Laboratoire de Recherches Interdisciplinaires en Didactique des Langues et des Cultures en Algérie
Revue ***RIDILCA*** Volume 3, Numéro 1, Année (2025), pages 80 - 100

Reçu le 09/12/2024 Accepté le: 11/05/2025 Publié le : 30/05/2025

Concevoir un MOOC en Français sur Objectif Universitaire : quelle ingénierie de formation entre transversalité, adaptation, et réutilisation des contenus ?

Designing a Mooc in French for Academic Purposes: what kind of pedagogical engineering, between cross-disciplinarity, adaptation and reuse of contents?

Catherine CARRAS,

Université Grenoble Alpes, LIDILEM

Résumé :

C'est dans un contexte de démarches didactiques repensées et d'émergence de nouveaux défis, liés notamment à de nouvelles formes de mobilité (explosion des formations en ligne en raison de la pandémie) et à l'arrivée massive de nouveaux publics (publics réfugiés pour lesquels la mobilité est contrainte et implique une reprise d'études) que le projet *Mooc2move Le français pour l'université* a vu le jour.
Ce dispositif en ligne, ouvert, propose en 6 semaines des contenus visant à faciliter la mobilité entrante dans les universités françaises. La totalité des supports conçus (vidéos, activités, etc.) sont maintenant disponibles sous forme de Ressources Educatives Libres (REL).
L'analyse de ce dispositif visera à éclairer les questions suivantes :

- Quelles compétences liées à la mobilité universitaire cibler dans un dispositif en ligne, massif, ouvert, dont on ne connait pas le public à l'avance ?
- Que nous apprennent, en tant que praticiens et chercheurs en FOU, la conception et le suivi d'un tel dispositif ?

Mots-clés : Français sur Objectif Universitaire, MOOC, Mobilité Universitaire, Ingénierie de formation.

ABSTRACT :

The *Mooc2move Le français pour l'université* project was launched against a backdrop of rethought teaching approaches and the emergence of new challenges, linked in particular to new forms of mobility (the explosion in online courses as a result of the pandemic) and the arrival of large numbers of new students (refugees, for example, for whom mobility is a constraint and requires a return to education).
In 6 weeks, this open online system offers content designed to facilitate incoming mobility to French universities. All the materials developed (videos, activities, etc.) are now available as Open Educational Resources (OER).
The analysis of this system will aim to shed light on the following questions:
- What skills linked to academic mobility should be targeted in a massive, open, online system where the audience is not known in advance?

- What can we, as practitioners and researchers in FOU, learn from the design and monitoring of such a system?
Keywords : French for academic purposes; MOOC; Student mobility.

Introduction

Tous les pays européens sont concernés par la mobilité étudiante internationale entrante, via les échanges Erasmus notamment. Ils sont également confrontés à l'arrivée de jeunes réfugiés souhaitant reprendre leurs études dans le pays d'accueil.

Comment les universités, et notamment les centres de formation prenant en charge les formations linguistiques, évaluent et répondent aux besoins de ces publics ? Face à l'hétérogénéité de ces publics (de disciplines d'origine et souhaitées, de niveau d'étude, de culture d'apprentissage, etc.), les options pour la conception des programmes oscillent essentiellement entre deux pôles :

- la transversalité (qui suppose l'identification de compétences, méthodologiques, discursives, voire linguistiques, communes à toutes les disciplines) ;
- l'adaptation à des besoins spécifiques : compétences liées à une discipline déterminée, à un niveau d'étude, à une/des langues et cultures d'origine.

Le choix de l'une ou l'autre option dépend le plus souvent d'aspects institutionnels (constitution de groupes pluridisciplinaires ou non), mais aussi des modalités du cours (en présentiel ou en ligne, en amont ou en aval de la mobilité). Les deux années de pandémie ont vu exploser le nombre de cours de langue en ligne, les formations visant l'acquisition de compétences liées à une mobilité universitaire n'ont pas échappé à cette réalité. Or, comment concevoir une formation en langue sur objectif universitaire, en définir les contenus, lorsque le public cible est difficile, voire impossible, à déterminer avec précision ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous analyserons deux formations en ligne (Mooc) destinées à des étudiants en mobilité : l'une conçue en espagnol (Mooc Aprende español académico), et l'autre en français (Mooc2Move Le Français pour l'université). Ces deux MOOCs ont été élaborés au sein du même projet Eramus+. Nous verrons que les choix opérés par les deux équipes de concepteurs se rejoignent sur certains points (transversalité, absence de contenus liés à une.des discipline.s spécifique.s), et divergent sur d'autres (format des vidéos, types d'activités proposées, compétences visées). Nous tenterons, à travers l'observation de ces deux dispositifs, d'esquisser des axes de réflexion s'appliquant non

seulement à l'ingénierie de formation, mais aussi aux conditions et compétences nécessaires à la conception de tels dispositifs.

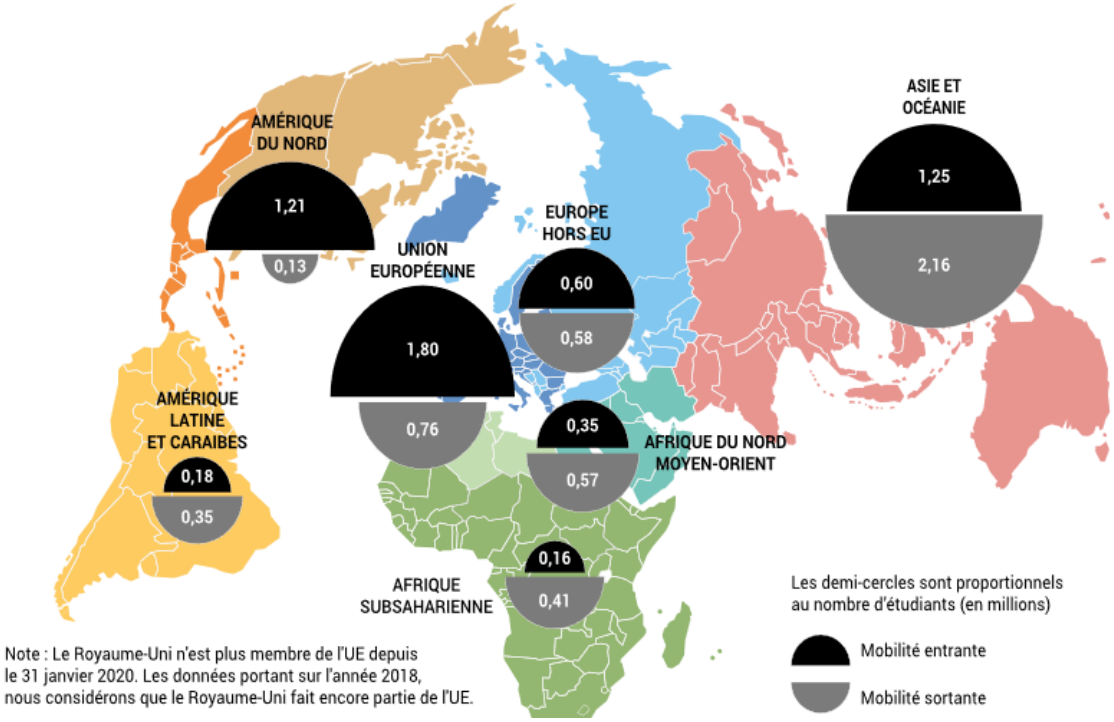
1. Cadre contextuel et repères théoriques

