



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Fonseca, M. & Gajo, L. (2021). Le plurilinguisme dans les MOOCs: de nouvelles ressources pour la construction des savoirs. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (Numéro spécial 2), 165-181.
<https://doi.org/10.26034/ne.vals-asla.2021.1271>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Mariana Fonseca, Laurent Gajo, 2021

Le plurilinguisme dans les MOOCs: de nouvelles ressources pour la construction des savoirs

Mariana FONSECA & Laurent GAJO

Université de Genève

École de langue et de civilisation françaises (ELCF)

Rue de Candolle 5, 1211 Genève 4, Suisse

mariana.fonseca@unige.ch; laurent.gajo@unige.ch

MOOCs (Massive Open Online Courses) represent a new way of teaching and disseminating knowledge. They are based on digital technologies which make them not only a new medium, but a new didactic genre. By allowing a "massive" diffusion of knowledge, these courses re-examine the languages mobilized in the construction and the dissemination of knowledge as well as their cultural dimension (embedded knowledge). In this article, we try to show the tension between globalization and contextualization of knowledge that drives MOOCs, by focusing on several discursive functions (constitutive, vehicular and indexical functions). Through a multilingual perspective, we illustrate how these functions are found in MOOCs belonging to different disciplinary fields, and having different working and subtitle languages. In conclusion, we discuss how technology can work not only as a tool, but also as a revealer of the complex links between discourse and knowledge.

Keywords:

MOOC, plurilingualism, subtitles, knowledge construction, vehicular function, constitutive function, indexical function.

Mots-clés:

MOOC, plurilinguisme, sous-titrage, construction des savoirs, fonction véhiculaire, fonction constitutive, fonction indexicale.

1. Introduction

Dans le contexte actuel d'internationalisation des institutions d'enseignement supérieur, les MOOCs (*Massive Open Online Courses*) sont en plein essor. Du côté des universités, il s'agit de diffuser des connaissances produites localement auprès d'un vaste public et, ainsi, faire rayonner leur image au-delà des frontières nationales. Du côté des usagers, il s'agit de bénéficier d'enseignements dispensés par des spécialistes reconnus et, sous certaines conditions, d'obtenir un certificat délivré par une institution prestigieuse.

Comme son acronyme l'indique, la mise en place des cours "massifs", "ouverts" et "en ligne" est étroitement liée à l'outil numérique. Ces cours possèdent une organisation relativement constante du point de vue du scénario pédagogique¹: modules thématiques centrés sur des capsules vidéos, structurés autour d'un parcours hebdomadaire. Chaque semaine est validée par un quiz final dont la réussite conditionne l'accès au module suivant. Ces caractéristiques font de ce

¹ Nous nous référons ici au modèle pédagogique le plus répandu, appelé "xMOOCs".



dispositif "un 'genre' en voie de constitution" (Mangenot 2017: 164). Permettre l'accès au savoir au plus grand nombre à travers des cours disponibles sur des plateformes en ligne, comme le veulent les MOOCs, ouvre des questions originales aux chercheurs qui s'intéressent au rôle du discours et du plurilinguisme pour l'élaboration des connaissances.

On pourrait notamment se demander quelles sont les caractéristiques de ces discours didactiques qui s'adressent à un usager virtuel, qui ne partage pas nécessairement la même langue ni les mêmes références culturelles et qui n'a pas forcément de connaissances préalables sur le sujet du cours. On pourrait également se demander si une seule langue serait suffisante pour "parler à tous" ou si l'outil numérique pourrait proposer de nouvelles ressources qui permettraient non seulement une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des usagers (voir, par exemple, Kerr, Merciai & Eradze 2018; Stratton & Grace 2016; Phan 2018), mais également une nouvelle façon d'appréhender les savoirs.

Ces questionnements montrent la complexité sous-jacente à l'ambition d'universalité des MOOCs. Il s'agit, d'une part, d'interroger les caractéristiques didactiques du cours, ce qui présuppose une réflexion approfondie sur les savoirs à construire et sur la langue, à envisager comme un outil de problématisation (fonction constitutive). D'autre part, il faut répondre aux besoins d'une diffusion large, ce qui tend à l'utilisation d'une langue unique, souvent réduite à un simple support à la communication (fonction véhiculaire). S'ajoute à cela la "délocalisation" que permet l'outil numérique. Pourtant, les discours sont produits par des acteurs ancrés dans des contextes précis et parlant, ainsi, selon un certain angle de vue (fonction indexicale, voir ci-dessous). De la même manière, ils sont reçus par des usagers qui s'inscrivent, eux aussi, dans des contextes linguistiques et culturels spécifiques, et parfois très divers, et qui appréhendent les savoirs à partir d'un certain point de vue.

Dans cet article, nous nous intéressons aux trois fonctions du discours citées ci-dessus et montrerons comment elles se retrouvent dans différents MOOCs, dévoilant ainsi la tension entre contextualisation et globalisation qui anime ce dispositif. Après avoir exposé notre cadre théorique, nous illustrerons les trois fonctions du discours à partir d'un corpus varié, composé de trois éléments: a) extraits de MOOCs appartenant à divers champs disciplinaires, ayant différentes langues principales et de traduction; b) extraits d'entretiens réalisés avec les concepteurs; c) témoignages recueillis dans des questionnaires de recherche proposés aux usagers. Nous montrerons, en conclusion, comment la technologie peut fonctionner non seulement comme un outil, mais également comme un révélateur des liens complexes entre discours et savoirs.

2. Cadre théorique

Nos analyses se basent sur des outils linguistiques issus de quatre champs théoriques: l'analyse de l'interaction, l'analyse du discours, les études du bi-plurilinguisme et les théories de l'acquisition des langues secondes ou étrangères (voir Gajo et al. 2013). Nous tentons de comprendre, à travers une analyse fine des marques linguistiques, les processus de transmission et de construction des savoirs en situation plurilingue.

