



GERFLINT

ISSN 1766-3059

ISSN en ligne 2260-7846

## MOOC et didactique des langues

**Christelle Hoppe**

INALCO, France

christelle.hoppe@univ-nantes

Reçu le 15-04-2017 / Évalué le 15-06-2017 / Accepté le 16-09-2017

**Résumé**

Cet article vise à questionner la démarche de pratique réflexive qui a précédé et accompagné la conception du MOOC, *Paroles de FLE*, lors des deux sessions de novembre 2015 et 2016. Notre intention est d'explicitier le choix du scénario pédagogique et de montrer l'intérêt d'adopter une posture réflexive adaptée à notre contexte. Notre approche se situe dans une vision ergonomique, didactique et pédagogique qui convoque plusieurs champs théoriques. L'article propose de questionner et d'évaluer la mise à disposition des MOOC de formations en langues dans le paysage de l'autoformation en langues en contexte institutionnel, puis il relève les concepts clés de l'approche théorique adoptée dans la conception du MOOC *Paroles de FLE*. La dernière partie propose une analyse de la validité de cette approche puis fournit des concepts complémentaires pour l'ajustement de celle-ci dans notre dispositif.

**Mots-clés :** MOOC, pratique réflexive, TIC, compétences langagières

**LMOOCs and Applied Linguistics****Abstract**

The goal of this article is to examine theoretical and pedagogical dimensions through the reflective practice which contributed to the design of the MOOC *Paroles de FLE* in November, 2015 and 2016. Our intention is to clarify our choice for the design and to underline how a reflective practice positively contributed to the specificity of the context.-Our approach is situated in a didactic, ergonomic, and pedagogical vision which involves a multi-reference approach to language learning in this context. The article suggests that it is important for research in applied linguistics to question the design of LMOOCs, then it addresses the key concepts of the theoretical framework underlying the design of the MOOC *Paroles de FLE*. In the last part, we analyze the validity of the theoretical approach and eventually supply additional conceptual concepts to adjust the design of the MOOC.

**Keywords :** MOOCs, reflective practice, CALL, language learning

## Introduction

Si les MOOC (*Massive Open On Line Courses*) ont déjà séduit des millions d'apprenants, la question de leur plus-value ne semble pas avoir été résolue. La mise en place par les universités de MOOC de formation en langues (LMOOC) et leur plus-value se doit d'être questionnée par la recherche en didactique des langues. En France, parmi les vingt MOOC les plus suivis en 2016, trois proposent un parcours de formation en langue, un en anglais, et deux en français langue étrangère. Depuis quelques années, le nombre de LMOOC augmente de manière constante. Sur les portails les plus connus (Coursera, edX etc.) il existait en 2014 une trentaine de LMOOC et une soixantaine en 2016. Les langues les plus enseignées sont l'anglais, l'espagnol, l'italien, le français et le chinois. Pour autant, la recherche sur les MOOC et sur les LMOOC est encore très récente. Notre approche théorique et conceptuelle est issue des travaux du DILTEC et du CRINI (Narcy-Combes, 2005), et a été mobilisée dans la mise en place de dispositifs à distance dans d'autres contextes institutionnels. Comme notre méthodologie de recherche s'appuie notamment sur le principe d'un programme de recherche heuristique (Lakatos, 1994) ancré sur un noyau dur de théories qui vise à définir les voies à poursuivre et à éviter, si le cadre conceptuel sur lequel nous nous appuyons n'a pas été invalidé dans d'autres dispositifs en ligne, sa validité dans un MOOC reste à vérifier. Pour y réussir, nous identifierons les caractéristiques de l'environnement des MOOC sur lesquelles nous avons ancré les conditions de ce transfert d'approches théoriques en les situant dans le paradigme de l'autoformation en contexte informel. Nous reviendrons ensuite sur les apports de ce transfert dans la mise à disposition de ressources et son ajustement pour l'apprentissage de la langue dans le MOOC Paroles de FLE.

