

Laboratoire ICAR - Journée d'étude – 17 octobre 2014
*Cours magistraux et environnements numériques : stratégies des enseignants,
stratégies des étudiants*

**Les MOOC :
pratiques discursives et pratiques enseignantes d'un objet hybride**

Maud Ciekanski

Université de Lorraine, Laboratoire ATILF (UMR 7118)

Équipe Didactique des langues et sociolinguistique (CRAPEL)

Résumé

Ce travail vise à mettre au jour les pratiques discursives et enseignantes caractéristiques des MOOC, ces cours en ligne asynchrones privilégiant les vidéos courtes comme mode de présentation du discours universitaire. Les MOOC sont souvent décrits comme des cours magistraux en ligne. Nous discuterons de la pertinence de cette comparaison en termes d'interactivité, d'une part, et à travers la représentation que l'enseignant se fait du public auquel il s'adresse, d'autre part. Dans un second temps, la question de la multimodalité en ligne est abordée à travers l'examen de l'utilisation des artefacts et de leur implication dans le processus pédagogique. Le corpus à l'étude est composé d'une sélection de cours en ligne issus des plateformes francophone FUN et anglophone Coursera.

Introduction

Les MOOC (*Massive Open Online Courses*)¹ suscitent un engouement indéniable dans l'enseignement supérieur, tant du côté des concepteurs que des utilisateurs, malgré des taux d'abandon très élevés. Selon les dernières statistiques d'Open Education Europa², 3500 MOOC sont recensés dans le monde, principalement en anglais, espagnol, français, chinois, allemand et arabe. Cisel et Bruillard (2012) dénombrent près de dix mille nouveaux inscrits par jour sur *Coursera*³, le leader mondial des portails de MOOC, dès sa première année de mise en ligne. *Coursera* compte actuellement plus de 22 millions d'utilisateurs inscrits dans 190 pays.

Pour autant, ces dispositifs suscitent interrogations et perplexité chez les spécialistes de la formation à distance, comme en témoignent les discussions récurrentes qui leur sont dédiées depuis 2013 dans les revues du domaine, à l'image de *Distances et médiations des savoirs* pour la recherche francophone ou la revue *MERLOT* pour la recherche anglophone. Nombre de chercheurs, à l'instar de Godwin-Jones (2014) ou Mangenot (2014), considèrent les MOOC comme un recul dans la pédagogie en ligne en raison de leur approche transmissive basée sur le modèle du cours magistral traditionnel (CMT) qui contraste avec les modèles (socio)constructivistes défendus par les spécialistes de la FOAD (Formation ouverte et à distance) depuis deux décennies. Pour Eisenberg et Fisher (2014: 190):

despite of the novelty of the transmission channel, in many respects MOOCs tend to represent a highly traditional portrait of education, in which a teacher or professor delivers lecture-based material to a (relatively passive) audience of students⁴.

Ainsi, les MOOC ne seraient ni une innovation technologique, ni une innovation pédagogique. Néanmoins, il demeure que les MOOC questionnent fortement les pratiques d'enseignement à l'Université: Charlier (2014) les considère comme une innovation radicale dans la manière de mettre en œuvre l'enseignement au niveau de l'enseignement supérieur et de poser la question de l'accessibilité aux savoirs universitaires. La polémique autour des MOOC est révélatrice des nouveaux enjeux sociaux

¹ L'acronyme FLOTS propose une francisation du terme : Formation en Ligne Ouverte à Tous.

² http://www.openeducationeuropa.eu/fr/european_scoreboard_moocs.

³ *Coursera* : <https://www.coursera.org>.

⁴ « Malgré la nouveauté du canal de transmission, les MOOC à bien des égards donnent un portrait très traditionnel de l'éducation, dans lequel l'enseignant délivre les savoirs sous la forme d'un cours magistral à un public (plutôt passif) d'étudiants » (notre traduction).

auxquels doivent répondre l'université et la formation à distance dans un marché du savoir de plus en plus global.

Il existe à l'heure actuelle très peu d'études académiques sur les MOOC, la plupart d'entre elles concernent les pratiques apprenantes qui s'y déroulent au regard de la participation et de l'évaluation des apprentissages. Notre étude questionne les pratiques discursives et enseignantes caractéristiques des MOOC et en particulier la transposition du cours magistral traditionnel (désormais CMT dans le texte) dans des environnements numériques ouverts massivement. Dans un premier temps, nous discutons de la pertinence de cette transposition en termes d'interactivité et à travers la représentation que l'enseignant se fait du public auquel il s'adresse. Dans un second temps, la question de la multimodalité en ligne est abordée à travers l'examen de l'utilisation des artefacts et de leur implication dans le processus pédagogique. Les MOOC donnent-ils accès à un discours magistral permettant l'apprentissage ? Comment la dimension de l'accompagnement tutoral nécessaire à toute formation en ligne est-elle prise en charge dans la massification des apprentissages ? Le corpus d'étude est composé d'une dizaine de MOOC issus des plateformes FUN⁵ et *Coursera*, relevant de domaines épistémologiques et de pédagogies différents – la diversité du corpus d'étude devant permettre de mieux identifier les caractéristiques d'un genre en émergence. Une partie des analyses reproduites ici sont issues d'une étude antérieure (Ciekanski et al., 2014).

