



Analyser la conception pédagogique d'un MOOC de langue sous l'angle de la « massivité »

► Laure CHOTEL (LIDILEM, Université Grenoble Alpes ; Télécom
Ecole de Management, IMT)

■ **RÉSUMÉ** • La dimension massive des MOOC de langues pose de véritables défis en termes de conception pédagogique (interactions, correction, évaluation, etc.). A partir d'une étude de cas sur un MOOC d'anglais, cet article montre que les points forts en termes de gestion de la massivité sont les tâches, les ressources et les artefacts techniques. Toutefois, si ces éléments peuvent faciliter les apprentissages langagiers, les faiblesses liées à la correction des tâches, aux aides, à l'évaluation et au scénario de communication constituent des limites pour le MOOC analysé.

■ **MOTS-CLÉS** • LMOOC, conception pédagogique, massivité, étude de cas

■ **ABSTRACT** • *Managing the massive participation of learners in Language MOOCs is a real challenge for instructional design (interactivity, correction and feed-back, assessment, etc.). This paper provides the analysis from a Case Study on an English Language Learning MOOC which shows that while tasks, resources and tools were well designed to manage massive participation, the design features for correction, learner support, assessment and communication scenario were not adequately designed for efficient language learning and constitute real limitations for the LMOOC.*

■ **KEYWORDS** • *LMOOC, instructional design, massive participation, case study*

1. Introduction

L'étude proposée ici s'insère dans le cadre plus large d'une recherche doctorale en didactique des langues portant sur les conditions susceptibles de contribuer au succès de l'apprentissage dans un MOOC de langues (désormais LMOOC).

Les LMOOC présentent des caractéristiques spécifiques à la didactique des langues. Ainsi, apprendre une langue, ce n'est pas apprendre des contenus mais apprendre à communiquer, ce qui implique de pratiquer cette langue. Ceci représente un défi en termes de conception pédagogique pour les LMOOC puisque ces environnements doivent concilier échanges en ligne dans la langue cible (qui impliquent correction, aide, évaluation...) et massivité. Par « massivité », nous entendons un nombre important de personnes inscrites au LMOOC, pouvant aller de plusieurs centaines à plusieurs centaines de milliers (Hollands et Tirthali, 2014).

La littérature en SHS apporte des outils théoriques et méthodologiques pour analyser comment la conception pédagogique de LMOOC intègre la question de la massivité, dimension trop souvent traitée jusqu'à présent de façon idéaliste et/ou peu scientifique. Une étude de cas à partir d'un LMOOC d'anglais contribuera à la recherche dans ce domaine en fournissant une analyse détaillée des réponses apportées à ce problème dans un environnement particulier.

2. Contexte et cadre théorique

Dans cette partie, après avoir formulé les questions de recherche découlant des singularités des LMOOC, nous présentons un état de l'art portant sur la question de la massivité dans ces environnements. Nous explicitons ensuite notre cadre théorique, basé sur des travaux en sciences de l'éducation et en didactique des langues (DDL).

2.1. Spécificités des LMOOC et problématique

Nous nous concentrons dans cette étude sur les LMOOC tout en les replaçant dans le contexte des MOOC et de l'enseignement/apprentissage des langues. Nous ne reviendrons pas ici sur les enjeux généraux des MOOC dans la mesure où ces aspects ont été largement traités dans la

littérature (Charlier, 2014), (Daniel, 2012), (Karsenti, 2013), (Mangenot, 2014), (Mœglin, 2014).

En revanche, nous rappellerons quelques particularités propres à l'enseignement/apprentissage des langues, à commencer par le fait que, « dans l'apprentissage des langues, la communication langagière constitue à la fois le moyen d'apprentissage (le langage est le principal outil de médiation, comme dans les autres disciplines), mais également l'objectif visé (savoir communiquer dans une langue) » (Mangenot, 2008a, p. 18). Ainsi, pour apprendre une langue, il faut s'en servir, interagir avec d'autres personnes, car « apprendre une langue ne consiste pas à emmagasiner des savoirs (grammaticaux, lexicaux, culturels, etc.) sur celle-ci » (Mangenot, 2011, p. 213). Cela engendre des conséquences tout au long du processus d'enseignement/apprentissage : scénarisation d'activités et de communications incitant à l'échange, rôle particulier des tuteurs comme interlocuteurs à part entière dans la situation pédagogique, évaluation et correction nécessairement humaines dans le cas de productions ouvertes. En effet, « un énoncé d'apprenant doit être jugé plus sur sa compréhensibilité, sa capacité à faire progresser l'interaction, que sur son exactitude ; la correction doit à tout prix éviter de bloquer la parole » (Mangenot, 2011, p. 213). Outre la dimension humaine incontournable, celle d'expertise ou d'accompagnement expert est également relevée par Chotel (Chotel, 2013) qui a montré que la correction linguistique mutuelle entre pairs en contexte non formel n'est pas satisfaisante si elle n'est pas encadrée comme cela est le cas en contexte formel (cf. apprentissage mutuel en tandems par exemple).

Concevoir des interactions, évaluations, corrections en langues dans un contexte massif, avec une quasi-absence d'accompagnement expert, se révèle ainsi être une véritable gageure. Dans cet article, nous tenterons par conséquent de répondre aux deux questions suivantes :

- comment la massivité est-elle gérée dans la conception pédagogique d'un LMOOC ?
- dans quelle mesure cette conception pédagogique en contexte massif est-elle susceptible de faciliter des apprentissages langagiers ?

2.2. État de l'art

Un certain nombre de travaux existants portent sur la conception pédagogique de LMOOC. Toutefois, comme nous allons le montrer, il s'agit souvent d'études abordant la conception pédagogique dans les

LMOOC de façon générale sans véritable question de recherche, fondement méthodologique ni théorique.

Sokolik (Sokolik, 2014) ambitionne ainsi de déterminer les caractéristiques d'un LMOOC idéal à partir de sa propre expérience, sans que celle-ci ne repose sur l'analyse d'observations ou de données. L'auteure dresse une liste d'éléments divers « *that should be developed if LMOOCs are going to be implemented successfully* »¹

(p. 21) et conclut avant tout sur la nécessité d'une plateforme adéquate pour les LMOOC.

Moreira Teixeira et Mota (Moreira Teixeira et Mota, 2014) partent du principe que les LMOOC permettent « *the acceleration of the language learning processes through the use of very large communities of practice* »². Dans cette veine, ils proposent un modèle pour la conception pédagogique de LMOOC, nommé iMOOC pour son focus sur la responsabilité individuelle, l'interaction, les relations interpersonnelles, l'innovation et l'inclusion et s'inscrivant dans la lignée des cMOOC. Là encore, nous constatons une absence d'analyse de données et de mise à l'épreuve d'un cas réel. Les suggestions de conception de ces auteurs constituent une liste éclectique touchant à la fois aux outils, durée, processus d'apprentissage, rôle de l'enseignant, équipe support, ressources, activités, pratique orale, feedback, certificat de complétion, etc. Si les auteurs pointent bien la difficulté de la massivité, les réponses en termes de communauté d'apprentissage et de responsabilité de l'apprenant relèvent plutôt de l'injonction que d'une scénarisation étayée.

L'article de Bárcena *et al.* (Bárcena *et al.*, 2014) offre quant à lui une analyse intéressante de la conception pédagogique d'un MOOC d'anglais, en prenant notamment en considération des enjeux liés à la massivité. Sont détaillés des artefacts cognitifs pour soutenir la personnalisation, une activité pédagogique entre apprenants et le processus pédagogique d'évaluation par les pairs. Malgré l'intérêt de cette analyse, celle-ci reste brève et partielle car elle ne constitue pas l'objectif principal de l'article.

De façon plus précise, Mangenot (Mangenot, 2015) s'interroge sur « la gestion des grands nombres en termes d'échanges en ligne et d'accompagnement ». En se basant sur le modèle de la conception pédagogique en e-learning de Oliver et Herrington (Oliver et Herrington, 2001), il montre comment le MOOC « *Exploring English: Language and Culture* » résout cette question : « la participation est très canalisée, [...] les

tâches sont adaptées au caractère massif du MOOC ». L'auteur pointe également certaines limites liées à l'évaluation et à l'absence de production orale et de correction des productions des apprenants.

L'intérêt suscité par cette dernière analyse nous a incitée à poursuivre ce travail en approfondissant l'étude de ce LMOOC. Pour ce faire, nous avons adopté une double approche orientée données et orientée théorie (Bétrancourt, 2014) permettant d'appréhender de façon plus globale et systématique la question de la massivité dans la conception pédagogique des LMOOC.

2.3. Cadre théorique

2.3.1. Approche sociotechnique

Albero (Albero, 2010a), (Albero, 2010b) positionne l'approche sociotechnique dans le paradigme « anthropo-logique » des technologies de la formation, la fonde sur le « couplage entre technique et activité humaine » et la mobilise dans le domaine particulier de l'éducation.

Au sein de cette approche, le concept de dispositif, issu notamment des travaux de Linard (Linard, 1989), est l'un des trois concepts clés. Précisons que nous distinguons l'objet concret « environnement (de formation) » (par ex. les LMOOC) du concept de dispositif. Afin de prendre en considération l'hétérogénéité et la complexité de ce qui fait dispositif, Albero (Albero, 2010b) propose un construit conceptuel fondé sur une approche ternaire et trilogique : 1-« l'idéal » (« idées, principes, modèles et valeurs qui orientent et structurent les décisions, actes et discours des acteurs au cours du projet » ou « fil rouge »), 2-« le fonctionnel de référence » (« mise en actes pratique de l'idéal ») et 3-« le vécu » (« expérience personnelle des différents acteurs »). En cohérence avec notre problématique et notre méthodologie, la dimension « fonctionnel de référence », basée sur une « logique instrumentale » (Albero, 2011), aura une place prépondérante dans notre étude, même si les autres dimensions seront également abordées. De plus, bien qu'il soit indispensable, pour appréhender le concept de dispositif et « comprendre les dynamiques globales » (Mangenot, 2008b), de croiser les niveaux micro, méso et macro, nous nous concentrerons ici essentiellement sur le niveau méso des environnements de formation. Enfin, même si le dispositif est un objet dynamique évoluant dans le temps, nous avons fait le choix de nous limiter, pour les besoins de la présente recherche, à l'analyse du travail prescrit, complémentaire, dans le cadre de la notion d'activité, au

travail réel (Leplat, 1980), (de Montmollin, 1986), (Albero et Guérin, 2014), et donc à un moment spécifique de l'état du dispositif, celui de la conception pédagogique.

