

Un MOOC sur l'enseignement du français langue étrangère : quelle médiation des savoirs?

A MOOC on teaching French as a foreign language: what mediation of knowledge?

Un MOOC sobre la enseñanza del francés como lengua extranjera: ¿qué mediación del conocimiento?

<https://doi.org/10.52358/mm.vi7.209>

Deborah Meunier, professeure
Université de Liège, Belgique
dmeunier@uliege.be

Audrey Thonard, maître de conférences
Université de Liège, Belgique
audrey.thonard@uliege.be

RÉSUMÉ

Le MOOC ULiège « Moi, prof de FLE »¹ est destiné à de (futurs) enseignants de français langue étrangère. Constitué de sept modules interactifs, ce dispositif vise à développer les connaissances et compétences des participants en matière de gestion des interactions (orales et écrites) et des ressources (notamment numériques), mais aussi de développement des compétences grammaticales et interculturelles des apprenants. À partir d'exemples concrets de ressources et d'activités pédagogiques, nous interrogerons la médiation des savoirs induite par ce dispositif d'enseignement et d'apprentissage innovant : quels sont le potentiel didactique du MOOC et son effet sur le processus de médiation (cognitive, relationnelle et langagière) des savoirs? Que la médiation soit humaine, technique ou documentaire, le dispositif détermine la transposition didactique : la posture de l'enseignant, celle des

¹ <https://online.jobsatskillscampus.be/courses/course-v1:ULiege+CS04+2021/about>



participants, la nature des savoirs et des discours (ordinaire vs savant) en circulation. Nous analyserons plus particulièrement les spécificités de l'écriture communicationnelle et la polyphonie énonciative du discours de l'enseignant, ainsi que les types de tâches individuelles et collaboratives et leur impact sur la coconstruction collaborative et ouverte des savoirs.

Mots-clés : MOOC, didactique du français langue étrangère, médiation, éthos, polyphonie énonciative

ABSTRACT

The ULiege MOOC "Moi, prof de FLE" focuses on important issues teachers of French as a second language have to face, i.e. the characteristics of an FFL class, the principles of second language acquisition, and the creation of stimulating lessons to promote student engagement. It gives teachers some leads to help them develop speaking and writing skills and teach grammar and intercultural approaches in their classroom. The final module is devoted to French as a second language/medium of instruction and valuing students' multilingualism in their academic learning. From concrete examples of resources and activities, we will question the mediation of knowledge induced by this innovative teaching and learning device: what is the didactic potential of a MOOC and its effect on the mediation process (cognitive, relational and language)? Whether the mediation is human, technical or documentary, the device determines the didactic transposition: the teacher's posture, the participants, the nature of the knowledge and speeches (ordinary vs scholar) in circulation. We will analyze the specificities of communicative writing and the enunciative polyphony of the teacher's discourse and the types of individual and collaborative tasks and their impact on the collaborative and open co-construction of knowledge.

Keywords: MOOC, didactic of French as a second language, mediation, ethos, enunciative polyphony

RESUMEN

El MOOC « Moi, prof de FLE » está destinado a (futuros) profesores de francés como lengua extranjera. Contiene 7 módulos interactivos que tienen como objetivo desarrollar los conocimientos de los participantes en la gestión de interacciones (orales y escritas) y de recursos (especialmente digitales), pero también en las habilidades gramaticales e interculturales de los alumnos. A partir de ejemplos concretos de recursos y actividades, cuestionaremos la mediación del conocimiento inducida por este innovador dispositivo de enseñanza y aprendizaje: ¿cuál es el potencial didáctico del MOOC y su efecto en el proceso de mediación (cognitivo, relacional y lingüístico) del conocimiento? Tanto si la mediación es humana, técnica o documental, el dispositivo determina la transposición didáctica: la postura del profesor, la de los participantes, la naturaleza de los conocimientos y los discursos (comunes frente a académicos) en circulación. Analizaremos las especificidades de la escritura comunicativa y la polifonía enunciativa del discurso del docente, así como los tipos de tareas individuales y colaborativas, y su impacto en la co-construcción colaborativa y abierta del conocimiento.

