

Modélisation de *MOOC* en didactique des langues

Identifier les tensions et leurs régulations pour des usages “didactiquement corrects”

Modeling MOOCs in language didactics: tensions and regulations for “didactically correct” uses

Modelar MOOCs en didáctica de las lenguas: tensiones y regulaciones para usos “didácticamente correctos”

<https://doi.org/10.52358/mm.vi7.217>

Annick Rivens Mompean, professeure des universités
Université de Lille – UMR 8163 Savoirs, Textes, Langage, France
annick.rivens@univ-lille.fr

Sophie Babault, maître de conférences HDR
Université de Lille – UMR 8163 Savoirs, Textes, Langage, France
sophie.babault@univ-lille.fr

RÉSUMÉ

Concevoir un *MOOC* en didactique des langues conduit à être confronté à un ensemble de paradoxes qui peuvent être analysés à la lumière de la notion de système. Ainsi, les aspects techniques, qui découlent en partie des principes constitutifs de l'objet *MOOC*, agissent en retour sur les choix didactiques et les démarches méthodologiques mises en œuvre par les concepteurs. C'est dans cette perspective que nous interrogerons ces choix faits lors de la mise en œuvre de ce type de *MOOC*, en vue d'usages que l'on pourrait qualifier de « didactiquement corrects », au prix d'adaptations plus ou moins contraignantes ou de contournements. Afin de mettre en évidence les tensions en jeu, nous procédons à une modélisation qui sera appliquée à l'analyse de trois *MOOC* en didactique des langues. Cette analyse nous conduit à mettre en évidence le rôle des discours comme régulateurs de tensions.



Mots-clés : MOOC, didactique des langues, modèle, approche systémique, environnement d'apprentissage, design, discours

ABSTRACT

Designing a MOOC in language didactics leads to being confronted with a set of paradoxes that can be analyzed in the light of the notion of system. Thus, the technical aspects, which partly derive from the constitutive principles of the MOOC object, act in return on the didactic choices and the methodological approaches implemented by the designers. It is in this perspective that we examine the choices made during the implementation of this type of MOOC, to develop uses that can be considered as "didactically correct", at the cost of more or less constraining adaptations or circumventions. To highlight the tensions involved, we consider the use of a model, which will be applied to the analysis of three MOOC in language didactics. This analysis leads us to highlight the role of discourses as regulators of tensions.

Keywords: MOOC, language didactics, model, systemic approach, learning environment, design, discourse

RESUMEN

El diseño de un MOOC en didáctica de las lenguas conduce a un conjunto de paradojas que pueden analizarse a la luz de la noción de sistema. Así, los aspectos técnicos, que se derivan en parte de los principios constitutivos del objeto MOOC, actúan en contrapartida sobre las elecciones didácticas y los enfoques metodológicos aplicados por los diseñadores. En esta perspectiva cuestionamos las elecciones realizadas durante la implementación de este tipo de MOOC, con vistas a usos que podrían calificarse de "didácticamente correctos", a costa de adaptaciones o derivaciones más o menos limitantes. Para poner de manifiesto las tensiones en juego, procedemos a una modelización que se aplicará al análisis de tres MOOC de didáctica de las lenguas. Este análisis nos lleva a destacar el papel de los discursos como reguladores de las tensiones.

Palabras clave: MOOC, didáctica de la lengua, modelo, enfoque sistémico, entorno de aprendizaje, diseño, discurso

Introduction

À la suite de notre implication en tant qu'expertes scientifiques pour le développement d'un MOOC (*Massive Online Open Course*) en didactique des langues et comme observatrices de différents MOOC existants, nous avons été amenées à constater l'existence d'un certain nombre de tensions qui ont suscité le besoin de les expliciter et de les analyser en visant leur construction sous l'angle de la recherche. Une première tension se présente sur le plan didactique par la difficulté à faire converger les principes pédagogiques développés dans les contenus de formation et leurs modalités de transmission par le biais du MOOC, en raison de son caractère massif. L'échelle de mise en œuvre du MOOC est à l'origine d'une tension liée à la contextualisation et à l'adaptation de la formation aux publics : jusqu'à quel point l'accès au savoir pour le plus grand nombre compense-t-il une faible prise en compte des spécificités des publics (Babault, 2016)? Une tension technique apparaît également : considéré comme un outil de formation



innovant, le *MOOC* est cependant contraint par les fonctionnalités disponibles (Mangenot, 2015; Othman, 2019). En effet, d'un point de vue pédagogique, il a été constaté que le *MOOC* pouvait ramener à une approche d'enseignement frontale, transmissive, qui va à l'encontre des préconisations didactiques actuelles, centrées sur l'apprenant : « a return to teacher-fronted, "drill and kill" language instruction that cannot, by its very medium, be successful at the task of teaching a language » (Martin-Monje et Barcena, 2014)¹.

À une époque où le Web social apparaît comme un élément facilitateur dans la mise en œuvre de démarches didactiques s'appuyant sur des interactions en ligne (Cappellini *et al.*, 2017), nous nous demandons dans quelle mesure le *MOOC* parvient à gérer les tensions identifiées. Dans ce contexte se pose la question du suivi pédagogique, du développement des interactions langagières et de la façon qu'on propose aux apprenants d'accéder aux contenus et d'interagir, sans contredire les principes didactiques sur lesquels on s'appuie. Le souci de ne pas contredire les principes didactiques retenus nous amène à poser la formulation « didactiquement correct ». Il ne s'agit en aucun cas d'une posture d'injonction qui voudrait imposer le recours à un type d'approche ou à une méthodologie particulière, mais plutôt de s'assurer d'une cohérence globale, s'appuyant sur les éléments suivants :

- Identification de caractéristiques et de besoins du public visé;
- Mise en évidence d'objectifs en termes de développement de compétences chez les utilisateurs;
- Positionnement par rapport aux théories d'apprentissage et aux courants méthodologiques existants;
- Cohérence entre choix méthodologiques prônés/transmis et choix méthodologiques faits pour la mise en œuvre de cette transmission;
- Mise en place d'indicateurs permettant de vérifier les compétences développées.

Après un cadrage théorique de notre démarche, nous présenterons le modèle explicatif que nous avons développé, puis nous l'illustrerons au moyen d'une analyse de trois *MOOC* en didactique des langues récemment proposés au public. L'analyse de ces *MOOC* se fera en deux temps : nous commencerons par identifier les modes de régulations dont disposent les concepteurs, en amont, ce qui nous conduira ensuite à explorer la fonction régulatrice des discours lors de la mise en œuvre des *MOOC*.

¹ Trad. : « Un retour à l'enseignement frontal d'une langue par les enseignants, un enseignement de type "drill and kill" qui ne peut, par sa nature même, réussir à enseigner une langue »



1. Cadrage théorique

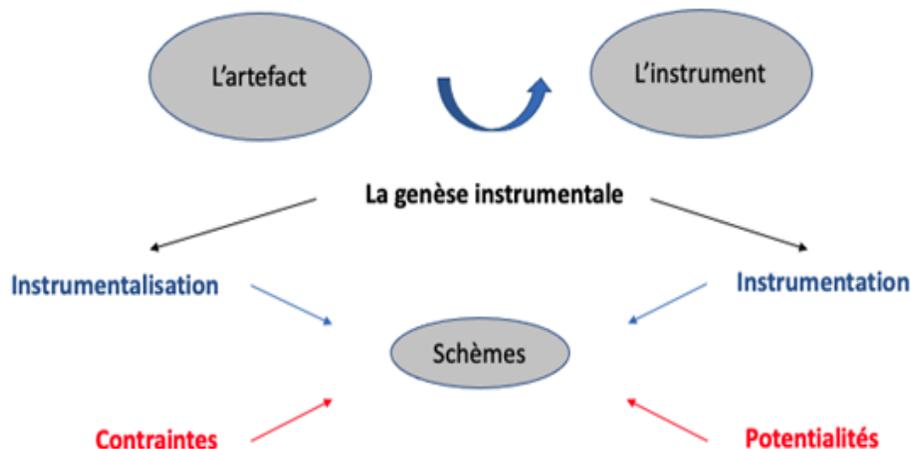
Pour appréhender ces questions, nous nous appuyons sur un certain nombre d'éléments théoriques qui nous permettent de construire et de modéliser ces dispositifs d'apprentissage afin d'en faire émerger les caractéristiques essentielles et récurrentes (Montandon, 2002).