Du deuxième concept clé de l'approche sociotechnique, celui d'instrumentation des apprentissages, nous ne retiendrons ici que les origines, sans l'appréhender dans toute sa complexité. Ce concept s'ancre dans les travaux de Rabardel (Rabardel, 1995) sur la genèse instrumentale et dans ceux de Linard (Linard, 1989) sur la médiatisation, « simple transposition d'information d'un support à un autre », et la médiation, « accompagnement (humain mais aussi pouvant être pris en charge par des artefacts divers) de l'activité de transformation de l'information en connaissance de la part des apprenants » (Albero, 2010b).

2.3.2. Conception pédagogique en ALAO

Parmi les modèles existant pour la conception pédagogique en Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur (ALAO) ou pour l'analyse de celle-ci, nous en retenons trois, qui synthétisent la plupart des approches dans ce domaine.

Tout d'abord, le cadre de Oliver et Herrington (Oliver et Herrington, 2001), qui, même s'il n'est pas spécifique aux langues, a déjà montré sa pertinence pour les LMOOC dans les travaux de Mangenot (Mangenot, 2015). Il croise les dimensions « tâches » (ou activités), « ressources » et « aides » et place l'« évaluation » au centre de ces croisements. Ensuite, le modèle de Nissen (Nissen, 2014), fondé sur le scénario pédagogique (tâches/activités et scénario de communication), présente l'intérêt de prendre en compte le contexte. Enfin, celui de Lamy et Hampel (Lamy et Hampel, 2007) ajoute le paramètre des artefacts techniques.

Nous obtenons ainsi six dimensions interagissant entre elles et sur lesquelles nous baserons notre analyse de la massivité dans un LMOOC : le scénario pédagogique, composé des activités pédagogiques et du scénario de communication, les ressources, les aides, l'évaluation et les artefacts techniques.

En parallèle, l'analyse du contexte, à un niveau plus macro, permettra de mieux comprendre les choix opérés pour les six dimensions méso.

Revenons à présent plus en détail sur chacune des six dimensions.

Dejean et Mangenot (Dejean et Mangenot, 2006) proposent de définir le scénario pédagogique « comme une ou plusieurs tâche(s) combinée(s)

avec un scénario de communication et prévoyant une chronologie des échanges. L'intérêt de cette définition est de mettre en avant les interactions pédagogiques, telles que le concepteur peut les anticiper, et de dissocier la tâche du mode de fonctionnement collectif, ce qui permet une plus grande adaptabilité du scénario en fonction des caractéristiques du public ». Intéressons-nous dans un premier temps au premier des deux éléments du scénario pédagogique, à savoir la question des tâches. La notion de tâche, reconnue aujourd'hui comme étant l'élément clé de la scénarisation pédagogique en didactique des langues (DDL), n'en reste pas moins encore sujette à débat. Elle est pourtant au cœur des méthodologies récentes en DDL et notamment du TBLT « *Task-based language teaching and learning* » (Ellis, 2003), méthodologie qui sous-tend l'ancrage didactico-pédagogique du MOOC analysé dans cette étude. Nous ne présentons ici que les caractéristiques principales de la tâche faisant consensus (Conseil de l'Europe, 2001), (Ellis, 2003), (Nissen, 2011), (Nunan, 1989), (Richer, 2009) :

- focalisation première sur la signification de l'activité d'apprentissage pour l'apprenant (versus sur la forme linguistique), dans la lignée de l'apprentissage par l'expérience ;
- résultat identifiable (liant langage et action, au sens large du terme « interaction ») ;
- processus (découpage de la tâche en étapes de travail de granularités diverses) ;
- certaine authenticité/proximité avec le monde « réel » (en conception, pour ce qui est du contenu de la tâche et des documents associés, et en réception pour l'apprenant).

Indiquons également que « par exercices, nous désignons ce qui est du domaine de l'application, de la reproduction, de la manipulation » (Lancien, 1998, p. 39) et que nous utilisons le terme « activité (pédagogique) » de façon générique, pour désigner les tâches ou les exercices.

La deuxième dimension correspond au scénario de communication. Celui-ci est encore plus important à distance qu'en présentiel « à cause de la profusion d'outils technologiques permettant la communication en ligne, en temps réel ou en temps différé » (Mangenot, 2008a, p. 18). Cet auteur articule le scénario de communication autour de cinq types de paramètres :

- « paramètres de travail collectif » : mutualisation, discussion, coopération, collaboration (Dejean et Mangenot, 2006) ;
- « paramètres sociaux et communicationnels » : partenaires et modalités d'interaction, communication publique ou privée, etc. ;
- « paramètres temporels » : synchronie / asynchronie, rythme, délais, etc. ;
- « paramètres instrumentaux » : caractéristiques sémio-pragmatiques des outils choisis ;
- « paramètres d'encadrement » : rôles, postures, modes d'intervention, rythme de connexion du/des tuteur(s), etc.

La troisième dimension est celle des « ressources », notion résolument polysémique. Nous adoptons la définition de Bibeau (Bibeau, 2005), qui distingue bien la ressource d'enseignement/apprentissage de la ressource humaine : « une ressource d'enseignement et d'apprentissage (REA) c'est toute entité, numérique ou non numérique, conçue ou pouvant être utilisée, pour des fins d'apprentissage, d'éducation ou de formation ». Pour ce qui est de l'humain, nous inscrivant dans un paradigme anthropocentré, il est pour nous au cœur du processus de médiation et de médiatisation.

La typologie des REA que nous adoptons pour notre analyse des LMOOC repose notamment sur les travaux de Rézeau (Rézeau, 2001). Cet auteur utilise le terme de « continuum » afin de mettre en évidence trois degrés de didactisation des REA :

- le « document brut » ou « authentique » : c'est un document « appartenant à la L2 [langue cible] (et à la C2 [culture cible]) [...] conçu par un locuteur natif pour d'autres locuteurs natifs » ;
- le « document didactique » : c'est un document « fabriqué par l'enseignant » qui présente l'inconvénient « maintes fois souligné de se présenter comme fermé, verrouillé dans un scénario préalable » (Demaizière, 2004) ;
- le « document didactisé » : il a une « position intermédiaire entre le « tout authentique » et le « tout fabriqué » » (Rézeau, 2001).

La quatrième dimension recouvre les aides, objet également polymorphe, que nous différencions des ressources. Oliver et Herrington (Oliver et Herrington, 2001) indiquent « *By separating the instructional elements from the informational elements, the design creates the possibility for reuse of the learning resources* »³. Dans le domaine des langues, Nissen (Nissen, 2007), (Nissen, 2012), (Nissen, 2014) reprend les sept domaines de

l'autonomie d'Albero (Albero, 2003): technique, informationnel, méthodologique, social, cognitif, métacognitif, psycho-affectif. Suivant Nissen (Nissen, 2014), nous regroupons certains domaines. De la sorte, « social » et « psycho-affectif » figurent dans une macro-catégorie nommée « socio-affectif ». Précisons en outre que, dans notre discipline, le « cognitif » recouvre le langagier, le métalangagier et le culturel puisque langue et culture sont étroitement liées. En parallèle de cette typologie, Demaizière (Demaizière, 2007) souligne quelques points susceptibles d'enrichir notre analyse : la fréquence, le moment, le caractère réactif ou proactif, le degré, la pertinence, le canal de l'aide.

La cinquième dimension a trait à l'évaluation, concept trop souvent réduit à la distinction rapide entre évaluation formative et sommative. De Ketele De Ketele, précise que la finalité de l'évaluation « est de fonder des prises de décision et non de porter des jugements sur les personnes » et identifie trois fonctions ou « pour quoi » de l'évaluation : « l'orientation [...] : pour orienter une nouvelle action à entreprendre ; la régulation ou évaluation formative [...] : pour améliorer une action en cours ; la certification [...] : pour certifier socialement une action considérée comme terminée ». A la fonction, De Ketele adjoint la démarche, qui se réfère au « comment ». La démarche sommative consiste à « mettre une note », la démarche descriptive à « identifier et décrire » et la démarche herméneutique à « donner sens ». Quant aux « qualités » nécessaires au processus évaluatif, il s'agit de la pertinence, la validité et la fiabilité de l'évaluation. Du point de vue du contenu de l'évaluation en langues, on distingue l'évaluation des activités de communication (compréhension orale/écrite, production orale/écrite) et l'évaluation des compétences (linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques), sachant qu'il peut dans tous les cas s'agir d'hétéro-évaluation, d'auto-évaluation ou d'évaluation mutuelle entre pairs.

Notons que nous différencions bien l'évaluation de la correction, même si les deux sont complexes dans un contexte massif en langues. La correction correspond à l'acte de « rectifier une (des) production(s) lors de certaines activités » ; elle fait donc partie intégrante de ces dernières alors que l'évaluation est une dimension en soi.

La dernière dimension est celle de l'analyse des artefacts techniques. La notion d'utilisabilité de Tricot *et al.* (Tricot *et al.*, 2003) et l'approche « techno-sémiopragmatique » (TSP) de Peraya (Peraya, 1999) seront mobilisées.

Dans le cadre global de l'approche socio-technique, nous nous appuyons sur les six dimensions spécifiques que nous venons de présenter afin de répondre à notre première question de recherche portant sur la gestion de la massivité dans la conception pédagogique du LMOOC étudié. Nous en déduisons des éléments quant aux apprentissages langagiers potentiels dans cet environnement de formation, point faisant l'objet de notre deuxième question de recherche.

3. Méthodologie

Rappelons que notre étude a une visée de compréhension et une finalité de transformation sociale. Dans ce but, il s'avère indispensable de récolter des données empiriques en situation écologique. De par sa finalité, notre travail relève de la démarche descriptive (Gagné *et al.*, 1989) et, dans ce cadre, nous faisons le choix d'une méthodologie qualitative. Au sein des recherches descriptives, notre démarche d'investigation est celle de l'étude de cas. Pour les raisons invoquées (cf. 2.3.1), notre étude de cas ne prendra en compte qu'une partie du réel.

