learners insight into the rationale behind the project in order to encourage them to become more autonomous
Nervous parent	Coping with the possibility of inappropriate use of the synchronous learning environment by learners
Troubleshooter	Providing technical advice
Student	Benefiting from learners’ readiness to co-operate and collaborate with each other and the tutor
Human being	Using the flexibility of the environment to interact with other participants at any time

Table 2: Tutor roles

Using the opportunity provided by the audio-conferencing client to support small group work, tutors worked with learners from the first German and final French courses on task-based activities. These activities varied, according to the linguistic level of the learners, and the

tutors took slightly different roles on the same basis. While both tutors acted as ‘teacher’ in providing material for a supporting web-site and technical ‘troubleshooter’, the aim of the French tutor was “to make himself redundant” (Kötter 2000: 35). He set up activities which required learners to work together in small groups to research and rehearse their roles before coming together for plenary sessions. The activities were such that although learners could prepare vocabulary and structures in advance, they had to be spontaneous in the plenary session, since other groups of learners aimed to question or discuss their presentations with them. The French tutor, to a large extent, became a ‘manager of learning events’, developing website material, responding to learners’ email queries about the activity, organising small groups and sending them to specific rooms, or instructing them to make their own, new rooms, timekeeping and advancing the interaction in plenary sessions should it falter. As well as this, the tutor was available to help any learner who requested him to do so. It became clear that this tutor was, to a large extent, seen by learners in the ‘tutor’ role when they worked in small groups, since they only called him to join them when they required help and would become silent if he joined them without an invitation, regarding him as an ‘interloper’. As Lamy & Shield (2000) point out, it appears that learners in this case regarded this tutor as being ‘out’ of their groups. However, in plenary sessions, the tutor was accepted into the groups in the role of ‘convenor’ and ‘student’, as well as ‘tutor’.

Although subscribing to the same model as the French tutor, “...online students learn not only from their instructors, who provide content expertise and feedback to each individual, but also from other learners” (Bischoff 2000:57) the German tutor took a slightly different approach to participation in the scheduled online events with her lower level students. Activities were collaborative and required learners to work together to devise questionnaires, for example. Plenary sessions might include problem-solving and information-gap activities such as ‘20 questions’ or ‘Who am I?’ where learners worked in teams to find the answer to some problem. Like the French tutor, the German tutor took on the roles of ‘convenor’ and ‘time keeper’, but, unlike her counterpart, she did not wait to be invited into learners’ rooms – although learners did invite her to join them when they required help – but would drop in unannounced to make notes of any problems they were experiencing. In this way, she took on the role of ‘observer’.

Audiographics conferencing requires tutors to take on the ‘teacher’ role, providing content for web pages and answering student email. They also take on duties such as convenor of plenary sessions and time keeper. In these roles, they are neither ‘cognitive’ nor the ‘social’ tutors, but what we will refer to as the ‘administrative tutor’ or ‘manager of learning events’. We would argue that these administrative aspects of tutoring are as important to online learning events as are the social and the cognitive styles since, without them, an activity can founder or ‘lose its way’, arriving at no final outcome.

For the second year French learners, activities followed the conflict/collaboration model; learners were provided with a topic for debate, in role. The tutor also role-played during the final event, but was available between scheduled events, at specific times, to act as ‘linguistic troubleshooter’ and ‘facilitator’ for those learners who required further support. In the German audiographics conferencing activities, the tutor also role-played, becoming the presenter of a radio programme and the convenor of the meeting of the local council.

Given that the aim of the learning activities for all pilot studies was to develop fluency, it was believed to be important that the tutor should remain in role throughout in order to avoid ‘in-task’ error correction, which not only interrupts the ‘flow’ of the activity, but is demotivating

and deters learners from taking risks. In this model, then, the tutor was actively discouraged from overtly changing roles within an activity, although at the same time as participating in the role-play, s/he also took on the roles of ‘observer’, making notes of persistent errors, and of ‘guide’, offering learners linguistic models which they could follow.

Learners, however, appear to have had different ideas about the tutor’s role from those expressed above.

Learner perceptions of the tutor’s role

After each learning activity, learners were provided with a questionnaire about their experience. It is noteworthy that for these groups of students, adults of mostly more than 30+ years of age, there was an expectation of the tutor as ‘teacher’. In other words, there seems to be an underlying belief that tutors should take on a cognitive rather than a social role, concentrating on the form and ‘correctness’ of content:

I found the feedback useful. I have written out all the corrections. (Student comment after audio-conferencing activity)

The main use of this facet would surely be in the teaching of GRAMMAR, a much-neglected area of language teaching in the UK. Unlike yourselves many UK teaching graduates have no understanding of grammatical terminology. (Student comment after an audio-graphics conferencing activity in response to a question about possible uses for the shared whiteboard module)

This expectation was raised (by different learners) at least once after every activity. Where tutors had acted as ‘observer’, making notes of errors and providing a ‘round robin’ email containing anonymised learner errors, learners, rather surprisingly, often noted that they preferred instant feedback and correction of the type tutors had specifically avoided offering:

- It is especially good to be corrected when speaking spontaneously as there would not have been any preparation and sometimes one isn’t aware of the mistakes one makes;
- There were useful learning points in the written feedback but its value was limited by coming separately from the session;
- Corrections to vocabulary and grammar are better given immediately rather than afterwards; (Student comments after an audio-conferencing activity);

For this reason, ways in which to offer error correction continue to be actively investigated.