Palabras clave: MOOC, enseñanza del francés como lengua extranjera, mediación, ethos, polifonía enunciativa



Introduction

En 2017, encouragés par les autorités de l'Université de Liège, trois membres du Service de Didactique du français langue étrangère (FLE) se sont lancés dans la conception d'un MOOC (*Massive Online Open Course*) ou CLOM (cours en ligne ouvert et massif) à l'attention des (futurs) enseignants. Rappelons d'abord quelles sont les grandes lignes directrices d'un MOOC et ses caractéristiques propres. Un MOOC est un « cours » qui – comme tout autre cours – est limité dans le temps (celui dont il est question ici dure huit semaines), avec une date de début et une date de fin, même si les contenus restent consultables aux personnes inscrites au-delà de ces huit semaines. Ce cours est accessible « en ligne », partout et n'importe quand, pourvu que les participants disposent d'une connexion à Internet. Ce dispositif tire profit de tous les aspects du numérique pédagogique tels que le partage de ressources et d'exercices interactifs et autocorrectifs, mais aussi d'espaces d'échanges et de collaboration, de forums écrits, audio et vidéo. Il est « ouvert » à tous : l'inscription est gratuite, sans condition d'accès. Seule la certification est payante, car elle nécessite une attention toute particulière de l'équipe pédagogique qui doit évaluer les copies de l'épreuve certificative. Enfin, ce cours est « massif », dans le sens où il peut accueillir un nombre illimité de participants. La majorité des activités peuvent être effectuées en complète autonomie et ne nécessitent pas la présence et/ou l'encadrement permanent de l'équipe pédagogique.

L'Université de Liège avait développé trois MOOC avant celui-ci et une vingtaine d'autres ensuite. Ses motivations à se lancer dans un tel projet étaient diverses : elle souhaitait expérimenter de nouveaux formats, de nouveaux modèles pédagogiques, mais aussi créer une banque de données et d'outils pour l'enseignement/apprentissage. Bien sûr, ces MOOC participent au rayonnement de l'établissement et de ses différents acteurs, mais ils ont avant tout été pensés dans le cadre d'une mission d'enseignement élargie, pour les étudiants ou les futurs étudiants de notre université (certains MOOC ont pour objectif de les préparer à des examens d'entrée). Le MOOC « Moi, prof de FLE » est par exemple inscrit au programme de trois formations proposées par l'Université de Liège² et ses modules sont intégrés dans sept cours différents. Bien entendu, le public visé ne se limite pas aux étudiants de l'Université de Liège : s'il a été conçu pour eux, il profite également aux étudiants d'autres universités, aux enseignants des milieux associatifs et aux (futurs) professeurs de FLE du monde entier.

Arrêtons-nous un instant sur l'orientation des sept modules thématiques. Dans le premier, on s'interroge sur le rôle de la didactique du FLE, sur les imaginaires et les représentations liés au français, sur les façons d'apprendre et d'enseigner une langue étrangère. Ensuite, on s'intéresse aux premiers cours et aux méthodes de scénarisation d'une séquence pédagogique, avec ou sans le numérique. Le troisième module se consacre à l'oral, à la prise de parole, aux choix des ressources audiovisuelles, avec une attention particulière sur la prononciation et la méthode verbotonale. Le module suivant est quant à lui consacré à l'expression et à la compréhension écrites. Les participants peuvent y découvrir différents outils numériques pour écrire avec et pour les autres, ainsi qu'une séquence sur la place de la littérature dans la classe de FLE. Ensuite, on passe à la grammaire, à l'apprentissage par essai-erreur, en analysant des pratiques de classe et diverses ressources (manuels, grammaires...). Dans le sixième module, on interroge les concepts de *culture*, de *civilisation*, d'*interculturalité*, de *f/Francophonie*, notamment en analysant le contenu des rubriques « Culture » ou « Civilisation » de nombreux manuels de FLE. Le dernier module est quant à lui consacré au *français langue de scolarisation* (FLSco), à la fois objet et vecteur d'apprentissage, dans les cours de français, mais aussi dans les disciplines non linguistiques. Les dispositifs d'accueil et d'accompagnement des élèves nouvellement arrivés sont au centre de ce dernier module.

² Dans les programmes de la formation initiale des enseignants : [master en langues et lettres françaises et romanes, orientation français langue étrangère](#) et de la formation continue : [certificat en enseignement du français langue étrangère et seconde](#) et [certificat en enseignement du français langue de scolarisation en contexte migratoire](#).



Chacun de ces modules est composé de capsules pédagogiques, d'entretiens avec des experts de notre université et d'ailleurs, de vidéos tournées dans des classes (d'écoles primaires, du milieu associatif, de notre Institut Supérieur des Langues Vivantes). Ces capsules sont souvent complétées par diverses lectures et suivies de quiz et d'espaces d'échanges et de collaboration. Trois de ces modules comportent en outre des activités d'évaluation par les pairs : les participants déposent un travail sur la plateforme et reçoivent en échange deux ou trois copies à évaluer à l'aide d'une grille d'évaluation critériée.