Dans notre perspective, le plurilinguisme est envisagé de deux manières, comme révélateur et comme déclencheur (voir Berthoud & Gajo 2016):

- en tant que révélateur, le plurilinguisme permet, par un processus de défamiliarisation, de mettre en évidence des mécanismes à l'œuvre dans toute communication, mais pourtant peu perceptibles en situation monolingue; il suffit de penser, par exemple, à la traduction (voir Cassin 2004), qui engendre un retour réflexif sur la manière dont la langue première fonctionne et encode les savoirs; c'est précisément ce qui se passe avec le processus de sous-titrage plurilingue des MOOCs, qui peut amener les concepteurs à revenir sur l'exposition de leur contenu en explicitant, en désambiguïsant ou en clarifiant des aspects restés invisibles dans une perspective monolingue;
- en tant que déclencheur, le plurilinguisme permet l'avènement de modalités spécifiques de travail pour la construction des savoirs; nous pouvons évoquer, par exemple, le processus de comparaison, qui opère sur des sources, des documents, des théories présentées dans une diversité de langues; le sous-titrage d'un MOOC peut, s'il est prévu en amont, favoriser l'utilisation d'un matériel plurilingue et une navigation éclairée entre plusieurs versions d'un contenu.

Analyser le discours plurilingue nous conduit ainsi à identifier des fonctions fondamentales de toute activité discursive. Dans le schéma ci-dessous, nous plaçons autour du discours les trois fonctions suivantes: la fonction véhiculaire, la fonction constitutive et la fonction indexicale (voir Berthoud & Gajo 2020). La fonction véhiculaire prédomine lorsque le discours apparaît avant tout dans son rôle de support à la communication. Il est considéré comme largement indépendant des objets de savoir qu'il transmet, doit viser une forme de transparence et, lorsque les ressources langagières font défaut, par exemple en langue étrangère, il activera des stratégies de résolution de problèmes de communication (*problem-solving*). La fonction constitutive prédomine quand le discours apparaît dans son caractère structurant pour les savoirs, qu'il façonne plus qu'il ne transporte. Le discours plurilingue fait apparaître les savoirs dans leur densité et sert à pointer des problèmes de conceptualisation (*problem-raising*) plutôt qu'à résoudre des problèmes de communication. La fonction indexicale, quant à elle, nous rappelle que les discours sont produits par des

voix ancrées dans des contextes, des trajectoires, des cultures. Ils expriment des angles de vue et peuvent aussi les remettre en question. Les discours ne sont jamais neutres, ils placent l'énonciateur face à son objet, ils orientent et sont orientés.

Dans notre schéma, le discours, en tant qu'activité, occupe la position centrale. Si on agit dans et par le discours, celui-ci entre dans des moules immédiatement reconnaissables et efficaces en situation. On pensera, en particulier, aux genres textuels ou discursifs qui organisent les activités dans un certain domaine. Le MOOC constitue un (macro-)genre² récent dans le domaine de l'éducation. S'approprier les règles de ce nouveau genre exige de la part des concepteurs une véritable formation. Par ailleurs, un MOOC décline et articule toute une série de (micro-)genres plus ou moins spécifiques et liés aux ressources numériques. La "capsule vidéo" pourrait constituer un élément de ces nouveaux genres.

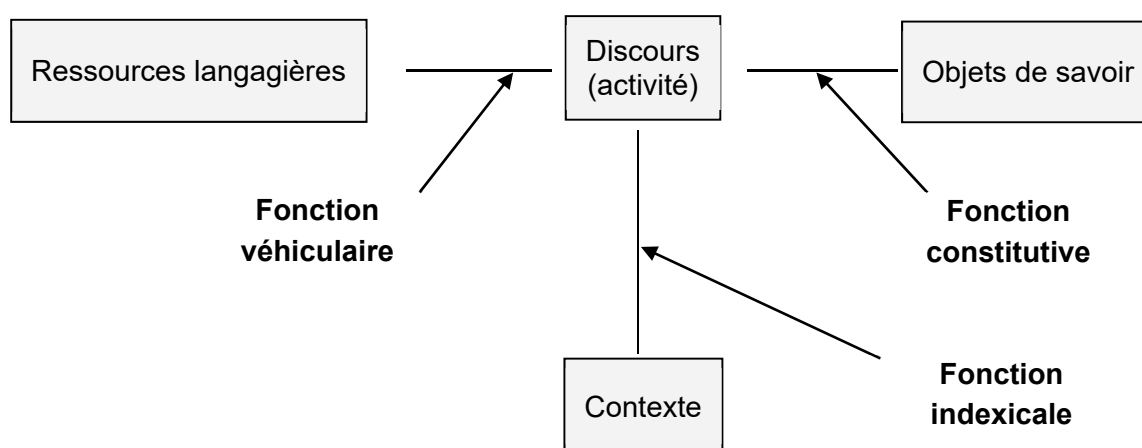


Fig. 1: Les fonctions du discours

Ces différentes fonctions peuvent s'observer dans tout type de discours, mais demeurent le plus souvent implicites et non questionnées. De ce fait, il est intéressant d'analyser en quoi la communication plurilingue et numérique – dans sa mise en place didactique et dans son fonctionnement – problématise ces fonctions et rend plus ou moins saillant le recours à l'une ou l'autre d'entre elles.

3. Présentation de la recherche et du corpus

La réflexion que nous développons dans cet article fait partie d'une recherche plus vaste intitulée "plurilinguisme et construction des savoirs dans les MOOCs", qui s'intéresse à montrer comment le recours à différentes langues dans ces dispositifs – notamment à travers la traduction et le sous-titrage –

² Au stade actuel de la recherche, il n'est pas simple d'appliquer la notion de genre aux MOOCs, qui revêtent des formats divers. Il paraît toutefois raisonnable de postuler à la fois un air de famille et des spécificités communes aux différents MOOCs, d'où la notion heuristique de "macro-genre".

amène des changements dans les pratiques éducatives du côté des formateurs et des formés (pour une présentation détaillée, voir Fonseca & Gajo 2020). Pour cela, nous nous focalisons sur la dimension linguistique et culturelle des MOOCs et, en particulier, sur la place du plurilinguisme pour la construction et la contextualisation des savoirs, à travers la prise en compte de trois perspectives complémentaires:

- concepteurs (angles de vue)
- usagers (points de vue)
- savoirs (caractère plus ou moins universel et variablement problématisés)

Du point de vue méthodologique, chaque axe considéré a demandé la mise en œuvre d'un protocole spécifique: a) entretiens semi-directifs avec les concepteurs; b) questionnaires "Limesurvey" intégrés aux MOOCs étudiés portant sur le profil linguistique des participants et leur utilisation des sous-titres; c) analyse discursive des données des MOOCs, à partir notamment de la traduction et du sous-titrage effectué (voir plus bas).