Typology of activities and roles

As a result of the pilot studies carried out so far, we would propose the following model for the types of tutor role which occur in different types of online learning activity (Table 3).

In our experience, these roles are not only fluid, but a tutor may fill more than one at the same time. For example, while taking the role of ‘co-learner’ in a role-play, the tutor also acts as ‘observer’, a role which leads logically into that of ‘teacher’ when s/he provides learners with feedback and error correction via email.

TUTOR ROLE	ACTIVITY/MATERIAL	TUTORING STYLE	LEARNER LEVEL
<ul style="list-style-type: none"> • Teacher • Content expert 	Website content	<ul style="list-style-type: none"> • Cognitive • Cognitive 	All
<ul style="list-style-type: none"> • Troubleshooter • Teacher • Human being 	Answering email	<ul style="list-style-type: none"> • Administrative • Cognitive • Social 	All
<ul style="list-style-type: none"> • Convenor • Time keeper • Troubleshooter • Observer • Teacher • Compere • Human being 	Problem solving	<ul style="list-style-type: none"> • Administrative • Administrative • Administrative • Cognitive • Cognitive • Social • Social 	All
<ul style="list-style-type: none"> • Convenor • Time keeper • Troubleshooter • Observer • Teacher • Nervous parent • Co-learner • Human being 	Devising questionnaires	<ul style="list-style-type: none"> • Administrative • Administrative • Administrative • Cognitive • Cognitive • Social/admin. • Cognitive/social • Social 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Convenor • Time keeper • Troubleshooter • Observer • Teacher • Nervous parent • Co-learner • Human being 	Debating	<ul style="list-style-type: none"> • Administrative • Administrative • Administrative • Cognitive • Cognitive • Social/admin. • Cognitive/social • Social 	2/3
<ul style="list-style-type: none"> • Convenor • Time keeper • Troubleshooter • Observer • Teacher • Co-learner • Human being 	Presentation	<ul style="list-style-type: none"> • Administrative • Administrative • Administrative • Cognitive • Cognitive • Cognitive/social • Social 	2/3
<ul style="list-style-type: none"> • Troubleshooter • Observer • Teacher • Co-learner • Human being 	Simulation/role-playing	<ul style="list-style-type: none"> • Administrative • Cognitive • Cognitive • Cognitive/social • Social 	2/3

Table 3: A preliminary typology of online tutor roles according to activity-type, tutoring style and learner level.

It is noteworthy that although students' observation regarding the tutor role suggest that they required a 'cognitive' tutor approach in the online situation, we have identified a social element to the tutor roles in the case of all activity-types which we have, so far investigated.

In conclusion, then, there is no doubt that on-line tutoring is a complex activity, even when the task specification and associated resources are provided. The roles which tutors are required to play are many and varied and, because of the lack of eye contact and body language, sensitivity has to be applied at all times to ensure that students receive the message that is intended, in both cognitive and social terms. It would appear from the limited studies which CML has undertaken to date that there is an overarching role of what we will call 'responsible adult'. Despite the willingness of students to set up their own on-line meetings

and to work amongst themselves in between scheduled sessions, they need to know that there is a tutor or, in the case of OL3-3, an administrator, who can advise on technical and organisational problems and who can do so quickly. The tutor, administrator and/or tutor/administrator is the lynch pin holding the whole enterprise together. As tutor, this person needs to be fully conversant with the demands of the task and to be well-prepared to play her/his own role within it. As administrator, s/he needs to be positive and calm, especially when new systems are being tested. It will be some time before on-line interaction is second nature to students. Until that time comes, it is essential for tutors demonstrate linguistic ability, task management skills, and confidence in the use of the media involved. Our experiences suggest that whilst willingly engaging to a significant degree in productive autonomy in their language learning, students still need the security of knowing that there is some one 'in charge'. We get the impression that they feel that the buck has to stop somewhere, and that it stops with the tutor/administrator!

References

- Badger, A. (2000) "Keeping it Fun and Relevant: Using Active Online Learning", In (Eds.) K.White & B.H.Weight, *The Online Teaching Guide*, Allyn & Bacon: Needham Heights, MA, 124-141.
- Bischoff, A. (2000) "The Elements of Effective Online Teaching: Overcoming the Barriers to Success". In (Eds.) K.White & B.H.Weight, *The Online Teaching Guide*, Allyn & Bacon: Needham Heights, MA, 57-72.
- Brumfit, C. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching: the roles of fluency and accuracy* UK:CUP.
- Dias, J. (1998) "The Teacher as Chameleon: Computer-mediated Communication and Role Transformation". In (Ed.) P.Lewis, *Teachers, Learners and Computers: Exploring Relationships in CALL*, Nagoya:JALT Comp-Sig, 17-26.
- Hauck, M. & B.Haezwindt (1999) "Adding a new perspective to distance (language) learning and teaching – the tutor's perspective, *ReCALL*, 11 (2), 39-46, Online: <http://www.cti.hull.ac.uk/eurocall/recall/r_online.htm>.
- Hewer, S. (2000) *OL3-3 Lyceum Pilot Study with L221 CML students: October - December 1999*, Internal OU Report.
- Kötter, M. (2000) *The FLUENT Report*, Internal OU Report.
- Kötter, M., L.Shield & A.Stevens (1999) Real-time audio and email for fluency: promoting distance language learners' oral and aural skills via the Internet, *ReCALL* 11 (2), pp.47-54, Online: <http://www.cti.hull.ac.uk/eurocall/recall/r_online.htm>.
- Lamy, M-N. & R. Goodfellow (1999) "Supporting Language Students' Interactions in Web-based Conferencing", *CALL Journal*, 12 (5), 457-477.
- Lamy, M-N. & L.Shield (2000) "Deux téléconférences pour l'auto-apprentissage d'une langue étrangère: synchronie ou asynchronie?", Paper presented at UNTELE 2000
- Shield, L. & Hewer, S. (1999). 'A synchronous learning environment to support distance language learners', In: Cameron, K. (ed.) *CALL & the Learning Community*, Proceedings of Exeter CALL 99, Exeter, Elm Bank Publications, 379-391.
- Shneiderman B. (1997) "Relate-Create-Donate: A teaching/learning philosophy for the cyber-generation", *Computers & Education* 31 (1), 25-39.
- Sidwell, D. (1993) *A toolkit for talking : strategies for independent communication*, CILT, UK.
- Stevens, A. & S.Hewer (1998) 'From policy to practice and back', *Proceedings LEVERAGE conference Cambridge 1998*, Online: <<http://greco.dit.upm.es/~leverage/conf1/hewer.htm>>.

