

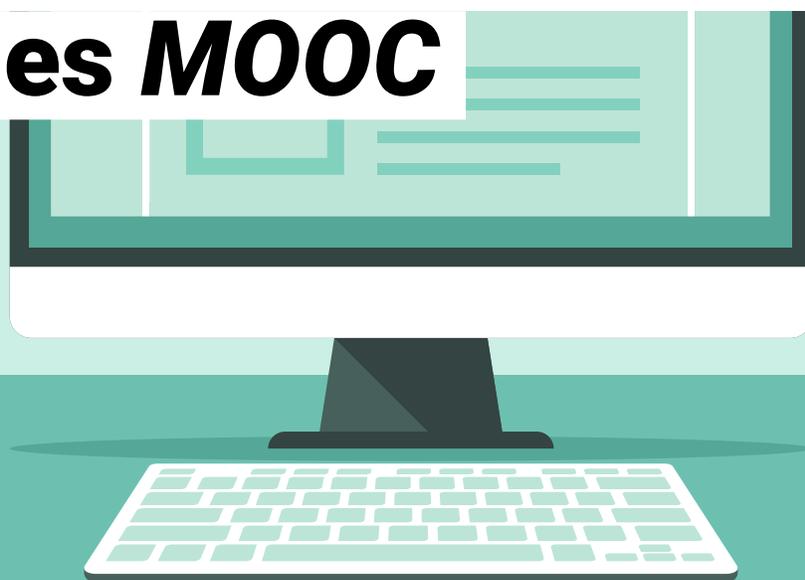
médiations & médiatisations

Revue internationale sur le numérique en éducation et communication

N° 7, 2021



Discours, plurilinguisme et construction des savoirs dans les MOOC



médiations & médiatisations

International Journal of Digital Education and Communication

No 7, 2021



Discourse, plurilingualism and knowledge construction in MOOCs



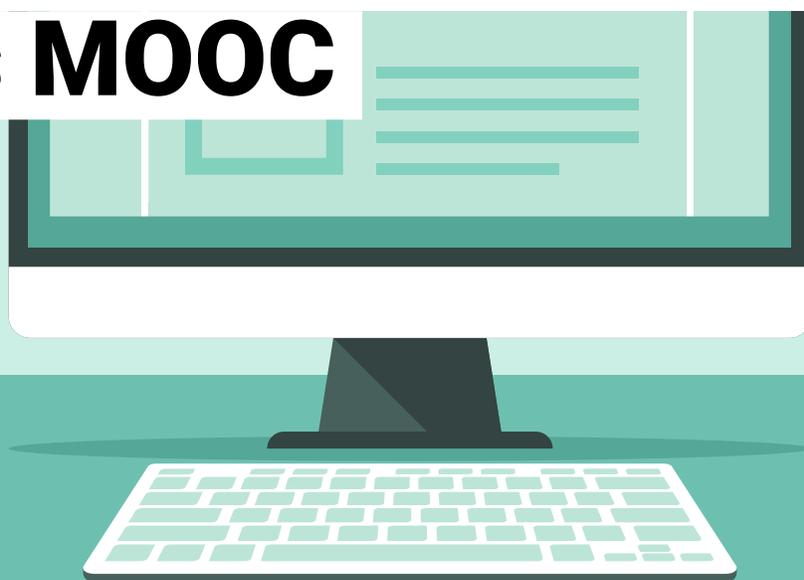
méditations & médiatisations

Revista internacional de educación y comunicación digitales

Núm. 7, 2021



Discurso, plurilingüismo y construcción del saber en los MOOC



DIRECTRICE DE LA RÉDACTION

Cathia Papi, Université TÉLUQ, Canada

RÉDACTEUR ASSOCIÉ

Gustavo Adolfo Angulo Mendoza, Université TÉLUQ, Canada

RESPONSABLES DU NUMÉRO THÉMATIQUE

Mariana Fonseca Favre, Université de Genève, Suisse

Claire Peltier, Université Laval, Québec, Canada

Baptiste Campion, Institut des Hautes Études des Communications Sociales, Bruxelles, Belgique

RESPONSABLES DE RUBRIQUE

Synthèses de connaissances ou revues systématiques de la littérature :

Caroline Brassard, Université TÉLUQ, Canada

Articles de recherche :

Cathia Papi, Université TÉLUQ, Canada

Synthèses de travaux d'étudiants :

Isabelle Savard, Université TÉLUQ, Canada

Articles de praticiens :

Serge Gérin-Lajoie, Université TÉLUQ, Canada

Discussions et débats :

Patrick Plante, Université TÉLUQ, Canada

Témoignages et entretiens :

Gustavo Adolfo Angulo Mendoza,
Université TÉLUQ, Canada

Notes de lecture :

Marie-Hélène Hébert, Université TÉLUQ, Canada

Coordonnateurs à l'édition :

Claude Breault, Université TÉLUQ, Canada

Claude Potvin, Université TÉLUQ, Canada

POUR CE NUMÉRO, MÉDIATIONS ET MÉDIATISATIONS REMERCIER LES EXPERTS SUIVANTS POUR LEUR TRAVAIL D'ÉVALUATION DES ARTICLES SOUMIS :

Marie Alexandre, Gustavo Adolfo Angulo Mendoza,
Christelle Bozelle, Éric Bruillard, Marisa Cavalli, Matthieu
Cisel, Daniel Coste, Vénus Darius, Françoise Demaizière,
Nathalie Deschryver, Nancy Gagné, Laurent Gajo,
Sandra Garbarino, Serge Gérin-Lajoie, Viviane Glikman,
Eglantine Guely-Costa, François Mangenot, Azeneth Patino,
Roberto Paternostro, Daniel Peraya, Silvia Melo Pfeifer,
Isabelle Savard, Laurence Schmoll, Gabriela Steffen

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



© Université TÉLUQ 2021
ISSN 2562-0630

Université TÉLUQ
455, rue du Parvis
Québec (Québec) G1K 9H6
Canada

COMITÉ SCIENTIFIQUE

Armando Guillermo Antúnez Sánchez, Université de Granma, Cuba

Jacques Audran, INSA de Strasbourg, France

Mireille Bétrancourt, Université de Genève, Suisse

Hélène Bourdeloie, Université Sorbonne Paris Cité, France

Caroline Brassard, Université TÉLUQ, Canada

Brenda Cabral Vargas, Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique

Bernadette Chalier, Université de Fribourg, Suisse

Bernard Coulibaly, Université de Haute Alsace, France

Florian Dauphin, Université de Picardie Jules Vernes, France

Bruno De Lièvre, Université de Mons, Belgique

Nancy Gagné, Université TÉLUQ, Canada

Viviane Glikman, France

Thierry Gobert, Université de Perpignan Via Domitia, France

France Henri, Université TÉLUQ, Canada

Anna Joan Casademont, Université TÉLUQ, Canada

Marcelo Maina, Universitat Oberta de Catalunya, Espagne

Martin Maltais, Université du Québec à Rimouski, Canada

Victoria I. Marin, Universitat de Lleida, Espagne

Najoua Mohib, Université de Strasbourg, France

Dominic Newbould, Royaume-Uni

Don Olcott, Jr, Consultant mondial en enseignement supérieur, Roumanie

Martha Lucia Orellana Hernandez, Universidad Autonoma de Bucaramanga, Colombie

Béatrice Pudelko, Université TÉLUQ, Canada

Hélène Pulker, Open University, Royaume-Uni

Margarida Romero, Université de Nice Sophia Antipolis, France

Yolanda Soler Pellicer, Université de Granma, Cuba

Alain Stockless, Université du Québec à Montréal, Canada

Gaëtan Temperman, Université de Mons, Belgique

John Traxler, University of Wolverhampton, Royaume-Uni

Béatrice Verquin Savarieau, Université de Rouen, France

CONCEPTION GRAPHIQUE DE LA COUVERTURE

Service des communications et des affaires publiques,
Université TÉLUQ, Canada

RÉVISION LINGUISTIQUE EN FRANÇAIS

Manouane Théberge, Université TÉLUQ, Canada

TRADUCTION ET RÉVISION EN ANGLAIS

Nancy Gagné, Université TÉLUQ, Canada

TRADUCTION ET RÉVISION EN ESPAGNOL

Anna Joan Casademont, Université TÉLUQ, Canada

Note : La revue laisse la liberté aux auteurs d'utiliser la rédaction inclusive ou non.

Éditorial

- Discours, plurilinguisme et construction des savoirs dans les MOOC et les formations entièrement ou partiellement à distance**
Présentation du numéro 3
Mariana Fonseca Favre, Claire Peltier et Baptiste Campion

Articles de recherche

- Modélisation de MOOC en didactique des langues Identifier les tensions et leurs régulations pour des usages “didactiquement corrects”** 13
Annick Rivens Mompean et Sophie Babault
- Alterner les langues dans les MOOC**
Enjeux pour la transmission et la transformation des savoirs 37
Laurent Gajo, Mariana Fonseca Favre et Gabriela Steffen
- Un MOOC sur l’enseignement du français langue étrangère : quelle médiation des savoirs ?** 56
Deborah Meunier et Audrey Thonard

Synthèses de travaux d’étudiants

- Le plurilinguisme dans les productions audiovisuelles pour la diffusion et la vulgarisation de la science et de la technologie** 69
Teurra Fernandes Vailatti
- Allier plurilinguisme et variation dans un MOOC : enjeux et contraintes** 89
Carole Cattin

Témoignages et entretiens

- Usage pédagogique de la vidéo et vulgarisation scientifique**
Entretien avec Laurent Turcot 98
Baptiste Campion et Claire Peltier
- Dynamiques de formation à distance et usages de la vidéo :**
Entretien avec Michaël Bourgatte et Laurent Tessier 109
Stéphanie Chauveau



Discours, plurilinguisme et construction des savoirs dans les *MOOC* et les formations entièrement ou partiellement à distance

Présentation du numéro

Discourse, plurilingualism and knowledge construction in MOOC and other forms of distance education

Discursos, multilingüismo y construcción de conocimiento en los MOOC y en formaciones parcial o totalmente a distancia

<https://doi.org/10.52358/mm.vi7.259>

RESPONSABLES DU NUMÉRO

Mariana Fonseca Favre, maître-assistante
Université de Genève, Suisse
mariana.fonseca@unige.ch

Claire Peltier, professeure adjointe
Université Laval, Canada
claire.peltier@fse.ulaval.ca

Baptiste Champion, chargé de cours
Institut des Hautes Études des Communications Sociales (IHECS), Belgique
baptiste.champion@galilee.be



RÉSUMÉ

Les MOOC et autres dispositifs de formation entièrement ou partiellement à distance ont souvent recours, notamment pour des raisons d'accessibilité, à la langue anglaise et à des formats médiatiques assez standardisés (tel le *face camera*). Toutefois, les implications des choix d'écriture posés lors de la conception de ces productions éducatives restent insuffisamment interrogées. Cet éditorial cherche à mettre en perspective les questions transversales soulevées par ces choix de réalisation, leurs causes et leurs conséquences possibles. Il argumente de la nécessité de développer des recherches interdisciplinaires sur ces dispositifs de formation à distance reposant en grande partie sur la vidéo, en remettant en question, de manière systématique, la manière dont s'articulent en leur sein les composantes linguistique, discursive et médiatique, dans des contextes institutionnels et techniques généralement structurants. Il conclut en présentant les contributions de ce numéro consacré au rôle des langues et des discours dans la construction des savoirs dans les MOOC et autres dispositifs de formation à distance.

Mots-clés : MOOC, formation à distance, plurilinguisme, langages, discours

ABSTRACT

MOOC and other entirely or partially distance learning devices often use English and fairly standard media formats, notably due to accessibility concerns. However, the implications of the choices made in the design of these educational productions remain insufficiently explored. This editorial seeks to put into perspective the cross-cutting issues raised by these choices, while identifying their determinants and consequences. We argue for the need to develop interdisciplinary research on these distance learning devices mainly based on videos. To do so, we systematically question how linguistic, discursive and media components are articulated in institutional and technical structuring contexts. We conclude by presenting the contributions in this issue, which is devoted to the role of languages and discourses in the construction of knowledge in MOOC and other distance learning devices.

Keywords: MOOC, distance learning, plurilingualism, languages, discourses

RESUMEN

Los MOOC y otras modalidades de formación total o parcialmente a distancia suelen utilizar el inglés, especialmente por razones de accesibilidad, así como formatos mediáticos bastante estandarizados. Sin embargo, las implicaciones de las selecciones de escritura realizadas en el diseño de tales producciones educativas siguen siendo insuficientemente exploradas. Este editorial trata de poner en perspectiva las cuestiones transversales que plantean dichas opciones de producción, sus causas y sus posibles consecuencias. En él, se defiende la necesidad de desarrollar una investigación interdisciplinar sobre estas modalidades de formación a distancia basadas en buena medida en el vídeo, cuestionando sistemáticamente el modo en que se articulan en las mismas los componentes lingüísticos, discursivos y mediáticos, en contextos institucionales y técnicos generalmente estructurantes. El editorial



se cierra con la presentación de las aportaciones de este número dedicado al papel de las lenguas y de los discursos en la construcción del conocimiento en los MOOC y otras modalidades de formación a distancia.

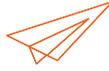
Palabras clave: MOOC, educación a distancia, plurilingüismo, idiomas, discursos

Les MOOC, objets linguistiques et langagiers

Depuis quelques années, les cours en ligne ouverts et massifs (*MOOC*, ou CLOM en français) contribuent à une large diffusion des savoirs, principalement à travers la mise à disposition de contenus diversifiés destinés à un public d'adultes intéressés par des formations courtes, parfois diplômantes, et aux modalités de suivi flexibles. Initialement portés par de grandes universités occidentales (surtout aux États-Unis et en Europe), les *MOOC* font aujourd'hui l'objet d'une offre étendue et hétérogène, tant du point de vue des thématiques abordées que du modèle économique sous-jacent (Cisel, 2018). Deux aspects semblent pourtant particulièrement stables et récurrents dans ce contexte : le recours massif à la langue anglaise et la prédominance, à travers la majorité des capsules vidéo produites, d'une forme de magistralité discursive caractéristique d'une approche pédagogique transmissive.

Souvent justifié par une recherche d'universalité des *MOOC*, elle-même motivée par des politiques institutionnelles et/ou de diffusion, le recours à une langue hégémonique n'est pas sans conséquence pour les processus de construction et de contextualisation des savoirs. Les travaux sur le plurilinguisme, notamment dans l'enseignement supérieur, ont montré que l'utilisation massive de l'anglais repose souvent sur une représentation des langues mettant en avant de manière parfois un peu simpliste sa fonction de communication et sous-exploitant leur potentiel pour la construction des connaissances (Berthoud et Gajo, 2020). Par ailleurs, l'homogénéisation non seulement des langues, mais également des formats discursifs et pédagogiques, induite par les grandes plateformes, tend vers des modèles universels de diffusion des connaissances (Altbach, 2014), gommant l'ancrage culturel des savoirs (Dillon, Wang et Tearle, 2007), pourtant présent tant du côté de la conception que de la réception (Fonseca et Gajo, 2020, 2021). Malgré cette tendance à la standardisation, certains travaux commencent à mettre en évidence, à partir de perspectives diverses, l'importance de prendre en compte la diversité linguistique et culturelle dans les *MOOC* (Bayeck et Choi, 2018; Kerr, Merciai et Eradze, 2018; Nkuyubwatsi, 2014; Phan, 2018; Stratton et Grace, 2016). Si ces contributions constituent des avancées importantes, elles travaillent généralement dans une perspective d'ouverture à la diversité, s'intéressant rarement au rôle du plurilinguisme dans la construction des savoirs.

Du point de vue discursif et pédagogique, les *MOOC* présentent certaines particularités qu'il semble intéressant d'aborder sous l'angle linguistique et communicationnel. Depuis plusieurs décennies, anthropologues, psychologues et psycholinguistes ont en effet montré l'importance du langage dans le développement cognitif humain. Au-delà de son rôle structurant, le langage – et en particulier le langage verbal – est porteur d'un ensemble de représentations du monde, lesquelles diffèrent d'une langue à l'autre. En effet, en tant que système de signes arbitraires, une langue constitue un cadre d'opérations mentales et l'expression singulière d'une culture et de valeurs, enfin une façon de voir le monde. Du point de vue cognitif, Denis (1989) relevait la capacité qu'ont les mots à produire des images mentales distinctes.



De leur côté, Fauconnier et Turner (2002) ont souligné le rôle des métaphores langagières dans l'élaboration conceptuelle. Enfin, les travaux de Gajo (voir, par exemple, Gajo, 2007) ont mis en évidence que le passage par une deuxième langue (L2), en permettant une deuxième médiation (une « remédiation »), contribue souvent à une meilleure intégration des savoirs linguistiques et disciplinaires. Par ces quelques exemples, on observe que, contrairement à la représentation courante, les langues ne sont pas des véhicules transparents (voir Cassin, 2004), mais peuvent jouer un rôle non négligeable dans la construction des savoirs.

Dans le même ordre d'idées, si l'on se réfère aux travaux menés en sémiologie et en sémiopragmatique, les capsules vidéo produites à des fins éducatives dans les *MOOC* ou tout autre dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance peuvent être appréhendées comme des langages articulant plusieurs registres sémiotiques (audio-scripto-visuel selon la terminologie de Cloutier, 1973) susceptibles de produire des effets différenciés sur les apprenants (Meunier et Peraya, 1993/2010; Peraya, 1999). Plusieurs études récentes (Peltier et Campion, 2017; Peltier et Campion, 2018; Campion, Peltier et Peraya, 2019) ont souligné que la nature discursive des capsules vidéo élaborées pour les *MOOC* fait la part belle au discours magistral et à une vision diffusionnelle et transmissive de l'apprentissage médiatisé. Dans cette perspective, la dimension relationnelle, pourtant intrinsèquement constitutive de tout langage et de tout apprentissage, est le plus souvent occultée et sous-exploitée sur le plan verbal.

Une problématisation nécessaire

Questionner les *MOOC* et autres dispositifs de formation intégralement ou partiellement à distance dans leurs aspects linguistiques, discursifs et communicationnels ne s'impose néanmoins pas comme une évidence, et ce, pour plusieurs raisons. D'une part, ces dimensions des capsules vidéo sont étudiées par des chercheurs appartenant à des champs disciplinaires proches, comme la linguistique et la sémiotique, ou encore les sciences de l'éducation et de l'information, mais qui n'abordent que rarement cet objet récent et complexe de manière coordonnée. D'autre part, le développement de ces dispositifs de médiation des savoirs se fait, on le verra, de manière parfois assez empirique, les acteurs développant avant tout des solutions par expérimentation directe, voire par essais et erreurs, le travail de conceptualisation ne se faisant souvent que dans un second temps, une fois que les pratiques se stabilisent et s'institutionnalisent. Une des ambitions de ce numéro thématique est de proposer des axes de réflexion forts propices à l'articulation disciplinaire et à la réflexivité propre à interroger des pratiques parfois déjà bien ancrées dans les établissements d'enseignement universitaire. Un tel projet impose, cependant, de préalablement problématiser cet objet en identifiant brièvement les questions transversales à la médiation des savoirs au sein des *MOOC* et de leur production.

Médiation numérique et accès aux savoirs

Quand on s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage à distance, on ne peut que faire le constat de la centralité qu'y occupent désormais les capsules vidéo utilisées à des fins de médiation des savoirs, que ce soit sur des plateformes grand public (comme YouTube) ou encore spécialisées dans les *MOOC* (comme Coursera, FUN, OpenClassroom, MyMOOC, etc.) (voir Cisel et Bruillard, 2012). La place prise par la vidéo dans ce dispositif est devenue si importante que certains auteurs la considèrent même comme une nouvelle forme de manuel scolaire pour l'université (Young, 2013).



Cette évolution n'est pas sans conséquence sur la manière de construire et de scénariser ces dispositifs de formation à distance, pour différentes raisons. D'une part, la vidéo, en permettant d'atteindre un public plus large, constitue un vecteur puissant de massification de l'enseignement. D'autre part, elle tend à imposer, comme le notaient déjà Cisel et Bruillard (2012) cités plus haut, des formats courts, à même de répondre à des pratiques de consultation fragmentées, amenant ainsi à ce que Michaël Bourgatte et Daniel Jacobi (2019) identifient comme une forme « d'hypersegmentation du savoir ». Cette nécessité de formatage les amène au concept de « vidéographisation », qu'ils définissent comme un « principe de médiation du savoir passant par la réalisation de vidéos » la plupart du temps destinées à une diffusion sur Internet (Bourgatte et Jacobi, 2019). Ainsi, pour les concepteurs, produire des capsules vidéo présuppose un important travail d'écriture médiatique adaptée au contexte numérique, qui passe par différents procédés de médiation – pas toujours conscients et donc variablement problématisés – visant à réduire la distance entre les savoirs savants et les savoirs ordinaires.

Nous pouvons tenter de décrire cette écriture médiatique à travers l'identification d'au moins trois composantes, qu'il ne s'agit pas simplement de juxtaposer, mais dont il faut également penser l'intégration de sorte à prendre pleinement en compte la multimodalité numérique dans l'accès aux savoirs. Ces composantes sont :

- la composante linguistique : choix de la ou des langues de la capsule vidéo et/ou des variétés de langue, prise en compte des registres langagiers, éventuellement réflexion sur la mise à disposition d'un dispositif de sous-titrage;
- la composante discursive et les modèles de magistralité qui en découlent, à mettre en relation avec le format de la séquence : exposé *face camera*, témoignage, entretien, table ronde sont parmi les formats les plus couramment employés dans les capsules vidéo des MOOC et mobilisent des types de discours spécifiques – discours théorique, narration, dialogue, etc. Si on suit (Jacquinot, 1977/2012), on pourrait se demander quels seraient les formats à adopter afin de sortir d'une stricte « épistémologie de la transmission »;
- la composante communicationnelle ou « médiatique » : intégration des aspects propres à l'écriture audiovisuelle, comme la disposition des interlocuteurs face à la caméra, le choix du lieu, l'échelle des plans, etc. qui contribuent à construire une relation de proximité avec l'apprenant. À cela s'ajoutent les incrustations d'illustrations, schémas, mots-clés, qui sont autant de manières de didactiser le savoir. Contrairement aux précédentes, du ressort des concepteurs, cette composante « médiatique » dépend potentiellement d'un nombre d'acteurs plus important, car elle est construite à la croisée d'un savoir disciplinaire détenu par les enseignants-chercheurs, mais également de l'équipe pédagogique, didactique et technique de production.

De manière transversale à ces trois composantes se trouve la dimension culturelle, qui peut être comprise à deux niveaux, comme culture nationale, mais aussi comme culture disciplinaire (voir Fonseca et Gajo, 2020). Les choix opérés par les concepteurs et équipes sont ainsi marqués par le contexte dans lequel ils se trouvent (Bayeck et Choi, 2018) – on n'envisage pas nécessairement les dimensions citées plus haut de la même manière à Genève, à Bruxelles ou à Québec – et par la discipline de référence (voir, par exemple, Fonseca et Gajo, 2021; Bourgatte et Jacobi, 2019) – une capsule qui développe un sujet de droit n'opère pas les mêmes choix d'écriture médiatique qu'une capsule qui traite un sujet de médecine. Par ailleurs, à l'intérieur même d'un domaine disciplinaire, le choix de la ou des langues et/ou des registres,



par exemple, peut varier selon le sujet traité (voir l'entretien avec Laurent Turcot ici même¹). Rappelons, par ailleurs, que la dimension culturelle ne concerne pas uniquement les pratiques des concepteurs, mais également celles des apprenants/usagers (Loizzo et Ertmer, 2016). Cette dimension renvoie à la tension entre les processus de contextualisation et d'internationalisation qui anime les MOOC et qui reste encore insuffisamment interrogée (Fonseca et Gajo 2021; Gajo, Fonseca et Steffen ici même²).

Il semble ainsi nécessaire de questionner ce rapport au plurilinguisme et aux langages (compris ici dans le sens de l'articulation de plusieurs registres sémiotiques dans une capsule vidéo) dans l'ensemble des contraintes techniques et institutionnelles pesant sur la conception de ces dispositifs médiatisés. D'un côté, la mise en forme technique nécessaire définit un ensemble de possibles avec lequel les intentions pédagogiques doivent être « négociées ». Par exemple, tout n'est pas aisément facile à montrer à l'image, ou encore le recours au sous-titrage dans une perspective plurilingue impose des choix de réalisation qui vont, à leur tour, influencer sur la posture des apprenants/usagers. D'un autre côté, les politiques institutionnelles contribuent à cadrer parfois fortement la manière dont sont pensées, réalisées et produites les capsules vidéo, comme nous l'avons déjà mentionné. Cela est d'autant plus vrai que ces contextes institutionnels sont parfois très différents les uns des autres, et font par ailleurs l'objet d'évolutions (voir p. ex. Jaillet, 2014), allant de situations où les enseignants sont contraints de « bricoler » avec les moyens du bord à de véritables politiques institutionnelles dotées de moyens conséquents. À cela s'ajoute le fait que ces capsules sont, ensuite, mises en ligne sur des plateformes qui ont leurs propres logiques économiques ainsi que des modèles de mise en activité des apprenants et d'accompagnement des contributeurs (Bullich, 2018), allant souvent dans le sens d'une « internationalisation » (et parfois marchandisation) des savoirs (Moeglin, 1998). Pour cette raison, il serait également utile de s'interroger sur les conséquences possibles de ces politiques institutionnelles, voire entrepreneuriales, sur l'homogénéisation des savoirs, leurs modes de médiation et les pratiques présidant à leur « consommation », mais cela sortirait de notre propos.

Enfin, on notera que ces expériences interrogent également la question du statut de ces productions dans le champ universitaire et leur reconnaissance par les établissements d'enseignement. On rencontre en effet des discours potentiellement contradictoires en la matière, entre un espoir de (re)valorisation de la figure du pédagogue par l'entremise de l'investissement dans ces dispositifs innovants et sources de prestige pour les universités, et la faible reconnaissance par les pairs de ces productions et du temps que les universitaires peuvent y consacrer.

¹ <https://doi.org/10.52358/mm.vi7.214>

² <https://doi.org/10.52358/mm.vi7.223>



Présentation du numéro thématique

Les contributions constituant ce dossier rendent compte d'expériences menées dans des contextes différents, et prennent des formes variées : de l'article de recherche « classique » à l'entretien avec un praticien, en passant par des comptes-rendus de travaux d'étudiants et un témoignage sur les expériences menées dans un contexte institutionnel particulier. Cette diversité est une richesse de ce numéro et une volonté de ses coordonnatrices et coordonnateur, soucieux de montrer, par-delà les contextes institutionnels et disciplinaires, que chaque expérience apporte à sa manière des éléments de réponse aux questions éminemment transversales que nous venons de présenter.

Articles de recherche

L'article d'Annick Rivens Mompean et Sophie Babault³ fournit des pistes intéressantes pour questionner l'articulation des logiques linguistiques, langagières, pédagogiques et techniques nécessairement à l'œuvre dans un *MOOC*, dont l'articulation est par essence complexe. Partant de leur expérience comme expertes dans la mise en place d'un *MOOC* en didactique des langues et de l'observation de *MOOC* déjà existants, leur contribution questionne les paradoxes inhérents à la création d'un *MOOC* en didactique des langues, dont différents choix pédagogiques sont en réalité guidés par des contraintes techniques propres à cet objet. Les auteures montrent que ces dispositifs d'apprentissage imposent de penser les tensions et les régulations possibles entre quatre pôles interconnectés présents dans tout *MOOC* : les conceptions de l'apprentissage sur lesquelles s'appuient les concepteurs, le public visé et ses caractéristiques, les choix techniques de mise en œuvre du dispositif et, enfin, le cadre institutionnel dans lequel le *MOOC* prend place. Ces tensions appellent des régulations qu'elles proposent de modéliser (modèle APTI), inscrites dans deux temporalités différentes : d'une part celle de la conception des *MOOC*, à travers le poids relatif donné aux différents pôles, et d'autre part celle de la mise en œuvre du *MOOC* proprement dite, à travers une attention particulière portée aux discours d'accompagnement.