1. Les MOOC, transposition numérique du CMT ?

Comme le rappellent Cisel et Bruillard, la définition du terme MOOC est un sujet épineux : ce terme bivalent peut désigner à la fois les plateformes numériques qui donnent accès aux cours, mais aussi les cours eux-mêmes. C'est cette dernière acception que nous adoptons ici. Ainsi,

les MOOC sont [...] des cours en général limités dans le temps portant sur un thème spécifique. Ils incluent un ensemble cohérent de ressources pédagogiques, de modalités d'interactions, d'exercices et d'examens conduisant éventuellement à une certification (Cisel et Bruillard, 2012).

Il existe deux types de MOOC qui correspondent à des modèles éducatifs différents (Karsenti, 2013) :

- Les *x-MOOC* : ils adoptent un schéma transmissif de l'enseignement-apprentissage. Le travail au sein d'un x-MOOC est réparti entre les cours magistraux et les productions à rendre. Ils correspondent au schéma 1/ vidéo courte, 2/ QCM, 3/Forum. Les enjeux sont la transmission des savoirs et l'enseignement de masse.
- Les *c-MOOC* : ils s'inscrivent dans une approche favorisant principalement les interactions entre pairs comme levier d'apprentissage et se centrent sur l'apprenant. Les outils s'appuyant sur les réseaux sociaux et permettant un travail collaboratif occupent une place importante.

Nous nous intéressons pour cette étude aux *x-MOOC* en raison de leurs plus grandes similitudes apparentes avec le CMT. L'objet vidéo de ce cours est comparable à un CMT filmé, bien que la vidéo ne puisse être comprise comme un élément indépendant des autres ressources proposées dans le MOOC. En effet, la vidéo apparaît sur une page scénarisée qui peut comporter un résumé de l'intervention filmée, une bibliographie, des questions permettant d'attirer l'attention des apprenants, etc. (Fig. 1). L'ensemble de ces éléments rentrent en interaction avec la vidéo et participe de l'utilisation que peut en faire l'étudiant.

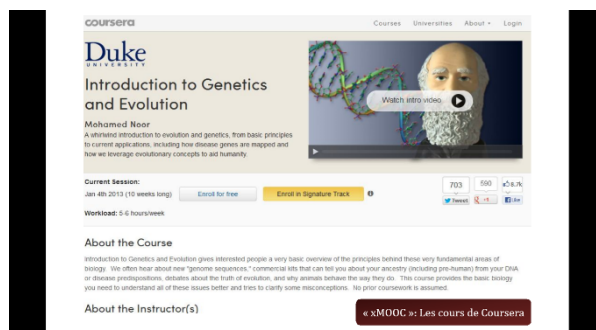


Fig. 1. Page de présentation d'un MOOC sur *Coursera* (Cisel, 2013)

Dans les MOOC, les vidéos sont les vecteurs privilégiés de la transmission des savoirs. Un premier survol des différents x-MOOC existants montre une diversité dans les modes de présentation du cours. A côté

⁵ FUN (France Université Numérique) : <http://www.france-universite-numerique.fr/moocs.html>

du CMT filmé en amphithéâtre ou du discours de l'enseignant filmé en studio avec plus ou moins d'effets visuels pour appuyer le discours, on recense des vidéos mises en ligne centrées sur les interactions de l'enseignant avec un petit groupe d'élèves (une organisation du type CMT en petit effectif). Parfois, la vidéo ne montre qu'une main écrivant avec un stylo numérique et qui tient lieu d'enseignant ou qu'un diaporama (réduction de l'enseignant à la matérialisation d'un écrit venant suppléer le discours oral en voix-off). Parfois encore, la vidéo ne montre qu'une succession d'images venant appuyé le discours oral en voix-off comme dans un documentaire.

Concernant la durée des vidéos, plusieurs points communs émergent au sein des x-MOOC malgré les cultures disciplinaires. En moyenne, les vidéos excèdent rarement une vingtaine de minutes. La temporalité est radicalement différente de celle d'un CMT (avec un format de 1 à 2 heures), voire des conférences en ligne (50 à 60 minutes) comme le propose par exemple *Canal-U*⁶. En règle générale, on constate une diminution significative du temps d'exposé, ce qui a des conséquences sur les pratiques discursives qui y sont développées.

Sur le plan de l'accompagnement cognitif, les MOOC ne s'inscrivent pas dans un objectif de *diffusion* du savoir, selon la présentation de FUN (France Université Numérique), mais bien dans un dispositif cadré de *transmission* des savoirs. Un MOOC doit donc comporter à l'instar du CMT des marques d'accompagnement des apprenants pour étayer la transmission (Carlo, 2013). Cet accompagnement cognitif dans les x-MOOC est en partie extérieur au discours filmé car pris en charge par le dispositif à travers le suivi automatique et les interactions entre les participants. Cisel et Bruillard (2012) en donnent deux exemples : la plateforme *Coursera* envoie un mail hebdomadaire pour faire le point avec chaque étudiant dans le cadre d'un suivi automatisé ; les forums de discussion permettent aux apprenants d'interagir entre eux. Pour quels effets sur l'apprentissage ?

