

## **Apprentissage des langues en ligne et humanités numériques : une mise en équation**

Claude Springer, professeur émérite

Communication non publiée, Colloque « Humanités Numériques 2015: Identités, pratiques et théories », Montréal.

Université Aix-Marseille, Laboratoire Parole et langage

[claude.springer@univ-amu.fr](mailto:claude.springer@univ-amu.fr)

La stratégie marketing pour les Moocs et les classes inversées martèle l'idée selon laquelle ces nouveaux dispositifs sont porteurs d'une « révolution pédagogique ». Nous allons tenter de définir les composantes de cette nouvelle pédagogie. Ce premier point constitue notre construit théorique. Il s'agira ensuite de présenter les éléments de notre équation à deux inconnues. La première variable concerne la didactique des langues et l'éventuelle prise en compte des caractéristiques retenues. La deuxième variable nous conduit à présenter quatre environnements numériques d'apprentissage des langues. L'objectif de notre analyse consiste à déterminer quel(s) dispositif(s) est/sont réellement porteur(s) de ce renouveau pédagogique annoncé. Les humanités numériques, dans le domaine de l'éducation, sont-elles en mesure d'insuffler un nouvel esprit d'innovation ?

Humanités numériques, apprentissage des langues, environnement numérique d'apprentissage, mooc, spoc, littératie, multimodalité, sémiotique sociale

Online language learning and digital humanities: setting the equation

Marketing strategy for Moocs and inverted classes hammers out that these new devices bring about the "educational revolution". We will try to define the components of this new pedagogy. This first point is our theoretical construct. The next step will present the elements of our equation with two unknown variables. The first variable concerns language teaching and the possible inclusion of the defined characteristics. The second variable leads us to present four digital environments for learning languages. The objective of our analysis is to determine which device is actually the bearer of this announced educational renewal. Are digital humanities, in the field of education, able to infuse a new spirit of innovation?

Digital humanities, language learning, digital learning environment, mooc, spoc, literacy, multimodality, social semiotics

### **1. Quels seraient les composantes d'une « approche pédagogique révolutionnaire » pour l'ère numérique ?**

Prenons au pied de la lettre le slogan du marketing éducatif qui présente les nouveaux environnements numériques d'apprentissage comme porteurs d'une « révolution pédagogique ». Les Moocs auraient provoqué un véritable tsunami pédagogique pour l'enseignement supérieur. De même, pour le secondaire, la classe inversée, selon la Khan Academy, serait devenue un modèle pédagogique bouleversant l'ordre établi. Comme l'affirme le [marketing de la classe inversée](#), « partout dans le monde, les professeurs qui souhaitent offrir la meilleure éducation à leurs élèves passent au modèle de la classe inversée ». Nous allons relever le défi de clarifier les composantes qui pourraient définir la nouvelle pédagogie pour l'ère numérique.

### **1.1. Une mise à jour nécessaire des courants de l'apprentissage à l'ère numérique**

Les nouveaux environnements d'apprentissage constituent l'une des retombées de l'ère numérique pour l'éducation. Trois éléments les caractérisent : l'aspect massif, l'hybridité des dispositifs et enfin l'exploitation des artefacts numériques. Une mise à jour des courants de l'apprentissage est devenue nécessaire afin de prendre en compte l'évolution technologique. Rappelons, sans nous attarder, les quatre courants majeurs de l'apprentissage qui fondent les approches pédagogiques : behaviorisme, cognitivisme, constructivisme et socioconstructivisme. Ces quatre courants sont toujours présents. Disons que les pédagogies actuelles sont marquées par les courants cognitiviste et constructiviste, même si d'aucuns se proclament trop souvent socioconstructivistes sans réellement pouvoir le justifier.

Partons des propos de Lévy (1994) sur le cyberspace et la « cyberculture ». Nous pouvons retenir trois caractéristiques majeures. La première, l'interconnexion, souligne une situation où tout est relié et disponible, chacun peut envoyer, recevoir et répondre à des messages. Le cyberspace est constitué de flux continus qui ne peuvent plus être figés en savoirs formalisables et définitifs. Nous sommes ainsi face à un chaos généralisé d'informations fluides qui coulent en permanence. Cette caractéristique essentielle est à la base de l'aspect massif des réseaux. Le deuxième aspect concerne l'ubiquité puisque nous pouvons participer en même temps à un événement présentiel et virtuel. Nous échangeons à la fois dans le cyberspace et dans la société « réelle ». L'hybridité des systèmes de formation rappelle cette qualité d'ubiquité. Lévy rajoute un dernier élément qui renvoie aux artefacts numériques permettant non seulement de communiquer mais aussi de transformer automatiquement, selon des algorithmes informatiques, une réalité que nous voulons partager. Les technologies intellectuelles augmentent ainsi la culture humaine. L'intelligence collective est la mise en synergie des systèmes sociaux, symboliques et numériques. La nouvelle pédagogie ne peut s'envisager que dans une démarche qui prendrait en compte la « cyberculture », par le biais de communautés d'apprentissage, et non plus selon le simple mode de la transmission de contenus à des individus isolés et déconnectés. Pour Lévy, l'enseignant est plus un animateur de l'intelligence collective qu'un transmetteur de savoirs.

On retrouve chez les Canadiens Siemens (2004) et Downes (2006 et 2012) une optique proche qui met en avant l'interconnectivité et l'apprentissage communautaire. Le premier Mooc, dont ils sont les auteurs (2008), a permis de mettre en pratique cette approche pédagogique dite connectiviste. Il n'y a pas de « cours » ou de « classe » dans la mesure où le cMooc (Mooc connectiviste) ne présente pas de « contenus » prédéfinis. L'objectif est de favoriser l'intelligence collective des participants en partant du principe que ce sont les interconnexions qu'ils vont créer qui importent. Pour cela il est indispensable de favoriser l'émergence de communautés de pratiques et d'apprentissage (Wenger 2005) par l'intermédiaire d'événements ponctuels qui impliquent une réelle participation et un dialogue permanents. Un processus de coopération et de dialogue est indispensable, on assiste à un véritable « agir communicationnel » (Habermas 1987) dans le cyberspace. Chaque participant crée et échange un objet façonné selon sa propre vision culturelle. Ces objets culturels vont être discutés, partagés et recréés. La connaissance est le résultat d'une cocréation dialogique (Longuet 2015) à partir d'un espace chaotique, complexe, en mouvement constant. Il ne peut donc pas y avoir de lieu spécifique que l'on dénomme classe ou plateforme d'apprentissage. Il n'y a pas non plus d'expert qui détiendrait seul des savoirs. On pense à Serres et sa Petite Poucette (2012) qui nous dit que le problème n'est plus celui de la transmission puisque tout est là. La cyberculture de Lévy et le connectivisme de Siemens et Downes apportent ainsi des éléments complémentaires indispensables à notre définition de la nouvelle approche pédagogique.

