



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

Vol. 6, n°2 | 2003
Vol. 6, n°2

Présentation d'Eurocall 2003 "New Literacies in Language Learning & Teaching"

François Mangenot



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2250>
ISSN : 1286-4986

Éditeur

Adalsic

Référence électronique

François Mangenot, « Présentation d'Eurocall 2003 "New Literacies in Language Learning & Teaching" », *Alsic* [En ligne], Vol. 6, n°2 | 2003, document alsic_n11-poi1, mis en ligne le 15 décembre 2003, Consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2250>

CC-by-nc-nd

Présentation d'Eurocall 2003 "New Literacies in Language Learning & Teaching"

François MANGENOT

Université de Franche-Comté, France

Résumé : *Eurocall est une association européenne de chercheurs et de praticiens du domaine de l'apprentissage des langues assisté par ordinateur [Eurocall] ; cette association tient chaque année, en août-septembre, un colloque qui regroupe plusieurs centaines de participants. Cet article propose un compte-rendu du colloque qui s'est tenu à l'université de Limerick (Irlande) du 3 au 6 septembre 2003. On aborde tout d'abord le thème du colloque, on propose ensuite une synthèse des trois conférences plénières et des 166 ateliers, on approfondit enfin l'un des sous-thèmes, celui de la communication pédagogique et interculturelle à travers Internet.*

- 1. Introduction
- 2. La problématique du colloque : les nouvelles "littératies"
- 3. Cartographie d'Eurocall 2003
- 4. Systèmes informatiques et communication pédagogique
- 5. Conclusion
- Références

1. Introduction

A la différence de comptes-rendus de précédents colloques Eurocall déjà parus dans cette revue, je chercherai ici à proposer une synthèse problématisée plutôt qu'un ensemble de descriptions d'ateliers suivis. Non qu'une telle présentation présente une meilleure garantie d'objectivité, à laquelle il n'est pas question de prétendre, mais la richesse d'Eurocall 2003 (Limerick, Irlande), qui offrait généralement huit ateliers en parallèle (trois conférences plénières, 166 présentations, réparties en "*papers*" et "*show and tell*", "*posters*" non compris), rendrait bien aléatoire et arbitraire, pour un seul auteur n'ayant pas le don d'ubiquité, la description d'un des multiples parcours possibles.

J'interrogerai dans un premier temps la problématique du colloque, "New Literacies in Language

Learning & Teaching" ; je tenterai ensuite, afin de repérer les tendances actuelles enALAO (apprentissage des langues assisté par ordinateur), d'établir une cartographie des trois conférences plénières et des 166 ateliers à partir de leurs fiches descriptives, disponibles à la fois sur Internet (auquel les lecteurs pourront se reporter pour plus de précisions [Eurocall03]) et sur un livret distribué à tous les participants ; je m'attarderai enfin sur le domaine dans lequel j'ai suivi le plus d'ateliers.

2. La problématique du colloque : les nouvelles "littératies"

Le titre du colloque est pratiquement impossible à rendre en français, sauf à traduire "*literacy*" par "culture", ce qui crée une ambiguïté : "Nouvelles cultures dans l'enseignement / apprentissage des langues" est en effet particulièrement vague. Le mot "littératie" (ou "littéracie", la première orthographe semblant plutôt employée par les Québécois, la seconde par les Français) n'a en effet, et de très loin, ni la fréquence d'usage ni par voie de conséquence le spectre sémantique de son équivalent anglais. Une recherche sur *Google* (novembre 2003) donne 8.630.000 résultats pour "*literacy*" contre 2750 pour "littératie" et 330 pour "littéracie"[1]. Ces proportions (le mot anglais est 2800 fois plus fréquent) sont très loin du décalage qui peut exister entre la présence de la langue française et de la langue anglaise sur Internet, que l'on peut évaluer, en cherchant des mots fréquents et à peu près identiques, entre 1/10 et 1/15. Les mots ou expressions ayant un sens proche de "*literacy*", en français, donnent 143.000 résultats pour "alphabétisation", 25.700 pour "maîtrise de la langue", 3100 pour "culture écrite" + "culture de l'écrit" et 1030 pour "maîtrise de l'écrit". Mais on sent bien que "nouvelles alphabétisations" ne convient pas pour traduire "*new literacies*" (syntagme qui obtient 3250 résultats sur *Google*). "Nouvelles maîtrises" ne convient guère mieux...