Dans la perspective d'une massification des savoirs accessibles par le plus grand nombre d'apprenants, quels que soient les langues, les prérequis et les cultures d'enseignement et d'apprentissage, la question de la transmission est problématique. Dans quelle mesure peut-on transmettre quand on ne connaît pas son auditoire ? Quels sont les procédés linguistiques, pragmatiques, interactionnels mis en œuvre pour assurer la transmission des savoirs ? Quel rôle joue la multimodalité dans le maillage des connaissances permettant l'accompagnement cognitif ?

2. Approche méthodologique et corpus d'étude

Comme pour le CMT, il est important d'aborder l'étude des x-MOOC à travers les activités réelles de l'enseignant, pour distinguer ce qui relève de la discipline, du contexte institutionnel des universités et de l'idiosyncrasie des enseignants, car, selon la catégorisation de Maingueneau (2004), le CMT relève des genres « *contraints produisant néanmoins des discours individuels* ».

À ces aspects s'ajoute une autre dimension à prendre en compte dans l'étude des MOOC : il s'agit d'une offre de formation internationale. Or, il est nécessaire de rappeler qu'aucun artefact n'est sans culture. Comme le souligne Glikman (2002 : 186-187) :

le gigantesque marché de la formation en ligne est actuellement dominé par les pays anglo-saxons qui exportent ainsi dans le monde entier non seulement leur langue et son vocabulaire, mais aussi des traditions pédagogiques et, par là même, une culture.

Cette réflexion n'est pas anodine lorsque l'on sait que les MOOC ont été créés aux Etats-Unis. Quels sont les modèles culturels sous-jacents aux MOOC ? Quelles en sont les conséquences sur la définition du CM proposé ?

En outre, se pose la question de l'objet d'analyse. Comme nous l'avons dit, la vidéo présente un ensemble d'éléments scripturaux qui accompagnent la transmission des savoirs visés. Cela implique également la prise en compte de la dimension technologique du discours analysé, étiquetée comme relevant de la « technologie discursive » (Paveau, 2013) en tant qu'ensemble des processus technologiques de mise en discours de la langue. L'auteure plaide pour une option dite « postdualiste » qui ne se focalise pas uniquement sur le discours, ni sur la technologie, mais sur l'ensemble des événements présents dans l'environnement. Dans cette perspective, la dimension technologique ne devrait pas être extérieure au discours mais être constitutive de ce discours.

Le corpus d'étude comprend des cours issus de deux plateformes : FUN et *Coursera*. Même s'il existe une certaine standardisation des présentations dans l'une et l'autre plateforme, les discours magistraux sont

⁶ Canal-U : <http://www.canal-u.tv/>

culturellement et disciplinairement situés. Toutefois, le peu de MOOC disponibles sur la récente plateforme FUN⁷ ne permet pas encore une véritable étude dans nos domaines (trois MOOC seulement concernent les sciences humaines et sociales⁸ à l'heure de ce travail). Il a donc été nécessaire d'analyser, pour les aspects généraux des MOOC, des exemples issus de la plateforme de langue anglaise *Coursera*⁹. Notre étude fondée sur une dizaine de MOOC emprunte principalement à la plateforme FUN (donc en français) les exemples relatifs aux rituels interactifs du cours et emprunte aux plateformes FUN et *Coursera* les exemples relatifs à la nature et à la fonction de la multimodalité d'un MOOC, indépendamment de la langue et de la discipline.

3. Les MOOC, un objet hybride ?

3.1 À la croisée de plusieurs genres discursifs

Les MOOC répondent aux deux grands enjeux de l'université : la *massification* de la formation (le *massive* de l'acronyme anglais) et la *démocratisation* des savoirs, en facilitant l'accès gratuit aux savoirs dispensés (la notion d'ouverture de l'acronyme). Ces deux caractéristiques correspondent également à d'autres formes de médiation du savoir "grand public". Ainsi, les MOOC, comme genre discursif se définissent davantage que le CMT, par leur hybridité. Ils relèvent de la conférence, mais aussi d'autres formes de discours moins typiques du discours universitaire comme le reportage, le tutoriel sur Internet, l'émission éducative, etc. On peut voir dans cette hybridation l'impact du média choisi (la vidéo postée sur Internet) sur la définition du discours dont il est le vecteur.

Ces différents formats ont en commun de s'adresser à un public non captif, peu connu, voire inconnu pour l'intervenant. Les x-MOOC partagent avec la conférence des caractéristiques comme : la légitimité supputée de l'orateur qui parle au nom d'une compétence qui lui est reconnue dans son champ ; un discours qui s'adresse à un groupe assez fourni.

Toutefois, à la différence de la conférence et du CMT, la mise en scène de la parole varie selon les disciplines, le choix des médias et les intervenants. Dans certains cas, cette mise en scène instaure comme pour le CMT une séparation entre le public et le locuteur par le biais d'un dispositif spatial particulier (l'estrade, le bureau). Dans d'autres cas, la mise en discours prime sur la présence physique de l'intervenant qui n'est plus qu'une voix-off. On recense également des mises en scène de l'intervenant sur le terrain (dans la nature, en laboratoire, etc.) ou dans d'autres lieux de savoirs (dans un musée, une bibliothèque, etc.).