1.1. Cadre contextuel

Commençons par observer quelques chiffres concernant la mobilité étudiante, afin de circonscrire le contexte dans lequel les centres de langues universitaires, en première ligne pour l'accueil et la formation de ces publics, évoluent. Remarquons tout d'abord que les chiffres qui suivent sont ceux de 2018, et qu'ils reflètent donc la situation pré-pandémie de Covid, et pré guerre en Ukraine, événements qui ont profondément modifié les mobilités. Mais c'est sur la base de ce contexte, que les deux dispositifs de formation mentionnés ont été conçus.

Au niveau global, les mobilités étudiantes se répartissent de la façon suivante :

Figure 1 : Mobilité étudiante par zone géographique



Source : rapport de Campus France 2021[1]

[1] https://ressources.campusfrance.org/publications/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_2021_fr.pdf

On remarque donc que l'Europe est la première zone d'accueil pour la mobilité entrante et la deuxième zone pour la mobilité sortante, derrière l'Asie-Océanie.

Observons la répartition par pays de la mobilité entrante :

Tableau 1 : mobilité étudiante entrante par pays

Pays	Effectifs 2018
États-Unis	987 314
Royaume-Uni	452 079
Australie	444 514
Allemagne	311 738
Russie	262 416
France*	229 623
Canada	224 548
Chine**	194 924
Japon	182 748
Turquie	125 138
Italie	106 611
Pays-Bas	104 015
Malaisie***	100 765
Argentine***	88 873
Corée du Sud	84 749
Autriche	75 259
Arabie saoudite	73 977
Espagne	70 912
Pologne	54 354
Suisse	54 279

Source : rapport de Campus France 2021

On constate que la France figure parmi les pays recevant le plus d'étudiants en mobilité, au niveau mondial.

Si maintenant nous observons la mobilité intra-européenne, les chiffres sont les suivants :

Tableau 2 : principaux pays d'accueil des étudiants Erasmus+ en 2018-2019

Rang	Pays d'accueil	Étudiants accueillis
1	Espagne	51 058
2	Allemagne	32 855
3	Royaume-Uni	29 797
4	France	29 511
5	Italie	28 188
6	Pologne	17 348
7	Portugal	15 957
8	Pays-Bas	15 376
9	Belgique	12 533
10	République tchèque	10 628
Autres pays		*92 345*
Total des pays d'accueil		**335 596**

Source : rapport de Campus France 2021

On remarque que l'Espagne était la première destination Erasmus+ en 2018. La France et l'Espagne sont donc très bien placées pour la mobilité étudiante entrante, même si les nationalités accueillies sont sensiblement différentes (étudiants très majoritairement européens pour l'Espagne, part des non-européens importante dans le cas de la France).

Cette forte mobilité étudiante entrante justifie la mise en place institutionnelle de dispositifs de préparation et d'aide à l'intégration pour ces publics. C'est le cas notamment du programme Bienvenue en France[2], stratégie visant à améliorer l'attractivité des universités françaises. Outre des décisions concernant l'attribution des visas ou la différentiation des frais d'inscription, ce programme prévoyait un budget important pour la conception de dispositifs de formation en français langue étrangère. Même si de nombreux dispositifs avaient déjà été mis en œuvre bien avant ce programme (qui date de 2019), ces financements ont permis la mise en place de formations, en présentiel et à distance, au sein des centres universitaires de langue française.

La conception de ces dispositifs de formation a, dès le départ, été à l'origine de questionnements de la part des équipes pédagogiques. Qui était ce public étudiant en mobilité ? Quels étaient ses besoins ? On peut penser que ce public accueilli avait un niveau de langue française relativement homogène, le niveau B2 étant requis dans la plupart des filières, mais la réalité est tout autre, certaines filières, scientifiques notamment, recrutant à des niveaux plus bas. L'hétérogénéité de ces publics (le pluriel nous semble indispensable) concernait de nombreux paramètres :

[2] https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/bienvenue-en-france-la-strategie-d-attractivite-pour-les-etudiants-internationaux-49178

- il s'agissait d'étudiants de toutes filières et toutes disciplines, même si certains domaines étaient nettement plus représentés (sciences de l'ingénieur, sciences économiques) ;
- ces étudiants étaient de nationalités très diverses, et les provenances se sont diversifiées, sans compter la fluctuation due à la situation géopolitique changeante ;
- ils étaient de tous niveaux d'études, depuis la première année de Licence jusqu'au doctorat.

De plus, les formations pouvaient avoir lieu en amont ou en parallèle de la mobilité. Tous ces aspects rendaient l'analyse des besoins, et donc la définition des contenus de formation, particulièrement complexes. Ces questionnements issus du terrain ont été théorisés, en didactique du FLE, sous l'appellation Français sur Objectif Universitaire (FOU).