À partir d'exemples concrets de ressources et de tâches pédagogiques, interrogeons maintenant la médiation des savoirs induite par ce dispositif d'enseignement et d'apprentissage : quel est le potentiel didactique du MOOC? Quels sont les effets du dispositif numérique sur le processus de médiation (cognitive, relationnelle et langagière) des savoirs? Les enjeux d'une pédagogie renversée, où l'apprenant est au centre de l'apprentissage et le numérique à son service, impliquent une (re)configuration des rôles des acteurs du dispositif (apprenants, enseignants, tuteurs, animateurs) dans la médiation des savoirs et l'évaluation des acquis d'apprentissage. Que la médiation soit humaine, technique (liée aux outils d'échange et de collaboration) ou documentaire (vidéos et textes), le dispositif détermine la transposition didactique (Chevallard et Joshua, 1991) : il vise à réduire la distance entre deux pôles (savoirs savants vs enseignés; enseignant vs enseigné). Nous analyserons plus particulièrement les spécificités de l'écriture communicationnelle et la polyphonie énonciative du discours de l'enseignant, ainsi que les types de tâches individuelles et collaboratives et leur impact sur la coconstruction collaborative et ouverte des savoirs. Nos analyses seront organisées autour des différents supports médias exploités dans le MOOC : vidéos et textes, activités en solo et collaboratives. Des extraits et des illustrations issus du MOOC viendront étayer notre propos.

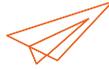
Cadre notionnel

Médiation et médiologie

Selon Daniel Coste et Marisa Cavalli, la *médiation* renvoie à « toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social donné, vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre » (2015, p. 28). Cette définition repose sur l'idée d'un *processus* de médiation, dans un contexte donné, qui inclut et dépasse la dimension langagière. Dans le cas du MOOC, le dispositif vise à réduire la distance entre au moins deux pôles : les savoirs savants et les savoirs enseignés et/ou l'enseignant et le participant.

Notre réflexion s'inscrit dans la démarche *médiologique*, initiée par le philosophe Régis Debray (1991), fondée sur l'idée que les outils techniques et la pensée ne sont pas dissociés, contrairement à ce que sous-entend le terme « média » qui désigne seulement le support technique. Les lieux de production des discours pédagogiques façonnent ces discours, mais aussi la transmission et la nature des savoirs. En effet, l'objet technique a un potentiel didactique et l'innovation influence les comportements des formateurs et des apprenants, mais aussi la nature même des contenus enseignés. Par exemple, la frontière entre savoirs savants et ordinaires³ est remise en question par le caractère « massif » de l'enseignement à distance « ouvert à tous ». Les gestes professionnels et l'éthos (Maingueneau, 2002) de l'enseignant universitaire sont déterminés par l'environnement numérique (« l'Hypersphère » chez Debray) qui agit

³ Sur ces questions, voir entre autres Rakotonelina (2014).



comme médium des connaissances, au même titre que la langue et les images. On peut donc dire que le MOOC participe de la construction du sens pédagogique, comme le ferait une salle de classe dans sa matérialité, ses espaces, ses discours, ce que Dominique Bucheton et Yves Soulé appellent aussi son « atmosphère » (2009). La scénographie des apprentissages (frontale, duale, collective, de groupe) peut être limitée ou, au contraire, augmentée par le dispositif technique.

Nous distinguons trois formes de médiation : la médiation *cognitive* qui vise l'accès à de nouvelles informations et connaissances, mais aussi des habits et des stratégies d'apprentissage; la médiation *relationnelle*, culturelle et émotionnelle, qui contribue à améliorer les interactions sociales; et la médiation *langagière*, en particulier les genres de discours. Ces différentes formes de médiation ne sont pas exclusives et, si l'on étend la définition de la médiation *langagière* au langage non verbal, à la gestuelle et à la posture du corps, nous considérons alors que les formes de médiation *cognitive* et *relationnelle* passent nécessairement par une médiation *langagière* (Coste et Cavalli, 2015, 2020).

Scénographie discursive du dispositif

Le MOOC induit une scénographie discursive particulière qui s'observe à plusieurs niveaux : celui de l'écriture des capsules vidéo pédagogiques, écriture qualifiée de « communicationnelle » et caractérisée par sa polyphonie énonciative et l'horizontalité de la relation entre les coénonciateurs; celui des genres de discours (plus ou moins scientifiques) qui doivent être adaptés au public hétérogène d'un média de masse; celui des activités pédagogiques (évaluations par les pairs, forums, espaces de collaboration) qui impliquent un changement de *posture* (Bucheton et Soulé, 2009) de la part des formateurs et des participants, puisque l'expertise est partagée par la communauté du MOOC et que l'activité de « contrôle » des connaissances n'appartient plus seulement aux formateurs.