Les x-MOOC empruntent également aux émissions télévisuelles ou aux tutoriels numériques le recours aux mêmes artefacts utilisés pour aider la mémorisation des idées principales. Jaillet (2014) rappelle la filiation des MOOC à la longue histoire des films pédagogiques.

Tout comme le CMT, le discours filmé d'un MOOC n'est pas un événement communicatif isolé comme peut l'être une conférence. L'unité temporelle du MOOC (quelques semaines) assure une cohérence aux différentes interventions, souvent prises en charge par le même intervenant, voire la même équipe enseignante. Les x-MOOC sont avant tout des cours, avec des exercices à réaliser, voire proposant des certifications.

3.2 À la croisée des modèles d'apprentissage

Selon la typologie des dispositifs éducatifs en ligne proposée par Albero (2014 : 44) à la suite des travaux de Linard (2002), les x-MOOC relèvent du paradigme de l'instruction, ce sont des dispositifs à visée d'enseignement, à dominante prescriptive et qui mettent en œuvre une pédagogie de la transmission. La transmission des savoirs se fait en termes d'information, via la mise en ligne de ressources (principalement des vidéos), avec une centration sur les contenus. En outre, le tutorat y est fortement limité, voire inexistant. Comme le souligne Mangenot (2014, n.p.) reprenant un article de la *Chronicle of Higher Education*, l'implication minimale des enseignants constitue une caractéristique définitionnelle des MOOC :

⁷ La plateforme FUN créée en 2013 comprenait fin 2014 80 cours dans dix domaines différents (entrepreneuriat, environnement, juridique, management, numérique, technologie, relations internationales, santé, sciences, sciences humaines et sociales).

⁸ Sociologie des sciences, philosophie et histoire.

⁹ *Coursera* créée en 2012 regroupait fin 2014 673 cours dans 25 domaines différents (les trois plus importants sont Sciences humaines (118), sciences sociales (105) et santé et société (90)). 577 sont en anglais, 56 en chinois, 24 en espagnol et 22 en français.

MOOCs are classes that are taught online to large numbers of students, with minimal involvement by professors. Typically, students watch short video lectures and complete assignments that are graded either by machines or by other students. That way a lone professor can support a class with hundreds of thousands of participants¹⁰.

Dans ces circonstances, l'accompagnement cognitif pris en charge par l'enseignant ne peut se faire qu'au travers de la médiation proposée dans l'interface du cours (un rappel des objectifs, un court résumé du contenu de la vidéo, des informations complémentaires en bibliographie), voire via le discours tenu par l'enseignant dans la vidéo du cours.

L'accompagnement cognitif est principalement assuré par les autres étudiants eux-mêmes à travers l'utilisation du forum du MOOC. Cette collaboration entre apprenants, importante pour soutenir les démarches d'apprentissage mises en œuvre dans les MOOC, traduit dans la plupart des cas de pratiques hors cadre institutionnel, dans la mesure où l'institution (à travers l'enseignant lui-même ou d'autres intervenants prévus par le dispositif) ne modère, ni ne répond aux messages du forum. Cette dimension des pratiques d'apprentissage dans les MOOC relève davantage des pratiques autodidactiques que l'on peut observer à travers le recours aux réseaux sociaux dans le cadre d'apprentissage informel.

Certains MOOC pallient l'absence d'échanges pédagogiques entre l'enseignant et les étudiants telle que prévue par le format traditionnel des MOOC en proposant d'autres outils de communication (Twitter, Facebook) en plus de l'interface initiale, à l'initiative de l'enseignant ou des apprenants (Rosselle, 2012). Avec la diffusion de ces outils numériques, l'enseignant n'est alors plus le seul à prendre en charge la totalité des processus depuis la conception des contenus, leur signification, leur présentation et exposition, jusqu'à leur médiation, évaluation, validation (Albéro et Charignon, 2008 : 13).

4. Analyse des phénomènes interactionnels

4.1 Spécificités de la situation de communication du MOOC

Le MOOC relève des discours universitaires. Toutefois, si le CMT se déroule à l'université (le lieu conditionne la nature du discours), ce n'est pas forcément le cas de la vidéo d'un MOOC. On recense le choix de lieux formels comme un amphithéâtre, d'objets symboliques comme un bureau, mais aussi un laboratoire, une bibliothèque, un musée, la nature, voire des lieux beaucoup plus informels comme la cuisine de l'intervenant. Ces transformations peuvent contribuer à modifier le rapport au détenteur du savoir caractéristique du CMT.

Le MOOC présente néanmoins d'autres traces de son appartenance à l'Université : il est hébergé sur une plateforme dédiée aux productions universitaires, des logos institutionnels figurent sur les pages internet, les intervenants sont des universitaires mentionnant leur statut.