1.2. Repères théoriques

Les premiers à utiliser l'acronyme FOU ont été Mangiante et Parpette dans leur ouvrage de 2011. Dans la lignée de la démarche FOS (Mangiante & Parpette, 2004), la mise en place d'un programme de FOU doit s'appuyer sur une analyse des besoins du public-cible, suivie d'une collecte des données au plus près du terrain, afin d'aboutir à un référentiel de compétences qui sera la base de la construction du programme de formation.

Pour Mourlhon-Dallies (2011) le FOU peut regrouper des enseignements liés aux techniques universitaires, tout comme des contenus visant à faciliter l'intégration sociale et culturelle des étudiants, auxquels peuvent s'ajouter des compétences liées à leur domaine d'étude, le tout dans des proportions variables.

Dans cette optique, les contenus d'une formation en FOU se répartissent sur une échelle qui irait du plus transversal (les compétences linguistiques) au plus spécialisé (des contenus spécifiquement orientés vers une discipline), suivant le schéma ci-dessous :

Des plus transversales aux plus ciblées

- Compétences linguistiques
- S'intégrer dans la vie quotidienne (FLS / Français Langue Seconde)
- S'intégrer à l'université (FIU / Français pour l'Intégration Universitaire)
- Compétences liées directement au suivi d'études supérieures, quelle que soit la discipline (FA / Français Académique)

- Contenus orientés vers un domaine de spécialité (FS / Français de Spécialité)

(Carras, Perret 2021, np)

Les compétences figurant au centre (FIU / FA) constitueraient, en quelque sorte, le cœur du FOU.

Les démarches de conception de programmes en FOU, inspirées de la démarche FOS, ont donné lieu à une production riche de matériel didactique. Nous pouvons tout d'abord citer la collection « Réussir ses études en français » aux Presses Universitaires de Grenoble[3], qui compte à ce jour quatre volumes, conçus par discipline (ingénieurs, économie-gestion, lettres, management). Des dispositifs en ligne ont également été élaborés, notamment dans les écoles d'ingénieurs. Ils sont nombreux, nous ne citerons que FILIPE[4] ou les activités sur le site de l'INSA de Lyon[5]. Dans les universités, en partenariat avec les centres de FLE, de nombreuses formations à destination des étudiants en mobilité entrante ont été mis en place, notamment des dispositifs intégratifs sous la forme de Diplômes d'Université, où, à l'issue d'une formation ciblée d'un an ou un semestre, visant l'acquisition de compétences linguistiques, méthodologiques, culturelles, disciplinaires, les étudiants sont intégrés dans une filière universitaire[6]. Aussi bien en France qu'à l'étranger (dispositifs de formation en amont de la mobilité), il y a donc eu foisonnement d'expériences didactiques dans ce champ.

Cependant, les chercheurs comme les praticiens se sont depuis heurtés aux limites de cette démarche, fondée sur l'analyse des besoins du public-cible. Différentes questions méthodologiques ont émergé :

- La question de la collecte des données : travailler à partir de données de terrain implique de recueillir des supports les plus proches possibles de ceux auxquels les étudiants seront confrontés. Cela implique donc de filmer des cours, de tous les types (magistraux, travaux dirigés, etc.), de collecter des documents écrits (supports de cours, consignes d'examen, bibliographie), mais aussi d'avoir accès à des discours moins normés (par exemple les échanges entre pairs lors des travaux de groupes). Tout ceci demande du temps, du matériel, des contacts ;

[3] https://www.pug.fr/collection/80/reussir-ses-etudes-en-francais
[4] http://www.e-filipe.org/
[5] https://fle.insa-lyon.fr/content/francais-sur-objectifs-specifiques-fos
[6] Un exemple de DU intégratif à l'université Grenoble Alpes : https://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/catalogue-2021/du-diplome-d-universite-DU/diplome-d-universite-lettres-langue-francaise-communication-llfc-IYY6FBAK.html

- Lorsque le groupe d'apprenants suivant une formation linguistique sur objectif universitaire est constitué d'étudiants de différentes disciplines (et c'est le cas le plus courant dans les centres de FLE), il importe de dégager des compétences transversales aux différentes filières, or c'est parfois très difficile. En effet, qu'ont en commun les écrits universitaires que doivent produire des étudiants en droit et en STAPS[7], pour ne citer que cet exemple, auquel nous avons personnellement été confrontée ?
- D'un point de vue didactique, exploiter en classe des données décontextualisées pose également un certain nombre de problèmes. Ainsi, on sait que les difficultés de compréhension des étudiants allophones en cours magistral tiennent, entre autres, à la nécessité d'être en écoute active sur une période longue (une heure trente à deux heures), face à un discours monologal, avec obligation de prendre des notes. Or, en classe, on ne peut travailler qu'avec des extraits de cours d'une durée de cinq minutes maximum. Et ces extraits de cours doivent nécessairement faire l'objet d'une recontextualisation pour être intelligibles et exploitables (de quel cours s'agit-il ? où se situe l'extrait, en début ou en fin de cours ? à quel moment du semestre ? etc.) ;
- Dans la plupart des cas, hormis les dispositifs de type DU qui s'étendent sur un semestre ou une année universitaire, ces formations ont des formats restreints, d'une cinquantaine d'heures. Or il est impossible de répondre à tous les besoins de ce public en si peu d'heures ;
- Se pose également la question des formations FOU en amont de la mobilité : comment évaluer les besoins d'un public qui n'a pas encore été confronté au terrain et à ses éventuelles difficultés ?

De façon générale, ce qui remonte de ce terrain, c'est l'impossibilité de répondre à la totalité des besoins des publics étudiants en mobilité. Leurs besoins relèvent à la fois de la langue, de la méthodologie, de l'intégration dans la vie universitaire et quotidienne. Nous avons eu l'exemple d'étudiants de Master effectuant leur stage à l'étranger et devant concevoir des formations FOU, en amont de la mobilité, ayant mis en place des cours, à la demande des étudiants, sur ce qu'il convient d'emporter dans sa valise (Chine), ou sur comment demander les aides de la caisse d'allocations familiales (Albanie). On ne peut nier l'utilité de ces compétences pour ce public, mais on voit bien ici que l'on atteint la limite de la notion de

[7] STAPS : sciences et techniques des activités physiques et sportives.