En partant du principe que le dispositif détermine la transposition didactique (Chevellard et Joshua, 1991), Audrey Thonard⁴ interroge, à partir d'exemples concrets, l'effet d'un *MOOC* destiné à de futurs enseignants de FLE sur la médiation (cognitive, relationnelle et langagière, Coste et Cavalli, 2020) des savoirs. Dans ses analyses, l'auteure montre que les dimensions relationnelle et cognitive sont omniprésentes sur le plan verbal (à travers, notamment, le recours, par l'enseignant, à différents genres de discours, à une posture énonciative polyphonique) et non verbal (gestes, mimiques) et contribuent à la construction des connaissances, malgré la distance. Si l'aspect « ouvert » et « en ligne » du *MOOC* n'est pas un écueil pour la construction de la relation pédagogique entre enseignant et enseigné, cette contribution montre que cela n'est pas le cas pour la « massivité » qui complexifie l'accompagnement des participants et demande l'adoption d'autres formules comme les *SPOC* (*Small Private Online Course*).

Dans leur article, Laurent Gajo, Mariana Fonseca et Gabriela Steffen⁵ s'interrogent sur le rôle du plurilinguisme dans les *MOOC* et, en particulier, le mécanisme d'alternance codique, bien décrit dans les études du biplurilinguisme, mais encore peu appliqué au cas des *MOOC*. Les auteurs expliquent que ce mécanisme peut intervenir à différents niveaux macro (choix de la langue pour telle capsule vidéo ou tel

³ <https://doi.org/10.52358/mm.vi7.217>

⁴ <https://doi.org/10.52358/mm.vi7.209>

⁵ <https://doi.org/10.52358/mm.vi7.223>



MOOC), micro (changement de langue plus ou moins spontané en cours d'énoncé) et méso (recours didactisé à deux ou plusieurs langues dans une même capsule ou leçon) – et concerne notamment la place et l'usage du sous-titrage dans ce dispositif. Au moyen d'extraits de trois *MOOC* issus de différentes disciplines, de déclarations des concepteurs et de témoignages des usagers, les auteurs décrivent le potentiel du plurilinguisme non seulement pour la communication des savoirs dans les *MOOC*, mais également pour leur problématisation. Par ce biais, cette contribution met en évidence la tension entre l'universalisation – choix d'une langue unique pour la diffusion des savoirs – et la contextualisation – prise en compte de la diversité linguistique et culturelle dans la fabrication des savoirs – qui anime ce dispositif.

Travaux étudiants

La contribution de Teurra Villatti⁶ présente et analyse une expérience de réalisation d'une capsule vidéo plurilingue pour la diffusion de sa recherche doctorale auprès d'un public de non-spécialistes dans le cadre d'un événement promu par une université brésilienne. À partir d'une analyse qualitative et interprétative de sa propre production, l'auteure suggère comment la mobilisation du plurilinguisme comme stratégie discursive peut contribuer à la valorisation et à transmission du savoir scientifique.

Dans sa contribution, Carole Cattin⁷ cherche à identifier quelques enjeux pédagogiques du passage de deux enseignements universitaires présentiels à un *MOOC*. Pour ce faire, elle étudie les choix et contraintes qui ont pesé sur la conception d'un *MOOC*, qui allie plurilinguisme (diversité des langues) et variation (diversité au sein d'une même langue). Ce texte souligne en particulier la manière dont ce dispositif amène les concepteurs à produire un travail d'écriture médiatique numérique, qui touche aux dimensions linguistiques, discursives et communicationnelles exposées plus haut (même si ces notions ne sont pas décrites en ces termes dans la contribution). Ce travail peut compliquer et complexifier la scénarisation du dispositif en raison de la tension émergeant entre un souhait d'accessibilité large et les niveaux de maîtrise linguistique exigée des usagers pour saisir toutes les implications de ces choix.

Témoignages et entretiens

Dans un long entretien avec l'historien et vidéaste Laurent Turcot, Baptiste Campion et Claire Peltier⁸ interrogent la construction de ces dispositifs d'apprentissage non sous l'angle de la langue, mais de la construction discursive et communicationnelle des capsules vidéo telles qu'elles sont utilisées dans de nombreux *MOOC*, dispositifs de formation à distance ou de vulgarisation. Parlant de son expérience de vulgarisateur des savoirs historiques sur la plateforme YouTube, Laurent Turcot s'attarde sur les questions d'écriture au sens large du terme : une capsule vidéo articule un texte dont il met en avant les contraintes d'efficacité et de fluidité, et une écriture audiovisuelle à travers les choix de cadrage, la variation des plans et le rythme des illustrations, le tout au service d'une économie de l'attention particulièrement importante sur ce type de plateforme. Ce faisant, cet entretien montre également les ressources pratiques et techniques mobilisées pour construire de telles capsules pédagogiques ou de vulgarisation, souvent mal maîtrisées par les universitaires à l'origine de ces dispositifs, et pas toujours reconnues dans le champ universitaire.

⁶ <https://doi.org/10.52358/mm.vi7.206>

⁷ <https://doi.org/10.52358/mm.vi7.215>

⁸ <https://doi.org/10.52358/mm.vi7.214>



Cette question des compétences des enseignants-chercheurs articulée à la recherche de dispositifs pédagogiques performants basés sur des capsules vidéo avec leurs spécificités langagières est au cœur de la contribution de Stéphanie Chauveau⁹. Celle-ci rend compte de l'expérience de Michaël Bourgatte et Laurent Tessier, enseignants-chercheurs à l'Institut Catholique de Paris et concepteurs d'un projet de laboratoire universitaire des innovations pédagogiques. Ceux-ci ont en effet intégré la vidéo dans leurs projets dès 2014 et témoignent d'une évolution pédagogique et technique structurée à la fois par une réflexion sur les dispositifs pédagogiques et ce qu'on pourrait considérer comme des hasards, comme les compétences en vidéo d'un membre de l'équipe ou les partenariats qui permettent de développer ces projets. Par l'intermédiaire de Stéphanie Chauveau, Michaël Bourgatte et Laurent Tessier montrent comment cela les a amenés à s'éloigner progressivement du « modèle » de l'enseignant *face camera* soutenant une magistralité transmissive visible dans un grand nombre de MOOC au profit de la mise en place de dispositifs visant à la collaboration entre enseignants et apprenant à travers la vidéo, par le biais du concept de vidéographisation que nous avons évoqué plus tôt.

Liste de références

- Altbach, P. (2014). MOOCs as neocolonialism: who controls knowledge? *International Higher Education*, 75, 5-7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2014.75.5426>
- Bayeck, R.Y. et Choi, J. (2018). The influence of National Culture on Educational Videos: The Case of MOOCs. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(1), 186-201. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i1.2729>
- Berthoud, A.-C. et Gajo, L. (2020). *The Multilingual Challenge for the Construction and Transmission of Scientific Knowledge*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Bourgatte, M. et Jacobi, D. (2019). Les médiatisations visuelles des savoirs scientifiques. Dans B. Lafon (dir.), *Médias et médiatisation* (p. 241-271). Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.3917/pug.lafon.2019.01.0241>
- Bullich, V. (2018). La « plateformisation » de la formation. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2018(21), article 21. <https://doi.org/10.4000/dms.2096>
- Campion, B., Peltier, C. et Peraya, D. (2019). Analyse communicationnelle de vidéos de MOOCs : quelle magistralité les choix discursifs construisent-ils? *Éducation et formation*, e-313. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=33&idRes=354>
- Cassin, B. (dir.) (2004). *Vocabulaire européen des philosophies. Dictionnaire des intraduisibles*. Éditions du Seuil/Dictionnaires Le Robert.
- Cisel, M., et Bruillard, E. (2012). Chronique des MOOC. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 19(1), 49-73. <https://doi.org/10.3406/stice.2012.1035>
- Coste, D. et Cavalli, M. (2020). Des traits constitutifs de toute médiation? Dans De Goia M. et Marcon M. (dir.). *L'essentiel de la médiation. Le regard des sciences humaines et sociales* (p. 261.288). Peter Lang.
- Chevillard, Y. et Joshua, M.-A. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

⁹ <https://doi.org/10.52358/mm.vi7.208>



- Cisel, M. (2018). Les MOOC français à l'épreuve de la viabilité économique. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 12. <https://journals.openedition.org/rfsic/3355>
- Cloutier, J. (1973). La communication audio-scripto-visuelle. *Communication & langages*, 19, 75-92. https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1973_num_19_1_4033
- Denis, M. (1989). *Les images mentales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dillon, P., Wang, R. et Tearle, P. (2007). Cultural disconnection in virtual education. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(2) 153-174. <https://doi.org/10.1080/14681360701403565>
- Fauconnier, G. et Turner, M. (2002). *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York : Basic Books.
- Fonseca, M. et Gajo, L. (2020). Le plurilinguisme dans les MOOCs : Profils d'utilisateurs et fonctions du sous-titrage. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 23(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.4816>
- Fonseca, M. et Gajo, L. (2021). Le plurilinguisme dans les MOOCs : de nouvelles ressources pour la construction des savoirs. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° spécial, 2, 165-181.
- Gajo, L. (2007). Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development? *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 563-581. <https://doi.org/10.2167/beb460.0>
- Jacquinet, G. (2012). *Image et pédagogie*. PUF. (Ouvrage original publié en 1977)
- Jaillet, A. (2014). Les films promoteurs de MOOC, une rhétorique de la « divisio ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(8). <https://doi.org/10.4000/dms.951>
- Loizzo, J. et Ertmer, P. (2016). MOOCocracy: the learning culture of massive open online courses. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 1013-1032. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9444-7>
- Kerr, R., Merciai, I. et Eradze, M. (2018). Addressing cultural and linguistic diversity in an online learning environment. *Educational Media International*, 55(4), 317-332. <https://doi.org/10.1080/09523987.2018.1547546>
- Meunier, J.-P. et Peraya, D. (2010). *Introduction aux théories de la communication*. Bruxelles : De Boeck. (Ouvrage original publié en 1993)
- Moeglin, P. (1998). *L'industrialisation de la formation. État de la question*. Documents, actes et rapports pour l'éducation. Centre national de documentation pédagogique. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01387355>
- Nkuyubwatsi, B. (2014). Cultural Translation in Massive Open Online Courses (MOOCs). *eLearning Papers*, 37, 1-10. https://www.academia.edu/23880005/Cultural_translation_in_MOOCspdf
- Peltier, C. et Campion B. (2017). Regards pédagogique et communicationnel sur les capsules vidéo dans les MOOC. *Distances et médiations des savoirs*, 18. <https://doi.org/10.4000/dms.1827>
- Peltier, C. et Campion, B. (2018). Constructions langagières, relation et cognition dans les capsules vidéo des MOOC. Pour une revisitation des possibilités éducatives de la vidéo. *Distances et médiations des savoirs*, 21. <https://doi.org/10.4000/dms.2125>
- Phan, T. (2018). Instructional strategies that respond to global learners' needs in massive open online courses, *Online learning*, 22(2), 95-118. <http://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1160>
- Stratton, C. et Grace, R. (2016). Exploring Linguistic Diversity of MOOCs: Implications for International Development. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 53(1). <https://doi.org/10.1002/pra2.2016.14505301071>
- Young, J.R. (2012). The Object Formerly Known as the Textbook. *The Chronicle of Higher Education*, 27/01/2013. <https://www.chronicle.com/article/the-object-formerly-known-as-the-textbook>

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

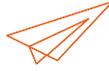
RESUMEN

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

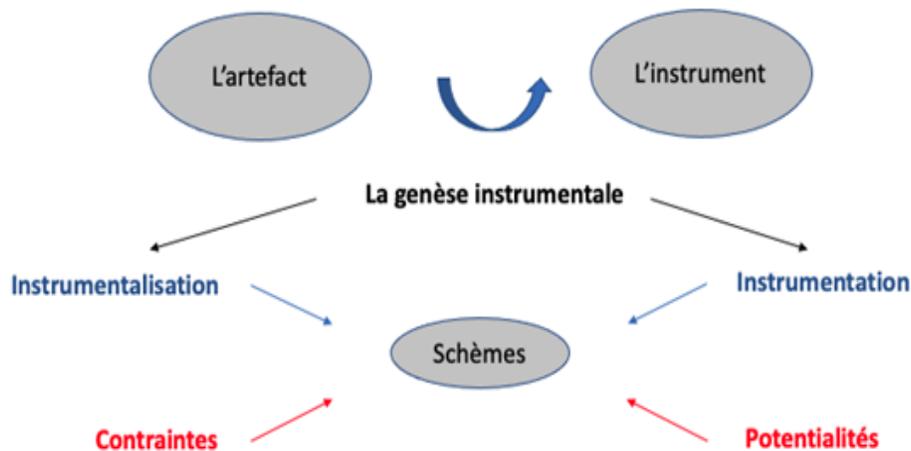
Pour appréhender ces questions, nous nous appuyons sur un certain nombre d'éléments théoriques qui nous permettent de construire et de modéliser ces dispositifs d'apprentissage afin d'en faire émerger les caractéristiques essentielles et récurrentes (Montandon, 2002).

1.1. Genèse instrumentale

La notion de genèse instrumentale que propose Rabardel (figure 1) nous permet d'expliciter 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.).

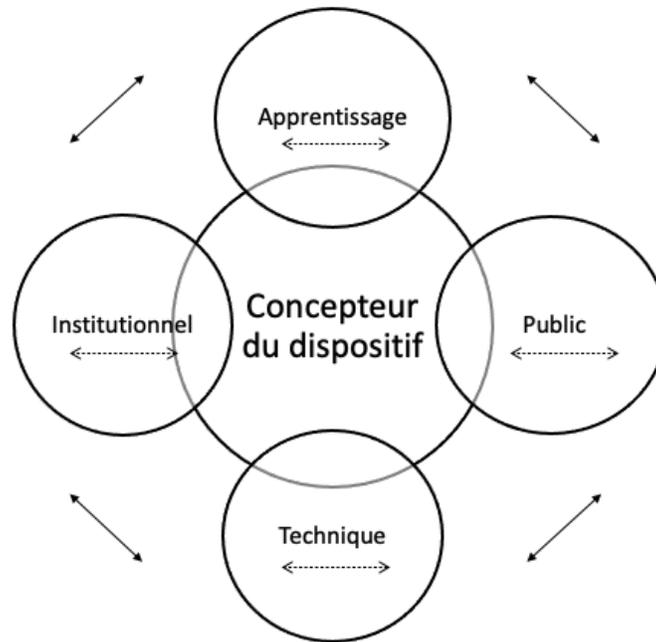
L'intérêt de ce modèle est qu'il permet de visualiser les tensions qui émergent lors de la mise en synergie des paramètres, aussi bien au sein de chaque pôle qu'entre les différents pôles. La figure 2 présente les pôles et la façon dont les quatre pôles interagissent les uns avec les autres, avec des 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.

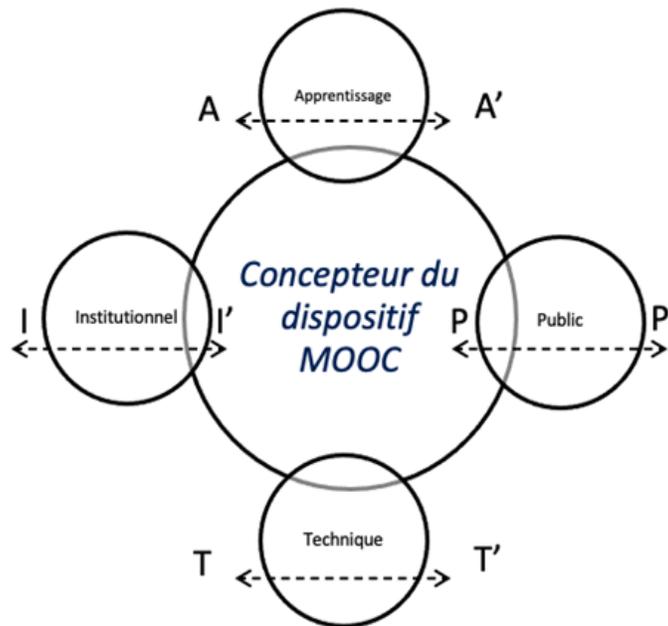


Enfin, au niveau du pôle Institutionnel, la tension I/I' peut être caractérisée par le décalage entre les objectifs affichés (par exemple donner l'accès au savoir au plus grand nombre) et les objectifs réels (faire du MOOC une vitrine pour l'établissement d'enseignement concerné ou, pour les MOOC qui 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:*

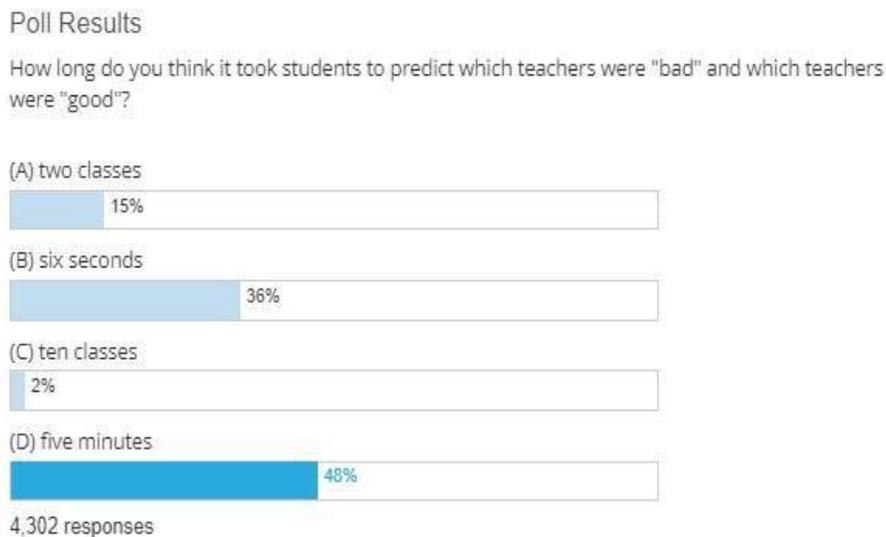
1. *Did the learner upload a video or a document?*
2. *If they uploaded a video, was the video between 1-4 minutes? If they wrote their response, is it between 1-4 paragraphs?*
3. *Did the learner express an opinion about the statement "Teachers that work too hard are the ones that burn out"?*
4. *Did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



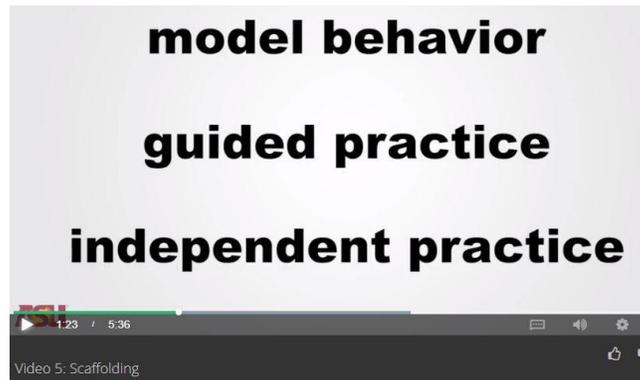
On observe dans *Teach English Now* une forte cohérence entre les pôles A, A' et T'. Sur le plan de la tension A/A', les modalités de mise en œuvre des cours semblent en phase avec les contenus de formation. Chaque unité de *Teach English Now* est structurée autour des quatre types d'activités suivants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

- 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)".



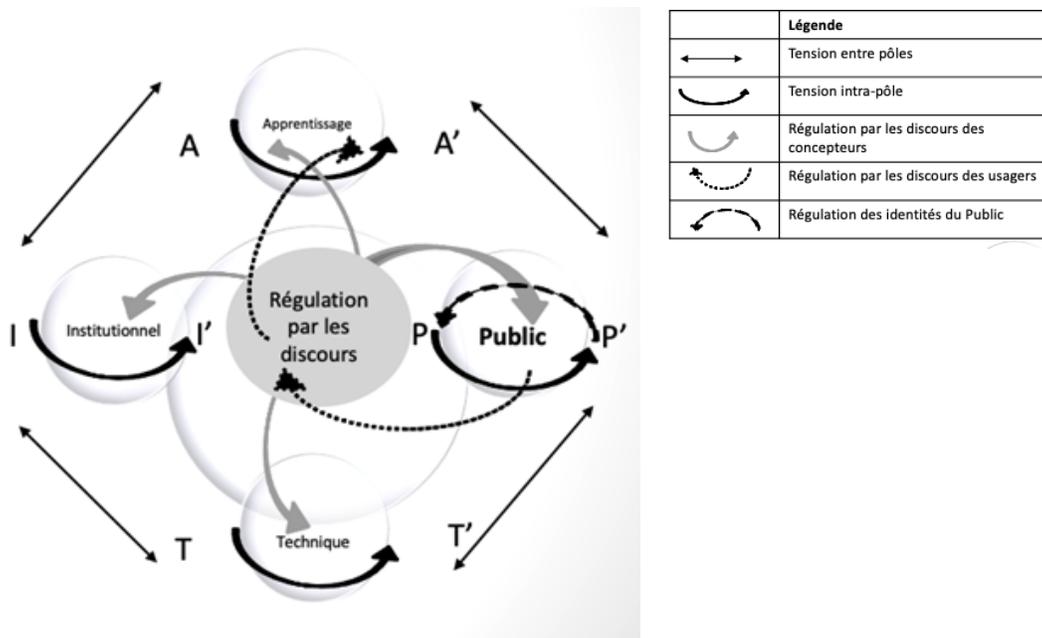
4. Les discours comme régulateurs de tensions

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.



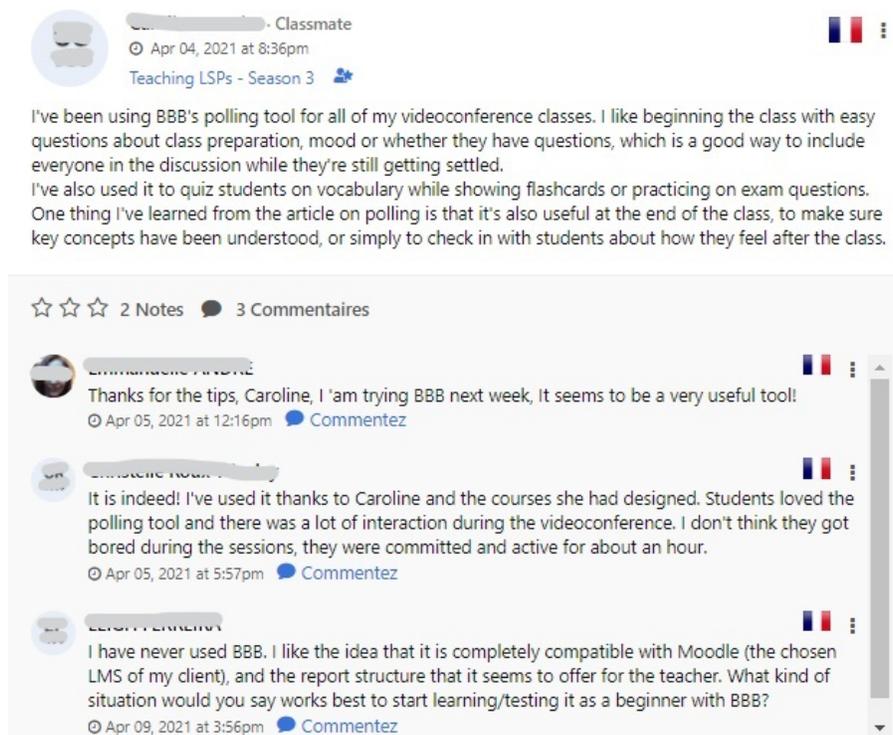
Ces prises de parole individuelles des usagers sont très souvent inscrites dans des interactions : soit les régulations sont suscitées par une prise de parole initiale, comme dans l'exemple d'autoévaluation cité ci-dessus, soit elles donnent lieu à des échanges, comme dans les extraits suivants :

- *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).

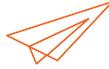
On constate à de nombreuses reprises que les interactions elles-mêmes deviennent des supports de construction des savoirs. Dans l'extrait reproduit à la figure 9, par exemple, l'apport d'expérience fait par l'une des participantes a été rapidement exploité par d'autres, qui font ensuite un retour.

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

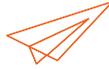
Ces identités endossées et assumées apparaissent clairement au niveau des contenus des discours. Nous avons ainsi cité dans la partie précédente des exemples de positionnement en tant que pourvoyeur ou solliciteur de savoir. Les identités ressortent également des positionnements énonciatifs. On constate 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

Alterner les langues dans les *MOOC*

Enjeux pour la transmission et la transformation des savoirs

Alternating languages in MOOC: issues for the transmission and transformation of knowledge

Alternancia de lenguas en los MOOC: retos para la transmisión y transformación del conocimiento

<https://doi.org/10.52358/mm.vi7.223>

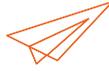
Laurent Gajo, professeur ordinaire
Université de Genève, Suisse
laurent.gajo@unige.ch

Mariana Fonseca Favre, maître-assistante
Université de Genève, Suisse
mariana.fonseca@unige.ch

Gabriela Steffen, collaboratrice scientifique
Université de Genève, Suisse
gabriela.steffen@unige.ch

RÉSUMÉ

Les *MOOC*, dans leur ambition de transmission des savoirs à large échelle, privilégient les langues à grande diffusion, souvent l'anglais, et fonctionnent souvent dans une seule langue. Dans cet article, nous remettons en question le rôle du plurilinguisme dans les *MOOC* et, en particulier, le mécanisme de l'alternance codique, qui peut intervenir à divers niveaux et concerne notamment la place et l'usage du sous-titrage. En croisant les regards des concepteurs, des conceptrices, des usagers, des usagères et des linguistes, nous décrivons le potentiel du plurilinguisme non seulement pour la communication des savoirs, mais pour leur problématisation. Notre analyse permet de revenir sur la tension entre les processus d'universalisation et de contextualisation.



Mots-clés : transmission et construction des connaissances, alternance codique, *MOOC*, plurilinguisme, sous-titrage

ABSTRACT

As MOOCs aim to transmit knowledge on a large scale, they tend to prefer widely used languages such as English and operate in a single language. This article discusses the role of plurilingualism in MOOCs and the mechanism of code-switching in particular, which can occur at various levels and involve, for instance, the place and use of subtitling. It describes the potential of plurilingualism not only for communicating knowledge but also for problematizing it, crossing the views of designers, users and linguists. This analysis offers scope for revisiting the tension between the processes of globalization and contextualization.

Keywords: knowledge transmission and construction, language alternation, MOOCs, plurilingualism, subtitling

RESUMEN

Los MOOC, en su ambición de transmitir conocimientos a gran escala, favorecen a las lenguas con mayor difusión, a menudo el inglés, y suelen operar en un solo idioma. En este artículo, cuestionamos el papel del plurilingüismo en los MOOC y, en particular, el mecanismo de alternancia de códigos, que puede darse en varios niveles y que concierne, particularmente, la presencia y el uso de subtítulos. Cruzando los puntos de vista de diseñadores/as, usuarios/as y lingüistas, describimos el potencial del plurilingüismo no solamente para la transmisión del conocimiento, sino también para su problematización. Nuestro análisis nos permite tratar de nuevo la tensión existente entre los procesos de universalización y contextualización.

Palabras clave: transmisión y construcción del conocimiento, alternancia de códigos, MOOC, plurilingüismo, subtítulo

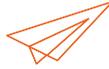
Introduction

Les *MOOC* présentent un potentiel énorme de diffusion des savoirs. L'accessibilité de ces derniers demande toutefois d'interroger les compétences langagières des usagers et usagères, et leur ancrage culturel. Dans ce cadre, la question du plurilinguisme et, en particulier, du sous-titrage dans les *MOOC* prend une pertinence croissante (Fonseca et Gajo, 2020).

Le processus de sous-titrage interpelle plus largement le processus de médiation (Cavalli et Coste, 2019) dans au moins deux directions : le passage des savoirs d'une figure experte à une figure apprenante (transposition, vulgarisation), le passage des savoirs d'une langue à une autre (traduction, plurilinguisme). Notons que la dimension culturelle se pose aux deux niveaux, comme nous allons le voir.

Dans cette contribution, nous souhaitons nous arrêter de manière spécifique sur le processus d'alternance codique, bien décrit dans les études du biplurilinguisme, mais encore peu appliqué au cas des *MOOC*. L'alternance se présente à trois niveaux : macro (choix de langue pour telle capsule vidéo ou tel *MOOC*),





micro (changement de langue plus ou moins spontané en cours d'énoncé) et méso (recours didactisé à deux ou plusieurs langues dans une même capsule ou leçon). La méso-alternance (Gajo et Steffen, 2015), dans le cas des *MOOC*, suscite un intérêt particulier et peut prendre des formes différentes, comme la citation dans une autre langue, l'interview bilingue, la projection de documents dans une langue différente de l'exposé. Mais la présence même des sous-titres illustre un cas de méso-alternance, dans la mesure où l'utilisateur/bénéficiaire, en permanence, d'une langue à l'oral et d'une autre – ou de plusieurs autres – à l'écrit.

