Plurilinguisme dans la diffusion et la réception des MOOCs : regards croisés des perspectives des concepteurs et des usagers

Mariana Fonseca

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/10078>

DOI : 10.4000/rdlc.10078

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Mariana Fonseca, « Plurilinguisme dans la diffusion et la réception des MOOCs : regards croisés des perspectives des concepteurs et des usagers », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-3 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/10078> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.10078>

Ce document a été généré automatiquement le 11 octobre 2021.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Plurilinguisme dans la diffusion et la réception des MOOCs : regards croisés des perspectives des concepteurs et des usagers

Mariana Fonseca

Introduction

- 1 Les MOOCs (Massive Open Online Courses) sont au centre de la stratégie d'internationalisation des grandes universités. Ces cours « massifs », « ouverts » et « en ligne » permettent de diffuser des savoirs au-delà des frontières nationales et contribuent, ainsi, à augmenter le prestige des institutions d'enseignement supérieur auprès d'un public « global » (voir, par exemple, Liu et al., 2016 ; Phan, 2018). Pour les universités, proposer un MOOC signifie souvent se positionner sur un marché international et afficher, à travers les cours diffusés, une certaine marque de fabrique. Pour les usagers, suivre un MOOC peut être l'occasion d'avoir accès à des connaissances dispensées par des spécialistes de renom, sans avoir à se déplacer, ni même à attester de leurs connaissances préalables dans le domaine.
- 2 Si la structure des MOOCs est assez constante – le sujet à traiter est organisé autour d'un parcours temporel (habituellement entre 6 à 8 semaines) centré sur des capsules vidéo¹ – les utilisations faites par les usagers peuvent être extrêmement diverses. À titre d'exemple, contrairement à un cours classique, pour lequel il est attendu que les étudiants suivent l'intégralité du programme, dans les MOOCs, un faible taux de complétion n'est pas forcément envisagé comme un échec, car le « butinage » constitue une des caractéristiques de ce dispositif (Peltier & Campion, 2018 : 4).
- 3 La diversité des pratiques du point de vue de la réception semble en contraste avec le modèle relativement homogène autour duquel les MOOCs, notamment ceux diffusés par les grandes plateformes, sont souvent conçus, qualifiés par certains auteurs de « one-

size-fits-all approche » (Liu et al., 2016 : 127). Parmi les éléments qui contribuent à cette homogénéité, la langue joue un rôle de première importance. Souvent envisagée comme un simple moyen de communication, qui devrait permettre d'atteindre le plus grand nombre de participants possible, l'anglais est la plupart du temps la langue de diffusion choisie (Altbach, 2014 ; Stratton & Grace, 2016). Le choix de la langue/des langues des MOOCs semble insuffisamment discuté et les possibilités didactiques offertes par la traduction et le sous-titrage – qui permettraient aux intervenants de parler dans la langue de leur choix et aux participants de bénéficier de diverses langues d'instruction ainsi que de différentes perspectives sur un même sujet – sont rarement exploitées (Fonseca & Gajo, 2020 ; Fonseca & Gajo, à paraître). En effet, si le discours sert à communiquer (fonction véhiculaire), on ne devrait pas oublier qu'il joue également un rôle central dans l'élaboration des savoirs (fonction constitutive). Il renvoie, en outre, au contexte depuis lequel il est produit, dévoilant ainsi un certain regard sur la réalité qu'il décrit (fonction indexicale) (pour une présentation de ces fonctions, voir Berthoud & Gajo, 2020).

- 4 Dans cette contribution, nous nous intéressons à comprendre les perspectives des concepteurs et des usagers des MOOCs en ce qui concerne la mobilisation du plurilinguisme dans la diffusion et dans la réception des savoirs. Quelles sont les langues choisies par les concepteurs pour la diffusion des savoirs ? Comment expliquent-ils leurs choix ? Quelles sont les langues mobilisées par les usagers dans la réception des MOOCs disposant d'un système de sous-titrage plurilingue ? Pour quelles raisons les usagers choisissent-ils une combinaison linguistique plutôt qu'une autre ?
- 5 Dans les lignes qui suivent, nous essaierons de répondre à ces questions, à partir de la prise en compte des perspectives des formateurs et des formés de deux MOOCs : « Introduction aux droits de l'homme » d'un côté, et « Drugs, drug use, drug policy and health » de l'autre. Appartenant à différents champs disciplinaires, ces MOOCs ont comme point commun le fait de proposer un système de sous-titrage vers une autre langue au moins, permettant ainsi l'activation de stratégies variablement plurilingues d'apprentissage. Après avoir exposé notre cadre théorique et notre corpus, nous nous arrêterons plus en détail sur l'analyse d'extraits d'entretiens menés avec les concepteurs ainsi que des données issues d'un questionnaire de recherche proposé aux usagers. À la fin de notre article, nous formulerons quelques considérations sur les possibilités didactiques ouvertes par la diversité des pratiques documentées auprès des usagers.