« besoins », dont on n'a finalement jamais fini de faire le tour. Cette démarche a donc été remise en question.

Des publications postérieures (notamment Bordo, Goes & Mangiante, 2016) ont ainsi souligné l'écart possible entre ces apports théoriques et leur application dans les pratiques de terrain.

Le numéro 77 de la revue TDFLE (Favrat & Gohard-Radenkovic, 2020), très justement intitulé *Le FOU dans tous ses états*, souligne le fait que le FOU est une réponse à des problématiques plurielles, et qu'il convient de se demander dans quelle mesure une approche centrée sur l'acquisition de la langue en contexte académique suffit à aider les étudiants à surmonter les obstacles rencontrés lors de leur mobilité. Les différents travaux présentés dans ce numéro démontrent, une fois de plus, la multiplicité et la variété des contextes et des publics, mais permettent aussi de mettre en évidence la récurrence de certaines approches, notamment l'insertion universitaire dans sa dimension sociale. On rejoint ici les notions d'acculturation et de littératie universitaires, déjà évoquées par Pollet (2014), Delcambre et Lahanier-Reuter (2012). L'intérêt des notions d'acculturation et de littératie est qu'elles dépassent l'acquisition de compétences linguistiques, et concernent donc tous les publics, allophones ou non, en mobilité ou non.

C'est dans ce contexte de démarches didactiques repensées et d'émergence de nouveaux défis, liés notamment à de nouvelles formes de mobilité (explosion des formations en ligne en raison de la pandémie) et à l'arrivée massive de nouveaux publics (publics réfugiés pour lesquels la mobilité est contrainte et implique une reprise d'études) que le projet Mooc2move[8], dont sont issus les deux dispositifs que nous allons présenter, a vu le jour.

2. Le projet Mooc2move

Il s'agit d'un projet européen, financé par Erasmus+, qui s'appuyait sur un partenariat entre plusieurs institutions européennes :

- L'Université Grenoble Alpes (UGA) en France ;
- La Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa (FENICE) en Italie;
- L'Open University (OU) au Royaume-Uni ;
- L'Université de Bucarest (UB) en Roumanie ;
- L'Université de León (ULE), en Espagne ;

[8] http://www.Mooc2move.eu/

- L'Université d'Alicante (UA) en Espagne.

L'objectif de ce projet était la conception de deux MOOCs (Massive Online Open Course) de langue sur objectif universitaire, l'un en français, l'autre en espagnol. Le public-cible était donc constitué d'étudiants ayant un projet de mobilité en France ou en Espagne. Le cahier des charges stipulait notamment qu'il s'agissait de concevoir des modules de formation axés davantage sur la communication et l'interaction académiques que sur la maîtrise des ressources formelles de la langue. Ainsi, les objectifs de ces deux MOOCs étaient de :

- Sensibiliser au processus d'apprentissage des langues et savoir utiliser des **stratégies d'apprentissage** efficaces ;
- Prendre connaissance des différents **registres existant dans toutes les langues** et qui varient en fonction de la **situation de la communication** ;
- Développer des **stratégies** de compréhension dans le domaine du discours académique oral (par exemple, des leçons) ; prendre conscience du rôle de la prise de notes ;
- Développement de **stratégies** de compréhension pour les textes d'expositions écrits liés aux disciplines académiques ;
- **Apprendre à** utiliser les moyens et outils électroniques pour améliorer la production de textes d'expositions orales liés à des disciplines universitaires ;
- **Apprendre à** utiliser judicieusement les traducteurs en ligne et la recherche en ligne pour améliorer la production de textes écrits dans le domaine des disciplines universitaires. Prendre conscience des risques de plagiat et des limites de la traduction automatique.

Nous avons-nous-même mis en évidence en gras les objectifs qui s'inscrivent tout-à-fait dans la conception plus récente du FOU évoquée précédemment, objectifs qui s'éloignent des compétences purement linguistiques pour s'orienter vers la littératie, et notamment vers des stratégies d'apprentissage (apprendre à apprendre).

Les contraintes, et nous dirons même les défis, liés à la conception de ces deux dispositifs, relevaient essentiellement de leur format : un cours massif, donc ouvert au plus grand nombre, en ligne. Mangenot, dans son ouvrage de 2017 qualifie l'objet MOOC de « phénomène ». Il est vrai que ce type de dispositif a connu un essor considérable au cours des dernières années, que la pandémie de Covid 19 et ses confinements successifs n'ont fait qu'accentuer.

En tant que conceptrice, et au regard de notre expérience d'enseignante de FOU, nos questionnements ont surtout porté sur la définition des besoins du public-cible. En effet, un

dispositif de type MOOC s'adresse à un très grand nombre d'utilisateurs potentiels, public difficile à cerner avec précision. Dans notre cas, nous ciblions un public allophone, concerné par une mobilité universitaire vers la France ou l'Espagne, d'un niveau minimum B1 en langue-cible. Mais les disciplines (sciences dures, sciences sociales ?), le niveau d'étude (Licence, Master, doctorat ?), le projet de mobilité (concret, proche ou non) étaient impossibles à connaitre en amont. L'analyse des besoins et attentes du public-cible relevait donc de l'hypothèse, même si ces hypothèses étaient étayées d'une part par le cahier des charges, et d'autre part par la grande expérience des publics universitaires en mobilité des équipes conceptrices. Le caractère massif du public-cible impose également de concevoir des activités principalement autocorrectives (impossibilité de tutorat au vu du nombre d'inscrits), d'utiliser prioritairement des vidéos comme document déclencheur, mais aussi d'être « accrocheur », ce type de dispositif connaissant toujours un fort taux d'abandon (Mangenot 2015 et 2017).