Concernant les critères de sélection de notre terrain, nous avons choisi le MOOC « *Exploring English: Language and Culture* » (EELC) (British Council, 2016) car il se distingue notamment par sa précocité (1ère session en septembre 2014), sa pérennité (6ème session en juillet 2016), l'expertise de ses concepteurs pédagogiques (British Council) et des concepteurs de la plate-forme qui l'héberge (FutureLearn, qui dépend de l'Open University) ainsi que par son nombre important de participants. L'existence de publications préalables portant sur ce LMOOC incitait également au prolongement de la réflexion.

Pour ce qui est des « techniques de prélèvement des données » et des « instruments d'observation » (Gagné *et al.*, 1989), nous avons choisi de recueillir, à un niveau méso, des données issues de la 5^{ème} session du MOOC EELC qui s'est déroulée du 22/02/2016 au 02/03/2016. Il s'agit de la session clôturée la plus récente et donc la plus aboutie en termes de conception pédagogique au moment de la rédaction de cet article. Pour ce faire, nous avons réalisé une observation directe et fait des captures d'écran de l'environnement de formation. Ces éléments relèvent principalement de la « logique instrumentale » liée au « fonctionnel de référence » (Albero, 2011). Au croisement des niveaux méso et macro, nous avons recueilli sur le web (billets de blogs, sites web) des discours d'acteurs plus ou moins impliqués dans la conception du MOOC (directrice de l'anglais au British Council, premier concepteur du MOOC, intervenants

de FutureLearn). Ces éléments relèvent à la fois de la «logique axiologique» (liée à l'«idéal»), de la logique «instrumentale» et de la logique «existentielle» (liée au «vécu») (Albero, 2011). Notons que pour asseoir la validité de notre analyse, nous avons procédé à une triangulation des données invoquées (Van der Maren, 1996) émanant de l'observation directe et des discours recueillis.

L'analyse de ces données repose essentiellement sur une analyse de contenu, même si l'analyse de discours sera mobilisée ponctuellement.

4. Analyse de la conception pédagogique d'un MOOC d'anglais au prisme de la question de la massivité

4.1. Présentation et contexte du MOOC EELC

Le MOOC EELC est destiné à des apprenants en cours d'acquisition du niveau B1 du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Il est composé de 6 semaines de cours et le temps de travail apprenant est estimé à environ 2h hebdomadaires.

Le modèle économique actuel de FutureLearn, qui héberge EELC, repose sur les attestations payantes de participation et la passation d'examens certifiés en présentiel pour certains cours, ce qui ne lui permet pour l'instant toujours pas d'atteindre l'autosuffisance. Comme pour beaucoup de MOOC, outre la dimension pédagogique, l'un des objectifs d'EELC est la visibilité de l'institution conceptrice, que peut permettre le rayonnement massif. Ce contexte économique influe sur la conception pédagogique: le fait que le MOOC EELC soit une vitrine du savoir-faire du British Council et serve de produit d'appel pour des formations payantes (*Keep in touch - Activity 6.14*) implique pour cet organisme de trouver le bon équilibre entre, d'une part, le coût de conception et d'accompagnement pédagogiques dans le dispositif et, d'autre part, les retombées possibles en termes d'image, visibilité, inscriptions à des cours payants, etc. Cette tendance illustre bien le phénomène de «servicialisation» des ressources où les MOOC (y compris EELC) fonctionnent sur un modèle *freemium*.

4.2. Activités pédagogiques

L'orientation didactico-pédagogique présentée par Cavey Cavey, enseignant référent du MOOC pour les trois premières sessions, ancre la conception pédagogique de cette formation dans l'approche par les

tâches anglo-saxonne (cf. ci-dessous), ce qui s'inscrit dans la lignée des travaux récents en DDL.

Les concepteurs du MOOC ont fait le choix de ne pas cibler d'objectifs pédagogiques précis pour travailler la langue et la culture anglaise mais de miser avant tout sur la richesse attendue des interactions entre participants. Si l'on peut s'interroger sur la pertinence d'un cours sans objectifs clairs, il est certain que l'ouverture du MOOC en termes de programme et de public, de même que le choix de la culture britannique comme thématique transversale (cf. thèmes des six semaines : l'anglais, la musique, la campagne, la littérature, l'environnement, l'entrepreneuriat), permettent potentiellement de générer de nombreux échanges. Notons que la propension de ce LMOOC pour l'interaction correspond à l'orientation socioconstructiviste de FutureLearn, basée, selon Ferguson et Sharples (Ferguson et Sharples, 2014), sur le cadre conversationnel de Pask (Pask, 1976) et Laurillard (Laurillard, 2002).

Les activités de chaque semaine s'articulent autour d'un schéma directeur dont la trame générale est la suivante :

- « *share your thoughts/impressions about British music/literature/countryside, etc.,*
- *watch a video and look at some language,*
- *share something from your own country or culture* »⁴ (Cavey, 2014b).

Si une réelle liberté en termes d'organisation temporelle est laissée aux apprenants (tous les contenus du MOOC sont totalement accessibles dès la première semaine), en revanche, la scénarisation de la progression pédagogique offre a priori peu de place à des choix de parcours distincts.

En ce qui concerne les activités en elles-mêmes, nous remarquons que le MOOC EELC propose à la fois des tâches et des exercices.

Parmi les tâches, nous repérons des tâches ouvertes, c'est-à-dire comportant une production et nécessitant une correction humaine . Dans EELC, les tâches ouvertes sont de deux sortes : des tâches -majoritaires -sans visée linguistique particulière (« *unfocused tasks* ») et des tâches visant un aspect particulier de la langue (« *focused tasks* »)⁵. Ce sont toutes deux des activités de production -et potentiellement d'interaction - écrite sur forum. Une seule tâche ouverte de production orale asynchrone - assez peu authentique - est proposée en semaine 5 (activité 5.9). Elle consiste à enregistrer un court commentaire audio sur le thème de la semaine via l'outil Vocaroo.

La figure 1 présente un exemple de tâche sans visée linguistique particulière. Cette activité, représentative de la plupart des tâches ouvertes du MOOC, remplit les critères de la tâche (cf. 2.3.2). Comme toutes les tâches de ce type, un fort accent est mis sur la dimension interculturelle, avec un aspect narratif (on se raconte) afin de susciter l'intérêt des participants et donc l'interaction. Les tâches reposent à la fois sur des échanges d'opinion (« *opinion gap tasks* ») (Ellis, 2003), comme l'indique la consigne « *share your thoughts* » et des échanges d'informations (« *information gap tasks* »), ce qui laisse une certaine liberté aux apprenants dans leurs réponses. Toutefois, aucun échange n'est obligatoire.

British music and you

In the previous step, Nicole mentioned some of the bands that have made British music famous around the world - from The Beatles and The Rolling Stones in the 60s through to One Direction today. Whatever age you are, there's a good chance that British music has played a part in your life. We'd like you to share that with us now. What does British music mean to you?

- Tell us about the groups you like and what their music means to you.
- If you've used music to help you learn, tell us about that – and share any tips you have!
- It would also be interesting to hear about music from your own country. What would you recommend to other learners and why?

Share your thoughts with other learners by posting a comment below.

Figure 1 • Copie d'écran : consigne de l'activité 2.2

Les tâches visant un aspect particulier de la langue sont, quant à elles, présentes une fois par semaine (excepté la première semaine); la figure 2 en donne un exemple.

In Week 1, we looked at passive forms.

Look at these sentences from the SoCo video we watched this week:

RICHARD: Music is at the heart of British culture and is used as a way of reaching out to young people and disadvantaged groups. This is Southampton on the South Coast. Now, a shopping centre is the last place I'd expect to find music talent. But inside, there's a music project that is making a big difference to kids' lives.

MATT: We get a real mixture of people coming here. The project was set up really to help disadvantaged groups so we work with young people, we work with homeless people, people with drug problems, older people, we run a mental health music group, and it's really just people who wouldn't be able to otherwise access projects like this.

- Can you find a passive form in each example?
- Why do you think the speaker used a passive form?

You can take a look back at the [information about passives](#) from Week 1 if you need some reminders.

Figure

2 • Copie d'écran : consigne de l'activité 2.11 (Did you notice?)

Ces tâches mêlent le repérage de la forme (« *noticing* ») et la prise de conscience du phénomène linguistique (« *consciousness raising* ») (Ellis, 2003), deux éléments importants dans le processus cognitif d'attention sur la forme.

Il convient d'insister sur le fait qu'aucune correction (linguistique, sociolinguistique ou pragmatique) des productions écrites n'est proposée (hétéro-correction) ou incitée (correction mutuelle entre pairs ou auto-correction). L'absence de correction induit un risque de fossilisation des erreurs chez les apprenants (Ellis, 2003), ce qui peut entraver le processus d'apprentissage de la langue.

Outre les tâches ouvertes, des tâches fermées (sans production et avec correction par la machine), de type questionnaires à choix multiples (QCM) ou questionnaires à choix unique (QCU), sont proposées dans ce MOOC: *Check your understanding - Activity 4.7*. Ces activités autocorrectives de réception orale sont utiles pour entraîner la compréhension, même si elles n'impliquent aucun échange entre apprenants. Relevons le peu de variété des types d'activités autocorrectives sur FutureLearn. Les types habituels en ALAO (par ex. : questionnaires à réponses ouvertes et courtes, tableaux à compléter, appariements, classements, etc.) sont absents de la plate-forme.

Enfin, EELC contient des exercices focalisés sur la forme (grammaire/vocabulaire): *Check your understanding - Activity 5.8*. S'ils permettent de s'exercer pour systématiser des processus, ils sont en revanche totalement décontextualisés, ce qui rend plus difficile le transfert et la mobilisation de ces processus dans des situations de communication authentique.