Cadre théorique

- 6 Nos analyses puisent dans des outils issus de quatre champs théoriques : l'analyse de l'interaction, l'analyse du discours, les études sur le bi-plurilinguisme et les théories de l'acquisition des langues secondes ou étrangères (Gajo et al., 2013). Ces différentes perspectives nous aident à comprendre les processus de construction et de transmission des savoirs en situation plurilingue.
- 7 Dans nos travaux (Fonseca & Gajo, 2020 ; Fonseca & Gajo, à paraître), nous considérons que le plurilinguisme peut contribuer à *révéler* le rapport complexe entre discours et savoirs et à *déclencher* des modalités spécifiques de travail pour la construction des connaissances. En tant que révélateur, le plurilinguisme favorise un processus de défamiliarisation de la L1, grâce notamment au passage par une L2. En tant que

déclencheur, le plurilinguisme permet la mise en contraste de différentes sources présentées (documents, théories, etc.) dans des langues diverses, de façon à enrichir le travail sur un sujet donné.

- 8 Ramené aux MOOCs, on pourrait penser qu'un point de vue plurilingue sur ce dispositif amènerait les concepteurs à la fois à expliciter et à contextualiser davantage leurs propos, de façon à produire un discours qui soit pertinent pour des usagers qui ne partagent pas forcément la même langue, ni les mêmes références culturelles. La prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des usagers pourrait connaître différentes gradations, allant de la production d'un discours ouvert à l'altérité, jusqu'à la problématisation des savoirs traités, grâce à l'apport d'autres langues et cultures éducatives. Cela passerait également par un recours réfléchi à l'alternance de langues, à l'intérieur et entre les capsules vidéo, rendu possible grâce à la traduction et au sous-titrage.
- 9 L'analyse du discours plurilingue gagne à être mise en relation avec les fonctions fondamentales de l'activité discursive (voir Figure 1). Le schéma ci-dessous, que nous empruntons à Gajo (2012), nous rappelle que le discours est au centre de l'activité langagière. Selon la façon dont le discours est mobilisé, il pourra pointer vers une des trois fonctions – véhiculaire, constitutive ou indexicale (Berthoud & Gajo, 2020) – identifiées dans ce schéma. La fonction véhiculaire envisage le discours prioritairement comme un vecteur de communication, dans le sens où il s'agit davantage de s'intéresser au contenu du message et pas tant à la façon dont il est amené. La fonction constitutive, au contraire, nous rappelle que les objets de savoir n'existent pas sans la médiation du discours. Dans ce sens, le plurilinguisme serait un atout non seulement pour accéder aux savoirs dans différentes langues, mais également pour mieux les appréhender, grâce à la diversité des perspectives apportées sur un même objet de savoir. Enfin, la fonction indexicale renvoie au contexte dans lequel le discours est produit et notamment à sa dimension culturelle (voir Fonseca & Gajo, à paraître).
- 10 Dans les analyses que nous proposerons plus bas, nous essaierons de montrer, en lien avec ces trois fonctions, comment le discours est envisagé dans les pratiques de diffusion et d'interprétation des savoirs dans les MOOCs.

Figure 1 : Les fonctions du discours

Présentation de la recherche et du corpus

- 11 La réflexion que nous développons dans cette contribution fait partie d'une recherche plus vaste intitulée « plurilinguisme et construction des savoirs dans les MOOCs » (pour une présentation détaillée, voir Fonseca & Gajo, 2020). Notre étude vise à documenter la tension entre globalisation et contextualisation qui anime ce dispositif, à partir de la prise en compte de trois axes complémentaires, à savoir :
 - concepteurs
 - récepteurs
 - savoirs
- 12 Nous pensons que la diversité linguistique et culturelle peut intervenir, à différents niveaux, dans chaque axe considéré et contribuer à une meilleure problématisation et contextualisation des savoirs. Du côté des concepteurs, elle peut apporter différentes

perspectives sur un même sujet (*angles de vue*), à travers, notamment, une meilleure prise en compte des langues et des cultures éducatives des intervenants ainsi que des usagers. Du côté des récepteurs, la diversité linguistique et culturelle peut bénéficier d'une meilleure compréhension des savoirs et activer des démarches variablement plurilingues d'appropriation (*points de vue*). Enfin, du côté des savoirs, elle peut favoriser la problématisation du rapport complexe entre discours et savoirs et questionner leur caractère plus ou moins universel.