Alors que le rapport entre l'intervenant et l'auditoire est fortement asymétrique dans le CMT, ce rapport asymétrique est moins systématique dans le cas d'un MOOC. A la suite de l'étude de Guivarc'h *et al.* (1995) portant sur les changements opérés dans les modes de relations enseignant-étudiant qu'implique l'utilisation d'un dispositif de cours en ligne (comme *Télé-Amphis*- téléconférences assistées par ordinateur), on peut supposer que l'enseignant dans un MOOC serait amené à développer des compétences communicatives spécifiques et originales réduisant la distance liée à l'absence de dimension physique. Il s'agit également de mobiliser un nombre important d'étudiants par définition non captifs. Ces enjeux peuvent expliquer le choix de la délocalisation du cours magistral dans des lieux ne symbolisant plus l'autorité universitaire ou encore le recours à des sous-genres à visée éducatives qui appartiennent au quotidien des étudiants.

La question du public est plus épineuse dans le cas d'un MOOC qu'en CMT. Dans ce premier cas, des centaines voire des milliers d'étudiants sont potentiellement visés. Même si les MOOC définissent des prérequis, l'adhésion du public peut se faire par intérêt thématique, indépendamment de ses connaissances. L'internationalisation potentielle du public complique également l'appréhension que les enseignants peuvent avoir des cultures d'apprentissage et des langues en présence.

¹⁰ <http://chronicle.com/article/What-You-Need-to-Know-About/133475/>

« les MOOC sont des cours en ligne ouvert à un grand nombre d'étudiants, avec un investissement minimal de la part des enseignants. Typiquement, les étudiants ont accès aux contenus de cours via de courtes vidéos et réalisent des activités autocorrectives ou co-évaluées par les autres étudiants. De cette manière, un seul enseignant peut prendre en charge un groupe de centaines de milliers de participants » (notre traduction).

Partant de l'hypothèse qu'en l'absence d'un public circonscrit précisément – si ce n'est sur la base de l'intérêt porté à la matière enseignée –, le rapport au destinataire est moins incarnée qu'en présentiel dans un MOOC, nous présentons dans la section suivante les principaux résultats portant sur l'étude discursive de certains aspects interactionnels privilégiés dans les MOOC. Notre étude porte plus particulièrement sur les rituels d'entrée en contact et de présentation des cours et les formes de mise en scène des destinataires à travers l'emploi des appellatifs notamment.

4.2 Les rituels d'entrée en contact et de présentation des cours des MOOC

Nous nous centrons ici sur les rituels d'entrée en contact et de présentation du cours dans la vidéo. Toutefois, dans les MOOC, ces séquences se déroulent d'abord dans l'environnement sémiotique – texte de présentation, présentation formelle des enseignants avec photo et biographie professionnelle. C'est la plateforme qui héberge les MOOC qui détermine le format de présentation et son design.

Les rituels d'entrée en contact dans les MOOC sont pluriels et dépendent avant tout du genre discursif dominant dans le type de présentation adopté par les concepteurs du MOOC. Ils sont le plus souvent similaires aux rituels d'entrée en contact du CMT (en ouverture : présence de salutation, rappel de la place du cours dans le parcours d'apprentissage (Fig. 2), etc.).

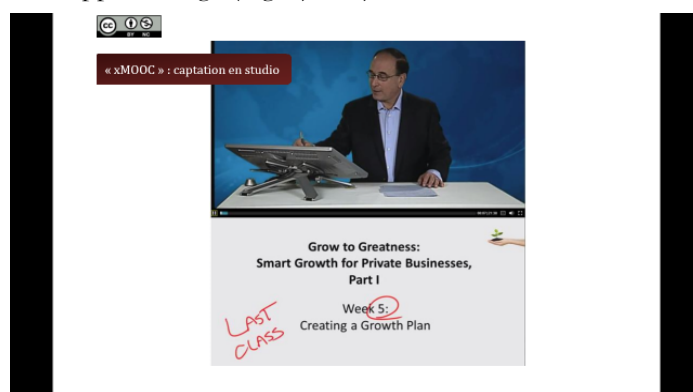


Fig. 2. Mise en exergue et commentaire signalant qu'il s'agit du dernier cours (Cisel, 2013).

Ces rituels d'entrée en contact peuvent également relever de la conférence, voire du documentaire (absence de salutation, voire de prise en compte des destinataires). Enfin, il est intéressant de noter que les MOOC peuvent présenter des formes d'entrée en contact hybrides (ex. les salutations relevant du CMT et une absence de plan et de récapitulatif plutôt caractéristique de la conférence).

Concernant les rituels de présentation du cours, nous reprenons pour l'analyse du MOOC la distinction proposée par Carlo (2013) entre le cadrage *général* et le cadrage *local* du CMT. Le cadrage général du cours apparaît dans les vidéos de présentation des MOOC. Il s'agit des vidéos sur la page d'accueil des MOOC qui ont pour fonction de présenter le contenu du cours. La présentation vise à définir à qui s'adresse le cours et parfois à qui il ne s'adresse pas (ce qui est moins fréquent dans le CMT), et plus traditionnellement énumère les objectifs de la formation, le contenu abordé, les modalités de travail et d'évaluation. La particularité du MOOC est de doubler cette présentation par écrit (résumé du contenu, plan, modalités de travail, etc.) sur la page internet sur laquelle apparaît la vidéo. Le cadrage local de la séance se fait ici à chaque module (chaque vidéo).