Le corpus que nous allons analyser dans cet article se base notamment sur le contenu des capsules vidéos ainsi que sur les entretiens réalisés avec les concepteurs de trois MOOCs: "Introduction aux droits de l'homme", "Drugs, drug use, drug policy and health" et "Introduction au raisonnement clinique". Ces MOOCs appartiennent à différents champs disciplinaires et ont diverses langues principales et de traduction (voir Fig. 2). Il est important de préciser que la traduction et le sous-titrage vers d'autres langues constituent le point de départ de notre recherche et le point de convergence entre les MOOCs étudiés. Ce travail a été assuré par des membres de notre équipe ayant de connaissances très élevées en langue cible et en langue source et a fait souvent l'objet de riches échanges avec les concepteurs sur les choix de traduction effectués (voir Fig. 3, plus loin). Précisons encore que les MOOCs qui intègrent notre corpus ont été conçus par des chercheurs de l'Université de Genève (parfois en collaboration avec d'autres institutions) et qu'ils sont disponibles "à la demande" sur la plateforme Coursera³.

³ Ces MOOCs ont été lancés à des dates différentes et connaissent un nombre très inégal d'inscrits, comme voici: "Introduction aux droits de l'homme" (lancé en mars 2014, nombre d'inscrits 47338), "Drugs, drug use, drug policy and health" (lancé en juin 2018, nombre d'inscrits 10541) et "Introduction au raisonnement clinique" (lancé en janvier 2019, nombre d'inscrits 750). Données du 3 juillet 2020.

MOOC	Discipline de référence	Langue principale des capsules vidéos	Principales langues de traduction et de sous-titrage ⁴
Introduction aux droits de l'homme	Droit	Français	Anglais
Drugs, drug use, drug policy and health	Sciences médicales/ sciences sociales	Anglais	Espagnol Français Russe
Introduction au raisonnement clinique	Sciences médicales	Français	Anglais

Fig. 2: Vue d'ensemble du corpus

4. Analyses

4.1 Fonction véhiculaire

Notre recherche a permis de montrer que, malgré la conscience du rôle constitutif de la langue pour la construction des connaissances dont font preuve les concepteurs (voir rubrique 4.2), le plurilinguisme est rarement mobilisé dans la diffusion des savoirs. Ainsi, dans le MOOC "Introduction aux droits de l'homme", toutes les capsules vidéos (67 au total) ont le français comme langue principale. Si nous nous référons aux principaux types d'alternance (voir Gajo & Steffen 2015), nous pouvons affirmer que ce MOOC a été conçu selon un système de *macro*-alternance avec le français. Autrement dit, l'utilisation du français comme langue principale a été planifiée en amont lors de la conception du MOOC (voir plus loin). C'est notamment par son caractère programmable que la *macro*-alternance se distingue de la *micro*-alternance, également connue sous le nom de code-switching, qui peut être définie comme un changement spontané de langue dans le discours. Entre ces deux niveaux, il existe un niveau intermédiaire, appelé *méso*-alternance, qui consiste en un changement de langue entre deux activités ou tâches didactiques. Par exemple, lorsque dans un MOOC, on lit/projette l'extrait d'un texte dans une langue (souvent la langue originale) et on le commente dans une autre⁵. Du point de vue de l'alternance codique, la situation est similaire pour le MOOC "Drugs, drug use, drug policy and health", où, à part 5 vidéos où les intervenants s'expriment dans leur propre langue, dont 3 en espagnol et 2 en français, les autres 53 capsules vidéos du MOOC⁶ sont en anglais, souvent L2 des intervenants et inégalement maîtrisée par ces derniers. La structure linguistique de ce MOOC peut également être caractérisée en termes de *macro*-alternance avec l'anglais.

⁴ Ce tableau ne prend pas en compte les traductions et sous-titrages effectués par les bénévoles de la plateforme Coursera, mais seulement ceux qui ont fait l'objet d'une demande de la part des concepteurs.

⁵ Malgré l'intérêt didactique de la *méso*-alternance pour les MOOCs, nous ne la développerons pas dans le cadre de cet article.

⁶ Les chiffres annoncés ici se réfèrent aux vidéos obligatoires et ne prennent pas en compte les vidéos "bonus", dont le contenu ne fait pas l'objet d'une évaluation.

Les entretiens de recherche que nous avons menés avec les concepteurs contribuent à expliquer leur choix en ce qui concerne la langue principale du cours et la-les langue-s de traduction et montrent la tension qui existe entre, d'une part, la conscience de l'importance du discours et des langues pour la construction des connaissances et, d'autre part, le choix d'une langue unique pour leur diffusion. Le choix d'une seule langue pour la transmission des savoirs est notamment influencé par la discipline de référence, mais subit également le poids des contraintes pratiques ainsi que des représentations sociales. Le monolingisme observé dans la diffusion des savoirs nous rapproche de la fonction véhiculaire du discours, dans le sens où il y a une sous-exploitation des possibilités didactiques offertes par le numérique qui permettraient de donner voix à différents intervenants dans leurs langues et cultures éducatives respectives, à travers un recours réfléchi à la traduction et au sous-titrage. La diffusion plurilingue permettrait ainsi de construire un autre rapport au savoir, accordant plus de place à la contextualisation et à la problématisation. Comme l'observe Cerquiglini (2013: 16):

l'aller et retour entre les langues est une dimension même de l'activité scientifique; il est au cœur du transfert. La traduction, comme contrainte productive, est une source d'enrichissement de la pensée scientifique et de ses applications technologiques.

Dans le passage présenté ci-dessous⁷, extrait d'un entretien mené avec les concepteurs du MOOC "Introduction aux droits de l'homme", on remarque que la diffusion des savoirs a été pensée selon une perspective monolingue.