1.1. Genèse instrumentale

La notion de genèse instrumentale que propose Rabardel (figure 1) nous permet d'explicitier le processus d'instrumentalisation que nous avons observé au sujet des MOOC pour l'enseignement/apprentissage des langues, puisque nous observons des détournements et « un processus d'enrichissement des propriétés de l'artefact » (Rabardel, 1995, p. 13). Selon lui, l'instrument est composé d'un artefact (objet matériel ou symbolique) et des schèmes d'utilisation associés. À partir de cela, il décline les concepts d'instrumentation et d'instrumentalisation que l'on voit à l'œuvre de façon évidente dans les MOOC en particulier.

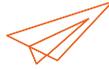
Figure 1

La genèse instrumentale d'après Rabardel (1995)



L'instrumentation est dirigée [...] vers l'artefact et se réfère aux actions suivantes : sélection, regroupement, production et institution des fonctions, détournements, attribution des propriétés, transformation de l'artefact, de sa structure, de son fonctionnement, etc. jusqu'à la production intégrale de l'artefact par le sujet (Rabardel, 1995, p.12).

L'instrumentalisation à son tour se réfère au sujet chez qui l'on constate les actions suivantes : émergence et évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée : constitution, évolution par accommodation, coordination et assimilation réciproque.



Rabardel résume ainsi le double processus d'instrumentation/instrumentalisation qui se met en place entre l'artefact et l'instrument, avec la prise en compte des contraintes et des potentialités de l'objet en question, en l'occurrence, dans notre cas, le MOOC.

1.2. Complexité du système

Nous ne pouvons pas aborder la notion de dispositif sans nous référer à la notion de complexité, elle-même liée à une vision systémique de celui-ci. Il y a une complexité inhérente au dispositif envisagé comme un « entre deux » cognitif, ou technico-sémiopragmatique : « Une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique, enfin, ses modes d'interaction propres » (Peraya, 1999).

Le système qui s'articule dans le dispositif n'est pas stabilisé ni définitif, ce qui permet de ne pas l'envisager d'une façon monolithique et figée, mais bien de parvenir à en faire évoluer les éléments constitutifs (évolution du poids relatif de chacun des pôles ou, surtout, évolution des liens entre ces pôles). Nous partons des éléments proposés par Rivens Mompean (2013) au sein du modèle ALADIN qui envisage les éléments Apprentissage, Langues, Autonomie, Dispositif, Institution et Numérique qui s'articulent selon deux niveaux de lecture : 1) niveau d'analyse éducative (macro/méso/micro) qui donne un rôle plus ou moins flagrant à l'un ou l'autre des éléments et 2) selon la temporalité, puisqu'on est dans une adaptation constante du système qui est évolutif et non définitif. Ces points de repère sont structurants pour penser le dispositif dans son ensemble et nous prenons bien en compte, à l'instar de Morin (1990) :

- L'importance des conditions initiales;
- Le développement non linéaire, phases d'accumulation et de glissement avec transitions de phase et auto-organisation;
- Les états d'attraction et de répulsion : éléments qui font avancer ou reculer le système;
- La coadaptation (interaction des sous-systèmes);
- L'importance de l'individualisation.

En effet, le dispositif ne doit pas être envisagé comme une simple abstraction didactique, mais doit être abordé dans sa dimension humaine au sens où celui-ci n'existe que par les usages qu'il suscite (de la part des différents acteurs concernés : apprenants, concepteurs, enseignants, voire établissement d'enseignement). Ce sont donc les interactions « sujets », « objets » et « actions » qui doivent être prises en compte dans la dynamique systémique (Le Moigne, 1999). Il ne s'agit pas d'un projet ou d'un outil, mais bien d'un objet complexe qui lie outil, établissement d'enseignement, usagers et contenus de formation, ce qui nous invite à convoquer la notion d'« affordance », définie par Gibson (1979, p.127-129) comme « neither an objective property nor a subjective property (...) It is equally a fact of the environment and a fact of behavior »². Les affordances sont donc offertes par les instruments en les mettant en lien avec la façon dont celles-ci sont perçues, utilisées, voire détournées, dans la logique d'instrumentation/instrumentalisation proposée par Rabardel (1995). Ceci conduit à devoir analyser des tensions et des rétroactions entre les différents éléments du MOOC envisagé comme système, qui permettront d'explicitier les éléments saillants pouvant être vus comme des configurations ou des attracteurs, c'est-à-dire les configurations que le système « préfère » (Larsen-Freeman et Cameron 2008,

² Trad : « Ni une propriété objective ni une propriété subjective (...). C'est à la fois une donnée de l'environnement et une donnée du comportement. »



p. 49), qui vont permettre au système de se stabiliser et d'opérer. Selon Le Moigne (1999, p. 59), « le modélisateur postule l'émergence de quelque dispositif de régulation interne », tandis que Larsen-Freeman et Cameron (2008, p. 65) évoquent une adaptation ou coadaptation des éléments du système.

2. Proposition de modélisation : le modèle APTI

Afin de nous extraire des contingences contextuelles et de parvenir à une construction épistémologique de l'objet *MOOC*, nous avons eu recours à la modélisation de cet environnement d'apprentissage qui nous aide à faire émerger des constantes, des tensions et des adaptations, voire des informations nouvelles. Le Moigne (2002) envisage la modélisation comme une aide à la décision. Il s'agit bien de modéliser ici un dispositif de formation, le dispositif numérique étant alors envisagé comme la traduction des ajustements opérés entre les niveaux macro, méso et micro. Notre modélisation s'appuie sur une approche systémique adaptée au *MOOC*, dispositif complexe qui fait se croiser, comme tout dispositif de formation, différentes questions relevant du macroéducatif (quels sont les commanditaires et les idéologies latentes), mésoéducatif (en fonction du contexte, quelles sont les modalités d'usage et en miroir le format des contenus qui est à envisager) et microéducatif (quels sont les contenus, les formats et les ressources à privilégier), pour concevoir un espace suffisamment riche qui ne mette pas à mal les objectifs didactiques initiaux.

Nous avons élaboré un modèle permettant de mettre en évidence des paramètres fondamentaux entrant en ligne de compte dans toute démarche de conception d'un dispositif, que ce soit un *MOOC* ou une autre forme de dispositif. Ce modèle met en synergie quatre paramètres fondamentaux intervenant dans la démarche des concepteurs :

- **APPRENTISSAGE** : théories d'apprentissage sur lesquelles les concepteurs du dispositif s'appuient (behaviorisme, cognitivisme, constructivisme, etc.);
- **PUBLIC** : caractéristiques du public auquel les concepteurs destinent le dispositif;
- **TECHNIQUE** : choix technologiques effectués pour la mise en œuvre du dispositif (édition de supports, utilisation d'applications numériques, etc.);
- **INSTITUTIONNEL** : cadre institutionnel dans lequel le dispositif est mis en œuvre (type d'organisation à l'initiative de la demande, source du financement, contexte général, etc.).

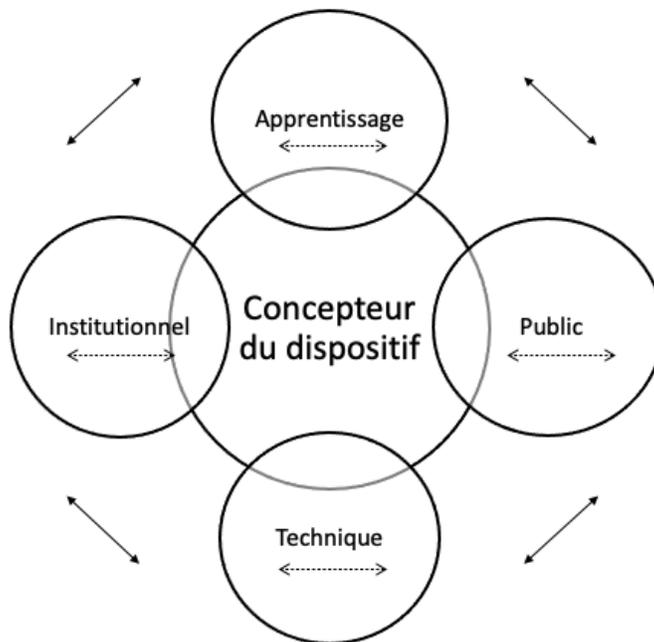
L'intérêt de ce modèle est qu'il permet de visualiser les tensions qui émergent lors de la mise en synergie des paramètres, aussi bien au sein de chaque pôle qu'entre les différents pôles. La figure 2 présente les pôles et la façon dont les quatre pôles interagissent les uns avec les autres, avec des tensions externes interpôles (flèches continues), tout en ajoutant un niveau de lecture didactique, en formalisant les tensions internes qui existent au sein de chaque pôle qui démontrent un décalage entre la visée et la mise en œuvre (représenté par les flèches en pointillé), le tout formant un système complexe.

