

## **L'apprentissage médiatisé des dispositifs de type podcast aux dispositifs de type MOOC : du micro au macro au méso**

Daniel Peraya and Bruno Poellhuber

Volume 13, Number 2-3, 2016

L'apprentissage médiatisé des dispositifs de type podcast aux dispositifs de type MOOC : du micro au macro au méso

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1039241ar>

DOI: <https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n23-01>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

CRIFPE

ISSN

1708-7570 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Peraya, D. & Poellhuber, B. (2016). L'apprentissage médiatisé des dispositifs de type podcast aux dispositifs de type MOOC : du micro au macro au méso. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 13(2-3), 6–16.  
<https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n23-01>

Droits d'auteur © Daniel Peraya et Bruno Poellhuber, 2017



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

# L'apprentissage médiatisé des dispositifs de type podcast aux dispositifs de type MOOC : du micro au macro au méso

Podcast-mediatised learning in the MOOC:  
From micro to macro to meso

Daniel **PERAYA**  
Université de Genève  
daniel.peraya@unige.ch

Bruno **POELLHUBER**  
Université de Montréal  
bruno.poellhuber@umontreal.ca

## INTRODUCTION AU NUMÉRO THÉMATIQUE

Ce numéro thématique de la RITPU porte sur l'expérience de l'apprentissage médiatisé et plus particulièrement sur deux formes de celui-ci, d'une part, les podcasts (quelle qu'en soit la forme, sonore, vidéo, etc.) et, d'autre part, les cours en ligne ouverts et massifs (CLOM ou MOOC). Que nous traitions de ces deux objets dans un même numéro pourrait surprendre le lecteur. Pourtant, la scénarisation traditionnelle d'un MOOC repose essentiellement sur l'utilisation de brèves capsules vidéo (aujourd'hui rarement plus d'une vingtaine de minutes et le plus souvent moins de dix) qui « présentent tantôt un enseignant qui est filmé pendant qu'il commente un support de présentation ou devant une classe de manière à profiter de l'ambiance du cours présentiel, tantôt à la manière de ce qu'on trouve à la fameuse *Khan Academy* où le professeur écrit ou dessine sur un tableau classique ou électronique les principaux concepts du cours pendant qu'il les commente » (Depover, 2014, para. 6).

Si, dans les deux cas, il faut considérer que nous avons affaire à des dispositifs de médiatisation de l'apprentissage, les capsules vidéo doivent être re-

gardées comme des dispositifs particuliers, de faible granularité, tandis que les MOOC relèvent d'un niveau plus important de granularité et de complexité. Un MOOC, en effet, médiatise l'ensemble des huit fonctions génériques que nous avons identifiées comme constitutives de tout système de formation ou, selon les configurations, seulement certaines de celles-ci (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006; Peraya, 1999, 2010). Par contre, une vidéo ne médiatise souvent qu'une de ces fonctions, la fonction d'information, dans la mesure où elle transmet des contenus et parce que ses objectifs pédagogiques sont bien évidemment limités en comparaison avec ceux d'un dispositif complexe de formation ou, autrement dit, d'un « cours » entier.

Alors que plusieurs numéros spéciaux sur les MOOC ont paru récemment, cette focalisation sur l'apprentissage médiatisé dans une perspective alternant entre le macro et le micro constitue justement l'originalité du présent numéro, pour lequel les travaux ont débuté tôt en 2015, à l'occasion de la préparation d'un symposium tenu dans le contexte du colloque REF qui s'est tenu à l'Université de



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à <https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n23-01>, est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Montréal en octobre. Le symposium original invitait les participants à croiser différents regards sur les principaux enjeux de recherche portant sur le phénomène des MOOC et des podcasts, en s'intéressant aux processus de scénarisation, aux usages, aux impacts chez les utilisateurs et aux stratégies institutionnelles. Le croisement des regards se veut aussi un croisement des approches théoriques et méthodologiques sollicitées. En effet, les articles constituant le présent numéro mobilisent d'abord les approches théoriques liées à la médiation et à la médiatisation et à l'ingénierie pédagogique des vidéos et des MOOC, puis mettent à contribution un certain nombre de théories relevant davantage de la sociologie des usages des TIC et des processus d'appropriation et d'instrumentation. En s'intéressant aux effets de ces dispositifs sur les utilisateurs, plusieurs recherches introduisent aussi ou plutôt des dimensions de nature psychologique : motivation, attentes, buts, autorégulation.

Si les MOOC semblent avoir ravivé l'intérêt pour les podcasts et les capsules vidéo, ceux-ci ont une histoire et ont donné lieu à des pratiques et à des usages éducatifs, mais aussi privés, bien antérieurs à l'émergence des MOOC. Quant à ces derniers, ils posent aux chercheurs de nombreuses questions. En effet, l'effervescence que l'on observe dans ce domaine se nourrit autant d'intuitions, de croyances et de représentations que d'arguments scientifiques. Il nous semble donc toujours nécessaire de développer la recherche à leur propos afin de fonder le développement de tels cours sur les résultats de recherches scientifiques d'une part, et, d'autre part, de diffuser et d'encourager les meilleures pratiques.