Après avoir décliné de manière plus précise ces trois niveaux d'alternance, nous présenterons brièvement notre terrain de recherche et les trois *MOOC* – produits par l'Université de Genève et issus de différentes disciplines – sur lesquels porteront nos analyses. Nous nous pencherons alors sur les trois niveaux d'alternance codique en nous appuyant sur des extraits de *MOOC*, des déclarations des conceptrices et concepteurs, et des témoignages des usagers et usagères. Notre conclusion mettra en évidence la richesse des mécanismes d'alternance pour les *MOOC* en lien avec une politique linguistique et éducative qui se place à l'articulation entre universalisation et contextualisation.

Plurilinguisme, alternance des langues et médiation des savoirs dans les *MOOC*

Le plurilinguisme peut se présenter de diverses manières dans le discours. On doit à Lüdi et Py (1986) la notion de marque transcodique (MTC), qui désigne la trace, dans un énoncé, de la présence de plus d'une langue. On pensera, notamment, aux interférences, aux emprunts et aux alternances codiques. Avant de nous pencher plus particulièrement sur ce dernier cas de figure, nous aimerions apporter deux réflexions générales quant au plurilinguisme (et aux MTC) dans le discours. Premièrement, il s'agit de distinguer entre les processus d'alternance (plurilinguisme *pour* travailler) et de contrastivité (plurilinguisme *à* travailler) (Gajo, 2019). Si l'alternance codique conduit à changer, en certains points du discours, la langue de communication ou d'exposition, la contrastivité convoque ponctuellement d'autres langues, à la manière d'une citation, à des fins d'explicitation ou de démonstration, par exemple. Deuxièmement, il est important de distinguer les différentes fonctions que jouent les MTC dans le discours. Ces fonctions se répartissent principalement selon deux perspectives : dans la perspective exolingue, les MTC servent avant tout à dépanner la communication suite à un problème linguistique (par exemple, on change de langue pour maintenir ou faciliter l'accès au contenu); dans la perspective bilingue, les MTC servent à marquer un élément du discours ou un paramètre contextuel (par exemple, on change de langue pour mettre en évidence une notion particulière ou parce que telle langue fait sens dans le contexte). La contrastivité relève de la perspective bilingue, alors que l'alternance peut relever, en fonction des cas, de l'une ou l'autre perspective. L'emprunt, quand il n'est pas fluide et intégré dans l'usage ordinaire, relève de la contrastivité. Dans le cas des *MOOC*, orientés vers une forme de vulgarisation, la question de l'usage ordinaire ne va pas de soi, car on trouve un « ordinaire du discours de spécialité » (entre expert-e-s) et un « ordinaire tout court ». Le fait de baliser le recours à un mot ou une expression issus d'une autre langue (par exemple, « comme on le dit en anglais », « en droit international, on utilise l'expression de... ») permet d'associer ces deux « ordinaires ». Penchons-nous maintenant de manière plus détaillée sur la question de l'alternance codique.



L'alternance des langues est bien décrite dans les études du bi-plurilinguisme et notamment en lien avec le processus de construction des savoirs dans les interactions à caractère didactique (notamment Gajo et al., 2013). Elle intervient aux niveaux macro, méso et micro dans les enseignements (Duverger, 2009; Gajo, 2007).

Au niveau macro, lors de la conception et de la mise en place d'un enseignement, un choix de langues est effectué. Ce niveau macro est lié à un certain cadre et des contraintes institutionnelles, notamment une politique linguistique, dans lesquels s'inscrivent les enseignements. Dans le cas des MOOC, il s'agit de choisir une ou plusieurs langues pour les capsules vidéo et pour les traductions et le sous-titrage. Ces choix peuvent se porter sur des langues locales et nationales de l'institution où les MOOC sont produits et dans lesquelles les savoirs à transmettre sont élaborés (langues des expertes et experts impliqués) et/ou des langues qui servent la diffusion internationale large (souvent l'anglais), mais ils peuvent aussi cibler des communautés d'étudiants et d'étudiantes issues de régions géopolitiques particulièrement concernées par la problématique abordée (langues des apprenantes et apprenants visés). Dans la perspective d'une transmission des savoirs et d'une accessibilité au niveau international et à large échelle, le choix de l'anglais apparaît souvent comme un choix évident (voir Gajo et Steffen, 2014). Opter pour des langues dominantes et de confort pour le travail des expertes, experts, et/ou des apprenantes, apprenants est un choix plus orienté vers la médiation des savoirs. La question qu'on se pose dans ce cas est de savoir quelles langues sont susceptibles de servir l'appropriation des savoirs pour une thématique donnée dans un MOOC particulier. Les savoirs médiatisés ne sont pas uniquement diffusés et mis à disposition, mais les acteurs et actrices impliqués peuvent agir dessus, qu'il s'agisse des formateurs, formatrices ou des apprenantes et apprenants (les savoirs sont traités et transformés dans la médiation numérique). Dans les deux cas, la traduction (sous-titrage plurilingue) des MOOC, de ou vers l'anglais et d'autres langues, sert la transmission massive des savoirs.

La méso-alternance se rapporte à un recours didactisé à deux ou plusieurs langues au sein d'un enseignement, lorsque l'enseignante ou l'enseignant prévoit de mettre en complémentarité et en contraste plusieurs langues comme outils de médiation et de construction des savoirs (Gajo et Steffen, 2015). Lors de la phase de didactisation, l'enseignante ou l'enseignant choisit notamment les contenus thématiques, les supports didactiques et les activités (définition, exemplification, synthèse, etc.) qu'il proposera aux apprenantes et apprenants, ainsi que la manière de les agencer (Steffen et Freytag Lauer, 2021). La méso-alternance se rapporte à l'alternance des langues qui est « raisonnée, réfléchie » (Duverger, 2007) à ce moment-là, en rapport à l'agencement des contenus et des activités et plus largement à la médiation des savoirs. Elle présente des traits communs avec le *translanguaging*, initialement décrit comme une pratique pédagogique selon laquelle on alterne les langues délibérément afin d'approfondir la compréhension du contenu (Williams, 1994, cité dans García et Wei, 2014). Plus récemment, les études s'intéressent au *trans-semiotising*, qui englobe toutes les ressources sémiotiques et multimodales exploitées dans un enseignement et non seulement les ressources plurilingues (par exemple Wu et Lin, 2019). Pour les MOOC, la méso-alternance peut prendre la forme d'une mise en contraste de la terminologie, qui vient mettre en mots et éclairer les savoirs sous différents angles dans différentes langues et dans les cultures et communautés scientifiques dans lesquelles elles s'implantent. Le choix, orienté vers l'apprenante ou l'apprenant, de proposer des supports visuels (schémas, mots-clés, etc. dans les capsules vidéo) ou écrits (de la lecture en complément des vidéos, par exemple) dans une ou des autres langues que celle utilisée dans les capsules vidéo constitue également une méso-alternance. Les sous-titres dans d'autres langues que celle de la vidéo représentent aussi une forme de méso-alternance, dans la mesure où l'apprenant ou l'apprenante dispose, pour la vidéo, d'un accès aux savoirs transmis à l'oral dans une langue et, pour les sous-titres, à l'écrit, dans une ou plusieurs autres langues. L'apprenant ou l'apprenante, dans son parcours



d'apprentissage relatif à la thématique d'un *MOOC*, peut exploiter ces ressources plurisémiotiques¹, dépendant des langues proposées pour les sous-titres et de sa compétence dans ces langues. Dans le cas spécifique des *MOOC*, la méso-alternance ne se présente toutefois pas comme en classe. En effet, la personne qui apprend se trouve seule devant la leçon et décide de son parcours de manière très autonome. La méso-alternance peut alors l'aider ou l'encourager à emprunter un chemin plutôt qu'un autre – en raison de son accessibilité ou, au contraire, de sa nouveauté – et à opter, le cas échéant, pour un traitement largement monolingue et/ou monosémiotique.

La micro-alternance ou *code-switching* a été largement étudiée et se définit notamment comme l'alternance de langues qui se produit plus ou moins spontanément en cours d'énoncé. Dans le cadre des interactions en classe, elle est initiée par l'enseignante ou l'enseignant ou les apprenantes ou apprenants et a été analysée, notamment, en relation avec la construction des savoirs (Coste, 1997; Castellotti et Moore, 1997; Moore, 2001). Dans une interaction *in vivo*, la micro-alternance, définie en termes conversationnels, dépend des contingences locales et temporelles de celle-ci (voir Auer, 1988; Mondada, 2007), mais parlant du discours médiatisé dans une capsule vidéo d'un *MOOC* par exemple, la temporalité et la séquentialité du discours changent (possibilité de retour en arrière pour effacer et remplacer une séquence). Il n'est donc pas sûr que nous rencontrions beaucoup de micro-alternances dans les *MOOC*, qui cèdent souvent la place aux emprunts. Par ailleurs, quand elles apparaissent, il est peu probable qu'elles se situent dans une perspective exolingue, qui vise à adapter la communication de l'expert ou experte à un apprenant ou une apprenante pour lui faciliter l'accès aux savoirs en cours de conversation (orientation vers la personne qui apprend), mais elles sont plutôt guidées par le choix de l'expert ou experte en fonction des savoirs à thématiser (orientation vers l'objet ou le sujet du discours).

Présentation de la recherche et du corpus

Les données que nous présenterons dans cet article émanent de la recherche « Plurilinguisme et construction des savoirs dans les *MOOCs* » (pour une présentation détaillée de notre étude, voir Fonseca et Gajo, 2020), dans laquelle nous nous intéressons à comprendre comment le recours au plurilinguisme dans les *MOOC* peut amener des changements dans les pratiques éducatives aussi bien des concepteurs et conceptrices que des usagers et usagères. Pour ce faire, nous prenons en compte non seulement la perspective des formateurs et formatrices, et des apprenantes et apprenants, mais remettons également en question le caractère plus ou moins universel des savoirs transmis, dont la dimension culturelle devient particulièrement saillante lors du passage à une autre langue.

Le corpus que nous allons analyser dans cette contribution est composé de trois *MOOC* : « Drugs, drug use, drug policy and health », « Introduction aux droits de l'homme » et « Introduction au raisonnement clinique ». Ces cours ont été produits partiellement ou intégralement à l'Université de Genève et sont disponibles sur la plateforme Coursera². Ces *MOOC* ont, en outre, différentes langues principales et de sous-titrage et appartiennent à divers champs disciplinaires (voir tableau 1), ce qui les rend particulièrement pertinents pour notre propos.

¹ Médiation des savoirs dans plusieurs langues et par différents modes sémiotiques (langue orale, langue écrite, illustration, carte, schéma etc.)

² <https://www.coursera.org/>



Tableau 1

Aperçu du corpus analysé

MOOC	Champ disciplinaire	Langue principale	Langue de sous-titrage³
Drugs, drug use, drug policy and health	Médecine/ Sciences sociales	Anglais	Français, Espagnol, Russe, Italien et Allemand
Introduction aux droits de l'homme	Droit	Français	Anglais
Introduction au raisonnement clinique	Médecine	Français	Anglais

Dans nos analyses, nous puiserons dans différents types de données, à savoir :

- a) extraits d'entretiens semi-directifs menés avec les concepteurs et conceptrices;
- b) témoignages des usagers/ères recueillis à travers des questionnaires de recherche intégrés aux MOOC étudiés, portant sur leur profil linguistique et leurs pratiques de visionnage en lien avec le sous-titrage;
- c) extraits des MOOC étudiés dans lesquels on observe des micro et méso-alternances ainsi que le sous-titrage de certains passages sélectionnés en une ou d'autres langues.

Nos analyses se basent sur des outils linguistiques issus de la perspective « plurilinguisme et cognition dans les pratiques discursives » (Gajo et al. 2013). Nous tentons ainsi de comprendre, à travers une analyse fine des marques linguistiques, les processus de transmission et de construction des savoirs en situation plurilingue. Nous avons notamment mis en évidence les liens entre les processus de médiation et de remédiation. Le premier concerne la nécessaire mise en discours des savoirs dans l'acte d'enseignement, qui s'appuie sur des ressources symboliques dont fait partie la langue choisie, mais aussi toutes les ressources propres à un domaine scientifique (tableaux, formules, cartes, etc.) et à un média (canal sonore, visuel, multicanalité, etc.). Le processus de remédiation, quant à lui, concerne avant tout le plurilinguisme, qui permet des entrées multiples – plusieurs médiations – sur les savoirs. Pour les enseignantes et enseignants, et les apprenantes et apprenants, l'outil plurilingue est d'abord placé au service de l'accessibilité et de la compréhension des savoirs (on écrirait alors « remédiation », car le recours à une autre langue permet de faire face à une difficulté), mais il peut aussi entrer dans une forme de problématisation des savoirs, questionnés par rapport au point de vue qu'ils proposent, supposent ou imposent. Ce double intérêt de la remédiation se retrouve dans un outil spécifique aux MOOC, celui du sous-titrage, largement documenté dans la présente recherche.

³ Pour des raisons méthodologiques, nous avons fait le choix d'indiquer dans ce tableau seulement les langues de sous-titrage qui ont fait l'objet d'une demande de la part des concepteurs et conceptrices. Ces données ne prennent donc pas en compte le travail de sous-titrage effectué par la communauté des traducteurs et traductrices bénévoles de la plateforme Coursera.



Analyse des données

Macro-alternance

Le choix opéré par les concepteurs et conceptrices – sélection de la ou des langues principales pour un MOOC – peut être décrit en termes de macro-alternance. De la même manière, le choix des langues de traduction et de sous-titrage, lorsqu'il y en a, relève également de la macro-alternance dans le sens où il est établi en amont. Comme indiqué plus haut, ce choix est souvent géopolitique, le sous-titrage servant à atteindre des usagers/usagères-apprenants situés dans des régions ciblées.

Du point de vue de leur structure, la plupart des MOOC que nous avons analysés ont une seule langue/variété de référence, qui fonctionne comme la langue/variété principale de la plupart des vidéos. Ainsi, les 67 vidéos qui intègrent le MOOC « Introduction aux droits de l'homme » sont majoritairement en français. Nous observons une structure semblable pour le MOOC « Drugs, drug use, drug policy and health », dont le parcours obligatoire comporte 55 vidéos en anglais et seulement 5 où d'autres langues sont majoritaires, notamment l'espagnol et le français. Dans certains MOOC, le choix de la langue principale n'intervient pas entre une langue et une autre, mais entre des variétés d'une même langue. Cela est le cas, par exemple, pour le MOOC « Introduction au raisonnement clinique », cours élaboré par différentes universités francophones, dans lequel le français parlé en Suisse romande, et en particulier, à Genève, a été choisi comme la variété de référence.

On pourrait se demander pour quelle raison les concepteurs et conceptrices des MOOC étudiés optent souvent pour une seule langue principale et une ou des langues de sous-titrage, selon les cas. Si une structuration autour d'une langue principale est la norme, il serait, néanmoins, possible d'imaginer une organisation dans laquelle les langues des capsules vidéo pourraient varier selon les sujets traités et les compétences linguistiques des intervenantes ou intervenants, amenant ainsi une grande polyphonie dans le MOOC. Dans la plupart des MOOC analysés, le recours à une seule langue principale pour la transmission des savoirs semble s'expliquer par trois raisons : la représentation sur les langues que peuvent avoir les concepteurs et conceptrices, l'importance de certaines langues pour la discipline en question ainsi que les contraintes imposées par les plateformes où les MOOC sont diffusés (voir Fonseca et Gajo, 2021a). Si le plurilinguisme est possible dans les MOOC, la plupart du temps, le choix s'oriente vers une seule langue. A l'Université de Genève, il s'agit soit de l'anglais, soit du français⁴.

Du point de vue des représentations sociales, pour certaines disciplines, comme les sciences médicales, s'exprimer dans une autre langue que l'anglais pourrait même mettre en question la légitimité des propos, comme on l'observe dans le passage ci-dessous, extrait d'un entretien avec les concepteurs et conceptrices du MOOC « Drugs, drug use, drug policy and health » :

moi ce qui m'intéresse surtout c'est effectivement [...] quand voilà la personne présente et où tu parles **anglais** est-ce que c'est **considéré comme plus scientifique** par l'apprenant que le français/ [...] parce que **l'anglais** est [une] **langue disons scientifique** [...] est-ce que ça a une autre valeur si quelqu'un s'exprime en français/ en espagnol ou autre chose [...]

⁴ Ainsi, en décembre 2020, parmi les 43 MOOC produits par cet établissement, 25 étaient en anglais et 18 en français. Parmi les MOOC en anglais, 5 ont été sous-titrés vers d'autres langues à la demande des concepteurs et conceptrices, ce nombre s'élevant à 8 pour les MOOC en français.



Si l'on comprend la préoccupation du concepteur ou de la conceptrice, étant donné l'importance de l'anglais pour les sciences médicales, plusieurs témoignages des usagers et usagères recueillis dans le cadre de notre recherche nous rappellent que le recours massif à une seule langue dans la diffusion des connaissances peut finir par appauvrir les propos des intervenantes ou intervenants, notamment lorsque ceux-ci ne maîtrisent pas suffisamment la langue en question. C'est ce que nous rappellent les propos ci-dessous d'un usager ou usagère-apprenant ou apprenante ayant suivi ce MOOC :

Subtitles are important tools to enable broader access to the course. They may also help understanding speakers whose English pronunciation is not very good (in such cases, it is best that they speak French, or whatever other language they speak best) (ID 90).

Contrairement à la représentation courante, recourir à une seule langue, le plus souvent l'anglais « *lingua academica* » (voir plus bas), ne semble pas une solution pour la transmission des savoirs dans les MOOC. L'argument concerne toutefois ici essentiellement la qualité de la langue de l'intervenante ou de l'intervenant, et beaucoup moins l'intérêt du plurilinguisme en tant que tel, qui ressort davantage au niveau de la méso-alternance.

Le recours réfléchi au plurilinguisme, à différents niveaux, entre des capsules vidéo (langues de référence différentes selon les capsules), ou alors à l'intérieur d'une même capsule (à travers, par exemple, le recours à des citations, interventions dans d'autres langues), rendu possible grâce au sous-titrage, peut constituer une vraie plus-value pour la construction des savoirs et mériterait d'être exploité dans le cadre des MOOC. Dans la section suivante, nous allons observer comment l'alternance des langues peut être utilisée à des fins didactiques, en nous basant tout d'abord sur la perspective des concepteurs et conceptrices, et ensuite sur celle des usagers et usagères-apprenants.

Méso-alternance et multimodalité

Dans les MOOC étudiés, on observe davantage le potentiel didactique que peut représenter le recours à la méso-alternance plutôt que son exploitation effective par les concepteurs et conceptrices. Dans le MOOC « Introduction aux droits de l'homme », par exemple, la méso-alternance marque souvent le passage d'un discours en français, langue principale, à l'anglais, langue qui intervient à travers la lecture d'une citation également projetée en arrière-plan. Dans un tel cas, le changement de langue n'agit pas tant en termes de problématisation, mais de polyphonie, contribuant à rendre audibles d'autres voix dans le discours de l'enseignante ou de l'enseignant. C'est cela que l'on remarque dans les images ci-dessous, qui reprennent, respectivement, l'annonce d'une citation formulée dans un écrit oralisé (« voici un passage clé ») (figure 1), la citation à proprement parler (lue et projetée en anglais) (figure 2) ainsi que la reprise du discours en français, immédiatement après la lecture de la citation (figure 3).



Figure 1

*Annonce d'une citation – MOOC « Introduction aux droits de l'homme », semaine 2, vidéo
« La naissance des droits de l'homme »*





Figure 2

Citation lue et projetée en anglais – MOOC « Introduction aux droits de l'homme », semaine 2, vidéo « La naissance des droits de l'homme »

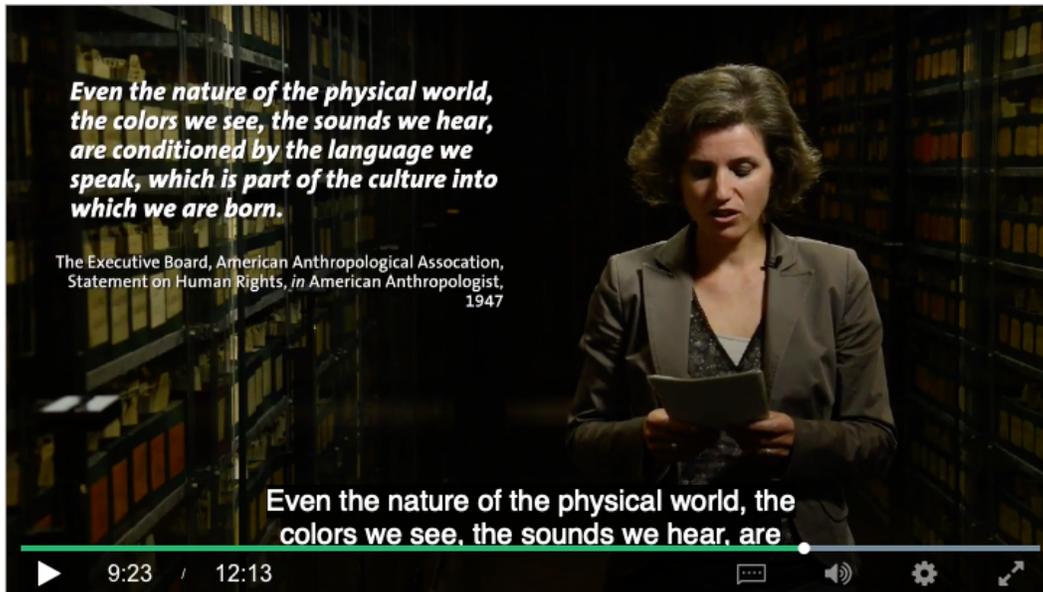


Figure 3

Reprise du discours en français après la lecture de la citation – MOOC « Introduction aux droits de l'homme », semaine 2, vidéo « La naissance des droits de l'homme »





Dans le MOOC « Drugs, drug use, drug policy and health », la méso-alternance est présente sous une autre forme. Elle intervient notamment lors d'entretiens, en particulier à l'occasion du passage de parole entre l'interviewer ou intervieweuse à la personne interviewée. C'est ce que l'on observe dans les images ci-dessous où l'intervieweuse introduit le sujet de la vidéo en anglais, langue principale du MOOC (figure 4), et s'adresse ensuite à l'interviewée en espagnol, langue dans laquelle cette dernière développera ses propos (figure 5). Si le changement de langue a ici une fonction plus sociale que didactique (saluer l'intervenante et lui poser une question dans sa langue), il contribue, comme dans l'exemple précédent, à rendre le MOOC polyphonique, permettant aux usagers/ères-apprenant-es d'avoir accès à la parole d'intervenantes et intervenants situés dans différents espaces et parlant plusieurs langues.

Figure 4

Introduction du sujet de la vidéo en anglais – MOOC « Drugs, drug use, drug policy and health », semaine 4, vidéo « Violations of human rights in Central America and South America »





Figure 5

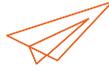
Question posée en espagnol, langue de l'interviewée – MOOC « *Drugs, drug use, drug policy and health* », semaine 4, vidéo « *Violations of human rights in Central America and South America* »



Malgré les formats différents dans lesquels la méso-alternance intervient (citation, interview), ces exemples se ressemblent par la façon dont les langues sont agencées : les langues sont juxtaposées à l'intérieur d'une même séquence vidéo sans qu'il y ait de questionnement explicite sur ce que l'autre langue convoquée pourrait apporter pour la compréhension de la thématique traitée. Le recours à la méso-alternance vise ainsi plus la communication que la problématisation. Cela dit, le changement de langue renforce aussi le processus de contextualisation (l'espagnol pour parler d'une réalité latino-américaine, par exemple) des questions traitées et donne sans doute un caractère plus crédible au discours. Cette contextualisation intervient toutefois plus au niveau des données de terrain que des analyses proposées, d'où son lien avec le format « témoignage ».

Cette même visée – accès plus aisé à l'information dans une L2⁵ – est celle qui se retrouve le plus souvent du côté des usagers/ères-apprenant-es qui visionnent un MOOC sous-titré dans une autre langue. Comme exposé plus haut, le sous-titrage plurilingue constitue une forme de méso-alternance dans le sens où deux langues sont coprésentes à travers des canaux et des modes sémiotiques différents : à l'oral, à l'écrit, dans les sous-titres, les citations ou schémas. Si jusque-là la méso-alternance a été décrite par rapport à des interactions didactiques *in vivo*, son analyse dans des discours médiatisés à caractère didactique met en évidence d'autant mieux son rapport à la multimodalité et aux ressources didactiques plurisémiotiques (plusieurs modes et canaux sémiotiques) et l'importance de rendre compte du processus de construction et de transmission des savoirs dans sa globalité. La multicanalité et la plurisémiotité remettent aussi en question la séquentialité de la méso-alternance. En effet, si cette dernière constitue une ressource mise à disposition par les concepteurs et conceptrices, elle n'empêche pas forcément des parcours monolingues

⁵ L2 est utilisée pour « deuxième langue ».



et monosémiotiques. L'accès à l'information peut ainsi être renforcé par le retour en arrière possible (répétition de la séquence) autant sinon plus que par le plurilinguisme et la multimodalité. Encore une fois, cela concernerait davantage la communication des contenus que la problématisation des savoirs.

Dans une des vidéos introductives du MOOC « Drugs, drug use, drug policy and health », l'intervenant s'attèle à définir le terme anglais « drugs » (figure 6, « What do we mean by drugs », 0:30) en partant du constat que ce terme est polysémique (figure 6, « the term drug is polysemous », 0:33). Il explicite ensuite les différents sens du terme (sens générique, sens pharmacologique, sens commun, etc.) pour terminer avec la définition scientifique adoptée dans le MOOC, basée sur la polysémie bienvenue du terme anglais « drug » utilisé couramment pour signifier à la fois « drogue » et « médicament » (cela n'est le cas ni pour le terme français « drogue », ni pour le terme allemand « Droge » notamment). Pour les usagers, usagères-apprenants de ce MOOC, il peut, par conséquent, s'avérer intéressant, pour sa compréhension des différentes nuances du terme – introduites à ce moment-là, puis utilisées et approfondies tout au long du MOOC – de pouvoir consulter en parallèle les sous-titres dans d'autres langues, d'accéder à la terminologie utilisée dans d'autres langues et qui découpent et mettent en mots les différents aspects de ce concept de manière variable. La méso-alternance s'opère entre l'oral de la vidéo en anglais (figure 6), la définition écrite en anglais insérée et commentée dans la vidéo (figure 7) et l'écrit des sous-titres dans une ou plusieurs autres langues (figures 6 et 7).



Définition à l'oral en anglais avec sous-titres dans une autre langue – MOOC « *Drugs, drug use, drug policy and health* », semaine 1, vidéo « *Introduction to module 1* », 0.30-2:16

*What do we mean by drugs? The **term drug is polysemous**. [...] In the broadest sense, a drug is **any substance, medicine or poison** that has biochemical effects on either mind or body. However, for substances that act on the mind, psychoactive substances, [...] the term drugs has acquired a negative meaning. In the pharmacological sense, caffeine, nicotine, and alcohol are drugs just as cocaine and heroin are. In popular usage, drug has taken on a different meaning. Over the last century, drug has come to mean a psychoactive substance that is illegal. [...] In this MOOC, we will assume the ambiguous **meaning of the word drug in English**, which perfectly reflects the fact that **psychoactive substances can be both essential medications and potentially addictive and dangerous, both beneficial and harmful**.*





Figure 7

Définition à l'écrit en anglais avec sous-titrage dans une autre langue – MOOC « *Drugs, drug use, drug policy and health* », semaine 1, vidéo « *Introduction to module 1* »

Global Commission on Drug Policy report *The World Drug Perception Problem*, 2017 : “In the broadest sense, a drug is any substance – medicine or poison – that has a biochemical effect on either mind or body. However, for substances that act on the mind (psychoactive substances), including stimulants, sedatives, psychedelics, hypnotics, hallucinogenics or dissociatives, the term drug has acquired a negative meaning. In the pharmacological sense, caffeine, nicotine and alcohol are drugs just as cocaine and heroin are.