Comme nous nous situons au niveau de l'analyse didactique et des choix observables à partir des usages, nous plaçons le concepteur au cœur du modèle, puisque c'est lui qui privilégie certains types d'interactions en fonction de ses choix didactiques, qui s'adapte aux contraintes techniques ou institutionnelles, et qui opère les choix finaux qui seront ceux finalement offerts au public.



Figure 2

Modèle APTI appliqué à la conception d'un dispositif MOOC



2.1. Tensions internes au niveau de chaque pôle

Loin d'être stable et homogène, chacun des quatre pôles est au contraire caractérisé par une tension interne, notamment en raison d'un décalage potentiel entre les positionnements des concepteurs en amont et l'actualisation de ces positionnements lors de la mise en œuvre du dispositif.

Ainsi, le pôle Public est caractérisé par une tension entre un public imaginé, voire fantasmé, que nous désignerons par P, et le public réel qui utilise le MOOC, que nous désignerons par P'. Les concepteurs pourront par exemple envisager de destiner leur dispositif en premier lieu à des enseignants de langue ayant déjà suivi une formation initiale, mais cette représentation n'augure en rien des profils des personnes qui s'inscriront au MOOC, parmi lesquelles pourront se trouver aussi bien des enseignants que des novices simplement intéressés par la thématique.

De même, le pôle Technique peut être caractérisé par une tension entre T, correspondant aux représentations des concepteurs en amont sur les technologies qu'ils souhaitent mettre en œuvre, et T', correspondant aux technologies qui sont réellement disponibles. Les concepteurs souhaitant mettre en place des pratiques collaboratives entre les utilisateurs devront peut-être réduire leurs attentes pour la simple raison que la technologie disponible sur la plateforme qu'ils utilisent ne permet pas nécessairement l'ensemble des pratiques envisagées.

Au niveau du pôle Apprentissage, la tension A/A' se manifeste par un éventuel décalage entre les théories d'apprentissage de référence, apparaissant au sein des contenus du MOOC, et celles qui sont mobilisées dans la mise en œuvre concrète du MOOC.

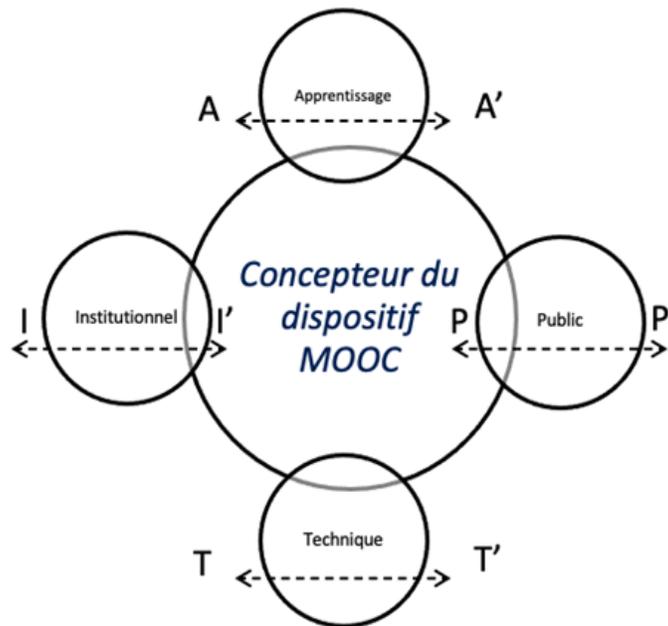


Enfin, au niveau du pôle Institutionnel, la tension I/I' peut être caractérisée par le décalage entre les objectifs affichés (par exemple donner l'accès au savoir au plus grand nombre) et les objectifs réels (faire du MOOC une vitrine pour l'établissement d'enseignement concerné ou, pour les MOOC qui sont parfois devenus payants avec le recours à des certifications finales, la recherche de bénéfices financiers).

La figure 3 illustre ces tensions intrapôles.

Figure 3

Modèle APTI appliqué à la conception d'un dispositif MOOC

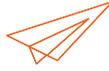


2.2. Tensions interpôles

Parallèlement à ces tensions internes à chaque pôle, les quatre pôles interagissent les uns sur les autres. Par exemple, le pôle A s'inscrit dans plusieurs formes de tensions avec les autres pôles :

- Tension A/I entre le « didactiquement correct » (enjeux didactiques du dispositif) et le « politiquement correct » (enjeux institutionnels du MOOC);
- Tension A/T du fait que la mise en œuvre des principes pédagogiques prônés est dépendante des modalités techniques;
- Tension A/P : le caractère massif du MOOC permet-il de tenir compte des spécificités du public? Le public a-t-il les capacités d'autoformation attendues en fonction des choix méthodologiques faits?

Il en va de même au niveau des interactions entre les autres pôles : Institutionnel vs Public, Public vs Technique, Institutionnel vs Technique, etc. Ces tensions sont démultipliées lorsque l'on tient compte des tensions internes.



Les concepteurs du dispositif sont bien sûr contraints par ces tensions, mais ils ont également la possibilité de les réguler en choisissant des positionnements sur le plan de l'ensemble des tensions. Les MOOC constitués de vidéos de conférences données par des chercheurs d'une université donnée peuvent ainsi être considérés comme représentatifs d'un positionnement accordant un poids important au pôle I, poids qu'il est cependant difficile de mesurer précisément, car il faudrait pour cela pouvoir accéder aux motivations des décideurs.

Les cMOOC³ sont, eux, un bon exemple d'un positionnement cherchant à privilégier des pratiques collaboratives pouvant être considérées comme nécessaires au niveau du pôle A. Au-delà de ces exemples très marqués, la palette des régulations des tensions est vaste et peut porter sur un ensemble d'aspects. Ces régulations peuvent par ailleurs suivre différents modes, allant de la concession au contournement, en passant par le détournement. Si nous nous plaçons du point de vue de concepteurs cherchant à préserver le pôle A, visant ainsi le « didactiquement correct », la concession consistera par exemple à accepter certaines limites techniques ou certaines demandes en termes de communication de la part de l'établissement d'enseignement. Le contournement consistera à chercher des stratégies pour, en dépit des contraintes, ne pas abandonner certains des principes didactiques envisagés. Les pratiques de *feedback* entre pairs n'ont longtemps pas été prévues techniquement sur les plateformes accueillant des MOOC, mais elles peuvent être générées par les concepteurs à partir de paramétrages simples, telles que l'obligation de délivrer un *feedback* pour pouvoir continuer les activités. Quant au détournement, il renvoie à l'instrumentalisation décrite par Rabardel (1995). Sans entrer plus dans le détail des distinctions entre concession, contournement et détournement, distinctions dépendant en grande partie du positionnement des concepteurs en amont et n'étant pas nécessairement identifiables avec précision au niveau du dispositif lui-même, nous allons consacrer les deux parties suivantes de cet article à une illustration du modèle à partir de trois MOOC proposés récemment au public.

3. Illustration des tensions et de leurs régulations dans deux MOOC en didactique des langues

Pour illustrer ce modèle, nous avons fait le choix de nous appuyer d'abord sur deux MOOC en didactique des langues caractérisés par des choix théoriques et des objectifs très différents, ce qui nous permet de montrer la diversité des formes de tensions identifiables et la façon dont celles-ci peuvent être régulées. Notre propos n'est bien sûr pas de juger de la pertinence des régulations qui sont faites, mais bien de montrer comment les différents paramètres sont susceptibles d'avoir un impact sur les choix méthodologiques et comment ces choix sont nécessairement modelés par le poids relatif accordé à chacun des pôles en tension dans une situation de conception donnée.