- 13 Les MOOCs auxquels nous nous intéressons dans cette contribution, « Introduction aux droits de l'homme » et « Drugs, drug use, drug policy and health », appartiennent à différents champs disciplinaires – droit, d'un côté, et sciences médicales et sociales, de l'autre – pour lesquels le discours occupe une place plus ou moins centrale pour la construction des savoirs. Ils présentent, en outre, différentes langues principales – respectivement le français et l'anglais – et offrent un système de sous-titrage vers au moins une autre langue, permettant, comme énoncé plus haut, l'activation de démarches variablement plurilingues d'apprentissage (voir Figure 2). Mentionnons encore que ces MOOCs ont été conçus par l'Université de Genève (parfois en collaboration avec d'autres institutions) et qu'ils sont disponibles « à la demande » sur la plateforme Coursera.

Figure 2 : Aperçu du corpus

MOOC	Discipline de référence	Langue principale des capsules vidéo	Langues de traduction et de sous-titrage
Introduction aux droits de l'homme	Droit	Français	Anglais
Drugs, drug use, drug policy and health	Sciences médicales/ sciences sociales	Anglais	Espagnol Français Russe

- 14 Il est important de préciser que, pour les langues présentées dans le tableau ci-dessus, la traduction et le sous-titrage ont fait l'objet d'une demande des concepteurs. Ce travail a été assuré par des membres de notre équipe, souvent en collaboration avec les concepteurs. Si l'activité de traduction et de sous-titrage nous a permis d'aborder de « l'intérieur » ces MOOCs, elle n'a jamais constitué une fin en soi. Ainsi, il a été convenu dès le début que notre implication dans ces MOOCs serait centrée sur un projet de recherche abordant différents aspects en lien avec le rôle du plurilinguisme pour la construction des savoirs, pour lesquels la traduction et le sous-titrage ne constituent qu'un élément parmi d'autres (cf. axes décrits plus haut).
- 15 Outre les langues recensées dans ce tableau, ces MOOCs ont également été traduits vers d'autres langues par la communauté des traducteurs bénévoles de la plateforme Coursera (« Global Translator Community »). Cela est notamment le cas pour le MOOC « Introduction aux droits de l'homme », dont la traduction vers l'espagnol l'a rendu accessible à un grand nombre de participants, surtout latino-américains.

- 16 Notre corpus est notamment constitué d'extraits d'entretiens semi-directifs menés avec les concepteurs ainsi que des données quantitatives et qualitatives récoltées à partir d'un questionnaire « Lime Survey » proposé aux participants de chaque MOOC étudié (voir Figure 3). Dans les analyses que nous présenterons dans cet article, nous nous intéressons à comprendre comment le plurilinguisme est mobilisé dans la diffusion et réception des connaissances. Pour cela, nous croiserons les perspectives des formateurs et des formés. Pour les premiers, il s'agira de comprendre les raisons qui ont motivé le choix de la langue du MOOC et des langues de traduction. Pour les seconds, il sera question de connaître leurs pratiques de visionnage : nous nous intéresserons aux langues de traduction et de sous-titrage mobilisées ainsi qu'aux raisons avancées pour expliquer leurs pratiques.

Figure 3 :Aperçu des questionnaires proposés aux usagers

	Introduction aux droits de l'homme	Drugs, drug use, drug policy and health
Période d'analyse	30.10.2018 – 07.07.2020	22.07.2019 – 07.07.2020
Nombre de questionnaires complétés ²	357	240

Analyses

- 17 Dans les rubriques ci-dessous, nous présenterons, à partir de quelques passages d'entretiens de recherche, les principales motivations qui ont conduit les concepteurs des MOOCs « Drugs, drug use, drug policy and health » d'une part, et « Introduction aux droits de l'homme » de l'autre, à choisir la langue principale du MOOC ainsi que les langues de traduction. Ensuite, nous les mettrons en perspective avec les pratiques de visionnage des usagers, à partir de la présentation des données quantitatives et qualitatives récoltées grâce à un questionnaire intégré à chaque MOOC.