Pour conclure, nous estimons que la scénarisation des activités du MOOC EELC exploite bien certains des apports didactico-pédagogiques des recherches en TBLT/ALAO en proposant aux participants des tâches et des exercices adaptés à un contexte massif interculturel. Les « *focused tasks* » (et, dans une moindre mesure, les exercices), qui favorisent le travail sur la forme, sont bien intégrés dans l'approche globale sur le sens. Nous pouvons néanmoins regretter trois choses. La première, nous l'avons soulignée, concerne l'absence de scénarisation en termes de correction ou de traitement des erreurs des participants. Ceci est préjudiciable pour l'évolution de l'interlangue des apprenants et donc pour leur progression dans l'apprentissage (Narcy-Combes, 2009). La deuxième limite concerne les tâches ouvertes. Ellis (Ellis, 2003) montre que les tâches ne nécessitant pas de prise de décision finale - ce qui est le cas de toutes les tâches de EELC - génèrent moins de négociation du sens car les apprenants abandonnent plus facilement que lorsqu'ils ont un défi à relever. Ce type de conversation, moins exigeant, suscite par conséquent moins d'interactions et se révèle moins bénéfique pour l'apprentissage. Néanmoins, il convient de reconnaître que les tâches comportant une prise de décision finale sont compliquées à mettre en œuvre dans une formation ouverte massive car elles nécessitent une forte implication des apprenants et des outils plus adaptés que les forums. La dernière limite est liée à la faible ouverture (Jézégou, 2005) de ce LMOOC en termes d'activités et de choix proposés. Cette ouverture serait susceptible de mieux répondre à la diversité des profils des apprenants mais engendrerait un temps de conception/scénarisation plus long qui romprait probablement l'équilibre coût/gains.

4.3. Scénario de communication

Nous reprenons ici les cinq paramètres de Mangenot Mangenot,

Le premier concerne le travail collectif. Les consignes des tâches ouvertes (cf. Figures 1 et 2) engagent les participants dans des échanges relevant du premier degré d'apprentissage collectif, celui de la mutualisation, « où chaque apprenant donne son point de vue sur un

sujet, lit ce que les autres ont produit, mais n'interagit pas vraiment avec ses pairs » (Dejean et Mangenot, 2006). Ces auteurs précisent que « cette forme de travail peut sans problème se faire en grand groupe », ce qui correspond bien aux MOOC. Notons que les tâches proposées n'excluent pas des moments de discussion entre les participants avec la prise en compte, dans les productions écrites, des messages des uns par les autres. Afin de tendre vers la discussion, les concepteurs ont su tirer parti des caractéristiques techno-sémiopragmatiques de FutureLearn (cf. 4.7). Dans les deux cas (mutualisation et discussion), il n'est prévu aucun travail en groupe ni production commune, ce qui implique moins d'interactions et de négociation du sens.

Passons aux paramètres sociaux et communicationnels (liés à des aspects des paramètres instrumentaux). La modalité d'échange principale visée par le scénario de communication est la communication de tous vers tous par le biais des forums. Cette communication est publique, qu'il s'agisse des échanges sur les forums de FutureLearn (pour les tâches) ou sur les réseaux sociaux (pour les aides, cf. 4.5). Pour ce qui est des forums, le fait de pouvoir « répondre à » ou « liker » un message, suivre une personne dans le MOOC, suivre des échanges sur les réseaux sociaux via le hashtag [#FLlearnenglish](#) sont autant d'éléments susceptibles d'inciter les participants à se lire les uns les autres et de favoriser la discussion, même s'il reste peu probable que toutes les contributions soient lues (Mangenot, 2016). La possibilité d'échanger autour du MOOC via les réseaux sociaux (Facebook, Twitter, YouTube, etc.) permet par ailleurs une ouverture sur le web social en faisant sortir les participants de cette immense salle de classe virtuelle qu'est le MOOC vers des situations sociales encore plus authentiques. Toutefois, les échanges sur les réseaux sociaux ne sont qu'à la marge du scénario de communication, seuls les forums étant au cœur de la scénarisation pédagogique (en lien direct avec les tâches). Cela se justifie probablement, là encore, par un souci de gestion efficace et peu coûteuse du MOOC.

Concernant les paramètres temporels, les échanges liés aux tâches ouvertes (au nombre de trois à cinq par semaine) ont lieu sur forums et sont donc asynchrones. Cette modalité présente l'avantage de la flexibilité pour les participants et leur permet de prendre le temps de rédiger leurs productions (Mangenot, 2004). Rappelons que les forums du MOOC restent ouverts même lorsqu'une nouvelle session (avec de nouveaux forums) commence. Les échanges synchrones en

Laure CHOTEL

visioconférence et quasi-synchrones par chat, considérés comme des aides, seront abordés dans la partie correspondante (cf. 4.5).

D'un point de vue instrumental, l'utilisation du forum avec un très grand nombre de participants peut poser problème (Mangenot, 2015). En effet, malgré des fonctionnalités facilitant le repérage dans les messages (cf. 4.7), les apprenants peuvent vite se sentir perdus dans la masse des productions postées. Pour l'unique tâche ouverte de production orale asynchrone (cf. 4.2), un outil externe à la plate-forme (Vocaroo) a été choisi puisque FutureLearn ne propose pas (encore?) ce type de fonctionnalités.

Les paramètres d'encadrement, quant à eux, constituent une des gageures des MOOC au vu des facteurs « nombre de participants » versus « coût du tutorat ». Dans la petite « foire aux questions » figurant sur la page de présentation du MOOC EELC, nous trouvons l'information suivante: « *Online tutors from the British Council will be monitoring and guiding the discussion, responding to learners and answering their questions* »⁶.

Une équipe de six enseignants du British Council participe effectivement aux échanges du MOOC de façon réactive. Outre les réponses apportées sur les forums à propos des tâches (principalement au lancement de chaque forum), l'équipe aide également les participants sur d'autres aspects et de diverses manières (cf. 4.5). Par ailleurs, rappelons que la scénarisation pédagogique met l'accent sur des tâches sans visée linguistique particulière. La focalisation sur le sens des productions écrites et sur la communication limite ainsi les attentes en termes de correction de la part des tuteurs ou des pairs. Enfin, comme le souligne Mangenot (Mangenot, 2015), les tuteurs ont recours à trois « techniques » pour donner aux participants le sentiment d'être soutenus dans la réalisation des tâches. D'une part, les mails et bilans de fin de semaine de l'équipe pédagogique font toujours référence aux messages des apprenants sur les forums, ce qui peut donner à ces derniers l'impression d'être lus. D'autre part, les tuteurs incitent les apprenants à « liker » les messages des autres participants: cela permet aux tuteurs d'identifier les messages les plus appréciés, d'y réagir et de toucher ainsi une cible plus vaste. La dernière technique évoquée concerne l'encouragement à échanger entre pairs, qui contourne le défi de l'encadrement professionnel.

En conclusion, le scénario de communication du MOOC EELC nous semble très minimal et ne facilitant guère les apprentissages langagiers. Si

les échanges sont effectivement incités, c'est au degré le plus bas et, évidemment, sans accompagnement expert. En matière de travail prescrit, on peut donc s'attendre à une majorité de productions « en l'air », sans réponse ni négociation du sens ni correction mais faisant croire à des interactions en raison du nombre important de messages.

4.4. Ressources d'enseignement et d'apprentissage (REA)

Le MOOC EELC contient des ressources d'enseignement et d'apprentissage (REA) directement liées aux activités pédagogiques et d'autres qui relèvent plutôt de ressources complémentaires. La première catégorie émane uniquement de l'équipe de conception alors que la seconde mêle ressources de l'équipe et contenus générés par les utilisateurs (CGU), une façon de s'appuyer sur la dimension massive en valorisant les apports des apprenants.

Les REA du MOOC reposent sur quelques canaux distincts, relativement peu variés pour ce qui est des ressources en lien avec les activités.

- La vidéo : une partie des vidéos correspond aux ressources pour les activités, l'autre, aux aides (cf. 4.5).
- L'écrit : nous ne détaillerons pas cette catégorie de ressource, très minoritaire dans le MOOC.
- Des sites web, des documents PDF, des enregistrements audio : ce sont des ressources complémentaires aux activités.

Étudions de façon plus approfondie les REA les plus représentées dans le MOOC EELC : les vidéos liées aux activités pédagogiques. Nous détaillons, en nous basant notamment sur (Guo *et al.*, 2014) ainsi que sur (Hansch *et al.*, 2015), l'objectif pédagogique des vidéos, le genre, la durée, l'origine, le degré de didactisation, le type de production, la qualité et la temporalité des vidéos.

Les vidéos de compréhension orale permettent d'avoir accès à la langue dans différents contextes d'utilisation dans le but de s'entraîner à la comprendre. Elles relèvent exclusivement du genre « reportage ». Ces vidéos, qui durent moins de trois minutes, sont toutes extraites du site LearnEnglish du British Council (<https://learnenglish.britishcouncil.org/en/britain-great>). Bien que très proches des vidéos authentiques de la campagne de communication du gouvernement britannique « *Britain is GREAT* »

(<http://www.greatbritaincampaign.com>) de par la proximité des thèmes et des intervenants, ces vidéos ont cependant été réalisées par le British Council dans un objectif pédagogique pour l'enseignement/apprentissage de l'anglais. Ainsi, le débit, le contenu, l'accent, le vocabulaire ont été adaptés. Il s'agit donc de documents que nous pourrions qualifier de moyennement didactisés : ils sont proches de documents authentiques dans leur nature (les personnes interviewées jouent par exemple leur propre rôle) mais ont cependant été réécrits pour un contexte pédagogique - bien qu'ils ne contiennent pas d'« appareil didactique facilitateur » (Rézeau, 2001) tel des explications ou des questions. Nous estimons que ces vidéos sont potentiellement authentiques en ce qui concerne leur réception par les participants. De plus, elles nous semblent tout à fait adaptées à l'objectif pédagogique et au niveau visé par le MOOC et nous paraissent par conséquent en adéquation avec le processus d'apprentissage (Hutchinson et Waters, 1987). Quant au type de production, ce sont des vidéos semblables à de courts reportages que l'on pourrait voir sur le web, de qualité professionnelle.