Tout d'abord, ce que l'on désigne ici sous le terme générique de podcasts renvoie, nous le verrons, à une multiplicité d'objets empiriques, notamment les audiocasts, les cours filmés et les capsules vidéo, dont l'origine est bien antérieure à celle de leur inclusion dans les MOOC. Leur production et leur diffusion ne se limitent d'ailleurs pas aux sphères scolaires ou académiques, tout au contraire. Si longtemps les productions audiovisuelle ou télévisuelle sont restées l'apanage de professionnels,

de « gens d'images », aujourd'hui ce n'est plus le cas. Les techniques de production, de postproduction et de diffusion des vidéos en ligne permettent en effet aujourd'hui à un utilisateur non expert de produire des capsules de qualité en toute autonomie. Aussi, dans la sphère privée comme dans le monde des loisirs, la production télévisuelle sur le Net est très largement le fait de simples internautes (Guichon, 2012; Peraya, 2014). Aussi pourrait-on penser que l'ère d'EMERC, ce personnage que Cloutier (1973, 2001) appelait de ses vœux à la fois émetteur et récepteur de tout processus de communication médiatique, soit définitivement advenue. Aussi ces productions peuvent être issues de conditions très différentes soit artisanales soit professionnelles, par de simples internautes ou par des professionnels. Leur durée, leur qualité technique comme leur langage ou leur esthétique peuvent être extrêmement variés. Ces productions donnent lieu d'ailleurs à des processus de genèse instrumentale et donc à des usages très différents que ce soit dans les sphères d'usage privé, professionnel, scolaire ou académique.

Dans les années 70-80, certaines universités mettaient déjà à disposition de leurs étudiants des cours ou des conférences enregistrés, sans que ce soit pour autant une pratique généralisée. Le service audiovisuel de l'Université de Genève enregistre les cours de la faculté des lettres dans les années 70 (Burdet, Bontron et Burgi, 2007) et l'on connaît les archives sonores des cours donnés par Gilles Deleuze entre 1979 et 1987 à l'Université Paris 8, enregistrements dont Astier a rendu compte (2010). La création de Canal-U date de 1999 et, en 2001, le mouvement OCW (OpenCourseWare) naît dans les universités américaines à la suite de l'initiative du MIT. Plus récemment, on peut citer encore la participation de l'Open University et de l'Université Paris Descartes à la plateforme iTunesU.

La production et la diffusion de capsules vidéo à travers Internet ont connu un succès fulgurant depuis la fondation de YouTube en 2005 par Steve Chen, Chad Hurley et Jawed Karim et la mise en ligne de la première vidéo (19 secondes à l'épo-

que). Dix années plus tard, YouTube est considéré comme le troisième site le plus visité au monde, il compte plus d'un milliard d'utilisateurs et le nombre d'heures de visionnement mis en ligne augmente chaque année de 50 %<sup>1</sup>. Certes, l'objectif principal de YouTube n'était pas pédagogique, mais le nombre de ressources utiles aux élèves et aux apprenants ne cesse d'augmenter. Parmi les sites préférés des adolescents, YouTube arrive en deuxième position (32,9 %) après Facebook qui arrive « largement en tête (58,4 %) » (Guichon, 2012, p. 8). Les jeunes interrogés dans le cadre de cette enquête témoignent aussi de l'importance pour eux de YouTube comme site de ressources pédagogiques, notamment dans le cadre de l'apprentissage des langues secondes (Guichon, 2012, p. 13), mais aussi plus généralement pour toutes les disciplines. D'autres recherches corroborent ces résultats : les vidéos sur le Web constituent une ressource pédagogique importante pour les étudiants. Dans une recherche sur les pratiques de recherche d'information auprès d'un public d'étudiants, Ladage (2013) indique que 53 étudiants sur les 89 enquêtés citent dans leur récit d'expérience YouTube comme outil de recherche documentaire, certains le qualifiant de « moteur de recherche » (2013, p. 6).

Quant aux MOOC, leur avènement constitue lui aussi un phénomène populaire et un événement marquant tant dans le monde de l'enseignement universitaire (Pappano, 2012) que pour le grand public. Le nombre total d'inscriptions aux MOOC a été estimé à 20 millions en 2013 (Karsenti, 2013). Le site Class Central<sup>2</sup> rapporte qu'en 2016, plus de 58 millions de personnes se sont inscrites à l'un des quelques 6 850 MOOC offerts par l'une ou l'autre des quelque 700 universités qui en proposent. Bien que les MOOC soient nés dans le monde anglophone, quelques MOOC francophones ont été présents dans les débuts du phénomène par exemple sur les plateformes EDULIB et Coursera. Aujourd'hui, les MOOC francophones ont pris leur essor en bonne

partie grâce à l'initiative française FUN (France Université Numérique), apparue en 2014. Cette plateforme compte plus de 2 millions d'inscrits et a diffusé plus de 233 MOOC<sup>3</sup>.

Cet important développement suscite de nombreuses controverses parmi tous les acteurs des milieux de l'éducation supérieure, les enseignants, les chercheurs, les gestionnaires et les responsables institutionnels. Au moment de la préparation du symposium, en 2014, en dehors des quarante et quelques articles sur les MOOC (Villeneuve, 2013), la plupart des débats et des discussions se produisaient dans des blogues ou des sites Web (Daniel, 2012). Depuis, les MOOC se sont taillé une place importante dans la littérature scientifique.

Les MOOC sont alternativement conceptualisés comme des héritiers de la tradition d'enseignement à distance (Wikipedia, 2013) ou du mouvement des ressources éducatives ouvertes (OER) (Kolowich, 2012), cette caractéristique d'ouverture ayant toutefois fait l'objet de plusieurs débats dans la littérature. En effet, bien que les obstacles à l'accès soient presque totalement éliminés dans les MOOC, ils ne sont pas nécessairement gratuits (Karsenti, 2013) et la philosophie d'ouverture de la plupart des MOOC ne se compare pas vraiment à celle des OER. Ainsi, les MOOC constituent sans aucun doute encore des « objets mal identifiés » (Mangenot, 2014).