Je propose pour ces raisons de nous limiter à trois approches : l'approche traditionnelle, behavioriste, toujours dominante ; l'approche cognitiviste/constructiviste, avec la métaphore

informatique de l'input/output ; et enfin une approche de l'action sociale à la fois socioconstructiviste et connectiviste. Ce serait donc cette troisième approche pédagogique qui pourrait apporter un souffle de rénovation.



Figure 1 : Trois approches pédagogiques pour l'apprentissage des langues

Pour l'apprentissage des langues, cela se décline de la manière suivante : l'approche communicative des années 80 s'est inscrite dans le courant cognitiviste/constructiviste mais, dans les faits, elle a gardé une forte coloration behavioriste ; plus récemment, avec le CECRL en Europe (Conseil de l'Europe 2001), l'approche par tâche de la première décennie 2000 n'a pas su/pu évoluer vers une véritable approche de l'action sociale, dite actionnelle, et s'inscrit dans le courant cognitiviste / constructiviste (Huver et Springer 2011).

Ce qui signifie, pour notre équation, qu'une approche pédagogique est « révolutionnaire » si et seulement si elle s'inscrit dans une visée socioconstructiviste et connectiviste avec les composantes suivantes : cyberculture, agir social, intelligence collective, créativité et compétence (que je préfère au singulier).

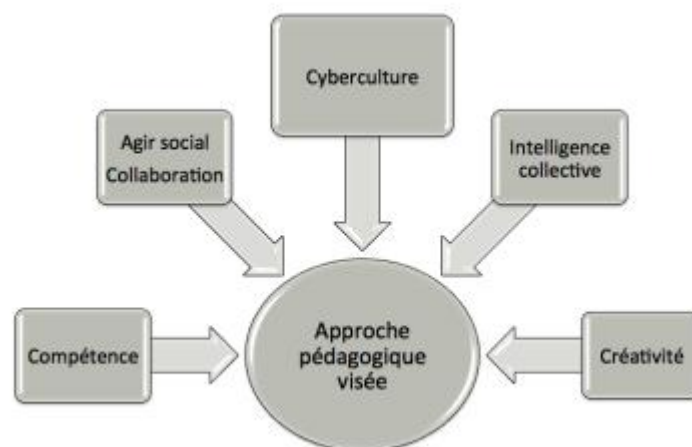


Figure 2 : Composantes d'une approche pédagogique adaptée à l'ère numérique

## **1.2. Littératies numériques et multimodalité**

Nous ne sommes pas pour autant parvenus au bout de notre exploration pluridisciplinaire. Il est également nécessaire d'ouvrir cette définition aux réflexions qui s'intéressent aux littératies numériques et à la multimodalité. Nous disposons de plusieurs définitions que je résume rapidement. La littératie informationnelle (Déclaration de Prague 2003) s'intéresse aux traitements des informations sur la toile et donc à la compétence nécessaire pour la collecte d'informations. La littératie informationnelle est devenue indispensable à tout citoyen de l'ère numérique, tout autant que la littératie fonctionnelle classique (savoir lire et écrire). Cette définition a été revue et augmentée, en 2008, avec la notion de littératies informationnelle et médiatique (media and information literacy, MIL ou EMI en français, éducation aux médias et à l'information). En effet, pour rechercher et traiter les nombreuses informations présentes sur la toile, il est indispensable de savoir chercher et trier les informations, mais aussi de comprendre le fonctionnement des médias anciens et nouveaux. Certains préfèrent parler de translittératie (Thomas et al. 2007) qui consisterait à mettre en synergie trois habiletés pour être un citoyen compétent dans l'ère numérique (informatique, informationnelle et médiatique). La translittératie fournit de cette manière une boîte à outils indispensable pour un agir numérique fonctionnel. Toutes ces propositions développées au sein de l'Unesco ont débouché sur des référentiels de compétences pour les enseignants. Cependant, ces définitions focalisent sur les aspects techniques et ne prennent pas en compte les aspects sociaux, humains et sémiologiques.

Kress (2009) souligne que l'éducation néglige les principes de la nouvelle communication qui ne s'appuie plus sur un code prédéfini et une grammaire fixés par la tradition de l'écrit. En effet, les écrans se présentent sous forme de « textes » dont la composition multimodale est complexe. Les effets sémiotiques recherchés ne peuvent plus se réduire au seul mode de l'écrit. De plus, la cyberculture n'est plus réservée aux médias classiques seuls habilités à produire de l'information. Elle est enrichie de manière dynamique et permanente par une multitude de communautés informelles qui produisent des « textes » multimodaux intégrant tous les artéfacts disponibles pour créer du sens (Jenkins 2006). La notion de multimodalité (Kress 2009) permet ainsi de dépasser une approche technologique des littératies numériques qui s'intéresse majoritairement à l'interaction homme machine et au traitement informationnel. La question du sens qui émerge des messages multimodaux devient essentielle pour l'apprentissage. Lebrun et son équipe (Lebrun et al. 2012) parlent de « littératie médiatique multimodale », formule qui focalise sur le sens des messages plus que sur les aspects technologiques de l'éducation aux médias. On se situe alors dans une optique de sémiotique sociale qui nous ramène à Halliday (« learning is learning to mean, and to expand one's meaning potential », 1993 : 113). Tout « texte » s'inscrit dans des pratiques sociales et donc culturelles.