Quelle problématique voulaient donc avancer les organisateurs d'Eurocall 2003, question que de nombreux chercheurs ont dû se poser au moment de proposer une communication ? Dans l'introduction au livret de présentation du colloque (le texte sur le site Internet est très proche), ils disent vouloir "*mettre l'accent sur les modifications que les développements technologiques font subir aux concepts et pratiques liés à la littératie*". Ils ajoutent que "*les contextes d'apprentissage des langues se sont fondamentalement modifiés au cours des 20 dernières années*" et mentionnent notre "*ère post-typographique*" qui oblige à s'adapter aux nouveaux besoins des apprenants et aux nouvelles ressources. Tout ceci reste cependant assez vague ou assez évident et l'on peut se demander si le colloque n'était pas construit sur une notion très générale, commode pour englober le plus de recherches possible.

Deux des sous-thèmes ne sont guère plus éclairants, puisqu'ils s'intitulent "*Les nouvelles littératies et la Toile : création de sites et évaluation ; littératie médiatique et littératie visuelle*" et "*Les nouvelles littératies et les quatre compétences ("skills") : rapport entre ces compétences "traditionnelles" et les nouvelles littératies*". Les trois autres correspondent à des thématiques plus classiques en ALAO : "*Interactivité, interactions entre apprenants et rétroaction*", "*Ressources physiques et numériques*" et "*Corpus oraux et écrits dans*

l'enseignement / apprentissage des langues". Le Tableau 1 montre la répartition des ateliers dans les cinq rubriques.

Rubrique	1. Les nouvelles littératies et la Toile	2. Les nouvelles littératies et les quatre compétences	3. Interactivité, interactions entre apprenants et rétroaction	4. Ressources physiques et numériques	5. Corpus oraux et écrits
Nombre d'ateliers	40	29	45	36	16

Tableau 1 - Nombre d'ateliers dans chaque sous-thème.

C'est finalement en cherchant "Nouvelles littératies", au pluriel et en français (8 résultats sur Google, novembre 2003), que l'on trouve un texte plus éclairant, rédigé par Tapio Varis, spécialiste finlandais du *e-learning*. L'auteur, après avoir rapproché les termes "alphabétisation" et "littératie" en soulignant que "*les degrés et les types d'alphabétisation, ou de littératie, sont multiples*", aborde les enjeux des "*nouvelles littératies*" :

La compétence médiatique est pluridimensionnelle (Varis 2000). L'alphabétisation, ou culture, numérique désigne, pour sa part, la capacité de comprendre et d'utiliser l'information présentée sur ordinateur, en différents formats et en provenance de sources très diverses (Gilster, 1997).

Il ressort du sommet sur les littératies du XXI^e siècle (21st Century Literacy Summit), organisé à Berlin en 2002, que les évolutions actuelles exigent une capacité d'utiliser l'information et la connaissance qui aille au-delà de la base traditionnelle que forment la lecture, l'écriture et le calcul.

Les enseignants, les apprenants, les salariés et les citoyens doivent désormais intégrer les éléments suivants afin de renforcer leur bagage de connaissances et leur aptitude à la réflexion critique:

Une initiation technologique [...].

Une culture informationnelle [...].

Une créativité médiatique [...].

Une littératie globale, à savoir la capacité de comprendre les liens réciproques entre les peuples et les nations, et de réussir l'interaction et la collaboration interculturelles.

Une littératie responsable, à savoir la capacité d'envisager les répercussions sociales des médias en termes de sécurité, de vie privée et autres [Varis03].