Selon la multimodalité choisie, le cadrage local présenté oralement par l'intervenant est repris le plus souvent par des illustrations, par l'apparition de mots clefs ou des thèmes principaux sur l'image, par une diapositive spécifique dans le cadre d'un diaporama commenté. Parce que les intervenants ne sont pas toujours les mêmes d'un module à l'autre, le maillage des connaissances qui consiste, selon Carlo (2013), à arrimer les éléments nouveaux présentés au déjà vu et à annoncer l'exposition ultérieure d'éléments à intégrer à l'ensemble n'est pas systématique. Toutefois, la cohérence globale des connaissances est assurée par l'environnement graphique qui entoure la vidéo (rappel du plan d'ensemble, par exemple).

4.3 Les formes de mise en scène des destinataires dans les MOOC

L'une des caractéristiques de la formation en ligne dans le cadre de ressources asynchrones est qu'il est impossible de prendre en compte les réactions des apprenants. On peut ici parler avec Glickman (2002) de "la solitude de l'enseignant à distance".

La mise en scène des destinataires est donc tributaire de l'absence physique des apprenants au moment de la production du discours. Cette absence se manifeste dans le discours des MOOC par la non adaptation du débit pour tenir compte de la prise de notes éventuelle ou du temps d'imprégnation des informations occasionnant aussi l'absence de commentaires –à la différence d'un CMT – suite à l'interprétation de l'intervenant, des besoins ressentis du public ou de reformulations *ad hoc*. D'autres facteurs expliquent l'absence de ces éléments : les vidéos peuvent être réécoutées à l'envi, ce qui conditionne la modalité de prise de notes mise en place. Le discours des MOOC est souvent un discours écrit oralisé (les intervenants ont parfois le texte sous les yeux ou lisent un prompteur) en un temps limité (généralement 20 minutes), ce qui limite la possibilité de faire des commentaires *ad hoc*.

Concernant plus précisément les appellatifs, on notera que l'une des difficultés provient de l'hétérogénéité du public potentiel du MOOC (même si certains MOOC ciblent directement une population d'étudiants). Les intervenants ne savent pas à qui ils s'adressent, ce qui a pour conséquence de leur faire privilégier des tournures informelles, voire un discours centré sur le contenu et non adressé. Dans d'autres exemples, on note le recours au pronom d'adresse "vous", également typique d'un discours interpersonnel. Ces appellatifs sont plus nombreux dans les vidéos de présentation du MOOC qui cherchent à définir un public (*les étudiants de première année, toute personne s'intéressant aux phénomènes contemporains*, etc.). Quant aux appellatifs concernant l'intervenant lui-même, il n'y a pas non plus de format général (*je, nous, l'équipe, en tant que spécialiste de...*, etc.). On note peu de traces de connivence dans les x-MOOC.

5. Analyse de la multimodalité dans les MOOC

5.1 Une multimodalité protéiforme

Le MOOC comme le CMT est caractérisé par sa plurisémioticité. Rappelons que la multimodalité regroupe les productions linguistiques et non-linguistiques au service de la communication (Coletta *et al.*, 2010). Dans le cadre d'un cours, cette multimodalité correspond à une conduite langagière particulière qui recourt à des supports différents, redondants, permettant l'accès au sens (Tellier, 2009).

Dans un MOOC, la multimodalité est protéiforme. Elle peut renvoyer à trois types de multimodalités :

- la multimodalité *verbo-gestuelle* intégrant des aspects linguistiques, prosodiques, kinésiques et que l'on retrouve dans certaines vidéos lorsque l'image de l'intervenant fait partie de la vidéo. Cette multimodalité est associée ou non à d'autres modalités comme l'intégration d'image ou d'icône à la suite d'un geste, par exemple ;
- la multimodalité *oralo-graphique* caractéristique du CMT qui permet à l'intervenant de compléter son discours par le recours à l'écrit ou l'inscrit (Bouchard et Parpette, 2012). On retrouve dans les vidéos des artefacts typiques du CMT (le tableau "noir" ou son évolution numérique avec la tablette interactive, le diaporama). Les MOOC recourent très fréquemment à une multimodalité que l'on pourrait qualifier d'*oralo-iconique* (image fixe ou animée, icône) qui permet de varier les moyens d'illustrations des propos de l'intervenant ;
- la multimodalité *numérique* qui fait référence aux outils numériques intégrés au cours (le texte particulier des forums, des réseaux sociaux, les icônes des réseaux sociaux, les traces d'interaction dans l'environnement, le nombre de vidéos regardées, etc.).

La vidéo constitue l'élément central du MOOC, cependant les modalités textuelles et iconiques occupent une place importante dans la construction du discours pédagogique. Pour Jaillet (2014, n.p.), l'articulation intersémiotique entre les énoncés linguistiques sonores et les énoncés iconiques, figuratifs et linguistiques scripturaux produits dans le même temps sont pratiquement systématiques dans les MOOC.