Ce projet a donc donné naissance à deux MOOCs, destinés aux étudiants en mobilité :

- L'un en espagnol, MOOC « Aprende español académico » https://www.open.edu/openlearncreate/course/view.php?id=3906
- L'autre en français, Mooc2move « Le français pour l'université » https://www.fun-Mooc.fr/fr/cours/Mooc2move/

2.1. Compétences visées

Comment chaque équipe a répondu au défi de concevoir un dispositif de formation en ligne ciblant des compétences académiques transversales ? Observons le contenu de chaque MOOC :

Tableau 3 : contenus du MOOC « Aprende español académico »

Español académico	Contenidos: 1. Tu estancia en la Universidad en España 2. ¡Aprovecha las clases al máximo! 3. Comunicarse en la universidad 4. Figuras, gráficos y cifras en español 5. Lenguaje inclusivo 6. Presentaciones orales

Tableau 4 : Contenu du Mooc2move « Le français pour l'université »

	Plan de cours • Module 1 : Étudier en France • Module 2 : Bien communiquer : avec qui, comment, pourquoi • Module 3 : Comprendre ses cours à l'université • Module 4 : Interpréter des données chiffrées • Module 5 : Se documenter et citer • Module 6 : Faire un exposé

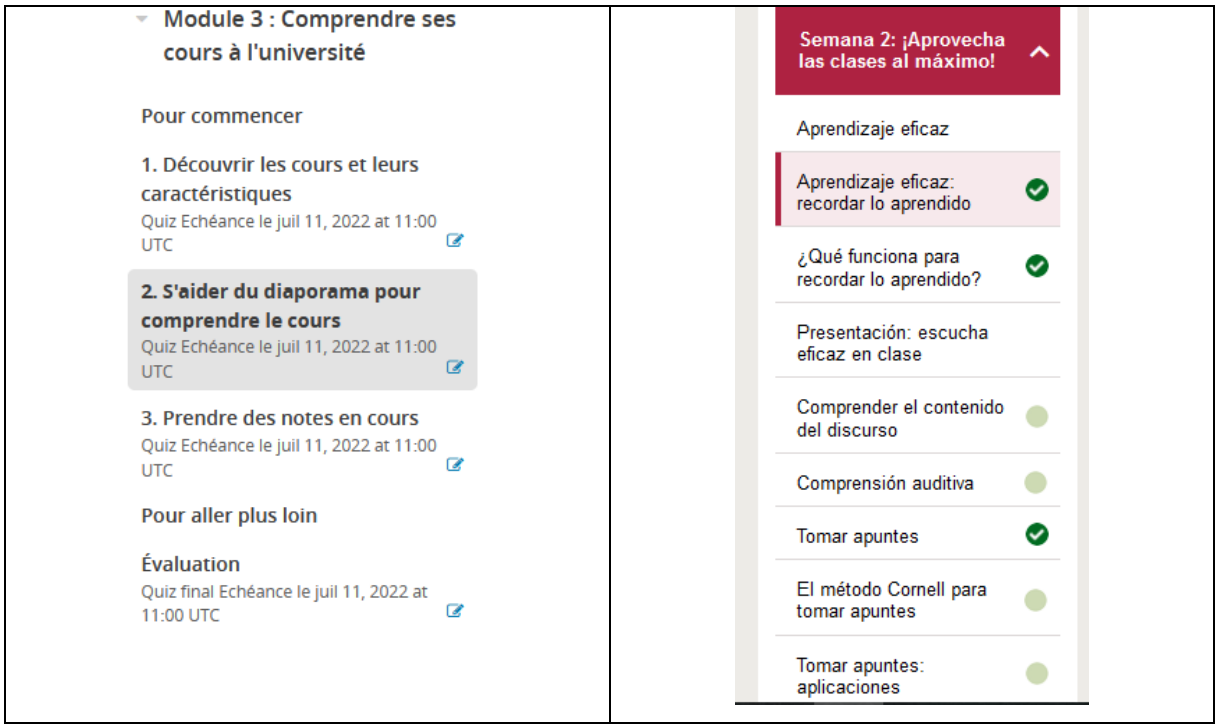
On constate que les contenus de ces deux dispositifs sont très proches, car leur conception est le fruit d'un travail collaboratif entre les deux équipes. On se situe majoritairement dans le FA / Français Académique défini par Mourlhon-Dallies, c'est-à-dire que l'on vise des compétences transversales au suivi d'études universitaires, quelle que soit la discipline : compréhension de cours (y compris la prise de notes), interprétation de données chiffrées, présentations orales, etc. On remarque également que chaque MOOC commence par des contenus liés à l'intégration universitaire : découverte du milieu universitaire dans le pays de la mobilité, communication efficace avec les différents interlocuteurs.

Si l'on observe les contenus de façon plus détaillée, on voit que ces deux dispositifs déroulent ces compétences de façon assez différente. En effet, le MOOC espagnol cible explicitement la littératie universitaire, les stratégies d'apprentissage, dans une démarche de « apprendre à apprendre ». Le MOOC français, pour les mêmes compétences, vise plutôt l'acquisition de techniques. Nous allons illustrer la diversité de ces choix didactiques à travers la compétence de compréhension des cours.

2.2. Types d'activités et démarches adoptées

Mettons en regard le contenu des modules « Comprendre les cours » dans les deux dispositifs :

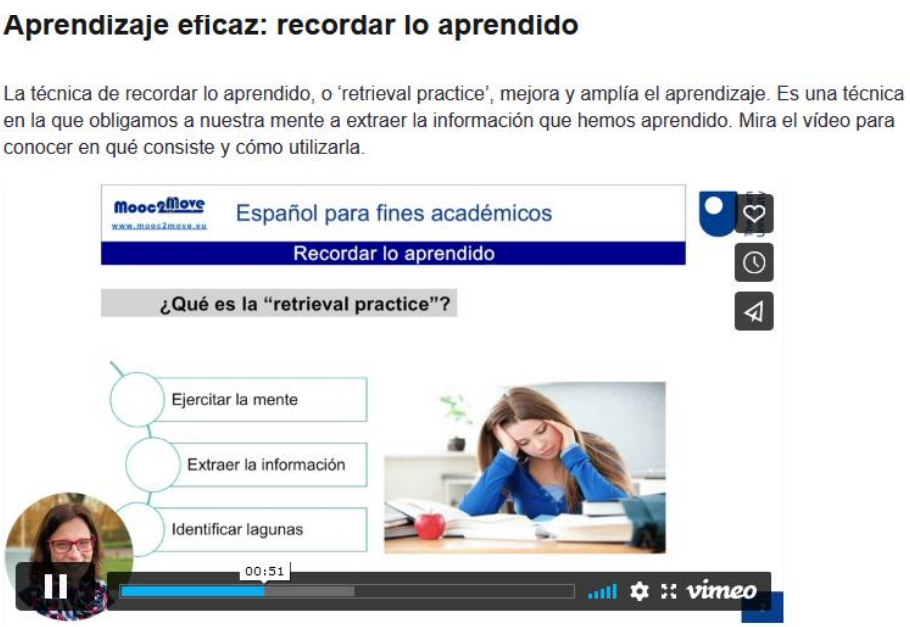
Tableau 5 : contenus des modules « Comprendre les cours »