MORE VIDEOS

"Im weitesten Sinne ist eine Droge jede Substanz - Arzneimittel oder Gift -

In popular usage, ‘drug’ has taken on a different meaning. Over the last century, ‘drug’ has come to mean a psychoactive substance that is illegal. In this sense, cannabis is a drug while alcohol is not (in most countries at any rate); and substances such as morphine are “medicines” when used by doctors, and “drugs” when used recreationally.

Drugs are more socially accepted when supplied as medicines. Whether a substance is a drug in this usage depends on the intention behind its use, the mode of administration and the social class of the user; and while in many cases the active substances remain the same the perception is very distinct.”

MORE VIDEOS

Dans l'usage populaire, le terme drogue a pris un sens différent.

Dans nos travaux, nous avons documenté, sur la base de questionnaires, les pratiques des usagers/ères-apprenant-es en lien avec le sous-titrage et les fonctions qui en ressortent (Fonseca et Gajo, 2020). D'une manière générale, nos données montrent que si la plupart des usagères et usagers-apprenants affirment que le sous-titrage plurilingue leur permet de mieux comprendre ce qui est dit, certains indiquent qu'il leur donne la possibilité d'apprendre une autre langue et d'autres, minoritaires, rapportent qu'il leur sert à comparer des informations dans différentes langues (Fonseca et Gajo, 2021b). Cette dernière catégorie fait état d'une exploitation active des langues et des ressources plurilingues pour le questionnement des savoirs.



Les témoignages que nous présenterons ci-dessous, extraits des questionnaires de recherche proposés aux usagers et usagères-apprenants du MOOC « Introduction aux droits de l'homme », montrent que les sous-titres bénéficient non seulement à la compréhension des savoirs étudiés à travers la comparaison des informations fournies dans la langue principale du MOOC et, respectivement, dans sa traduction et le sous-titrage dans une autre langue (premier extrait), mais qu'ils peuvent également permettre un double apprentissage, à la fois linguistique et disciplinaire (second extrait).

[Les sous-titres] me permettent de comparer les informations, de regarder la traduction des mots-clés et les concepts (ID 755).

[los subtítulos me permiten] entender y comprender el idioma extranjero al mismo tiempo que poder compararlo con el idioma nativo sobre un tema determinado como el derecho en este caso (ID 771).

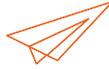
La comparaison des langues et des savoirs médiatisés par différentes langues dont témoignent les usagers/ères-apprenant-es est rendue possible par les caractéristiques du dispositif MOOC, qui, à travers le sous-titrage plurilingue, permet une forme de méso-alternance. Observons, par ailleurs, que la présence simultanée de deux langues à travers deux canaux différents (oral et écrit), propre à cette forme de méso-alternance, est mise en avant par le second commentaire, à travers la formulation « en même temps » (« al mismo tiempo »). Il reste difficile de savoir, toutefois, si cette dernière expression renvoie, de manière générale, au double objectif que l'on peut poursuivre en consultant le MOOC ou, plus précisément, à un mode de travail impliquant la séquentialité. Si la multicanalité et le plurilinguisme sont exploités didactiquement par certains usagers et usagères-apprenants, il reste à la transformer en une réelle plus-value pour les concepteurs et conceptrices, ce qui enrichirait les savoirs transmis et construits à travers les MOOC.

Micro-alternance et contrastivité

Si la micro-alternance intervient dans les MOOC, ses occurrences sont relativement limitées et ses fonctions peu diversifiées. Cela tient au caractère largement préformaté de ce type d'enseignement, qui s'éloigne considérablement d'une conversation à bâtons rompus. Par ailleurs, le « problème » que pourrait représenter le plurilinguisme y est pensé en amont, ce qui contribue à « éviter » un certain nombre de marques transcodiques (MTC). Ce caractère programmé de l'interaction plurilingue débouche toutefois sur un trait intéressant, à savoir le fait que les MTC, quand elles se produisent, ne relèvent pas tant d'une dimension exolingue que d'une dimension bilingue. Plus précisément, cela signifie que le passage d'une langue à l'autre, par exemple, est utilisé pour produire un effet particulier (fonction rhétorique, enrichissement cognitif, etc.) et non pas pour débrouiller un problème de communication.

[...] le travail ne doit pas être considéré simplement comme marchandise ou comme un article de commerce. **Ou, pour le dire de façon plus succincte en anglais : *labor is not a commodity*** (DH : W2V3, 8.28 - 8.40).

Dans cet extrait comme dans d'autres, on remarque tout d'abord que la micro-alternance est non seulement balisée (marquée, annoncée), mais justifiée. Le passage à l'anglais est donc recherché pour une raison particulière, ici parce qu'il permet de formuler l'argument de manière plus succincte. Il en va non seulement d'une forme d'efficacité communicative, mais aussi d'une probable plus-value cognitive. En effet, « labor is not a commodity » représente une formulation plus synthétique – et, par-là, plus abstraite et conceptualisante – que la version française, qui la précède utilement. Les deux langues se



complètent ainsi et contribuent, ensemble, à la construction et à la transmission des savoirs. Ce potentiel programmé de la micro-alternance est rendu possible par le plurilinguisme des concepteurs et conceptrices, qui traversent leur discipline dans une diversité de langues et en mesurent sans doute l'intérêt.

Ce caractère programmé de l'alternance, quand il rencontre des objectifs didactiques, rapproche les enjeux *micro* et des enjeux *méso*. La didactisation du plurilinguisme dans les *MOOC*, au niveau *micro*, se traduit toutefois plus par des phénomènes de contrastivité que par des phénomènes d'alternance, c'est-à-dire que l'on cite d'autres langues, on s'y réfère sans pour autant changer la langue de communication.

On ne parle pas de droits de l'homme, mais plutôt de droits fondamentaux, de droits constitutionnels, de liberté publique, ou, **dans les pays anglosaxons**, de ***civil rights***, ou ***civil liberties*** (DH : W1V2, 9.38 - 9.50).

Dans cet extrait, on thématise à plusieurs reprises la désignation des droits de l'homme, avec ses variations en français déjà (« droits de l'homme » vs « droits humains ») et les reformulations proposées ici (« droits fondamentaux », « droits constitutionnels »). La référence à d'autres langues offre toutefois des angles de réflexion intéressants. Cette référence est amenée ici sur la base d'un ancrage plus culturel (« dans les pays anglo-saxons ») que linguistique. Ceci met en évidence la tension entre contextualisation et universalisation qui anime les *MOOC*. En effet, si ces derniers s'adressent au plus grand nombre en se servant le plus souvent d'une langue principale de communication, ils gagnent à ne pas écraser le rôle de la diversité linguistique et culturelle à l'œuvre dans la fabrication des savoirs savants. La mise en contraste entre différentes langues contribue ainsi à montrer une diversité de points de vue, d'autant plus importante dans des disciplines relevant des sciences humaines et sociales.

Un enseignant ou une enseignante de droit, de surcroît plurilingue, se montre en général sensible à ces questions. Les entretiens conduits avec les concepteurs et conceptrices de *MOOC*, tout comme les corrections apportées par ces derniers/ères à la traduction proposée par les sous-titres, confirment cette attention à la formulation et à la non-superposition des différentes langues (voir Fonseca et Gajo, 2021a). À propos de la notion de « droit » en lien avec les « droits de l'homme », une des conceptrices commente de la manière suivante la correction apportée à la traduction anglaise : « J'ai fait cet ajout [individual entitlements ou lieu de "Human Rights are Rights"], car en français, l'élément définitionnel (droits subjectifs) apporte quelque chose, alors qu'en anglais "Human rights are rights" est tautologique ».

L'exposition de cette diversité d'ancrages et de points de vue dans un *MOOC* renforce, paradoxalement, leur ambition universelle, dans la mesure où le socle des fondements scientifiques, pour être accepté et partagé à large échelle, doit reposer sur une prise en compte de cette diversité. Une telle prise en compte peut déboucher sur diverses options :

- Adopter une sorte de dénominateur commun aux différents points de vue;
- Assumer un point de vue (une version de la connaissance) tout en ne discréditant pas l'existence et la légitimité d'autres points de vue;
- Construire un discours original à partir de cette diversité.

Cette ambition universelle peut passer par la mise en contraste de langues et de cultures a priori fort éloignées, comme le français et le chinois : « Elle visait à codifier la vertu centrale du confucianisme dite "ren". "Ren" implique tout d'abord la conscience qu'il y a d'autres hommes. "Ren" implique également le



respect pour autrui » (DH : W1V3, 4.15 - 4.29). Le chinois, utilisé ponctuellement, peut donc contribuer à cette universalité, d'une manière certes différente de l'anglais, plus régulièrement présent. Même en sciences humaines et sociales, l'anglais fonctionne souvent comme « *lingua academica* » (voir Berthoud et Gajo, 2020), d'autant plus dans un domaine à forte couverture internationale, comme les droits de l'homme : « On a aussi vu apparaître des *Legal Black Holes* : des régimes à part [...] » (DH : W1V3, 7.43 - 7.49). Ainsi, un peu à la manière de l'informatique, on produit des notions souvent d'abord en anglais, et elles circulent ensuite largement sans être forcément adaptées ou traduites. Le fait de se référer à la désignation anglaise permet aussi, dans certains cas, d'activer de manière plus immédiate la dimension internationale.

Conclusion

Le sous-titrage des MOOC relève, dans un premier temps, d'une volonté plutôt pratique au service d'une communication large. Sur la plateforme Coursera, il est d'ailleurs proposé par des bénévoles. Interroger le sous-titrage à travers le regard des concepteurs et conceptrices, des usagers et usagères, et des linguistes permet d'ouvrir une large réflexion sur les diverses formes et fonctions du plurilinguisme dans les MOOC. Très souvent, on adopte, par défaut, les modalités OLON (« one language only ») ou OLAT (« one language at a time »), alors qu'il est possible de tirer un véritable bénéfice des modalités ALAST (« all the languages at the same time ») ou ALAT (« all the languages at all time ») (voir Lüdi, Höchle et Yanaprasart, 2016). Ceci concerne avant tout le niveau *macro*, qui distribue en amont les langues de travail. Une prise de conscience à ce niveau-là permet ensuite d'exploiter de manière plus riche la diversité des langues aux niveaux *méso* et *micro*.

Une telle richesse existe déjà dans les MOOC que nous avons analysés, mais elle tient souvent au plurilinguisme des concepteurs et conceptrices eux-mêmes qui, même quand ils interviennent majoritairement dans une langue, arrivent à problématiser des éléments de savoir en lien avec le plurilinguisme (ceci touche essentiellement le niveau *micro* et, en particulier, le processus de contrastivité).

Le plurilinguisme dans les MOOC reconsidère, par ailleurs, la question de la contextualisation, en constante tension avec celle de l'universalisation. Comme nous l'avons vu, la contextualisation peut affecter, d'une part, les données de terrain et, de l'autre, les savoirs eux-mêmes. Si la contrastivité agit sur ces derniers, la méso-alternance, telle qu'exploitée par les concepteurs et conceptrices, intervient, elle, principalement en lien avec les données/réalités de terrain, à travers des témoignages et des illustrations. Exploiter la méso-alternance au service des savoirs ouvrirait alors un important espace de développement pour la mise en place de futurs MOOC sensibles à la question du plurilinguisme et, plus généralement, des discours et des langues dans la transmission des savoirs. Il s'agirait, pour cela, de mettre la polyphonie au service de la problématisation des savoirs. La question des genres textuels, des formats pédagogiques peut elle aussi être accrochée à des enjeux de plurilinguisme et de contextualisation. Cette question s'attarde, à sa manière, sur les enjeux culturels des savoirs et de leurs modes de transmission.

Dans cet article, nous ne nous sommes pas arrêtés sur les liens entre alternance codique et contraintes techniques imposées par le sous-titrage (*médiatisation*), qui limite la place des incrustations à l'écran et entraîne parfois un raccourcissement des propos et, çà et là, une forme de simplification ou alors une clarification (*médiation*). La dynamique entre médiatisation, médiation et plurilinguisme dans les MOOC mérite encore une attention particulière de la part de la recherche.



Liste de références

- Auer, P. (1988). A Conversation Analytic Approach to Code-Switching and Transfer. Dans M. Heller (dir.), *Codeswitching: anthropological and sociolinguistic perspectives*. Berlin : Mouton de Gruyter. 187-213.
- Berthoud, A.-C. et Gajo, L. (2020). *The Multilingual Challenge for the Construction and Transmission of Scientific Knowledge*. John Benjamins, Prestige Dylan Series.
- Castellotti, V. et Moore, D. (1997). Alternner pour apprendre, alternner pour enseigner. *Études de Linguistique Appliquée*, 108, 389-392.
- Cavalli, M. et Coste, D. (2019). Décrire l'activité langagière de médiation : le cas de l'enseignement bilingue. *Cahiers de l'Asdifle*, 30, 67-93.
- Coste, D. (1997). Alternances didactiques. *Études de linguistique appliquée*, 108, 393-400.
- Duverger, J. (2007). Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL. *Tréma*, 28, 81-88. <https://doi.org/10.4000/trema.302>
- Duverger, J. (2009). Favoriser l'alternance des langues. *Le Français dans le monde*, 362, 26-28. <https://www.fdlm.org/blog/2010/06/29/bonjour-tout-le-monde-2/>
- Fonseca, M. et Gajo, L. (2020). Le plurilinguisme dans les MOOCs : Profils d'utilisateurs et fonctions du sous-titrage. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 23(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.4816>
- Fonseca, M. et Gajo, L. (2021a). Le plurilinguisme dans les MOOCs : de nouvelles ressources pour la construction des savoirs. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* [n° spécial], 2, 165-181.
- Fonseca, M. et Gajo, L. (2021b). Le sous-titrage plurilingue dans les MOOCs : une ressource pour l'apprentissage des langues? *MOOCs, language learning and mobility, design, integration, reuse*. Colloque en ligne, Italie. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03228215>
- Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, 28, 37-48. <http://doi.org/10.4000/trema.448>
- Gajo, L. (2019). Contexte plurilingue, dispositif bi-plurilingue, modalité bi-plurilingue d'enseignement : quelques repères. *Cahiers de l'ASDIFLE*, 30, 95-111.
- Gajo, L., Grobet, A., Serra, C., Steffen, G., Müller, G. et Berthoud, A.-C. (2013). Plurilingualisms and knowledge construction in higher education. Dans A.-C. Berthoud, F. Grin et G. Lüdi (dir.), *Exploring the Dynamics of Multilingualism: The DYLAN project*. Amsterdam : John Benjamins. 287-308. <https://doi.org/10.1075/mdm.2.13gaj>
- Gajo, L. et Steffen, G. (2014). Science et plurilinguisme : savoirs et perspectives en tension. Dans A.-C. Berthoud et M. Burger (dir.), *Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains*. Champs linguistiques Recueils. Paris, Bruxelles : DeBoeck. 107-124.
- Gajo, L. et Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 71(4), 471-499. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2740>
- García, O. et Li Wei. (2014). *Translanguaging: Language bilingualism and Education*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Lüdi, G. et Py, B. (1986). *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.
- Lüdi, G., Höchle, K. et Yanaprasart, P. (dir.). (2016). *Managing Plurilingual and Intercultural Practices in the Workplace*. John Benjamins.
- Mondada, L. (2007). Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole-en-interaction. *Journal of Language Contact*, 1, 168-197. <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00356554>
- Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *Études de Linguistique Appliquée*, 121, 71-78. <https://doi.org/10.3917/ela.121.0071>
- Steffen, G. et Freytag Lauer, A. (2021). Ilots bilingues et méso-alternance : une approche plurilingue des DNL. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [en ligne], 18-3. <https://doi.org/10.4000/rdlc.9853>
- Wu, A. et Lin, A. (2019). Translanguaging and trans-semiotising in a CLIL biology class in Hong Kong: whole-body sense-making in the flow of knowledge co-making. *Classroom Discourse*, 10(3-4), 252-273. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1629322>

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.

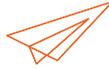


Figure 4

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 »



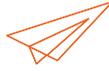
Enfin, les microcouloirs et les interviews de professionnels et d'apprenants ont permis d'intégrer les représentations ordinaires et un discours plus expérientiel, qui donne une validité empirique au discours scientifique dominant dans les autres vidéos. Du point de vue énonciatif, l'expérience professionnelle 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>

Le plurilinguisme dans les productions audiovisuelles pour la diffusion et la vulgarisation de la science et de la technologie

Multilingualism in audiovisual productions for the dissemination and popularization of science and technology

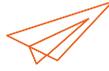
El plurilingüismo en las producciones audiovisuales para la difusión y popularización de la ciencia y la tecnología

<https://doi.org/10.52358/mm.vi7.206>

Teurra Fernandes Vailatti, doctorante
Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Brésil
Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles, Université Grenoble Alpes, France
teurravailatti@hotmail.com

RÉSUMÉ

Dans ce travail, nous nous focalisons sur le rôle du plurilinguisme dans une capsule vidéo pour la diffusion et la vulgarisation d'une recherche scientifique dans le cadre d'un événement promu par une université brésilienne. Devant l'usage privilégié du portugais (langue nationale) et de l'hégémonie de l'anglais dans la production scientifique, nous montrons comment le



plurilinguisme peut valoriser la recherche en s'intégrant dans la communication scientifique et nous discutons de son importance pour une construction plurielle des savoirs. Le compte rendu de cette expérience a pour but de contribuer à l'amélioration des pratiques communicatives de l'enseignement supérieur qui visent à atteindre un public non spécialisé.

Mots-clés : plurilinguisme, recherche scientifique, audiovisuel, vulgarisation de la science, internationalisation de l'université

ABSTRACT

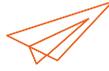
This study focuses on the role of multilingualism in a video capsule for the dissemination and popularization of scientific research within the framework of an event promoted by a Brazilian university. Faced with the privileged use of Portuguese (the national language) and the hegemony of English in scientific production, we show how multilingualism can enhance research by integrating scientific communication and discussing its importance for a plural construction of knowledge. This experience report aims to improve communicative practices in higher education to reach a non-specialist audience.

Keywords: multilingualism, scientific research, audiovisual, popularization of science, university internationalization

RESUMEN

Este trabajo consiste en analizar el plurilingüismo de una cápsula de vídeo para la difusión y divulgación de la investigación científica en el contexto de un evento promovido por una universidad brasileña. Frente al uso privilegiado del portugués (lengua nacional) y la hegemonía del inglés en la producción científica, mostramos cómo el plurilingüismo puede potenciar la investigación al integrarse en la comunicación científica y discutimos su importancia para una construcción plural del conocimiento. El propósito de este estudio de experiencia es contribuir a la mejora de las prácticas comunicativas en la educación superior que pretenden llegar a un público no especializado.

Palabras clave: plurilingüismo, investigación científica, audiovisual, divulgación de la ciencia, internacionalización de la universidad



1. Introduction

Ce travail se fonde sur une étude personnelle¹ portant sur l'analyse d'une capsule vidéo élaborée, par l'auteure, dans le cadre d'un événement promu par le *Programa de Pós-Graduação em Letras*² de l'Université Fédérale du Paraná (PPGL-UFPR), au Brésil. L'événement « Minha pesquisa em 5 minutos³ » consiste à publier en ligne des vidéos d'environ cinq minutes, produites par les étudiants du PPGL, dans un format préétabli, dans le but de présenter au public en général (non spécialisé) une synthèse des recherches de master/doctorat en linguistique et en littérature. Les vidéos sont publiées sur la chaîne YouTube et sur le compte Instagram du PPGL-UFPR et peuvent être diffusées par le programme sur d'autres plateformes, telles que Facebook, et par courriel. Il s'agit d'un événement consacré à la diffusion et à la vulgarisation de la science et de la technologie et qui est, par conséquent, guidé par un registre de langue et un format accessibles, par opposition à un format et un langage universitaires.

Nous réalisons ainsi une analyse de notre production en nous interrogeant sur la façon dont le plurilinguisme peut valoriser la recherche dans un événement scientifique. Sur le plan méthodologique, nous proposons une approche d'analyse qualitative et interprétative, dans une perspective focalisée sur les concepts d'énoncé multimodal (Bakhtin, 1992; Rojo, 2013) et de paysage linguistique (PL) (Gorter, 2006; Gorter, Shohamy, 2009; Melo-Pfeifer, Lima-Hernandes, 2020), avec un intérêt particulier pour la dimension plurilingue de la capsule vidéo, c'est-à-dire les rapports entre les langues pour la construction d'un énoncé global. En se basant sur cette analyse, nous repérons les clés pour la valorisation d'une recherche scientifique à partir de l'usage du plurilinguisme comme une stratégie discursive. Nous réfléchissons aussi à la manière dont cette stratégie peut contribuer à élargir les façons de transmettre des savoirs scientifiques dans le but d'atteindre la société de manière plus efficace.

¹ Nous remercions Thomas de Fornel de l'Université de Bordeaux (France) pour sa contribution à la révision théorique et linguistique de ce travail.

² Le *Programa de Pós-Graduação em Letras* (PPGL) offre des formations de master et de doctorat dans les domaines de la linguistique et de la littérature.

³ Traduction : Ma recherche en 5 minutes.



2. Cadre théorique

2.1. Apports des approches plurielles à la didactique des langues

L'émergence de nouveaux environnements sociaux-communicatifs entraîne toujours des changements dans le domaine de la didactique des langues (DL), qui s'applique constamment à répondre aux besoins concrets de la communication humaine, avec toute sa variété de formes et d'usages, en cherchant les meilleures stratégies pour enseigner et faire apprendre les langues. Sur ce point, on se rend compte qu'avec le phénomène de la mondialisation, l'accélération des mouvements humains et des échanges – de biens, de services, de technologies, de pratiques culturelles, etc. – a entraîné des changements dans les façons de communiquer. En ce sens, on voit dans les espaces sociaux la coexistence spontanée d'une diversité de langues et de cultures qui ont tendance à s'articuler les unes par rapport aux autres, à franchir les frontières des pays avec les personnes et leurs interactions.

Dans l'enseignement des langues, ces changements communicatifs ont été reconnus par un « *multilingual turn* » (Melo-Pfeifer, 2018), qui remet en cause les approches dites monolingues, voire l'idéologie du monolinguisme elle-même, c'est-à-dire l'idée que les langues doivent être étudiées de façon fermée et isolée les unes des autres, sans tenir compte de leurs connexions, de leurs contacts et de leurs points communs. La didactique du plurilinguisme établit un dialogue épistémologique avec ce nouveau paradigme et cherche à créer des stratégies efficaces d'enseignement et d'apprentissage ayant pour but de développer une compétence globale de communication chez l'apprenant, qui est à la fois plurilingue et pluriculturelle.

Si le plurilinguisme n'est pas un phénomène nouveau, car l'histoire des langues est aussi l'histoire du contact entre les langues qui a toujours existé dans un processus naturel d'hybridation, sa reconnaissance dans le domaine de la DL est plus récente. D'après Simonin et Wharton (2013, p. 16),

[...] les chercheurs qui prennent pour objet les phénomènes de contact de langues, reconnaissent pour la plupart que ce n'est que depuis la fin de la seconde guerre mondiale et à un rythme très lent que ce secteur s'est développé, pour s'intensifier et prendre son essor à la fin du XX^e siècle.

Légitimée avant tout par des études sociolinguistiques, cette approche remet en question les fondements théoriques, les concepts et les démarches pédagogiques déjà cristallisés à partir du monolinguisme. Ne pas réduire l'enseignement des langues à l'enseignement d'une seule langue, ne pas juxtaposer une langue après l'autre comme des univers fermés et indépendants, ne pas percevoir une langue comme une homogénéité linguistique à l'intérieur d'elle-même (l'idée de parler une seule langue dans la même variété et de la même façon), c'est en cela que le plurilinguisme propose un regard positif sur l'hétérogénéité linguistique et culturelle de la communication humaine, dont la mondialisation fait actuellement preuve.



Développée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR)⁴, puis par le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*⁵ du Conseil de l'Europe, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle est introduite au milieu des années 1990 (Coste, 2019), dans le but de promouvoir une éducation linguistique pour la construction d'une société européenne plus tolérante et respectueuse des différences linguistiques et culturelles entre les personnes – un point essentiel de divers projets politiques et éducatifs de l'Union européenne. Parmi les documents qui visent à organiser cette éducation, le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP)⁶ propose une définition de ce que l'on appelle les approches plurielles – l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et la didactique intégrée des langues – qui mettent en place des démarches didactiques reposant sur la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (Candelier, 2009).

Chaque approche plurielle développe de façon particulière un certain principe pédagogique : centrer la pratique des langues sur la relation à l'autre dans l'approche interculturelle, construire des relations linguistiques en s'appuyant sur les proximités entre les langues pour s'intercomprendre, chercher des points de relation entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement des autres langues à tous les niveaux d'apprentissage et dans toutes les disciplines dans la perspective de la didactique intégrée des langues, et promouvoir la diversité linguistique pour sensibiliser l'apprenant à cette pluralité du paysage linguistique, à l'éveil aux langues. Pour Melo-Pfeifer, les approches plurielles remettent en cause quatre conceptions du monolinguisme :

[...] pluralistic approaches challenge the myth of both the native speaker and of pre-available linguistic norms; they abandon the idea of the classroom being a monolingual locus of teaching and learning; and they accept that interaction does not need to occur in just one language. (Melo-Pfeifer, 2018, p. 199).

Dans cette perspective, on s'aperçoit que peu à peu les approches plurielles entrent dans les systèmes éducatifs en Europe et en Amérique latine. Si d'un côté la didactique du plurilinguisme a une face pédagogique essentielle, elle peut également avoir un impact positif sur les actions et les attitudes

⁴ Conseil de L'Europe. (2001). *Cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR). Paris : Didier. Voir : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/cefr>

⁵ Conseil de L'Europe. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques. Voir : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>

⁶ Le CARAP, du Conseil de l'Europe, est le document de référence pour une éducation plurilingue et interculturelle. Le site CARAP propose une série de documents et de supports pédagogiques qui constituent des ressources pour la mise en place des projets. Voir : <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>



communicatives dans les espaces d'enseignement, car elles développent un certain nombre d'atouts qui peuvent mener à élargir les formes d'interaction – dans un mouvement contraire à celui d'une homogénéisation linguistique et culturelle. En ce sens, pour faire comprendre notre point de départ, nous avons situé le plurilinguisme en explicitant sa place dans la didactique des langues. Nous proposons, par la suite, une réflexion sur ses contributions communicatives notamment en ce qui concerne le milieu de l'enseignement supérieur.

2.2 Le plurilinguisme dans la diffusion et la vulgarisation de la recherche scientifique

Le monde actuel exige une compétence en lisibilité des discours. Cela est donc également vrai pour les individus qui transitent dans différents espaces communicationnels et cela est vrai aussi pour les institutions, notamment les universités. D'après Erazo Munoz et Vieira (2018, p. 143), « les universités sont [...] des lieux d'échange et de mobilité de personnes où les formes et les choix de communication et de contact sont motivés par des choix politiques, économiques et culturels ». Si les universités sont censées être un espace pluriel à plusieurs sens, l'hégémonie de la langue anglaise dans les pratiques communicatives de l'enseignement supérieur a souvent imposé un monolinguisme sur le plan institutionnel et relationnel, créant ainsi des relations asymétriques entre les personnes, les langues, les cultures et les savoirs (Gorovitz, Jesus et Erazo Munoz, 2020).

En ce sens, on attire l'attention sur le fait que le plurilinguisme, en tant que stratégie discursive, pourrait contribuer à élargir les compétences communicatives de la communauté scientifique, à mieux intégrer les apprenants étrangers et migrants, et à mettre en place des politiques linguistiques favorisant un véritable processus d'internationalisation des universités (Erazo Munoz, 2016). Il ne s'agit pas de nier l'importance de la langue anglaise, mais de briser les hiérarchies dans le sens de la placer à côté des autres langues (Melo-Pfeifer, 2018), favorisant les contacts, l'intercompréhension et la visibilité des langues.

La grande question n'est pas de savoir quelle langue est la plus importante ou la plus parlée, mais de savoir quels outils et quelles stratégies nous pourrions utiliser dans un monde vraiment plurilingue, où toutes les langues et cultures travaillent ensemble pour l'inclusion dans l'espace de l'intégration et des nouvelles approches du savoir académique (Erazo Munoz et Vieira, 2018, p. 157).