Il est maintenant possible de retenir trois critères pour analyser les environnements numériques d'apprentissage en langues : l'aspect translittéracique, l'aspect connectiviste/cyberculture et l'aspect multimodalité/sémiologie sociale.

## **2. La didactique des langues (DDL) : une discipline numérique-compatible ?**

Le cadre de notre équation étant posée, il est temps de passer à notre première variable. Nous sommes au cœur de la didactique des langues maternelle et étrangère.

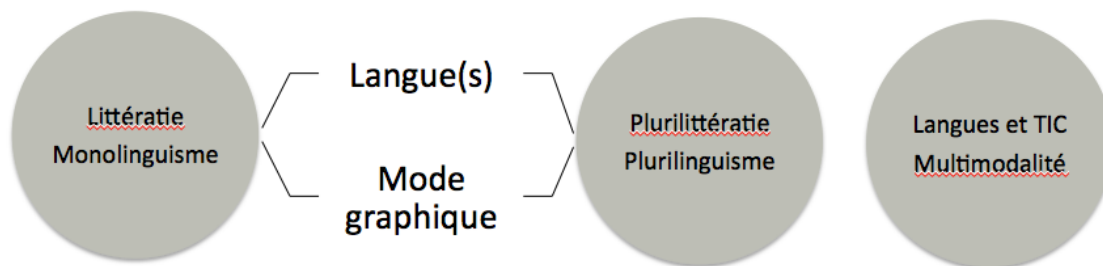


Figure 3 : Littératie, Plurilittératie et Multimodalité

A priori, on pourrait penser que la DDL est une discipline sensible et compatible avec ces trois aspects du numérique. Par le passé, elle fut fortement marquée par la technologie audiovisuelle qui permettait de traiter (en parallèle) texte, image et son. Pourtant, Tardy (1966) critiquait déjà l'approche essentiellement techniciste de la révolution audiovisuelle, dans la mesure où elle ignorait la dimension sémiotique des langages audiovisuels. L'ère numérique devrait constituer une aubaine, puisque l'on dispose de documents multimodaux originaux pour faire le bonheur des didacticiens des langues. Nous allons voir que la situation n'est pas aussi évidente. Deux courants caractérisent la DDL : le premier se focalise sur des questions liées à la littératie fonctionnelle, le deuxième étudie l'impact de l'informatique et de la toile sur l'apprentissage des langues.

La préoccupation principale de l'apprentissage des langues (maternelle et étrangère) est d'assurer pour tous les élèves l'accès à la littératie fonctionnelle (en France le terme d'alphabétisation est plus courant, Marquillo Larruy 2012). Le paradoxe de la DDL est d'affirmer la primauté de l'oral alors que dans la réalité c'est la langue écrite et la langue cultivée qui sont visées. Chaque didactique monolingue fait ainsi porter l'apprentissage sur le code écrit (la lexicosyntaxe). Plus récemment, en Europe comme au Canada, pour mieux prendre en compte la réalité du multilinguisme des sociétés globalisées, l'idée de compétence plurilingue, ou plurilittéracie, s'est imposée (Moore et Coste 2006). On se détourne de la norme de l'écrit pour prendre en compte les aspects sociolinguistiques et les répertoires des familles et des apprenants. Les pratiques sociales plurilingues quotidiennes intéressent les chercheurs sociolinguistes et sont au cœur de la didactique du plurilinguisme. Les frontières entre les systèmes linguistiques, qui semblaient immuables et définitives, sont déconstruites au profit d'une vision métissée et variable. Récemment, au Canada, l'optique plurilingue propose une vision plus ouverte de la littératie : « l'approche de la littératie comme pratique socialement située s'ancre désormais (c'est nous qui soulignons) dans la multimodalité des langages parlés, écrits et visuels, perçus comme des systèmes de représentations qui construisent notre perception de la réalité et du monde qui nous entoure » (Sabatier, Moore et Dagenais 2013). On dépasse, dans ce cas, et en théorie, les préoccupations (pluri)linguistiques de la littératie, pour prendre en compte une certaine multimodalité. Notons que les préoccupations autour de la cyberculture et de la translittératie demeurent absentes.

Le deuxième courant, celui de l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) et de l'apprentissage des langues médié par ordinateur (CMO), qui questionne l'impact du numérique (Warschauer et Kern 2000), devrait s'appuyer et exploiter les aspects de la cyberculture et de la multimodalité. La plupart des recherches de ce domaine, du moins en France, se concentrent sur l'étude des interactions homme machine et sur la communication pédagogique avec tuteur en ligne (Chanier et Vetter 2006). On s'intéresse au choix des modes (audio, clavardage, etc.) pour réaliser les tâches scolaires proposées ainsi qu'aux interactions

du tuteur (verbales et non verbales). On reste ainsi dans une approche essentiellement technologique (le choix des artéfacts proposés par les plateformes sociotechniques) et centrée sur l'enseignement (le rôle des tuteurs dans la relation pédagogique). Nous ne sommes pas dans une approche multimodale qui s'intéresse à la mise en synergie des modes et des médias pour faire sens et pour donner du sens. Si nous reprenons nos critères, nous pouvons dire que ce courant, qui devrait être plus ouvert aux spécificités numériques, ne prend pas en compte toute la dimension des nouveaux éléments de la cyberculture, du connectivisme et de la sémiotique sociale.

En résumé, disons schématiquement que la DDL propose un paysage varié avec une forte coloration marquée, d'une part, par la littératie fonctionnelle monolingue, et, d'autre part, par la translittératie. Nous nous demanderons si les nouveaux environnements d'apprentissage des langues s'inscrivent dans cette tradition didactique ou s'ils proposent une réelle évolution intégrant cyberculture et sémiotique sociale.

### 3. Les environnements numériques d'apprentissage des langues

Venons-en à la deuxième variable de notre équation. Nous sommes au cœur de l'évolution technologique de la dernière décennie (2005/15). Intéressons-nous plus spécifiquement aux technologies numériques pour l'enseignement/apprentissage des langues, qui devraient permettre de réunir des apprenants et faciliter les modes d'interaction caractéristiques de la cyberculture. Ces nouveaux dispositifs devraient proposer une réelle évolution pédagogique et prendre en compte les aspects massif, hybride, interconnecté et communautaire. Quatre types d'environnements numériques sont aujourd'hui présents sur la toile : la classe inversée, la plateforme spécialisée pour les langues (type *LiveMocha*), le mooc langues ou MooLc) et enfin le Mooc collaboratif et le Spoc collaboratif.