Afin d'étudier cette scénographie complexe et les changements didactiques qu'elle implique, nous avons réalisé une analyse énonciative des discours (Kerbrat-Orechionni, 1980; Maingueneau, 2007) : la scène « générique », à savoir les genres de discours (exposé, interview, sondage...) et la scénographie construite par les textes (séquences narrative, explicative, descriptive...; déictiques personnels; modalisations; polyphonie), y compris la dimension non verbale.

Analyse des ressources

Les capsules pédagogiques tournées dans le cadre de ce MOOC sont les ressources centrales du dispositif (Peraya, 2017). D'une durée de plus ou moins sept minutes, elles peuvent être considérées comme des « grains » de formation qui abordent de manière condensée une problématique précise. Ces capsules sont complétées par d'autres ressources telles que des articles scientifiques, des supports écrits conçus par l'enseignant, des extraits choisis de cours ou d'ouvrages d'experts. Elles ont soit été tournées en studio, avec un prompteur, soit dans un cadre plus authentique et plus en lien avec la thématique abordée : un musée (cf. la capsule sur l'interculturalité du module 6), un théâtre (cf. capsule sur la prononciation dans le module 4) ou encore une librairie (cf. capsule sur la francophonie, dans le module 6). Quel que soit l'endroit où ces capsules aient été tournées, nous avons tenté de respecter les cinq recommandations d'Andrew Angus (2012) pour une « accroche narrative » efficace, à savoir : faire court, adopter un langage commun, illustrer nos propos à l'aide d'images et de graphiques, garder à l'esprit nos objectifs et, surtout, rester souriant en lisant notre texte ou en interrogeant nos invités.



Une écriture « communicationnelle » et polyphonique

Les scripts de ces capsules ont été rédigés dans une écriture « communicationnelle » de manière à faciliter la narration des contenus, à adopter un style plus familier et ainsi à réduire la distance entre enseignant et enseigné. Leur durée très courte a par ailleurs poussé les différents intervenants à aller à l'essentiel, en condensant les contenus. Dans le cadre de ce MOOC, nous avons opté pour trois formats de vidéos recensés par Martin, Van de Poël et Verpoorten (2016) : la « captation écologique » pour les prises en classe et certains microcouloirs; le format « Me, Myself and board » pour les exposés illustrés tournés en studio; et l'interview d'experts (en studio, en visioconférence ou à l'extérieur).

La diversité des types de vidéos proposées et des genres de discours (exposé magistral, interview, interactions pédagogiques entre pairs et enseignants dans la classe) rend le dispositif d'enseignement polyphonique. Les profils des intervenants sont également variés, puisque les discours d'experts, d'enseignants et d'apprenants de FLE participent à la construction et à la transmission des connaissances. Cette diversité de profils et de types de discours (discours scientifique, discours professionnel, discours ordinaire) a un impact majeur sur la médiation cognitive des savoirs, puisque l'accès aux connaissances est facilité par la réduction de la distance entre savoirs savants et savoirs enseignés.

Par ailleurs, les participants sont représentés par le personnage d'une enseignante débutante, Nastasja, qui pose des questions aux experts tout au long du MOOC (figure 1). Elle incarne la voix des apprenants et permet de faire exister le dialogue pédagogique dans la mise en scène des capsules, sous forme d'interactions jouées entre formateur et apprenant.

Figure 1

Extrait d'une vidéo du module 1, séquence 1.2 : « Qu'est-ce que la didactique du FLE? À quoi ça sert? »



Ce personnage sert de fil rouge dans le parcours de formation et joue un rôle important dans la médiation relationnelle, mais aussi cognitive des savoirs (coconstruction des savoirs). La scène pédagogique est moins frontale et crée une sorte de « présence à distance » (Adams *et al.*, 2014), un sentiment de proximité avec l'enseignant pour les participants. Le personnage de Nastasja participe à l'instauration d'un contrat d'accompagnement entre les différents acteurs du dispositif. De plus, cette scénographie permet de construire un éthos enseignant bienveillant. En effet, le début de la capsule 3.4 « Le numérique, un allié pour le développement des compétences orales? » illustre cette posture d'accompagnateur :

NC : Je me rends bien compte qu'Internet est devenu incontournable pour nous, les enseignants, dans la recherche de vidéos ou de documents audio. Mais en quoi serait-il pertinent d'utiliser les



technologies pour la pratique de l'oral? Je veux dire, pour l'expression orale... L'oral, ça ne doit pas être travaillé en classe, en présence du prof et des autres étudiants?