Une analyse générale des entrées montre que les deux MOOCs ciblent des compétences que l'on pourrait qualifier de « techniques », telles que la prise de notes, et des compétences de communication telles que la compréhension orale. Mais là où le MOOC français continue à privilégier l'acquisition de techniques (« s'aider du diaporama »), le dispositif espagnol invite l'apprenant à s'interroger sur son apprentissage afin d'acquérir des méthodes (notamment la méthode Cornell). Si l'on observe de plus près certaines activités, la différence entre les deux approches tient essentiellement, selon nous, à la transférabilité des compétences acquises.

Le MOOC espagnol présente par exemple la technique de « *retrieval practice* », en la présentant ainsi :

Figure 2a : capture d'écran du MOOC espagnol



L'activité se poursuit de la façon suivante :

Figure 2b : capture d'écran du MOOC espagnol

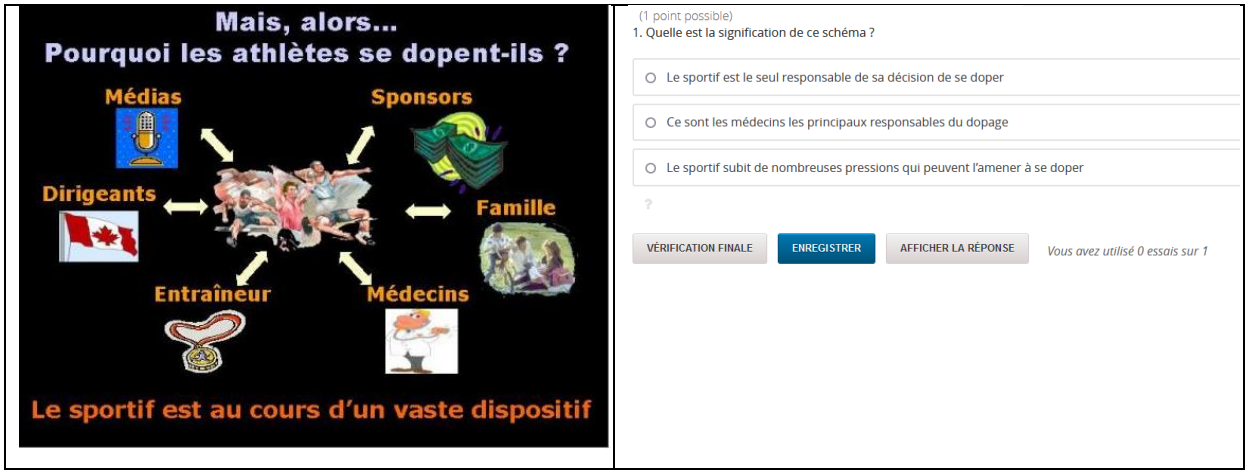
On voit dans ces deux captures d'écran que l'activité ne porte pas sur un extrait de cours en particulier, mais vise à faire acquérir une méthodologie permettant de retenir efficacement ce qui a été entendu en cours, qui est transférable à de nombreux contextes. Dans le cadre d'un dispositif visant un public large et aux besoins a priori difficilement identifiables, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, les choix des concepteurs espagnols nous semblent tout-à-fait judicieux.

Les choix des concepteurs du MOOC français diffèrent sensiblement pour cette même compétence de compréhension des cours. Ce module utilise comme documents déclencheurs

de nombreuses vidéos courtes, extraits de cours (cours magistraux, travaux dirigés et pratiques), de disciplines aussi diverses que les sciences économiques et politiques, les sciences de l'ingénieur, l'histoire, etc. Les activités proposées ne portent certes pas sur le contenu disciplinaire, mais sur l'acquisition d'une méthodologie (observation des caractéristiques discursives des différents types de cours, usage du contexte situationnel, complémentarité des discours écrit et oral, etc.). Néanmoins, on peut légitimement s'interroger sur la transférabilité de ces activités à d'autres contextes, auxquels seront confrontés les participants au MOOC.

Observons une activité portant sur le décodage des diapositives, mêlant texte et images :

Figure 3 : capture d'écran du MOOC français



On comprend aisément l'objectif de cette activité : à partir d'un exemple concret, permettre aux participants de s'entrainer à décoder un schéma complexe servant d'appui au discours oral de l'enseignant. Mais cet exemple concret ne peut constituer qu'un échantillon des nombreux schémas et discours auxquels les participants seront susceptibles d'être confrontés lors de leur mobilité. Cette mobilité s'effectuera peut-être dans une discipline où les discours des enseignants et les supports écrits sont très éloignés de cet exemple, et dans ce cas, peut-on être sûr que les compétences acquises dans ce MOOC seront applicables, transférables dans ce contexte ?

Nous voyons donc que les choix des concepteurs des MOOCs français et espagnol se situent dans des démarches quelque peu différentes. Mais la principale question que posent ces dispositifs, conçus en amont d'une demande, pour un public encore hypothétique, est celle de l'adéquation des contenus proposés aux attentes et besoins des utilisateurs.