## 1. Contexte des MOOC

### 1.1 MOOC et auto-formation, un ancrage théorique à situer

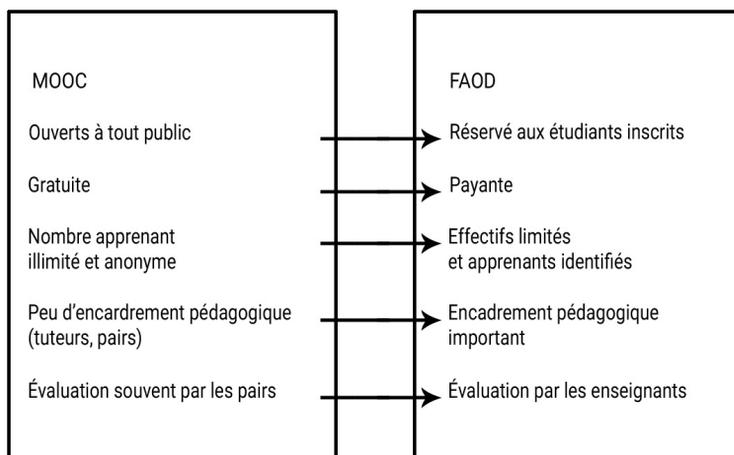
D'un point de vue historique, les MOOC s'inscrivent dans la continuité du mouvement des ressources éducatives gratuites en ligne dont l'objectif était de rendre accessible à tous une partie de contenus de cours. Pour autant, les contraintes du format (l'aspect massif et l'ouverture) et l'épineuse question de l'attrition (Cisel, 2014) révèlent que l'articulation pédagogique des contenus joue un rôle fondamental dans le déroulement de chaque session. D'un côté, l'aspect massif peut être parallèlement perçu comme un moyen de stimuler la diversité des chemins d'apprentissage que choisissent les apprenants dans un contexte qui s'éloigne de l'apprentissage institutionnel habituel. L'ouverture quant à elle pose la question de la diversité et de la granularité de l'apprentissage dans un

contexte informel. Les MOOC soulignent aussi le paradoxe de l'autonomie dans une situation d'auto-formation qui si elle est propre à chaque être humain n'en est pas pour autant spontanée (Rivens Mompean, 2014) car chaque personne ne peut être perçue comme un acteur. Il est donc nécessaire de travailler au niveau de l'individu pour améliorer les chances de succès de l'apprentissage (Albero, 2000). Cet ensemble de contraintes spécifique aux MOOC peut empêcher les individus de suivre un rythme qui leur est propre et pousser les concepteurs à imposer une méthode d'apprentissage unique. Les contraintes technologiques et la linéarité des plateformes ne facilitent ni le travail des concepteurs ni l'évolution des habitudes d'enseignement et d'apprentissage. Naidu (2013) a introduit l'idée que les MOOC seraient des cours massifs qui se font l'écho d'une pédagogie défailante et appelle à les transformer en opportunités pour l'apprentissage (massive open online learning opportunities, MOOLOs). Il est donc important de créer un ancrage théorique pour guider la recherche sur les MOOC et leur conception. Swan (2005) avance que les quatre modèles constructivistes des cours en ligne, la psychologie cognitive, le constructivisme, le socio-constructivisme, la cognition située et la cognition distribuée pourraient guider la recherche et les concepteurs de MOOC.

### **1. 2 Décalage entre intention et pratiques des usagers**

Parmi les grandes questions que soulèvent les MOOC, celle que posent les taux d'abandon (Cisel, 2014) révèle le décalage entre « les objectifs » des institutions et « l'objet » mis à disposition. Tandis qu'un grand nombre d'inscrits ne participe à aucune activité ou ne font qu'observer le déroulement du cours, d'autres ne souhaitent accéder qu'à une partie des contenus. Les MOOC permettent aux institutions de s'adapter à un nouveau type de public mais dans quelle mesure peuvent-ils réellement prétendre à un objectif de formation ? De nombreux participants souhaitent terminer leur parcours mais abandonnent au bout d'une semaine le cours qu'ils ont pourtant commencé. L'une des questions est de savoir si les participants qui remplissent les enquêtes de début de cours ont réellement l'intention, ou tout simplement la possibilité, de suivre le cours. Le taux d'obtention de l'attestation de suivi est-il révélateur de l'activité d'apprentissage ? Hadi et Gagen (2014) proposent d'évaluer le suivi d'un MOOC en se basant sur le nombre de participants « engagés » lors de la première semaine de cours et le nombre de personnes qui obtiennent l'attestation de suivi. Cette évaluation est sans doute plus pertinente que les taux de complétion qui ne tiennent pas compte des réalités du terrain. L'appréhension de l'activité des participants actifs et engagés permet de cerner la capacité d'un dispositif à stimuler l'interaction. La pluralité des intentions et des motivations, les différents niveaux de participation sont des composants inhérents