5.2 Fonctions de la multimodalité dans les MOOC

En contexte éducatif, la multimodalité fonctionne comme la matérialisation de l'accompagnement cognitif des apprenants : comment la multimodalité est-elle prévue dans le MOOC ?

La multimodalité contribue à l'articulation des connaissances. Les quelques grandes tendances relevées sont :

- la *complémentarité* entre les modes textuel et oral au niveau de l'organisation locale du cours : la page internet du cours peut être lue avant ou après le visionnage de la vidéo. Cette complémentarité apparaît principalement dans le jeu des illustrations (images fixes ou animées) qui viennent compléter les définitions ;
- la *redondance* entre le textuel et l'oral dans la vidéo (lecture des diaporamas, apparition des mots clefs ou symbolisation des notions clefs par des icônes).

La modalité textuelle est la modalité la plus importante en termes de place occupée sur la page internet du cours et parfois même dans les vidéos (dont certaines présentent uniquement des diaporamas écrits).

La multimodalité relève dans les MOOC d'une conduite langagière qui recourt à des supports différents, redondants permettant l'accès au sens en contexte pédagogique (Tellier, 2009). Elle permet de laisser des traces plus riches dans la mémorisation des apprenants (Clark et Paivio, 91) ou pour capter l'attention des apprenants. Toutefois, nous remarquons avec Jaillet (2014, n.p.) que la plupart des énoncés produits sont en relation intersémiotique syntonique, c'est-à-dire qu'il n'y a quasiment pas de divergence entre ce qui est dit oralement par l'enseignant et ce qui est exprimé visuellement dans la vidéo.

L'oral dans la vidéo des MOOC occupe une place particulière en raison de sa valeur socio-affective, à l'instar de ce que l'on peut noter dans un cours en ligne (Guichon 2013). L'oral joue également le rôle d'un fil directeur important dans des environnements polyfocalisés (Jones, 2004) comme le sont les environnements numériques. Outre le recours à l'écrit sur une diapositive interactive, le regard de l'intervenant tourné vers la diapositive à regarder, dans le cas de l'intégration de la vidéo dans la diapositive elle-même, constitue un autre facilitateur permettant cette focalisation. Cet artifice permet de faire de la diapositive un espace partagé, à l'instar du tableau noir lors du CMT (Fig. 3).

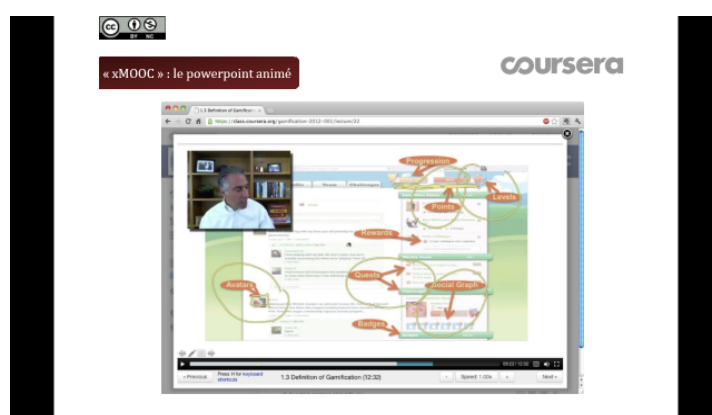


Fig. 3. Diapositive comme espace partagé (Cisel, 2013).

La place accordée au schéma dans les MOOC est également singulière. Le schéma joue un rôle particulier dans la mise en place de la compréhension des relations entre les éléments et la fixation de leurs logiques. Or pour Jaillet (2014), le schéma animé est surtout utilisé dans les MOOC pour imposer un système de compréhension du sens, auquel nos cerveaux s'abandonnent plutôt que pour discuter de la représentation qu'il donne à lire.

Enfin, la multimodalité produite par les MOOC venant appuyer visuellement le discours produit par l'enseignant est perçue par certains chercheurs comme peu efficace sur le plan de l'accompagnement cognitif. Il s'agirait davantage de participer à la fabrication d'un discours d'auto-promotion d'un « enseignant rock-starisé » (Godwin-Jones, 2014). Les MOOC encourageraient-ils la large diffusion des arguments d'autorité au dépend de la pensée critique?

Conclusion

Les MOOC sont des objets non stabilisés, ce qui explique sans doute qu'ils présentent des marques d'hybridité en termes de pratiques discursives (ils relèvent de différents genres) et formatives (ils relèvent de modèles d'enseignement-apprentissage et de types d'éducation variés : formelle, non-formelle, voire informelle). S'il existe un standard de page internet de cours intégrant la vidéo, il n'existe pour autant pas encore de standard de vidéos. Les différences proviennent du choix du genre plébiscité par les concepteurs. L'influence de la discipline scientifique est perceptible dans ce choix : un MOOC d'histoire sur *FUN* propose un cours sous la forme d'un documentaire (abondante iconographie avec voix-off) ; un MOOC de physique sur *Coursera* intègre des supports d'illustration comme des schémas animés, graphiques, tableaux, typiques des sciences fondamentales, etc.