Pourtant, si l'on s'en tient au standard des taux de réussite, lui-même de plus en plus remis en question, les MOOC atteignent rarement leur objectif de massification de la formation initiale puisque seuls 5 % à 10 % (voir notamment Jordan, 2014) d'étudiants terminent les formations auxquelles ils se sont inscrits et se voient donc certifiés. En fait, la grande accessibilité des MOOC semble justement y attirer un public beaucoup plus diversifié, qui a des besoins, des attentes et des comportements fort différents de ceux des étudiants inscrits dans un cursus d'éducation formelle de niveau universitaire. Les MOOC donnent donc lieu à d'autres formes d'appropriation, à d'autres usages. Comme ce fut le cas pour l'Open University, le principal public

1. <http://www.webrankinfo.com/dossiers/youtube/chiffres-statistiques>

2. <https://www.class-central.com/report/mooc-stats-2016/>

3. <https://www.fun-mooc.fr/news/fun-mooc-talise-plus-de-2-millions-dinscriptions/>

bénéficiaire de l'offre de formation des MOOC est un public de formation continue et non de formation initiale (Bruillard, 2014) : au moins 50 % des inscrits sont déjà titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur (Pomerol, 2014). Aux États-Unis, selon une enquête menée par l'Université de Pennsylvanie, 83 % des participants aux MOOC sont titulaires d'un diplôme postsecondaire de 2 ou 4 ans (Christensen *et al.*, 2013). Les conditions de réception et d'utilisation d'un MOOC sont à l'origine de leur succès, mais aussi du détournement de leur usage prescrit : elles favorisent bien évidemment la mobilité, mais comme cela a été observé déjà pour de nombreux dispositifs de formation entièrement à distance, il y a une contradiction entre la liberté de l'apprenant ainsi que l'ouverture du dispositif d'une part et d'autre part, les contraintes d'un échéancier et d'un rythme réguliers autant que les obligations de la vie professionnelle (Bruillard, 2014). On sait aussi que de nombreux participants utilisent les MOOC comme un ensemble de ressources thématiques – certains passages, les vidéos, les ressources complémentaires citées dans le cours, les quiz, etc. – parmi d'autres dans leur processus de formation continue.

Que peut-on dire alors de l'association des podcasts et des MOOC? Qu'est-ce qui rassemble ces deux dispositifs dont la différence de granularité et de complexité permet justement au premier de s'enchaîner dans le second? Quelles sont les caractéristiques communes à ces deux dispositifs considérés comme objets empiriques autant que comme objets de recherche?

Au premier niveau, celui de l'empirisme, on peut dire que dès les premiers MOOC, les capsules vidéo – le plus souvent des cours filmés, accompagnés de tests et d'exercices automatiquement corrigés – se sont imposées comme la ressource pédagogique par excellence, comme l'une des caractéristiques majeures de ce type de dispositif de formation sans qu'une grande majorité de concepteurs se soit d'ailleurs interrogée sur l'historique de cette forme de médiatisation et sur les recherches qu'elle a suscitées dans le passé.

En effet, à y regarder de plus près, les MOOC, principalement les xMOOC, partagent de nombreuses caractéristiques avec les projets éducatifs développés dans les années 70-80 grâce à la télévision par satellite et aux satellites « éducatifs » (un satellite n'est évidemment pas en soi éducatif), Hermes, Olympus ou Astra notamment, qui avaient pour vocation la diffusion à très large échelle de programmes éducatifs. La télévision par satellite a d'ailleurs donné naissance en Italie au projet de formation à distance italien Nett Uno. Près de quarante-cinq ans plus tard, on repère la même volonté de massification inscrite dans un processus d'industrialisation de la formation empreinte d'un certain idéalisme pédagogique. Celui-ci a pu prendre deux formes : dans un premier temps, « une utopie pédagogique, celle du connectivisme mêlé à la société sans école de Illich, tandis que la seconde vague, trois ou quatre ans plus tard, se situait plutôt dans la lignée des OER, de l'éducation pour tous et de la *networked culture* » (Mœglin, 2014, cité par Mangenot, 2014, para. 13). Les citations de concepteurs de MOOC américains que rapporte Mangenot (2014) sont de ce point de vue très significatives : par exemple, K. Devlin, professeur de mathématiques à Stanford, qui écrit dans son blogue : « What excites me and my colleagues is the possibility to reach millions who currently have no access to any university at all » (para. 13). Les satellites éducatifs comme les MOOC peuvent être considérés de ce point de vue comme des objets privilégiés pour la tradition issue des sciences de l'information et de la communication qui s'est d'abord intéressée aux médias de masse, aux *mass medias*. Si le satellite permettait d'augmenter la surface de la zone de réception des émissions et donc de toucher un public bien plus large, les MOOC se veulent par définition des cours ouverts et massifs, touchant donc un public en principe illimité : les capsules vidéo et les MOOC s'apparentent à des médias (éducatifs) de masse.