au format des MOOCs, les apprenants privilégient dans un processus transactionnel, la disponibilité des ressources, la gratuité et la capacité à construire leur propre parcours de formation. L'appropriation des ressources résulte de la capacité des participants à instrumentaliser les ressources disponibles selon leur propre objectif de formation et cette liberté rime avec ouverture. En Europe, selon les enquêtes du projet Moocknowledge, le public des MOOC est majoritairement issu de la formation tout au long de la vie, de niveau master ou licence. La plateforme FUN propose ainsi de mettre au service du grand public « l'excellence des universités ». Mais ce processus d'auto-apprentissage au sens où l'entend Carré (2005) pose la question de la spécificité de l'audience, de l'accompagnement et du soutien à l'autonomie. Face à la complexité, les apprenants des MOOC peuvent choisir de ne pas s'engager, d'adopter un comportement de consommateur occasionnel et de se retrancher dans une position de non-usager (Nagels&Carré, 2016 : 7). Les MOOC effacent donc les séparations autrefois nettes entre formation formelle et auto apprentissage informel et s'ils sont parfois identifiés à la FOAD (Formation Ouverte à distance) il reste néanmoins important d'identifier leurs différences. Le schéma suivant relève quelques aspects spécifiques aux MOOC :



**Schéma 1** : différence entre MOOC et FOAD

La spécificité des MOOC est donc le déroulement du cours dans le cadre d'un apprentissage « informel » au moyen d'activités et de productions partagées et parfois évaluées par la communauté. Cette particularité des MOOC et de leur audience suggèrent d'adopter de nouvelles mesures de l'activité d'apprentissage. La mobilisation des universités dans la promotion de MOOC montre une fois de plus que dans le domaine de l'éducation l'énergie dépensée pour faire accepter une innovation fait passer au second degré la nécessité d'évaluer les apports des

dispositifs et la mesure des effets attendus des intentions de conception (Candas, 2009). L'enjeu est donc de tenter de mesurer la valeur ajoutée de la mise à disposition des MOOC et ce dans l'objectif de mobiliser les résultats d'années de recherche dans le domaine des TIC pour servir la conception de dispositifs. Dans notre perception, un MOOC et surtout un MOOC de formation en langue (LMOOC) pourrait servir l'apprentissage tout au long de la vie au moyen de Technologies mise au service de l'Intelligence Collective (Courbet, 2004). La conception et son évaluation devraient éviter un certain mimétisme des formations traditionnellement proposées par les institutions. La communauté constituée permet de faire naître des interactions avec une opportunité rare d'appliquer les principes de l'intelligence collective. Si les participants intègrent les MOOC dans un projet d'auto-formation, alors ils répondent au souhait de s'inscrire de manière informelle dans un parcours formel, puisque proposé par une institution reconnue. Les dispositifs proposés dans les MOOC réunissent les conditions pour répondre au désir d'apprendre avec le soutien d'autres personnes, d'autres pairs parmi lesquels on peut aussi trouver les enseignants. Le réseau « horizontal » organisé de pairs pendant le déroulement d'une session remplit une fonction de socialisation de l'auto-formation. Selon Carré (2016 : 7), les MOOC seraient comparables à des « environnements de soutien à l'autonomie » qui combinent liberté de l'apprenant et cadre pédagogique.

## **2. Intérêt de la pratique réflexive pour la conception du MOOC « Paroles de FLE »**

Les cinq critères relevés par Cisel (2014) qui identifient un MOOC à savoir, l'utilisation d'une plateforme et d'un portail, la mise à disposition de ressources pédagogiques, la possibilité de réaliser des activités, de faire des quizz et des devoirs, la présence de forums et de réseaux sociaux, la communication d'événements, sont certes très utiles mais restent principalement centrés sur les aspects technico-pédagogiques. Notre perception des MOOC s'est donc orientée sur la conception d'un dispositif adapté à un grand nombre de participants, à leur hétérogénéité et ce afin de faciliter la granularité de l'apprentissage. Dans cet objectif, une pratique réflexive sur la « linéarité » de la plateforme du MOOC a donc semblé pertinente afin d'y « intégrer » la complexité des processus d'apprentissage. La modélisation du dispositif (Bertin, 2015) facilite la compréhension de l'usage « potentiel » du dispositif par les participants et son ajustement progressif au fur et à mesure du déroulement des sessions. L'approche ergonomique donne donc les clés pour mettre en valeur les interactions entre les outils pour servir les objectifs d'apprentissage de la langue car elle permet d'évaluer *la valeur heuristique du modèle d'ergonomie didactique, dans des situations où cette référence a permis de faire émerger*