(1) Entretien avec les concepteurs du MOOC "Introduction aux droits de l'homme"

on s'est demandé si on allait le faire en anglais et euh là y avait un obstacle de taille c'est que j'aime beaucoup l'anglais mais je le je le parle extrêmement mal\
 [...] **on s'est dit éventuellement peut-être que plus tard est-ce qu'une/ on s'est dit une traduction ou des sous-titres mais au début/ [...] c'est une question qu'on a même pas examinée parce qu'en réalité le rectorat voulait le le mooc rapidement**
 on a su l'espagnol c'était déjà fait français l'afrique mais après l'anglais s'impose quand même assez rapidement

Comme expliqué dans cet extrait, les concepteurs se sont demandé s'ils allaient faire le MOOC en anglais, mais apparemment ne se sont pas questionnés sur la possibilité de le faire dans différentes langues et de recourir ensuite à la traduction et au sous-titrage. Comme dévoilé par l'entretien, c'est là que les questions d'ordre pratique interviennent. Les concepteurs avaient une contrainte temporelle qui les obligeait à aller à "l'essentiel". Il faut dire que ce MOOC a été un des premiers à être conçus par l'Université de Genève, à un moment où la traduction et le sous-titrage ne faisaient pas partie des préoccupations des concepteurs. Remarquons, pour finir, la représentation selon laquelle l'anglais s'impose en tant que langue de diffusion des savoirs qui a fait que les concepteurs, quatre ans après le lancement du MOOC, ont voulu

⁷ Les conventions de transcription se trouvent dans la rubrique "annexe(s)".

le traduire prioritairement en anglais. Le choix de l'anglais comme langue de traduction ne semble pas encore avoir porté ses fruits, car d'après les données qui ressortent de notre questionnaire de recherche (proposé à toute personne qui suit ce MOOC au moins jusqu'au 3^{ème} module), les usagers qui visionnent ce cours sous-titré en anglais sont minoritaires⁸.

Le deuxième extrait que nous proposons pour illustrer le lien observé entre diffusion des savoirs et fonction véhiculaire du discours est issu d'un entretien avec les concepteurs du MOOC "Drugs, drug use, drug policy and health". Contrairement au MOOC précédent, pour lequel la traduction et le sous-titrage sont intervenus bien après son lancement, pour le MOOC en question, il avait été établi, dès la conception du projet, qu'il bénéficierait d'une traduction et d'un sous-titrage vers trois langues, ce qui rendait possible une diffusion multilingue. Néanmoins, comme explicité plus haut, cela n'a pas été le cas et c'est une perspective monolingue qui l'a emporté. Interrogés sur cet aspect, les concepteurs expliquent:

(2) Entretien avec les concepteurs du MOOC "Drugs, drug use, drug policy and health"

[...] il me semble que nous voulions un maximum d'anglais je je pousse un peu l'argument pour être certains de couvrir un maximum d'universalité\ euh et que o- o- au départ certaines des personnes que nous souhaitions que que pour lesquelles il était clair qu'elles s'exprimeraient que dans leur langue/ on le voyait un peu comme une exception\ maintenant cette discussion d'aujourd'hui et en vue du du du mooc à venir euh [...] y faut qu'on analyse bien les langues des des des apprenants [...] parce que je crois que encore une fois singulièrement pour tout ce qui touche aux aux aspects sociaux euh euhm euh peut-être au contraire faut-il qu'on force le trait [...] de la diversité des langues à dessein\ mais on ne l'a pas fait au départ hein

L'argument avancé ici selon lequel une diffusion en anglais permettrait plus d'universalité est devenu un lieu commun dans de nombreux domaines de la recherche scientifique, malgré les différentes mises en garde que l'emploi d'une langue unique (le plus souvent l'anglais) pour la diffusion des savoirs a pu susciter (voir, par exemple, Altbach 2014; Yanaprasart 2018). Ce qui est intéressant dans le cas de ce MOOC, c'est non seulement de voir une certaine prise de conscience, a posteriori, de la part des concepteurs, mais également de constater que la prétendue universalité de l'anglais n'est pas partagée par les usagers. Ainsi, les questionnaires de recherche que nous avons proposés aux participants du MOOC "Drugs, drug use, drug policy and health" ont montré que, loin de permettre une meilleure appropriation des savoirs, le choix d'une langue unique pour la diffusion des connaissances, souvent au détriment de la maîtrise effective de cette langue par les intervenants, devient une source de difficulté pour la compréhension du cours. Autrement dit, plusieurs usagers affirment avoir recours aux sous-titres, en anglais ou dans une autre langue,

⁸ Début juillet 2020, seulement 10% des participants ayant répondu à notre questionnaire de recherche affirmaient visionner ce MOOC sous-titré en anglais. A cette même date, le nombre total de réponses à notre questionnaire était de 335.

pour mieux comprendre le discours d'un intervenant qui s'exprimerait dans un anglais mal maîtrisé. On observe cela dans le témoignage ci-dessous:

- (3) [Subtitles] may also help understanding speakers whose English pronunciation is not very good (in such cases, it is best that they speak French, or whatever other language they speak best).

Ce type de témoignage est récurrent dans le corpus recueilli: environ 20% des usagers qui ont répondu à une question ouverte de notre questionnaire au sujet des apports des sous-titres dans le suivi d'un MOOC affirment y recourir lorsque les accents des intervenants posent des problèmes d'intelligibilité⁹. Par ailleurs, plusieurs répondants affirment apprécier être exposés à une autre langue dans le suivi d'un MOOC:

- (4) [...] The option of subtitles gave me the English translation-while at the same time, I was exposed to another language, which I deeply value.

Le point de vue des usagers, que nous n'allons pas développer dans cet article (voir Fonseca & Gajo 2020), mérite d'être pris en compte par les concepteurs des MOOCs. Les témoignages recueillis montrent qu'il est possible, et même souhaitable, d'introduire plus de diversité dans les MOOCs. L'enjeu serait non seulement d'envisager cette diversité en termes d'une plus grande accessibilité (ce qui renverrait à la fonction véhiculaire du discours), mais de la mobiliser comme un outil de problématisation (fonction constitutive).