Le deuxième point de convergence entre la télévision éducative par satellite et les MOOC se trouve à être l'approche pédagogique essentiellement transmissive — souvent empreinte de behaviorisme



— largement privilégiée par les xMOOC. Bruillard rapporte à ce propos des extraits des fils de discussions menées dans le forum d'Open Classrooms dont celui-ci : « si les MOOC ont un sens, c'est qu'ils ont le même fonctionnement qu'un prof » (2014, para. 8), perception vécue par certains comme l'intérêt principal des MOOC et par d'autres comme son défaut majeur. À cette approche pédagogique correspond, du point de vue de la médiatisation, le cours magistral filmé diffusé soit dans sa totalité soit, morcelé en courtes séquences vidéo dont nous avons évoqué brièvement quelques racines. Il s'agit le plus souvent de capsules produites spécialement pour s'intégrer dans un MOOC et, à ce titre, on ne peut les considérer comme la trace enregistrée, filmée, d'un cours présentiel. Cependant des points de vue communicationnel et sémiotique, ces différentes productions vidéo s'appuient sur une culture médiatique et sur un genre télévisuel extrêmement communs et partagés : les émissions d'information de vulgarisation scientifique et documentaire. Elles relèvent donc d'un même genre textuel (Bronckart, 2008) dont il faudrait sans doute un jour faire l'analyse systématique.

Enfin, le processus de médiatisation et la « mise en média » (Peraya, 2010) des capsules vidéo facilite, voire renforce, le caractère transmissif d'une approche pédagogique centrée sur l'enseignement plutôt que centrée sur l'apprentissage. En effet, l'enseignant, toujours visible au centre de l'écran ou audible par sa seule voix *off*, voit son importance renforcée dans un processus de communication et d'enseignement unidirectionnel descendant (un vers tous). P. Bonitzer, critique et théoricien du cinéma, avait en 1972 déjà décrit l'effet de l'énonciation *off* dans de nombreux documentaires : « la voix *off* représente le pouvoir, celui de disposer de l'image et de ce qu'elle reflète, depuis un lieu absolument autre et absolument indéterminé. Et en ce sens transcendant : d'où cet incontestable, incontesté "supposé-Savoir" » (1972, cité par Meunier et Peraya, 2010, p. 327). Détenteur incontesté du savoir, l'enseignant retrouve aussi une posture imaginaire de vedette : « il reprend une place centrale, alors qu'il pouvait l'avoir en partie perdue dans les

différents rôles et les processus mis en place dans les institutions de formation à distance » (Bruillard, 2014, para. 7). Pas étonnant dès lors que les techniques de prise de parole face à la caméra aient fait initialement l'objet comme de nombreuses formations pour les enseignants concepteurs de MOOC. L'effet « vedette » permet de renforcer l'image d'excellence d'une université, d'un enseignant, que les MOOC ont aussi la charge de promouvoir : ils ont un rôle de produit d'appel (Mangenot, 2014) et, à ce titre, ils jouent un rôle important dans les stratégies de marketing des universités.

Ces éléments d'analyse nous semblent mettre en évidence la construction progressive de ce que nous appellerons un type particulier de dispositifs de formation et de communication médiatisées pour l'étude desquels nous pouvons mobiliser de nombreux cadres de référence théoriques. Parmi ceux-ci, nous présenterons d'abord ceux liés à l'analyse de tels dispositifs de formation médiatisée, ensuite viendront ceux des effets de ces dispositifs dans le processus d'apprentissage et enfin ceux qui nous permettent de rendre compte de l'expérience d'apprentissage des étudiants exposés à ces mêmes dispositifs.

Les différentes contributions empiriques portent soit sur certains types de podcasts – audiocast ou cours filmés – utilisés en dehors du contexte des MOOC, soit sur des capsules vidéo produites dans le but explicite d'être intégrées dans un MOOC soit encore sur des aspects particuliers des MOOC. On connaît les caractéristiques que ceux-ci partagent avec les cours de formation à distance classiques : succession de présentations de contenus, dans le cas des MOOC partiellement sous la forme de podcasts, accompagnées de tests formatifs, mise en place de forums de discussion pour l'encadrement et examen final sous forme de questionnaires à choix multiples. Rien d'étonnant donc à ce que les MOOC entraînent avec eux certains problèmes comme la question de la réussite et de la persévérance. Ce déplacement de centre d'intérêt et de focalisation à travers les différentes contributions opère un glissement progressif de l'expérience d'apprentissage avec les podcasts à l'expérience d'apprentissage au sein du MOOC.

Cependant, tous les contributeurs partagent à des degrés divers un premier cadre de référence, celui de l'apprentissage médiatisé qui renvoie au concept de dispositif de formation médiatisée issu de nombreux travaux (notamment Meunier et Peraya, 2010; Peraya, 1999, 2010). Nous ne reviendrons pas en détail sur la notion de dispositif pas plus que l'histoire de sa constitution. Mentionnons brièvement que le dispositif, dans son acception la plus générale, « renvoie à l'agencement technique et à la mise en œuvre stratégique de moyens rationnels en vue d'un objectif précis » (Albero, 2010). Ce concept est extrêmement important dans la mesure où il constitue un point de rencontre, de controverse, mais aussi de complémentarité entre les sciences de l'éducation (notamment Albero, 2010; Linard, 1990) et les sciences de l'information et de la communication, même s'il ne renvoie sans doute ni à la même modélisation ni à la même conceptualisation. Dans le second champ, la notion de *dispositif d'énonciation* apparaît chez E. Verón « dans une remarquable analyse de l'énonciation des nouvelles par les présentateurs de journaux télévisés (1983). Cette notion est commode dans la mesure où le terme "dispositif" peut couvrir une grande variété d'éléments contribuant à l'énonciation : les paroles, intonations et gestes des énonciateurs, les éléments de langage photographique ou cinématographique (cadrage, angle de prise de vue, mouvements de caméra) qui modulent la présence de ceux-ci, le contexte visuel dans lequel ils apparaissent, le nombre de ces énonciateurs et les rapports qu'ils entretiennent entre eux. C'est tout cela que la notion de dispositif d'énonciation synthétise et tous ces éléments jouent effectivement un rôle dans la relation au spectateur » (Meunier et Peraya, 1993, p. 243). Nous nous référons ici à la définition de Peraya : « un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les

comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets » (1999, p. 153).