La réception du MOOC français (nous ne possédons pas les données permettant d'analyser le MOOC espagnol) a été analysée dans Carras & Perret 2021 et Mangenot 2021. La mise en place de ce type de formations peut nous éclairer, en tant que concepteurs et enseignants, sur les besoins, les attentes, voire même les représentations, du public étudiant par rapport à une formation en langue sur objectif universitaire. La confrontation entre les compétences ciblées et les besoins effectifs des inscrits au MOOC fait apparaitre les éléments suivants :

- Il y a toujours de fortes attentes concernant les compétences linguistiques, même pour un public s'inscrivant à un dispositif de formation en langue sur objectif spécifique / universitaire. Le fait qu'il s'agisse de cours ouverts à tous, gratuits, accentue ce phénomène. Certaines personnes s'inscrivent « pour voir », parce qu'ils veulent améliorer leur compétence dans la langue étrangère cible. Ce fait n'est pas problématique en soi, mais il peut avoir un impact sur le taux d'évasion déjà élevé de ces dispositifs (c'est une constante des MOOCs) : des inscrits s'attendant à un contenu linguistique peuvent être déçus d'y trouver très majoritairement des contenus spécialisés ou méthodologiques, ou ne pas avoir un niveau de langue suffisant pour suivre le cours ;
- Les contenus et activités liés à des contenus marqués d'un point de vue disciplinaire (ce qui est le cas de la plupart des activités dans le MOOC français), sont ceux ayant eu le moins de « succès » auprès des inscrits. Cette désaffection est observable à travers plusieurs paramètres : taux de participation moindre lorsque les activités sont inscrites dans une discipline, taux de réussite moindre également, augmentation du taux d'abandon à la suite de ces activités ;
- Les contenus alliant méthodologie et compétences linguistiques (tels que les registres de langue, la rédaction de mails, les présentations orales) sont ceux qui ont été évalués le plus positivement. Il semble donc que des contenus relevant du FIU (Français pour l'Intégration Universitaire) et du FA (Français Académique), et visant des compétences transversales et transférables, correspondent aux attentes des publics concernés par la mobilité universitaire.

Si nous élargissons la réflexion, en tant qu'enseignante de FLE / FOU, la conception de ce dispositif en ligne nous a confrontée aux questionnements suivants :

- Comment évaluer les besoins et attentes de formation du public en mobilité universitaire ? Cette expérience, ainsi que les différents modules de formation, en

présentiel ou en ligne, en amont ou en parallèle de la mobilité, que nous connaissons, démontrent la diversité des réponses à apporter à cette question, et l'impossibilité de satisfaire tous les besoins ;

- Comment scénariser les contenus proposés en ligne ? Il est clair qu'un dispositif en ligne ne peut pas être la simple transposition d'un dispositif en présentiel, la pandémie et le passage des cours à distance nous l'a amplement montré. Mais dans ce cas, notamment pour les enseignants peu accoutumés à la conception de cours en ligne, cela suppose l'acquisition de nouvelles compétences, et de nouvelles pratiques didactiques.

Ces questionnements sont transversaux et partagés par de nombreux enseignants, de langue mais pas seulement. Le fait que l'équipe conceptrice du projet Mooc2move soit constituée d'enseignants de différents pays, enseignant l'anglais, le français et l'espagnol, a justement permis de confronter des points de vue, des pratiques, des questionnements, et de faire avancer nos recherches. Les besoins langagiers des publics étudiants auxquels nous sommes confrontés s'articulent aux besoins académiques et ceux liés à leurs spécialités. Les formations en langue font partie intégrante de cet « écosystème » et en constituent en quelque sorte le pivot.

3. Questions d'ingénierie pédagogique

Après nous être interrogés sur la façon dont un dispositif de type MOOC pouvait, et dans quelle mesure, répondre aux besoins d'étudiants en mobilité, il nous parait important de nous intéresser aux équipes concevant ces dispositifs. Concevoir un MOOC implique des compétences en ingénierie de formation qui dépassent les compétences habituelles des équipes pédagogiques des centres de FLE : il s'agit d'un dispositif complexe, multimédia, destiné à un public très large (5000 inscrits à la première session du MOOC français), et dans notre cas, répondant à un cahier des charges très strict de l'agence Erasmus, financeur du projet.

Pourquoi se lancer dans une telle conception ? Tout d'abord, et c'est le propre des MOOCs, pour diffuser des contenus au plus grand nombre, sans limite géographique ni d'effectifs. Cette massification de la diffusion des contenus peut constituer une réponse à l'accroissement et la diversification des mobilités universitaires. Du point de vue des équipes, il y a certes un très important investissement en termes de conception, investissement en temps, en

mobilisation de personnel, en ressources techniques, mais par contre très peu d'investissement en termes de suivi. Une fois le MOOC conçu et lancé, il est possible de le répéter avec un tutorat minimal (assistance technique, modération des forums). Un tel dispositif procure une visibilité importante à l'équipe conceptrice et à la structure qui la porte. Nous l'avons-nous-même constaté au CUEF de l'Université Grenoble Alpes. Le « retour sur investissement » est donc très positif.

Au-delà de la visibilité extérieure, l'un des bénéfices importants de la conception de Mooc2move, au CUEF de l'UGA, a été la montée en compétences des équipes. Au niveau organisationnel tout d'abord, un projet aussi ambitieux nécessite une équipe stable, mais aussi un fort appui administratif en cas de projet financé. En termes de compétences, il faut pouvoir compter sur un chef de projet, un ingénieur pédagogique, et un ingénieur technique / vidéo. Dans le cas du Mooc2move au CUEF, nous ne possédions pas toutes ces compétences en interne, notamment les compétences techniques, ce qui a impliqué de recruter.

Enfin, la conception de ce dispositif a permis, au sein de l'équipe, une co-construction de compétences en situation. En effet, en tant qu'enseignants-concepteurs, nous nous sommes transformés à travers ce projet. L'écriture de scénarios pédagogiques pour un MOOC, qui suppose l'utilisation de vidéos comme support privilégié, voire exclusif, révèle une littératie propre à ce type de dispositif. La multimodalité est une caractéristique centrale des vidéos de MOOC, or force est de constater que les enseignants ne sont que peu voire pas formés à cette multimodalité. Personnellement, c'est par cette écriture de scénarios, qui doit dès le départ être pensée comme multimodale, que j'ai le plus appris. Cette expérience a finalement permis un développement de compétences chez tous les acteurs : équipes pédagogiques mais aussi administratives, stagiaires, supports techniques.

Conclusion : un MOOC, et après ?