4.2 Fonction constitutive

Pour illustrer la fonction constitutive du discours pour la construction des savoirs et montrer comment le plurilinguisme peut intervenir comme un outil de problématisation, nous allons tout d'abord analyser le passage d'ouverture du MOOC "Introduction aux droits de l'homme", que voici:

- (5) Une question préalable se pose cependant. Elle est d'ordre terminologique. Allons-nous parler des droits de l'homme ou des droits humains ? Dans d'autres langues, cette question ne se pose pas. En allemand, par exemple, le terme Menschenrechte désigne clairement tous les êtres humains. Il en est de même en russe: права человека, droits de tous les êtres humains. En anglais aujourd'hui, le terme Human Rights est clairement dominant. Cela n'a cependant pas toujours été le cas. Jusqu'à l'adoption de la Déclaration universelle des droits de l'homme, on utilisait la terminologie Rights of Man. Le changement de terminologie de Rights of Man vers Human Rights a été délibéré. Elle visait à souligner que les droits de l'homme ne sont pas l'apanage, le privilège du genre masculin, mais qu'ils reviennent bel et bien à tous les êtres humains, y compris les femmes. [...] Contrairement à la langue anglaise, « droits de l'homme » reste la terminologie officielle en français. (MOOC *Introduction aux droits de l'homme*, W1V1, 0.34 - 1.24)

Dans cet extrait, nous observons une réflexion sur la terminologie officielle utilisée en français pour parler des "droits de l'homme", principale notion traitée par ce MOOC. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est que cette réflexion est élaborée à partir d'autres langues qui sont convoquées explicitement dans le discours ("en allemand", "en russe", "en anglais"), à travers l'alternance en

⁹ Le questionnaire proposé aux usagers de ce MOOC totalisait, début juillet 2020, 234 réponses, dont 151 pour la question évoquée.

mention des terminologies en vigueur dans ces langues ("Menschenrechte", "права человека" et "Human Rights", respectivement), dont le sens est, pour les deux premières, reformulé en français.

On remarque ainsi que, contrairement au français, l'allemand et le russe emploient une terminologie plus neutre, qui serait l'équivalent de "droits humains". Quant à l'anglais, on apprend qu'il y a eu un changement volontaire, passage de "Rights of Man" ("droit de l'homme") à "Human Rights" ("droits humains"), suite à un événement historique majeur, la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Le détour par ces différentes langues contribue à interroger la terminologie officielle en français et nous rappelle, dans un moment où l'écriture inclusive est un sujet de grande actualité, que les termes employés ont une incidence sur l'appréhension des notions. Ainsi, ne serait-il pas plus juste de parler de "droits humains" que de "droits de l'homme"¹⁰? Utiliser un langage précis est indispensable pour permettre une compréhension plus fine de la réalité tout comme pour la construction des savoirs plus étayés.

À ce propos, Lévy-Leblond (2013: 27) en se référant à ce qu'il considère comme de mauvais choix linguistiques pour désigner certains termes de la physique, tels la "relativité", parle du "mésusage des puissances de la langue". Selon lui, certaines terminologies gagneraient à être revues. Les entretiens que nous avons menés avec les concepteurs du MOOC "Introduction aux droits de l'homme" concourent à expliquer une telle introduction. Le témoignage ci-dessous (6) illustre la résistance que peuvent susciter des changements terminologiques ainsi que l'apport du plurilinguisme pour questionner la terminologie en vigueur dans une langue donnée (en l'occurrence le français) et, partant, apporter un nouveau regard sur la notion à laquelle elle renvoie. Comme le dit Lévy-Leblond (2013: 27), en parlant notamment des sciences de la nature et de la matière:

je ne peux pas me défendre d'entretenir l'idée, sans doute utopique, qu'il existe des fonds linguistiques multiples à exploiter pour nous permettre de retravailler de nombreux concepts scientifiques, afin de mieux les comprendre et les partager, quitte éventuellement à modifier des terminologies déjà admises.

(6) Entretien avec les concepteurs du MOOC "Introduction aux droits de l'homme"

la question terminologique elle est un peu une querelle interne aussi si vous voulez [...] j'ai un cœur très féministe aussi alors moi ça me gêne assez les les droits de l'homme en français [...] pour le professeur X mes droits humains il me dit chaque fois c'est une catastrophe\ alors en français ça veut absolument rien dire\ ça va ça va pas en français\ ça va dans toutes les langues/ ça va en anglais mais pas en français [...] et ok on s'est mis d'acc- j'ai dit pour moi **je peux accepter l'explication que ça reste la terminologie officielle**\ ça c'est vrai [...] ça a pas changé en français ce que je vois comme un retard de du français mais bon\ **mais je peux pas accepter cette première partie de dire alors ça va dans toutes les**

¹⁰ D'autant plus que dans le 1^{er} article de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* ("tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits [...]") il n'est pas question d'un masculin pluriel "hommes" mais d'"êtres humains".

langues/ ça va pas en français\ et c'est pour ça j'ai mis cette introduction voilà en disant mais voyez en allm- en anglais aussi on a dû changer [...] et pourquoi le français pourrait pas faire ce virage/

Remarquons que lors de la traduction et du sous-titrage de ce MOOC en anglais, les concepteurs ont souhaité conserver la dimension plurilingue et comparatiste entre le français et l'anglais, proposée dans la réflexion d'ouverture, que le passage à l'anglais aurait pu ternir. L'image ci-dessous (Fig. 3) montre les corrections apportées par un des concepteurs à la version anglaise qui lui a été soumise:

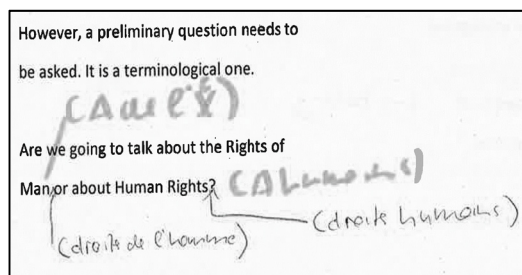


Fig. 3: Annotations à la traduction du MOOC "Introduction aux droits de l'homme"