Ainsi défini, le concept, cet « incontournable du moment » (Demaizière, 2008), présente un degré de généralité important et permet de modéliser la quasi-totalité des productions humaines. Tout ce que l'homme invente, construit ou produit peut être considéré comme un dispositif : une ville, une école, un environnement numérique de travail, un système de formation, un cours présentiel, hybride comme à distance, un spectacle théâtral ou cinématographique, un logiciel de communication ou de téléphonie par Internet, un algorithme de mathématique, etc. On le voit, les objets empiriques qu'il permet de décrire et d'analyser présentent une granularité et une complexité infiniment variable. Aussi, pour éviter toute confusion, avons-nous pris progressivement le parti de distinguer le dispositif de formation (terme qui a remplacé celui de « système » de formation) (Albero, 2010; Linard, 1990), l'environnement technopédagogique (la plateforme, l'environnement numérique de travail, etc.) et enfin les dispositifs particuliers souvent embarqués au sein de ces environnements (Bonfils et Peraya, 2011). Un MOOC par exemple doit être considéré comme un dispositif de formation, tandis que la plateforme, l'environnement numérique de travail qui permet d'y accéder et d'y travailler (EDX, Coursera, EDULIB, FUN, Future Learning, Iversity, par exemple), sera considérée comme un environnement technopédagogique. Enfin, un forum, un wiki, le visionnement d'une capsule vidéo, etc. seront désignés comme des dispositifs particuliers. Mais toutes ces pratiques auxquelles contribuent ces objets, toutes ces activités qu'instrumentent ces objets techniques n'en sont pas moins des dispositifs au sens générique défini ci-dessus.

Cette définition sous-estimait cependant le rôle des acteurs, donnant à penser que ceux-ci puissent être entièrement « agis » par le dispositif. Or, il n'en est rien, sur ce point aussi, tous les contributeurs s'accordent : l'importance des acteurs est essentielle et il faut les considérer comme des agents du

dispositif, actifs et agissant au sein de celui-ci : ils peuvent donc le transformer autant que celui-ci les transforme. Le dispositif « prescrit » par ses concepteurs et le dispositif « vécu » par ses utilisateurs après plusieurs phases d'appropriation sont donc loin d'être identiques (Paquelin, 2009). De plus, du point de vue du processus d'apprentissage, le dispositif est « le lieu de la construction de l'autonomie de chacun autant que d'une double identité, individuelle et collective » (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006, p. 472). Il n'est donc pas étonnant que certaines contributions de ce numéro spécial prennent justement comme objet le rôle et la place des apprenants des MOOC et plus particulièrement les facteurs qui contribuent à leur processus d'apprentissage, à leur persévérance dans le dispositif, et les dimensions psychologiques auxquelles ces facteurs sont reliés, notamment les perceptions, attentes et motivations.

Le dernier point d'accord entre tous les auteurs relève de l'analyse entre la recherche d'une part et, d'autre part, de la mobilisation de ses résultats dans les processus d'ingénierie pédagogique, de conception et de mise en œuvre de dispositifs de formation. En ce qui concerne la recherche, il s'agit d'identifier et de comprendre les effets et les impacts, qu'ils soient perçus ou réels, des dispositifs auxquels sont exposés et dans lesquels travaillent les apprenants sur le comportement de ceux-ci, dans l'intention d'alimenter les processus d'ingénierie pédagogique. L'ingénierie, quant à elle, désigne « les processus de conception, de production et de mise en œuvre de dispositifs de communication médiatisée, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante » (Peraya, 2010, p. 38). Chaque nouveau dispositif constitue un terrain pour l'analyse des effets et les résultats obtenus permettent à leur tour d'orienter les choix des concepteurs afin d'améliorer ou de mieux adapter les dispositifs qu'ils conçoivent. Cette circularité fonde le courant actuel de la *design-based research* (notamment Sandoval et Bell, 2014) et contribue à fonder la validité sociale de la recherche.

Les différentes contributions à ce numéro spécial s'ancrent donc dans une conception commune des podcasts et des MOOC comme des dispositifs médiatisés pouvant être perçus et agir fort différemment des intentions des concepteurs et d'une perspective visant à alimenter les processus d'ingénierie pédagogique par la recherche et des retours d'expérience systématiques.

Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, ce numéro spécial rassemble des contributions diverses et sollicite des regards complémentaires sur le phénomène de l'apprentissage médiatisé à partir de perspectives théoriques diverses qui ont rarement été sollicitées simultanément. Aussi le numéro, au fil des différentes contributions, déplace son centre d'intérêt à partir des ressources audiovisuelles – des podcasts –, aux dispositifs de formation de type MOOC, incluant ces capsules comme une ressource pédagogique essentielle, et enfin aux institutions universitaires qui œuvrent au déploiement de tels dispositifs de formation. Le regard se déplace ainsi du niveau micro au niveau macro tandis que le questionnement et les cadres se déplacent de l'analyse des usages et des représentations aux aspects plus psychologiques relatifs notamment à la motivation et à la persistance des étudiants et du rôle des podcasts dans ces processus. Enfin, ce sont les stratégies institutionnelles qui sont interrogées. Le croisement entre ces perspectives théoriques différentes autant que les objets qu'elles construisent nous apparaissent comme des éléments heuristiques pour l'analyse du phénomène.