Ce changement de paradigme suggère un effort à la fois collectif et collaboratif – qui n'est pas évident – mais qui est tout à fait faisable. À titre d'exemple, nous citons le cas des *Massive Open Online Courses (MOOC)*, ce dispositif d'enseignement et d'apprentissage qui existe pour une variété de domaines disciplinaires, surtout universitaires, et qui présente un format original de diffusion des connaissances, dans lequel la dimension plurilingue joue un rôle important, notamment pour l'internationalisation des



savoirs. Prenant compte du potentiel plurilingue des *MOOC*, des recherches récentes⁷ se sont consacrées à comprendre quelles seraient les possibilités linguistiques offertes par ces dispositifs et quelles seraient leurs fonctions pédagogiques, communicatives et intégratives pour la communauté de l'enseignement et de la recherche.

Dans cette même perspective, le plurilinguisme peut agir pour la diffusion et la vulgarisation de la recherche scientifique, c'est-à-dire transmettre en plusieurs langues les travaux développés en milieu universitaire de façon à améliorer l'interaction entre les scientifiques et la société, principalement en facilitant l'accès aux savoirs et le partage des connaissances. Si dans la diffusion scientifique on croit que la langue anglaise peut atteindre un public plus vaste, le fait de la placer à côté des autres langues peut – au contraire – ouvrir des espaces pour la construction de nouvelles façons de véhiculer des informations et des connaissances, déconstruisant ainsi l'homogénéisation à la fois linguistique et du savoir (Grin, 2013). De ce fait, le choix des langues et leurs modes d'interaction dans la communication scientifique peuvent constituer un troisième espace de négociation du sens, un « *third space* » dans la perspective de Bhabha (1990, 1994).

Dans le contexte latino-américain, en sciences, les processus de compréhension du monde sont ancrés dans des références épistémologiques issues de l'eurocentrisme, ce qui entrave le développement des connaissances fondées sur la diversité de la pensée, de la vision du monde, de l'épistémologie (Gorovitz, Jesus et Erazo Munoz, 2020). À partir de ce contexte, plus spécifiquement au Brésil, on voit une hégémonie linguistique dans la production, la diffusion et la réception des savoirs scientifiques menée surtout par la langue anglaise, qui est devenue la deuxième langue de travail dans la plupart des universités brésiliennes. D'après les mêmes auteurs,

O Brasil, como todos os que buscam adentrar a cena da ciência mundial, enfrenta o dilema estrutural entre aceitar e reforçar a hegemonia do inglês ou buscar espaços de resistência, aliando-se a outras comunidades ditas periféricas, notadamente por meio da promoção da diversidade linguística e da difusão dos conhecimentos produzidos localmente em línguas vernáculas⁸ (Gorovitz, Jesus et Erazo Munoz, 2020, p. 80).

⁷ Voir Stratton et Grace, 2016; Fonseca et Gajo, 2020.

⁸ Traduction : Le Brésil, comme tous les pays qui cherchent à entrer sur la scène scientifique mondiale, est confronté au dilemme structurel entre accepter et renforcer l'hégémonie de l'anglais ou rechercher des espaces de résistance, s'alliant avec d'autres communautés dites périphériques, notamment à travers la promotion de la diversité linguistique et la diffusion des connaissances produites localement dans les langues vernaculaires.



Cependant, l'argument qui déconstruit ce dilemme dit que l'existence des discours scientifiques plurilingues se relie à la diversité et à la complexité du monde dans lequel nous vivons et élargit les possibilités de compréhension des phénomènes, car il n'y aurait pas de modèle unique pour la construction des connaissances. En ce sens, on est de plus en plus conscient des avantages que le plurilinguisme apporte au domaine scientifique, notamment dans le contexte de l'internationalisation des universités et de la mobilité universitaire. Cette prise de conscience est très importante, car elle peut déjà amener au développement des expériences institutionnelles et à un cadre de réflexion plus approfondi sur ce sujet, que ce soit en Amérique latine ou en Europe.

D'après l'optique du plurilinguisme, si les langues et les cultures peuvent être davantage présentes dans les actions de l'enseignement supérieur, telles que les publications écrites, les curriculums, les formations, les événements scientifiques, la communication universitaire, les accords internationaux, la diffusion et la vulgarisation de la science, on pourra ainsi construire un véritable milieu plurilingue et pluriculturel qui s'ouvrira à la construction diversifiée des savoirs et favorisera donc l'intégration, la coopération, la tolérance et le respect des individus dans la communauté scientifique. Sur le plan communicationnel, aspect qui nous intéresse plus particulièrement, cela apporte une dimension importante, car les enseignants-chercheurs et les étudiants auront la liberté de choisir en quelles langues ils veulent s'exprimer.

3. L'événement « *Minha pesquisa em 5 minutos* »⁹ : enjeux et attentes

En 2020, la crise sanitaire de la COVID-19 a créé des défis sans précédent. Depuis la période d'isolement social au Brésil (en mars 2020), la communauté de l'Université Fédérale du Paraná (UFPR) – recteurs, professeurs, personnel de l'administration et étudiants ont dû agir rapidement pour restructurer les formations, s'adapter aux nouveaux formats de cours ainsi qu'ajuster les recherches en master et en doctorat. Dans ce contexte, l'initiative de création de l'événement « *Minha pesquisa em 5 minutos* », par la représentation étudiante du *Programa de Pós-Graduação em Letras* (PPGL), a permis aux étudiants de partager leurs recherches, de faire face à la distanciation physique tout en préservant les liens de la communauté scientifique et de diffuser plus largement les investigations pour atteindre un public non spécialisé.

⁹ La description de l'événement a été faite à partir d'une traduction libre du document de référence « **MINHA PESQUISA EM 5 MINUTOS / DIRETRIZES GERAIS DO EVENTO** », envoyé par courriel, par le PPGL-UFPR, le 23 juillet 2020.



« Minha pesquisa em 5 minutos » a débuté au premier semestre de 2020. Il s'agit d'une action pour la diffusion et la vulgarisation de la science et de la technologie, dans une langue et un format accessibles et non dans un format et un registre de langue universitaire. L'événement consiste à la publication en ligne de capsules vidéo d'environ cinq minutes, produites par les étudiants eux-mêmes dans un format préétabli, dans le but de présenter au public en général (non spécialisé) une synthèse des recherches de master/doctorat menées au sein du programme PPGL. Les vidéos sont publiées sur la chaîne officielle YouTube¹⁰ et sur le compte Instagram¹¹ du PPGL à n'importe quel moment et peuvent être diffusées sur d'autres plateformes, comme sur Facebook et par courriel.

La participation à l'événement est réservée aux étudiants du PPGL-UFPR, c'est-à-dire uniquement aux étudiants liés au programme PPGL au moment de la présentation. L'auteur de la vidéo a l'autonomie pour aborder le sujet comme il le veut : il peut dire pourquoi il s'intéresse à cette recherche, il peut présenter un résumé du projet dans son ensemble, il peut ne présenter qu'une partie de sa recherche, il peut recentrer la discussion sur la façon dont la recherche se rapporte à la vie quotidienne, etc. Ainsi, le participant détient tous les droits d'auteur sur la vidéo produite et est également le responsable de son contenu.

Ensuite, le PPGL-UFPR s'engage à utiliser les capsules vidéo exclusivement pour la publication et la diffusion des recherches développées dans le cadre du programme. Après la publication sur les réseaux sociaux du PPGL, l'étudiant peut aussi divulguer et partager la vidéo sur ses propres réseaux. La participation du public est limitée à la réalisation des commentaires sur les plateformes et la gestion des commentaires est suivie par le secrétariat du PPGL. Les vidéos qui font partie de cet événement ne sont pas forcément soumises à un examen préalable par les professeurs et/ou directeurs de recherche.

La fiche technique des vidéos (tournage, édition, titre de la recherche, niveau d'études de la recherche, etc.) est publiée dans la description de la vidéo sur la plateforme YouTube, facilitant ainsi la recherche de métadonnées. Cette description comprend également jusqu'à trois *hashtags* (#) qui décrivent la recherche (comme des mots-clés dans un résumé). Par exemple, dans une vidéo sur la recherche « Analyse de telle ou telle traduction en portugais dans le contexte X », les *hashtags* pourraient être : *#littératurecomparée*, *#traduction*, etc. Ces *hashtags* permettent de rechercher les métadonnées, c'est-à-dire que lorsqu'une personne écrit ces mots dans un moteur de recherche comme Google, la vidéo a plus de chance d'être trouvée dans les résultats.

¹⁰ Page officielle du *Programa de Pós-Graduação em Letras* sur la chaîne YouTube : <https://www.youtube.com/c/P%C3%B3sGradua%C3%A7%C3%A3oemLetrasUFPR/featured>.

¹¹ Page officielle du *Programa de Pós-Graduação em Letras* sur Instagram : <https://www.instagram.com/pqletrasufpr/?hl=pt-br>.



Les capsules vidéo doivent être conformes aux directives techniques suivantes :

- La vidéo doit avoir une durée d'environ cinq minutes;
- La vidéo peut être éditée, elle peut contenir des diaporamas, des éléments iconographiques, etc.;
- La vidéo n'est pas en direct, mais des interactions peuvent se produire à travers les commentaires sur YouTube et Instagram;
- La production et l'édition de la vidéo sont de responsabilité de l'auteur;
- L'auteur de la vidéo doit apparaître au moins dans la présentation et la clôture;
- Comme il s'agit d'un événement de diffusion et de vulgarisation de la science et de la technologie, l'auteur de la vidéo doit viser un public non spécialisé et utiliser un langage plus accessible;
- La vidéo doit contenir les informations suivantes : 1) présentation de l'auteur (nom, prénom, etc.); 2) titre (provisoire) de la recherche (de thèse ou de mémoire); et 3) nom du directeur ou de la directrice de mémoire ou de thèse;
- Une fois que la qualité du son et de l'image est garantie, les vidéos peuvent être tournées avec toutes les ressources souhaitées par l'auteur (caméra, téléphone portable, etc.), mais doivent être envoyées à la commission d'organisation aux formats MP4 ou MOV;
- Avant de soumettre la vidéo, l'auteur doit envoyer un *e-mail* à la commission d'organisation avec les informations suivantes : 1) le scénario écrit de la vidéo (le discours dans la présentation) et 2) l'autorisation du directeur ou de la directrice de mémoire ou de thèse pour la publication de son contenu.

Enfin, la participation des étudiants n'est pas obligatoire et il n'y a pas de date limite maximale ou minimale pour soumettre les vidéos. Cependant, ceux qui y participent reçoivent une certification de communication orale lors d'un événement en ligne. De plus, la représentation étudiante reste responsable de la coordination générale de l'événement, étant responsable de 1) répondre aux doutes des étudiants; 2) envoyer les vidéos au secrétariat du programme, qui prendra en charge la publication et l'organisation des vidéos sur les plateformes; et 3) préparer le matériel de diffusion de l'événement, comme un courriel d'invitation et une affiche pour les réseaux sociaux.

Il faut remarquer qu'au-delà de la crise sanitaire, la crise actuelle de l'éducation au Brésil, située dans un contexte de polarisation des partis politiques, entraîne des discours de délégitimation de la science de la part du gouvernement en place. Pour cette raison, l'événement créé par le PPGL-UFPR peut attirer l'attention sur l'importance d'interagir avec les citoyens, de leur montrer que les recherches sont utiles à la société et même d'établir une relation de confiance entre la société et la communauté scientifique.



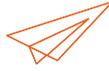
3.1. Méthodologie

Cette étude exploratoire vise à comprendre comment le plurilinguisme peut valoriser la recherche dans un événement ou une communication scientifique. Nous essayons de répondre à cette question à partir de l'analyse d'une capsule vidéo élaborée pour l'événement « Minha pesquisa em 5 minutos » et publiée sur la chaîne officielle YouTube du PPGL-UFPR, le 28 février 2021. Le corpus a pris en compte le nombre total de capsules publiées dans le cadre de l'événement jusqu'au premier semestre 2021 et a été défini à partir de celles ayant une dimension plurilingue, c'est-à-dire celles qui intègrent deux ou plusieurs langues au lieu d'en privilégier seulement une. Ainsi, nous avons identifié une vidéo de cette nature sur un total de neuf, dont cinq sont du domaine de la linguistique et quatre de la littérature.

Tout d'abord, nous définissons cette production comme un énoncé multimodal. Cette perspective est très importante, car notamment dans les études linguistiques, lorsque l'on observe des phénomènes de communication, on a tendance à donner une place prépondérante au langage verbal (Merriam et Tisdell, 2016, p. 65). Alors que si, d'une part, l'expression humaine se fait principalement à travers le langage verbal, d'autre part, elle n'est pas enfermée dans cet univers. D'après Morilhat (2008), les actes d'intercompréhension et les interactions sociales trouvent également leur expression dans d'autres types de langage, tels que la musique, la danse, les arts visuels, la photographie, les gestes, les symboles. Pour cette raison, face à la survalorisation du langage verbal, il est crucial de remettre en question cet enfermement, surtout dans les recherches qui prennent en compte les espaces virtuels, comme la nôtre.

En ce sens, selon la définition de Bakhtin (1992), un énoncé constitue un acte de communication – unique et irremplaçable – et concerne la manière dont un discours se matérialise, qui à son tour véhicule une idée, une opinion ou une pensée. Selon Rojo (2013), qui suit la perspective bakhtinienne, l'énoncé ne peut utiliser qu'un seul langage – oral ou verbal – mais il peut aussi être multimodal, c'est-à-dire combiner plusieurs types de langage – verbal, oral, visuel, sonore, gestuel. Les énoncés multimodaux sont principalement présents dans les environnements virtuels, tels que les réseaux sociaux et les plateformes sur Internet. Dans le domaine de l'éducation, nous avons comme exemple le format des MOOC – un autre type énoncé de nature multimodale. Dans notre étude, ce type d'énoncé est alors observé à partir de deux axes – le contenu discursif et la forme (les composantes de la production audiovisuelle).

Dans une perspective d'analyse qualitative et interprétative, nous décrivons le paysage linguistique (PL) de la capsule pour vérifier comment l'espace discursif est structuré. Le paysage linguistique concerne la présence de langues – sous forme d'éléments sémiotiques variés – dans un espace donné, notamment l'espace urbain. Il s'agit d'un aspect sociolinguistique important qui indique, par exemple, la hiérarchie des groupes ethnolinguistiques dans des environnements multilingues. Le concept de PL a notamment été formulé par les travaux de Gorter (2006), Gorter et Shohamy (2009) et englobe aussi le « linguistic nescape » (Melo-Pfeifer et Lima-Hernandes, 2020), c'est-à-dire au-delà des espaces physiques, les espaces virtuels – tels que YouTube et Instagram, et concerne des événements temporaires – comme l'événement promu par le PPGL-UFPR.



À partir de ces définitions, dans cette étude nous comprenons le PL comme un aspect communicationnel dont la dimension plurilingue est une stratégie métadiscursive importante, puisqu'elle est à la fois la forme et le contenu de cette production audiovisuelle. Sur le plan du contenu, nous décrivons la recherche présentée dans la capsule vidéo. Sur le plan de la forme, nous analysons le PL à partir du choix des langues et de leurs règles de participation dans la construction de l'énoncé multimodal global. Pour cela, nous les classons en langue principale, langues secondaires et langues périphériques. De plus, nous vérifions comment ces langues s'intègrent aux composantes de la vidéo, c'est-à-dire le scénario, le tournage, les sous-titres, le *lettering*¹² et les éléments iconographiques.

Finalement, nous définissons la capsule vidéo comme une production multimodale plurilingue à fonction communicationnelle, ce qui, au sens large, constitue une prise de position significative dans le contexte de la communication scientifique, comme nous l'avons vu précédemment dans la discussion théorique de cette étude. Compte tenu de la place centrale qu'occupe l'anglais dans les pratiques communicatives de l'enseignement supérieur, y compris dans la diffusion et la vulgarisation des recherches et des savoirs, l'objectif est alors de montrer comment le plurilinguisme peut valoriser la recherche dans une communication, tout en étant une stratégie intégrative de la communauté scientifique et non scientifique.

3.2. Analyse de la vidéo : le contenu

La recherche que présente la capsule vidéo¹³ se situe dans le domaine de la linguistique appliquée, dans le *Programa de Pós-Graduação em Letras* de l'Université Fédérale du Paraná (PPGL-UFPR), au Brésil. Plus précisément, l'étude s'inscrit dans le cadre de deux projets d'accueil linguistique, destinés au public des migrants réfugiés, visant à l'enseignement et à l'apprentissage des langues nationales : le programme *Reingresso* de l'UFPR, au Brésil, et le programme de Co-Formation Étudiants-Réfugiés (Co-FormER) de l'Université Grenoble Alpes (UGA), en France. Si la maîtrise des langues nationales (le portugais brésilien et le français) est l'une des clés pour le recommencement d'une vie dans le pays d'accueil, ces projets sont extrêmement importants, car ils aident les communautés réfugiées à surmonter les barrières de communication imposées par le contexte migratoire.

Le programme *Reingresso* est une initiative du programme *Política Migratória e Universidade Brasileira* (PMUB) de l'UFPR. Il a été créé en 2015 dans le but de faciliter les moyens d'accès aux formations en licence de l'UFPR aux migrants et aux réfugiés régulièrement résidents au Brésil et titulaires d'un visa humanitaire qui avaient commencé leurs études supérieures dans des établissements d'enseignement du

¹² Le *lettering* est compris comme un mélange de calligraphie et d'art graphique. Il sublime des mots ou des textes courts en attirant l'attention sur eux.

¹³ Accès à la présentation : <https://www.youtube.com/watch?v=rzyT5KX3C0E>.



pays d'origine. L'objectif du projet est de mettre en œuvre des politiques inclusives (y compris des politiques linguistiques) qui permettraient aux étudiants non seulement de reprendre les études, mais de conclure la trajectoire universitaire.

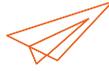
Le Co-FormER, à son tour, s'est inspiré de l'approche multidisciplinaire développée depuis 2015 dans le PMUB-UFPR, au sein duquel existe le programme *Reingresso*, ainsi que d'autres projets des domaines suivants : lettres, droit, psychologie, pédagogie, histoire, sociologie, informatique et médecine. Ainsi, depuis 2019, une structure d'intégration similaire a été mise en place à l'UGA (via Co-FormER), également dans le but d'offrir un meilleur soutien à la communauté de migrants réfugiés pour leur intégration dans l'enseignement supérieur et dans la société d'accueil.

À ce jour, aucune étude publiée ne s'est consacrée à l'analyse de l'enseignement linguistique des deux projets et à la comparaison de leurs structures. Il convient également de mentionner que cette recherche présentée par la capsule vidéo est en cotutelle de thèse avec l'UGA, à partir de l'accord bilatéral préexistant entre les deux universités, ce qui permet la réalisation de cette étude comparative située, d'une part, au PPGL à l'UFPR et, d'autre part, au Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM) à l'UGA.

Ainsi, dans cette étude, on part du principe que la didactique de l'intercompréhension (IC), en tant qu'approche du plurilinguisme (Candelier, 2009), peut être assimilée aux pratiques pédagogiques des projets mentionnés pour favoriser les processus d'enseignement et d'apprentissage des langues nationales. En d'autres termes, cela signifie opter pour une approche méthodologique qui valorise le mode réel d'interaction sociodiscursive des migrants dans les différentes situations de communication, que ce soit en présentiel ou en virtuel. En ce qui concerne le domaine des études, il est à noter que l'IC trouve déjà sa place dans les espaces de l'UFPR et de l'UGA, et se développe grâce aux apports de l'accord bilatéral existant entre les deux universités.

Au-delà d'une meilleure compréhension théorique et méthodologique des apports de l'intercompréhension à l'enseignement et à l'apprentissage des langues nationales, la recherche prétend aussi collaborer avec des actions pédagogiques d'accueil linguistique dans le cadre de la planification des cours, de la formation des enseignants, de l'élaboration du matériel didactique, du processus d'évaluation de l'apprentissage, etc. En outre, il y a l'intention de collaborer avec les pratiques d'internationalisation de l'enseignement supérieur (ES), qui comprennent des actions telles que : la reprise d'études par les populations migrantes, la revalidation des diplômes, la formation de la communauté universitaire migrante, la documentation en différentes langues, etc.

Devant l'usage privilégié des langues nationales dans cet espace, c'est-à-dire une tendance au monolinguisme, il existe un risque de perte d'autonomie discursive de la part des migrants qui y entrent. Pour cette raison, l'IC intégrée dans les politiques linguistiques du milieu universitaire et dans les actions d'accueil peut favoriser une participation plus démocratique des étudiants migrants. Finalement, il sera possible d'apporter une réponse au problème de l'intégration de la population migrante et réfugiée dans l'ES franco-brésilien, en couvrant plus largement les contextes européen et latino-américain. En ce sens, la recherche s'inscrit dans une perspective durable, car d'autres universités d'Europe et d'Amérique latine pourront, par la suite, profiter des résultats pour développer leurs propres projets d'accueil linguistique.



3.3. Analyse de la capsule vidéo : le paysage linguistique

Tout d'abord, nous vérifions comment l'espace discursif est structuré dans la capsule vidéo. Pour cela, nous considérons la synergie existante entre le langage oral, écrit et iconographique, articulés les uns aux autres dans une configuration qui échappe à toute catégorisation fermée et qui agit vers la construction d'un seul énoncé multimodal pour véhiculer le message global. Pour cette raison, il n'y a aucun moyen de les interpréter isolément, comme s'il s'agissait d'une simple association de langages. À partir de ce constat, nous observons la dimension plurilingue de cette production, c'est-à-dire le choix des langues dans la composition de l'énoncé global, et nous concluons qu'elle intègre toutes les composantes de la production audiovisuelle – scénario, tournage, sous-titrage et *lettering* – à part les éléments iconographiques (logos des universités, drapeaux des pays et cartes des pays).

La capsule vidéo, de 7 minutes et 6 secondes, a été tournée à l'intérieur d'un studio, ce qui s'est avéré fondamental pour garantir la qualité esthétique de cette production. Le scénario est nécessairement l'élément le plus important à son élaboration, car il est le point de départ de toutes les autres composantes : tournage, sous-titres et *lettering*. En ce sens, il faut aussi remarquer que, lors du tournage, un téléprompteur a été utilisé pour faciliter la mise en scène du scénario et éviter le travail de mémorisation du texte préalablement écrit. Concernant le choix des langues – portugais brésilien, français, espagnol et anglais, il s'est fait principalement en fonction du répertoire des langues parlées par la communicatrice, c'est-à-dire son répertoire plurilingue.

Ensuite, pour la conception du sous-titrage, le texte du scénario a été traduit prioritairement en langue française. L'objectif était de garantir la diffusion de cette production auprès d'un public francophone, ce qui pourrait favoriser la perspective d'internationalisation de la recherche développée en partenariat entre la France et le Brésil. En ce sens, il convient de noter que la capsule vidéo a également été publiée sur le réseau MIRIADI¹⁴ (Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance), avec l'objectif de diffuser la recherche à d'autres enseignants-chercheurs d'Amérique latine et d'Europe qui travaillent dans le domaine du plurilinguisme et de l'intercompréhension.

À l'observation du scénario, la construction du discours échappe au schéma classique de la communication scientifique, qui se diviserait en *introduction*, *cadre théorique*, *problématique*,

¹⁴ Voir <https://www.miriadi.net/>.



méthodologie, résultats attendus et conclusion. Ainsi, au lieu d'une présentation traditionnelle dans le but d'alléger le contenu théorique et de motiver l'intérêt du public récepteur non spécialisé, la progression du discours se fait par des questions/réponses, comme si on établissait une conversation informelle courante avec l'interlocuteur. De plus, les questions posées, simplifiées et en plusieurs langues, apparaissent occasionnellement sur le *lettering*. Voici quelques exemples :

Savez-vous ce qu'est un projet d'accueil linguistique? (français)

¿Y qué tienen que ver estos proyectos con el plurilingüismo? (espagnol)

E qual a contribuição de tudo isso para a sociedade? (portugais)

Le *lettering* a aussi la fonction de mettre en évidence les informations les plus importantes – telles que les noms des concepts théoriques, des universités, des projets qui font partie de l'étude et toute information clé qui doit d'être retenue par le public. Les éléments iconographiques participent à cette dynamique et ont la finalité d'illustrer le discours verbal ou d'aider à sa compréhension. Cependant, dans quelle mesure ils fonctionnent comme facilitateurs de compréhension, cela reste l'objet d'une analyse sémiotique qui échappe au sujet de notre étude.

En somme, d'après un classement des langues (tableau 1), nous pourrions dire que le portugais brésilien occupe une place centrale, suivi du français – principalement présent dans les sous-titres. La langue espagnole et la langue anglaise occupent, à leur tour, une place plus périphérique.

Tableau 1

Aperçu du paysage linguistique de la vidéo

Capsule vidéo	Langue principale	Langue secondaire	Langues périphériques
Minha pesquisa em 5 minutos	Portugais (brésilienne)	Français	Espagnol Anglais

La figure 1 représente la participation des langues dans l'espace discursif de la capsule vidéo. La figure est composée de quatre cercles qui, ensemble, forment le paysage linguistique de l'énoncé global.

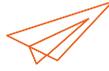
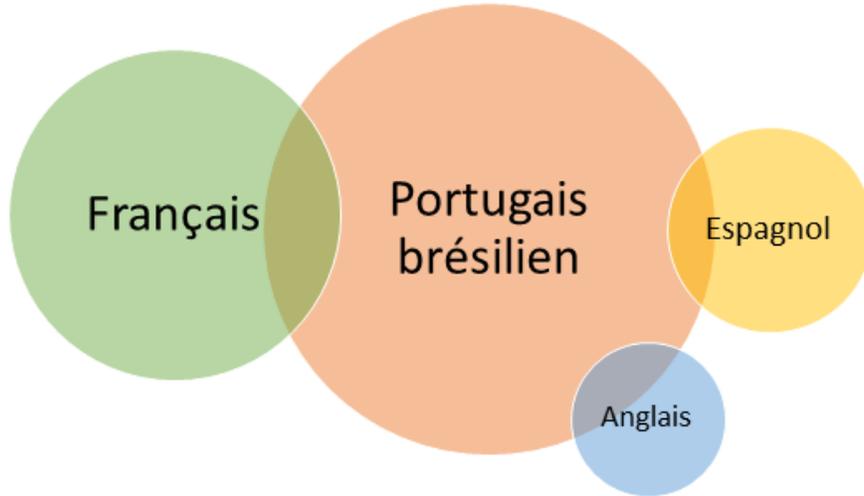


Figure 1

La participation des langues dans la construction de l'énoncé multimodal global.



Nous avons donc le portugais brésilien dans le cercle central, qui symbolise la langue principale, le français dans le deuxième cercle à gauche pour la langue secondaire, suivi de l'espagnol dans le troisième cercle à droite et de l'anglais dans le quatrième également à droite pour les langues périphériques. L'intersection des cercles dans le cercle principal montre que le portugais brésilien est l'élément permanent tout au long de la vidéo, tandis que les autres langues apparaissent en alternance, que ce soit dans le discours oral, les sous-titres ou le *lettering*. Face à l'impossibilité de travailler en pourcentages pour mesurer la participation de chaque langue, la taille des cercles symbolise les degrés de participation de chaque langue dans l'espace discursif. Ainsi, nous constatons une plus grande participation du portugais brésilien, suivi du français, de l'espagnol et, enfin, de l'anglais.

Si la langue anglaise occupe souvent une place prépondérante dans la communication scientifique, il est intéressant de noter que dans cette production, elle n'a pas été mise de côté, mais a été placée dans une position hiérarchique plus horizontale avec les autres langues qui composent l'énoncé. Dans une perspective politique ancrée dans le paradigme plurilingue, cela peut montrer que l'anglais ne doit pas nécessairement être une barrière linguistique pour l'intégration de la communauté scientifique romanophone, mais peut intégrer la diversité linguistique des communications et des interactions. Par ailleurs, le choix des langues et leurs degrés de participation supposent avant tout de cibler les publics lusophones et francophones, ce qui renforce le sens dialogique de la recherche en cotutelle entre la France et le Brésil.



Les interactions entre les langues renvoient également à la dynamique de l'intercompréhension, ce qui constitue la dimension pédagogique de cette vidéo, puisqu'elle présente une recherche sur l'IC tout en faisant appel à des stratégies intercompréhensives, c'est-à-dire des exemples pour la voir en pratique. Il s'agit de montrer comment on peut tirer parti du bagage linguistique que chacun de nous possède, en le valorisant naturellement, en créant des ponts entre les langues pour faciliter l'apprentissage d'une « nouvelle » langue. Voici l'extrait du scénario et des sous-titres qui montre cet aspect :

Plus précisément, la didactique de l'intercompréhension, en tant qu'approche du plurilinguisme, peut être utilisée comme un outil pédagogique qui valorise le profil plurilingue des apprenants, leur faisant prendre conscience qu'il est possible de créer des relations entre les langues, en termes de vocabulaire, de sons, de formes, de structures et ainsi de suite.