*la complexité, de dépasser les représentations initiales et d'initier des questionnements*, Bertin (2015 : 27). Elle implique une transposition didactique et dans cette perspective, permet de proposer une démarche qui répond au mieux aux exigences de l'environnement des MOOC. D'un point de vue de la construction des savoirs, nous nous sommes basés sur les concepts de cognition distribuée et de co-construction des connaissances issues d'une théorisation initialement développée par Hutchins (1995) dans un cadre pluriel qui intègre les apports de la sociologie, des sciences de la cognition et des théories de Vygostki (1934-1997). Celui-ci permet d'orchestrer le travail individuel selon des besoins propres identifiables grâce à des outils cognitifs organisés de manière efficace et celui de l'enseignant concepteur qui l'accompagne pour créer un environnement propice à l'activité d'apprentissage. Ainsi, la conception d'un dispositif médiatisé en ligne peut se baser avant tout sur une vision centrée sur l'apprentissage via l'adaptation de certains contenus pédagogiques à la carte, en proposer une mobilisation individuelle tout en incluant dans son fonctionnement pédagogique la somme d'interactions humaines et le flux d'information que l'ensemble peut produire avec pour objectif central, de remettre l'humain au cœur de la relation pédagogique. Cela requiert donc de redéfinir le contexte comme la totalité des circonstances révélatrices des relations dynamiques et délibérées entre l'apprenant et ses objectifs, les pré-requis de la situation d'apprentissage, les ressources et les objectifs. De telles relations ne peuvent réellement émerger que dans le cadre d'un dispositif dont la conception aurait pris en compte en amont l'opérationnalité potentielle des conditions fortuites d'apprentissage de la langue (Spear et Mocker, 1984).

## 2.1 Conception du dispositif

Du point de vue de la conception, dans notre approche, le savoir résulte donc d'une réflexion et d'un travail coordonnés entre humains, artefacts et environnement (Narcy-Combes, 2015). La conception d'un dispositif souple et ouvert permet de concilier le contexte, le format des MOOC, la diversité des profils langagiers des apprenants et les exigences spécifiques d'un apprentissage de la langue. Face aux contraintes technologiques et à la linéarité des plateformes, l'enseignant concepteur est tenté de recourir à un « bricolage » pédagogique ou de mettre en ligne et transposer des ressources de type « manuel en ligne » sous la pression de l'urgence et de l'immédiateté. Les fortes contraintes technologiques et la structure initiale de la plate-forme Open EDX ont poussé notre réflexion vers une « délinéarisation » d'un dispositif dans une réflexion à la fois théorique et pragmatique. Cette condition répond au mieux à la diversité des profils des apprenants et aux besoins d'apprentissage en L2. Elle tient compte des apports des recherches en

Communication Médinée par Ordinateur. Les sessions 1 et 2 du MOOC Paroles de FLE ont ainsi réuni plus de 25 000 participants aux profils très divers, de l'apprenant de FLE à l'enseignant de français, du formateur de FLE au bénévole au service de migrants, tous placés en interaction dans un dispositif flexible, modulable et interactif qui visait à créer des chemins d'apprentissage selon des circonstances organisatrices (Spear et Mocker, 1984). Le scénario pédagogique du MOOC est structuré autour de l'accomplissement de macro-tâches complété par des micro-tâches adaptées (Ellis, 2005). Elles sont orientées sur des productions orales ou écrites (Kowal et Swain, 1995 : 73-93) et soumises à une évaluation « horizontale » entre pairs. Cette approche par tâche permet de focaliser sur le sens de la langue sans pour autant en négliger la forme. Notre réflexion théorique adopte ainsi une vision émergente des dispositifs de formation intégrant la technologie qui articule la réalisation d'une tâche sociale dans laquelle s'impliquent les apprenants-acteurs dans une construction active de leur apprentissage de L2 en interaction avec le contexte. Une interaction au sens que Dewey (1993) lui donne, une transaction qui situe la réciprocité constructive entre l'individu et l'artefact. L'activité résulte des concessions individuelles au sein de l'écosystème et met en lumière la mise en place de processus en vue de l'acquisition de la L2. Si la perception précède l'action, alors une conception « appropriée » rend l'affordance (Gibson, 1979) explicite.