Les deux premiers textes du numéro en constituent l'introduction historique et conceptuelle. Dans le premier de ceux-ci, Peltier propose une revue de littérature consacrée à la vidéo éducative ainsi qu'aux podcasts en milieu universitaire. Cette approche historique et sélective, qui s'ancre dans la littérature sur l'audiovisuel, traite des podcasts sous différents aspects : leur définition, leur description, leurs différents usages, leur impact sur les apprentissages et les tendances actuelles de la recherche. L'intérêt de cette contribution réside aussi dans la mise en perspective des interrogations et des questions de recherche récentes avec celles qui prévalaient dans les années 70. Le deuxième article, que cosignent Charlier et Henri,



propose une réflexion théorique permettant de répondre à la nécessité d'analyser les usages des podcasts dans leur complexité. Le cadre proposé par les auteures, inspiré d'un modèle utilisé dans le domaine de la télévision éducative, poursuit quatre objectifs : exploiter au mieux les apports des recherches antérieures, favoriser les échanges entre les chercheurs, stimuler davantage la formulation de pistes de recherche communes et enfin, souligner la nécessité de développer de nouvelles approches pour l'ingénierie pédagogique des xMOOC.

Les troisième et quatrième textes s'inscrivent dans une perspective de recherche appliquée sur les usages déclarés des podcasts. Ils s'intéressent aux usages de formes plus anciennes des podcasts : le cours filmé et le podcast audio qui, malgré qu'on puisse les considérer comme des « anciennes » technologies, partagent tout de même plusieurs caractéristiques médiatiques avec les formes plus modernes des podcasts qu'on retrouve dans les MOOC. Ainsi, le texte de Paladino-Christin et Bétrancourt reprend un cadre d'analyse des podcasts proposé par Tsagkias, Larson et de Rijke (2010), pour l'opérationnaliser et analyser les préférences d'un groupe de spécialistes des TIC qui utilisent régulièrement ces podcasts en autoformation. Ancré dans une perspective des sciences de l'éducation et des sciences de la communication, le texte de Peltier, Peraya, Grenon et Larose présente des effets différenciés des usages de cours filmés dans deux contextes d'enseignement différents au sein de l'Université de Genève. Les auteurs font l'hypothèse qu'une large part de ces différences peut être attribuée aux spécificités de la scénarisation pédagogique de ces deux contextes dissemblables. La recherche met principalement en évidence des effets liés à l'utilisation des cours filmés sur les comportements des étudiants identifiés comme des médiations cognitives (effets sur les connaissances), mais aussi posturales (effets sur les attitudes et les intentions).

Ces premiers textes montrent bien le lien entre les pratiques de scénarisation et de médiatisation des podcasts et la perception qu'en ont les apprenants ainsi que les usages qu'ils déclarent en faire. Ces

travaux mettent donc en évidence avec ces représentations les premières formes d'un processus d'appropriation. C'est cette dernière piste qu'explorent les deux textes suivants en analysant de façon systématique les processus d'instrumentation et d'instrumentalisation et certaines de leurs composantes psychologiques et/ou sociales.

Le texte de Roland analyse les processus d'appropriation et d'instrumentalisation des ressources audiovisuelles pédagogiques et des podcasts vidéo par des étudiants inscrits dans un MOOC diffusé par l'Université de Bruxelles, à partir d'une approche qualitative centrée sur les apprenants. L'approche choisie se distingue d'une analyse formelle des traces comme d'une analyse des résultats d'apprentissage. L'auteur cherche à mettre en œuvre une approche qualitative qui s'intéresse « aux propriétés que les étudiants accordent aux ressources audiovisuelles au sein d'un MOOC, [à] la manière dont ils se les approprient et détournent certaines de leurs modalités afin qu'elles répondent de manière optimale à leurs besoins en termes d'apprentissage ». À partir d'un cadre sociocognitif de la motivation, Roland analyse donc les interactions entre les caractéristiques du dispositif, les perceptions que les apprenants en ont et leurs comportements.

Le texte de Heutte, Caron, Fenouillet et Vallerand s'intéresse aux déterminants de la persistance dans les MOOC ainsi qu'aux perceptions instrumentales d'une communauté dans un dispositif de type MOOC. L'étude empirique met en œuvre deux outils de mesure novateurs : l'échelle de perception instrumentale des communautés (PIC) et l'échelle de mesure de la motivation en formation d'adulte (EMFA). Elle met en évidence des liens entre ces perceptions instrumentales et le processus d'internalisation de la motivation extrinsèque, chacun semblant exercer une influence sur l'autre. Cet article met en évidence l'importance du contexte social des MOOC et de la perception que les participants en ont, sur un type particulier de motivation extrinsèque, la motivation intégrée. Karsenti y reviendra dans sa contribution.

La démarche des deux textes suivants s'inscrit encore dans le cadre de l'analyse de phénomènes psychologiques perceptuels et motivationnels, mais elle s'intéresse plus particulièrement aux comportements des apprenants dans un MOOC ainsi qu'aux manières éventuelles de les influencer. Le texte de Poellhuber, Roy et Bouchoucha s'intéresse aux relations entre attentes, valeur, buts et engagement dans un MOOC universitaire de l'initiative Edulib, le seul consortium francophone en Amérique du Nord<sup>4</sup>. Les auteurs adoptent un cadre d'autorégulation pour analyser les liens entre ces différentes composantes de la motivation et l'engagement cognitif et comportemental, en mobilisant un modèle d'équations structurelles. Si les relations se conforment assez bien avec le modèle théorique présenté, cette recherche met en lumière la difficulté de prédire les comportements des participants au MOOC.