Ces relations peuvent faciliter l'apprentissage. Ainsi, les langues connues, apprises et parlées sont utilisées par les apprenants pour améliorer leur capacité à apprendre la « nouvelle » langue.

Voulez-vous voir comment cela se passe dans la pratique?

Imaginons que je suis une migrante, récemment arrivée au Brésil et que j'ai besoin d'apprendre à me présenter en portugais. Dans mon répertoire plurilingue, il y a déjà l'espagnol, le français et l'anglais. Donc, pour dire mon nom, je connais déjà les structures :

Mi nombre es Teurra

Mon nom c'est Teurra

My name is Teurra

Je peux voir les similitudes entre les mots et les structures de ces phrases, et me rendre compte qu'en portugais c'est exactement la même chose :

Meu nome é Teurra.

Cette dimension métadiscursive du plurilinguisme – à travers l'approche intercompréhensive – constitue une action militante en sa faveur, notamment pour sa promotion comme stratégie à la fois pédagogique et communicationnelle. Sur le plan pédagogique, cela permet de démontrer ce qu'est l'intercompréhension entre langues voisines dans un processus d'intégration linguistique d'un public cible. Sur le plan communicationnel, la dimension plurilingue de cette capsule vidéo constitue une stratégie de diffusion et de vulgarisation de la recherche scientifique. Le fait d'intégrer plusieurs langues dans la communication présuppose que la réception des contenus pourra atteindre un plus grand nombre de spectateurs et ne nie pas la bonne réception du contenu chez les locuteurs de la langue principale utilisée. En ce sens, même si cela ne fait pas partie de l'objet-sujet de notre analyse, il serait intéressant de vérifier la réception de cette production à travers les données de diffusion (quantité de vues, de *likes*, de partages, etc.) sur la chaîne officielle YouTube et sur le compte Instagram du PPGL-UFPR, ainsi que d'observer les *langues de participation* dans les interactions issues des commentaires de la publication.



4. Le plurilinguisme comme stratégie pour valoriser la recherche scientifique : quelles clés?

Dans cette étude exploratoire, à partir d'une démarche d'analyse qualitative et interprétative, nous avons pu observer notre production audiovisuelle, qui représente une action inédite dans le cadre de l'événement « Minha pesquisa em 5 minutos » du PPGL de l'UFPR. Bien que la dimension plurilingue n'apparaisse pas comme une exigence dans le document de référence de l'événement « MINHA PESQUISA EM 5 MINUTOS / DIRETRIZES GERAIS DO EVENTO », l'analyse réalisée permet d'avoir quelques perceptions qui montrent comment le plurilinguisme peut être utilisé comme stratégie pour valoriser la recherche dans un événement universitaire. Ainsi, à partir de notre analyse, nous mettons en évidence les facteurs qui le considèrent comme un atout potentiel dans l'élaboration d'une communication scientifique :

- (1) Tenir compte du profil linguistique du public récepteur concerné par la thématique de la recherche présentée. Est-ce un public majoritairement anglophone? Germanophone? Romanophone? Effectuer le choix des langues tout en faisant attention à cet aspect.
- (2) Tirer profit du répertoire linguistique du communicateur, en particulier pour la communication orale, car un travail supplémentaire de traduction peut être fait pour le sous-titrage – même dans une langue qui n'appartient pas à son répertoire individuel.
- (3) Considérer que les langues peuvent intégrer toutes les composantes de la production audiovisuelle – scénario/tournage, sous-titrage et *lettering*, constituant ainsi l'énoncé multimodal global de la communication scientifique.
- (4) Observer que le sous-titrage et le *lettering* plurilingue doivent cibler prioritairement les langues des espaces scientifiques où la recherche est encadrée, par exemple dans le cas d'une cotutelle de thèse, d'un accord bilatéral, d'un partenariat entre laboratoires, etc.

En somme, nous constatons que si la diversification des langues est le facteur à travers lequel la dimension plurilingue s'impose dans une communication, la gestion de l'alternance des langages – quelles langues à l'oral, quelles langues à l'écrit – est aussi un facteur important à considérer. Par ailleurs, l'importance politique du plurilinguisme est à souligner, c'est-à-dire que le fait de transmettre des connaissances en plusieurs langues favorise la création de nouveaux modes de communication scientifique et représente une action pour l'internationalisation des savoirs scientifiques.

5. Conclusion

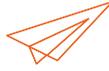
Le plurilinguisme comme stratégie discursive pour la diffusion et la vulgarisation de la science et de la technologie constitue une thématique de recherche intéressante et met en lumière un type de



communication à valoriser, notamment dans le contexte de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la mondialisation. En ce sens, nous soulignons que ce travail constitue une analyse essentiellement descriptive issue d'une expérience ponctuelle de réalisation d'une capsule vidéo lors d'un contexte bien précis. Pour cette raison, cette analyse pourra être comparée ultérieurement à d'autres expériences similaires afin de constituer un cadre de réflexion plus approfondi. Cependant, nous espérons que l'expérience partagée pourra sensibiliser à l'importance des actions plurilingues vers la construction de nouveaux savoirs scientifiques dans l'enseignement supérieur et nous espérons également avoir pu contribuer à l'enrichissement des discussions de notre domaine d'études en linguistique appliquée.

Liste de références

- Bakhtin, M. M. (1992). Os gêneros do discurso. Dans M. M. Bakhtin, *Estética da criação verbal* (G. E. M. Pereira, trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bhabha, H. K. (1990). The third space. Dans J. Rutherford (dir.). *Identity: community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Candelier, M. (2009). *CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe, Centre Européen pour les Langues Vivantes.
https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf
- Conseil de L'Europe. (2001). *Cadre européen de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de L'Europe. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques.
- Coste, D. (2019). Le plurilinguisme entre variation et évaluation. Dans L. Gajo, J. Luscher, I. Racine et F. Zay (dir.). *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*. Bern, Suisse : Peter Lang D.
<https://www.peterlang.com/view/title/64322>
- Erazo Munoz, A. (2016). *Mutual intelligibility in the plurilingual context of the University of Latin-American integration: experiences, contact and plurilingual interaction*. Linguistics. [thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes].
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01370807>
- Erazo Munoz, A., Vieira, C. (2018). *Le plurilinguisme dans le cadre académique et de mobilité MERCOSUR : le cas de l'Université Fédérale d'Intégration Latino-Américaine*. HETEROGLOSSIA. *Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarietà*, 16, 143-162. <https://riviste.unimc.it/index.php/heteroglossia/article/view/1941>
- Fonseca, M. et Gajo, L. (2020). Le plurilinguisme dans les MOOC : Profils d'utilisateurs et fonctions du sous-titrage. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 23(2).
<https://doi.org/10.4000/alsic.4816>
- Gorovitz, S., Jesus, P. C. S. G., Erazo Munoz, A. (2020). A diversidade linguística como condição da diversidade do conhecimento científico. *Revista de estudos de gestão, informação e tecnologia*, 14, 74-88.
<http://www.revista.fatecitaqua.edu.br/index.php/regit/article/view/REGIT14-D5>
- Gorter, D. (dir.). (2006). *Linguistic landscape: a new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
<https://doi.org/10.21832/9781853599170>
- Gorter, D., Shohamy, E. (2009). *Linguistic landscape: expanding the scenery*. London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203930960>



- Grin, F. (2013). *L'anglais dans l'enseignement académique : Le débat s'égaré dans les clichés*. Le Temps <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:38201>
- Melo-Pfeifer, S. (2018). The multilingual turn in foreign language education: facts and fallacies. Dans A. Bonnet, P. Siemund. *Foreign language education in multilingual classrooms*. John Benjamins Publishing Company.
- Melo-Pfeifer, S., Lima-Hernandes, M. C. (2020). Paisagens Linguísticas: ideologias, discursos e práticas multilíngues nos espaços sociais. *Domínios de Lingu@gem*, 14, 1025-1059. <https://doi.org/10.14393/DL44-v14n4a2020-1>
- Merriam, S, Tisdell, E. (2016). *Qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morilhat, C. (2008). *Empire du langage ou impérialisme langagier?* Lausanne : Editions Page deux.
- Rojo, R. (2013). A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. Dans R. Rojo (dir.) *Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Simonin, J. et Wharton, S. (dir.). (2013). *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts*. Lyon : ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.12366>
- Stratton, C. et Grace, R. (2016). Exploring Linguistic Diversity of MOOCs: Implications for International Development. *Proceedings of the Association for Information Science and Technologie*, 53(1). <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/toc/23739231/2016/53/1>



Allier plurilinguisme et variation dans un MOOC : enjeux et contraintes

Combining plurilingualism and variation in a MOOC: issues and constraints

Combinando plurilingüismo y variación en un MOOC: desafíos y limitaciones

<https://doi.org/10.52358/mm.vi7.215>

Carole Cattin, assistante suppléante
Université de Genève, Suisse
Carole.Cattin@unige.ch

RÉSUMÉ

Cet article, dont le but est de faire ressortir quelques enjeux pédagogiques dans le passage de deux cours universitaires à un MOOC, se base sur la réflexion entamée dans notre travail de mémoire qui a été réalisé dans le cadre d'un projet MOOC intitulé « Langues et diversité : de la variation au plurilinguisme » actuellement conçu à l'Université de Genève. C'est donc en nous appuyant sur ce projet axé sur la diversité linguistique que nous allons mettre l'accent sur certaines adaptations à apporter, tant sur le plan des contenus que du discours, pour que les enseignements donnés en présentiel soient adaptés au dispositif d'un MOOC.

Mots-clés : MOOC, diversité linguistique, variation, plurilinguisme

ABSTRACT

This article highlights some pedagogical issues that arise in the transition from two university courses to a MOOC. This reflection started with our master thesis on a MOOC project focussing on linguistic diversity entitled "Languages and diversity: from variation to plurilingualism," which is currently in progress at the University of Geneva. Based on this project, we suggest reflecting on certain adjustments in content and discourse for in-person classes to be adapted to a MOOC.

Keywords: MOOC, linguistic diversity, variation, plurilingualism





RESUMEN

En este artículo, intentaremos poner de relieve algunos retos educativos que surgen de manera obligatoria en la transición de dos cursos universitarios a un MOOC. Este trabajo, empezado en nuestra tesis de máster, se lleva a cabo en el marco de un proyecto MOOC cuyo título es “Idiomas y diversidad: de la variación al plurilingüismo”, que se realiza actualmente en la Universidad de Ginebra. Basándonos en este proyecto centrado en la diversidad lingüística, proponemos una reflexión necesaria sobre las adaptaciones, tanto en términos de contenido como en términos de tipo de habla, para que las lecciones impartidas en persona se adapten al sistema MOOC.

Palabras clave: MOOC, diversidad lingüística, variación, plurilingüismo

Introduction¹

Cette contribution a pour objectif de présenter la réflexion menée dans le cadre du passage de deux cours universitaires – l’un traitant du plurilinguisme et l’autre de la variation en français oral – à un MOOC ayant à la fois pour intention de traiter de ces deux thématiques de manière miroir sur le plan du contenu, mais aussi de faire appel à la diversité linguistique dans les interventions qui le constituent. Concrètement, nous nous proposons de présenter quelques enjeux pédagogiques du passage de ces deux enseignements à un MOOC en mettant notamment en avant certains défis qu’une telle adaptation entraîne. Cette réflexion, entamée dans notre travail de mémoire, s’insère dans le cadre d’un projet MOOC intitulé « Langues et diversité : de la variation au plurilinguisme », projet retenu à la suite d’un appel lancé par le Rectorat de l’Université de Genève à la fin 2019.

Afin de répondre à notre question de recherche qui consiste à s’interroger sur les enjeux et les contraintes de conception pédagogique d’un MOOC offert dans une diversité de langues et variétés, la présente contribution s’articulera en deux parties. La première sera consacrée à la présentation du projet de MOOC « Langues et diversité : de la variation au plurilinguisme ». Nous présenterons tout d’abord la thématique centrale de ce cours avant d’en décrire la structure. La deuxième partie sera quant à elle consacrée aux enjeux et contraintes du passage des deux cours universitaires traitant de la diversité à ce MOOC. Nous verrons dans un premier temps que ce passage demande des adaptations tant sur le plan du contenu que du discours, puis nous nous intéresserons à la façon dont la diversité linguistique sera intégrée dans ce MOOC. À noter que si des questions de scénarisation interviennent bel et bien dans cette contribution, celle-ci se focalise davantage sur la structuration et l’adaptation du contenu pour une offre à distance.

¹ Nous tenons à remercier l’équipe enseignante du MOOC « Langues et diversité : de la variation au plurilinguisme » – à savoir le professeur Laurent Gajo, la professeure Isabelle Racine et la docteure Mariana Fonseca – de nous avoir permis de rejoindre le projet. Nous remercions également la Cellule MOOC de l’Université de Genève pour son aide dans la conception du cours. Enfin, notre gratitude va aux éditeurs et éditrices de ce volume ainsi qu’aux deux relecteurs et relectrices anonymes, et à Isabelle Racine et Mariana Fonseca pour leurs précieux commentaires qui nous ont permis d’améliorer notre contribution.



Le projet de *MOOC* « Langues et diversité : de la variation au plurilinguisme »

L'originalité de ce *MOOC*, dont la conception est en cours à l'Université de Genève, réside dans sa volonté d'allier plurilinguisme (diversité entre les langues) et variation (diversité à l'intérieur d'une langue, en l'occurrence le français) en présentant ces notions comme faisant partie d'un continuum, tel que cela a été envisagé dans un ouvrage récemment publié et intitulé *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère* (Gajo *et al.* 2019). Cette continuité – jusqu'à présent peu documentée dans la littérature scientifique – est notamment traitée par Coste (2019) dans l'introduction de cet ouvrage. Selon cet auteur, les normes ne peuvent qu'exister parce que les langues varient, tant sur le plan intralinguistique (variation autour d'une même langue) qu'interlinguistique (variation entre différentes langues). Il ajoute que c'est cette variation qui nous pousse à nous interroger sur la notion même de langue, puisque

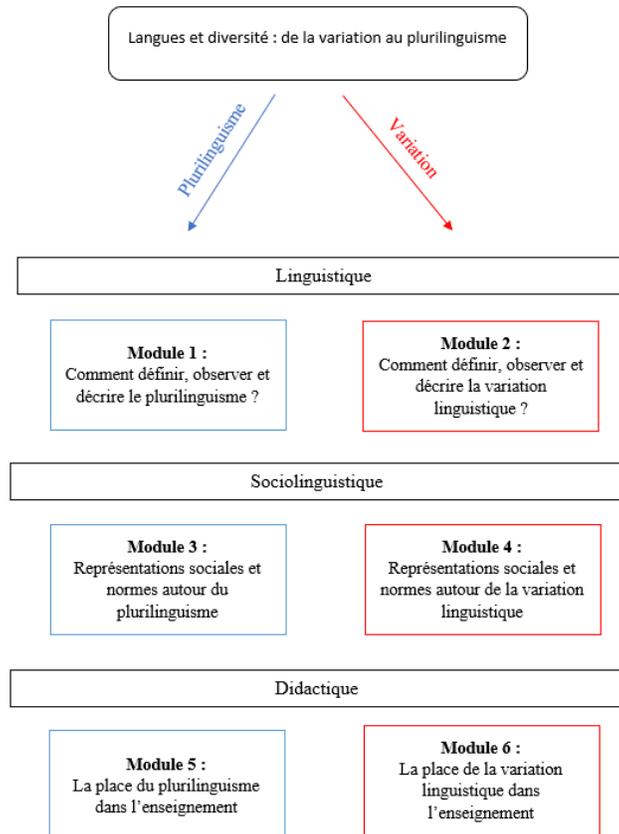
« l'insistance est plus sur la pluralité interne des "langues", sur les continuums avec d'autres "langues" et sur l'existence pour les usagers de ressources langagières hétérogènes, certes non pas indistinctes, mais qui ne sauraient être strictement cataloguées en termes de langues homogènes, clairement délimitées et normées » (Coste 2019, p. 20-21).

Afin d'illustrer cette continuité entre les deux thématiques que sont le plurilinguisme et la variation, le projet d'un *MOOC* – qui s'appuie principalement sur deux enseignements de Bachelor de français langue étrangère normalement dispensés en présentiel à l'Université de Genève (un enseignement sur le plurilinguisme et l'autre sur la variation) – a été imaginé en six modules qui fonctionnent en miroir, puisque trois se situent sur l'axe du plurilinguisme et trois sur l'axe de la variation du français oral. Les mêmes aspects sont donc appréhendés une première fois sous l'angle du plurilinguisme et une seconde fois sous celui de la variation. La figure 1 schématise la structure générale de ce *MOOC* :



Figure 1

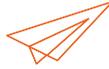
Structure du MOOC « Langues et diversité : de la variation au plurilinguisme »



Note. Source : Cattin (2021)

Comme l'illustre la figure 1, la diversité linguistique est déclinée en trois axes : le premier est consacré à la description de cette diversité entre les langues (module 1) et à l'intérieur d'une même langue (module 2) alors que les deuxième et troisième axes permettent de mettre en avant les impacts de ces deux aspects de la diversité linguistique sur le plan sociétal (modules 3 et 4) puis sur le plan didactique (modules 5 et 6). Comme le MOOC est intitulé « Langues et diversité : de la variation au plurilinguisme », il peut paraître étonnant de prime abord que, pour chacun des trois axes, les modules portant sur le plurilinguisme précèdent ceux traitant de la variation. Ce choix est commenté par Daniel Coste dans un entretien de la leçon de bienvenue du MOOC. En effet, si les questionnements autour de la variation ne sont pas nouveaux, ils bénéficient en quelque sorte d'un second souffle amené par l'essor des travaux, plus récents, sur le plurilinguisme. La manière dont ces deux aspects de la diversité – inter et intra langue(s) – sont articulés est quant à elle explicitée plus spécifiquement dans les introductions et conclusions spécifiques à chacun des trois axes.

C'est dans le cadre de ce projet que notre travail de mémoire a été réalisé. Dans un premier temps, nous avons réfléchi sur les modifications à apporter, tant sur le plan des contenus que du discours, pour adapter un enseignement universitaire au dispositif MOOC. Nous avons ensuite tenté de mettre en pratique cette



réflexion en développant un septième module, complémentaire aux six présentés ci-dessus. La réflexion sur les enjeux pédagogiques que nous proposons ici s'est nourrie de celle menée autour de la réalisation de ce module supplémentaire².

Enjeux et contraintes du passage de deux cours universitaires traitant de la diversité linguistique à un MOOC

Comme nous le verrons dans cette section, le passage de cours en présentiel à un MOOC est complexe à plusieurs égards, à tel point qu'il serait peut-être plus adéquat de parler de « refonte » plutôt que de « passage ». En nous appuyant sur les deux enseignements universitaires sur lesquels se fonde principalement le MOOC « Langues et diversité : de la variation au plurilinguisme », nous nous concentrerons dans un premier temps sur les différences de temporalité et de public se rapportant à ces deux types de cours. Par la suite, nous évoquerons quelques pistes permettant d'introduire du plurilinguisme et de la diversité dans un dispositif de MOOC. À noter que la réflexion présentée ici se focalise volontairement sur l'adaptation des activités d'enseignement, et ce, bien que d'autres adaptations soient également nécessaires, comme celles liées aux activités d'apprentissage proposées aux participantes et participants.

Lors de la conception d'un MOOC, un premier défi consiste à traiter de la matière normalement présentée en classe dans un format temporel qui s'avère être bien plus restreint. Dans le cadre des deux principaux enseignements constituant le MOOC « Langues et diversité : de la variation au plurilinguisme », chaque enseignante et enseignant a normalement à sa disposition une heure et demie de cours lors des douze semaines que contient le semestre d'automne à l'Université de Genève. En ce qui concerne le format temporel des MOOC, si Achard (2016) relève qu'ils ont généralement une durée allant de quatre à douze semaines, il est toutefois utile de préciser que, comme l'indique la page Internet de l'Université de Genève sur les MOOC, la plupart des MOOC proposés par cet établissement ont une durée maximale de six semaines³. C'est par exemple le cas du MOOC qui nous intéresse tout particulièrement ici (cf. figure 1 dans laquelle un module équivaut à une semaine). Achard (2016) précise en outre qu'une semaine de cours d'un MOOC contient des capsules vidéo d'une durée totale d'une à deux heures, chaque vidéo allant généralement de cinq à douze minutes. Des études telles que celle de Guo *et al.* (2014) ont cependant démontré que, pour que les participantes et participants restent engagés tout au long du visionnage, les capsules vidéo ne devraient idéalement pas aller au-delà de six minutes. Dans le cadre du projet de MOOC « Langues et diversité : de la variation au plurilinguisme », le choix a été fait de proposer des vidéos allant souvent au-delà de six minutes, mais dans lesquelles les participantes et participants devraient normalement être stimulés par la polyphonie des voix (entretiens, extraits sonores, etc.) et la diversité des langues/variétés. À noter encore qu'au vu des différents aspects temporels mentionnés ci-dessus, le passage d'un cours à un MOOC implique non seulement une synthétisation drastique des contenus, mais aussi, à notre sens, une modification nécessaire du discours. Il semble en effet évident qu'une compression du temps va de pair avec une condensation du discours, ce qui implique par exemple une réduction des reformulations et des répétitions normalement très présentes dans un cours dispensé en

² Ce module, qui ne sera pas présenté ici, est expliqué en détail dans notre mémoire (Cattin, 2021).

³ <https://moocs.unige.ch/presentation/>



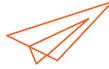
présentiel. Mettre en place des vidéos courtes et claires tout en minimisant au maximum les reformulations représente donc un premier défi pédagogique.

Un deuxième type d'adaptation du discours, également indispensable, est lié à des contraintes relevant du public cible d'un *MOOC*, celui-ci étant différent de celui qui prend part aux cours en présentiel. En effet, si les deux enseignements qui constituent le *MOOC* « Langues et diversité : de la variation au plurilinguisme » sont normalement proposés à des étudiantes de Bachelor de français langue étrangère, les modules du *MOOC* peuvent, eux, être suivis par des participants et participantes de tous horizons, déjà sensibilisés ou non à la diversité linguistique. De manière plus générale, les *MOOC* étant ouverts à toutes et à tous, leur mise en place doit nécessairement s'accompagner d'un important travail de vulgarisation de la part des enseignants et des enseignantes, et ce, sur deux plans. Premièrement, l'usage de termes trop spécialisés doit être évité et s'ils s'avèrent tout de même nécessaires, ils doivent toujours être explicités. Cette contrainte renvoie cependant au premier défi mentionné ci-dessus concernant les enjeux temporels. Le recours à un discours métaphorique, qui pourrait constituer une piste d'explication possible de certains termes, devrait toutefois, à notre sens, être évité. Les métaphores étant connotées culturellement, elles peuvent en effet être difficiles à comprendre pour les participantes et participants issus d'autres univers linguistiques et culturels. Deuxièmement, le travail de vulgarisation doit également être mené sur le plan de la sélection des contenus traités dans les *MOOC*, puisque le processus de didactisation – permettant de passer de données scientifiques à du contenu enseignable – doit permettre à un public n'ayant potentiellement aucune connaissance du domaine traité de comprendre les contenus proposés. C'est la raison pour laquelle il a été décidé, dans le projet de *MOOC* « Langues et diversité : de la variation au plurilinguisme », d'intégrer du matériel issu d'émissions télévisées, de podcasts, d'articles de presse, etc. Cependant, pour que les contenus restent tout de même universitaires, une attention particulière a été portée à ce que les contenus proposés dans ce matériel externe présentent le point de vue de spécialistes des thématiques concernées.

Un troisième enjeu pédagogique à prendre en compte lors de la mise en place d'un *MOOC* – et qui exige également une adaptation sensible du discours – se rapporte à la scénarisation des capsules vidéo. En effet, afin que les cours soient adaptés au format à distance, ils se doivent d'être non seulement plus courts mais également scénarisés. À ce sujet, Peltier et Campion (2018) notent, entre autres, l'importance des choix de tournage (lieux, cadrage, etc.) et de la façon de s'adresser aux participantes et participants. Plus spécifiquement, ces auteurs relèvent par exemple l'importance pour les enseignantes et les enseignants de maintenir une relation avec le public afin que celui-ci puisse apprendre de manière efficace. Cela a directement pu être expérimenté par les concepteurs et conceptrices du *MOOC* « Langues et diversité : de la variation au plurilinguisme » lors d'un atelier de scénarisation qui leur a été proposé⁴. Dans le cadre de cet atelier, ils et elles ont en effet été encouragés à s'adresser directement aux participantes et aux participants, et à les interpeller en respectant un fil narratif composé d'une accroche, de contenus systématiquement suivis de relances et d'une conclusion. Cette façon de procéder revient par exemple à penser, lors de la rédaction des scripts, à poser des questions à un public qui ne sera pas réellement présent au moment des tournages, ce qui ne se fait bien entendu pas de la même façon en présentiel.

Enfin, des enjeux dans le passage d'un cours à un *MOOC* résident également dans la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des participants et participantes. En effet, comme le relèvent Fonseca et Gajo (2020), les *MOOC* étant massifs, ouverts et en ligne, ils sont susceptibles d'être suivis par des personnes d'univers linguistiques et culturels variés. Par conséquent, une attention particulière devrait être

⁴ Atelier proposé par la Cellule *MOOC* de l'Université de Genève à toutes les équipes qui conceptualisent des *MOOC* dans cet établissement. Atelier mis en place par la souris verte (<https://lasourisverte.ch/>).



portée à l'hétérogénéité linguistique du public. Au premier abord, ceci semble toutefois difficile, car cette diversité n'est pas représentée dans les langues des cours proposés sur les plateformes de MOOC qui, comme l'indiquent Depover *et al.* (2017), proviennent majoritairement des États-Unis. Ainsi, bien que Shah (2015) observe que les MOOC offerts en 2015 l'étaient dans seize langues, il constate également que la grande majorité des cours étaient proposés en anglais (75 %)⁵. Comme l'expliquent Stratton et Grace (2016), ce manque de diversité linguistique réduit l'accessibilité aux MOOC pour de nombreuses personnes :

« Previous studies of MOOC users have shown that the demographic characteristics of users in developed and developing countries are not as diverse as the rhetoric of MOOCs would promise. One factor that can constrain the demographic profile of MOOC users is a lack of universal access to MOOCs. We examine one potential challenge to universal access to MOOCs, the linguistic diversity of course offerings, to show that the existing infrastructure of MOOCs may preclude access and consequently shape the demographic profile of users. In this way, our study of MOOC infrastructure is complementary to studies of MOOC use. We find significant differences in quantities and types of MOOCs available in English and non-English languages. This finding indicates that MOOCs do not yet provide a broad array of educational opportunities for people without adequate English-language proficiency and therefore, MOOCs may have limited potential for use in international development outside English-speaking populations » (Stratton et Grace 2016, p. 8).

Pour pallier ce problème d'accessibilité des personnes non anglophones aux MOOC, ces auteurs proposent deux solutions : traduire des MOOC déjà existants ou en créer des nouveaux dans d'autres langues que l'anglais. Les concepteurs et conceptrices du MOOC « Langues et diversité : de la variation au plurilinguisme » – qui ont non seulement pour but de traiter de la diversité sur le plan du contenu, mais aussi de l'inclure tout au long du MOOC – ont opté pour un cours dont la langue d'enseignement est majoritairement le français, mais dans lequel d'autres variétés et langues apparaissent à travers les voix des différents intervenants et intervenantes. À noter que si les passages proposés dans d'autres langues seront, dans un premier temps, sous-titrés en français, l'objectif est par la suite de proposer un sous-titrage multilingue à l'ensemble du MOOC. Plusieurs difficultés sont toutefois inhérentes à cette volonté d'introduire de la diversité dans ce MOOC en particulier et dans les MOOC en général. Des contraintes – liées à la plateforme, à l'établissement, au budget, etc. – peuvent par exemple empêcher les concepteurs et conceptrices de faire appel à autant d'intervenantes et intervenants qu'initialement souhaité, ou rendre la disponibilité des sous-titres ardue. Une autre difficulté concerne les lectures qui accompagnent les capsules vidéo. En effet, si les vidéos et activités peuvent être sous-titrées dans d'autres langues, il semble difficile – voire impossible – d'imaginer traduire un article scientifique, par exemple. Ainsi, les participantes et participants ne maîtrisant pas (suffisamment) la langue du document écrit seraient pénalisés par une activité de lecture. Une solution pourrait alors être de proposer des lectures dans diverses langues. S'il est évidemment impossible de couvrir toutes les langues des participants et participantes, l'équipe enseignante pourrait toutefois sélectionner des lectures dans deux ou trois langues. Cette façon de procéder permettrait à davantage de personnes d'avoir accès aux savoirs.