³ Le cMOOC de type connectiviste avec des contenus et échanges en réseau est communément opposé au xMOOC plus centralisé et transmissif dans son approche.



Nous avons utilisé deux MOOC pour apporter cette illustration, qui s'appuient sur des principes didactiques distincts. Il s'agit de :

- *Teach English Now*⁴, conçu par l'Arizona State University et disponible sur la plateforme Coursera;
- *Becoming a Better Teacher*⁵, conçu par le British Council et l'Institute of Education (Londres), disponible sur la plateforme Future Learn.

Pour des raisons d'ordre méthodologique, les exemples que nous citons sont tirés de la session de février-avril 2019 de ces deux MOOC. Plusieurs sessions de ces MOOC ont été proposées au public depuis cette date. Une session de *Teach English Now* est d'ailleurs en cours au moment où nous rédigeons cet article, mais la date de la prochaine session de *Becoming a Better Teacher* n'est pas encore annoncée, si bien que nous avons préféré nous centrer sur deux sessions des deux MOOC ayant eu lieu durant la même période.

Teach English Now propose une formation à des principes didactiques de base en privilégiant explicitement une approche d'inspiration behavioriste, complétée par des théories telles que la zone proximale de développement (Vygotsky), l'*input hypothesis* (Krashen), etc.

Voici la présentation qui en est faite sur sa page d'accueil :

Through a series of engaging metaphors and stories, prospective and current EFL/ESL teachers will identify, summarize, and evaluate 7 basic language learning paradigms. Learners will be presented information on such foundational principles as motivation, risk taking, two different modes of learning, and balancing the teacher profession. Learners are also given an understanding of basic techniques founded on those principles, such as teacher talk, looking "ridiculous" in order to lower the affective filter, and networking. With these foundational principles in mind, ESL/EFL teachers will scrutinize common assumptions about language learning by comparing how they stack up to research-based core principles.

<https://www.coursera.org/learn/english-principles>

Becoming a Better Teacher affiche comme objectifs le développement de compétences réflexives et l'amélioration des pratiques de classe. Il privilégie explicitement la présentation d'approches réflexives sur les pratiques, avec des apports théoriques tels que le cycle réflexif (Kolb), la spirale d'enquête (Timperley et al.), etc.

Il est présenté de la façon suivante sur sa page d'accueil :

This online course, broken into simple steps, will help you develop your reflective skills and improve your practice in the classroom. [...] Join a community of others working in education, share your experiences and grow as a teacher. This professional development is designed to help you respond to your needs and is accessible to everyone whatever level of resource is available in their setting.

<https://www.futurelearn.com/courses/becoming-a-better-teacher>

⁴ <https://www.coursera.org/learn/english-principles>

⁵ <https://www.futurelearn.com/courses/becoming-a-better-teacher>



Nous allons, dans les lignes qui suivent, apporter trois exemples de tensions inter- ou intra- pôles, en montrant comment les régulations peuvent être analysées par des pondérations entre les différents paramètres auxquels les concepteurs sont confrontés.

3.1. Tension A/P

La tension A/P entraîne un balancement entre, d'une part, les principes didactiques autour desquels les concepteurs souhaitent articuler les contenus du MOOC et, d'autre part, les caractéristiques très diversifiées du public liées au caractère massif du MOOC. En d'autres termes, il s'agit de trouver un point d'équilibre entre le niveau de théorisation ou d'approfondissement souhaité pour les contenus et la capacité présumée du public à avoir accès à ce niveau, sachant que l'inscription aux MOOC est généralement ouverte à tous, sans vérification de prérequis.

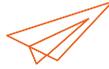
Dans *Teach English Now*, cette tension A/P semble avoir été régulée par un positionnement du curseur au profit du pôle P, par un accent mis sur la simplification et l'accessibilité des contenus. Ainsi, les concepteurs ont fait le choix de contenus focalisés sur des notions qui ont marqué l'histoire de la didactique, option qui apparaît dès la présentation du MOOC. On retrouve également ce positionnement dans la manière dont les contenus sont traités : ils sont réduits à des éléments clés, sans longue discussion des concepts, avec une présentation articulée autour de métaphores mises en scène (exemple dans l'unité 1 : « *language is a cake* »). Notons également l'appui sur de nombreux exemples ou anecdotes tirés de l'expérience du formateur, qui facilitent la compréhension des théories présentées.

Dans *Becoming a Better Teacher*, en revanche, l'approfondissement des contenus semble un point important, avec la particularité que ces contenus sont distillés au cours de nombreuses étapes : apports théoriques, témoignages, invitations à la réflexion individuelle, etc. Cette construction multimodale par étapes permet de conserver une place élargie pour A, tout en accompagnant P de manière progressive.

3.2. Tension P/P'

La tension P/P' est la tension qui émerge entre le public imaginé par les concepteurs lors de la conception du MOOC, désigné par P, et le public réel qui utilise le MOOC, désigné par P'. Cette tension inhérente à la conception de tout dispositif de formation prend une forme amplifiée dans le cas des MOOC du fait qu'ils sont destinés à un public extrêmement large. Il s'agit maintenant de vérifier si les concepteurs des MOOC ont apporté une régulation à cette tension en donnant à P' les moyens d'influencer le déroulement du MOOC ou s'ils ont privilégié une configuration privilégiant P. Ici encore, les deux MOOC présentent des choix de régulation différents.

Commençons par préciser qu'aucun des deux MOOC ne cantonne les utilisateurs dans un rôle passif. Dans les deux, les utilisateurs sont mis à contribution dans des tâches d'évaluation par les pairs et ont la possibilité de s'exprimer dans des forums. Ces dispositions donnent-elles pour autant du poids à P', le public réel?



Dans *Teach English Now*, le rôle des utilisateurs dans les tâches d'évaluation est réduit à des constats formels, comme on peut le voir dans l'extrait suivant :

« *The questions that your classmates will use to review your submission are:*

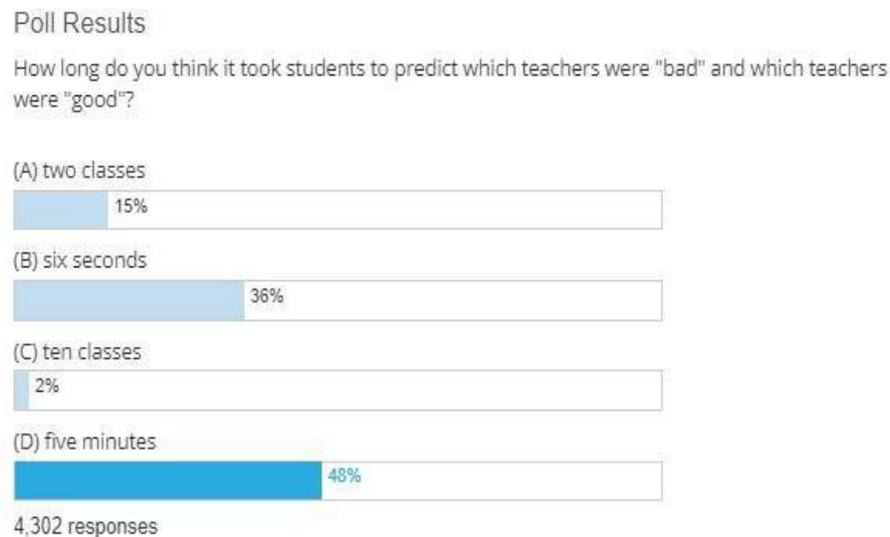
1. *Did the learner upload a video or a document?*
2. *If they uploaded a video, was the video between 1-4 minutes? If they wrote their response, is it between 1-4 paragraphs?*
3. *Did the learner express an opinion about the statement "Teachers that work too hard are the ones that burn out"?*
4. *Did the learner express his or her opinion and incorporate details supporting the opinion? »*

(Week 5, peer-graded assignment)

Notons la présence, dans certaines unités, de sondages évoluant en temps réel au fur et à mesure des réponses apportées par les utilisateurs, comme on peut le voir dans l'exemple de la figure 4. Ces sondages sont certainement utiles pour favoriser l'implication des utilisateurs dans les cours qu'ils suivent. Cependant, ils n'ont aucun impact sur le déroulement du MOOC, et ne sont d'ailleurs pas commentés par les formateurs.