Choix de la langue du MOOC et des langues de traduction

- 18 Le passage ci-dessous³ présente les raisons qui ont motivé le choix des langues de diffusion du MOOC « Drugs, drug use, drug policy and health » :

oui le choix des langues était s- s- si j'ose dire un peu **géopolitique** [...] parce que il suivait euh les **les langues** dont dont on est convaincus qu'elles sont celles **des gens qui sont confrontés à ces crises et qui doivent réfléchir aux questions des politiques de drogues** donc euh oui ça c'est mais euh je ne crois pas que le contenu parce que euhm comment dirais-je/ je vais le le dire de façon un peu trop abrupte mais pour nous le **contenu** il est **scientifique** au sens de la de l' ((anglais)) *evidence base* et et nous **ne nous sommes pas posés de question de d'adaptation du contenu** par contre dès le départ on s'est dit qu'il était fondamental que l'apprenant puisse comprendre les subtilités du message

Cet extrait s'ouvre par une explication des motivations qui ont amené les concepteurs à choisir l'espagnol, le russe et le français comme langues prioritaires de traduction et de sous-titrage. Comme nous l'observons, ce choix a été guidé par la pertinence du sujet traité par le MOOC dans certaines aires linguistico-géographiques. La diversité linguistique a été ainsi davantage envisagée en termes d'accessibilité (fonction véhiculaire) que de problématisation (fonction constitutive), comme nous allons l'explicitier un peu plus loin. Remarquons également que l'argument selon lequel le contenu du MOOC était « scientifique », et donc moins enclin à des variations selon les langues, fait à la fois référence à la culture disciplinaire des concepteurs, en l'occurrence celle du milieu scientifique et médical, et au contexte international dans lequel ils exercent leur métier, où l'anglais a une place centrale dans les pratiques professionnelles. Cela devient évident dans l'extrait ci-dessous :

quand vous vivez dans le milieu scientifique et médical de la genève internationale euh s- l'anglais est le véhicule voilà donc nous utilisons même ce véhicule entre nous et [...] lorsque nous réfléchissons à des questions techniques et scientifiques l'anglais nous vient [...] euh immédiatement à l'esprit/ les la littérature que nous lisons est en anglais euh et qu- **quelque part bien sûr nos notre façon de penser est forgée par notre langue au départ**

Ce passage est intéressant car on remarque, au fil de l'énonciation, un changement dans la façon d'envisager le rôle de la langue pour la construction des connaissances. Il commence par une référence explicite à la fonction véhiculaire du discours, en lien avec le contexte dans lequel se situent les concepteurs et les pratiques professionnelles qui lui sont propres (ce qui renvoie également à la fonction indexicale), et finit par des considérations sur le rôle de médiation exercé par la langue dans l'appréhension des savoirs (fonction constitutive). Même si cela n'est pas verbalisé en ces termes, on comprend, à la fin de l'extrait, que, contrairement à ce qui était dit au début, la langue est bien plus qu'un « véhicule ». Observons, par ailleurs, que, du point de vue discursif, la locution « quelque part » sert à la fois à introduire le dernier argument et à modaliser ce qui avait été dit auparavant.

- 19 Si les concepteurs sont conscients que le discours n'est pas un « simple véhicule », la diversité des langues est rarement mobilisée dans la diffusion des savoirs (Fonseca & Gajo, à paraître). Cela s'explique non seulement par la culture scientifique propre à chaque discipline, mais également pour des raisons qui peuvent être assez variées, comme la compétence langagière des concepteurs ou encore des contraintes pratiques. On observe cela dans les passages ci-dessous, extraits des entretiens menés avec les concepteurs du MOOC « Introduction aux droits de l'homme » :

on s'est demandé si on allait le faire en anglais et euh là y avait un obstacle de taille c'est que j'aime beaucoup l'anglais mais je le je le parle extrêmement mal\ [...] **on s'est dits éventuellement peut-être que plus tard est-ce qu'une [...] traduction ou des sous-titres mais au début c'est une question qu'on a même pas examinée parce qu'en réalité le rectorat voulait le le mooc rapidement** on imaginait pas qu'il serait traduit/ moi j'aurais aussi pu le faire en anglais vu que ni l'anglais ni le français est ma langue maternelle [...] au niveau des langues c'est difficile de connaître le public virtuel [...] **on a su l'espagnol c'était déjà fait français l'afrique mais après l'anglais s'impose quand même assez rapidement** en disant voilà vous prenez le continent nord-américain je pense les pays

europe centrale quand même souvent aussi vont maîtriser euh l'anglais euh l'australie\