White, K.W. (2000) "Dealing with Challenging Situations: Communicating through Online Conflict", In (Eds.) K.White & B.H.Weight, *The Online Teaching Guide*, Allyn & Bacon: Needham Heights, MA, 142-154.

Ouch!: Real Headaches in a Virtual Classroom

Donald WEASENFORTH
The George Washington University, Washington D.C., USA
weasenf@gwu.edu

Abstract. This paper summarizes an exploratory case study of the responses of part-time faculty to distance learning technologies. The study involved observations of and interviews with two full-time and two part-time faculty who taught four separate sections of an English language course contemporaneously at a U.S. university. The course was delivered largely online using components of distance learning, including the online distribution of course materials, online administration of testing, and messaging. The differential responses of the four instructors to the online delivery of the course were investigated along with the responses of students to the extent that they influenced the instructors' responses to the online delivery.

Distance Learning Trends In Higher Education

Over the past several years, US universities have used distance learning technologies to expand and improve their services to prospective students. Recent U.S. figures (U.S. Department of Education 1997), in fact indicate that nearly 58% of U.S. higher education institutions have invested or plan to invest in distance learning in the future.

The ever growing presence of distance learning courses has raised a number of questions for higher education, including those related to costs (Hittelman 1998), pedagogical effectiveness (Hara & Kling 1999), technological reliability (Hara & Kling 1999) as well as ethical concerns related to copyright and compensation (Chambers 1999).

A number of concerns about what has been seen by some as an imposition of distance learning have been expressed by professors/instructors. In the Higher Education Research Institute's (HERI) (1999) study of 33,785 faculty at 378 two/four-year colleges/universities, most (87%) faculty agreed that instructional use of computers can enhance learning, but many (67%) also noted the stress entailed in trying to remain current with technologies needed for instructional use. In fact trying to "keep up" with technological advances was the fourth most cited source of stress for professors.

Another, related common concern for professors is the additional workload involved in developing and maintaining distance learning courses (HERI 1999, Mendels 1999). Additional work is needed in training for new technologies, developing materials for distance courses, coping with technical difficulties, and dealing with the "demand psychology" entailed in the additional capabilities which technologies offer.

Employment Trends in Higher Education

Paralleling the trend toward greater use of instructional technologies is a trend for higher education institutions to rely more on part-time instructors to deliver courses (Leatherman 2000). This trend is visible in the institution at which this study was conducted. As reported in Tables 1 and 2 below, part-time faculty comprise a significant proportion (67%) of the faculty at large at The George Washington University. They also teach a significant proportion of course sections (40%) and students (33%).

School	Full-Time	Part-Time
Arts and Sciences	385	427
Business & Public Management	134	59
International Affairs	36	31
Engineering	82	71
Education	70	31
Law	72	90
University	10	1
Medical & Health Sciences	595	2,080
Public Health & Health Services	30	80
TOTALS	1,414 (33%)	2,870 (67%)

Table 1: Number of Part-Time and Full-Time Faculty at GWU (1998)

	Full-Time	Part-Time
Sections	1,440 (60%)	958 (40%)
Students	37,090 (67%)	18,297 (33%)

Table 2: Number Sections/Students Taught by Part-Time and Full-Time Faculty at GWU (1998)

It is not clear how many part-time faculty are involved in distance learning, but a study in progress has revealed that at least 110 part-time GWU faculty are using Web-based instructional technologies to deliver their courses (Weasenforth & Meloni 2000). Some have expressed concerns about the pressure exerted on them to use instructional technologies, including distance learning technologies (Weasenforth & Meloni 2000).

Given the documented increase in time required to develop and maintain online courses and the relatively few resources that part-time instructors often rely on, a critical evaluation of the role of part-time instructors in teaching online is important (Hara & Kling 1999, Schifter 1999). This study represents a step in that direction.