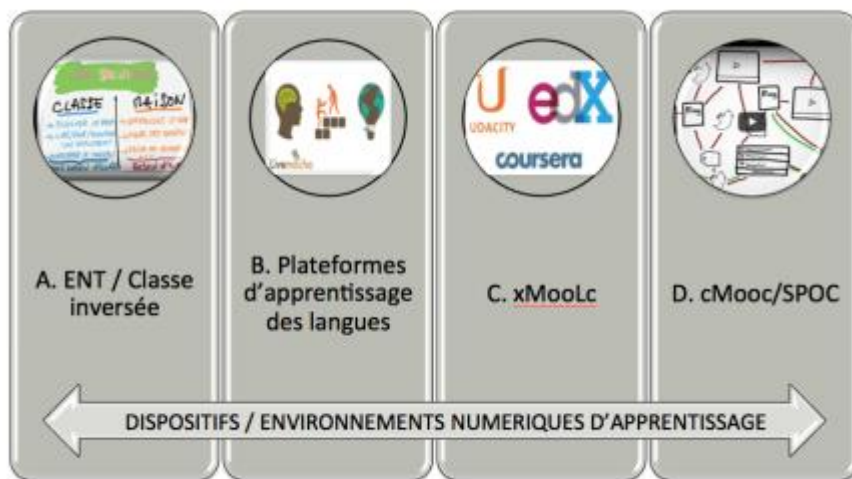


Figure 4 : Quatre dispositifs/environnements numériques d'apprentissage pour les langues

Il est important d'avoir en tête que les années 2005/06 marquent le début du web 2.0 dit web social. L'année 2012 a été signalée comme étant l'année des Moocs. La vitesse d'évolution est vertigineuse, difficile dans ce contexte d'imaginer que tout le monde est en mesure de comprendre les enjeux de ces évolutions technologiques pour l'apprentissage.

Sans entrer dans le détail, il faut également préciser ce que j'entends par dispositifs/environnements numériques d'apprentissage. Nous avons défini (Springer et Aymard 2005) l'« environnement d'apprentissage numérique » comme un « dispositif technique intégrant divers outils de travail et/ou d'apprentissage sous forme d'applications

informatiques qui ont pour caractéristique de pouvoir fonctionner en réseau ». Nous insistons sur l'idée selon laquelle les acteurs ont la possibilité d'éditer, de faire circuler des informations, de créer collectivement des objets culturels. Les éléments que nous avons évoqués sont ainsi présents : l'interconnexion, l'approche collaborative et l'intelligence collective au sein de communautés d'apprentissage. Le blogue représentait alors un dispositif technique capable d'accueillir une communauté à condition de passer du blogue comme journal intime au blogue communautaire proche du réseau social (Springer et Wisniewska 2007).

Je propose de regrouper ces quatre types de dispositif en deux grandes catégories : la première relève de l'aspect massif et non hybride, la deuxième de l'hybridité.

### **3.1. Catégorie cours ouvert et massif**

Cette catégorie concerne les types B, C et en partie D. Le type B renvoie aux plateformes spécialisées pour les langues. Les trois principales communautés, ou réseaux sociaux d'apprentissage des langues, sont *LiveMocha*, *Busuu* et *Babbel* et ont été créés en 2007/2008. *LiveMocha*, par exemple, propose plus de 30 langues et dispose d'une « communauté » potentielle de plus de 10 millions d'utilisateurs. On peut distinguer une partie cours en ligne et une partie réseau social qui permet de mettre en relation les apprenants. En théorie, chaque apprenant devrait pouvoir entrer en contact avec un locuteur natif, mais en pratique ce n'est pas le cas.

Le type C renvoie aux Moocs et en particulier aux xMoocs pour les langues (MooLc). Les Moocs, de manière générale, s'adressent à un nombre considérable d'apprenants, avec un enseignement gratuit et des contenus en ligne. Le type C ressemble beaucoup au type B, la différence résidant dans la plateforme et l'approche pédagogique plus généraliste pour les xMoocs. Le principe des xMoocs repose sur la vidéo de présentation des contenus (comme pour la classe inversée). On connaît les plateformes *Udacity*, *edX* et *Coursera*. La France a décidé de développer la plateforme *Fun* (France université numérique) et a choisi le logiciel *edX*. Il y a peu de MooLc. Mais si l'on étend l'analyse des Moocs dans le sens du Clil (content and language integrated learning) ou Emile (enseignement des matières intégrant les langues étrangères), c'est-à-dire dans une optique plurilingue, il est alors possible de retenir l'ensemble des Moocs technico-scientifiques. Ces Moocs spécialisés dans des disciplines autres que les langues (appellation française du secteur des langues pour les spécialistes d'autres disciplines, Springer 2014) s'adressent en effet à toutes les communautés linguistiques maîtrisant plus ou moins la langue de communication choisie (équivalente dans ce cas à une langue de scolarisation).

Le type D, les cMoocs, propose des environnements qui affichent ouvertement un parti pris collaboratif et connectiviste. Il n'est pas difficile de comprendre que ce type d'environnement est marginal voire confidentiel. Les cMoocs ou Moocs collaboratifs sont bien présents (voir en France la déclinaison autour de ITyPA, « Internet Tout y Est Pour Apprendre », 2012) mais n'ont pas connu l'essor des xMoocs. Les cMoocs pourraient être également analysés selon l'optique plurilingue. Cette étude reste à faire.

On analysera deux MooLcs, le premier proposé par la plateforme française *Fun* et réalisé par une université belge, le deuxième, le *Spanishmooc*, proposé par un organisme américain. J'ai choisi également quelques exemples de Moocs en sciences humaines et en sciences et technologies. Il s'agit de la même façon de voir, pour ces quelques exemples, si le potentiel de la cyberculture et de la multimodalité est exploité et dépasse la simple dimension translittéracique.