Dans ces passages, on voit que le choix de la langue principale du MOOC « Introduction aux droits de l'homme » a été guidé par les compétences langagières individuelles d'un des concepteurs qui ne lui permettaient pas de le faire en anglais. Remarquons, par ailleurs, que lors de la conception du cours, il n'a pas été envisagé que chaque enseignant puisse parler dans la langue de son choix, ce qui aurait permis une diffusion plurilingue. Les contraintes institutionnelles citées dans les passages choisis concurrencent à expliquer cela. En réalité, contrairement à d'autres MOOCs qui émanent d'une volonté de la part des enseignants responsables, « Introduction aux droits de l'homme » a fait l'objet d'une commande du Rectorat de l'Université de Genève (voir Peraya & Hottelier, 2017). Ce MOOC est parmi les premiers à y avoir été produit, à un moment où la traduction et le sous-titrage ne faisaient pas partie des préoccupations des concepteurs.

- 20 Si le choix du français comme langue de diffusion n'a pas été vraiment problématisé au moment de la conception du MOOC, on pourrait se demander, sur la base des données recueillies dans nos questionnaires de recherche, s'il n'a pas fini par contribuer au succès de ce MOOC. En effet, face à une offre abondante de MOOCs en anglais, en proposer un dans une autre langue d'importance internationale, comme le français, peut constituer un différentiel. Et ce d'autant plus quand il s'agit de la langue officielle d'une université de renom international, comme l'Université de Genève. Ainsi, loin d'être un détail, les langues de diffusion pourraient faire pencher la balance lors du choix d'un MOOC, notamment lorsque les usagers ont le choix entre plusieurs MOOCs portant sur un même sujet (Achard, 2016 : 136).
- 21 En ce qui concerne les langues de traduction, contrairement à « Drugs, drug use, drug policy and health », pour lequel la traduction vers d'autres langues était prévue dès le début, permettant potentiellement une diffusion plurilingue, pour « Introduction aux droits de l'homme » elle est intervenue des années après son lancement et a été influencée par l'observation d'un nombre très important d'inscriptions, suite à la traduction et aux sous-titrage effectués vers l'espagnol par les traducteurs bénévoles de la plateforme Coursera. Le choix de la langue de traduction était, pour ce MOOC aussi, un choix stratégique, dans le sens où il permettait de rendre le cours accessible à encore plus de participants.

Pratiques de visionnage des usagers

Données quantitatives

- 22 Si nous nous penchons maintenant sur les pratiques de visionnage des participants du MOOC « Drugs, drug use, drug policy and health » ayant répondu à notre questionnaire de recherche⁴, nous observons que la majeure partie des répondants (70 %) affirme visionner le MOOC principalement en anglais, avec (27 %) ou sans sous-titres (43 %). Les autres langues de traduction et sous-titrage occupent une place relativement périphérique dans les pratiques, mais ont une distribution assez équilibrée (7 % des participants affirment le visionner avec les sous-titres en français, 11 % en russe et 12 % en espagnol). Le poids de l'anglais peut s'expliquer par le fait que cette langue est presque toujours présente dans le répertoire des répondants (Fonseca & Gajo, 2020), ce

qui mène un grand nombre d'entre eux à favoriser un visionnage en langue originale (voir plus loin).

- 23 En ce qui concerne le MOOC « Introduction aux droits de l'homme », nous observons que les deux principales langues de visionnage sont le français (42 %) et l'espagnol (47 %). Remarquons que la version sous-titrée en anglais, disponible depuis mai 2019, ne connaît pas encore les résultats escomptés (environ 10 % des répondants affirment visionner le MOOC avec les sous-titres en anglais). Si nous comparons ces données avec celles du MOOC « Drugs, drug use, drug policy and health », nous observons à la fois moins de diversité linguistique du point de vue des langues de visionnage mobilisées, mais également moins d'hégémonie d'une seule langue sur les autres.