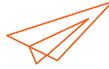
⁵ Contre 80 % en 2014 (Shah, 2015). L'auteur explique cette légère baisse par le fait que des établissements non anglophones ont commencé à se lancer dans la conception de MOOC.



Conclusion

En conclusion, la réflexion présentée dans cette contribution a été l'occasion de mettre en avant quelques contraintes et limites rencontrées par les concepteurs et conceptrices du MOOC « Langues et diversité : de la variation au plurilinguisme » dans le passage des cours en présentiel au format MOOC. Sur le plan des contenus, il s'est avéré que la première nécessité a été de condenser et de repenser fortement la matière enseignée afin que les capsules vidéo demeurent courtes et donc adaptées à l'enseignement à distance. Plusieurs aspects ont ensuite été relevés en ce qui concerne l'adaptation du discours. Tout d'abord, un travail de vulgarisation semble être essentiel afin que les contenus puissent être compris par le vaste public susceptible de s'inscrire au MOOC. À cela s'ajoute les éléments se rapportant à la scénarisation de ce type de cours, scénarisation qui amène notamment les enseignantes et enseignants à changer leur façon de s'adresser à un public qui, dans ce cas, n'est pas directement visible. Pour finir, nous avons vu que s'il est essentiel d'introduire de la diversité linguistique dans les MOOC afin que des participants et participantes de langues premières variées puissent y avoir accès, certaines contraintes rendent cette tâche complexe. Quoi qu'il en soit, nous espérons que cette contribution – ainsi que l'ensemble de la réflexion menée dans ce projet – intéressera d'autres (futurs) concepteurs et conceptrices de MOOC, particulièrement celles et ceux ayant pour intention de mettre en avant la diversité linguistique. Il est en effet utile d'avoir connaissance de certaines limites – liées aux plateformes de MOOC ou autres – avant de se lancer dans la conception d'un MOOC.

Pour ce qu'il en est du projet de MOOC « Langues et diversité : de la variation au plurilinguisme », s'il n'y a pas de doutes sur le fait que de nombreux défis attendent encore l'équipe enseignante, il sera intéressant de voir, à terme, ce qu'elle tirera de cette expérience. Nous verrons donc si, comme le rapporte Dillenbourg (2017) au sujet des enseignantes et enseignants de l'École polytechnique fédérale de Lausanne ayant conçu un MOOC, leur manière d'enseigner en sera changée. À terme, il se peut par exemple qu'une partie du MOOC soit utilisée en classe inversée, enseignement hybride qui consiste, comme décrit par Bergmann et Sams (2012), à proposer aux étudiants et aux étudiantes de prendre connaissance de certains contenus à la maison avant de les approfondir en classe.



Liste de références

- Achard, P. (2016). *Les MOOCs : cours en ligne et transformations des universités*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Bergmann, J. et Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. États-Unis : ISTE; ASCD.
- Cattin, C. (2021). *Quelles adaptations pour le passage d'un cours universitaire « classique » à un MOOC? Étude en marge du projet MOOC « Langues et diversité : de la variation au plurilinguisme » mené à l'Université de Genève* [Mémoire de maîtrise, Université de Genève]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:151675>
- Coste, D. (2019). Le plurilinguisme entre variation et évaluation. Dans L. Gajo, J.-M. Luscher, I. Racine et F. Zay (dir.), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère (15-24)*. Berlin : Peter Lang.
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2017). *Pour comprendre les MOOCs : nature, enjeux et perspectives*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Dillenbourg, P. (2017). Préface. Dans C. Depover, T. Karsenti et V. Komis (dir.), *Pour comprendre les MOOCs : nature, enjeux et perspectives*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Fonseca, M. et Gajo, L. (2020). Le plurilinguisme dans les MOOCs : profils d'usagers et fonctions du sous-titrage. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 23(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.4816>
- Gajo, L., Luscher, J.-M., Racine, I. et Zay, F. (2019). *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère*. Berlin : Peter Lang.
- Guo, P. J., Kim, J. et Rubin, R. (2014). How Video Production Affects Students Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos. Dans M. Sahami, A. Fox, M. A. Hearst et M. T.H. Chi (dir.), *Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference*, 41-50. <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
- Peltier, C. et Campion, B. (2018). Constructions langagières, relation et cognition dans les capsules vidéo des MOOC : pour une revitalisation des possibilités éducatives de la vidéo. *Distances et médiations des savoirs*, 21, 1-21. <https://doi.org/10.4000/dms.2125>
- Shah, D. (2015). MOOCs in 2015: Breaking Down the Numbers. EdSurge. <https://www.edsurge.com/news/2015-12-28-moocs-in-2015-breaking-down-the-numbers>
- Stratton, C. et Grace, R. (2016). Exploring Linguistic Diversity of MOOCs: Implications for International Development. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 53(1), 1-10. <https://doi.org/10.1002/pr2.2016.14505301071>

Usage pédagogique de la vidéo et vulgarisation scientifique

Entretien avec Laurent Turcot

**Educational use of video and popularization of science:
Interview with Laurent Turcot**

**Uso educativo del video y divulgación científica:
Entrevista a Laurent Turcot**

<https://doi.org/10.52358/mm.vi7.214>

Baptiste Champion, chargé de cours
Institut des Hautes Études des Communications Sociales (IHECS), Belgique
baptiste.champion@galilee.be

Claire Peltier, professeure adjointe
Université Laval, Canada
claire.peltier@fse.ulaval.ca

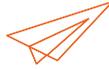
RÉSUMÉ

Cet entretien avec l'historien Laurent Turcot vise à cerner la manière dont un enseignant aborde la vidéo dans son activité d'enseignement comme dans une activité de vulgarisation à destination du grand public sur la plateforme YouTube. Cet entretien se centre en particulier sur la manière dont Laurent Turcot en est venu à la vidéo et aborde la conception, l'écriture, la réalisation et la réception de ses capsules vidéo.

Mots-clés : vulgarisation, communication éducative, vidéo, YouTube, énonciation, magistralité

ABSTRACT

This interview with the historian Laurent Turcot aims to identify how a teacher approaches video in his teaching activity and a popularization activity intended for the general public on



the YouTube platform. This interview focuses mainly on how Laurent Turcot came to video and discussed his video clips' design, writing, production, and reception .

Keywords: science popularization, educative communication, video, Youtube, enonciation, magistrality

RESUMEN

Esta entrevista con el historiador Laurent Turcot tiene como objetivo identificar la forma con la que un docente aborda el vídeo en su actividad docente, así como en una actividad de divulgación destinada al público en general en la plataforma YouTube. Esta entrevista se centra en particular en cómo Laurent Turcot llegó al vídeo y analiza el diseño, la escritura, la producción y la recepción de sus videoclips.

Palabras clave: divulgación, comunicación educativa, video, YouTube, enunciación, curso magistral

Si le monde de l'enseignement supérieur et de la formation investit de plus en plus la vidéo comme dispositif pédagogique, force est de constater qu'il s'agit d'un média avec lequel les universitaires, principalement issus du monde de l'écrit, sont relativement peu familiers. Pourtant, différents travaux montrent que les aspects discursifs et langagiers, c'est-à-dire la façon de construire la relation avec le récepteur et de s'adresser à lui, influent potentiellement sur la réception des capsules vidéo, sur la manière de percevoir le dispositif global de formation et sur les opérations cognitives qui pourront être menées à partir de ces dispositifs médiatiques (voir, par exemple, Peltier et Campion, 2018). La maîtrise de cette construction discursive et langagière par les enseignants, dans une perspective spécifiquement adaptée à l'apprentissage, apparaît donc comme un enjeu particulièrement important pour le développement de ces dispositifs, et pose clairement la question de leur formation à ceux-ci.

Dans ce contexte où la vidéo n'est pas encore envisagée de manière large comme un dispositif d'apprentissage parmi d'autres auquel sont spécifiquement formées les équipes d'enseignement, on peut faire l'hypothèse que la manière d'élaborer de telles capsules relève le plus souvent, au moins en partie, de la reproduction/adaptation de modèles magistraux issus de l'enseignement « traditionnel », enrichi de nouvelles pratiques émergentes pouvant servir de modèles. Parmi celles-ci, on notera notamment la multiplication de vidéos de vulgarisation sur des plateformes de partage comme YouTube, qui, pour beaucoup, semblent se conformer à des règles de mise en forme spécifiques, comme la recherche de formats courts ou l'exposé *face camera*.

Dans le cadre de ce numéro thématique, il nous a semblé intéressant d'interroger les modes de construction (discursive et filmique) et d'interpellation de l'apprenant dans les vidéos à vocation pédagogique par le prisme d'initiatives destinées au grand public, en dehors de tout dispositif de formation formel. C'est dans ce contexte que nous avons rencontré Laurent Turcot, historien, professeur à



l'Université du Québec à Trois-Rivières (Canada) et vulgarisateur sur YouTube¹. Comme la plupart des professeurs de l'enseignement supérieur, il a été amené, dans le cadre de la pandémie de COVID-19, à s'appuyer sur les possibilités offertes par la vidéo pour assurer ses enseignements à distance. Mais cette pratique de la vidéo a la particularité de s'insérer dans une pratique plus ancienne à travers la production de nombreuses capsules de vulgarisation à destination du grand public². Nous l'avons donc interrogé sur cette double expérience de vidéaste et d'enseignant, en nous centrant plus spécifiquement sur la manière dont il envisage les aspects langagiers et discursifs de sa production vidéo et les effets de ces choix sur les destinataires³.

BAPTISTE CAMPION : Vous êtes à la fois enseignant et vidéaste de vulgarisation sur YouTube. Nous vous avons sollicité pour cet entretien pour bénéficier de votre regard et de votre expérience de praticien sur la manière d'employer la vidéo à des fins éducatives. On peut notamment se demander dans quelle mesure ce qu'on pourrait appeler le « modèle » YouTube influe sur les enseignants de l'enseignement supérieur amenés à développer des capsules vidéo, alors que cela est loin d'être leur spécialité première.

LAURENT TURCOT : Bien humblement, c'est un ensemble de déceptions vécues dans le cadre du métier d'enseignant et de chercheur qui m'a appelé à me renouveler. On se dit toujours qu'on ne cesse de reprendre et d'approfondir ce sur quoi on a travaillé, et j'avais envie de faire quelque chose de différent, notamment dans le cadre des nouvelles formes de médiation qui se développaient. Il y avait le *podcast* (balado, au Québec), le blogue qui semblait appelé à mourir petit à petit, et les réseaux sociaux qui ne permettaient pas d'entrer au cœur des choses. Je m'intéressais par ailleurs au travail de vidéastes de vulgarisation historique, comme Manon Bril ou Benjamin Brillaud⁴ sur YouTube. De l'autre côté, il y avait mon enseignement qui s'adresse à de petits groupes de 30 à 60 étudiants. Pour l'utilité publique, on peut se demander si cela donne au propos une portée suffisante en regard des *mass medias* à forte audience comme la télévision ou la radio. Mais en matière de vulgarisation, ces médias ne sont pas nécessairement les meilleurs, notamment parce qu'ils se basent souvent sur des études anciennes qui ont parfois été remises en question depuis, ou simplement dont les conclusions ont été creusées davantage par de nouvelles recherches. Sans compter les formats imposés qui empêchent souvent de développer le propos, comme j'avais pu m'en rendre compte avec des chroniques que j'avais réalisées pour la radio.

Face à cette envie inassouvie de pouvoir prendre et traiter un sujet en entier comme je pourrais le faire dans un cours, mais à destination d'un auditoire large, grand public, notamment dans le but de servir à faire évoluer certaines mentalités, je me suis dit que peut-être il fallait que je refonde ma pratique à côté de mon travail scientifique jusqu'ici caractérisé par la production d'articles scientifiques et d'ouvrages. En obtenant ma titularisation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, j'ai pu m'éloigner de la pression du « publish or perish » et m'interroger en vue de refonder ma pratique d'enseignement.

¹ Il est l'animateur de la chaîne YouTube *L'histoire nous le dira*, créée en 2017 et comptant actuellement près de 240.000 abonnés.
<https://www.youtube.com/c/LHistoirenousledira>

² Au moment où nous avons réalisé cet entretien, il avait réalisé et publié sur sa chaîne plus de 220 capsules vidéo sur de nombreux sujets historiques, chacune faisant de 5 minutes à plus d'une heure.

³ Nous remercions Maximme Grenier, étudiante à l'Université Laval, pour la transcription de l'entretien.

⁴ Ils sont, respectivement, les animateurs des chaînes *C'est une autre histoire* (<https://www.youtube.com/c/Cestuneautrehistoire>) et *Nota Bene* (<https://www.youtube.com/user/notabenemovies>).



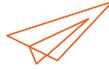
Je venais de finir un grand cycle de recherches sur l'histoire des sports et des loisirs et de publier un livre qui était une synthèse allant de la préhistoire au 21^e siècle (Turcot, 2016). Je me suis rendu compte que j'étais à l'aise dans la réalisation de dissertations historiques même quand je dépassais ma période de prédilection. Je savais comment dire les choses, j'enseignais depuis une quinzaine d'années environ. J'ai alors écrit à Benjamin Brillaud pour lui dire à quel point j'aimais beaucoup ce qu'il faisait, et nous nous sommes rencontrés à Montréal durant l'été 2017. Je lui ai proposé un *script* sur les Jeux olympiques de Berlin en 1936. Cette vidéo a d'ailleurs très bien fonctionné (je pense qu'elle a fait 300 000 vues très rapidement). Pensant que je pouvais creuser un peu plus, j'ai écrit un deuxième puis un troisième *script*. En décembre 2017, je me suis lancé, un peu sur un coup de tête, et j'ai choisi un nom de domaine qui me semblait bon : L'histoire nous le dira.

J'ai écrit à Benjamin Brillaud pour lui dire que je lançais ma chaîne et lui demander ce qu'il fallait comme matériel, en mentionnant le budget que je pouvais y consacrer (environ 2000 \$). Je me suis alors acheté une caméra, une prise de son, des lumières, un trépied, etc., mais je ne maîtrisais absolument pas ce matériel. J'ai alors réalisé une bande-annonce qui s'est révélée être une catastrophe : la caméra bougeait sans arrêt, l'éclairage était mauvais, etc. Cela m'a pris environ deux ans pour être au point sur le plan technique. Je n'avais pas l'habitude de tout ce matériel, à l'inverse de Benjamin qui était cadreur et venait du milieu de l'image.

Je me suis rendu compte que je pouvais utiliser les chroniques que j'avais faites ailleurs, les refondre, les réécrire. Cette activité me permettait aussi d'obtenir un retour sur ce que je faisais, même si YouTube n'implique évidemment pas un succès instantané. Même quand une vidéo a du succès, ça ne veut absolument pas dire que cela va se pérenniser. C'est là que j'ai compris qu'il faut « nourrir la bête » comme on dit dans le milieu des vidéastes. J'ai trouvé dans ce milieu une collégialité qui parfois « faisait défaut » à l'université, du fait de la concurrence entre collègues. Les vidéastes s'aident les uns les autres, collaborent, etc. C'est ce que j'ai fait avec Benjamin, et ces collaborations ont fait croître le public de la chaîne assez rapidement, même si cela est à nuancer : j'avais peut-être 5000 abonnés après la première année et des vidéos qui recueillaient quelques centaines de vues. Ce n'était pas énorme compte tenu du fait que l'on ne peut pas « monétiser » les vidéos quand on n'a pas assez d'abonnés. Je me suis alors dit que j'allais travailler sur le fond et sur des séquences qui me plaisent à moi, contrairement à certains vidéastes qui font systématiquement des vidéos pensées pour « maximiser » l'audience. Je voulais faire des vidéos pour plaire à ceux à qui je voulais m'adresser, c'est-à-dire le public universitaire, les étudiants. Je pense que ne pas faire du *mainstream* a été une très bonne idée.

BAPTISTE CAMPION : Si je vous comprends bien, la liberté que vous avez pu trouver est un des facteurs de votre motivation. Est-ce une liberté thématique (traiter de ce qu'on a envie) ou de format et de construction (le traiter comme on en a envie)?

LAURENT TURCOT : C'est une question intéressante. En fait, ce sont les deux. En histoire, le domaine de recherche nous cantonne le plus souvent à une grande période. Je suis moderniste, donc ma période de prédilection va, globalement, de la Renaissance à la Révolution française. J'ai étendu un peu la période pour traiter, d'une part, de « l'automne du Moyen Âge », comme le disait Huizinga et, d'autre part, du début du 19^e siècle. Avec mon livre sur l'histoire des sports et des loisirs, je me suis décloisonné, et c'est cette tendance ce que j'ai poursuivi dans mes vidéos. Mais cette liberté existe aussi du point de vue du temps que l'on peut consacrer à la présentation de son sujet. Une chronique à la radio ou à la télévision ne dure qu'entre deux et dix minutes. Il arrive donc qu'on n'ait pas le temps de traiter l'intégralité de notre sujet. Aborder dans mes vidéos les thématiques que je choisis, en y consacrant le temps que j'estime



nécessaire, m'offre une liberté totale. De manière amusante, cela ressemble beaucoup à la liberté universitaire. La liberté des professeurs qui peuvent parler de ce qu'ils veulent dans leur cours est similaire à celle des vidéastes de vulgarisation. Pour cette raison, j'ai trouvé très naturel ce passage de l'enseignement avec mes étudiants à la vulgarisation et à la transmission de connaissances au grand public.

CLAIRE PELTIER : Pour autant, la finalité est-elle la même? Y a-t-il, à travers la production de vidéos de vulgarisation, une finalité autre que celle de plaire aux étudiants?

LAURENT TURCOT : Vous faites bien de le relever : ceux qui disent qu'un professeur ne cherche pas à plaire aux étudiants sont des faussaires et des menteurs! Cela est nécessaire parce que pour que les étudiants accrochent au sujet, il faut que le professeur leur plaise. Je ne parle pas de l'aspect physique, mais de la présentation de l'argumentation. J'y crois fondamentalement et je souhaite autant transmettre des connaissances fondamentales que plus spécialisées avec deux publics en tête. En effet, je m'adresse autant aux étudiants qui rentrent au baccalauréat (licence en France) et qui ont un intérêt très marqué pour l'histoire qu'au public de YouTube qui ne se considère pas nécessairement comme intéressé par l'histoire. Je pars de l'idée que si on ne leur offre pas cette connaissance, ils ne pourront pas savoir s'ils l'aiment ou non. Il faut qu'il y ait une offre, aussi diversifiée que possible, qu'il y ait des vulgarisateurs scientifiques prêts à faire des « niaiseries » en racontant l'histoire et, d'un autre côté, des gens qui la racontent comme on le fait à l'université. Cela permet de vulgariser puis de démythifier le domaine en montrant que l'université, ce n'est pas travailler sur des questions incompréhensibles. Ma série sur la Révolution française, qui dure trois heures, a atteint deux millions de vues. Or c'est simplement un cours universitaire que j'ai adapté avec les moyens techniques de YouTube. Si les gens ont aimé les trois heures de la vidéo, ils pourraient suivre un cours universitaire. À l'Université du Québec à Trois-Rivières, je fais la même chose, mais en quarante-cinq heures, donc avec la possibilité d'approfondir beaucoup plus. L'autre différence réside dans l'interaction avec les étudiants qui posent des questions, alors que sur YouTube, c'est un public différent et les échanges ont plutôt lieu à travers les commentaires déposés en marge des vidéos.

BAPTISTE CAMPION : Est-ce que vous auriez une idée des ingrédients qui permettent de construire de bonnes vidéos, qui plaisent? Il existe sur les réseaux sociaux une forme de tyrannie des formats courts; or si vous faites des vidéos relativement courtes, il y en a aussi qui sont plus longues, notamment des séries dont les épisodes font chacun près d'une heure, comme celles sur la Révolution et la Première Guerre mondiale.

LAURENT TURCOT : Je viens de réaliser une série sur la Seconde Guerre mondiale de sept épisodes de plus d'une heure. Une bonne vidéo doit être en accord avec les principes de la méthode historique, qui ne fait pas que de l'anecdote et pousse plus loin la présentation, pour permettre de comprendre la période, de relativiser, de complexifier, de démystifier. Mais sincèrement, s'il y avait un truc pour une vidéo à succès, je pense qu'on l'aurait découvert. Certaines de mes vidéos n'ont pas eu de succès, alors que je pensais qu'elles allaient « marcher ». D'autres fonctionnent très bien et je ne sais pas pourquoi. Celle que je n'attendais pas et qui s'avère être un succès total, c'est « L'épilation au Moyen Âge ». Je me suis demandé pourquoi les gens aimaient cela. L'actualité joue peut-être en grande partie. À ce moment-là, on



entendait beaucoup parler du mouvement « Maipoils⁵ », qui porte la revendication d'une féminité assumée avec les poils sous les bras. La vidéo a été relayée dans des communautés qui, à leur tour, l'ont énormément partagée. Mais, même en sachant cela, je ne vais pas choisir mes thématiques pour avoir du succès auprès de telle ou telle catégorie de personnes. Il faut garder une distance intellectuelle critique pour répondre à des mythes répandus dans la société, ou encore pour développer certains aspects de la recherche historique. Je m'appuie beaucoup sur la production historique en utilisant par exemple le site « Academia » qui me permet de consulter beaucoup de travaux. Je suis aussi abonné à tous les grands éditeurs et grandes revues d'histoire. En voyant ce qui est publié, j'identifie les questions intéressantes à traiter et je les développe. Après cela, comme le disait Paul Ricœur de ses livres, il reste toujours un inaccompli, un impensé, au départ duquel on peut construire quelque chose d'autre, par sérendipité.

CLAIRE PELTIER : On comprend bien qu'il n'y a pas d'ingrédients magiques et que tout est affaire d'alchimie. Mais quand on compare vos vidéos avec celles qui sont produites de manière plus industrielle par les établissements d'enseignement supérieur, par exemple dans le cadre des cours en ligne ouverts et massifs (MOOC), on constate quand même une différence de style. Pourriez-vous identifier ce qui semble différent entre ce que vous faites et ce qui est produit dans un contexte institutionnel?

LAURENT TURCOT : Je pense que c'est mon écriture, qui est rapide, scandée, entraînante. J'essaie de créer un récit, comme dans une dissertation historique. Je démarre avec une thèse, je démontre en utilisant les procédés de la fiction (rythme, suspense, etc.) pour répondre à ces questions, mais sans fictionnaliser. J'alterne aussi des plans plus larges et très rapprochés, un montage serré, pas de ralenti. J'ai un prompteur, ce qui me permet d'aller plus vite, d'éviter les hésitations. Je me suis beaucoup inspiré de ce qui se faisait sur YouTube pour aller droit au but. Un professeur qui débute va généralement commencer par une diapositive donnant le plan de l'exposé. Sur YouTube, on perd environ 25 % des gens dans les quinze premières secondes. Donc si on n'est pas capable de les accrocher dès les premières secondes avec une espèce de suspense pédagogique, ils partent.

BAPTISTE CAMPION : C'est quelque chose que vous voyez avec les outils de *monitoring* qu'offre YouTube?

LAURENT TURCOT : Oui, on voit très bien le temps de rétention. Cette entrée en matière rapide est aussi ce qui est conseillé. Je me suis beaucoup documenté, j'ai quasiment fait un MBA sur YouTube pour apprendre la technique, le marketing, une écriture propre à la vidéo, etc. En même temps, je me suis rendu compte que ce n'était pas très éloigné de l'écriture que je produis dans ma discipline. Cela a aussi déteint sur ma manière d'enseigner, d'écrire, de raconter les choses. Un avantage de notre profession est que plus un historien en sait, plus il est capable de faire des liens, alors qu'un mathématicien peut avoir son éclair de génie à vingt ans puis ne plus rien faire par la suite. Plus les années passent et plus je me sens capable de relier des éléments, même s'il y a bien sûr encore des choses qui m'échappent. Un esprit d'érudition sans failles, ça n'existe pas, mais il faut viser un appétit insatiable.

CLAIRE PELTIER : On sent que votre discipline a un poids très important dans la façon dont vous racontez les choses. Il y aurait probablement un lien à faire entre celle-ci et la manière dont vous

⁵ Mouvement féministe au Québec, proposant à celles qui le souhaitent le *challenge* de passer le mois de mai sans se raser (d'où le nom du mouvement), sur le modèle des mouvements pour la modération de la consommation d'alcool.



vous êtes emparé et avez exploité le média vidéo. Ce serait peut-être différent avec quelqu'un cherchant à faire la même chose dans le cadre d'une autre discipline? Comme historien, vous avez déjà, me semble-t-il, cette sensibilité quant au fait de raconter une histoire, d'emmener les gens...

LAURENT TURCOT : Vous faites bien de le dire, parce que raconter, c'est replacer le récit au cœur de notre enseignement, de notre pratique. On a beaucoup reproché à certains livres d'histoire qui se lisent aussi bien qu'un « rapport d'impôts » de manquer de récit. Il est bien sûr tout à fait louable et nécessaire de faire de l'histoire quantitative pour être capable de s'appuyer sur des chiffres qui sont utiles dans le domaine universitaire, mais je pense aussi que raconter, mettre en scène, utiliser des procédés littéraires est l'élément le plus fondamental, qui permet de comprendre et d'éviter d'utiliser du jargon qui peut sembler ésotérique. Au lieu de dire « épistémologie », je peux dire « comment se construit la science ». Les deux expressions ont le même sens, mais en utilisant des termes plus simples, je ne perds pas les gens. Il y a beaucoup d'universitaires qui pensent au contraire qu'un langage complexe rendrait leur pensée complexe et profonde. À cela, je préfère toujours la légèreté, parce que de cette manière les gens vont vous suivre et puis vous comprendre. Je pense que la complexité du langage alourdit, pèse, et finalement dessert le propos.

CLAIRE PELTIER : La nécessité de la mise en récit est donc indépendante de la discipline?

LAURENT TURCOT : Oui, je le pense. Ce n'est pas propre à l'histoire : il y a plein de belles chaînes de vulgarisation sur YouTube en sociologie, en biologie, en économie, etc. Je pourrais en citer énormément, et ce n'est rien comparé à ce qui se passe chez nos voisins anglo-saxons, autant en Angleterre qu'en Amérique. Parfois, il s'agit juste de quelqu'un qui raconte assis à un pupitre, mais ça fonctionne. Cela fait plusieurs années qu'on dit qu'il faut renouveler nos pratiques reposant sur l'utilisation du tableau blanc, des PDF et ce genre de choses, au profit d'un enseignement différent, en équipe... Alors que simplement raconter l'histoire est un procédé simple et éprouvé : cela fait des milliers d'années que les gens aiment se faire raconter des histoires. J'essaie de reprendre ce moyen de communication là dans le cadre de la culture numérique.

BAPTISTE CAMPION : À quelques rares exceptions près, toutes vos vidéos sont construites sur le modèle du discours « les yeux dans les yeux », comme disait le sémiologue Eliseo Véron. En linguistique, on tend plutôt à opposer le registre de l'énonciation-récit, c'est-à-dire mettre en scène un univers indépendamment de la situation dans laquelle s'inscrit le récit et du récepteur ramené à sa position de simple spectateur, à l'énonciation-discours mettant en œuvre (ou simulant) une relation interpersonnelle avec le récepteur construit comme partie prenante de l'échange. Ce que vous faites relève en grande partie de l'énonciation-discours, notamment avec ce choix du *face camera* et de petites interpellations directes du public, par exemple sous la forme de marques de personnes. Quelles sont les raisons de ce choix?

LAURENT TURCOT : J'ai peur de décevoir en disant cela, mais ce choix est souvent guidé par la facilité technique : je lance la caméra, j'appuie sur « Play », j'enregistre et c'est fini. Les implications pratiques et financières d'autres choix de mise en scène sont importantes : si je commençais à multiplier les lieux et espaces de tournage, ce serait plus lourd et plus long; il me faudrait une équipe de tournage et de production. Donc la plupart de mes vidéos me mettent en scène en *face cam*, mais avec des valeurs de plans différentes. Je filme en 4K [image en haute résolution] ce qui permet, au départ de la même prise, de proposer des plans plus serrés ou d'utiliser des zooms sans perte de qualité.