Actuellement, le CMT reste une base à partir de laquelle le MOOC est pensé. Toutefois, les ajustements du modèle CMT aux impératifs ou aux potentialités techniques (la durée écourtée du cours ; la facilité avec laquelle recourir à de nouveaux modes d'illustrations par exemple) génèrent de nouvelles pratiques

discursives, voire pédagogiques, comme nous l'avons vu dans notre étude. Ces modifications du modèle CMT en ligne auront-elles à leur tour une influence sur la façon de concevoir le CMT en présentiel ?

Bibliographie

Albero, B. (2014), « La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation », in Lameul, G. & Loisy, C. *La pédagogie universitaire l'heure du numérique, questionnement et éclairage de la recherche*. Bruxelles : De Boeck.

Albero, B., Charignon, P. (eds) (2008), *E-pédagogie à l'université : moderniser l'enseignement ou enseigner autrement ?* Paris : Amue.

Bouchard, R., Parpette, C. (2012), Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral entre écrit et oral. *Pratiques*, n°153-154, p. 195-210.

Carlo, C. (2013), Quelles entrées pour l'analyse des cours magistraux dans une perspective de recherche ? Séminaire ICAR, UMR 5196, 13 décembre 2013.

Charlier, B. (2014), Les MOOC : une innovation à analyser, *Distances et médiations des savoirs*, 5, <http://dms.revues.org/531>, consulté le 2 février 2015.

Ciekanski, M., Carlo, C., Claudel, C. (2014). Cours magistraux traditionnels VS cours en ligne (MOOC) : similitudes et convergences. Actes du colloque franco-espagnol d'analyse du discours et d'enseignement des langues sur objectifs spécifiques – 3 au 5 septembre 2014, Universitat Politècnica de Valencia, pp. 215-226.

Cisel, M. (2013), *Massive Online Open Courses*, MOOC Workshop, 30 mai 2013, STEF, ENS Cachan.

Cisel, M., Bruillard, E. (2012), Chronique des MOOC, Rubrique de la *Revue STICEF*, Vol. 19, <http://sticef.org>. Consulté le 19 juin 2014.

Clark, J. M., & Paivio, A. (1991), Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3, 149–210.

Eisenberg, M., Fisher, G. (2014), MOOCs: a Perspective form Learning Sciences, In J.L. Polman, Polman, J., Kyza, E., O'Neill, D., Tabak, I., Penuel, W., D'Amico, L. (eds.), *Learning and becoming in practice. 11th International Conference of Learning Sciences (ICLS) 2014*, Boulder, CO: International Society of Learning Sciences, pp. 190-197. <http://13d.cs.colorado.edu/%7Egerhard/papers/2014/ICLS-MOOCs.pdf>

Glikman, V. (2002), *Des cours par correspondance au "e-learning"*, Paris, PUF.

Godwin-Jones, R. (2014), Global reach and local practice: The promise of MOOCs. *Language Learning & Technology*, 18, 3, p. 5-15. <http://llt.msu.edu/issues/october2014/emerging.pdf>. Consulté le 2 février 2015.

Guichon, N. (2013), Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignant de langue en ligne: réflexions méthodologiques. *Education & Didactique*. Vol. 7, n°1, p.

Guivarc'h, J., Mucchielli, A., Seguin, J. (1995), La redéfinition du rôle de l'enseignant et les conditions de la réussite pédagogique, in V. Glikman, H. Papadoudi (dir.), *Formations à distance: une réalité plurielle*, Mediascope, n°9, p. 55-63.

Jaillet, A. (2014), Les films promoteurs de MOOC, une rhétorique de la "division", *Distances et médiations des savoirs*, 8, <http://dms.revues.org/951>, consulté le 2 février 2015.

Jones, R. (2004), The problem of context in computer-mediated communication, in P. Levine, R. Scollon, (dirs). *Discourse and technology: multimodal discourse analysis*, Georgetown University Press. p. 20-33.

Karsenti, T. (2013), Révolution ou simple effet de mode, *RITPU*, Vol. 10, n°2, p. 6-22.

Maingueneau, D. (2004), Typologie des genres institués (version remaniée des pp. 180-187 du *Discours littéraire*, Paris, A. Colin, 2004) http://pagesperso-orange.fr/dominique.maingueneau/intro_topic.html.

Mangenot, F. (2014), MOOC : hypothèses sur l'engouement pour un objet mal identifié, *Distances et médiations des savoirs*, 7, <http://dms.revues.org/844>, consulté le 2 février 2015.

Paveau, M-A. (2013), Genre de discours et technologie discursive. Tweet, twittécriture et twittérature, *Pratiques*, n°157-158, p. 7-30.

Rosselle, M. (2012), Observation de deux MOOC (Gamification et Writing in the Sciences) et pistes de recherche, Rubrique de la revue *STICEF*, 19, http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/15r-rosselle/sticef_2012_rosselle_15r.htm, Consulté le 2 février 2015.

Tellier, M. (2009), Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère, in R., Bergeron, G. Plessis-Belaire, L. Lafontaine, (eds), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, Montréal, Presses Universitaires du Québec, p. 223-245.