Figure 4

Extrait du MOOC Teach English Now : Week 1, pool results



Note. Capture d'écran des autrices.

Teach English Now prévoit un forum par unité. Dans chacun des forums, la grande majorité des interventions sont limitées à des questions pratiques, telles que : « *Please review my work* », comme le montre la capture d'écran de la figure 5, prise au hasard parmi les nombreuses pages du forum de l'unité 1.

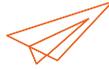


Figure 5

Extrait du MOOC Teach English Now : “weekly forum”, unit 1

Assignment	Post Content	Views	Replies
Assignment: Language is Cake	Please, review my work. Thanks a lot! Created by A. [blurred] · 10 days ago	6	0
Assignment: Essential Question Peer Review	HI!!! please help m with the review! Created by [blurred] · 10 days ago	7	0
Assignment: Essential Question Peer Review	Hi everybody :) Please review my assignment. Created by n. [blurred] · 10 days ago	5	0
Assignment: Language is Cake	Please take a look at my work ! THANKS Created by n. [blurred] · 10 days ago	4	0
Assignment: Essential Question Peer Review	Hello, dear classmates! Please, review my assignment! Created by A. [blurred] · 10 days ago	5	0

Note. Capture d'écran des autrices.

En résumé, dans *Teach English Now*, même si la présence de P' est prévue, notamment pour les évaluations, les forums ou les sondages, il n'intervient pas comme paramètre ayant un impact sur le déroulement du MOOC, que ce soit sur le plan de la nature des contenus ou de l'exploitation de ces contenus.

Becoming a Better Teacher accorde une place centrale aux utilisateurs, que ce soit sous leur forme P ou P'. D'emblée, P (public visé en amont) est concrétisé par l'intégration de nombreux témoignages d'enseignants en vidéo dans certaines unités.

P' (public réel) est également pris en compte de manière notable, en particulier à trois niveaux :

1. Dans les très nombreux forums (un pour chaque activité ou document présenté), les formateurs réagissent fréquemment aux commentaires postés, notamment en interpellant les utilisateurs de manière individuelle, comme on peut le voir dans l'extrait suivant :

« HL: I agree with all teachers. CPD is necessary for all professionals.

DZ (educator): How does that apply to your own professional context, HL? Could you say a few words about that? »

(MOOC *Becoming a Better Teacher*, week 1, forum 1.3, posté le 5 février 2019)



2. Certaines prises de position des utilisateurs dans les forums sont reprises dans les bilans des unités, comme on le voit dans l'extrait suivant, où les points de vue et l'expérience de deux utilisatrices, Ambiha et Sylvia, sont mis en avant :

« This week we have been mainly talking about professional development in practice, CPD activities, challenges and solutions and I'd like to draw your attention to some interesting conversations that I have noticed on this week of the course (...). To start with Ambiha points to how important it is for teachers to keep updated to the current techniques which in turn earns the love and respect of the students. Sylvia states that CPD is a planned life long process and she reflects on her CPD experience from a teacher's point of view and she shares some useful links as well. (...) »

(MOOC *Becoming a Better Teacher*, extrait de la transcription de la vidéo 1.16, bilan de la semaine 1)

C'est donc ici non seulement par une exploitation des forums, mais également par un jeu sur la temporalité, que les concepteurs incluent les interventions P' comme acteur du fonctionnement du MOOC.

3. Enfin, quelques événements en direct sont organisés tout au long du MOOC (sur Facebook broadcast), durant lesquels les formateurs interviennent pour répondre à certaines questions posées plus tôt dans la semaine par les utilisateurs.

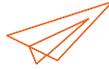
3.3. Tension A/A'/T/T'/I

Nous allons terminer cette illustration des tensions par une évocation de la manière que les tensions binaires peuvent se combiner, conduisant à la formation d'un système complexe.

Nous avons présenté la tension A/A' comme une tension entre, d'une part, les théories d'apprentissage sur lesquelles les contenus des MOOC de didactique sont centrés et, d'autre part, les théories d'apprentissage mobilisées concrètement au sein du MOOC. Cette tension ne peut pas se comprendre de manière isolée, sans prise en compte des tensions existant entre le pôle A et les pôles T et T'. En effet, les paramètres techniques influent nécessairement sur les choix des concepteurs dans la mesure où les fonctionnalités disponibles sur une plateforme constituent des contraintes avec lesquelles les concepteurs doivent composer. Nous incluons à la fois T' et T dans ce système complexe du fait de l'influence mutuelle de T et de T' l'un sur l'autre : les fonctionnalités utilisées sont dépendantes à la fois des fonctionnalités disponibles et de la représentation que se font les concepteurs de cette disponibilité ou de ses modalités d'exploitation, tandis que, inversement, les attentes des concepteurs en matière de fonctionnalités peuvent avoir un impact sur les développements techniques envisagés pour une plateforme donnée. Parallèlement, le pôle T' est lui-même en tension avec le pôle I, puisque les choix de plateforme sont souvent liés au moins en partie à des paramètres institutionnels⁶.

Voyons comment ces tensions et leurs régulations peuvent s'exprimer dans les deux MOOC.

⁶ Les MOOC conçus au sein d'universités françaises sont ainsi majoritairement diffusés sur la plateforme FUN : <https://www.fun-mooc.fr>.



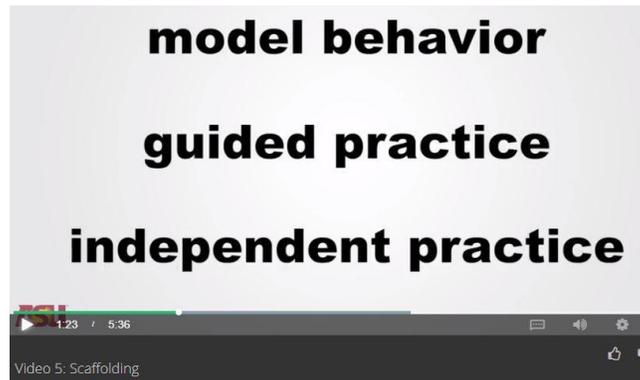
On observe dans *Teach English Now* une forte cohérence entre les pôles A, A' et T'. Sur le plan de la tension A/A', les modalités de mise en œuvre des cours semblent en phase avec les contenus de formation. Chaque unité de *Teach English Now* est structurée autour des quatre types d'activités suivants :

- Vidéos;
- Quiz d'entraînement;
- Lectures;
- Quiz noté, en deux parties : 1- évalué par les pairs, 2- évalué de manière automatisée⁷.

Cette structure rappelle fortement le modèle behavioriste mis en avant dans les contenus de l'unité 1, comme on le voit à la figure 6.

Figure 6

MOOC Teach English Now : *Extrait de la vidéo 5, week 1*



Note. Capture d'écran des autrices.

A comme A' s'appuient ainsi sur un plan schématique, aux étapes réduites, visant la transmission et l'intériorisation d'un contenu que les utilisateurs pourront ensuite mettre en œuvre dans leurs pratiques d'enseignement.

⁷ La deuxième partie du quiz de chaque unité est visible sur la partie en libre accès, mais sa validation ne se fait qu'en version payante.



Les quatre types d'activités n'impliquent aucune interaction libre, que ce soit parmi les utilisateurs ou entre utilisateurs et formateurs. Par ailleurs, hormis les évaluations par les pairs que nous avons déjà évoquées, les quiz d'entraînement ou d'évaluation se présentent sous la forme de questions à choix multiple. Les contenus des quiz s'inscrivent d'ailleurs dans un empan très réduit (définitions et rappel de principes méthodologiques), comme on peut le voir dans l'extrait suivant :

MOOC Teach English Now, Module 2 review quiz (10 questions)

- 1- *Learning is ...*
the ability to pass a test
the ability to comprehend and recall information
the ability to apply concepts in real world situations
the ability to memorize concepts⁸ (1 point)
- 2- *Acquisition refers to ...*
(...) (4 propositions) (1 point)
- 3- *Which activity represents language learning in the wide-angle or diffuse mode?*
(...) (4 propositions) (1 point)
- 4- *According to the 80/20 principle, 80% of class time should be spent of ...*
(...) (4 propositions) (1 point)
- 5- *Using a website to study vocabulary and mark words that you still haven't learned yet is an example of ...*
(...) (4 propositions) (1 point)
(...)⁹

La totalité des activités de *Teach English Now* peut donc s'appuyer sur les fonctionnalités techniques classiques de nombreuses plateformes. En d'autres termes, le modèle transmissif mis en œuvre au niveau des pôles A et A' est couplé avec de faibles exigences techniques au niveau de T et T'. Il est bien sûr impossible de déterminer, à la simple observation du dispositif, quels choix ont conduit à cette configuration et quels pôles ont été privilégiés par rapport aux autres. Il ne fait cependant aucun doute qu'une régulation a été opérée entre ces différents pôles, aboutissant à cette convergence entre les pôles considérés.