On voit ainsi que, dans la traduction anglaise, l'expression "droits de l'homme" a été inscrite entre parenthèses juste après "Rights of Man". De la même manière, "droits humains" a été inséré à côté de "Human Rights". Loin d'être un détail, ce choix dévoile un point de vue analytique sur la langue, qui n'est pas sans incidences pratiques sur le visionnage du MOOC, car l'inscription des notions françaises a pour conséquence un dépassement du nombre de caractères conseillé par seconde pour le sous-titrage. Autrement dit, la synchronisation entre la parole et les sous-titres sera impactée et il est probable que pour que les usagers puissent lire l'intégralité de ce qui est écrit, ils doivent mettre la vidéo sur pause (voir la Fig. 4 pour observer le résultat final du travail de traduction et sous-titrage de cet extrait). Interrogé sur cet aspect lors d'un échange au sujet des corrections apportées, un des concepteurs explique:

- (7) Mon idée était de mettre les mentions françaises entre parenthèses. Je pense que l'ajout entre parenthèses se justifie, et **je préfère faire primer les raisons analytiques sur des considérations liées au confort d'utilisation.**



Fig. 4: Traduction et sous-titrage vers l'anglais du MOOC "Introduction aux droits de l'homme", avec des ajouts en français.

Dans l'introduction du MOOC "Drugs, drug use, drug policy and health", ci-dessous (extrait 8), on trouve également une problématisation de la principale notion traitée par le cours. Toutefois, contrairement au MOOC "Introduction aux droits de l'homme", où il y avait une référence explicite à d'autres langues, citées en mention, ici le plurilinguisme est présent implicitement. La réflexion proposée, même sans faire allusion à d'autres langues, est construite par rapport à d'autres langues. Autrement dit, si l'anglais a été choisi pour la transmission des savoirs, d'autres langues ont participé au processus de construction des connaissances.

- (8) **What do we mean by "drugs"?** The term "drug" is polysemous [...] **In this MOOC, we will assume the ambiguous meaning of the word "drug" in English** which perfectly reflects the fact that psychoactive substances can be both essential medications and potentially addictive and dangerous, both beneficial and harmful.
(MOOC "Drugs, drug use, drug policy and health", W1 V1, 0:31 et 2:01)



Fig. 5: Traduction et sous-titrage vers le français du MOOC "Drugs, drug use, drug policy and health"

On observe ainsi que le double sens du mot "drug" en anglais, qui signifie à la fois un médicament et une substance illicite, est à la base de la réflexion proposée dans ce MOOC. Ici, le choix de l'anglais se justifie dans la mesure où il apporte un autre regard à la notion et contribue à l'argumentation développée dans le cours. Le fait que les responsables du MOOC soient francophones corrobore à montrer que le plurilinguisme a été bien présent dans le processus de conception, même si le résultat final est monolingue (voir Nussbaum, Moore & Borràs 2013). A ce propos, le balisage "en anglais" n'est pas anodin et dévoile également une mise en relation implicite avec d'autres langues. Comme nous l'indique un des concepteurs de ce MOOC lors d'un entretien de recherche:

(9) Entretien avec les concepteurs du MOOC "Drugs, drug use, drug policy and health"

je crois que **ce que nous aimons tous dans le mot *drugs* c'est son ambiguïté en anglais** [...] puisque tout l'argument que nous développons euh c'est que l'héroïne et la diacétylmorphine c'est la même substance\ et que si vous le prenez dans le contexte de la prescription médicale c'est un médicament/ si vous le prenez dans la consommation de ri- rue/ c'est un cri- un crime au sens anglais du du du du terme\ un délit euh en français\ euh donc **quelque part le mot *drug* en anglais aide [...] à la compréhension de cette ambiguïté\ en français/ médicament et drogue c'est totalement différent**[...]

Les extraits que nous venons de présenter montrent que, loin d'être un simple "véhicule", la langue contribue à la construction des connaissances (même si la place des fonctions constitutives et véhiculaires du discours varie selon les

disciplines, voir Berthoud & Gajo 2016). Ce rôle constitutif est davantage mis en évidence dans des situations plurilingues: le passage par une autre langue fonctionne souvent comme une ressource supplémentaire pour l'élaboration des savoirs (Gajo 2013). Dans ce sens, la fonction constitutive du discours est à mettre en relation avec celle de re-médiation, où le préfixe "re" suggère une deuxième médiation proposée par le passage par une L2 (*id.*). Dans les exemples choisis, on a pu observer comment la fonction constitutive du discours intervient, en amont, dans la conception des MOOCs et est particulièrement visible dans les vidéos d'introduction, dans un souci de clarification des principales notions abordées par les cours.

4.3 Fonction indexicale

Comme nous l'avons vu plus haut, les activités de discours sont à la fois structurantes pour et structurées par le contexte. Le discours en tant que tel est moulé dans des genres et mis en circulation par des supports/canaux. Recourir à un MOOC renvoie déjà, en soi, à un genre particulier de discours formatif et à un support/canal appelant une certaine technologie. L'utilisateur d'un MOOC, par ses choix, s'oriente souvent vers certaines sources de savoirs et vers des voix autorisées, pouvant se faire entendre par-delà le contexte. Pourtant, les enseignants et les chercheurs adoptent toujours un point de vue et, si les effets de contextualisation n'affectent pas les savoirs de la même manière dans toutes les disciplines, ils interviennent toujours dans les stratégies d'exposition et, notamment, d'exemplification. Les concepteurs de MOOC en sont variablement conscients.