Selon cette interprétation, on voit que l'enjeu dépasse très largement l'enseignement ou l'apprentissage des langues... On voit également que le terme anglais "*literacy*" se rapproche à la fois des termes "alphabétisation" (le ministère de l'Éducation français parle ainsi d'*alphabétisation informatique* des enseignants) et "maîtrise de l'écrit", mais également, de manière plus générale, de la notion de culture (ou culture écrite). La conférence plénière de Robin Goodfellow [Goodfellow03] ne compte d'ailleurs pas moins de 72 occurrences du mot

"literacy", parmi lesquelles une bonne moitié où le terme aurait pu être remplacé par "culture" ou "culturel" sans grande modification de sens. Pour cet auteur, aux vues assez proches de celles de Varis, la "littératie" se joue à un triple niveau : au niveau opérationnel du texte, au niveau culturel du contexte et au niveau critique du discours.

En tout état de cause, l'examen attentif des 166 résumés d'ateliers montre, d'une part, que sont plutôt rares (de l'ordre de la vingtaine ?) les contributions ayant pour problématique centrale la question des "nouvelles littératies", telle que se la posent Varis ou Goodfellow, d'autre part, que les sous-thèmes choisis par les organisateurs d'Eurocall 2003 sont finalement peu indicatifs par rapport aux contenus des ateliers qu'ils regroupent : le premier ("Les nouvelles littératies et Toile") est tellement général qu'il permettrait d'y placer la plupart des contributions, le second ("Les nouvelles littératies et les quatre compétences") fait l'impasse sur la compétence interactive, sans doute la plus importante en langue, le troisième et le quatrième regroupent sous une même étiquette des phénomènes aussi différents qu'interactivité et interaction (cf. [BouchardMangenot01]) ou ressources physiques et numériques (soit médiation et médiatisation, cf. [BarbotLancien03]) ; le dernier ("Corpus oraux et écrits") est donc le seul qui flèche un contenu précis, l'apprentissage fondé sur les corpus ("*corpus-based learning*"). Les organisateurs d'Eurocall 2003 eux-mêmes reconnaissent, dans le livret, qu'ils ont eu de la peine à classer les contributions :

Les cinq sous-thèmes proposés par les organisateurs ont engendré une grande variété de propositions, mettant en relation, de manière intéressante, les différentes composantes des contextes d'apprentissage des langues ("language learning environment"), de telle sorte qu'il nous a parfois été difficile de ranger tel résumé dans tel sous-thème.

On peut alors être tenté d'établir une cartographie du colloque en proposant une autre base classificatoire, reprenant justement ces "*composantes des contextes d'apprentissage des langues*".

3. Cartographie d'Eurocall 2003

La cartographie qui va être proposée se fonde sur la lecture des 166 résumés d'ateliers (disponibles sur le site du colloque) et sur l'écoute des trois conférences plénières. Il est difficile d'élaborer une liste de catégories qui soient, d'une part, exclusives les unes des autres et qui, d'autre part, puissent inclure tous les ateliers. Il serait d'ailleurs plus prudent de parler de "tendances" que de "catégories". On peut tout d'abord reprendre quatre des six "*variables d'une situation d'apprentissage des langues*" (proposées dans [Mangenot02]) : les **enseignants**, les **apprenants**, les **ressources numériques** et les **dispositifs**. Les différents ateliers peuvent être classés selon qu'ils mettent plus l'accent sur l'une ou l'autre de ces variables. On obtient alors la répartition présentée dans le Tableau 2, qui tente également de repérer des "sous-tendances" explicitées plus loin.



Enseignants	Étudiants	Ressources numériques	Dispositifs
Total : 11 (6,5 %)	Total : 20 (12 %)	Total : 81 (48,2 %)	Total : 46 (27,4 %)
- Littératie : 4 - Formation en ligne : 7	- Littératie : 12 - Usages : 8	- Usages : 8 - Didacticiels : 49 - Évaluation : 10 - TAL : 12 - Corpus : 10	- CMO / CSCL : 30 - CRL : 16

Tableau 2 - Classement des ateliers en tendances et sous-tendances.

Seuls dix ateliers n'entrent dans aucune des catégories ci-dessus, trois parce qu'ils se sont contentés de présenter une simple pratique de classe, sans aucune prétention analytique, sept au contraire parce qu'ils se sont penchés sur les méthodologies de recherche dans le domaine de l'ALAO.