Passons à présent aux vidéos dont l'objectif pédagogique est la transmission de savoirs au sens large. Dans le MOOC EELC, ces vidéos sont exclusivement métalinguistiques. Elles appartiennent au genre le plus répandu dans les MOOC (Guo *et al.*, 2014) : le cours magistral. D'une durée de moins de trois minutes, ces vidéos ont été créées spécialement pour le MOOC dans un objectif pédagogique. Elles sont pour nous à la limite entre ressources et aides. En effet, étant très contextualisées (cf. aides), elles devraient être accompagnées des vidéos de compréhension orale, auxquelles elles font souvent référence, pour être réutilisées en tant que ressource de type « capsule pédagogique ». Elles oscillent également entre documents authentiques et documents didactisés. Avec ces derniers, elles ont en commun d'être en elles-mêmes des « appareils didactiques facilitateurs », puisqu'elles sont constituées d'explications et de réponses aux questions que se posent probablement les apprenants sur les points linguistiques abordés. Des ressources authentiques, elles ont l'authenticité communicationnelle dans la mesure où la présentatrice explique aux apprenants le fonctionnement de tel ou tel point linguistique et où elles ne sont pas extraites de leur environnement d'origine : le MOOC *est* leur environnement d'origine. Outre l'authenticité d'origine et de réception de ces vidéos (que nous considérons comme très probable chez les apprenants, s'agissant d'une leçon de grammaire assez habituelle), l'usage pédagogique qui en est fait nous paraît tout à fait pertinent : ces

ressources, par leur focalisation sur un aspect particulier de la langue, d'une part, aident à une meilleure compréhension des vidéos de compréhension orale et peuvent ainsi faciliter les tâches de compréhension orale et, d'autre part, sont suivies d'exercices de pratique du point de langue. Le choix technique de production est celui de la présentation télévisée avec prompteur (« *talking head*»), en mode asynchrone. Quelques incrustations d'extraits de la vidéo thématique de la semaine et de mots clés viennent illustrer le discours de l'enseignante. La qualité de ces vidéos est correcte.

En ce qui concerne les ressources complémentaires, celles directement liées aux activités pédagogiques viennent quasi-exclusivement compléter les activités linguistiques. Il s'agit de liens vers des pages du site d'enseignement/apprentissage [LearnEnglish
https://learnenglish.britishcouncil.org/en/grammar-and-vocabulary](https://learnenglish.britishcouncil.org/en/grammar-and-vocabulary). Ces REA (ressources d'enseignement et d'apprentissage) sont de type didactique (sauf en S4 avec quelques documents authentiques) et sont des ressources réutilisées.

Il ressort de cette analyse des REA du MOOC EELC que l'équipe pédagogique a su gérer la dimension « industrielle » en trouvant un équilibre entre la qualité des ressources et le coût de celles-ci. Ainsi, les REA réutilisées/réutilisables (vidéos, ressources complémentaires) sont d'une excellente qualité technique et pédagogique, fondées sur des scénarios élaborés pour ce qui est des vidéos. Par opposition, les vidéos créées spécifiquement pour le MOOC, et par conséquent moins facilement réutilisables, sont plus modestes du point de vue de leur réalisation technique et de leur scénarisation (même si leur usage pédagogique est pertinent, comme nous l'avons montré ci-dessus). Remarquons que les véritables REA (réutilisées) ne sont pour autant pas réutilisables par tous ! Le copyright du British Council est présent sur toutes les pages où figurent des ressources de l'institution. Nous sommes donc encore loin des ressources éducatives libres (REL) prônées, entre autres, par FutureLearn (<https://about.futurelearn.com/terms/openness>). Soulignons enfin le manque de variété et de choix en termes de ressources pour les apprenants, qui s'explique sans aucun doute par des questions de coûts.

4.5. Aides

Commençons l'analyse des aides du MOOC EELC par les aides socio-affectives, supposées nombreuses dans ce MOOC en raison de son

tropisme pour les échanges. Les aides non humaines sont peu manifestes. Ainsi, seul un lien vers un article décrivant les « *six tips and tools for social learning on FutureLearn* » (<https://about.futurelearn.com/blog/6-social-learning-tips/>) oriente les apprenants au début du MOOC. La présentation de l'équipe en photos et des apprenants sur une carte permet néanmoins de découvrir les autres participants pour éventuellement communiquer avec eux. Du côté des aides humaines médiatisées, l'équipe pédagogique soutient les apprenants à travers des mails hebdomadaires plutôt proactifs (début de semaine) et plutôt réactifs (fin de semaine) qui rythment l'accompagnement tutoral (De Lièvre et Depover, 2001). Pour Mangenot (Mangenot, 2015), la technique qui « a consisté à envoyer des messages conviviaux assez dithyrambiques donnant l'illusion d'une lecture par les tuteurs » « relève un peu de l'artifice ». Signalons cependant que l'aide sociale (et, dans une moindre mesure, affective) individuelle et collective de l'équipe pédagogique a toute sa place dans les rendez-vous synchrones en visioconférence (outil Blab) et sur Facebook et Twitter d'une part, et, d'autre part, dans les vidéos asynchrones de bilan hebdomadaire. De la sorte, les visioconférences synchrones, par le sentiment de présence socio-affective à distance qu'elles sont susceptibles de véhiculer, peuvent réduire la distance transactionnelle entre participants (Jézégou, 2010), (Jézégou, 2012), (Moore, 1993). Le reste de l'aide socio-affective est relégué au bon vouloir des pairs grâce aux artefacts techniques susceptibles de la favoriser (cf. effets de réseau des médias sociaux, onglet « *activity* » sur FutureLearn dans lequel sont regroupés les échanges de chaque participant, fonctionnalités « *like* », « *follow* », « # »).

Les aides cognitivo-(méta)langagières sont étonnamment peu représentées pour une formation en langues, où l'on trouve habituellement des liens vers un dictionnaire, un traducteur, un correcteur automatique en langue cible, etc. Nous inférons qu'il s'agit de pré-requis (non explicites) au MOOC. Les principales aides sont celles facilitant la compréhension orale des vidéos : sous-titres, réglage du débit, transcription, etc. Les feedback des quiz pourraient éventuellement être considérés comme des aides mais ils restent imprécis et impersonnels. Sur le plan humain, nous relevons les mêmes artefacts d'aide que pour la dimension socio-affective, sachant que les chats (Facebook/Twitter) portent sur du linguistique et les visioconférences (Blab) sur du linguistique et du culturel. Dans ces deux rendez-vous, chaque apprenant peut s'exprimer et recevoir immédiatement une réponse personnalisée à ses questions, ce qui participe potentiellement des présences socio-

cognitive et pédagogique ainsi que de la réduction de la distance transactionnelle.

Concernant les aides techniques, la navigation relativement aisée sur FutureLearn peut expliquer la quasi-absence de ce type d'aide dans le MOOC EELC. Notons que FutureLearn propose une FAQ, des tutoriels, un blog et une fonctionnalité « ? » présente sur chaque page de la plate-forme (et du MOOC) pour répondre par mail aux questions des participants. Le fait que ces aides soient positionnées au niveau de la plate-forme évite de les ajouter dans chacun des MOOC.

Les aides méthodologiques sont, quant à elles, assez présentes. Au niveau de la plate-forme, le blog de FutureLearn offre des aides intéressantes pour organiser ses échanges avec les autres participants (<https://about.futurelearn.com/blog/6-social-learning-tips>) et tirer pleinement profit du MOOC EELC. Quelques éléments ergonomiques et de navigation constituent également des aides méthodologiques. C'est le cas du bouton « *mark as complete* » qui calcule automatiquement le pourcentage d'activités déclarées par l'apprenant comme étant terminées (cf. onglet « progression »). La modification des couleurs du planning au fur et à mesure du déroulement de la formation donne par ailleurs à l'apprenant la possibilité de mieux s'organiser dans sa formation. Au niveau du MOOC, les éléments figurant sur la page de présentation (objectifs, vidéo de présentation de la formation, pré-requis) et le calendrier des activités sont autant d'aides méthodologiques. L'équipe pédagogique soutient légèrement les apprenants dans ce domaine via les mails hebdomadaires, les vidéos d'introduction de chaque semaine et les rappels sur tous les forums pour les rendez-vous synchrones et quasi-synchrones.

Pour leur part, les aides informationnelles sont totalement inexistantes. Le constat est le même pour les aides métacognitives.

En conclusion, nous remarquons que les aides sont globalement peu nombreuses, ce qui était prévisible. Les types d'aide les plus représentés sont l'aide technique (via les fonctionnalités de FutureLearn), méthodologique, sociale et cognitivo-langagière et, les moins représentés, l'aide informationnelle, métacognitive et psycho-affective. Les aides relèvent davantage du non humain (médiatisation) et, quand elles sont humaines, reposent à la fois sur les pairs et sur l'équipe pédagogique de façon principalement collective. Nous touchons là aux limites des aides en contexte massif dans la mesure où un des défis de l'aide est celui de

l'individualisation (Albero et Kaiser, 2009), (Tricot, 2004). Un autre a trait à la dimension nécessairement humaine de certaines aides, ce qui les positionne davantage du côté de l'artisanat que de l'industrie.

4.6. Evaluation

En reprenant les différentes fonctions de l'évaluation, nous constatons qu'il n'y a pas d'évaluation à fonction d'orientation dans EELC. Le niveau B1 désigne un public cible sur la page d'accueil, il n'est pas mentionné pour auto-évaluer des pré-requis (non formulés).

En revanche, l'évaluation à fonction de régulation est présente, essentiellement dans une démarche sommative à travers les notes automatiques des quiz de compréhension orale et des quiz linguistiques. Nous avons déjà souligné l'intérêt des premiers et le manque de bien-fondé des seconds. Une évaluation de régulation permettant des prises de décision plus pertinentes quant à la suite de l'apprentissage supposerait de compléter la démarche sommative par une démarche descriptive ou herméneutique. Toutefois, ces deux démarches ne peuvent être prises en charge par une machine. Nous nous trouvons ici dans le cas dénoncé par Demaizière Demaizière, , qui déclare : « on semble postuler qu'on va apprendre en étant testé et en recommençant pour tenter d'améliorer son score, plutôt qu'en s'appropriant des démarches adaptées. »

Quant aux tâches ouvertes de production/interaction écrite, elles ne font l'objet d'aucune évaluation (ni correction) dans la conception pédagogique, à moins de considérer les « *like* » comme le degré binaire (0/1) de l'évaluation de régulation à démarche sommative. Mangenot (Mangenot, 2015) semble aller dans ce sens mais il s'agit pour nous plutôt d'une appréciation que d'une évaluation. C'est pourtant dans ce type de tâches que l'évaluation par les pairs pourrait être mise en œuvre. Mais Ferguson et Sharples (Ferguson et Sharples, 2014) rappellent que, sur FutureLearn, « *peer review is offered as a formative learning activity, rather than as a method of assessment* »⁷ (p.102). Ainsi, les concepteurs de la plateforme font bien la distinction entre « relecture » (« *review* ») et évaluation et paraissent être conscients qu'une véritable évaluation nécessite des compétences spécifiques inhérentes à la profession d'enseignant (De Ketele, 2010, p. 26). Nous pourrions considérer le fait d'échanger avec les autres apprenants dans les tâches ouvertes comme une relecture mais en aucun cas comme une évaluation.