Les perspectives de poursuite ou redéploiement d'un tel dispositif sont multiples ; il est indispensable de les envisager dès le départ, compte tenu de l'investissement nécessaire. Un MOOC ne peut / doit pas être un dispositif de formation éphémère. Comme tous les dispositifs didactiques, et encore plus lorsqu'ils sont numériques, les contenus d'un MOOC deviennent obsolètes relativement rapidement. Le financement Erasmus+ était d'ailleurs

conditionné à la transformation des ressources conçues en REL, ressources Educatives Libres[9].

Le projet Mooc2move s'est poursuivi sous les formes suivantes :

- Un redéploiement sous forme de MOOC, sur la plateforme FUN : une nouvelle session, qui sera la 6ème, aura lieu en 2025 ;
- Une mise à disposition permanente du MOOC sur la plateforme Openlearn[10] : les six modules et leurs activités y sont accessibles, mis à part les forums, et sans possibilité d'obtention d'un certificat à l'issue du suivi ;
- Une mise à disposition de la communauté éducative de la totalité des ressources (notamment vidéos) conçues, accompagnées de scénarios pédagogiques[11] ;
- Une réingénierie (transformation) du MOOC pour d'autres publics : école doctorale, INP de Grenoble ;
- Un réinvestissement des compétences développées par l'équipe par l'accompagnement d'autres équipes pour la conception du même type de dispositif : le CUEF a ainsi réinvesti son expertise dans l'élaboration d'un MOOC de FOU en République Démocratique du Congo[12].

Mooc2move, est un xMOOC, c'est-à-dire pouvant accueillir un nombre illimité de participants (Mangenot 2017), il est donc difficile, quels que soient les indicateurs choisis (voir Carras & Perret 2021), d'avoir une vision claire de l'adéquation des contenus aux besoins des utilisateurs, forcément multiples et hétérogènes. Nous pouvons juste remarquer que la 6° session de Mooc2move, ayant débuté en mai 2025, totalise presque 2000 inscrits, l'intérêt pour ce type de dispositif, 5 ans après la première session, est donc réel et constant.

L'équipe de conception du MOOC français s'est beaucoup investie dans la transformation des contenus en REL. De même, les vidéos ont été mises à disposition sur le site de partage de l'UGA, et le téléchargement autorisé à toute personne en faisant la demande. L'acceptation était conditionnée par quelques informations, notamment sur l'institution d'appartenance du demandeur, afin d'avoir un suivi qualitatif des contextes d'usage des contenus. Force est de

[9] « Les ressources éducatives libres (REL) sont des matériels d'apprentissage, d'enseignement, et de recherche sur tout format et support, relevant du domaine public ou bien protégés par le droit d'auteur et publiés sous licence ouverte, qui autorisent leur consultation, leur réutilisation, leur utilisation à d'autres fins, leur adaptation et leur redistribution gratuites par d'autres. » Définition de l'UNESCO https://www.unesco.org/fr/open-educational-resources

[10] https://www.open.edu/openlearncreate/course/view.php?id=8072

[11] http://www.Mooc2move.eu/oer.php

[12] https://Mooc-rdc.org/

constater que ces REL nous ont en quelque sorte « échappé » ; même si c'est le propre des REL, pour des questions de recherche, de suivi, de future amélioration / refonte du dispositif, nous aurions souhaité savoir comment nos contenus étaient utilisés, par qui, comment. Une telle traçabilité est impossible à mettre en place.

Avec le recul, nous dirions que le caractère évolutif de ce MOOC, la transformation des ressources conçues en ressources libres, et le partage des compétences développées par les équipes sont, de notre point de vue, les formes de réinvestissement les plus remarquables.

Références bibliographiques

- BORDO V., GOES J., MANGIANTE J-M. (éds), (2016). *Le français sur objectif universitaire : entre apports théoriques et pratiques de terrain*. Artois Presses universitaires.
- CARRAS C., PERRET A-C. (2021). Entre transversalité et massivité, comment définir les contenus d'un MOOC en français sur objectif universitaire ? *Actes du Colloque Mooc2Move Conference on "MOOCs, Language learning and Mobility: design, integration, reuse" 9 – 10 April 2021* https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03203817/document
- FAVRAT S. & GOHARD-RADENKOVIC A. (dir). (2020). TDFLE n°77 / 2020, *Le FOU dans tous ses états : conception, approches, pratiques … et nouvelles pistes ?* https://revue-tdfle.fr/numeros/48-revue-77-le-fou-dans-tous-ses-etats-conceptions-approches-pratiques-et-nouvelles-pistes
- MANGENOT F. (2015). Du E-learning aux Mooc : quelle évolution des échanges en ligné ? ». Dejean-Thircuir, C., Mangenot, F., Nissen, E., Soubrié, T. .2015, (coord) *Actes du colloque Epal 2015* (Échanger pour apprendre en ligne), Université Grenoble Alpes, 4-6 juin 2015. https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-02002129/document
- MANGENOT F. (2017). *Formation en ligne et Mooc : apprendre et se former avec le numérique*. Hachette.
- MANGENOT F. (2021). Les forums dans un Mooc de langue : analyse et pistes d'amélioration. *Actes du Colloque Mooc2Move Conference on "MOOCs, Language*

learning and Mobility: design, integration, reuse" 9 – 10 April 2021 https://hal.science/hal-03207256

- MANGIANTE J-M. & PARPETTE C. (2004). *Le français sur objectif spécifique. De l'analyse de besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette.
- MANGIANTE J-M & PARPETTE C. (2011). *Le français sur objectif Universitaire*. PUG.
- MOURLHON-DALLIES F. (2011). « Le français sur objectif universitaire, entre français académique, français de spécialité et français préprofessionnel ». *Dans : GERFLINT*, https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf
- POLLET M.-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires : Approches théoriques et pratiques*. Presses universitaires de Namur.
- REUTER Y. (2012). « Les didactiques et la question des littéracies universitaires », *Pratiques*, 153-154, p. 161-176.
- ROVIRA-COLLADO J., CUEVAS M, OLMO-IBANEZ M.T. & RUIZ-BANULS M. (2021). Mooc2move. MOOC y REA, desde la didáctica de lengua y literatura: de la práctica interdisciplinar a la reflexión docente. *MOOCs, Language learning and mobility, design, integration, reuse, Apr 2021*, Online Conference, Italia. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03223999/document.