Une première constatation saute aux yeux et révèle sans doute l'un des points faibles d'Eurocall 2003 (voire de l'ALAO en général...) : la disproportion entre les présentations mettant l'accent sur le développement ou l'analyse de ressources (81) et les présentations issues d'une expérimentation avec des étudiants (20). Il faut certes relativiser cette observation, dans la mesure où la plupart des présentations de dispositifs (46) incluent leur public dans les observables, mais on peut tout de même exprimer un certain étonnement devant le grand nombre de descriptions de produits, le plus souvent en ligne, n'ayant pas fait l'objet d'une véritable évaluation.

Concernant les **enseignants**, on note deux tendances : l'une consiste à s'interroger sur le développement de leur "littératie numérique" (quatre ateliers), l'autre à présenter (et à évaluer) des formations d'enseignants de langues en ligne, qu'il s'agisse de diplômes universitaires ou de formation continue (six ateliers et la conférence plénière de Dieter Wolff). On trouve actuellement des formations entièrement en ligne pour les enseignants d'anglais, d'espagnol, de français[2], d'italien et d'allemand.

Du côté des **étudiants**, huit ateliers se sont interrogés sur leur degré de "littératie numérique" (souhaitable ou atteinte) tandis que douze autres ont évalué les usages de différents types de ressources numériques. Un constat, déjà pointé auparavant par plusieurs chercheurs français, ressort de certains ateliers : l'usage de ressources numériques dans l'apprentissage des langues ne va pas de soi et il vaut la peine de prendre le temps d'y former les étudiants.

Les ateliers sur les **ressources numériques** se subdivisent pour leur part en quatre catégories : le développement de didacticiels (en ligne ou hors ligne), l'évaluation de ressources existantes, le développement d'algorithmes de traitement automatique des langues et la présentation de supports (le plus souvent la Toile) utilisés comme corpus d'enseignement / apprentissage. La première catégorie était trop importante (49 ateliers) et trop diverse pour qu'on se risque à en proposer une synthèse ; avançons simplement, avec une certaine prudence, que la tendance est toujours aux produit tutoriels conçus comme complémentaires par rapport aux cours

présentiels. Dans la seconde catégorie (10 ateliers), ce sont souvent les divers apports de la Toile qui ont été classés et évalués. La troisième catégorie (12 ateliers) comprend la présentation de divers types d'analyseurs ("*parsers*") automatiques, ces technologies étant mises au service des enseignants (aide à la constitution de corpus ou d'exemples grammaticaux) ou des étudiants (aide à la détection d'erreurs, mesure automatique de l'emploi de telle ou telle langue dans un échange *Tandem* [Brammerts01]). La dernière catégorie (10 ateliers) correspond à une approche établie depuis fort longtemps chez les didacticiens anglo-saxons, celle de l'apprentissage fondé sur les corpus ("*corpus-based learning*") ; la richesse de la Toile donne évidemment un nouvel essor à cette approche. Une des trois conférences plénières (Mike Mc Carthy) était consacrée à la méthodologie de description et d'utilisation des corpus oraux.

Les **dispositifs** présentés, enfin, relèvent de deux familles bien distinctes, ceux qui sont fondés sur la communication médiatisée par ordinateur (CMO), voire sur l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (ACAO), et ceux qui s'appuient sur un centre de ressources langues (CRL), physique ou virtuel. On reviendra sur la première famille dans la partie 4. Quant à la seconde, un certain nombre de contributions se sont penchées sur les stratégies des apprenants dans un dispositif ouvert, d'autres ont analysé des dispositifs hybrides.