AT : Je comprends parfaitement vos interrogations, Nastasja, et j'ai envie de vous répondre que, oui, la classe reste le lieu privilégié des échanges entre les différents acteurs de l'apprentissage. Mais pourquoi se limiter à cet espace-temps? Et pourquoi ne pas donner à l'oral plus d'occasions d'être pratiqué? Notre système éducatif est relativement graphocentriste et, pour des raisons d'ordre logistique, la plupart des tâches confiées aux apprenants (et la quasi-totalité des devoirs) se font à l'écrit. À l'heure des nouvelles technologies, c'est étrange, non?

L'enseignant commence par valider le propos de Nastasja, pour ensuite enclencher un dialogue à fonction réflexive sous la forme de questions rhétoriques. La présence du « je » dans le « nous » (« notre système éducatif ») met en scène l'énonciateur-enseignant qui intègre le destinataire-enseigné dans son propos. Le texte didactique est ainsi assumé par les deux coénonciateurs. Ce procédé est typique du discours didactique qui vise à faire coïncider enseignant et enseigné dans le partage des mêmes connaissances.

Une diversité de genres de discours

Le genre du « micro-couloir » permet lui aussi de réduire la distance entre enseignant et enseigné, savoirs savants et savoirs ordinaires : les représentations des enseignants et des apprenants de FLE ont une place importante dans chaque module du MOOC (figure 2). Ces microcouloirs ont plusieurs fonctions de médiation : d'ordre cognitif d'abord, puisqu'ils activent les savoirs antérieurs des participants; ils permettent de nuancer, de remettre en question certaines évidences; mais aussi d'ordre relationnel, puisque les participants du MOOC peuvent s'identifier aux personnes interviewées, ou au contraire s'en distancier. Les microcouloirs ont ainsi un « effet miroir » : l'éthos et les représentations des participants et des intervenants se construisent en miroir dans le dispositif. Par ailleurs, les personnes interviewées viennent des quatre coins du monde : du Chili, du Maroc, du Mexique, du Québec ou encore du Japon. Cette dimension interculturelle a donc aussi une fonction relationnelle, puisqu'elle reflète la diversité de la communauté du MOOC.

Figure 2

Extrait du microcouloir du module 2, séquence 2.2 : « Créer un scénario »



Certaines captations réalisées dans les classes (figure 3) sont associées à des interviews d'enseignants. Cela donne lieu à un genre de vidéo un peu hybride, où les pratiques enseignantes font l'objet d'une réflexion autocritique. Le dispositif technique a ici aussi une fonction de médiation importante, puisque c'est un enseignant qui s'adresse à d'autres enseignants, qui plus est depuis sa salle de classe.



Figure 3

Une enseignante de l'ISLV dans sa classe, extrait d'une vidéo du module 3, séquence 3.1 : « Favoriser la compréhension et l'interaction orale »



Les capsules théoriques filmées en studio semblent correspondre au modèle d'enseignement vertical et magistral. Cependant, ces exposés magistraux se distinguent d'un dispositif de magistralité classique, car l'auditoire n'y est pas captif : il peut en effet s'en aller à tout moment (Aïm et Depoux, 2015). L'enseignant doit donc construire un éthos bienveillant, travailler la connivence avec les participants pour maintenir leur attention et conserver l'adhésion de son auditoire. D'après Boullier, cela implique l'adoption d'une posture énonciative polyphonique, celle du « prof-en-ligne », qu'il oppose à « l'homme tronc du journal télévisé » (2015). L'orateur doit en effet varier les genres de discours :

L'ensemble de son offre doit ménager des niveaux d'énonciation différents : il doit raconter une histoire, entraîner son public à travers tous les supports, garantir le sérieux du propos par quelques lectures ou citations savantes, mais aussi offrir des anecdotes et un second degré créant la connivence pour contrer l'asymétrie toujours reproduite entre enseignant et apprenant. (Boullier, 2015, p. 82)

Tantôt c'est un discours universitaire qui domine, tantôt un discours narratif sous forme d'anecdote ou de témoignage. Tantôt le formateur adopte une énonciation en « il » ou en « on », qui relève du discours scientifique impersonnel. L'effacement énonciatif permet d'accentuer le caractère objectif du propos, puisque l'énonciateur « efface » les traces de sa présence, voire toute source énonciative identifiable. Le formateur adopte alors la posture d'un énonciateur universel (Rabatel, 2004). Ce procédé a une fonction de légitimation, puisque le propos acquiert le statut de vérité générale. Comme dans cet extrait où la figure prototypique de « l'enseignant » est régulièrement convoquée :

JMD : Pour répondre à cette question, il est nécessaire de simplifier le processus d'apprentissage pour voir à quel moment et de quelle manière l'enseignement peut intervenir, à commencer par les deux moteurs essentiels que sont l'exposition et la production. On peut résumer cette démarche par ces quatre questions de base que tout enseignant se pose chaque jour avant d'entrer en classe.