De manière très contrastée, les activités proposées dans *Becoming a Better Teacher* s'appuient sur de nombreuses fonctionnalités techniques telles que forums, sondages, murs virtuels collaboratifs (*padlets*), Facebook broadcast, etc. Les exigences au niveau de T et T' sont donc beaucoup plus fortes que dans l'autre MOOC. Certaines activités sont assez révélatrices de la tension qui existe entre les pôles A/A' et T/T'. C'est le cas notamment des activités d'évaluation qui, dans la version en libre accès, prennent la forme d'une autoévaluation, comme on peut le voir dans la figure 7.

⁸ Afin de ne pas trop alourdir le texte, nous n'avons indiqué les items proposés que pour la première question. Nous précisons bien que quatre items sont proposés pour chacune des questions.

⁹ Trad. : « 1- Apprendre c'est... la capacité de réussir un test, la capacité de comprendre et de se rappeler une information, la capacité d'appliquer des concepts dans la vie réelle, la capacité de mémoriser des concepts. 2- L'acquisition fait référence à... 3- Quelle activité représente l'apprentissage des langues en grand angle ou en mode diffus? 4- Suivant le principe 80/20, 80 % du temps de classe devrait être consacré à... 5- Utiliser un site Web pour étudier le vocabulaire et marquer des mots que vous n'avez pas encore appris est un exemple de... »



Figure 7

MOOC becoming a better teacher, week 1, 1.10¹⁰

1. Think about your continuing professional development (CPD). Consider each activity, and record how often you participate in each one.

	Frequently	Rarely	Never
Peer observation (as an observer and/or participant)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Plan lessons with peers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Team teaching	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Attend face-to-face teacher training	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Attend online teacher training (e.g. webinars)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Note. Capture d'écran par les autrices

Cette place accordée à l'autoévaluation peut être interprétée comme une forme de régulation des tensions entre les pôles considérés. Ainsi, comme nous l'avons vu, nous avons un pôle A fortement centré sur la réflexion personnelle, dont la mise en œuvre correspond, au niveau de A' et T', à de nombreuses activités s'appuyant sur une palette large de fonctionnalités techniques. Le choix de centrer les activités d'évaluation sur de l'autoévaluation peut indiquer plusieurs stratégies, qui ne sont bien sûr pas exclusives l'une de l'autre :

- Choix de privilégier A y compris dans les activités d'évaluation;
- Choix de ne pas perturber l'équilibre A/A';
- Stratégie de contournement de T' (faute de fonctionnalité réellement disponible), etc.

Il est particulièrement intéressant de noter que la régulation de cette tension A/A'T/T' passe dans ce cas par le renvoi à une autoprise en charge par les utilisateurs de leur démarche d'apprentissage. En d'autres termes, la régulation A/A'T/T' passe ici par un renforcement du pôle P'.

¹⁰ Trad. par les autrices : « Réfléchissez à votre développement professionnel continu. Considérez chaque activité et inscrivez avec quelle fréquence vous y participez. »; "observations entre pairs (comme observateur et/ou participant)"; "préparer des cours avec les pairs"; "enseigner en équipe"; "suivre une formation en face-à-face"; "suivre une formation en ligne (par exemple un webinaire)".



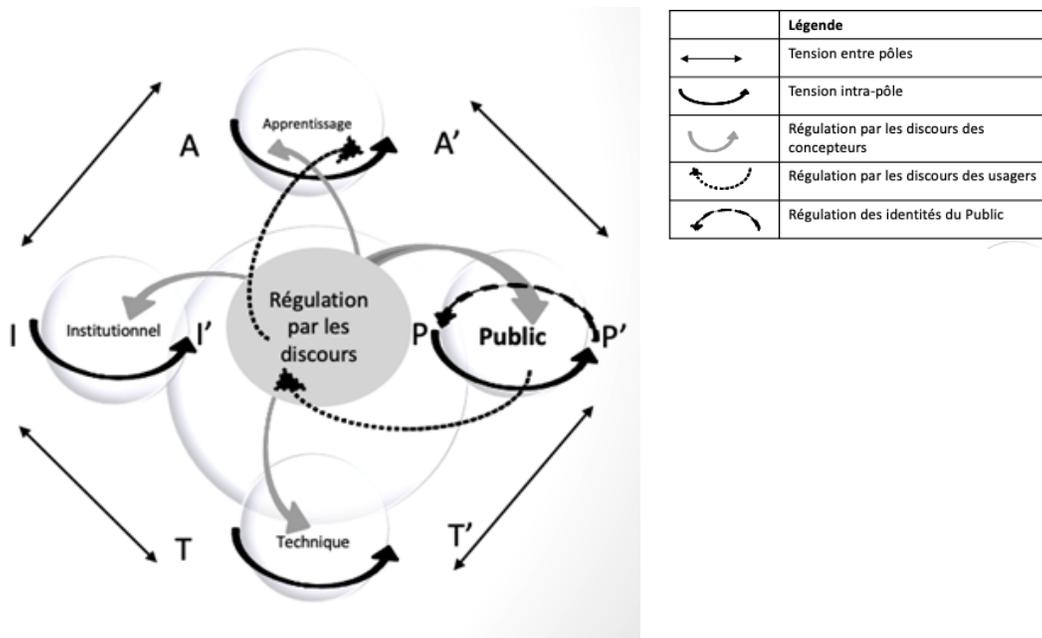
4. Les discours comme régulateurs de tensions

L'évocation, dans le paragraphe précédent, d'un renforcement du pôle P' comme élément de régulation nous amène à considérer le rôle de régulateur que peuvent jouer les discours durant la mise en œuvre du MOOC. Plutôt que les discours construits en amont, nous nous intéressons ici aux discours survenant au cours de l'utilisation du MOOC. Il nous semble en effet pertinent de mettre en évidence l'impact que ces discours, caractérisés par une certaine imprévisibilité, peuvent avoir sur les tensions latentes. Les régulations produites en amont conduisent certes à un état d'équilibre, mais cet équilibre reste instable du fait du réseau complexe des tensions en présence, susceptible d'évoluer lors de l'utilisation du MOOC par les usagers. C'est donc bien par les discours que les régulations peuvent continuer à se faire lorsque le MOOC est joué.

Dans la modélisation finale que nous proposons, ces régulations font partie intégrante de chaque pôle et apparaissent de façon plus ou moins évidente, selon le niveau d'analyse, le type de MOOC ou encore selon la temporalité, ce qui est figuré par la face (plus ou moins) cachée de la sphère (entre A/A', P/P', T/T' et I/I'). Dans la figure 8, les régulations par les discours sont représentées par des flèches grisées. Elles peuvent émaner aussi bien des concepteurs devenus tuteurs/enseignants dans certains MOOC, que des usagers qui contribuent à leur tour à réguler le système, en particulier vers le pôle Apprentissage (A/A') et au sein du pôle Public (P/P') par des positionnements identitaires multiples. Ceci est représenté par les flèches en pointillés gras qui vont de P/P' vers A/A' via la régulation par les discours.