### **3.2. Catégorie cours fermé et hybride**

Cette catégorie concerne les types A et en partie D. Pour le type A, les Ent (environnement numérique de travail) sont très présents à l'université et dans le secondaire, par le biais d'une

plateforme logicielle (par exemple celle de *Moodle*). Dans la plupart des cas, c'est le mode hybride qui est exploité, l'Ent offrant un ensemble d'applications prêtes à l'emploi. Il y a une complémentarité entre le travail en ligne et le travail en présentiel. Le principe de la classe inversée s'inscrit dans cette catégorie puisqu'il s'agit d'introduire le couple présentiel / en ligne. Enfin, pour le type D, le Spoc (small private online course), fait également partie de cette catégorie dans la mesure où on limite les participants à un groupe défini administrativement avec une synergie entre présentiel et en ligne. Longuet a présenté au colloque des Humanités Numériques (2015) une expérience originale de Spoc collaboratif. On analysera plus spécifiquement quelques exemples de vidéos de classe inversée pour les langues en nous demandant, d'une part, s'il s'agit effectivement d'une « révolution pédagogique » en langues (avec l'aspect plurilingue) et, d'autre part, si le potentiel de la cyberculture et de la sémiotique sociale est exploité et dépasse la simple dimension translittéracique.

## **4. Etude de cas**

### **4.1. Les cours ouverts et massifs : MooLc, plateforme spécialisée pour les langues et xMooc**

Les Moocs s'inscrivent dans l'enseignement à distance et s'adressent à tous sans inscription dans une université. Ils peuvent accueillir une masse considérable d'étudiants. Nous allons étudier plusieurs cas en analysant la partie cours qui se présente sous la forme de vidéo ou capsule courte. Ces vidéos donnent une bonne image de la pédagogie choisie. Dans la partie travaux pratiques sur la plateforme, les apprenants doivent développer pour ces travaux des compétences translittéraciques puisqu'ils vont faire des recherches plus ou moins guidées, partager les informations et réagir. Les Moocs exploitent ainsi parfaitement le potentiel technologique et translittéracique. L'évaluation est généralement faite de manière automatique à partir de questions à choix multiples sur les contenus du cours. Ce qui nous intéresse particulièrement pour cette catégorie renvoie au plurilinguisme et à la multimodalité. Dépasse-t-on la simple dimension translittéracique ?

#### **4.1.1. Les MooLcs (Moocs pour les langues)**

Les MooLcs sont intéressants dans la mesure où ils montrent la difficulté de faire évoluer l'enseignement traditionnel des langues d'autant plus qu'il s'agit de gérer un grand nombre d'apprenants. L'intérêt de la pédagogie traditionnelle repose sur la possibilité d'automatiser différentes activités d'apprentissage en particulier par le biais des exercices structuraux revisités par le numérique (comme l'avait réalisé l'EAO).

Le Fun Mooc « Anglais pour tous – Spice up Your English », de l'université libre de Bruxelles, propose une alternative au cours en présentiel tout en suivant le modèle classique : apprendre la grammaire et le vocabulaire.





Illustration 1 : FUN Mooc, [Anglais pour tous, Université libre de Bruxelles](#)

La professeure utilise, dans l'introduction, la métaphore de la cuisine pour expliquer qu'apprendre une langue consiste d'abord à disposer des bons ingrédients et de suivre la recette pour faire un bon plat. Le cours est programmé comme un manuel de langues et propose les chapitres habituels. Il n'y a donc pas de renouvellement pédagogique, nous restons dans le cadre de la littératie fonctionnelle, apprendre les bases de la langue.

*Spanishmooc* est un cours d'espagnol débutant pour les étudiants. Les créateurs de ce Mooc disent clairement qu'il s'agit de suivre le modèle classique d'un cours de langues universitaire.



Illustration 2 : [Spanishmooc](#)

Ce schéma montre clairement l'optique pédagogique de *Spanishmooc*. Il est essentiellement basé sur des exercices de langues (lexique, grammaire). Nous pouvons imaginer que ce dispositif peut remplacer dans certaines universités les cours de langues en présentiel. La même remarque s'impose : il n'y a aucun changement pédagogique. C'est le modèle traditionnel qui est renforcé, l'évolution technologique est faible.

Perifanou et Economides (2014) affirment que les 16 MooLcs qu'ils ont analysés sont fondés sur une approche behavioriste. Pour répondre à notre questionnement, les aspects plurilingue et multimodal sont absents de ces environnements. Pour ces deux exemples, on se contente de reproduire à distance ce que l'on fait en présence.

#### 4.1.2. Plateformes spécialisées pour les langues : *LiveMocha* et *Babbel*

Sans être des Moocs, ces plateformes adoptent une configuration identique avec une partie cours et une partie communautaire.

*LiveMocha / Active English* propose une approche identique pour chaque langue, ce qui signifie qu'il n'y a pas de réelle contextualisation mais une simple traduction leçon par leçon. La référence au *Cadre européen* est explicitement formulée, mais relève du simple argument commercial.



Active English Demonstration

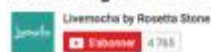


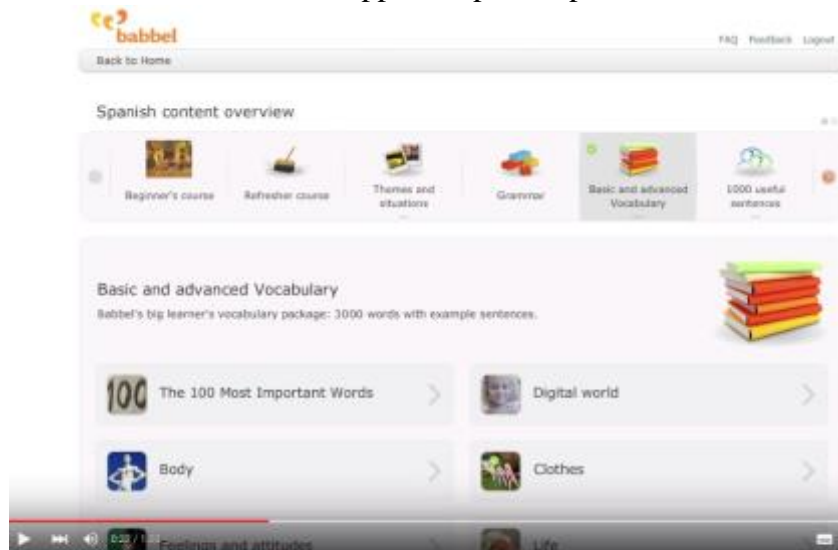
Illustration 3 : Présentation de [LiveMocha / Active English](#)

Nous pouvons constater que le cours est traditionnel et découpé en unités autour de contenus linguistiques (vocabulaire, grammaire, jeu de rôle).