Methods

A previously traditionally delivered course—an advanced-level English reading and writing course for international graduate students—was redesigned as an online course using Prometheus, a course management software developed at The George Washington University. All course materials, including exams, were delivered through Prometheus, a course management software developed at GWU. Likewise, the Message function was used for correspondence, and the Discussions function was used for extracurricular threaded discussions. Face-to-face classroom meetings were held, but materials and a substantial portion of course-related communication were handled online.

It is important to emphasize that this course was not taught as a distance course. However, it did incorporate technologies used for distance courses.

Four sections of the on-line course were taught, two by full-time faculty and two by part-time faculty. All four instructors had taught the course in a traditional mode for several years and were thus very familiar with it. Both full-time faculty were familiar with Prometheus and had used it for at least a year. However, neither of the part-time faculty had used Prometheus although both were familiar with basic computer skills, including Web-mail and navigation of

the Web. Neither had used instructional technology to deliver any parts of a course. Both part-time faculty agreed, nonetheless, to teach the online version of the course. As a matter of assurance, hardcopies of all materials were provided to the part-time instructors and the course coordinator provided technical support throughout the semester. Also, a basic introduction to the course management software was provided before the beginning of the semester.

Throughout the semester, the researcher monitored the part-timers' use of Prometheus. At the end of the semester, students completed an in-house course evaluation; instructors completed a questionnaire which focused on the use of the technology to manage the course. Both part-timers were interviewed throughout the semester, including a semester-final interview of all instructors.

Discussion of results

While the students' responses to Prometheus were overwhelmingly positive, the responses of the two part-time instructors were mixed. Both instructors were extrinsically motivated by the belief that familiarity with such technology would eventually become necessary for employment. One instructor was also intrinsically motivated by a desire to become familiar with a new technology, finding intellectual fulfillment in doing so. The other instructor indicated having little interest in learning new technology and finding little intellectual satisfaction in doing so.

In general, it is interesting to note that the two part-timers took very different approaches to the use of Prometheus. While one made full and frequent use of the functions identified above, the other instructor rarely updated her on-line course, using it mostly as a repository for the readings and assignments. While one may argue that the second instructor should have made more use of the software, she did run the course successfully while taking some advantage of the software and making its use manageable for herself.

The clear *advantages* identified by the faculty include: a savings in their own time and departmental budget since they did not have to make photocopies of materials; a savings in time otherwise lost in bringing students up-to-date due to absence, late enrollment, or replacement from one class to another following reevaluation—the last two difficulties being typical of EFL; the clarity of directions and assignments since they were presented in writing as well as in spoken English; the convenience of group e-mail and broadcast; the ability to create links to Web sites directly from course materials to provide additional information (including definitions, supplementary readings and grammar exercises); the ability to introduce interactivity into course materials; the coherence and convenience provided by the presentation of a class plan, assignments, posted texts in each session; the ability to judge the coherence of assignment sequencing by viewing assignments more easily; and the support for extracurricular language use provided by the use of threaded discussions.

The *disadvantages* noted by part-time instructors included: the initial confusion of students who were not used to on-line courses; the additional workload needed to post class plans and additional materials which is particularly a problem for language courses which require flexibility and thus changes in lesson plans. Technical difficulties, including viruses and the difficulty of posting attachments. Also, both part-time instructors were significantly inconvenienced by a lack of necessary software and hardware. One part-timer did not have regular internet access from home, limiting the time during which she could work on the

course materials and communication with students. Neither part-timer had easy access to a printer in the department, and software—although free—had to be downloaded to allow the part-timers full accessibility to online materials.

One concern prior to the beginning of the semester was that the course would appear less coherent to the instructors than it might had a textbook been used. That is, without a textbook through which the instructor could easily review in hardcopy, it was feared that the course might appear incoherent. However, this concern seemed to be unnecessary as all the students and instructors found the on-line course as coherent as a traditional textbook-based course.

As a final evaluation of the inclination of the part-time faculty to teach online courses, it is interesting to note that neither has taught or sought to teach another online course. Both have indicated that the benefits were outweighed by the disadvantages, especially that of the additional time and effort entailed in maintaining the course as well as the lack of access to necessary hardware in the department and/or at home.

While the results of this study are tentative, they reflect common concerns faculty have with regard to the use of Web-based instructional technology. The concerns are magnified for part-time faculty who are growing in ranks and who may not have access to the same resources which full-time faculty may have and which may to some extent offset the disadvantages for full-timers.

References

American Association of University Professors. 1997. Committee R on government relations report on distance education. Submitted by the Subcommittee on Distance Education. <http://www.aaup.org/dlrpttxt.htm>

Betts, Kristen S. 1998. Factors influencing faculty participation in distance education in postsecondary education in the United States: An institutional study. PhD dissertation completed for The Graduate School of Education and Human Development. Washington, DC: The George Washington University.

Chambers, Gail. 1999. Toward shared control of distance education. *The chronicle of higher education*. 19 November. B8-10.