Figure 8

Régulation des tensions par les discours au sein du modèle APTI





Nous allons illustrer cette régulation par les discours au moyen d'un troisième MOOC de didactique des langues lancé récemment : Catapult¹¹. Sous l'acronyme de *Computer Assisted Training and Platforms to Upskill LSP Teachers* émanant d'un projet européen du même nom, ce MOOC vise à former les enseignants de langues à la didactique des langues de spécialité. L'une des particularités de ce MOOC est la place importante réservée aux discours des utilisateurs dans les forums, appuyée par une incitation à utiliser ces forums, ce qui aboutit à une expression massive de certains utilisateurs¹², non seulement sur le mode individuel, mais également en interactions, et entraîne l'émergence de fonctions régulatrices nettement observables dans les discours. Dans la mesure où ce sont les discours des utilisateurs que nous analysons, les tensions que ces discours contribuent à réguler impliquent le pôle P', qui interagit avec l'ensemble des autres pôles. Nous allons nous centrer sur deux types de tensions :

- Tensions P'/A et P'/A', entraînant des régulations inscrites dans des démarches d'apprentissage;
- Tension P/P', entraînant des régulations inscrites dans des démarches identitaires.

Nous nous appuyerons pour cela sur une analyse des forums de la session de mars-avril 2021.

4.1. Régulations inscrites dans des démarches d'apprentissage

Comme nous l'avons indiqué, ces régulations permettent aux utilisateurs (P') de gérer les tensions P'/A et P'/A' en prenant une emprise active sur ces tensions. Par leurs interventions dans les forums, les utilisateurs se positionnent ainsi individuellement par rapport aux contenus, à leurs modes de mise en œuvre dans les différentes unités et à leur propre intégration de ces contenus, intervenant donc comme acteurs de leur démarche d'apprentissage. On trouve, entre autres, les régulations suivantes :

- Autoévaluation : *Hello S, reading your post, I am starting to realise that I may have misunderstood a few definitions* (OV, 8-3-21);
- Prise de position sur les contenus : *I know CLT (as in Communicative Language Teaching) is rather outdated, as other perspectives have developed even better, more learner centered teaching methods* (VC, 2-3-21);
- Témoignage : *It can be so hard to find truly authentic documents from certain fields* (DS, 7-4-21);
- Apport d'expérience : *I was able to find a couple of good-quality case studies when I worked with Civil Engineering majors and they really did enjoy it* (DS, 4-4-21);
- Demande d'informations à la communauté : *My post isn't related to any specific module but it is a question I have been toying with. In Multimedia most of the daily English practice my students have is when reading technical literature. This leads me to wonder: what are the strategies necessary to read/translate technical literature?* (OV, 6-4-21).

¹¹ <https://www.thecn.com/6797773>

¹² Les formateurs interviennent parfois dans les forums, mais leurs interventions sont minoritaires par rapport à celles des utilisateurs.



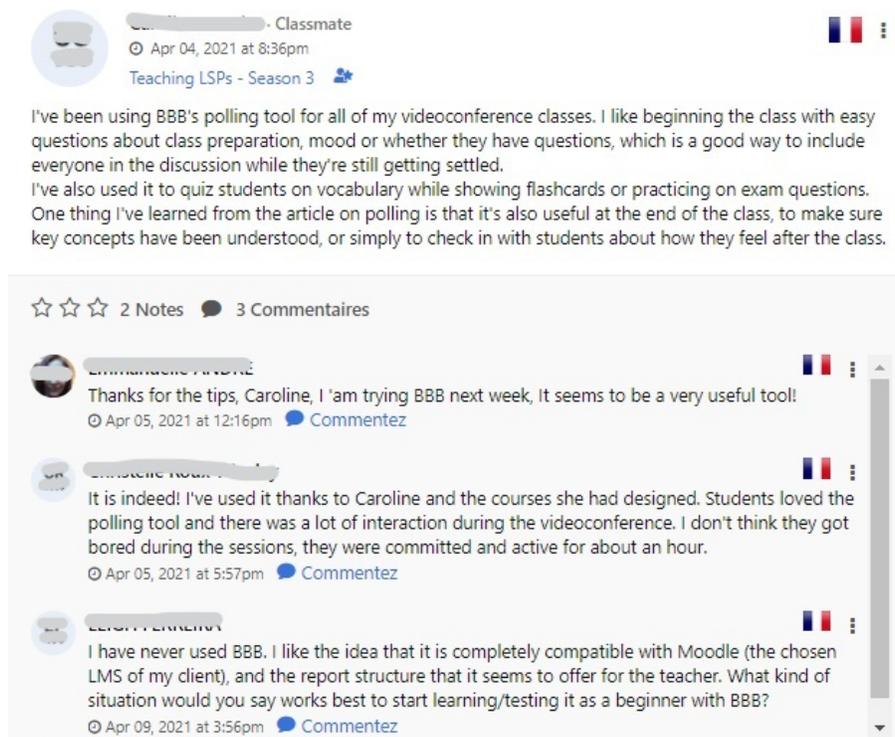
Ces prises de parole individuelles des usagers sont très souvent inscrites dans des interactions : soit les régulations sont suscitées par une prise de parole initiale, comme dans l'exemple d'autoévaluation cité ci-dessus, soit elles donnent lieu à des échanges, comme dans les extraits suivants :

- *I am not sure whether teachers generally would agree that communicative approaches are outdated* (JK, 5-3-21, en réponse à VC, 2-3-21, cité plus haut);
- *Hi G, the idea of case studies is very attractive to me as well, have you ever done it with your students? If so, I'd be interested in examples* (EA, 4-4-21, en réponse à GE).

On constate à de nombreuses reprises que les interactions elles-mêmes deviennent des supports de construction des savoirs. Dans l'extrait reproduit à la figure 9, par exemple, l'apport d'expérience fait par l'une des participantes a été rapidement exploité par d'autres, qui font ensuite un retour.

Figure 9

MOOC Catapult - Capture d'écran d'un post du forum et de ses commentaires



Ce type de régulation des savoirs par les usagers amène à questionner les régulations identitaires opérées au sein du pôle P'. Il semble en effet évident que, dans ces discours, les usagers sont amenés à endosser des identités diverses, que nous allons maintenant analyser.



4.2. Régulations inscrites dans des positionnements identitaires

Les discours apparaissant dans les forums contribuent à apporter une représentation concrète de P', non seulement en donnant corps à des individualités identifiables par leur nom et par des caractéristiques exprimées au fil des *posts*, mais également en offrant un espace d'expression pour des identités multiples. Ainsi, les auteurs des *posts* du forum sont susceptibles d'endosser tour à tour dans leur discours, au fil des interactions, les identités suivantes :

- Usager du MOOC / apprenant
- Enseignant
- Détenteur d'expérience
- Détenteur de savoir
- Pourvoyeur de savoir ou d'expérience
- Solliciteur de savoir ou d'expérience
- Membre d'une communauté d'utilisateurs du MOOC / d'enseignants

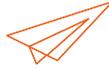
Ces identités endossées et assumées apparaissent clairement au niveau des contenus des discours. Nous avons ainsi cité dans la partie précédente des exemples de positionnement en tant que pourvoyeur ou solliciteur de savoir. Les identités ressortent également des positionnements énonciatifs. On constate ainsi la récurrence de verbes tels que *I think that, I believe that, I do believe, I totally agree with you*. De manière manifeste, de nombreux usagers de ce MOOC se positionnent comme détenteurs de savoirs et d'expérience, et l'assument explicitement.

Le positionnement en tant qu'enseignant apparaît à de très nombreuses reprises, notamment lorsque des expériences de classe sont évoquées. Il émerge également lorsque les usagers en viennent à remettre en question l'applicabilité de telle ou telle démarche :

- *For me actually teaching meditation in language classes seems a bit too far outside of my mission...* (JK, 29-3-21, en réponse à CR, 28-3-21).

Pourtant, le positionnement identitaire s'appuyant sur le statut d'enseignant ne va pas de soi dans l'espace discursif spécifique du MOOC, et on constate que les discours qui y sont produits ne sont pas exempts de négociations identitaires : si les forums du MOOC offrent la possibilité aux usagers de se positionner en tant qu'enseignants, ils sont également, simultanément, dans une position d'apprenants. Les multiples modalités de ces identités situées (Mucchielli, 1999) sont nettement perceptibles dans certains *posts* des forums, comme on le voit dans l'exemple suivant, où les deux positionnements identitaires (enseignant/apprenant) se côtoient et alimentent la réflexion de l'auteur du *post* :

- *People tend to think that listening is 'easy', but it really isn't at times, I agree! Especially in the virtual classroom sometimes, as a student, my mind drifts...* (NK, 29-3-21).