Karsenti, quant à lui, s'intéresse aux comportements et à la motivation des apprenants africains participant au MOOC CERTICE. Le premier objectif de l'étude est de « décrire le rôle de la ludification des apprentissages et de la mobilité (apprentissage nomade) dans la motivation de participants [...] ». Le second objectif est d'identifier d'autres caractéristiques d'un MOOC susceptibles de participer à la motivation des apprenants. » Aussi l'auteur analyse l'effet de certaines dimensions médiatisées du MOOC sur différents éléments de la motivation de ces apprenants (effet de médiation posturale). Comme l'ont montré Heutte *et al.* dans leur texte, les caractéristiques sociales du MOOC semblent avoir une influence importante sur la motivation.

Les trois derniers textes introduisent une perspective institutionnelle en s'interrogeant d'abord sur la question de la qualité dans les MOOC, en proposant un retour d'expérience de MOOC à la TÉLUQ enfin, en analysant de manière comparée le positionnement institutionnel de deux établissements universitaires en matière de MOOC.

Le texte de Roy, Poellhuber, Garand et Beauchamp-Goyette propose une analyse de la qualité de deux MOOC du HEC Montréal d'une manière qualitative sollicitant le point de vue des apprenants. Il établit ensuite un rapprochement entre les principaux critères et indicateurs qui en ressortent avec les critères et indicateurs issus des cadres de qualité en formation à distance. Les auteurs proposent enfin, sur la base des résultats, des recommandations destinées aux concepteurs afin qu'ils puissent améliorer la qualité de leurs dispositifs.

Le texte de Paquette, Coulombe et Charpentier fait un retour sur l'expérience de la TÉLUQ en matière de MOOC. Mené en 2014, ce projet pilote avait pour objectif d'évaluer le potentiel des approches pédagogiques mises en œuvre dans deux MOOC en les comparant à celles de la formation à distance classique. Les auteurs intègrent à leur analyse une réflexion relative au processus de conception de ces MOOC et à certains comportements des apprenants. Le bilan d'expérience débouche sur des recommandations aux instances décisionnelles de la TÉLUQ « pour le déploiement d'une stratégie institutionnelle à l'égard des CLOM ». Il propose aussi des perspectives en matière de recherche-développement centrées autour de trois axes : la personnalisation des apprentissages, l'amélioration des dispositifs technologique et l'analyse des apprentissages.

Quant au dernier texte du numéro, il se situe tout à fait dans cette perspective. Emplit, Blondin, Roland et Poellhuber proposent d'analyser le contexte ayant mené à une collaboration entre l'Université libre de Bruxelles et l'Université de Montréal en matière de MOOC. Ils analysent ainsi le contexte ayant mené à l'émergence d'une stratégie MOOC, le positionnement de chaque établissement, les moyens mis en place et les premiers résultats obtenus en relation avec les objectifs visés dans le positionnement initial. L'importance d'une perspective qualité et d'un arrimage entre la démarche de recherche et le déploiement institutionnel y sont mis en évidence. Ces deux derniers textes sont particulièrement intéressants pour ceux qui sont en position de décider de la mise en place d'une stratégie institutionnelle en matière de MOOC.

4 Voir <https://cours.edulib.org/>

Nous avons indiqué ci-dessus que ce numéro spécial rassemble des contributions qui, si elles portent toutes sur les dispositifs d'apprentissage médiatisé, s'adosent à des cadres de références théoriques différents et s'intéressent à des objets situés à des niveaux d'analyse différents : micro pour l'analyse des podcasts, méso pour les dispositifs de formation de type MOOC et macro pour les instances décisionnelles qui sont en charge du déploiement de tels dispositifs dans nos universités. Les problématiques abordées ainsi que les objets de recherche construits se complexifient donc au fur et à mesure du numéro : le dispositif podcast et ses usages, l'appropriation de celui-ci par les étudiants et les liens avec leur motivation et leur persistance dans le dispositif, les stratégies institutionnelles pour un déploiement de qualité de dispositifs MOOC dans nos universités.

Nous avons tenté dans cette introduction de tracer pour le lecteur le fil rouge qui, pour nous, traversait le numéro de façon évidente et, depuis les premières étapes de sa conception, lui donnait sa cohérence. Gageons qu'il engage le lecteur à le suivre avec intérêt et plaisir, qu'il soit chercheur, concepteur, ingénieur pédagogique ou administrateur.