Hara, Noriko & Rob Kling. 1999. Students' frustrations with a Web-based distance education course: A taboo topic in the discourse. The Center for Social Informatics Working Paper. Bloomington, IN: Indiana University, School of Library and Information Science. http://www.slis.indiana.edu/CSI/wp99_01.html

Higher Education Research Institute. 1999. An overview of the 1998-99 faculty norms. UCLA Graduate School of Education and Information Studies. 10/1/99. http://www.gseis.ucla.edu/heri/Faculty_Overview.html

Higher Education Research Institute. 1999. Keeping up with technology is a major source of stress for the nation's college faculty, UCLA study shows. UCLA Graduate School of Education and Information Studies. 10/1/99. <http://www.gseis.ucla.edu/heri/prtechnology.html>

Hiltz, Starr. 1995. Teaching in a virtual classroom. Paper presented at the 1995 International Conference on Computer Assisted Instruction (ICCAI'95). 2/20/00. <http://www.njit.edu/njIT/Department/CCCC/VC/Papers/Teaching.html>

Hittelman, Martin. 1998. *Distance education increase—Is it inevitable?* California Federation of Teachers. <http://www.cft.org/ccc-n/disted2.shtml>

Leatherman, Courtney. 2000. Part-times continue to replace full-timers on college faculties. *The Chronicle of Higher Education*. January 28. A18-19.

Levy, Jon. 1998. About distance education: Some observations on distance education. 2/20/00. <http://www.dl.cornell.edu/odl98/about.dl/observations.stm>

Luke, Timothy W. 1999. The political economy of cyberschool: Rethinking “instructional technology” and the suitability of cyberspace as an educational environment. 12/6/99. <http://www.edfac.unimelb.edu.au/online-ed/timluke.shtml>

Mendels, Pamela. 1999. Study finds problems with Web classes. *The New York Times on the Web*. 22 September. <http://www.nytimes.com>

Nasseh, Bizhan. 1998. Elements of effective strategic planning for technology in education. PhD dissertation completed for Ball State University, Muncie, IN.

U.S. Department of Education. 1997. Distance education in higher education institutions. National Center for Education Statistics. [NCES 98-062]. <http://nces.ed.gov/pubs98/distance/index.html>

Schifter, Catherine C. 1999. Distance faculty: Who are they and why are they?: An exploratory study. Paper presented at the 1999 NUTN Annual Conference, Seattle, WA. 12/6/99. http://numbus.temple.edu/~schifter/NUTN1999_paper.html

The George Washington University Institutional Research. 1998. The George Washington University Factbook: Full- and part-time faculty appointments by school and department. 12/1/99. <http://www.gwu.edu/~ire/tables/ftptfac.htm>

The George Washington University Institutional Research. 1998. The George Washington University Factbook: Sections taught by full- and part-time faculty by campus. 12/1/99. <http://www.gwu.edu/~ire/tables/faccamp.htm>

Weasenforth, Donald & Christine Meloni, 2000. Faculty Survey of Prometheus Use. Unpublished report. Washington, DC: The George Washington University.

From still to virtual images in language learning: revolution and evolution

Virginie VIALLO
Université LYON 2
Viallon@t-online.de

Abstract. With NTs now part and parcel of our environment and making their way into language learners' environments too, new questions keep arising as to the role of IT media in the learning context: authentic input, reinforced motivation, work which is more exploratory and experiential, and learning to be autonomous. We shall examine the way in which images- a medium which has been more or less well accepted, according to the period, and which multimedia have now put in centre-stage- have responded to these changes: educationally speaking, under the influence of changing methodology, at a technical level, with innovation in the supporting substrate (the text illustrations of the direct methods are a far cry from video images), and at the cognitive level, insofar as theory only rarely takes them into account. It would appear that each methodological innovation derives from a technological novelty, which, if the technicist ideology is to be believed, always means progress and enhanced performance. The question arising is whether each technological novelty really does provide something new in educational terms.

We shall analyse the evolution of images via a diachronic presentation going from the audio-visual era to the present day, from still images to multimedia. The analysis will come through three doorways: the technical doorway, concerning the support; a didactic doorway, concerned with the functions bestowed upon images; and the cognitive portal of learning.

1. Teaching/learning aids

In the beginning, there were still images, as in the *VIF* and *De Vive Voix*⁷¹ methods. The images were stills, projected from a reel, with an accompanying sound tape. Two media were thus being used conjointly; the pictures were talking before they were moving. There was a great deal of technical difficulty attached to the manual projection of the reel, which the teacher had to turn, frame by frame, with the tape-recorder playing the dialogues and coming in a second or two later than the visual display. This awkwardness of handling sometimes meant that teachers in fact used the film and the sound-tape separately, or else resorted to the pictures in the student's book when no projector was available.

During the audio-visual period, a paper support was the most common⁷², being the least costly. Alongside drawings, we find photographs; colour and new formats of presentation appear. The technical revolution came to language teaching with the introduction of the VCR and video aids, the main advantages of which are the quality of the moving image (associated to television), the flexibility of use, and the possibility of recording. Examples are the *Entrée libre* and *Avec Plaisir*, which formed the first generation of communication-type methods, and the more recent *Bienvenue en France*⁷³. The video cassette and its extensions, notably the camcorder, open up new possibilities of image manipulation, personal recording and editing, and the use of extra-educational image sources.

⁷¹ *Voix et Images de France*, P. Gubérina and P. Rivenc, Cours Crédif, Didier, 1962.

De Vive Voix, M.T. Moget, Cours Crédif, Didier, 1972.

⁷² See Max Egly, *Télévision didactique. Entre le kitsch et les systèmes du troisième type*, which gives an account of certain experiments in French teaching in the period 1960-80. Carmen Compte refers to several language methods in her account of the changing role of images, "L'image animée dans l'apprentissage du français langue étrangère", in *Langue Française* n° 83, 1989, pp 32-50.

