



HAL
open science

ENTRE TRANSVERSALITÉ ET MASSIVITÉ, COMMENT DÉFINIR LES CONTENUS D'UN MOOC EN FRANÇAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE ?

Catherine Carras, Anne-Cécile Perret

► To cite this version:

Catherine Carras, Anne-Cécile Perret. ENTRE TRANSVERSALITÉ ET MASSIVITÉ, COMMENT DÉFINIR LES CONTENUS D'UN MOOC EN FRANÇAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE ?. MOOCs, Language learning and mobility, design, integration, reuse, Apr 2021, Congrès en ligne, Italie. hal-03203817

HAL Id: hal-03203817

<https://hal.science/hal-03203817>

Submitted on 30 Apr 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ENTRE TRANSVERSALITÉ ET MASSIVITÉ, COMMENT DÉFINIR LES CONTENUS D'UN MOOC EN FRANÇAIS SUR OBJECTIF UNIVERSITAIRE ?

Catherine Carras¹, Anne-Cécile Perret²

¹Université Grenoble Alpes – LIDILEM (FRANCE)

²Université Grenoble Alpes – CUEF (FRANCE)

Résumé

La question de la définition des contenus des programmes de Français sur Objectif Universitaire se pose de façon récurrente aux concepteurs et chercheurs du domaine. Dans le cas d'un MOOC, cette question se conjugue à la massivité et impose une nécessaire transversalité, au risque de ne pas satisfaire les attentes d'une partie du public-cible. Nous analyserons dans cet article la première session de *MOOC2Move : le français pour l'université*, afin d'évaluer l'adéquation des contenus proposés avec les besoins des inscrits.

Keywords: Français sur Objectif Universitaire; MOOC; Ingénierie Pédagogique.

1 INTRODUCTION

La question de la définition des contenus, linguistiques, méthodologiques et disciplinaires à intégrer dans un programme de formation en Français sur Objectif Universitaire (FOU) est posée de façon récurrente tant par les praticiens que par les chercheurs du domaine. Mangiante & Parpette (2011) ont dès le départ souligné la difficulté de cibler des compétences transversales lorsque la formation s'adresse à des étudiants provenant de filières aussi diverses que les sciences dures, les lettres, la sociologie, etc.

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

Ces contraintes, inhérentes au FOU et à ses spécificités, viennent se conjuguer, dans le cas de notre recherche, aux caractéristiques propres aux MOOCs, cours en ligne, massifs donc ouverts à un public large. La présente recherche porte sur un dispositif intitulé *MOOC2Move : le français pour l'université*, qui a bénéficié d'un financement européen, et propose en 6 semaines des contenus visant à faciliter la mobilité entrante dans les universités françaises. Disponible sur la plateforme FUN, ce MOOC a été joué une première fois en octobre / novembre 2020, et une deuxième fois en avril / mai 2021¹.

Dans la lignée de la démarche du Français sur Objectif Spécifique (Mangiante & Parpette 2004), la construction d'un programme de FOU s'appuie sur une analyse des besoins du public ciblé. Or dans le cas d'un MOOC, cette analyse ne peut être menée. Ainsi, la difficulté à prévoir précisément le profil du public induit certaines interrogations quant à la pertinence du contenu didactique proposé et des supports choisis, concernant le pays d'origine des étudiants, la filière à laquelle ils se destinent, le fait qu'ils suivent le MOOC en amont de leur mobilité ou non, etc.

L'analyse des besoins telle que définie dans la démarche FOS ne s'applique que difficilement à un dispositif en ligne de type MOOC. Nous avons donc opté pour une démarche autre, et défini les contenus essentiellement en fonction de notre expérience du public étudiant en mobilité, dans une optique transversale et transdisciplinaire. Cet article présentera et argumentera ces options méthodologiques. Nous nous appuyons également sur les données du premier jeu de ce MOOC

¹ <https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:grenoblealpes+92015+session02/about>

(nombre d'inscrits, assiduité, tâches réalisées, questionnaire de fin de session) pour évaluer l'adéquation des contenus aux besoins du public.

2 REPÈRES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

2.1. Le Français sur Objectif Universitaire

Les premiers à utiliser l'acronyme FOU ont été Mangiante et Parpette dans leur ouvrage de 2011. Dans la lignée de la démarche FOS (Mangiante & Parpette 2004), la mise en place d'un programme de FOU doit s'appuyer sur une analyse des besoins du public-cible, suivie d'une collecte des données au plus près du terrain, afin d'aboutir à un référentiel de compétences qui sera la base de la construction du programme de formation. C'est cette démarche de mise en place de programmes « sur mesure » qui est appliquée dans la plupart des institutions recevant des étudiants en mobilité. Les référentiels recensant les compétences nécessaires à l'intégration universitaire et au suivi des études font apparaître une somme de compétences, à la fois méthodologiques, linguistiques, culturelles, si complexe qu'il importe de coller au plus près aux besoins du public-cible afin de déterminer les contenus à prioriser.

Florence Mourlhon-Dallies (2011) recensait trois options majeures dans la conception d'un programme de FOU. Tout d'abord l'option analytique, basée sur une collecte et analyse de données (discours authentiques écrits et oraux), afin d'en identifier les caractéristiques linguistiques et discursives (option se rapprochant de celle du FOS évoquée ci-dessus). Ensuite, celle consistant à structurer le programme selon une progression par paliers et niveaux d'étude, selon un degré de complexité croissant, allant de la réception et reproduction de savoirs dans les premiers niveaux, jusqu'à l'autonomie voire l'innovation dans les niveaux Master et Doctorat. Enfin, elle évoque une démarche inspirée de l'approche actionnelle qui, selon une logique domaniale (liée au domaine de spécialité des étudiants) mettrait les étudiants en position de « reconstruire la complexité » par le biais de simulations, par exemple celle d'un colloque dans leur discipline.