## Références

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). [Récupéré de http://halshs.archives-ouvertes.fr](http://halshs.archives-ouvertes.fr)
- Astier, F. (2010). Les cours enregistrés de Gilles Deleuze à l'Université de Paris 8, 1979-1987. *Appareil*, (4). <https://doi.org/10.4000/appareil.896>
- Bonfils, P. et Peraya, D. (2011). Environnements de travail personnels ou institutionnels? Les choix d'étudiants en ingénierie multimédia à Toulon. Dans L. Vieira, C. Lishou et N. Akam (dir.), *Le numérique au cœur des partenariats : enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication* (p. 13-28). [Récupéré de http://archive-ouverte.unige.ch](http://archive-ouverte.unige.ch)
- Bronckart, J.-P. (2008). Genres de textes, types de discours et « degrés » de langue. Hommage à François Rastier. *Texte*, XIII(1). [Récupéré de http://www.revue-texto.net](http://www.revue-texto.net)
- Bruillard, E. (2014). Les utilisateurs des MOOC : quel regard? *Distances et médiations des savoirs*, (7). [Récupéré de http://dms.revues.org](http://dms.revues.org)
- Burdet, B., Bontron, C. et Burgi, P. (2007). Lecture capture: What can be automated? *Educause Quarterly*, 30(2), 40-48. [Récupéré de http://er.educause.edu](http://er.educause.edu)
- Charlier, B. (2014). Les MOOC : une innovation à analyser. *Distances et médiations des savoirs*, (5). [Récupéré de http://dms.revues.org](http://dms.revues.org)
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. <https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496>
- Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn, B., Bennett, A., Woods, D. et Emanuel, E. J. (2013). *The MOOC phenomenon: Who takes massive open online courses and why?* <https://doi.org/10.2139/ssrn.2350964>
- Cloutier, J. (1973). *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure du self média ou l'ère d'Emerec*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Cloutier, J. (2001). *Petit traité de communication. EMEREC à l'heure des technologies numériques*. Montréal, Canada : Carte blanche.
- Daniel, S. J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 3. <https://doi.org/10.5334/2012-18>
- Demaizière, F. (2008). Le dispositif, un incontournable du moment. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, 11(2), 157-161. <https://doi.org/10.4000/alsic.384>
- Depover, C. (2014). Quels modèles économiques et pédagogiques pour les MOOC? *Distances et médiations des savoirs*, (5). [Récupéré de http://dms.revues.org](http://dms.revues.org)
- Guichon, N. (2012). Les usages des TIC par les lycéens – déconnexion entre usages personnels et usages scolaires. *STICEF*, (19). [Récupéré de http://sticef.univ-lemans.fr](http://sticef.univ-lemans.fr)

- Jordan, K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 133-160. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1651>
- Karsenti, T. (2013). MOOC : révolution ou simple effet de mode? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(2), 6-37. <https://doi.org/10.7202/1035519ar>
- Kolowich, S. (2012). How “open” are MOOCs? *Inside Higher Ed*. [Récupéré de http://www.insidehighered.com](http://www.insidehighered.com)
- Ladage, C. (2013). Le récit d’une recherche d’information sur internet comme élément constitutif d’une didactique du Web. Dans B. Drot-Delange, G.-L. Baron, G.-L. et E. Bruillard (dir.), *Sciences et technologies de l’information et de la communication (STIC) en milieu éducatif*. [Récupéré de http://edutice.archives-ouvertes.fr](http://edutice.archives-ouvertes.fr)
- Linard, M. (1990). *Des machines et des hommes : apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris, France : L’Harmattan.
- Mangenot, F. (2014). MOOC : hypothèses sur l’engagement pour un objet mal identifié. *Distances et médiations des savoirs*, (7). [Récupéré de http://dms.revues.org](http://dms.revues.org)
- Massive open online course. (2013). Dans *Wikipedia*. [Récupéré le 20 juin 2013 de http://en.wikipedia.org](http://en.wikipedia.org)
- Maulini, O. et Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l’éducation de base : tensions internes et évolutions. Dans O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l’éducation : variété et variations* (p. 147-168). Bruxelles, Belgique : De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.mali.2005.01.0147>
- Meunier, J.-P. et Peraya, D. (1993). *Introduction aux théories de la communication. Analyse sémiopragmatique de la communication médiatique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Meunier, J.-P. et Peraya, D. (2010). *Introduction aux théories de la communication* (3<sup>e</sup> éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Pappano, L. (2012, 2 novembre). The Year of the MOOC. *The New York Times*. [Récupéré de http://www.nytimes.com](http://www.nytimes.com)
- Paquelin, D. (2009). *L’appropriation des dispositifs numériques de formation. Du prescrit aux usages*. Paris, France : L’Harmattan.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, (25), 153-167. <https://doi.org/10.4267/2042/14983>
- Peraya, D. (2010). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. Dans V. Lliquète (dir.), *Médiations* (p. 35-48). Paris, France : CNRS.
- Peraya, D. (2014). Regards sur l’évolution des formes de médiatisation de la formation et de l’apprentissage. *Synergies. Pays germanophones*, (7), 19-32. [Récupéré de http://archive-ouverte.unige.ch](http://archive-ouverte.unige.ch)
- Pomerol, J.-C. (2014, juin). *Les universités à l’heure des MOOC*. Contribution à la conférence « Les universités à l’heure des MOOC », Université de Lorraine, Nancy, France. [Récupéré de http://www.printempsunt2014.univ-lorraine.fr](http://www.printempsunt2014.univ-lorraine.fr)
- Sandoval, W. A. et Bell, P. (dir.). (2004). Design-based research methods for studying learning in context (numéro spécial). *Educational Psychologist*, 39(4).
- Tsagkias, M., Larson, M. et de Rijke, M. (2010). Predicting podcast preference: An analysis framework and its application. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61(2), 374-391. <https://doi.org/10.1002/asi.21259>
- Villeneuve, S. (2013, mai). *Les MOOC et les universités francophones : retard honteux ou intentionnel?* Communication présentée dans le cadre du 81<sup>e</sup> congrès de l’Association francophone pour le savoir (ACFAS), Québec, Québec. [Récupéré de http://fr.slideshare.net](http://fr.slideshare.net)