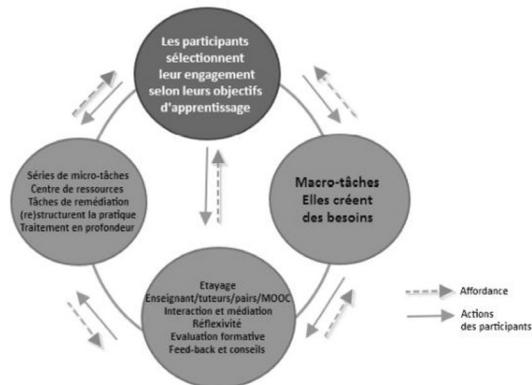


Schéma 2 : modélisation du dispositif

## 2.2 Importance des tâches

En mobilisant les cadres conceptuels du DILTEC et du CRINI pour concevoir le dispositif et les tâches, nous avons retenu l'importance et le rôle de l'input dans la production en L2 et souligné que la production joue un rôle dans la prise de conscience du sens et de la forme et que la structuration des tâches peut faciliter le

repérage et le traitement en profondeur de la L2 au niveau syntaxique, sémantique et pragmatique. La tâche est non seulement un pivot conceptuel pour négocier le passage du paradigme d'enseignement au paradigme d'apprentissage (Tardif, 1998) et penser la médiatisation de l'apprentissage (Guichon, 2009) mais cette approche de l'enseignement fondée sur la tâche est aussi un levier pour l'engagement et l'étayage des apprenants dans un dispositif médiatisé. L'organisation et l'articulation de macro-tâches et micro-tâches permet de structurer l'étayage des apprenants afin de les guider de manière souple vers des épisodes d'échanges collaboratifs en relation avec l'apprentissage de la langue cible.

### 3. Validation du cadre théorique et évaluation

#### 3.1 Autonomie, liberté et interactions émergentes

L'adoption de ce cadre théorique pluriel a favorisé l'identification de schémas conceptuels pour l'implantation du dispositif et sa transposition dans notre contexte. Elle a permis de comprendre l'intérêt de l'adoption d'une approche par tâche dans un MOOC. Mangenot (2017) mentionne aussi qu'un MOOC pourrait s'appuyer sur les tâches de la façon dont cela est préconisé par la recherche en didactique des langues depuis les années 80. Elle offre aux apprenants un environnement ouvert mais balisé afin de limiter les difficultés à gérer leur apprentissage. Orientées vers le sens, les tâches stimulent l'investissement et permettent de manier la L2 d'une manière proche de la vie réelle et ancrée dans des contextes authentiques et englobent plusieurs compétences (compréhension de l'oral, de l'écrit, production écrite et orale, développement de stratégies métacognitives). Elles établissent aussi un lien entre une perspective socio-constructiviste selon laquelle la construction de la connaissance est possible avec la participation active des apprenants à la résolution de problèmes. D'un autre côté, elles sont susceptibles de favoriser la réflexion critique sur l'apprentissage dans le cadre de l'auto-formation. Cette articulation de séquences de macro-tâches et de micro-tâches permet de répondre d'une manière satisfaisante au dilemme entre liberté totale en matière de contenu d'apprentissage de la langue ou bien imposer un programme pré-défini. Dans la conception de notre dispositif nous avons fait l'hypothèse que la liberté de choix était une composante essentielle pour prendre en compte les différences et les besoins individuels. Comme l'explique Brudermann (2015 : 54), *cela nécessite que des choix d'organisation soient faits pour articuler au mieux des paramètres avec des logiques différentes que les caractéristiques individuelles des apprenants soient prises en considération, pour encourager la mise en œuvre d'expériences d'apprentissage propices à l'acquisition langagière en L2*. Ce positionnement permet de prendre en compte l'état actuel des connaissances sur le développement langagier (Narcy-Combes, 2015) et de les transposer dans notre contexte.

### 3.2 Évaluation et bilan provisoire

S'il est impossible ici de relayer en détail la conception du dispositif et l'usage des participants lors des deux sessions du MOOC, nous avançons quelques éléments du cadre plus large de notre recherche-intervention qui nous ont permis d'évaluer nos choix pédagogiques puis de valider notre cadre conceptuel théorique. Le choix d'une posture compréhensive intègre l'idée de sérendipité dans un double processus de production de connaissances, d'interprétation des événements nouveaux ou imprévus pour ajuster le dispositif et le rendre malléable. Nous nous sommes basée sur l'observation des actions des participants en interaction dans le scénario pédagogique. Notre compréhension se base sur des observables, les résultats des 700 enquêtes des deux sessions, les statistiques d'apprentissage, les traces laissées dans les forums, et une première analyse des 350 textes réflexifs rédigés par les participants. Ils portent sur les actions participants actifs, c'est à dire ceux qui ont suivi au moins une semaine du parcours des 6 semaines. Les théories émergentistes (O'Grady, 2010 ; Ellis, 1998) avancent que l'on ne peut planifier à l'avance l'émergence d'un système langagier complexe avec un système bien organisé en séquences fragmentées. Lors des deux sessions, les données recueillies confirment que l'absence de pré-structuration fixe a permis de créer des chemins d'apprentissage variés qui répondent aux besoins langagiers spécifiques des apprenants. Il s'agit donc bien d'accepter l'idée que les participants peuvent rencontrer beaucoup de difficultés à suivre une situation initialement prévue dont certains vont volontairement s'affranchir ou s'engager dans des chemins soit pour *contourner l'apprentissage*, soit pour *le mener à bien par des voies non canoniques* Weisser (2011 : 15). Les progressions d'une activité à l'autre ne semblent pas suivre un curriculum bien établi au préalable mais émergent et se modulent selon des circonstances organisatrices (Spear & Mocker 1984) que chaque participant va créer ou adapter pendant le déroulement du cours. Elles sont initialement créées par la flexibilité du dispositif et même si elles restent imprévisibles puisque l'apprentissage n'est pas préprogrammé (Jessner 2003), leur émergence peut être révélatrice d'une appropriation des apprenants des outils pédagogiques. La signification que les participants donnent aux objets qu'ils auront identifiés comme pertinents peut se moduler de façon très conséquente :