Illustration 4 : Schéma de cours [Active English](#)

Nous retrouvons la même approche pour la plateforme *Babbel*.



Enjoy Learning Languages with Babbel 2.0



Illustration 5 : Présentation de [Babbel](#)

*Babbel* revendique une approche technologique révolutionnaire. Pourtant, les critères que nous avons définis sont absents.

L'exemple suivant est particulièrement « saisissant » :



Learn French with Babbel - The Holiday

Illustration 6 : [Babbel](#), exemple d'exercices

Les plateformes spécialisées pour les langues s'inscrivent dans une approche traditionnelle. C'est la littératie fonctionnelle monolingue qui est visée. Le numérique est réduit à la translittératie. Nous retrouvons en ligne l'approche dominante choisie par les manuels de langues. Les aspects plurilingue, cyberculture et sémiotique sociale sont absents. Par ailleurs, Chotel (2013) a montré que l'apport de la partie réseau social pour l'apprentissage est minime. L'aspect communicatif/actionnel est inexistant.

#### 4.1.3. Les xMoocs pour les spécialistes d'autres disciplines

Les xMoocs n'ont pas été conçus pour traiter la question plurilingue. Ils ne s'inscrivent pas explicitement dans une pédagogie de type Clil / Emile. Pourtant, ils s'adressent à un vaste

public dont la langue première n'est pas la langue utilisée par le Mooc. Si l'on souhaite prendre en compte le plurilinguisme des participants, la multimodalité devient une nécessité. Il est alors important de faciliter l'intercompréhension par des choix sémiotiques explicites. La conception de la capsule offre des indications significatives à cet égard. Voyons trois exemples : un Mooc Fun en sciences humaines, un Mooc de Sciences Po Paris en humanités scientifiques et un Mooc de Berkeley en technologie.

Le Mooc « Enseigner et former avec le numérique » présente différents thèmes dont un concernant l'apprentissage collaboratif. On pourrait supposer que la capsule exploite de manière originale le potentiel multimodal, ce Mooc étant conçu par des spécialistes du numérique pour l'apprentissage collaboratif.



Illustration 7 : Mooc FUN – [Enseigner et former avec le numérique – ENS Cachan](#)

Or, dans cet exemple, l'expert transmet un savoir en face à face dans le seul mode oral. On ne voit pas de réflexion sur l'apport sémiotique de la multimodalité pour la compréhension des étudiants et formateurs du monde entier, qui ne maîtrisent pas forcément le français. Hansch et al. (2015) ont analysé de nombreuses vidéos sur différentes plateformes. Les vidéos reprennent majoritairement une approche du cours magistral avec le professeur en plan rapproché (talking head). Ils en concluent que les vidéos servent majoritairement à transmettre du contenu. On reste ainsi dans un format universitaire traditionnel.

Pour l'exemple de Sciences Po Paris, l'anglais est utilisé comme langue de communication internationale. Ce choix devrait permettre de toucher un plus vaste public mais peut signifier que le potentiel sémiotique multimodal est ignoré.



Illustration 8 : FUN – [Scientific Humanities](#)

Pour cet exemple, la capsule est certes plus soignée, mais nous retrouvons le plan rapproché. Les illustrations en fond d'écran sont conçues comme des aides à la compréhension du message oral (on se retrouve à l'époque audiovisuelle critiquée par Tardy). La question de la multimodalité en sciences n'est pourtant pas nouvelle. Il existe de nombreuses études sur les effets de la visualisation pour la conceptualisation scientifique (Mayer 2001). Il est de ce fait indispensable de se poser la question des apports sémiotiques de la multimodalité pour des apprenants qui viennent d'univers symboliques variés. Cela ne semble pas être le cas pour cette vidéo. Nous restons dans le même modèle du cours magistral des sciences humaines avec un éminent spécialiste.

Le dernier exemple, en technologie, est un Mooc de l'université de Berkeley. La pédagogie mise en œuvre est conforme à l'approche pratique et collaborative du cours de technologie qui ne peut se concevoir sans travaux pratiques en atelier. Les vidéos sont par conséquent des tutoriels.

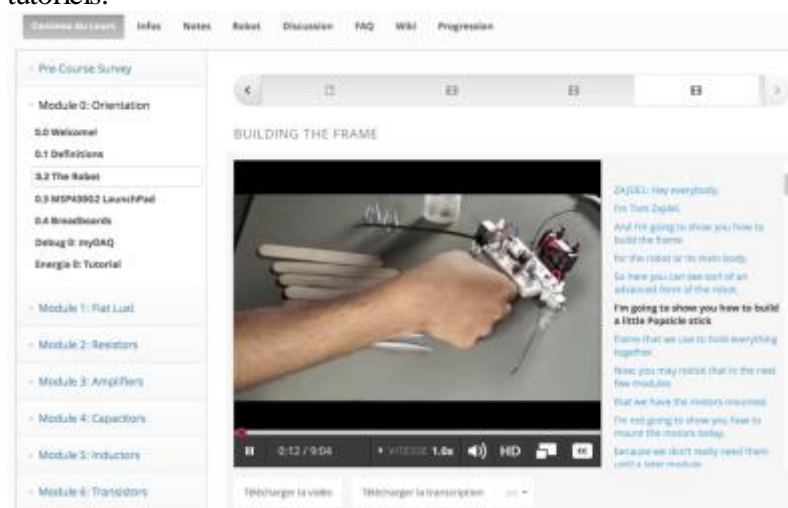


Illustration 9 : EdX – Berkeley – [Digital interfaces](#)

Nous avons pour cet exemple une réelle volonté de permettre aux étudiants étrangers de suivre l'exposé. La vidéo montre et explique la marche à suivre. Le script défile pour faciliter la compréhension. Il y a une intention de s'adresser à tout le monde et surtout aux étudiants non natifs et, peut-être aussi, aux malentendants. Une certaine multimodalité est pensée et exploitée. Nous pouvons parler dans ce cas d'évolution numérique.