Pour conclure cette cartographie, on peut être tenté d'examiner les démarches de recherche sur lesquelles s'appuyaient les ateliers classés comme "*papers*", les présentations ("*show and tell*") n'ayant aucune prétention de ce côté-là. On constate alors la rareté de la démarche expérimentale, pourtant souvent privilégiée de l'autre côté de l'Atlantique. De nombreuses présentations relèvent à l'inverse de la recherche-action et de la recherche-développement. Parmi les méthodologies qualitatives utilisées, on trouve des observations de type ethnographique, des enquêtes, des entretiens, des analyses de productions ou d'échanges en ligne, des observations des actions des utilisateurs avec un produit. Plusieurs communications s'appuient sur une approche de type acquisitionniste, à l'instar de [Chapelle01]. Globalement, on peut sans doute avancer que les paradigmes de recherche européens sont sensiblement différents de ceux qui ont cours outre-Atlantique.

4. Systèmes informatiques et communication pédagogique

Je terminerai ce compte-rendu par une note plus subjective, en me penchant brièvement sur les thématiques qui m'ont le plus intéressé. Celles-ci sont liées à la CMO et à l'ACAO (cf. supra), domaines auxquels se rattachaient environ trente contributions, dont une plénière, celle de Robin Goodfellow (la conférence de Dieter Wolff, bien que présentant un dispositif de e-formation, ne relevait ni de la CMO ni de l'ACAO). S'agissant souvent d'ateliers auxquels j'ai assisté et plus seulement d'une analyse à partir de résumés, je citerai les auteurs afin que le lecteur puisse se reporter au descriptif des ateliers sur le site du colloque [Eurocall03] (à partir de la page d'entrée du site, cliquer sur "[Abstracts](#)" - les auteurs sont par ordre alphabétique). Deux dimensions se retrouvaient dans presque toutes les interventions, qui pouvaient mettre plus l'accent sur l'une ou sur l'autre : l'analyse du dispositif (technologique, humain,

pédagogique ...) mis en place pour faire communiquer et collaborer des apprenants, la dimension interculturelle des échanges permis par Internet.

4.1. Accent mis sur le dispositif

Concernant la première dimension, il convient de distinguer la communication pédagogique médiatisée par ordinateur de l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (cf. [CrinonEtAl02]) ; certaines expérimentations présentées visent simplement la première, à travers "clavardage" (terme québécois pour "chat") et "courriel" (Kitade, Penkova & Kyuchoukova) ou plate-forme de e-formation (Gettliffe), tandis que d'autres, plus nombreuses, se réclament du second courant de recherche.

Dans ce dernier domaine, il existe une grande variété de dispositifs et d'outils possibles (pour une tentative de classification, voir [Mangenot01]). Trois contributions ont présenté une collaboration par dyades travaillant face à un même ordinateur (Gerbault & Lavry, Gutierrez, Leahy), insistant toutes sur l'influence des tâches sur les échanges. À distance, les MOO, systèmes assez anciens encourageant la collaboration par la possibilité de créer – sur un plan textuel – des mondes virtuels, sont encore utilisés, parfois comme simple outil de communication (O'Rourke), parfois comme support d'une simulation globale (Shield & Hassan). Les plates-formes de e-formation ne sont sans doute pas le meilleur outil de collaboration, à moins qu'il ne s'agisse de systèmes développés dans ce but, comme c'est le cas dans les études présentées par Chan, Dolan, Hauck et Goodfellow. Dans le premier cas, Chan a présenté *Movie studio*, une plate-forme destinée à l'échange de fichiers vidéo que les apprenants sont invités à créer en simulant des petits dialogues. Dans le second, Doban a évoqué un environnement d'apprentissage interactif (*ILE*) développé dans le double objectif de favoriser l'apprentissage individuel et l'apprentissage collaboratif, respectant ainsi les différences individuelles quant aux besoins d'interactions sociales. La conférence plénière de Goodfellow (de même que l'atelier de Hauck) a évoqué la plate-forme *Lyceum*, développée à l'Open University, qui permet l'interaction orale synchrone entre plusieurs apprenants (le plus souvent trois) ; on notera que la pédagogie préconisée pour l'utilisation de cette plate-forme implique la collaboration.