Au début du cours, c'était très difficile pour moi, parce que j'ai eu seulement trois mois de contact avec la langue, J'ai eu besoin de écouter les audios plusieurs fois, je n'avais jamais écrit un texte en français, la première fois était dans le MOOC et j'ai eu plusieurs difficultés, mais la communication avec les pairs donnés moi des conseils sur la façon d'améliorer.

Pour un apprenant, tel concept sera considéré comme évident, pour un autre, il passera inaperçu, alors que pour un troisième, il sera considéré comme problématique. Ceci est illustré par chacun des extraits des textes réflexifs des participants de la session 2 (Weisser, 2010):

Sur mon apprentissage, j'ai créé une méthode de travail qui marchait pour moi, chaque matin j'ai pratiqué un peu dans les entraînements pour le défi de la semaine et normalement de mercredi à vendredi j'ai fini le défi. Si j'ai eu un peu de temps j'ai essayé de le faire la section pour aller plus loin.

Pour réaliser le défi : 1. Lundi : évaluer les paires et comparer ses productions avec la mienne. 2. Martes : comprendre le défi de la semaine et faire l'entraînement pour le défi. 3. Mercredi : faire une ébauche du défi avec plusieurs ressources. 4. Jeudi : utiliser des autres ressources proposées dans liens utiles. 5. Vendredi : affiner l'ébauche jusqu'à parvenir la version finale. 6. Samedi : compléter le <<pour aller plus loin>> .7. Dimanche : écouter le soundcloud d'autres élèves.

Ce MOOC n'est rien d'autre que six défis à soumettre, une par semaine, avec les évaluations produites par d'autres participants. Je suis étonnée, même choquée, de me rendre compte que c'est nous, les étudiants, qui évaluent les travaux d'autres étudiants. Il y a des avantages et des inconvénients des corrections des pairs nous dit-on, mais à mon avis il n'y a que des inconvénients.

Ce dernier commentaire en réaction à l'évaluation par les pairs souligne que l'autonomisation passe par l'évolution des représentations des apprenants sur leurs conceptions de la matière enseignée et des méthodes d'apprentissage et que des phases de déconditionnement s'imposent pour faire évoluer les habitudes d'apprentissages (Rivens Mompean, 2013). Une réflexion critique sur sa propre expérience d'apprentissage facilite la construction de son autonomie (Lamy & Goodfellow, 1998) Ainsi l'organisation de l'apprentissage de la langue dans notre dispositif n'est pas sans rappeler certaines caractéristiques de l'apprentissage auto dirigé que Spear (1984) considère comme étant soumis au hasard et dont il souligne le caractère aléatoire, l'identification de régularités de l'activité lors des deux sessions révèle l'importance de la souplesse et de l'adaptabilité permanente du travail d'entraînement individuel et ce en lien avec le cycle des macro-tâches et micro-tâches. Ainsi, les participants ont sélectionné des micro-tâches complémentaires de remédiation lorsque cela leur était nécessaire en fonction des problèmes révélés par les tâches et le déséquilibre permanent qui favorise l'apprentissage (Bourdet, 2007: 26). Le deuxième aspect qui nous paraît important est la dimension socio-constructiviste de l'apprentissage de la langue puisque l'interaction sociale joue un rôle clé dans la construction de la dimension socio-émotionnelle au sein