Passons à présent à la fonction de certification, dont on entend beaucoup parler dans les MOOC. Là encore, la démarche est sommative via la machine. Cependant, dans EELC, le certificat suggéré en fin de formation correspond en fait à une simple « attestation de participation ». Celle-ci est proposée à la vente à chaque apprenant ayant complété plus de 50% des étapes du cours. Les informations recueillies et les critères d'évaluation pour cette attestation sont pertinents, valides et fiables (cf. onglet « *progress* »). En revanche, quel est l'intérêt de cette évaluation (si ce n'est de rapporter de l'argent à FutureLearn), dont les résultats ne signifient rien et ne permettent aucune prise de décision pour la suite de l'apprentissage ?

Pour conclure, il se révèle délicat d'attribuer du sens au processus d'évaluation dans cette formation. L'évaluation proposée ne permet pas de véritable prise de décision et traduit une absence de réelle finalité dans ce processus. Il convient néanmoins de rappeler que l'absence - revendiquée - de syllabus pouvait laisser présager une absence de réelle évaluation. Notre constat est donc, en un sens, logique. Mais peut-on réellement parler de cours et d'apprentissage sans évaluation réelle des activités et compétences ? Dans le domaine de l'évaluation, où l'analyse humaine est encore incontournable en langues, il est manifeste que la logique d'industrialisation atteint là aussi ses limites.

4.7. Artefacts techniques

Le MOOC EELC s'appuie à la fois sur l'interface de FutureLearn et sur des interfaces externes à la plate-forme.

Nous l'avons déjà brièvement évoqué, le scénario d'utilisation (Tricot et Plégat-Soutjjs, 2003) de FutureLearn est cohérent et simple sur le plan de la fonctionnalité de l'interface. La figure 3 donne un aperçu de cet environnement techno-sémiopragmatique (TSP).

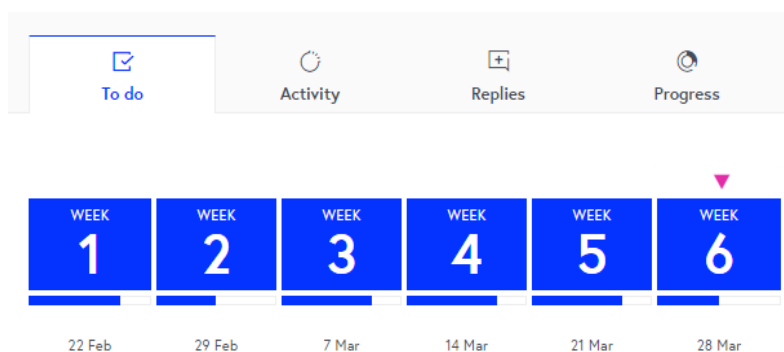


Figure 3 · Environnement TSP de FutureLearn (onglet « To do »)

Les quatre onglets avec icônes (communs à tous les MOOC de cette plate-forme) sont parfois explicites (« *To do* », « *Progress* ») et parfois moins (« *Activity* », « *Replies* »).

L'onglet « *To do* » contient logiquement les activités pédagogiques, classées en « types d'activité ». Les types choisis dans le MOOC EELC (tous les types proposés par FutureLearn ne sont pas convoqués dans cette formation) comprennent des dénominations de formats (« *Video* ») impliquant des activités pédagogiques, des activités pédagogiques identifiées comme tel (« *Discussion* », « *Quiz* ») et d'autres éléments dont la dénomination est parfois peu claire (cf. « *Article* », qui contient des éléments très divers).

L'onglet « *Activity* » permet de voir par ordre antéchronologique les messages de tous les participants, des personnes que l'on suit et ses propres messages, ceci sur tous les forums du MOOC. Lorsque l'on clique sur un message dans cet onglet, on est directement renvoyé au forum correspondant (avec les mêmes fonctionnalités que celles visibles dans la figure 4).

L'onglet « *Replies* » offre un accès aux réponses à ses propres messages et aux notifications comprenant (ici encore) les réponses à ses propres messages, les « *like* » de ses messages par d'autres participants ainsi que la liste de ses « *followers* ». Indiquons que FutureLearn procède actuellement à des modifications de cet onglet.

Si le contenu de ces deux derniers onglets est finalement décevant en termes de soutien à un enseignement/apprentissage de type socioconstructiviste, précisons que la session 6 du MOOC EELC (en cours au moment de la rédaction de cet article) propose à la place de l'onglet « *Replies* » un onglet intitulé « *Study group* » susceptible de traduire une volonté de tâches plus collectives .

Comme dans la plupart des plateformes de MOOC, le seul artefact de communication actuellement intégré à FutureLearn est asynchrone de tous vers tous : il s'agit des forums pédagogiques. De façon traditionnelle dans les MOOC, les participants peuvent accéder aux forums de deux façons, à la fois en-dessous de tout type d'activité pédagogique (onglet « *To do* ») et via l'onglet « *Activity* ». Si l'on retrouve dans les forums de FutureLearn la plupart des caractéristiques identifiées, entre autres, par

Mangenot (Mangenot, 2008a), la dimension massive des échanges représente, ici, comme dans les autres MOOC, un réel enjeu. Ferguson et Sharples (Ferguson et Sharples, 2014) remarquent que, afin que les apprenants ne se sentent pas submergés et obligés de lire toutes les contributions « *the discussion is initially hidden and only revealed by clicking a button; it is structured as a simple flow with only one level of embedded replies* »⁸ (p.102).

D'autres caractéristiques de ces forums sont visibles dans la figure 4.

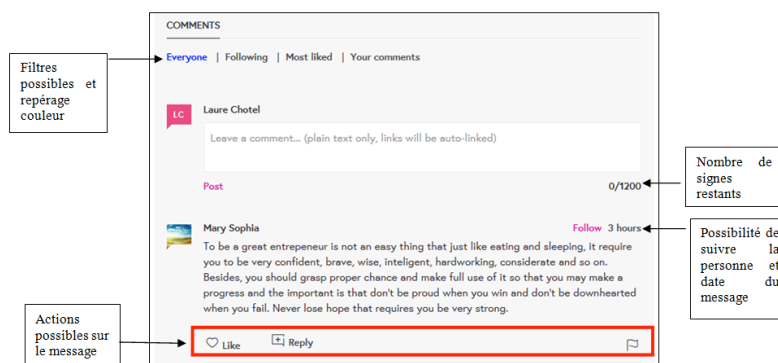


Figure 4 · Copie d'écran du forum de l'activité 6.3 du MOOC EELC

Nous observons sur cette figure que FutureLearn intègre des fonctionnalités techno-sémiopragmatiques habituellement rencontrées sur les réseaux sociaux. Le design pédagogique de cette plateforme correspond ainsi en partie à ce que Ferguson et Sharples Ferguson et Sharples, appellent de leur vœux. Ils estiment en effet que les « *like* » et autres éléments d'évaluation issus du web social (badges, profil, nombre de « *followers* », etc.) doivent être pris en considération dans la conception pédagogique des MOOC car ils sont autant d'indicateurs de confiance, de compétence et donc d'aide potentielle pour les pairs.

Le contenu de l'onglet « *Progress* » est très simple à comprendre et très visuel grâce au pourcentage d'activités déclarées comme réalisées et au dessin qui l'accompagne.

Pour ce qui est des interfaces externes à la plate-forme, nous relevons principalement la page Facebook « *BBC Learning English* », le groupe fermé « *Exploring English MOOC Group* » sur Facebook, la chaîne YouTube « *BBC Learning English* », le hashtag #FLlearnenglish, l'artefact de visioconférence Blab, l'artefact d'enregistrement vocal Vocaroo, GoogleDrive. Nous n'évaluerons pas ici les interfaces de ces artefacts techniques, travail fait par ailleurs dans la littérature, notamment en SIC et en EIAH. Nous nous contenterons simplement de noter que les participants au MOOC EELC utilisent probablement déjà certains de ces artefacts techniques (Facebook, au moins) dans leur sphère privée, ce qui contribue à mêler contextes d'apprentissage formel et informel dans une dynamique d'apprentissage tout au long de la vie.

En nous basant sur les critères ergonomiques de Tricot et Plégat-Soutjis Tricot et Plégat-Soutjis, , il apparaît, en conclusion, que l'interface de FutureLearn présente une cohésion graphique, une bonne structuration de l'espace, des actions simples et concises et des fonctionnalités en général explicites et cohérentes, ce qui est susceptible de favoriser son utilisation. Cependant, la représentation des connaissances (cf. types d'activités) se révèle être parfois un peu confuse même si la mise en forme des textes, les images, etc. sont tout à fait satisfaisantes. Par ailleurs, il convient de noter le manque de flexibilité de l'interface (Tricot et Plégat-Soutjis, 2003), qui n'offre aucun « historique de parcours » ou « carnet de signets » pour prendre les exemples donnés par ces auteurs.

5. Discussion

En accord avec Mangenot (Mangenot, 2015), nous estimons que les tâches ouvertes proposées dans le MOOC EELC sont bien scénarisées et plus pertinentes (au regard des critères définis précédemment) que les activités pédagogiques existant dans d'autres LMOOC, par exemple le MOOC de FLE A2 (Alliance française de Paris, s.d.), où les tâches incitent peu à l'interaction, ou le MOOC « *Spice up your English* » (Université libre de Bruxelles, s.d.), où quasiment aucune production n'est demandée aux apprenants. Cependant, nous avons souligné les limites des tâches du MOOC EELC. Il conviendra d'analyser les nouvelles activités se déroulant dans l'onglet « *Study group* » afin de voir si de réelles interactions (plutôt que de simples échanges) sont prévues dans la scénarisation. Le travail en petit groupe devrait également être facilitant.