En résumé : nous constatons que la pédagogie utilisée en ligne ne diffère pas de celle utilisée en présentiel. Il n'y a pas de réelle évolution (et encore moins révolution) pédagogique contrairement à ce qui est affirmé. La conception des vidéos montre nettement que le format du cours magistral domine la partie cours. Les Moocs langues et les plateformes spécialisées pour les langues montrent une absence de réflexion didactique et numérique. La « modernité » proclamée est réduite à la technologie informatique. Enfin, l'exploitation de la multimodalité / sémiotique sociale et de la cyberculture est absente, tout comme celle du plurilinguisme.

## 4.2. Classe inversée et Spoc collaboratif

### 4.2.1. Les capsules de la classe inversée

Selon la classe inversée, il suffirait de construire des capsules présentant un contenu de cours pour que l'élève comprenne. Le travail en classe pourrait alors être consacré aux exercices accompagnés par le professeur pour une systématisation de cette compréhension.



Illustration 10 : Capsules vidéo de classes inversées ([français](#) et [anglais](#))

Dans le premier exemple, sur la phrase complexe en français, la professeure propose une explication traditionnelle que l'on peut trouver dans toute grammaire scolaire. Nous avons un avatar et une voix off qui demande à l'élève de « prendre des notes » et de « regarder à nouveau » la capsule s'il n'a pas compris.

L'explication est présentée sous forme de schéma doublé par la voix. On se contente de reproduire de manière simplifiée une règle de grammaire classique, comme le fait le livre.

Dans le deuxième exemple, sur le présent en anglais, on retrouve la présentation d'une règle grammaticale que l'élève doit acquérir.

Dans ces deux exemples de classe inversée, la langue est découpée en briques qu'il s'agit de présenter et faire acquérir tout au long de la formation. Nous sommes loin d'une approche de

la communication et de l'action sociale. Affirmer que la classe inversée propose une « révolution » relève de la mystification pédagogique. On ne trouve pas plus de réflexion sur la cyberculture / multimodalité ou sur le plurilinguisme.

#### 4.2.2. Le Spoc collaboratif

Dans cet exemple, on part du principe que l'hybridité ne saurait être réduite à une alternance capsule présentant un contenu et exercices en classes pour maîtriser ce contenu. La conception de la capsule doit être pensée pour envisager les effets sémiotiques provoqués par le design. Par ailleurs, si l'on se situe dans une approche par tâche complexe / projet collaboratif, la capsule doit nécessairement adopter un format original qui rend les apprenants actifs. Le cœur de cette réflexion tourne alors autour de l'exploitation de la multimodalité : quels sens souhaite-t-on créer, quels artefacts et médias choisir pour ce sens, quels effets culturels ? Quelles actions collaboratives recherche-t-on ? Les éléments présentés montrent que l'on vise des assemblages multimodaux, recomposés par les apprenants selon des genres reconnus socio-historiquement et culturellement ou recomposés en action. On aboutit ainsi à la création de nouvelles ressources sémiotiques en action par une communauté de pratique. La langue est une ressource au même titre que les autres langages. Il ne s'agit pas de reproduire un modèle ou une règle de grammaire, ou un genre scolaire, mais d'intégrer des ressources sémiotiques variées selon un design défini collaborativement dans l'action (Kress 2009). La capsule ne peut donc que suggérer des ressources sémiotiques permettant la conception souhaitée et négociée en classe avec les élèves, véritables créateurs et acteurs.

### 5. Discussion et conclusion

Cette mise en équation n'est qu'une exploration partielle des nouveaux environnements d'apprentissage numériques. L'analyse a été réduite aux vidéos qui constituent une entrée particulièrement significative. Il faudrait, bien entendu, compléter cette analyse par celle des échanges et interactions sur les forums. Cette étude complémentaire reste à faire. Il me semble cependant que les éléments analysés permettent de nous faire une idée de la vision du numérique de ces premiers « militants » des Moocs et autres dispositifs numériques.

Le référentiel de compétences pour les enseignants, réalisé par l'Unesco (2011), permet de comprendre le chemin qui reste à parcourir pour une réelle prise en compte de la cyberculture et de la sémiotique sociale. Nous pouvons dire que ces « militants du numérique » sont majoritairement au niveau 1 de la littératie numérique consistant à intégrer le numérique dans l'enseignement. Ces compétences relèvent majoritairement de la translittéracie. Le référentiel de l'Unesco propose un niveau 2 qui propose d'aller vers un enseignement centré sur la résolution collaborative de tâches complexes. Il s'agit dans ce cas de savoir gérer l'information et comprendre les médias, d'utiliser des artefacts numériques ouverts pour réaliser les projets. Enfin, la cible ultime, le niveau 3 (création de connaissances), met en avant des compétences comme « l'aptitude à résoudre des problèmes, à communiquer, à travailler en collaboration, à faire des expérimentations, à exercer son esprit critique et à faire preuve de créativité. » L'école devient une organisation apprenante et inclusive. Nous avons vu, avec l'exemple du Spoc collaboratif, qu'il est possible, en milieu institutionnel, d'envisager l'utopie citoyenne d'une société apprenante inclusive.

Cependant, il serait naïf de croire que les organismes commerciaux mais aussi l'institution et la communauté enseignante soient disposés à aller dans ce sens bien trop révolutionnaire et exigeant. Pour finir, nous avons constaté, pour les langues, que la technologie informatique a chassé la technologie audiovisuelle. Le gain est minime voire insignifiant. Je parlerai volontiers d'illusion du numérique et d'une marchandisation par le numérique de la sphère éducative. « Jules Ferry 3.0 », proposé par l'éducation nationale française, a du souci à se faire ! N'avons-nous pas affaire à un nouvel avatar de la rationalité technoscientifique ? On

peut douter que, du côté de la formation, les robots et algorithmes soient porteurs d'une quelconque utopie éducative !