de la communauté. D'autre part, certaines tâches plus que d'autres favorisent des épisodes d'étayage et sont les signes d'un apprentissage coopératif. Certaines macro-tâches ont suggéré une affordance (Gibson, 1979) sur deux dimensions, une dimension d'apprentissage et une dimension d'interaction sociale. L'affordance d'interaction sociale a conduit vers des chemins d'épisodes d'échanges relatifs à une réflexivité sur la langue qui ont réorienté la conception et la réadaptation de ressources complémentaires en cours de parcours. La (re)structuration et l'appropriation de ces tâches montrent les relations dynamiques et délibérées entre les apprenants, leurs objectifs et le contexte. Cette activité a laissé des traces d'interaction sociale saillantes et créé des chemins propices à l'imitation. Selon Bruner (2000), l'imitation est liée à l'intentionnalité. L'acquisition, ou le développement d'un savoir-faire, par observation de son exécution par autrui dans un contexte socio-relationnel, se fonde sur l'intention de mise en conformité de l'activité propre avec celle de modèles, d'autres pairs. Si le langage constitue une conduite qui se prête particulièrement à l'acquisition par imitation alors les traces laissées par les participants favorisent la production d'un input+1 qui met en lumière les stratégies métacognitives d'apprentissage de L2. Ces épisodes de métacognition deviennent un rituel d'activités d'apprentissage géré et généré collaborativement. Les situations d'actions-échanges à dimension sociale sont donc susceptibles de compléter et de contribuer au scénario pédagogique, au développement langagier en augmentant l'exposition de chacun à la langue et enfin d'œuvrer en tant qu'outils cognitifs pour guider l'ensemble des participants. Elles favorisent l'usage de la langue en contexte, la répartition de la cognition et des stratégies métacognitives au sein de la communauté.

## Conclusion

Les choix de conception de notre dispositif ont créé un ensemble qui est plus que la totalité des circonstances car celui-ci opère selon des conditions fortuites et dynamiques qui sont favorisées par la souplesse de la scénarisation pédagogique. L'ajustement de cette scénarisation entre les sessions et les observables permettent de s'assurer que notre positionnement n'a pas été invalidé. Il a permis de compléter nos hypothèses initiales. Elles reposent désormais sur l'importance du projet social (Narcy-Combes et al, 2015) dans l'appropriation et l'évolution des MOOC de formation en langue et sur trois orientations potentielles. Notre dispositif souple peut être défini comme un ensemble épistémologique qui n'est pas une fin en soi mais comme un moyen qui vise à orchestrer l'expression des participants et le développement de compétences en langue française. Une première constatation renforce l'idée qu'une approche par tâche dans un ensemble souple est

un moyen de mobiliser les stratégies métacognitives. Les tâches doivent favoriser l'acquisition potentielle de la L2 au niveau syntaxique, sémantique et pragmatique en focalisant sur les potentialités des LMOOC à faire circuler les actions de communication et les stratégies mobilisées par les pairs. La plus-value de l'expérience d'apprentissage dans un LMOOC serait une démarche de conscientisation : to turn almost any occasion of language use into an occasion of conscious language learning (Little, 1996 : 26-27). En deuxième lieu, si certains pairs sont plus prêts que d'autres à interagir, une approche par tâche révèle l'affordance d'interaction qui peut stimuler l'étayage nécessaire à l'apprentissage de la langue sur les plans socio-affectifs et socio-cognitifs (Mangenot, 2017). Leurs actions pourraient alors jouer le rôle d'outils cognitifs structurant les apprentissages de L2. Notre pratique réflexive nous a permis de percevoir les activités diverses des participants comme un ensemble de performances qui résultent de la réaction des participants à l'environnement dans une situation donnée. L'ajustement progressif du scénario pédagogique malgré les limites technologiques et celle de notre recherche-intervention au fur et à mesure des sessions facilitera la matérialisation de notre dispositif (au sens perceptible par les participants), la visualisation et la circulation d'outils-liens cognitifs destinés à organiser la convergence et la synchronisation d'un ensemble complexe (Levy, 1994) de chemins d'apprentissage variés.