Cinq études n'étaient pas liées aux outils ou systèmes employés mais insistaient sur des dimensions plus transversales, sociales et/ou pédagogiques. Klein-Wohl a ainsi tenté d'évaluer la différence d'efficacité entre une rétroaction individuelle, coûteuse en temps, et une rétroaction collective. Pegrum a remarqué la difficulté à faire réellement collaborer des enseignants en formation à distance. Tammelin a livré des réflexions originales sur les notions de présence, de communauté et de connivence à distance. Lehtonen et Panayi, enfin, ont examiné à quel point l'utilisation du jeu de rôle à distance pouvait motiver les apprenants et les amener à des interactions profitables.

4.2. Accent mis sur l'accès à la culture de l'Autre via Internet

Dans le domaine de l'interculturel pratiqué grâce à Internet (on ne retiendra pas l'expression

proposée par O'Dowd & Eberbach, "*apprentissage de la culture assisté par ordinateur*", aux connotations trop transmissives), le modèle de *Cultura*, de Gilberte Furstenberg [FurstenbergEtAl01], est très présent et presque toutes les contributions le citent ; rappelons que ce modèle consiste à faire communiquer sur leur culture respective des apprenants de deux langues différentes tout en guidant très précisément leurs échanges.

On passera rapidement sur les expérimentations proches du modèle *Cultura*, comme celles présentées par Helm ou Skowronek, pour s'attarder un peu plus sur celles qui soit font évoluer le modèle, soit analysent d'autres dimensions interculturelles.

Cultura est fondé sur la symétrie entre les interactants des deux côtés de l'Atlantique : des étudiants français apprenant l'anglais, des étudiants américains apprenant le français. A l'inverse, les projets présentés par Dolci & Spinelli et par Develotte, Mangenot & Zourou font interagir d'un côté des apprenants d'une langue étrangère (l'italien dans le premier cas, le français dans le second), de l'autre de futurs enseignants de cette même langue ; pour ces derniers, l'objectif ne consiste alors pas seulement à s'ouvrir à une dimension interculturelle, mais également à découvrir, de manière "située", de nouveaux modes d'enseignement / apprentissage intégrant Internet (on touche bien là les "nouvelles littératies" visées par le colloque). Dans le cas de O'Dowd & Eberbach, des Allemands suivant un module à distance sur la civilisation irlandaise sont amenés à interagir avec des Irlandais, qui apparemment (le texte ne le précise pas, mais on peut l'inférer) n'apprennent pas l'allemand.

Concernant d'autres aspects de la communication interculturelle *via* Internet, deux études s'appuient simplement sur une utilisation du courriel. Dans un cas (Orlova & Devel), ce sont de futurs enseignants d'anglais russes et tchèques qui échangent sur leurs systèmes éducatifs respectifs, dans un triple objectif : pratique de l'anglais, comparaison interculturelle, développement de la littératie numérique. Dans l'autre, Stockwell analyse des courriels entre des natifs et des non-natifs, des Australiens étudiant la culture japonaise et des Japonais étudiant l'anglais, mais son point de vue est plus acquisitionniste qu'interculturel.

Une contribution, enfin, se situe à la marge de la thématique : pour Coverdale-Jones, il s'est agi non pas de faire communiquer des étudiants de différentes cultures, mais d'analyser les usages que font d'une liste de discussion destinée à la pratique de l'anglais langue étrangère des étudiants suédois et chinois, qui ont des représentations bien différentes sur la manière d'apprendre et sur l'intérêt de la collaboration.

5. Conclusion

Au total, un colloque très riche, donc, convivial et parfaitement organisé ; le respect remarquable du *timing* (comment dit-on cela en français ?) permettait notamment de passer d'un atelier à l'autre durant une même période sans déranger les intervenants. La seule critique, déjà exprimée, concernerait la thématique générale et la catégorisation des ateliers, mais cette critique doit être relativisée par la remarquable qualité du livret de 224 pages fourni à tous les participants, qui permettait de choisir ses ateliers à partir de leur description.

Références

Bibliographie

[BarbotLancien03]

Barbot, M.-J. & Lancien, T. (2003). *Médiation, médiatisation et apprentissages*. Notions en questions en didactique des langues. Lyon : ENS Éditions.

[BouchardMangenot01]

Bouchard, R. & Mangenot, F. (dir.) (2001). *Interactivité, interactions et multimédia*. Notions en questions en didactique des langues. Lyon : ENS Éditions.