Tantôt, au contraire, le formateur adopte une énonciation à la première personne, mettant en scène la parole rapportée du participant, dans un dialogue intérieur.

JMD : Aujourd'hui, quel besoin ou envie de communiquer, d'apprendre vais-je susciter chez mes apprenants? À quelles expositions (documents, ressources, expériences) vais-je les soumettre?



L'adoption du « je » peut aussi induire une relation interpersonnelle avec un « tu », ici le participant du MOOC. Ce procédé revient systématiquement au début des capsules dans le dialogue « joué » entre le formateur et Nastasja (le personnage de l'enseignante débutante) :

NC : Avant d'entrer dans le vif du sujet, j'ai quelques petites questions à vous poser. Par exemple, pourquoi parle-t-on tantôt de « français langue étrangère », tantôt de « français langue seconde »?

JMD : Excellente question! Je ne pourrai cependant pas répondre de manière définitive, car la différence reste assez imprécise.

Le formateur adopte ici un ton exclamatif et utilise un adjectif subjectif (« excellent ») pour valoriser son interlocutrice et, par son intermédiaire, les participants du MOOC. Il crée ainsi une relation rassurante et conviviale avec l'auditoire.

De plus, l'énonciation en « nous » (« Commençons par le début, c'est-à-dire le besoin ou au moins l'envie de communiquer ») et la posture du corps (*face camera*) permettent d'inclure le participant dans la narration et de maintenir la relation.

Tous ces procédés (présence du « je », rappels phatiques, regard pour capter l'attention) permettent d'activer la « présence à distance » du formateur. Que ce soit à travers la variété des genres de vidéos et de discours, ou par la posture énonciative polyphonique de l'enseignant au sein des capsules vidéo pédagogiques (cf. figure du « prof-en-ligne »), le dispositif horizontalise la relation entre enseignant et enseigné. L'enseignant est un énonciateur parmi un collectif, une communauté.

La scénographie spatiale

Les lieux d'énonciation choisis interviennent aussi dans la médiation des savoirs. En effet, si la majorité des capsules vidéo sont tournées en studio avec un prompteur, le *teaser* du MOOC, les interviews et les captations dans les salles de classe ont été filmées à l'extérieur de l'université (figure 4). Des lieux publics bien connus de Liège (comme le Théâtre de Liège, la Cité Miroir, le Reflektor ou la librairie Toutes Directions par exemple) servent de toile de fond aux interviews et rendent les échanges moins formels. L'éthos de l'enseignant universitaire se veut ouvert sur le monde extérieur et les réalités pédagogiques des classes.



Figure 4

Photo prise lors du tournage du teaser du MOOC « Moi, prof de FLE », sur la passerelle, à deux pas de l'Université de Liège



Discours savant vs ordinaire?

Le caractère massif du dispositif impliquait une forte hétérogénéité du public, comme pour tout média de masse. Il n'était pas possible de cibler des prérequis, qui plus est dans un MOOC qui se voulait généraliste. La communauté des enseignants du FLE se caractérise également par une forte hétérogénéité en termes de formation initiale et continue. Certains participants ont eu une formation de niveau master en didactique du FLE, d'autres sont en cours de formation initiale (en particulier nos étudiants) ou continue universitaire. Des formateurs FLE bénévoles n'ont parfois jamais eu de formation dans le domaine.

Dans les capsules vidéo, le lexique a parfois été adapté, mais souvent les notions et les concepts convoqués ne permettaient pas d'adopter un lexique moins spécialisé. Par contre, les éléments visuels incrustés (schémas, animations, illustrations) facilitent l'accès aux discours spécialisés, et traduisent la pensée sous différentes formes (figure 5). La multimodalité numérique (Lebrun, Lacelle et Boutin, 2012) joue un rôle déterminant dans le processus de médiation langagière : elle permet de combiner plusieurs modes d'expression de la pensée (parole, gestuelle, images fixes, animées, vidéo avec ou sans le son) pour répondre à la diversité des profils d'apprenants (plus visuels, plus auditifs, analytique vs global...).