## Bibliographie

- Albero B. 2000. *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan.
- Bertin J-C. 2015. « Modélisation en apprentissage des langues médiatisé : quelle utilité ? », *Alsic* [En ligne], vol. 18, n°2, mis en ligne le 15 février 2015. URL : <http://alsic.revues.org/2781> ; DOI : 10.4000/alsic.2781 [Consulté le 21 février 2017].
- Bourdet J-Fr., Leroux P. 2009. « Dispositifs de formation en ligne. De leur analyse à leur appropriation », *Distances etsavoirs* 1/2009 (Vol. 7), p. 11-29.
- Brudermann, C., Poteaux, N. 2015 « Langues pour étudiants spécialistes d'autres disciplines : de l'amphithéâtre à l'autonomie d'apprentissage », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 9 | 2015, mis en ligne le 28 mars 2015 [consulté le 15 avril 2017].
- Bruner, J. 2002. [1ère édition en 1983]. *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cisel M. 2014. MOOC : les conditions de la réussite », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 8 | 2014, mis en ligne le 17 décembre 2014. URL : <http://dms.revues.org/877> Distance Education, 34 (3), 253-255. [consulté le 11 mars 2017].
- Dewey J. 2012. *Expérience et nature*. Paris : Gallimard.
- Candas, P. 2009. Analyse de pratiques d'étudiants dans un centre de ressources de langues : indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage. Thèse de doctorat, Strasbourg : Université de Strasbourg. [En ligne]. URL : <http://tel.archivesouvertes.fr/tel-00943151> [consulté le 15 avril 2017].
- Carré P. 2005. *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod.
- Ellis, N. C., Sinclair, S. G. 1996. "Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A(1), 234-250.

- Guichon, N. 2009. « Former par la recherche-développement : le cas des métiers de l'enseignement des langues », *Alsic* [En ligne], Vol. 12 | 2009, mis en ligne le 01 juillet 2009. URL : <http://alsic.revues.org/1227> ; DOI : 10.4000/alsic.1227 [Consulté le 15 avril 2017].
- Kowal, M. et Swain, M. 1994. "Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness". *Language Awareness* 3/2: 73-93.
- Gibson, J. J. 1979. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Huchins, E. 1995. *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jessner, U. 2003. *A dynamic approach to language attrition in multilingual systems*. In V. Cook (éd.), *Effects of the Second Language on the First*, 234-247. Multilingual Matters, Clevedon.
- Lakatos I. 1994. *Histoire et méthodologie des sciences : programme de recherche et reconstruction rationnelle*, Paris, PUF.
- Lévy, P. 1994. *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris : La Découverte.
- Nagels M., Carré Ph. 2016. *Apprendre par soi-même aujourd'hui. Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.
- Naidu, S. 2013. "Transforming MOOCs and MOORFAPs into MOOLOs". *Distance Education*, 34(3), 253-255. doi:10.1080/01587919.2013.842524
- Narcy-Combes, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys. (Auto-formation et enseignement multimédia).
- Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P. & Miras, G. 2015. « La didactique des langues à l'heure du numérique ». *Langues, cultures et sociétés*, Vol.1, No 2. p. 1-20.
- Mangenot, F. 2017. *Formation en ligne et MOOC : apprendre et se former avec le numérique*, Paris : Hachette FLE.
- Perrenoud Ph. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Lamy M.N, Goodfellow R. 1998. « «Conversations réflexives» dans la classe de langues virtuelle par conférence asynchrone », *Alsic* [En ligne], Vol. 1, n° 2 | 1998, document alsic\_n02-rec1, mis en ligne le 15 décembre 1998. URL : <http://alsic.revues.org/1493> ; DOI : 10.4000/alsic.1493 [consulté le 15 avril 2017].
- Little, D. 1996. "Learner autonomy and learner counselling". Little, D. & Brammerts, H. (dirs.) *A guide to language learning in tandem via the Internet*. Centre for Language and Communication Studies Occasional Paper No.46. Dublin : Trinity College.
- Rivens Mompean A. 2014. « Le rôle du Centre de Ressources en Langues dans la mise en oeuvre d'une politique des langues à l'université », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 32 | 2014, mis en ligne le 01 octobre 2014, URL : <http://dse.revues.org/652> ; DOI : 10.4000/dse.652 [consulté le 04 mars 2017].
- Spear, G., Mocker. D. 1984. «The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning ». *Adult Education Quarterly*, vol. 35, n° 1 : 52-77. DOI : 10.1177/0001848184035001001 [consulté le 04 mars 2017].
- Swan, K. 2005. "A constructivist model for thinking about learning online". In : J. Bourne & J.C. Moore (Eds), *Elements of quality online education: Engaging communities*. Needham, MA: Sloan-C. they are not. Presentation at RMIT Learning and Teaching Expo. Melbourne, Australia.
- Tardif, J., Presseau, A 1998. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Paris : Éditions sociales françaises.
- Vygotski, L. 1934-1997. *Pensée et langage*. 3<sup>e</sup> édition parue en 1997. Paris : La Dispute.
- Weisser, M. 2011. « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! », *Questions Vives* [Online], Vol.4 n°13 | 2010, Online since 26 January 2011 [consulté le 15 avril 2017].