[Chapelle01]

Chapelle, C. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

[CrinonEtAl02]

Crinon, J., Mangenot, F. & Georget, P. (2002). "Communication écrite, collaboration et apprentissages". In Legros & Crinon, pp. 63-83.

[FurstenbergEtAl01]

Furstenberg, G., Levet, S., English, K. & Maillet, K. (2001). "Giving a virtual voice to the silent voice of culture : the Cultura project". *Language Learning & Technology*, vol. 5 n 1, pp. 55-102. Consulté en novembre 2003 : <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html>

[Goodfellow03]

Goodfellow, R. (2003) "Literacies, Technologies, and Learning Communities - Speaking and writing in the virtual classroom". Conférence au colloque Eurocall 2003 (Limerick, Irlande). Consulté en novembre 2003 : <http://iet.open.ac.uk/pp/r.goodfellow/Euroc03/talk.htm>

[LegrosCrinon02]

Legros, D. & Crinon, J. (dir.) (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Colin université.

[Mangenot01]

Mangenot, F. (2001). "Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur appliqués aux langues". In Bouchard & Mangenot. pp. 105-115.

[Mangenot02]

Mangenot, F. (2002). "L'intégration pédagogique et institutionnelle des TIC". In Legros & Crinon, pp. 169-184.

[Varis03]

Varis, T. (2003). "Nouvelles littératies et compétences en e-learning" ("New Literacies and e-Learning Competences"). Texte disponible en allemand, anglais, espagnol et français. Consulté en novembre 2003 : <http://www.elearningeuropa.info/doc.php?lng=3&id=595&doclng=3>

Sites Internet

[Brammerts01]

Brammerts, H. (2001). *Site eTandem Europa*. Bochum : Ruhr-Universität. Consulté en novembre 2003 : <http://www.enst.fr/tandem/etandem/etindex-en.html>

[Canufle]

Canufle (nd). *Campus numérique Français Langue Etrangère*. France : Centre National d'Enseignement à Distance. Consulté en novembre 2003 : <http://www.canufle.org/>

[Eurocall]

Eurocall (2003). *Site de l'association Eurocall, the European Association for Computer Assisted Language Learning*. Limerick : University of Limerick. Consulté en novembre 2003: <http://www.eurocall-languages.org>

[Eurocall03]

Eurocall2003 (2003). *Site du colloque*. Limerick : Limerick Travel. Consulté en novembre 2003 : <http://www.iccconcepts.com/eurocall/index.html>

Notes

[1] Un bon nombre des occurrences de "littéracie" (avec "c") est lié à un colloque ayant eu lieu à l'IUFM de Grenoble en 2002, dont l'argumentaire commence ainsi : "Ce colloque a pour objectif d'analyser et de discuter la conception de la maîtrise de la langue écrite qui est promue par le courant de recherche centré sur la littéracie, conception qui permet de repenser les questions d'enseignement apprentissage de l'écrit dans une perspective à la fois continue et socialement contextualisée."

[2] La maîtrise de FLE en ligne *Canufle* ([Canufle]) n'a pas été présentée à Eurocall 2003, mais deux de ses promoteurs étaient présents à Limerick et ont établi des contacts avec les diplômés équivalents pour d'autres langues ; l'idée a même germé de créer une structure d'échange de bonnes pratiques.

À propos de l'auteur

François MANGENOT est professeur des universités en sciences du langage à Besançon (université de Franche-Comté), responsable du DESS "Ingénierie pédagogique dans des dispositifs ouverts et à distance". Membre du LASELDI (EA 2281, Besançon) ainsi que de l'UMR 5191 (ICAR / ADIS, Lyon), il s'intéresse depuis une quinzaine d'années aux apports des systèmes informatiques à l'apprentissage des langues (étrangères et maternelle) et à la formation des enseignants. Il est à l'origine du campus numérique français langue étrangère (<http://www.canufle.org>).

Courriel : fmangenot@infonie.fr

Adresse : UFR SLHS, 30-32 rue Mégevand, 25030 Besançon, France