Figure 5

Extrait d'une vidéo du module 2, séquence 2.2 : « Créer un scénario »



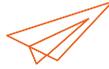
Enfin, les microcouloirs et les interviews de professionnels et d'apprenants ont permis d'intégrer les représentations ordinaires et un discours plus expérientiel, qui donne une validité empirique au discours scientifique dominant dans les autres vidéos. Du point de vue énonciatif, l'expérience professionnelle ou d'apprentissage y est narrée : l'énonciateur se pose comme une autorité légitime « témoin ». Ce témoignage a une visée argumentative dans la narration, puisqu'il permet de donner une pertinence sociale au propos.

Analyse des activités

L'un des fils rouges du MOOC « Moi, prof de FLE » est le numérique exploité à des fins didactiques et il nous a paru important de ponctuer les différents modules par l'usage d'applications (en accès libre elles aussi) que les participants allaient pouvoir mobiliser à leur tour dans leurs propres classes de FLE. Pour partager des textes avec les participants, nous avons par exemple opté pour un outil qui facilite la lecture de textes longs, mais qui peut par ailleurs être exploité pour la rédaction à plusieurs mains (Sway). Dans le deuxième module, nous avons créé un diaporama interactif avec Genial.ly, avec divers éléments cliquables. Dans le quatrième, nous avons utilisé une application qui transforme les documents en format PDF en livre à feuilleter de manière virtuelle, qui sera très utile pour centraliser et publier certaines productions écrites des apprenants.

Nous avons procédé de manière identique pour les activités : les applications exploitées dans le MOOC pourront être réutilisées dans la classe de FLE, pour atteindre des objectifs différents certes, mais comparables. Les tâches proposées après les vidéos et les ressources qui y sont liées sont soit individuelles, soit collaboratives. Dans les premières, les participants répondent à des sondages ou à des questionnaires visant à vérifier la bonne compréhension des ressources. Ils sont également invités à déposer des travaux qui seront relus par les pairs et/ou l'équipe pédagogique. Dans les secondes, on invite les participants à partager leurs expériences ou leurs points de vue au sein de forums. On leur propose aussi de partager des idées de ressources ou d'activités au sein d'espaces de mutualisation, de coopération et/ou de collaboration.

Ces espaces permettent à tous de coconstruire les connaissances puis de les mobiliser. Cet effet « tatami » (Defays, 2018) – induit par le parrainage et le tutorat entre pairs – est valorisant pour ces participants qui adoptent momentanément la posture de l'expert. Il est par ailleurs indispensable dans la mesure où le caractère massif du dispositif n'autorise pas une évaluation personnalisée par l'équipe pédagogique. En effet, le caractère horizontal de la relation pédagogique a nécessité une réflexion



importante sur les dispositifs d'évaluation des connaissances. Nous avons choisi de favoriser des activités collaboratives et de renforcer le rôle des pairs. Ceux-ci interviennent ainsi dans le processus de médiation dès lors qu'ils participent pleinement à la coconstruction des savoirs et au partage des connaissances. Ces échanges entre pairs peuvent avoir lieu à l'écrit, par le biais de murs ou tableaux collaboratifs, de documents partagés, de sondages, mais aussi et surtout au sein de forums intégrés dans la plateforme du MOOC ou hébergés sur d'autres plateformes telles que Padlet, VoiceThread ou FlipGrid. Dans ce cas, les discussions se font alors oralement, avec des enregistrements audio ou vidéo. La médiation est ainsi assurée par les pairs qui reformulent, explicitent, résumant, comparent, organisent, exemplifient... les connaissances.

Dans le cadre d'un MOOC auquel participent plusieurs milliers de personnes, il n'est malheureusement pas envisageable, du moins avec peu de moyens, de cadrer ou d'encadrer les échanges comme on le ferait au sein d'un groupe classe à taille humaine. Mais l'équipe pédagogique a essayé de suivre la majorité des discussions, de s'y manifester de manière sporadique mais régulière et de répondre à toutes les questions des participants.

À nouveau, ce dispositif permet de réduire la distance entre les différents pôles. La scénographie des apprentissages est variée et équilibrée : frontale et magistrale dans le cadre des capsules vidéo, et au contraire collective et collaborative dans les activités.