En matière de scénario de communication, nous n'avons pour l'instant pas trouvé d'exemple plus satisfaisant dans la littérature ou dans

d'autres LMOOC. Les modalités de collaboration mentionnées par Bércena *et al.* (Bércena *et al.*, 2014) relèvent en fait de la discussion puisque les apprenants ne travaillent pas à un objectif commun mais réagissent simplement, en groupe restreint, aux productions d'autres apprenants.

Pour ce qui est des aides, nous remarquons que, bien qu'à des degrés différents, nous obtenons des résultats similaires à ceux de Nissen (Nissen, 2007) alors que l'analyse de cette auteure porte sur des formations hybrides et tutorées en langues. Ainsi, les aides informationnelles, métacognitives et psycho-affectives sont globalement moins présentes que les autres dans ces environnements et dans le MOOC EELC. Si le format massif ne facilite pas les aides spécifiques (plus coûteuses que les ressources), la faible proportion de certains types d'aides pourrait néanmoins ne pas être seulement imputable à ce facteur. Une recherche plus approfondie dans ce domaine serait à mener. En matière d'aides cognitives (généralement bien représentées mais assez peu dans EELC), Bércena *et al.* (Bércena *et al.*, 2014) présentent des éléments intéressants liés au profil et aux performances des apprenants, ce qui va dans le sens d'une certaine individualisation du soutien. Bien entendu, cela demande un temps de scénarisation supplémentaire et engendre donc des coûts.

L'évaluation constitue également une réelle difficulté, relevée dans tous les travaux de notre état de l'art. Si Mangenot Mangenot, souligne le caractère innovant de l'évaluation entre pairs à grande échelle dans le cas des MOOC, les exemples de Bércena *et al.* Bércena *et al.*, et du MOOC « Paroles de Fle » reflètent bien les limites de ce type d'évaluation en langues, malgré des grilles et des consignes très précises. Bércena *et al.* montrent que, par prudence et respect, les apprenants ne corrigent et n'évaluent que ce dont ils sont sûrs, laissant de côté des critères comme la fluidité, la cohérence. Ces auteurs, tout comme Godwin-Jones Godwin-Jones, , concluent sur le nécessaire accompagnement soit de l'équipe pédagogique, soit de « *super users* », qui pourraient être des « *volunteer (or paid) native speakers* ».

6. Conclusion et perspectives

De l'analyse générale de la gestion de la massivité dans la conception pédagogique du MOOC EELC, il ressort que les points forts sont les tâches, les ressources et les artefacts techniques alors que la correction des tâches, le scénario de communication, les aides et l'évaluation, domaines où l'accompagnement humain est plus important, présentent des faiblesses. Si les tâches incitent aux échanges en exploitant la dimension

interculturelle massive, l'absence de traitement des erreurs, le scénario de communication et les modalités d'évaluation limitent a priori fortement l'apprentissage potentiel.

La discussion ouvre des pistes d'amélioration des tâches et du scénario de communication (avec des travaux en petits groupes), pointe des recherches complémentaires à réaliser sur les aides et souligne l'importance de l'humain expert pour l'évaluation.

D'un point de vue méthodologique, il conviendrait à présent d'analyser le travail réel d'apprenants dans cet environnement afin d'étudier les liens entre les caractéristiques de la conception pédagogique et d'éventuels apprentissages langagiers. D'autres études de cas de LMOOC permettraient également de procéder à des comparaisons approfondies et, potentiellement, d'améliorer ces environnements.

Dans une approche de recherche-développement et/ou de recherche-action, il serait pertinent de prolonger ce travail en mettant l'accent sur les solutions possibles pour pallier l'absence d'accompagnement humain expert au sein de ces environnements. Ainsi, les travaux au croisement des EIAH et des langues proposent des pistes dans la voie de l'individualisation de l'apprentissage, ce qui pourrait aider à mieux identifier et soutenir les apprenants qui en ont besoin. Par ailleurs, ne faudrait-il pas considérer les LMOOC comme des ressources devant être intégrées de façon plus globale dans l'environnement personnel d'apprentissage des apprenants ? Dans un cadre d'apprentissage formel ou non formel, cela pourrait impliquer l'utilisation de LMOOC au sein de dispositifs hybrides. Beaven (Beaven, 2013) présente par exemple une étude de cas sur une hybridation en anglais de spécialité à partir de MOOC en anglais mais non de LMOOC. Rares sont encore les travaux portant sur l'utilisation hybride de LMOOC en cours de langues. En formation continue, proposer des tuteurs payants en ligne ou en présentiel serait une autre option. Dans tous les contextes d'apprentissage, former les apprenants au développement de leur autonomie en termes d'apprentissage des langues (Holec, 1990), (Oxford, 2011) pourrait également les aider à dépasser les limites des LMOOC en allant chercher par eux-mêmes, dans leur environnement d'apprentissage, les aides qui leur sont nécessaires.

7. Liste des abréviations

- ALAO Apprentissage des Langues Assisté par Ordinateur
- DDL Didactique des langues
- EIAH Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain
- cMOOC Connectivist MOOC
- FLE Français Langue Étrangère
- LMOOC Langage MOOC
- MOOC Massive Open Online Course
- MOOC EELC MOOC « Exploring English : Language and Culture »
- QCM Questionnaire à choix multiple
- QCU Questionnaire à choix unique
- REA Ressources d'Enseignement et d'Apprentissage
- SIC Sciences de l'Information et de la Communication
- TBLT Task-Based Language Teaching
- TSP Techno-sémiopragmatique

REFERENCES

Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans I. Saleh, D. Lepage et S. Bouyahi (dir.), *Actes du colloque Les TIC au cœur de l'enseignement à distance* (p. 139-159). Vincennes-St Denis, France : Laboratoire Paragraphe.

Albero, B. (2010a). Penser le rapport entre formation et objets techniques : repères conceptuels et épistémologiques. Dans G. Leclercq et R. Varga (dir), *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques* (p. 38-69). Paris, France : Hermès/Lavoisier.

Albero, B. (2010b). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation et didactique*, 4(1), 7-24.

Albero, B. (2011). Une approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi « les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ? ». Dans C. Gaux et I. Vinatier (dir.), *Actes du colloque OUFORP, Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contribution de la psychologie et des sciences de l'éducation* (p. 59-63). Nantes, France.

Albero, B. et Guérin, J. (2014). Note de synthèse : l'intérêt pour l'« activité » en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? *Transformations Recherches en éducation et formation des adultes*, 11, 11-45.

Albero, B. et Kaiser, A. (2009). La formation à distance sélectionne un public d'autodidactes : résultats réflexifs à partir d'une enquête à visée exploratoire. *Savoirs*, 21(3), 65-95.

Alliance française de Paris. (s.d.). *Cours de français langue étrangère A2*. Récupéré le 30 août 2016 du site de la plateforme FUN: <https://www.fun-mooc.fr/courses/AFPIF/79001S02/session02/about>

Bárcena, E., Timothy Read, Martín-Monje, E. et Castrillo de Larreta-Azelain, M. D. (2014). Analysing student participation in Foreign Language MOOCs: A case study. Communication présentée au *EMOOCs 2014 European MOOCs Stakeholders Summit*, Lausanne, Suisse.

Beaven, A. (2013). Using MOOCs in an Academic English Course at University Level. Dans A. Beaven, A. Cornas-Quinn et B. Sawhill (dir.), *Case Studies of Openness in the Language Classroom* (p. 217-227). Research-publishing.net.

Bétrancourt, M. (2014). L'évaluation des effets des dispositifs de formation médiatisée : la vision de l'ergonomie. Dans C. Peltier (dir), *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage. Mélanges offerts à Daniel Peraya* (p. 151-166). Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck.

Bibeau, R. (2005). Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration. *Revue de l'EPL*. Récupéré de : <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm>

British Council. (2014, 30 avril). *First free online course on FutureLearn announced*. Récupéré le 6 juin 2016 du site du British Council : <https://www.britishcouncil.org/organisation/press/first-free-online-course-futurelearn-announced>

British Council. (2016, 3 avril). *Exploring English: Language and Culture*. Récupéré le 6 juin 2016 du site de FutureLearn : <https://www.futurelearn.com/courses/explore-english-language-culture>

Bruillard, E. (2015). *ReVEA, point d'étape. Problématiques et méthodologies* (Rapport, projet ANR ReVEA). STEF, ENS de Cachan et Institut français de l'éducation. Récupéré de <http://www.cfem.asso.fr/actus-revea/bilan-intermediaire-revea>

Caron, P.-A. et Varga, R. (2009). Artefacts malléables et perméables (AMP) pour mener des activités pédagogiques. L'utilisateur acteur et créateur de son dispositif numérique. *Distances et savoirs*, 7(2), 155-177.

Cavey, C. (2014a, 28 juillet). *Exploring English with the British Council*. Récupéré du site de FutureLearn : <https://about.futurelearn.com/blog/exploring-english/>

Cavey, C. (2014b, 23 novembre). *What did the British Council learn from the Exploring English: Language and Culture MOOC?* Récupéré du site : <http://eltjam.com/what-did-the-british-council-learn-from-the-exploring-english-language-and-culture-mooc/>

Charlier, B. (2014). Les MOOC : une innovation à analyser. *Distances et médiations des savoirs*, 5. Récupéré de : <http://dms.revues.org/531>

Chotel, L. (2013). Pratique d'une langue étrangère en autoformation sur un site d'apprentissage et de réseautage en langues : analyse des interactions médiatisées par chat. Dans C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, E. Nissen et T. Soubrié (dir.), *Actes du colloque EPAL 2013*. Grenoble, 6-8 juin. Récupéré du site : <http://epal.u-grenoble3.fr/actes2013.htm>

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, France : Didier. Récupéré de : http://www.irit.fr/recherches/TCI/SignCom_Corpus/Bac/referentiel_lsf.pdf

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France : CLE International.

Daniel, J. (2012). Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 3. Récupéré de : <http://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2012-18/>

De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37.