Données qualitatives

- 24 Lorsqu'interrogés sur les raisons qui leur ont fait préférer la combinaison linguistique indiquée, parmi les trois réponses proposées, on retrouve le même classement auprès des usagers des deux MOOCs⁵: la compréhension de la langue apparaît en premier lieu, suivie par l'apprentissage d'une des langues présentes dans la combinaison choisie, et, en dernier lieu, apparaît la comparaison d'informations dans différentes langues. De façon schématique, on pourrait dire que les deux premières réponses renvoient à la fonction véhiculaire du discours. Autrement dit, à travers la compréhension de la langue, c'est la fonction de communication qui est mise en relief. De même, lorsqu'il est question de l'apprentissage d'une langue donnée, on pense prioritairement à des ressources langagières en cours d'acquisition. La fonction constitutive, illustrée ici par la comparaison d'informations dans différentes langues, occupe une place plus périphérique. Tant les pratiques de diffusion que celles de réception seraient ainsi plus orientées vers la communication que la problématisation, même si ce dernier aspect n'est pas totalement absent d'un côté comme de l'autre.
- 25 Les témoignages des usagers au sujet de leurs pratiques de visionnage complètent les données quantitatives présentées. On observe une grande convergence dans les commentaires laissés par les participants aux deux MOOCs étudiés. La plupart du temps, les commentaires pointent vers la fonction véhiculaire du discours, envisagée en lien avec les savoirs dispensés (suivi du cours en langue originale) ou alors plus en autonomie (apprentissage de la langue). Certains commentaires font référence à l'importance de l'acquisition d'une terminologie spécialisée et d'autres, enfin, mettent en évidence la pertinence de la langue pour leur domaine d'études/professionnel. Nous présentons ci-dessous quelques exemples représentatifs des principales orientations des réponses laissées par les répondants à la rubrique « autre », seule rubrique qui permettait de développer une réponse à la question « pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi cette (ces) langue(s) » ? Chaque catégorie est illustrée par un exemple, brièvement commenté, issu de chacun des deux MOOCs étudiés (pour un aperçu plus complet de la richesse des commentaires laissés par les participants, voir Fonseca & Gajo, 2020).
- 26 **a) Suivre le cours en langue originale**
- 27 ОБУЧЕНИЕ НА АНГЛИЙСКОМ (ЧТОБЫ СРАЗУ ВОСПРИНИМАТЬ ИНФОРМАЦИЮ НА ЯЗЫКЕ, НА КОТОРОМ ПРОХОДИТ ОБУЧЕНИЕ ПО ТЕМЕ) ⁶
- 28 *Parque ce que ce la langue original de ce MOOC. [...] Pour moi c'est très important qu'il y a de sous-titres dans LA MEME LANGUAGE.*

29 Ces deux usagers – qui ont, respectivement, l'anglais et le français dans leurs répertoires langagiers – ont visionné les MOOCs avec les sous-titres dans la langue principale du cours. Leurs témoignages mettent en avant l'importance de la langue originale pour l'accès au sens. Ce type de commentaire est assez récurrent dans notre corpus. Cela devrait encourager les concepteurs à proposer plus de diversité dans la diffusion des MOOCs, afin que celle-ci se retrouve également dans les pratiques de visionnage.

30 **b) Apprentissage/pratique de la langue**

31 *Pour pratiquer et entretenir mon niveau en anglais*

32 *I am learning French, so it is helpful to try and understand it by ear but have the English if I am struggling.*

33 De nombreux apprenants affirment que suivre un MOOC dans une autre langue leur permet non seulement d'acquérir des connaissances sur le sujet du cours, mais aussi de parfaire leur compréhension de la langue du cours. Selon leurs connaissances dans la langue en question, certains usagers affirment utiliser les sous-titres et d'autres pas. Ce double usage des MOOCs, déjà documenté dans d'autres travaux (Kerr, Merciai & Eradze, 2018 ; Phan, 2018: 106), mérite d'être connu des concepteurs et pourrait également être un argument à la faveur de plus de diversité.

34 **c) Maîtriser la terminologie spécialisée en langue étrangère**

35 *Because English terms are most widely recognized, and I'd like to know them*

36 *Pour apprendre des termes juridiques en français*

37 Certains répondants mettent en avant la question de la terminologie spécialisée et l'importance de la maîtriser en langue étrangère. Bien que la question de terminologie puisse pointer vers la fonction constitutive du discours (Lévy-Leblond, 2013), dans les témoignages recueillis elle semble être davantage mobilisée pour la communication.

38 **d) Importance de la langue pour le domaine d'études/de travail**

39 *Por cuestiones académicas*

40 *Parce que c'est ma langue de travail*

41 D'autres répondants, plus rares, affirment que le choix de la combinaison linguistique a été influencé par leur programme d'études, par la pertinence de la langue pour leur domaine professionnel, voire par des « questions académiques » au sens large. Cette catégorie de réponses renvoie à la pertinence que certaines langues peuvent avoir selon les domaines disciplinaires ainsi qu'à la place, variable, des fonctions constitutive et véhiculaire, selon les disciplines (Berthoud & Gajo, 2020).