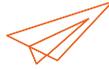
Conclusions

Le MOOC n'est pas un simple support : au contraire, la multimodalité numérique induit des formes de médiation des savoirs multiples et complexes. Que la médiation soit humaine, technique ou documentaire, le dispositif permet de réduire la distance entre différents pôles (savoirs savants vs enseignés; enseignant vs enseigné). Cette médiation est à la fois : cognitive, puisque l'écriture communicationnelle, le caractère polyphonique des capsules vidéo elles-mêmes, mais aussi plus largement de l'ensemble du MOOC, et la nature des activités permettent aux participants de coconstruire de nouvelles connaissances; langagière et relationnelle grâce à la scénographie énonciative (notamment la diversité des statuts des énonciateurs et des discours, du plus savant au plus ordinaire) et au caractère collaboratif des activités (y compris d'évaluation) qui empêchent la reproduction des relations de pouvoir entre enseignants et enseignés.

Ainsi, le MOOC « Moi, prof de FLE » ne relève pas d'une approche transmissive qui se limiterait à un discours de type magistral. Au contraire, les dimensions relationnelle et cognitive sont omniprésentes sur le plan verbal (déictiques personnels « inclusifs », subjectivèmes, niveaux d'énonciation variés) et non verbal (posture du corps, regards, mimiques). Elles permettent d'instaurer une véritable relation pédagogique et de construire des connaissances malgré la distance.

Cependant, l'aspect « massif » du MOOC présente un inconvénient pédagogique majeur, puisqu'il rend complexe l'accompagnement des participants, et impossible l'étape d'évaluation diagnostique des compétences. Une solution serait de se diriger vers une formule de SPOC (*Small Private Online Course*), avec moins de participants et donc un encadrement mieux adapté. C'est précisément ce qui a été proposé pour le module 7 du MOOC, consacré au français langue de scolarisation et à l'accueil des élèves nouvellement arrivés. Un module spécifique a été créé sur la plateforme Job@Skills⁴, pour une durée

⁴ <https://online.jobatskillscampus.be/courses/course-v1:Uliege+CS07+S1/about>



limitée. Le public visé est plus restreint et homogène, puisque ce *SPOC* ne s'adresse qu'aux enseignants du fondamental et du secondaire qui accueillent des élèves allophones dans leur classe.

Liste de références

- Adams, C., Yin, Y., Vargas Madriz, L.F. et Mullen, C. S. (2014). A phenomenology of learning large: the tutorial sphere of xMOOC video lectures. *Distance Education*, 35(2), 202-216. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.917701>
- Aïm, O. et Depoux, A. (2015). D'une magistralité l'autre. Remédiation de l'ethos professoral par le dispositif du MOOC. *Distances et médiations des savoirs*, 9. <https://doi.org/10.4000/dms.983>
- Angus, A. (2012). *60 Seconds: How to tell your company's story and the brain science to make it stick*. Switch Publishing.
- Boullier, D. (2015). Quel rôle pour les profs? *Revue Projet*, 4(347), 80-87. <https://www.revue-projet.com/articles/2015-06-boullier-prof-en-ligne-et-prof-en-personne>
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, 3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Chevallard, Y. et Joshua, M.-A. (1991). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Coste, D. et Cavalli, M. (2015). *Éducation, mobilité, altérité. Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/09000016807367ef>
- Coste, D. et Cavalli, M. (2020). Des traits constitutifs de toute médiation? Dans M. De Gioia et M. Marcon (dir.). *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales* (p. 261-288). Peter Lang.
- Debray, R. (1991). *Cours de médiologie générale*. Paris : Gallimard.
- Defays, J.-M. (2018). *Enseigner le français langue étrangère et seconde. Approche humaniste de la didactique des langues et des cultures*. Éditions Mardaga.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Lebrun, M., Lacelle, N. et Boutin, J.-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Maingueneau, D. (2007). *L'énonciation en linguistique française* (2^e édition). Paris : Hachette éducation.
- Maingueneau, D. (2002). Problème d'éthos. *Pratiques*, 113-114, 55-67. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1945
- Martin, P., Van de Poël, J.-F. et Verpoorten, D. (2016). *Production multimédia à l'ULg : Vers une typologie des usages pédagogiques de production et des ressources mobilisées*. 3^e Colloque international en éducation, Enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignante, 5-6 mai 2016, Montréal. <http://hdl.handle.net/2268/207419>
- Peraya, D. (2017). Au centre des Mooc, les capsules vidéo : un renouveau de la télévision éducative? *Distances et médiations des savoirs*, 17. <https://doi.org/10.4000/dms.1738>
- Rabatel, A. (2004). L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques. *Langages*, 156, 3-17. <https://www.jstor.org/stable/41683526>
- Rakotonelina, F. (dir.) (2014). Perméabilité des frontières entre l'ordinaire et le spécialisé dans les genres et les discours. *Carnets du Cediscor*, 12. <https://doi.org/10.4000/cediscor.888>