À ces différents positionnements identitaires liés de près ou de loin à une identité professionnelle viennent se greffer dans les discours des positionnements plus globaux relevant de la personnalité des individus :

- *Fortunately, I am absolutely completely utterly shameless, so I don't really mind looking like a fool;-)* (WF, 30-3-21, réponse à FR);

ou s'inscrivant dans des démarches de socialisation :

- *What do your students study?* (MT, 8-3-21) réponse : *My students are studying multimedia, which is quite a broad field (...) I find their field of study absolutely fascinating and wish I could enroll myself! What about you? What science do they focus on?* (OV, 9-3-21).

Enfin, la position identitaire en tant que membre d'une communauté est très présente dans les *posts* des forums, non seulement pour faire appel à cette communauté (positionnement en tant que solliciteur de savoir ou d'expérience), comme nous l'avons vu dans des exemples précédents, mais également en tant que membres partageant un but commun (phénomène analysé par Wenger (1998) comme relevant de la communauté de pratiques) aussi bien pendant qu'après le déroulement du MOOC :

- *I love that we are all here to improve our teaching. It shows that all the BS we can sometimes hear in this teacher bashing society is just a pile of crap* (WF, 29-3-21);
- *I'd love to keep in touch with those I have interacted with in this MOOC and expand this Community of Practice in the future* (WF, 6-4-21).

Le groupe joue donc ici un rôle structurant en intégrant les usagers du MOOC dans une communauté au sein de laquelle ils ont la possibilité à la fois de reconnaître des similitudes avec d'autres membres et d'affirmer leurs spécificités, en choisissant par exemple de se positionner comme pourvoyeurs d'expérience ou de savoir. L'affirmation d'une identité n'est bien sûr pas admise d'emblée, mais peut être remise en question par les autres participants à l'interaction. On en voit une illustration dans l'exemple suivant :

- *Those are really interesting points. I wonder if you find them true in your own experience.* (VC 4-3-21, en réponse à MT).

Le MOOC Catapult n'est donc pas pour les usagers uniquement un outil de construction de savoirs et de compétences, mais il intervient également de manière conséquente, grâce à l'espace discursif offert par son forum, dans la dynamique identitaire des usagers, permettant d'entremêler démarches individuelles et relation aux autres. De manière générale, ces régulations sont fortement dépendantes du format discursif prévu lors de la conception des MOOC ainsi que de l'espace réservé au discours des usagers, comme le constate Sorel (2007) dans le cadre d'un autre dispositif de formation : « Les significations ressenties ou élaborées, les attachements revendiqués, les projections parlées apparaissent comme des données émergentes dans les situations prévues par le dispositif ».



Conclusion

Le modèle APTI en tant qu'outil de lecture du dispositif nous a permis de faire émerger des éléments clés qui s'inscrivent dans deux temporalités : celle de la conception du *MOOC* et celle de sa mise en œuvre.

En ce qui concerne la première temporalité, l'analyse de *MOOC* privilégiant des approches théoriques et méthodologiques très distinctes a mis en évidence des modes de régulation spécifiques, qui présentent chacun une forte cohérence interne aboutissant à un équilibre au moment de leur mise en ligne. Nous devons à ce sujet rappeler que nous nous sommes intéressées au dispositif opérationnel tel qu'il est proposé aux usagers et observable, et non aux réflexions didactiques préalables émanant des concepteurs. Ce qui nous importe, c'est en effet cet état d'équilibre, qui porte les traces des régulations opérées.

Le résultat de la phase de conception montre que la régulation des tensions inter - et intra pôles entraîne des pondérations diverses de chaque paramètre, tout en préservant une cohérence didactique globale. Les démarches didactiques permettent de réguler les tensions, par exemple entre T et T', et l'on peut observer un réagencement ou rééquilibrage des outils convergeant avec les choix méthodologiques de présentation des contenus au public.

Dans la phase suivante, celle de la mise en œuvre du *MOOC*, confronté au public réel P', cet équilibre peut être remis en question par les usages, lorsque P' s'empare du dispositif dans sa dimension technico-sémiopragmatique (Peraya, 1999). Cela se produit lorsqu'on laisse à P' la possibilité de le faire (par la didactisation A/A', par les outils T/T'), et conduit à une deuxième forme de régulation, en particulier par les discours. C'est la phase la plus importante, puisque alors P' s'empare (ou non) du dispositif. Pour cela, il faut que la possibilité lui en soit offerte, c'est-à-dire qu'elle soit prévue lors de la phase initiale de conception. C'est à cette condition qu'il sera possible de donner la place et reconnaissance de toutes les identités du Public, de l'ensemble des utilisateurs dans leurs individualités.

Les *MOOC* ont par ailleurs, de par leur nature, un public « invisible » dont l'objectif est d'observer et d'apprendre, mais pas forcément d'interagir. Nous précisons donc qu'il ne s'agit pas de mesurer le succès d'un *MOOC* au nombre d'interactions. Toutefois, ces interactions sont un signe fort d'appropriation individuelle.

C'est pourquoi nous considérons que les discours du Public constituent le mode de régulation ultime, puisqu'ils expriment ainsi une forme d'appropriation. Le *MOOC* rencontre alors son public, qui est en mesure d'exprimer ses identités plurielles, aussi bien liées à des données objectivées (enseignant, utilisateur du *MOOC*, etc.) qu'à des paramètres individualisés (pouvoyeur de savoir ou d'expérience, demandeur de savoir, membre assumé d'une communauté, etc.).

Finalement, l'observation des usages nous conduit à revenir sur la notion de « didactiquement correct ». Nous avons évoqué la notion de « didactiquement cohérent », survenant lorsqu'on constate un état d'équilibre que l'on peut appréhender grâce à la notion d'« attracteurs » (Larsen Freeman et Cameron, 2008). Peut-être peut-on parler de « didactiquement correct », ou plutôt de « didactiquement pertinent » pour éviter une connotation normative non souhaitée, de quand, au-delà du « didactiquement cohérent » le *MOOC* rencontre son public, c'est-à-dire quand non seulement les différents pôles sont en équilibre, mais également que le public y trouve sa place et parvient à s'approprier le dispositif, en y exprimant pleinement son identité.



Liste de références

- Babault, S. (2016). La terminologie de la didactique des langues : un cadre de référence universel? Dans S. Babault, M. Bento et V. Spaeth (Eds). *Tensions en didactique des langues*. Bruxelles : Peter Lang, 113-126.
- Cappellini, M., Lewis, T. et Rivens Mompean, A. (Éds.). (2017). *Learner Autonomy and Web 2.0. Advances in CALL Research and Practice*. Equinoxe.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*, London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Larsen-Freeman, D. et Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford : Oxford University Press.
- Le Moigne, J.-L. (1999) *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod. (Ouvrage original paru en 1990.)
- Le Moigne, J.-L. (2002). *Le constructivisme, T2 Épistémologie de l'interdisciplinarité*. Paris : L'Harmattan.
- Mangenot, F. (2015). Du elearning au MOOC : quelle évolution des échanges en ligne? Dans C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, E. Nissen, T. Soubrié, (Eds.). *Actes du colloque EPAL 2015*, Université Grenoble Alpes, 4-6 juin 2015.
- Martin-Monje, E. et Barcena E. (2014). *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Berlin : De Gruyter.
- Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : EFF.
- Mucchielli, A. (1999). *L'identité*. Paris : PUF.
- Othman, S. (2019). Analyse de Formation en ligne et MOOC : Apprendre et se former en langue avec le numérique. *Alsic* [En ligne], vol. 22, n° 2. <http://journals.openedition.org/alsic/3737>
- Peraya, D. (1999). Les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio- pragmatiques des dispositifs de communication et de formation médiatisées. Dans G. Jacquinet-Delaunay et L.Monnoyer (Eds.) *Le dispositif entre usage et concept*. Hermès n° 25. Paris : CNRS éditions.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- Rivens Mompean, A. (2013). *Le Centre de Ressources en Langues : Vers la modélisation du dispositif d'apprentissage*. Lille : Septentrion.
- Sorel, M. (2007). Se former, un positionnement identitaire. Le cas particulier des formateurs. *Actes du congrès « Actualité de la recherche en éducation et en formation »* (Strasbourg). http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_site.php.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice - Learning, meaning and identity*. Cambridge : Cambridge University Press