(10) Entretien avec les concepteurs du MOOC "Introduction au raisonnement clinique"

y a eu un autre mot qui nous a posé euh qui a eu des enjeux de ce type-là/ [...] dans l'entretien clinique c'est comment est-ce qu'on on parle du moment où le médecin pose des questions au patient\ et ce qui est très marrant c'est que en **france** y disent que c'est l'**interrogatoire**\ d'accord/ [...] c'est très connoté [...] donc nous c'est sûr qu'on allait pas utiliser ça/ nous **ici** on dit on fait l'**anamnèse**/ [...] mais en france y vont parler de l'interro- l'interrogatoire du patient\ nous ça nous fait a- alors là les québécois y SAUTENT au plafond [...] au **québec** y vont dire euh y vont dire euh **recueil de données par rapport au patient**/ un truc comme ça/ et pis bon alors nous on a pris anamnèse parce que finalement mais je peux je pense que y a une **connotation plus forte genevoise** parce que dans la manière dont le le mooc s'est constitué/

Cet extrait d'entretien avec un des concepteurs du MOOC "Introduction au raisonnement clinique" montre une conscience élevée de l'ancrage contextuel dans l'usage de la langue et de ses variétés. La manière de désigner l'entretien clinique avec le patient varie d'un point à l'autre de la francophonie et le format "MOOC" amène à interroger cette diversité, à identifier des connotations, directement liées au contexte. La diversité au sein de la langue (variation) opère un peu à la manière de la diversité entre les langues (plurilinguisme). Interroger cette diversité mobilise aussi la fonction constitutive, presque toujours impliquée par un travail sur la fonction indexicale. Cependant, les concepteurs/trices de

MOOCs finissent souvent par opérer un choix plutôt que de thématiser le problème. Ainsi, les fonctions indexicale et constitutive du discours ne transparaissent pas forcément dans le produit fini, mais l'ancrage contextuel demeure et pourrait déboucher sur un enseignement.

Dans ce même MOOC, le contexte occupe une place particulière, car il s'agit de former des praticiens en lien direct avec le terrain. Cela peut exercer une influence importante sur le contenu même de l'enseignement et, en particulier, sur le choix des exemples.

(11) Entretien avec les concepteurs du MOOC "Introduction au raisonnement clinique"

- 01 MCA: [...] on a parlé [avec les **collègues** de la faculté de médecine de **Marrakech**] de mon **mooc** comme une sorte d'outil de base qu'on peut utiliser pour une sorte de **langage commun** [...] et pis donc je leur montrais une démo/ des différentes méthodes dont on parlait tout à l'heure/ pis un moment donné **ils ont dit ouais mais y faut qu'on refasse nous des vidéos**\ j'ai dit parfait pourquoi/ ils ont dit mais parce que en fait ok **la faculté de médecine à marrakech c'est en français mais la plupart du temps avec les patients**
- 02 MF: c'est en arabe
- 03 MCA: c'est en arabe [...] et donc **y nous faudrait des vidéos en arabe parce que c'est pas la même chose**/ je leur ai dit ok je comprends bien mais pourquoi/ ils ont dit mais on parle pas pareil/ on dit pas les mêmes choses/ et **le patient y nous parle pas la même chose**\

La question de la variation se prolonge ici sous l'angle du plurilinguisme et de la pluriculturalité. Si le MOOC peut offrir un "outil de base", une sorte de socle commun, une partie de ses contenus ne peut être appliqué ni même compris dans certains contextes. Au-delà de la langue, l'interaction entre médecins et patients ne suit pas les mêmes routines au Maroc qu'en Suisse et il s'agit d'en tenir compte dans la formation. Un étudiant marocain remarquerait sans doute rapidement le caractère inapproprié de certains contenus, alors qu'un étudiant baignant dans la même culture que les concepteurs ne percevrait sans doute pas les effets de contextualisation, pourtant bien présents. Leur mise en visibilité peut intervenir dans le processus de didactisation des MOOCs.

La fonction indexicale intervient donc aussi bien dans la production que dans la réception. En prendre conscience demande toutefois un effort particulier, facilité par le travail en équipe internationale ou le recours à des modalités plurilingues. Cette prise de conscience peut admettre plusieurs degrés et répondre à diverses fonctions. Le premier degré concerne sans doute les contenus mêmes de l'enseignement et s'adosse à une fonction principalement didactique ou conceptuelle liée à la discipline en question, par exemple la médecine (voir extrait 11). Le deuxième degré concerne des choix terminologiques en lien avec la discipline ou le métier, comme dans l'extrait 9. Dans ce cas, la fonction est d'abord communicative et socioculturelle, dans la mesure où il s'agit d'être compris et, éventuellement, d'enseigner une certaine vigilance/adaptabilité métalinguistique pour des – futurs – praticiens appelés à parcourir le monde. Le troisième degré peine à devenir visible tant il est ancré dans des routines

sociocommunicatives et dans les pratiques linguistiques d'une communauté. Il concerne les images, les comparaisons, les expressions idiomatiques utilisées très largement et donc spontanément par les locuteurs (voir 10).

- (12) Les droits de l'homme, c'est comme le bon vin. C'est le grand cru, ce n'est pas le vin de table. (MOOC "Introduction aux droits de l'homme", W1V2, 12:35 – 12:41)
- (13) Au fond, sur le plan juridique, cette déclaration est un peu au monde des droits de l'homme ce qu'est la prise de la Bastille qui s'est déroulée quelque temps auparavant. (MOOC "Introduction aux droits de l'homme", W3V3, 4:30 – 4:41)

Dans ces extraits issus du MOOC "Introduction aux droits de l'homme", on recourt, à des fins de vulgarisation et d'explication, à des comparaisons. Dans une perspective pluriculturelle et internationale, le discours métaphorique peut opposer une certaine résistance à la compréhension et, dans tous les cas, fonctionne comme un marqueur contextuel. Ce marquage ne saurait être totalement gommé, mais il gagne à remonter à la conscience du locuteur, qui pourra davantage en maîtriser les effets rhétoriques et didactiques.

La mise en scène des registres, des variétés de langue et de la diversité des langues favorise une interrogation sur les relations entre discours et contextes. Elle permet aussi d'enseigner des savoirs tout en développant constamment une approche critique, n'omettant jamais l'effet des angles de vue sur les objets. Les fonctions constitutive et indexicale se présentent de manière complémentaire: la première se construit sur la dénotation, la seconde sur la connotation. Si les langues elles-mêmes nous placent face au monde (voir, par exemple, les valeurs différentes de "Mensch vs Mann" en allemand et de "homme" en français), le plurilinguisme nous aide à prendre conscience des effets de dénotation. Par la connotation, les locuteurs sont placés, se placent ou se déplacent dans des communautés et expriment des points de vue dont ils ne sont que partiellement les agents. Le débat au sein de la communauté large, linguistique (par exemple, la francophonie) ou professionnelle (par exemple, le monde médical), permet d'en comprendre les effets.