Conclusion

42 Dans cette communication, nous avons proposé une analyse croisée des perspectives des concepteurs et des usagers en ce qui concerne le choix des langues de diffusion et de réception des MOOCs. Nous avons observé que, dans les deux cas, le discours est davantage mobilisé dans sa fonction véhiculaire. Pour les premiers, il s'agit surtout de rendre les savoirs accessibles au plus grand nombre, en choisissant des langues « stratégiques ». Pour les seconds, il s'agit, la plupart du temps, de choisir la

combinaison linguistique permettant d'accéder aux savoirs dans les langues qu'ils comprennent le mieux.

- 43 Les données qualitatives analysées nous ont permis de montrer que, pour un bon nombre d'usagers, la version originale est valorisée, ce qui les amène à visionner les cours dans la même langue, avec ou sans sous-titres. Pour d'autres, le suivi d'un MOOC en langue étrangère permet un double apprentissage : le contenu du cours et la langue dans laquelle le cours est donné, sans que la langue ne soit pour autant mise au profit de la conceptualisation des savoirs. Enfin, pour un certain nombre d'usagers, l'acquisition de la terminologie spécialisée en langue étrangère semble influencer la combinaison linguistique choisie, tout comme l'importance des langues mobilisées pour le domaine professionnel/d'études.
- 44 Les commentaires des usagers montrent ainsi une forte diversité dans leurs pratiques de visionnage et nous renseignent sur un univers de possibilités en lien avec l'utilisation du sous-titrage. Documenter ces pratiques nous semble être le premier pas vers une réflexion plus approfondie sur la mobilisation du plurilinguisme dans les MOOCs, en lien avec le sous-titrage. Réfléchir aux MOOCs dans une perspective plurilingue et contextualisée, comme le propose notre projet, peut permettre non seulement d'apporter plus de diversité à ces dispositifs, mais également plus de densité et de pertinence aux savoirs dispensés, ce qui peut constituer un vrai différentiel aussi bien pour les institutions qui développent des MOOCs que pour les usagers qui en bénéficient.

BIBLIOGRAPHIE

- Achard, P. (2016). *Les MOOCs : cours en ligne et transformation des universités*. Québec : Les presses de l'Université de Montréal.
- Altbach, P. (2014). MOOCs as neocolonialism: who controls knowledge? *International Higher Education*, 75, 5-7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2014.75.5426>
- Berthoud, A.-C. & Gajo, L. (2020). *The multilingual challenge for the construction and transmission of scientific knowledge*. Amsterdam : John Benjamins.
- Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2017). *Pour comprendre les MOOCs : nature, enjeux et perspectives*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fonseca, M., & Gajo, L. (2020). Le plurilinguisme dans les MOOCs : Profils d'usagers et fonctions du sous-titrage. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 23(2).
- Fonseca, M. & Gajo, L. (à paraître) Le plurilinguisme dans les MOOCs : de nouvelles ressources pour la construction des savoirs. *Bulletin Vals-Asla*, n° spécial « actes du colloque 'La linguistique appliquée à l'ère digitale' ».
- Gajo, L. (2012). Vers l'enseignement bilingue d'une langue minoritaire ou régionale : l'exemple de l'occitan. *Actes de la Journée d'études du Centre d'Etudes francoprovençales de la Vallée d'Aoste*, 17 décembre 2011 (pp. 43-53). Aoste : Imprimerie Valdôtaine.

- Gajo, L., Grobet, A., Serra, C., Steffen, G., Müller, G., & Berthoud, A.-C. (2013). Plurilingualisms and knowledge construction in higher education. In A.-C. Berthoud, F. Grin & G. Lüdi (Ed.). *Exploring the dynamics of multilingualism. The DYLAN research project. Multilingualism and diversity management* (pp. 287–308). Amsterdam: John Benjamins.
- Kerr, R., Merciai, I., & 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>
- Lévy-Leblond, J.-M. (2013). La science au défi de la langue. *Synergies Europe*, 8, 19–28
- Liu, Z., Brown, R., Lynch, C., Barnes, T., Baker, R. S., Bergner, Y., & McNamara, D. (2016). MOOC learner behaviors by country and culture; an exploratory analysis. *EDM*, 16, 127–134.
- Phan, T. (2018). Instructional strategies that respond to global learners' needs in massive open online courses, *Online learning*, 22(2), 95–118. doi:10.24059/olj.v22i2.1160.
- Peltier, C., & Champion, 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://journals.openedition.org/dms/2125>
- Peraya, D., & Hottelier, M. (2017). Entretien avec Michel Hottelier, professeur à la faculté de droit de l'université de Genève. *Distances et médiations des savoirs*, 20. <https://journals.openedition.org/dms/2011>
- Stratton, C., & Grace, R. (2016). Exploring linguistic diversity of MOOCs: implications for international development. *Proceedings of the association for information science and technologie*, 53(1). <https://doi.org/10.1002/pr2.2016.14505301071>