De Lièvre, B. et Depover, C. (2001). Apports d'une modalité de tutorat proactive ou réactive sur l'utilisation des aides dans un hypermédia de formation à distance. Dans, E. de Vries, J.-P. Pernin et J.-P. Peyrin (dir.), *Actes du colloque Hypermédiat et apprentissages 5* (p. 323-330). INRP, EPI. Récupéré de : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000796/document>

Dejean, C. et Mangenot, F. (2006). Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. *Les Cahiers de l'Asdifle*, 17, 310-321.

Demaizière, F. (2004). Ressources et guidage : définition d'une co-construction. *Notions en questions*, 8, 81-103.

Demaizière, F. (2007). Didactique des langues et TIC : les aides à l'apprentissage. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 10(1), 5-21.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK : Oxford University Press.

Ferguson, R. et Sharples, M. (2014). Innovative pedagogy at massive scale: Teaching and learning in MOOCs. Dans C. Rensing, S. de Freitas, T. Ley et P.J. Muñoz-Merino (dir.), *Proceedings of the 9th European Conference on Technology Enhanced Learning (EC-TEL 2014), Open Learning and Teaching in Educational Communities* (LNCS 8719, p. 98-111). Springer. Récupéré de http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-11200-8_8

Gagné, G., Sprenger-Charolles, L., Lazure, R. et Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984). Tome I : Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles, Montréal, Paris : De Boeck-Université, Institut National de la Recherche Pédagogique.

George, S. (2001). *Apprentissage collectif à distance. SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet* (Université du Maine). Récupéré du site : <https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000207/>

Godwin-Jones, R. (2014). Global reach and local practice: the promise of MOOCs. *Language Learning and Technology*, 18(3), 5-15.

Gouvernement britannique. (s.d.). Great Britain - Welcome to the great campaign. Récupéré le 14 juin 2016 du site de la campagne Great Britain : <http://www.greatbritaincampaign.com/>

Grolleau, A.-C. (2016). Retour sur la conception du MOOC « Paroles de FLE ». *Innovation pédagogique*. Récupéré de <http://www.innovation-pedagogique.fr/article673.html>

Guo, P. J., Kim, J. et Rubin, R. (2014). How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos. Dans *Proceedings of the First ACM Conference on Learning@Scale Conference* (p. 41-50). New York, NY : ACM. doi:10.1145/2556325.2566239

Hansch, A., McConachie, K., Schmidt, P., Hillers, L., Newman, C. et Schildhauer, T. (2015). *The Role of Video in Online Learning: Findings From the Field and Critical Reflections* (Rapport). TopMOOC Research Project. Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft. Récupéré de http://www.hiig.de/wp-content/uploads/2015/02/TopMOOC_Final-Paper.pdf

Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges Pédagogiques*, 75-87.

Hollands, F. M. et Tirthali, D. (2014). *MOOCs: Expectations and reality* (Rapport). New York, NY : Center for Benefit-Cost Studies of Education, Teachers College, Columbia University. Récupéré de http://cbcse.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/05/MOOCs_Expectations_and_Reality.pdf

Hutchinson, T. et Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris, France : L'Harmattan.

Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274.

Jézégou, A. (2012). La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *Revue de l'Éducation à Distance*, 26(1).

Karsenti, T. (2013). MOOC, révolution ou simple effet de mode ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(2), 6-22.

Lamy, M.-N. et Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Teaching and Learning*. Basingstoke, Royaume-Uni : Palgrave MacMillan.

Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. Paris, France : CLE International.

Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies* (2^e éd.). Londres, Royaume-Uni : Routledge.

Legras, E. (2015, 28 mai). La plateforme de Moocs FutureLearn atteint son premier million d'inscrits et poursuit son expansion. *France in the United Kingdom - La France au Royaume-Uni*. Récupéré du site de l'ambassade de France au Royaume-Uni : <http://www.ambafrance-uk.org/La-plateforme-de-Moocs-FutureLearn>

Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.

Linard, M. (1989). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris, France : L'Harmattan.

Mangenot, F. (2004). Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. Dans J.-M. Salaün et C. Vandendorpe (dir.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions* (p. 103-123). Villeurbanne, France : Presses de l'Enssib.

Mangenot, F. (2008a). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. Dans M. Sidir, E. Bruillard et G.-L. Baron (dir.),

Actes du colloque JOCAIR, Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux (p. 13-26). Paris, France : Hermès-Lavoisier.

Mangenot, F. (2008b). Recherches françaises sur les TICE à l'université. *Gresec, Supplément 2008, Le déploiement des Tics dans l'enseignement supérieur : évidences et tendances. Les Enjeux de l'information et de la communication.*

Mangenot, F. (2011). Spécificités du tutorat en langues. Dans C. Depover , B. De Lièvre, D. Peraya, J.-J. Quintin et A. Jaillot (dir.), *Le tutorat en formation à distance* (p. 213-226). Bruxelles, Belgique : De Boeck. Récupéré de <http://www.cairn.info/le-tutorat-en-formation-a-distance--9782804163426-page-213.htm>

Mangenot, F. (2014). MOOC : hypothèses sur l'engouement pour un objet mal identifié. *Distances et médiations des savoirs*, (7). Récupéré de <http://dms.revues.org/844>

Mangenot, F. (2015). Du e-learning aux MOOC : quelle évolution des échanges en ligne ? Dans C. Dejean-Thircuir, F. Mangenot, E. Nissen et T. Soubrié (dir.), *Actes du colloque EPAL 2015*, Université Grenoble Alpes, 4-6 juin. Récupéré de <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2015-mangenot.pdf>

Mangenot, F. (2016). Le numérique entre effets de mode et réelle innovation. Dans A. Potolia, D. Jamborova-Lemay et P. Pognan (dir.), *Enseignement / apprentissage des langues et pratiques numériques émergentes* (p. 1-14). Paris, France : Archives contemporaines.

Mangenot, F. et Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langues*. Paris, France : CLE international.

Moeglin, P. (2014). L'enseignement supérieur au défi du numérique : de l'importance d'un épiphénomène. *Futuribles*, 398, 5-21.

de Montmollin, M. (1986). *L'ergonomie* (3^e édition). Paris, France : La Découverte.

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. Dans D. Keegan (dir.), *Theoretical principles of distance education* (p. 22-38). New York, NY : Routledge.

Moreira Teixeira, A. et Mota, J. (2014). A Proposal for the Methodological Design of Collaborative Language MOOCs. Dans E. Martín-Monje et E. Bárcena (dir.), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries* (p. 33-47). Warsaw/Berlin : De Gruyter Open.

Narcy-Combes, J.-P. (2009). La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, 28(3), 26-38. doi:10.4000/apliut.78

Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 10(1).

Nissen, E. (2011). Variations autour de la tâche dans l'enseignement / apprentissage des langues aujourd'hui. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 14.

Nissen, E. (2012). Autonomie dans une formation hybride : qu'en dit l'apprenant ? *Les langues modernes*, 3, 18-27. Récupéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00785958>

Nissen, E. (2014). *Modéliser le fonctionnement de la formation hybride en langues à travers des recherches ingénieriques* (Synthèse d'HDR, Université Grenoble Alpes, France).

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.

Oliver, R. et Herrington, J. (2001). *Teaching and learning online: a beginner's guide to e-learning and e-teaching in higher education*. Edith Cowan University. Centre for Research in Information Technology and Communications. Récupéré de : <http://researchrepository.murdoch.edu.au/6931/>

Oxford, R. L. (2011). *Teaching et Researching: Language Learning Strategies*. London : Pearson Education Limited.

Pask, G. (1976). *Conversation Theory: Applications in Education and Epistemology*. Amsterdam, New York : Elsevier.

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès, La Revue*, 3(25), 153-167.

Perifanou, M. (2015). Personalized MOOCs for Language Learning: A challenging proposal. *eLearning Papers*, 45, 4-16.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université* (Thèse de doctorat, Université Victor Segalen-Bordeaux II, France). Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00007305>

Richer, J.-J. (2009). Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? Dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Douze articles pour mieux comprendre et faire le point* (p. 13-48). Paris : Editions Maison des Langues.

Sockett, G. (2007). Analyse de Virtual Cabinet. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (Alsic)*, 10(2). Récupéré de <https://alsic.revues.org/682>

Sokolik, M. (2014). What constitutes an effective language MOOC? Dans *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries* (p. 16-32). Berlin, Allemagne : De Gruyter Open.

Tricot, A. (2004). Guidages, apprentissages et documents. Réponse à Françoise Demaizière. *Notions en questions*, 8, 105-108.

Tricot, A. et Plégat-Soutjis, F. (2003). Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 10. Récupéré sur le site de la revue : http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2003/tricot-07s/sticf_2003_tricot_07s.htm

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. et Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. Dans C. Desmoulins, P. Marquet et D. Bouhineau (dir.), *Actes du colloque Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH 2003)* (p. 391-402). Récupéré de <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000154/>

Université libre de Bruxelles. (s.d.). L'anglais pour tous - *Spice up Your English*. Plate-forme FUN. Récupéré le 30 août 2016 du site : <https://www.fun-mooc.fr/courses/ulb/44001S03/session03/about>

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.

¹ « Qu'il faudrait développer pour mettre en œuvre les LMOOC avec succès » (traduction de l'auteur).

² « L'accélération des processus d'apprentissage langagier via l'utilisation de très vastes communautés de pratique » (traduction de l'auteur).

³ « En séparant les instructions [aides *ad hoc* intimement liées aux tâches] des éléments d'information [modifiables, remplaçables], la conception offre la possibilité de réutiliser les ressources d'apprentissage » (traduction et précisions de l'auteur).

⁴ « Partagez vos idées/impressions sur la musique/littérature/campagne, etc. anglaise. Regardez une vidéo et travaillez quelques points langagiers. Partagez des éléments de votre pays ou de votre culture. »

⁵ Nous empruntons la traduction des termes de (Ellis, 2003) à (Sockett, 2007).

⁶ « Les tuteurs en ligne du British Council suivront et guideront les discussions en répondant aux apprenants et à leurs questions » (traduction de l'auteur).

⁷ « La relecture par les pairs est proposée comme une activité formative d'apprentissage plutôt que comme une méthode d'évaluation » (traduction de l'auteur).

⁸ « La discussion est initialement cachée et n'apparaît qu'en cliquant sur un bouton ; elle est structurée comme un simple flux avec uniquement un niveau de réponses emboîtées » (traduction de l'auteur).