5. Discussion et conclusion

Le MOOC représente une modalité nouvelle d'enseignement et de diffusion du savoir. Il se base sur les technologies numériques qui n'en font pas qu'un nouveau support, mais un nouveau genre du discours didactique. Les mutations qu'il suppose doivent s'appuyer sur des expériences et des recherches émergentes. Dans notre projet, nous réfléchissons à un aspect particulier de ce nouveau genre, à savoir l'introduction d'un sous-titrage plurilingue dans les capsules vidéos.

Le plurilinguisme dans les MOOCs, via la mise à disposition de sous-titres dans plusieurs langues, interroge la sélection, l'exposition et l'appropriation des savoirs. La première question à se poser est de savoir si le sous-titrage plurilingue doit être au service d'un travail monolingue (rester dans sa langue

de confort) ou, au contraire, d'un travail plurilingue invitant les usagers à comparer plusieurs entrées sur le contenu et à percevoir la diversité des ancrages culturels du savoir. La prise de conscience des enjeux du plurilinguisme et de la pluriculturalité doit, dans un premier temps, atteindre les concepteurs de MOOC, variablement sensibles, suivant leurs disciplines, aux questions de langue et de culture. La sélection et l'exposition des savoirs peuvent s'en trouver ainsi rapidement impactées. Reste à travailler les modalités de fonctionnement des usagers pour qu'ils profitent pleinement de la perspective plurilingue qui s'ouvre à eux. C'est à cette condition qu'advientra une véritable didactisation du plurilinguisme et, en particulier, du sous-titrage dans les MOOCs. La technologie fonctionne alors non seulement comme outil, mais aussi comme révélateur des liens complexes entre discours et savoirs.

Comme nous l'avons vu à travers l'analyse de MOOCs sous-titrés et diffusés largement par l'Université de Genève à travers la plateforme Coursera, la question du plurilinguisme dans les MOOCs interpelle fondamentalement le projet d'un cours "massif", "ouvert" et "en ligne". Par définition, le MOOC enjambe les frontières institutionnelles, nationales, culturelles. Il prétend à une certaine "universalité" en s'adressant à un usager relativement abstrait, un "tout-usager". Or, la contextualisation reste importante, aussi bien dans la production que dans la réception des enseignements et des savoirs. Le plurilinguisme permet alors de valoriser une certaine polyphonie, de rétablir de la chair autour des voix, de comprendre d'où on parle et de mettre en comparaison des angles de vue.

BIBLIOGRAPHIE

- Altbach, P. (2014). MOOCs as neocolonialism: who controls knowledge? *International Higher Education*, 75, 5-7.
- Berthoud, A.-C. & Gajo, L. (2016). Le plurilinguisme comme révélateur de médiation et instrument de re-médiation. In L. Popesco & A. Neag Curea (éds.), *Discours en présence, Hommage à Liana Pop* (pp. 209-216). Presa Universitară Clujeană.
- Cassin, B. (éd.) (2004). *Vocabulaire européen des philosophies. Dictionnaire des intraduisibles*. Paris: Seuil/Le Robert.
- Cerquiglini, B. (2013). Le plurilinguisme en faveur de la science. *Synergies Europe*, 8, 11-17.
- Fonseca, M. & Gajo, L. (2020). Le plurilinguisme dans les MOOCs: profils d'utilisateurs et fonctions du sous-titrage. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et communication* [En ligne], 23(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.4816>.
- Gajo, L. (2013). Le plurilinguisme dans et pour la science: enjeux d'un politique linguistique à l'université. *Synergies Europe*, 8, 97-109.
- Gajo, L., Grobet, A., Serra, C., Steffen, G., Müller, G. & Berthoud, A.-C. (2013). Plurilingualisms and knowledge construction in higher education. In A.-C. Berthoud, F. Grin, F. & G. Lüdi (éds.), *Exploring the dynamics of multilingualism. The DYLAN research project. Multilingualism and diversity management* (pp. 287-308). Amsterdam: John Benjamins.

- Gajo, L. & Steffen, G. (2015). Didactique du plurilinguisme et alternance de codes: le cas de l'enseignement bilingue précoce. *Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes*, 71(4), 471-499.
- Berthoud, A.-C. & Gajo, L. (2020). *The multilingual challenge for the construction and transmission of scientific knowledge*. John Benjamins, Prestige Dylan Series.
- Kerr, R., Merciai, I. & Eradze, M. (2018). Addressing cultural and linguistic diversity in an online learning environment. *Educational Media International*, 55(4), 317-332.
- Lévy-Leblond, J.-M. (2013). La science au défi de la langue. *Synergies Europe*, 8, 19-28.
- Mangenot, F. (2017). *Formation en ligne et MOOC. Apprendre et se former avec le numérique*. Paris: Hachette.
- Nussbaum, L., Moore, E. & Borràs, E. (2013). Accomplish multilingualism through plurilingual activities. In A.-C. Berthoud, F. Grin, & G. Lüdi (éds.), *Exploring the dynamics of multilingualism. The DYLAN research project. Multilingualism and diversity management* (pp. 229-252). Amsterdam: John Benjamins.
- Phan, T. (2018). Instructional strategies that respond to global learners' needs in massive open online courses. *Online learning*, 22(2), 95-118.
- Stratton, C. & Grace, R. (2016). Exploring linguistic diversity of MOOCs: Implications for international development. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, [En ligne], 53(1). <https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/toc/23739231/2016/53/1>.
- Yanaprasart, P. (2018). Enjeux de la double médiation du plurilinguisme dans le milieu académique multilingue. Internationalisation ou diversité dans l'enseignement supérieur? *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15(2). <http://journals.openedition.org/rdlc/2991>.

Annexe(s)

Conventions de transcription:

MCA, MF	abréviation des prénoms des concepteurs/enquêteur
/	intonation montante
\	intonation descendante
[...]	passages non transcrits
-	interruption
<i>drugs</i>	<i>micro</i> -alternance
SAUTENT	saillance perceptuelle