⁷³ *Bienvenue en France*, A. Monnerie, Hatier/Didier, 1991.

The next step followed on quickly, with the coming of the CD-ROM, a multimedia or computer aid combining images, text and sound. Computers, however, require new investment and replacement of ever more powerful hardware. Enthusiasm for this new medium is balanced by a fear of teaching becoming too technical a matter and of endless technological innovation. The market success, however, of IT aids to language learning would seem to suggest that multimedia is in fact part of the learner's environment: he or she disposes not only of the educational material itself but also of a whole range of further possibilities, inherent in the non-material aspect of this kind of support, offered by the computer and by digital networks: interactive games, e-mail, inexhaustible documentary resources, and multiple link-ups.

In the future, this digital revolution should accord ever more importance to the variety of supports, since it is the specificity of each medium which makes the richness of a given product; in this, we share the opinion of Bernard Stiegler, for whom the future of educational material lies in multi-support kits ranging from *real-time* TV programmes to programmes stored in image-banks and to manuals⁷⁴.

This quick analysis of supports is enough to show that there is a clear break between the drawings of the '60s and the electronic images of the year 2000: there is no comparison between the power of the respective hardware; but it remains to be seen whether the technological innovation is matched by an equivalent educational innovation...

2. Image functions

There is a distinction to be made between on the one hand the nature of an image- i.e., whether it is of pedagogic origin or not and of what value it is in terms of representation- and, on the other, the role educationalists bestow on it. The influence of various educational tendencies comes to bear here. In the structuro-global era, images were designed according to linguistic criteria, cut to match the linguistic cutting up of the text, with the semanteme as basic unit (document 1, *VIF*). Their representation value lay neither in the classroom environment nor in the world familiar to the learners: the *VIF* and *DVV* characters live in some antiseptic milieu; Henri Besse speaks of "a fictive, audio-visually simulated environment"⁷⁵. The functions attributed to the educational image are ambiguous, as Claude Germain puts it:

"[the image] is intended either to transmit meaning, or to represent the conditions under which language is used, or else to play both roles."⁷⁶

The image, subordinate to the speech, is meant to get the content of the dialogue across, to illustrate a referent of the linguistic sign. The didactic advantage is to avoid resorting to linguistics in order to understand the meaning of the message. However, it can be seen that this is not quite respected in the case of coded images containing signs and symbols intended to structure the semantic content: this is a case of image abuse in education.

⁷⁴ Bernard Stiegler refers to the Delphes history-teaching project, which consists in the production of a number of multi-support chapters of contemporary history, in partnership with Nathan, La Cinquième and other European partners, in "Les nouvelles médiations du savoir", *Les dossiers de l'audiovisuel* n° 75, INA, pp 4-7.

⁷⁵ Henri Besse, *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Paris, Crédif-Didier, 1995.

⁷⁶ Claude Germain, *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, CLE International, 1993, p. 48.

The communication approach represented a change in objectives in the language class and a new balance between the various components of communication: the strictly verbal element is set in its context of emission, and the non-verbal elements, such as mimicry and gesture, are harnessed to the task of comprehension. Thus, the images help visualise the context and framework of the exchanges; the visual aid no longer has to be cut up in parallel to the audio cut-up, thanks to video technique. The variety of types of situation and of communication is matched by the realistic aspect of the images, presenting language in *situations*- in everyday scenes and real locations. It is interesting to note, however, that the early methods were seeking to "show"- for example, to illustrate the performance of a speech-act- and were still subordinated to a linear grammatical progression.

Seeking to get closer to the learners' centres of interest, the video methods tried to present the world outside the classroom (cf. the theme of *Bienvenue en France* concerning the first steps of some young trainees in a hotel) and employed a specific compositional charge-book, close to that of television. The fictional form and the serial-type format provide motivation and entertainment. The teaching application proposed, however, did not really bring anything new: the material is meant to highlight linguistic structures, and the role of the images is to convey more situational than referential types of information. The images do convey meaning and cultural references missing from the strictly auditory message, but the cinematography fails to go beyond the actual content of the dialogues and gives the image no room to manoeuvre in. It is also notable that the medium of writing is not used at all, there being no videotext, and that audio-visual techniques such as replay and rewind are made very little of.

These features in fact led to a dropping off of interest in video methods on the part of many teachers, who turned to look for authentic images in the media, and especially in television. TV's compositional charge-book is guided not by didactic considerations but by an objective of information or of entertainment. The wealth and complexity of its messages provide both a varied account of France and the French-speaking world and the possibility of multi-channel exploitation of the communication via its various iconographic, scripto-visual, cinematic, aesthetic and auditory- i.e., verbal and musical- features. The role of authentic images is not to transmit such-and-such linguistic content, but to provide media-treated experiences as a support for the observation, comprehension and interpretation of oral communication phenomena. On the other hand, this kind of image contains no explicit language-learning objective. Even so, the visual dimension of the message seems to us to be a teaching treasure-trove worth looking into: the images facilitate the learning of the linguistic content and perception of the culture; they help structure meaning and reduce the complexity of the message, and they encourage the learner.