NOTES

1. Nous pensons en particulier aux xMOOC, modèle le plus répandu. Pour un ouvrage francophone traitant différents aspects des MOOCs, voir Deporver, Karsentini & Komis (2017).
2. Il est important de préciser que nos questionnaires de recherche sont encore en ligne et que le nombre des questionnaires complétés évolue constamment.
3. Conventions de transcription :
 / intonation montante
 \ intonation descendante
 [...] passages non transcrits
 - interruption
drugs code-switching
4. Pour la période d'analyse prise en compte, se référer à la Figure 3.
5. Ces réponses n'étaient pas exclusives, les répondants pouvaient, ainsi, en cocher plus d'une. Ils pouvaient également citer une autre raison ou préciser leur réponse dans une rubrique intitulée « autre ». C'est sur cette rubrique que porteront les analyses qualitatives que nous proposons plus loin.
6. Voici la traduction française de ce commentaire : *Formation en anglais (pour percevoir immédiatement les informations dans la langue dans laquelle se déroule la formation sur le sujet).*

RÉSUMÉS

Dans cette contribution, nous nous intéressons à comprendre les perspectives des concepteurs et des usagers de deux MOOCs, appartenant à différents domaines disciplinaires et bénéficiant d'un système de sous-titrage plurilingue, en ce qui concerne la mobilisation du plurilinguisme dans la diffusion et dans la réception des savoirs. Sur la base des principales fonctions du discours – véhiculaire, constitutive et indexicale (Berthoud & Gajo, 2020) – nous analyserons des extraits d'entretiens semi-directifs menés avec les concepteurs ainsi que des données, quantitatives et qualitatives, issues d'un questionnaire de recherche proposé aux usagers des MOOCs étudiés. Nous observerons que, aussi bien pour les concepteurs que pour les usagers, le discours est davantage mobilisé dans sa fonction véhiculaire. Nous terminerons avec quelques remarques sur l'importance de réfléchir aux MOOCs à partir d'une perspective plurilingue et contextualisée, ce qui permettrait non seulement d'apporter plus de diversité à ces dispositifs, mais également plus de densité et de pertinence aux savoirs dispensés.

En esta contribución, nos interesa comprender las perspectivas de los creadores y de los usuarios de dos MOOC pertenecientes a diferentes campos disciplinares que presentan un sistema de subtítulo plurilingüe, en lo que respecta a la movilización del plurilingüismo en la difusión y en la recepción del conocimiento. A partir de las principales funciones del discurso - vehicular, constitutiva e indexable (Berthoud & Gajo, 2020) - analizaremos extractos de entrevistas semiestructuradas realizadas con los creadores, así como datos, cuantitativos y cualitativos, extraídos de un cuestionario enviado a los usuarios de los MOOC aquí estudiados. Observaremos que, tanto para los creadores como para los usuarios, el discurso se moviliza más bien en su función vehicular. Asimismo, concluimos con algunas observaciones sobre la importancia de pensar los MOOC desde una perspectiva plurilingüe y contextualizada, lo que no solo aportaría más diversidad a estos dispositivos, sino también más densidad y relevancia al conocimiento aportado.

INDEX

Mots-clés : MOOC, plurilinguisme, diffusion, réception, fonctions du discours

Keywords : MOOC, multilingualism, diffusion, reception, discourse functions

AUTEUR

MARIANA FONSECA

ELCF, Université de Genève

Mariana Fonseca est maître-assistante à l'École de langue et de civilisation françaises (ELCF) de l'Université de Genève. Ses recherches portent sur le rôle du plurilinguisme pour la construction des connaissances, notamment à travers l'utilisation d'approches de la didactique du plurilinguisme, en particulier l'intercompréhension entre les langues romanes. Ses travaux plus récents s'intéressent au rôle du plurilinguisme pour la construction des savoirs dans les MOOCs. [mariana.fonseca\[at\]unige.ch](mailto:mariana.fonseca[at]unige.ch)