### Références bibliographiques

- Chanier, Thierry et Vetter, Anna. 2006. « Multimodalité et expression en langue étrangère dans une plate-forme audio-synchrone ». *Alsic*, Vol. 9. Web. Octobre 2015. DOI : 10.4000/alsic.270.
- Chotel, Laure. 2013. « Pratique d'une langue étrangère en autoformation sur un site d'apprentissage et de réseautage en langues: Analyse des interactions médiatisées par chat. » Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F., Nissen, E., Soubrié, T. *Actes du colloque Epal 2013*. Université Grenoble.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence en langues*. Didier.
- Downes, Stephen. 2006. "Learning networks and connective knowledge." *Collective intelligence and elearning* 20 : 1-26.
- Downes, Stephen. 2012. "Connectivism and Connective Knowledge: essays on meaning and learning networks." *Stephen Downes Web*. October 2015. <http://www.downes.ca/post/58207>
- Habermas, Jürgen. 1987. *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard.
- Halliday, Michael. 1993. "Towards a language-based theory of learning." *Linguistics and education* 5.2: 93-116.
- Hansch, Anna et al. 2015. « Video and Online Learning: Critical Reflections and Findings from the Field ». HIIG Discussion Paper Series No. 02. Web. October 2015. <http://ssrn.com/abstract=2577882> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2577882>
- Huver, Emmanuelle et Springer, Claude. 2011. *L'évaluation en langues*. Didier.
- Jenkins, Henry. 2006. *Convergence culture*. New York University Press.
- Kress, Gunther. 2009. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Lévy, Pierre. 1997. *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*. Ed. La Découverte.
- Longuet, Frédérique. 2015. « Former les enseignants de FLE par l'activité de création numérique dialoguée ». *Synergies Espagne*, n°7. Web. Octobre 2015. <http://gerflint.fr/Base/Espagne7/Longuet.pdf>
- Marquillo Larruy, Martine. 2012. « Littératie et multimodalité ici & là-bas... ». *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle*, n° 9 (2) : 47-84. Web. Octobre 2015. <http://acedle.org/spip.php?rubrique217>
- Mayer, Richard. 2009. *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Moore, Danièle et Coste, Daniel. 2006. *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Perifanou, Maria et Economides, Anastasios. 2014. "MOOCs for foreign language learning: An effort to explore and evaluate the first practices." *Proceedings of the INTED 2014 conference held in Valencia, Spain*. Web. October 2015. [https://www.academia.edu/7070053/MOOCs\\_FOR\\_FOREIGN\\_LANGUAGE\\_LEARNING\\_AN\\_EFFORT\\_TO\\_EXPLORE\\_AND\\_EVALUATE\\_THE\\_FIRST\\_PRACTICES](https://www.academia.edu/7070053/MOOCs_FOR_FOREIGN_LANGUAGE_LEARNING_AN_EFFORT_TO_EXPLORE_AND_EVALUATE_THE_FIRST_PRACTICES)
- Sabatier, Cécile, Moore, Danièle et Dagenais, Diane. 2013. « Espaces urbains, compétences littéraires multimodales, identités citoyennes en immersion française au Canada. » *Glottopol* 21, 138-161. Web. Octobre 2015. [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_21/gp121\\_09sabatier\\_moore\\_dagenais.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_21/gp121_09sabatier_moore_dagenais.pdf)
- Serres, Michel. 2012. *Petite Poucette*. Editions le Pommier.
- Siemens, George. 2004. "Connectivism: A learning theory for the digital age". *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Web. October 2015. [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm) (2004)



- Springer, Claude et Aymard, Virginie. 2005. « Nouveaux environnements numériques pour l'apprentissage des langues. ». Tardieu, Claire et Pugibet, Véronique. *Langues et culture : les TIC, enseignement et apprentissage. CRDP de Bourgogne* : 157-168.
- Springer, Claude et Wisniewska, Anna. 2007. « Le blogue en classe de langues : du journal intime aux réseaux sociaux ». *Le Français dans le Monde*, n° 351.
- Springer, Claude. 2014. « Regards didactiques sur les technolèctes : des langues de spécialité aux communautés professionnelles ». Messaoudi, Leila et Lerat, Pierre (coordination). *Les technolèctes/langues spécialisées en contexte plurilingue, Publications du laboratoire Langage et société CNRST URAC 56, Rabat, Rabat net impressions*, p. 57 - 78. Web. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01107501>
- Tardy, Michel. 1966. *Le professeur et les images*. PUF.
- Thomas, Sue et al. 2007. "Transliteracy: Crossing divides". Web. October 2015. <http://www.ojphi.org/ojs/index.php/fm/article/view/2060>
- Unesco. 2011. *TIC UNESCO : Un référentiel de compétences pour les enseignants*. Paris. Web. Octobre 2015. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>
- Warschauer, Mark et Kern, Richard. 2000. *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge University Press.
- Wenger, Etienne. 2005. *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Les Presses de l'université Laval.

### Sitographie

- Babbel : [babel.com](http://babel.com)
- Blogue de Frédérique Longuet : [frederiquelonguet.blogspot.fr](http://frederiquelonguet.blogspot.fr)
- Blogue de Claude Springer : [springcoogle.blogspot.fr](http://springcoogle.blogspot.fr)
- Classe inversée : [www.classeinversee.com](http://www.classeinversee.com)
- Classe inversée – méthode inversée en français : [fr.padlet.com/marie34/methodeinversee](http://fr.padlet.com/marie34/methodeinversee)
- Edx Berkeley : [www.edx.org/home](http://www.edx.org/home)
- Fun Mooc : [www.france-universite-numerique-mooc.fr](http://www.france-universite-numerique-mooc.fr)
- ITypa : [itypa.net](http://itypa.net)
- LiveMocha : [livemocha.com](http://livemocha.com)
- Spanish Mooc : [spanishmooc.com](http://spanishmooc.com)
- Tutos de Huito : [www.youtube.com/user/LesTutosdeHuito](http://www.youtube.com/user/LesTutosdeHuito)