Digitised images are not necessarily "new": although certainly computerised, the digital images used in education are made up of digitised text, images and sounds taken from varied sources. Informatics mainly serves for image processing and as a means of combining stills (drawings, illustrations, etc.) and moving images of three types: TV, video and synthetic images. There are texts and video-texts from various sources (interfaces, teaching guides, texts taken from the literature or from encyclopaedias, etc.), and sounds (games CD music, interface voices, "on"-sound for video documents, and the user's own recorded voice). From one software to another, great differences are to be found between the so-called "ready-mades" (*Je vous ai compris*, or *LTV*) and others designed with specialised teaching help (*Camille*, hypermedia lessons such as *Travailler en France*). The differences are a matter both of form (window dressing) and of content: the images are often poor, like the *Je vous ai compris* drawings, with a lack of contextual and cultural input. The video images are much

like those of the previous generation, except in that they take up less room in the presentation: instead of filling the whole screen, they are built into a more particular screen lay-out (cf. document 3 *LTV*). Although the blurbs speak of "immersion", the term is usually an exaggeration. Moreover, the visual presentation is often unclear, the communication and navigation environments blurring into one another; it is not always easy to distinguish between help, instructions and the learning activities themselves. It is unfortunate that there is no specific use of images, information search, observation, etc..

For all their "new look" (interactive, communicative learning), the objectives of this language software remain predominantly linguistic: improving listening comprehension, grammar and vocabulary. The images are playing their time-hallowed roles: sequences of simulation images to put the verbal content in context (cf. the situation images of the audio-visual methods) and then predominantly audio/textual didactic sequences to structure the content. It would seem that the specifically virtual aspect of the images- i.e., interactive synthetic images combining simulation (digitally created 3D places and spaces) and real-time interactivity (real-time exchange of information and operations between user and program)- is absent from this teaching software. The main attraction of the images lies in their game-like aspect of reality meeting virtuality; but language -learning CD-ROMs are a pale reflection indeed of the multi-modal possibilities offered on TV and cinema screens and in video and computer games (trailers, commercials, video-clips and sci-fi films, etc.). Entirely non-educational supports therefore also need looking at; and here the Internet offers new alternatives to learners. It is noteworthy, however, that these new environments are predominantly textual and less iconic: there are lectures, talks, library resources, French-language sites and e-mail. Moving images and sound are, however, slowly making their way in, via specialist, virtual visual sites such as the University of Richmond's *Le quartier français du village planétaire*, by means of games and simulations. This mode of information broadcast is blurring the line between language learning material per se and material for the general public, with a trend to a more exploratory, and hence more visual, means of approach to the content.

3. Cognitive level

Apart from being centred as they were on the material itself, the early audio-visual methods also typically stressed learning behaviour of the reception-reproduction type: learning was in fact based on activities involving comprehension of images and dialogues and on the acquisition of grammatical structures by means of structuro-global type exercises. Moreover, these methods were limited to the presentation of just one kind of language- dialogue- and failed to incorporate the written dimension. And as for the teacher, traditionally the mediator of the language, he or she tended to find their role usurped, reduced to the role of assistant, utterly dependent on the method.

Taking account of the learners' language needs entails a shift in focus away from the self-authority of the method as such and towards greater emphasis placed on communication. The fact is, however, that the video methods of the communication era, intended to develop communication skills, turned out to be relatively ineffective. The features relating to practical and cultural skills embedded in the images, and which stir the learner's motivation, were not turned to any didactic advantage. The learner views a simulation, but is in no way involved in the communication process being simulated. The way the method is separated into two phases- a motivation phase supported by the serial on the one hand, and a learning phase on the other, with strictly didactic activities of repetition and memorisation- is not particularly

helpful for the development of communicative learning. *Showing* is not enough: for skills to be acquired, the viewer needs to *participate*.

Furthermore, the role left for the teacher is not clearly defined: he or she would seem not to be involved in the transmission. Specific teaching tasks such as selection of material and its adaptation and use are seldom mentioned, except where the method is available on videodisk, which breaks up the linear trajectory of the document. The semi-failure of these new materials is thus due less to the support being maladapted to the teaching/learning situation than to the limited use proposed for it and to the lack of innovation in the content.

Unlike language methods as such, raw TV material comes with no particular learning strategy; for fifteen or so years now, however, educational research has shown that learning by means of authentic documents is possible, on condition that their specificity be respected⁷⁷. For example, it has been pointed out that the medium itself takes care of one part of the message transmission function (message-learner interaction), while it is up to the teacher to set learning objectives and methodology. This, of course, implies a solid grounding in media and media productions on the part of teachers.

It has been noted that the use of documents taken directly from the media is organised around three poles: tool-specific features, skills to be developed in the learner, and learning approaches. It is not the technical novelty in itself which renders learning communicative, but rather the use which is made of elements embedded in images, texts and sound, for the development of communication skills in the learner. The learner's activity is stimulated by a number of cognitive operations centred around "deconstructing" the message: information search, identification, recognition of the rules and codes of TV language, putting forward linguistic and cultural hypotheses, a grasp of non-verbal phenomena, relating together various levels of verbal and visual meaning, etc.. Know-how acquired with audio-visual documents can be redeployed with each new approach- which is to be appreciated from the point of view of learner-autonomy.