BAPTISTE CAMPION : Vos vidéos sont aussi parfois entrecoupées d'extraits, de documents...

LAURENT TURCOT : C'est exact : quand c'est possible et qu'il n'y a pas de problèmes de droits, j'insère des images ou des extraits de film. Cela me semble fondamental parce que cela attire l'attention. J'ai lu beaucoup de choses sur la manière de capter l'attention des étudiants. Par exemple, on dit qu'il faut qu'il se passe quelque chose toutes les deux à cinq secondes dans la vidéo : un changement de plan, une insertion d'image, une variation dans l'intonation de la voix, etc. C'est exactement comme dans les aventures de Tintin qui étaient publiées en feuilleton page par page et dont chaque planche se terminait par un suspense, une action. Cela demande plus de travail que cela en a l'air, mais a pour résultat que les gens n'ont pas conscience de la raison pour laquelle ils restent accrochés aussi longtemps. Le procédé de mise en récit est extrêmement travaillé même si, bien honnêtement, ce n'est pas toujours réussi. C'est tout le plaisir de réaliser un grand nombre de vidéos : on finit par comprendre comment cela fonctionne. Actuellement, je vous dirais que j'ai sans doute atteint un niveau de compréhension du fonctionnement du média assez élevé pour être capable de produire, tourner et monter de manière efficace sans avoir à compliquer les choses. Si je commençais à faire des tournages à l'extérieur, à multiplier les plans de caméra, je n'arriverais pas à produire autant de vidéos que maintenant. Or produire moins de vidéos signifie éventuellement être moins efficace, avoir moins de gens qui s'abonnent. J'ai adopté ce mode de production qui me permet de couvrir beaucoup de sujets en enchaînant l'écriture et les tournages. Avant de me lancer sur YouTube, j'avais écrit entre 200 et 300 chroniques historiques que je peux recycler. Il y a les questions que j'aborde dans mes cours, mes intérêts de recherche, l'actualité (par exemple, j'ai dernièrement fait beaucoup de vidéos sur le thème de la pandémie), mais aussi des gens qui me proposent des sujets. Je dispose d'une vaste réserve de sujets qui ne sont pas encore traités.

CLAIRE PELTIER : On sent un gros travail d'écriture derrière tout ce travail de mise en scène. Or c'est quelque chose qui est souvent difficile à faire comprendre dans le cadre de la production des MOOC, notamment parce que les enseignants se disent qu'ils ont l'habitude de parler devant un auditoire. « Pourquoi faudrait-il que j'écrive ce que je dois dire? » Que diriez-vous à ceux qui vous demanderaient pourquoi il faut absolument rédiger avant de tourner?

LAURENT TURCOT : Parce que c'est le seul moyen de contrôler l'effet de lecture. Le but de celui qui énonce est de réduire la distance entre ce qu'on veut dire, ce qu'on dit, ce qu'on pense dire et ce que les autres vont comprendre. Le meilleur moyen de le faire, c'est de l'écrire, de contrôler le sens. Cela permet aussi de fixer une trame narrative plus cohérente. Les gens ne réalisent pas à quel point il faut parfois retravailler plusieurs fois un *script* pour atteindre cet objectif. Certains vidéastes disent que la postproduction et le montage constituent le travail le plus long, mais je dirais que c'est l'écriture des *scripts*. Je les lis à haute voix pour me rendre compte de ce qui ne fonctionne pas, des mots qui accrochent, des phrases trop longues. J'ai également des registres d'écriture différents, avec certains textes écrits de manière beaucoup plus familière, et d'autres dans un style plus universitaire. Ma vidéo sur l'histoire de la peur, par exemple, est quasiment un cours universitaire avec un langage soutenu, alors que celle sur les Corn Flakes et la masturbation est beaucoup plus familière parce que le sujet le permet. De la même manière qu'on s'adapte en cours, on s'adapte aussi par rapport à nos sujets. Il faut avoir un niveau de langage et une construction de phrases soutenus sans que ce soit ésotérique, comme je le disais tout à l'heure.



CLAIRE PELTIER : Donc cela veut aussi dire s'adapter à son public. Si vous êtes effectivement très soucieux des effets produits, comment vous assurez-vous de l'impact de vos choix narratifs, d'écriture, etc., sur le public? Au-delà du nombre de vues ou du nombre de fois qu'une vidéo est relayée, est-ce que vous avez des échanges sur ce point avec vos spectateurs?

LAURENT TURCOT : Oui, il y en a beaucoup. On me demande la série sur la Seconde Guerre mondiale depuis à peu près un an et demi. Donc j'ai promis que tant qu'à faire quelque chose sur le sujet, je vais bien le faire. D'autres me disent : « Ah, on en aurait pris plus, est-ce que tu pourrais développer davantage le sujet? » Je ne vous cacherai pas que ce qui m'intéresse en premier, ce sont évidemment mes domaines d'études spécifiques. C'est pourquoi je suis en train de préparer une grande séquence sur le sport à travers l'histoire, où j'adapterai des parties de mon livre. C'est aussi ce que j'ai fait dans plusieurs vidéos avec Benjamin Brillaud, ou dernièrement avec Manon Bril sur l'histoire de l'oisiveté. Je développe mes sujets au départ de ce qui me plaît, je me centre beaucoup sur l'histoire de la vie quotidienne, l'histoire des sensibilités, que je souhaite mettre en avant.

BAPTISTE CAMPION : Vous disiez que certaines de vos vidéos sont plus légères, d'autres plus proches de ce qui pourrait s'apparenter à un cours. Est-ce que vous abordez la pratique de l'enseignement à distance (et non de l'enseignement en général) de la même manière que vous abordez YouTube, ou considérez-vous que ce sont des univers qui justifient des approches différentes, y compris dans l'usage de la vidéo? Et dans ce cas, en quoi ces approches sont-elles différentes?

LAURENT TURCOT : Ce sont des approches différentes parce qu'un cours de trois heures est une construction intellectuelle le plus souvent faite en improvisant autour d'un plan de ce qui doit être vu. Sur cette base, je vais rebondir sur les questions des étudiants. Les universitaires ont souvent des idées de livres en constatant que telle question qui leur est posée n'a pas été travaillée. Quand je constate qu'il y a un vide, je le travaille. Ce n'est pas du tout la même chose sur YouTube où tout est « fini », cadré; il n'y a pas de retour direct et aucun étudiant ne peut lever la main pour poser une question. Cela se fait après la vidéo, en commentaires. Cela a changé mon style d'enseignement. Je me demande parfois s'il est nécessaire d'amener le public à tout savoir, tout connaître. Pas nécessairement : je veux aussi l'amener à comprendre la méthode, comment travaille l'historien et comment on construit le savoir historique.

CLAIRE PELTIER : Que l'on soit dans une vidéo YouTube ou dans un cours de trois heures avec vos étudiants, il y a une relation qui se crée, mais celle-ci n'est probablement pas de la même nature. Comment est-ce que vous pourriez qualifier ces deux formes de relation?

LAURENT TURCOT : Avec les étudiants, c'est un rapport beaucoup plus intime dans la mesure où je les vois, ils réagissent, ils sont en direct, et rien ne peut effacer ou remplacer cela. Tandis que sur YouTube, je fais face à des avatars, et même si certains reviennent parfois souvent, je n'ai la plupart du temps aucune idée de qui ils sont ni de ce qui les intéresse. Tout ce que j'en sais provient des commentaires qu'ils laissent en marge des vidéos. C'est une communauté faite de visages que je ne reconnaitrais pas dans la rue, mais très présents par ailleurs. Quand je vois les étudiants dans mes cours, je sais qui ils sont, j'arrive à comprendre ce qu'ils aiment. Quand j'explique quelque chose, je vois dans leurs yeux s'ils ne comprennent pas, et il est possible de revenir sur ce point. Sur YouTube, c'est plus cruel : quand on les a perdus, ils ont déjà changé de vidéo! C'est le média qui veut cela.



CLAIRE PELTIER : Est-ce que vous les imaginez quand vous leur parlez derrière votre caméra? Est-ce que vous vous imaginez un spectateur fictif?

LAURENT TURCOT : Non, lorsque j'enregistre, j'essaie de me centrer sur le sens. Il y a de plus de nombreux éléments techniques à contrôler : Est-ce que la caméra tourne? Est-ce que le son est enregistré? Est-ce que l'image est belle? Est-ce que les lumières sont bien placées? Si je m'accroche dans mon texte, je recommence. En revanche, lorsque j'écris, je les imagine, de même que les questions qui pourraient être les leurs, notamment pour anticiper les réactions ou demandes de précisions que je pourrais trouver dans les commentaires.

CLAIRE PELTIER : Est-ce qu'il pourrait y avoir, dans cette expérience acquise sur YouTube, une partie qui pourrait être considérée comme contre-productive? Dans le fond, s'appuyer sur le média vidéo pour présenter des contenus met l'accent sur l'aspect transmissif de l'enseignement. Or, l'enseignement ne se limite pas à transmettre de l'information, il comprend une dimension relationnelle, il vise aussi à amener les étudiants à développer des méthodes, etc. N'y aurait-il pas un risque de se concentrer de manière trop marquée sur l'aspect transmissif de l'enseignement en utilisant la vidéo?

LAURENT TURCOT : Répondre à cette question est difficile, car une vidéo de vulgarisation ne s'apparente pas qu'à de l'enseignement, même si elle s'en rapproche. Les 200 000 personnes qui me suivent sur YouTube ne vont pas toutes s'inscrire à des cours d'histoire à l'université, mais cela donnera peut-être à certains l'envie nécessaire pour le faire. Comme il ne s'agit pas du public traditionnel de l'université, cela suscite des critiques, certains disant que la fonction d'un professeur d'université ne nécessite pas d'intervenir de cette manière dans l'espace public ou critiquant la manière dont ces sujets sont abordés dans ces médias. Mais comme le disait Kant, si tu critiques ce qui se passe, tu as le devoir d'agir, de faire un usage public de la raison. Ces aspects me motivent à développer ce que je suis en train de développer actuellement.

CLAIRE PELTIER : Quel a été le retour de vos collègues ou de votre université par rapport à ce choix d'investir le champ de la vulgarisation sur YouTube?

LAURENT TURCOT : Certains ont été très impressionnés, d'autres sont restés dans une discrétion qui pourrait connoter un jugement de valeur. J'ai entendu certaines personnes avoir des commentaires désobligeants, considérant que ce n'était pas sérieux et ne servait à rien, ou que je m'éloignerais de ma fonction première... Parallèlement, beaucoup de collègues dans mon département me soutiennent, m'encouragent et me disent que ça peut servir. J'ai aussi du soutien de la part de mon université, de mon rectorat, de la direction de la recherche et du premier cycle.

BAPTISTE CAMPION : Considérez-vous que des activités de vulgarisation sur YouTube pourraient devenir ou être considérées aussi comme des outils de promotion de l'enseignement des universités, de la même manière qu'elles mettent aujourd'hui en avant les MOOC pour affirmer une certaine modernité ou une posture d'innovation?

LAURENT TURCOT : Je pense qu'il serait bien que cela soit reconnu comme du matériel pédagogique. La difficulté réside dans le fait que, pour l'université, tout ce qui n'est pas écrit et publié est souvent considéré comme évanescant. Avec de tels supports, on tombe dans une zone grise, un purgatoire de la recherche ou de la transmission qui, je pense, gagneraient à être mieux considérés. J'ose le croire.



Liste de références

Peltier, C. et Campion, B. (2018). Constructions langagières, relation et cognition dans les capsules vidéos des MOOC. Pour une revisitation des possibilités éducatives de la vidéo. *Distances et médiations des savoirs*, (21). <http://journals.openedition.org/dms/2125>

Turcot, L. (2016). *Sports et Loisirs. Une histoire des origines à nos jours*. Gallimard.

Dynamiques de formation à distance et usages de la vidéo

Entretien avec Michaël Bourgatte et Laurent Tessier

Distance learning and uses of video

La enseñanza a distancia y usos de los módulos de vídeo

<https://doi.org/10.52358/mm.vi7.208>

Stéphanie Chauveau, doctorante
ISFEC La Salle Mounier – Institut Catholique de Paris (ICP), France
s.chauveau@icp.fr

RÉSUMÉ

Au cours des années 2010, la création et le partage de vidéos à des fins éducatives ont connu une croissance exponentielle. Ces pratiques ont été rendues possibles par l'amélioration de la qualité des réseaux, la démocratisation de technologies (*smartphones*, tablettes) et l'apparition de plateformes d'hébergement (en particulier YouTube). On a ainsi vu émerger de nouveaux formats d'enseignement à distance reposant principalement sur leurs usages : MOOC, SPOC, mais aussi des formations hybrides synchrones ou asynchrones. Au cœur de ces nouveaux formats pédagogiques, ces vidéos permettent d'articuler un propos et une mise en images. Pour autant, celles-ci sont souvent livrées en tant que simples illustrations. Dans ce contexte, comment concevoir des capsules pédagogiques pertinentes, intégrées à des scénarios innovants qui tirent réellement parti de leurs potentialités et favorisent la coconstruction des représentations et des savoirs? Lors d'un entretien, Michaël Bourgatte et Laurent Tessier, enseignants-chercheurs à l'Institut Catholique de Paris (ICP), évoquent leurs pratiques au sein d'un projet de laboratoire universitaire des innovations pédagogiques. Ils témoignent d'initiatives montrant que la vidéo mettant en scène des témoignages et des récits d'expérimentations peut être source de partage entre pairs et, à l'occasion, le recours à des outils d'annotation peut favoriser l'engagement de l'apprenant.

Mots-clés : éducation, MOOC, numérique, SPOC, vidéo



ABSTRACT

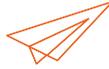
During the 2010s, the creation and sharing of video for educational purposes has grown exponentially. These practices have been made possible by the improvement of network quality, the democratization of technologies (smartphones, tablets) and the appearance of hosting platforms (especially YouTube). Thus, we have seen the emergence of new distance-learning formats based mainly on videos: MOOCs, SPOCs and hybrid synchronous or asynchronous training. At the heart of these new educational formats, these videos made it possible to articulate a subject and a set of images. However, they are often delivered as simple illustrations. In this context, how can we design relevant teaching capsules, integrated into innovative scenarios that take advantage of their potential and promote the co-construction of representations and knowledge? In an interview, Michaël Bourgatte and Laurent Tessier, teacher-researchers at the Institut Catholique de Paris (ICP), talk about their practices within a university laboratory project on educational innovations. They describe initiatives showing that video featuring testimonies and accounts of experiments can be a source of sharing between peers and, on occasion, the use of annotation tools can encourage learner involvement.

Keywords: education, MOOC, digital, SPOC, video

RESUMEN

Durante la década de 2010, la creación y el intercambio de vídeos con fines educativos ha crecido exponencialmente. Estas prácticas han sido posibles gracias a la mejora de la calidad de la red, la democratización de las tecnologías (teléfonos inteligentes, tabletas) y la aparición de plataformas de alojamiento (especialmente YouTube). Así, hemos asistido a la aparición de nuevos formatos de aprendizaje a distancia basados principalmente en su uso: MOOC, SPOC, pero también formación híbrida sincrónica o asincrónica. En el centro de estos nuevos formatos educativos, estos vídeos permiten articular un tema y un conjunto de imágenes. Sin embargo, a menudo se presentan como simples ilustraciones. En este contexto, ¿cómo diseñar cápsulas didácticas pertinentes, integradas en escenarios innovadores que realmente aprovechen su potencial y promuevan la co-construcción de representaciones y conocimientos? En una entrevista, Michaël Bourgatte y Laurent Tessier, profesores-investigadores del Instituto Católico de París (ICP), hablan de sus prácticas en un proyecto de laboratorio universitario sobre innovaciones educativas. Describen iniciativas que muestran que los vídeos con testimonios y relatos de experimentos pueden ser una fuente de intercambio entre pares y, en ocasiones, el uso de herramientas de anotación puede fomentar la participación de los alumnos.

Palabras clave: educación, MOOC, digital, SPOC, vídeo



Introduction

Des débuts balbutiants de l'*e-learning*, en passant par l'émergence prometteuse des MOOC (*Massive Open Online Courses*) pour en arriver au déploiement de dispositifs de *micro-learning* adaptés aux besoins de chacun, on voit que les pratiques de formation et d'apprentissage en ligne ont connu des évolutions significatives, dont une des plus notables est le passage d'une seule médiation écrite à l'usage intensif de la vidéo. Les questions de l'autoapprentissage et de l'autonomie sont également devenues centrales (Henri, 2010). Comment faire en sorte que l'apprenant progresse à distance dans un parcours de formation générique conçu pour plusieurs dizaines, centaines, parfois même milliers d'apprenants? Comment favoriser chez cet apprenant l'acquisition de compétences nouvelles? Comment lui permettre d'entrer dans un processus collaboratif?

Concernant l'usage du média audiovisuel, on sait qu'il est entré dans la classe depuis bien longtemps (p. ex. cinéma, télévision) (Jacquinot, 1977). Mais son usage combiné avec d'autres médias (texte, son) pour la scénarisation de cours en ligne est beaucoup plus récent. Si Glikman notait dès 2002 d'importantes mutations de la formation à distance à mettre en lien avec l'émergence des technologies, elle ne pouvait pas encore, à cette époque, percevoir les effets spécifiques qu'allait introduire la vidéo (Ria et Lussi Borer, 2015) dans les apprentissages. Quant aux questions relatives aux conditions d'apprentissage, les réponses sont longtemps passées par le seul usage du texte forum-débat, qui est un outil classique pouvant prendre en charge une partie de ces attentes (Sensevy et al., 2005). Mais la scénarisation des enseignements à distance a peu à peu progressé. Les concepteurs de formation ont imaginé des dispositifs s'appuyant sur une plus grande diversité d'outils comme des wikis, des réseaux sociaux ou des modules d'évaluation formative pour mesurer la progression de l'apprenant, entre autres.

À partir de leurs expériences dans la production de capsules vidéo, la réalisation et l'animation de MOOC et de SPOC (*Small Private Online Courses*), Michaël Bourgatte et Laurent Tessier, deux enseignants-chercheurs, forment une équipe accompagnée d'un designer pédagogique et, épisodiquement, par des formateurs experts. Ils évoquent, dans un entretien qu'ils ont bien voulu nous accorder, la manière dont ils conçoivent la place de la vidéo dans des dispositifs d'apprentissage à distance¹. Cette équipe de l'Institut Catholique de Paris (ICP) – aussi petite soit-elle – est en tout point similaire à la plupart des laboratoires de recherche ou d'expérimentation qui ont été montés ces dernières années dans les départements universitaires de Laboratoire Sciences Humaines et Sociales (LSHS)².

STÉPHANIE CHAUVEAU : Pouvez-vous décrire comment vous vous y prenez pour réaliser et intégrer des vidéos dans vos dispositifs d'apprentissage?

MICHAËL BOURGATTE ET LAURENT TESSIER : Les capsules vidéo ont d'emblée été mises au cœur de nos réalisations, et ceci, dès 2014. Le travail en collaboration avec le designer pédagogique que nous avons recruté – parce qu'il avait spécifiquement des compétences dans la réalisation audiovisuelle – a permis d'articuler le contenu des cours avec un format vidéo adapté. Si nous reprenons l'évolution du cadrage par exemple : au début, lors de la première génération proposée, nous avons des enseignants dans un amphithéâtre avec leurs étudiants. Une caméra permettait de capturer le cours qui était diffusé

¹ Cette entrevue s'est déroulée à distance en visioconférence le 4 mars 2021. Elle a fait l'objet d'une retranscription puis d'une relecture par les interviewés.

² Cette observation repose sur les résultats du colloque Digital Humanities Centres: Experiences and Perspectives. <http://dhlabs2016.lach.edu.pl/index.html%3Fno-intro.html>



tel quel sur Internet. Pour la deuxième génération, nous avons un enseignant en *face camera* qui racontait son cours. Dans la troisième génération, nous retrouvons l'enseignant en *face camera*, mais devant un *blue screen*, qui permettait des incrustations au montage. Le cas du MOOC qui a été réalisé à l'ICP sur le thème de la géopolitique chinoise repose sur ce format. Un principe d'adaptation du format audiovisuel au contenu de cours que nous appelons « vidéographisation », concept que nous avons imaginé pour parler « de médiation du savoir passant par la réalisation de vidéos » (Bourgatte et Jacobi, 2019). Cette évolution dans la prise en compte du cadrage est due à une double exigence : le niveau de qualité du rendu de la vidéo et l'efficacité pédagogique du propos.

STÉPHANIE CHAUVEAU : Comment s'est appliqué ce principe de « vidéographisation » à une formation en ligne sur laquelle vous avez travaillé ?

MICHAËL BOURGATTE ET LAURENT TESSIER : En 2017, l'équipe a été contactée par un organisme financeur de formations pour les enseignants du primaire et du secondaire. Il s'agissait d'imaginer une formation à distance tournée vers l'utilisation du numérique dans la classe. Le constat de départ était qu'il y a de plus en plus de besoins concernant la maîtrise du numérique à l'école, que les établissements font des investissements matériels, qu'il y a des dynamiques de plus en plus volontaristes de la part des enseignants, mais que peu de propositions de formation leur sont offertes et encore moins d'espaces de discussions et d'échanges. Or, ils sont nombreux à être en attente de conseils pour mieux maîtriser le numérique et l'intégrer dans leur pédagogie. Ainsi, dès le début, la décision a été prise de s'orienter vers un format de SPOC, mieux adapté à un plus petit groupe d'apprenants avec lequel l'équipe pédagogique allait pouvoir interagir de manière individualisée.

Le principe de vidéographisation de ce cours en ligne a consisté à abandonner le recours à une pédagogie descendante et magistrale donnant la parole à un expert qui s'adresse à des apprenants (comme avec le MOOC sur la géopolitique de la Chine³). L'angle inductif a été le point de départ de la scénarisation de ce cours. Nous avons ainsi décidé de filmer des enseignants du premier et du second degré qui ont vécu des projets pédagogiques utilisant des outils numériques. Cela permet d'être au plus près de la réalité en mettant en avant des expériences réelles sans faire de grandes théories. C'est d'ailleurs dans cette dynamique du libre partage – autour de la notion de « communs » – qu'il a été décidé d'intituler ce SPOC « Les communs du numérique pour l'enseignement ». De plus, toutes les vidéos sont sous licence *Creative Commons*. Les contenus présentés par les enseignants dans les vidéos visent également à promouvoir des outils libres face aux GAFAM⁴.

Sur la forme, le principe au cœur des vidéos présentées est celui d'une discussion entre deux personnes. Les deux enseignants-chercheurs de l'équipe jouent les intervieweurs tandis que les enseignants du primaire et du secondaire qui ont été recrutés pour les besoins de cette formation occupent une place d'experts. L'interview est filmée sur fond vert, ce qui permet ensuite d'incruster en postproduction des séquences tournées dans les classes et présentant les projets. Le travail conjoint de scénarisation du cours et de scénarisation des vidéos a pour objectif de capter l'attention de l'apprenant.

³ Teaser MOOC Géopolitique de la Chine contemporaine. <https://youtu.be/qPFQ9thb5s>

⁴ Google, Amazon, Facebook, Apple et Microsoft



STÉPHANIE CHAUVEAU : Comment le fait de regarder une vidéo déclenche-t-il une dynamique de formation?

MICHAËL BOURGATTE ET LAURENT TESSIER : Une vidéo déclenche une dynamique si, à l'intérieur, il y a une proposition stimulante. Autrement dit, on capte l'attention des apprenants si le format correspond aussi à leurs attentes et qu'une projection est possible. Dans le *SPOC* « Les communs du numérique pour l'enseignement », la priorité a été de donner envie aux apprenants de s'intéresser aux projets présentés dans les vidéos. L'objectif est qu'ils tentent de les mettre en place dans leur propre classe, précisément parce que c'est un collègue qui s'adresse à eux dans ces vidéos. Les enseignants qui suivent la formation se disent : « Ça me parle, je pourrais le faire ». Outre l'usage classique du forum dans l'espace de formation, les apprenants ont l'occasion d'interagir avec l'équipe pédagogique lors de visioconférences synchrones programmées régulièrement et qui jalonnent leur parcours de formation. Au terme de ces quelques semaines, les apprenants sont tenus de présenter eux-mêmes et en vidéo (en *face camera* avec un outil du type Screencast-O-Matic⁵) un projet qu'ils ont expérimenté dans leur classe ou qu'ils s'apprentent à réaliser s'inspirant du contenu des vidéos.

STÉPHANIE CHAUVEAU : Pouvez-vous nous donner un exemple de collaboration autour de la vidéo?

MICHAËL BOURGATTE ET LAURENT TESSIER : Dans cette perspective de collaboration, l'équipe travaille également sur un autre projet depuis 2015 : il est ici question de développer un service de lecture et d'annotation de vidéos⁶ dans une dynamique de RoC (Recherche Orientée Conception) (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015). Ce projet part d'un constat fait sur les *MOOC* avec des technologies du type edX où il est impossible d'associer des commentaires, des questions ou sa prise de notes avec les vidéos. On est obligé de regarder d'un côté les contenus de cours et, de l'autre, utiliser le forum de discussion. C'est une situation difficile à gérer pour les apprenants : d'un côté ils regardent la vidéo; ils s'interrogent sur quelque chose, donc ils se déplacent dans le forum qui est un autre espace. Ils posent leur question et reviennent sur la vidéo, sauf qu'ils sont perdus, ils ne savent plus où ils se sont arrêtés. D'autres personnes essaient de leur répondre, mais ne situent pas le passage, ce qui les oblige à revoir toute la vidéo. Et une fois trouvé, ils retournent sur le forum et répondent, sans garantie que leur réponse soit adaptée. En somme, cela crée beaucoup d'allers-retours fastidieux qui rendent difficiles les interactions et qui sont coûteux en termes de charge cognitive.

Pour l'heure, il manque toujours cette brique technologique à un endroit de la formation à distance qui permettrait de fluidifier la collaboration entre enseignants et apprenants, ou entre apprenants. Ce service d'annotation a pour objectif de répondre à ce besoin.

Conclusion

Dans ce court entretien, les membres de l'équipe interrogée mettent l'accent sur la conception des vidéos qui se trouvent au centre d'un dispositif distanciel tel que le *MOOC* ou le *SPOC*. L'apport d'un designer pédagogique dans la conception de ces médias leur apparaît crucial. L'objectif affiché est de provoquer une action, d'engager l'apprenant grâce à une conception qui associe un contenu accessible et une scénarisation complète de la vidéo (cadrage, décor, discours). Par ailleurs, leur expérimentation les a conduits à travailler en RoC pour concevoir un outil permettant l'interaction et la collaboration directement

⁵ Outil pour capturer et enregistrer son écran

⁶ <https://celluloid.huma-num.fr/>



sur la vidéo. Finalement, l'hébergement technique favorisant la diffusion de tels types de dispositifs d'apprentissage est incontournable et permet l'essor de ces pratiques.

Dépasser la simple mise à disposition des connaissances et la proposition d'outils facilitateurs de pratiques est une chose. Aller au-delà, en intégrant une réflexion sur l'expérience de l'apprenant, en est une autre.

Les pistes envisagées dans ce texte sont certes centrées sur le récit d'un vécu spécifique, mais nous pouvons engager cette réflexion de manière plus large sur les formations à distance, quelles qu'elles soient.

Liste de références

- Bourgatte, M., et Jacobi, D. (2019). Chapitre 9. Les médiatisations visuelles des savoirs scientifiques. Dans B. Lafon (dir.), *Médias et médiatisation* (p. 241-271). Presses universitaires de Grenoble.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning » : Panorama des formations ouvertes et à distance* (1^{re} édition). Presses universitaires de France.
- Henri, F. (2010). Chapitre 12. La formation à distance : Enseigner et apprendre autrement. Dans *Apprendre avec les technologies* (p. 157-168). Presses universitaires de France; Cairn.info.
- Jacquinet, G. (1977). *Image et pédagogie : Analyse sémiologique du film à intention didactique*. Presses universitaires de France.
- Ria, L., et Lussi Borer, V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : Enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. Dans *Former les enseignants au XXI^e siècle* (p. 101-117). De Boeck Supérieur; Cairn.info.
- Sanchez, É., et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation & didactique*, 9(2), 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- Sensevy, G., Kuster, Y., Hélyary, F., et Lameul, G. (2005). Le forum débat : Un dispositif d'apprentissage collaboratif en formation initiale d'enseignants. *Distances et savoirs*, 3(3-4), 331-330. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2005-3-page-311.htm>