Multimedia products, referring to learning theories which place the learner at centre-stage, call on two specific new concepts: interactivity, and multimodality. The term "interactivity"⁷⁸, referring first of all to concept of technical origin, concerns navigation and the user's trajectory. The concept seems, however, to be gradually replacing that of "communication", which was linked to the acquisition of communication skills. For example, being able to affect the unfolding of a sequence has been somewhat hastily associated with cognitive activities involved in learning. Moreover, many programs do not in fact let the learner choose the order of the activities, which are generally set out in line with a linear logic: the "interactive" exchanges between program and user take place in an order determined by the former. It is simply more expensive to create software having a high degree of interactivity enabling operations to be performed on the actual content of the images and text. Individualising the method should individualise learning, but for this the learner needs to be provided with the means of being independent, and the advantages inherent to computers need to be made more

⁷⁷ We will mention here just a few of the pioneers in this research on teaching French as a foreign language and television: the work done at BELC by Carmen Compte and Jean Mouchon, and by Geneviève Jacquinot, François Doumazane and Thierry Lancien.

⁷⁸ There is an ambiguity to be underlined in the terms "interactivity" and "interactive", which are frequently confused with "interaction", as in interpersonal social relations. The reference here is rather to technological interactivity: i.e., the "links" forged between user and program. For a development of this concept, see Claire Bélisle's article, "Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation", Cahiers de l'Asdifle n° 9, 1998, pp 7-24.

significantly available. It is by focussing on such content-interactivity that multimedia products can facilitate learning and develop learner-autonomy.

Another feature of multimedia images which is of interest from the learning point of view lies in what is called *multimodality*: i.e., the combining of visual, iconic, textual and auditory modes. All these modes of information can enrich learning, but the question is how far they are involved in the didactic scenario, in what form or forms, and to what end. Analysing multimedia methods from the image side reveals that, on the one hand, the video images mainly serve to set the context and to present so-called authentic communication models- which is nothing new compared to the older video methods; on the other hand, as far as image-related activities are concerned, the learner is generally given no particular advice about viewing, and any relation between speech and image remains merely implicit, as in the *LTV* screen lay-out. The interface turns out to be made very scant use of for guiding the learner and helping him/her learn: while the complexity on screen is real enough, the links between the various sources of information- help and instructions- remain implicit. The learner follows a schema constructed in advance, highly reminiscent of those of audio-visual methods, the only real difference being that here it is the learner who pushes the buttons: instructions (given by the teacher or by the method itself), input (in the form of audio-visual listening), then question-and-answer... As far as learning is concerned, nothing methodologically new is on offer.

The Internet provides an alternative to teachers and learners which is similar in many ways to the question of authentic moving images and learner-autonomy. Navigation and information search and selection is all the learner's entire initiative, which presupposes a certain know-how (acquired where?). The Internet has the advantage of giving the learner access to sites and contents of his or her own choosing (e.g., for news, on-line news servers, or a TV station web-site such as TV5's). Here can be seen the advantage of combining authentic images which supply language and culture on the one hand, and textual sources on the other which create the learning environment. Yet the wealth of resources should not occlude the fact that just making information available does not in itself guarantee learning: pedagogic guidance is needed. This mode of learning therefore requires that the teacher take charge of the learning process both up-stream and down-stream of the Net document, and also help develop the learner's learning culture. Task design in terms of drawing up hyperdocuments on the basis of raw documentation is one possible avenue of approach, but one which presupposes teacher-training in IT and learner-autonomy.⁷⁹ Finally, a virtual environment alters learning behaviour by introducing new values: screen space, loss of physical distance and the speed of execution which contrasts with the sluggishness of thought and of learning. The transition is from face-to-face communication to mediated communication.

4. Conclusion

Diachronic analysis of language learning aids reveals the technological revolution which has taken place and the continuity at the didactic level. Images are certainly recognised as something motivating, but their semantic, semiotic and cognitive potential is rarely gone into. Innovation in supports is to be set against repetitiveness in content: it is not the attractiveness of a display which will get a rule of grammar across. It is to be remarked that it is easier to

⁷⁹ We agree here with the point of view of Guy Arquembourg, for whom teacher autonomy is fundamental to thinking about autonomous learning: see "Hypermédia et autonomie de l'enseignant", Symposium *Outils multimédias et stratégies d'apprentissage du FLE*, Lille, 1996, pp 19-25.

design a product in which learning is organised than one which helps develop autonomy in the sense of "learning by learning".

Depending on the methodology, learning used to be left up to the teacher and/or the method; the tendency is now to leave it up to the learner. But this entails that the new equipment should be able to enhance the learner's activity, creating interactions between language and user and including some reflection about learning strategies. At present, however, software mainly provides for interactivity at the level of selection much more than of actual content, leaving the learner very little freedom of navigation. It would be a good idea to increase the opportunities for personal choice (short-cuts, checks, help, etc.), the interrelation of different modes of information (iconic and textual, etc.), and analysis of responses.

"In a learning context, for an interactive program to promote the construction of knowledge it is indispensable for technological interactivity to be put at the service of learning intention on the learner's part."⁸⁰

Finally, given that learning and speaking a language is based on linguistic interaction which by its very nature is social and human, equipment aimed at learner-autonomy is not (at least at present) suitable for incorporating the communication aspect of language. A place needs keeping for human mediation, for resource-persons whose job it is to adapt documents and provide psychological and/or technical support to the learner, and for teachers whose job it is to organise learning so as to include self-study phases in a face-to-face teacher-learner setting as a whole. Communication cannot be totally and exclusively instrumentalised.

⁸⁰ Claire Bélisle, "Enjeux et limites du multimédia en formation et en éducation", Cahiers de l'Asdifle n°9, 1998, p. 18.