Des publications plus récentes (notamment Bordo, Goes & Mangiante 2016) ont souligné l'écart possible entre ces apports théoriques et leur application dans les pratiques de terrain. Ainsi, suivant que le contexte est de Français Langue Etrangère (cas des programmes de FOU en amont de la mobilité), de Français Langue Seconde (c'est-à-dire dans des pays où le français est présent dans l'environnement linguistique et est langue d'enseignement dans le supérieur), voire même de Français Langue Maternelle (partant de la constatation que les étudiants francophones et les étudiants allophones ont des difficultés à maîtriser le français académique), les compétences visées, qu'elles soient linguistiques, méthodologiques ou en lien avec l'intégration sociale et universitaire, seront totalement différentes.

Le point commun à ces différentes réflexions est donc l'ancrage des programmes FOU sur un terrain et dans un contexte. Face à la diversité des compétences que recouvre l'intégration dans un système universitaire, la définition des contenus à cibler en priorité passe par une analyse des besoins, et une collecte des données sur le terrain-cible (entretiens avec différents acteurs, recueil et analyse des discours circulant dans le contexte où s'effectue la mobilité). Or, dans le cadre d'un MOOC, ce type d'analyse est impossible à mener, car elle suppose que le public soit clairement identifié et ses besoins délimités. Notre ingénierie pédagogique a donc été adaptée à cet outil, en apparence peu compatible avec l'idée de terrain / contexte.

2.2. MOOC2Move : le français pour l'université, options méthodologiques

Rappelons rapidement que la France est le 5^e pays d'accueil d'étudiants internationaux (voire même le 3^e pour les doctorants ; 358 005 étudiants étrangers suivaient un cursus universitaire en France en 2018-2019, soit 13% du total des étudiants². Cette situation justifie la mise en place de programmes de préparation à l'intégration de ces étudiants en mobilité, y compris au niveau institutionnel : Bienvenue en France³, Envol (Prunet, Salam & Rousseau-Gadet 2020), pour ne citer que ces deux initiatives. *MOOC2Move, Le français pour l'université*, s'adresse donc à un public potentiel (très)

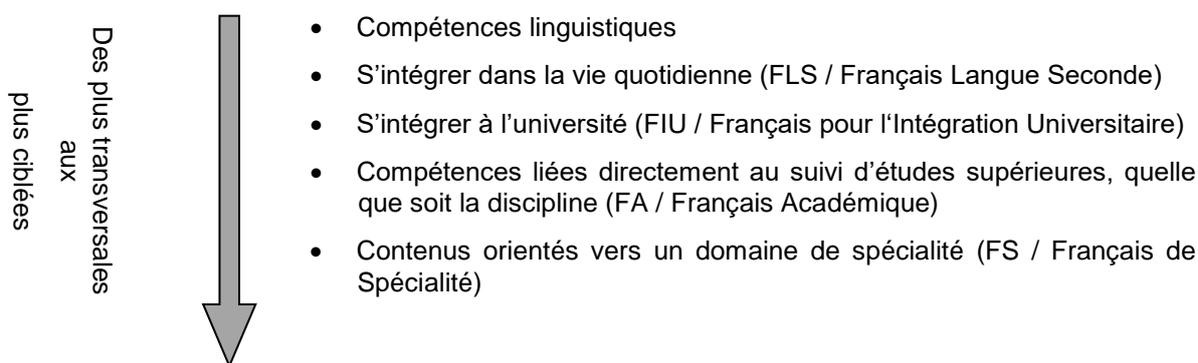
² Rapport Campus France : <https://www.campusfrance.org/fr/ressource/chiffres-cles-2020>

³ <https://www.campusfrance.org/fr/le-label-bienvenue-en-france>

large, très diversifié en ce qui concerne les filières et disciplines, les nationalités et langues, les niveaux d'étude, et l'étape du projet de mobilité.

Nous ne sommes donc pas dans une logique de réponse à une demande d'un public ciblé, mais dans celle d'une offre de formation pour un public potentiel large dont nous devons anticiper les besoins (pour reprendre la terminologie de Mangiante et Parpette 2004). Face à la massivité du dispositif, la question est de définir le degré de transversalité que nous allons adopter pour les contenus proposés.

Si l'on analyse les dispositifs existants, on observe que les compétences visées se déploient des plus transversales (telles que les compétences purement linguistiques), au plus ciblées (en lien direct avec un domaine de spécialité, le lexique du droit ou de la biologie par exemple). On rejoint ici l'équation du FOU, évoquée par Mourlhon-Dallies (2011). Cet éventail de compétences peut se schématiser comme suit :



Notre choix a été de cibler des contenus se situant entre les deux extrêmes. Les compétences linguistiques sont trop transversales pour relever d'un dispositif FOU ; quant aux compétences de type FS, le MOOC s'adressant à un public issu potentiellement de toutes les disciplines, il n'était pas envisageable de privilégier certains domaines au détriment d'autres spécialités. Les contenus du *MOOC2Move : le français pour l'université* se répartissent donc entre FLS, FIU et FA :

- Module 1 : Etudier en France (FLS / FIU)
- Module 2 : Bien communiquer, avec qui, comment, pourquoi (FLS / FIU)
- Module 3 : Comprendre ses cours à l'université (FA)
- Module 4 : Interpréter des données chiffrées (FA)
- Module 5 : Se documenter et citer (FA)
- Module 6 : Faire un exposé (FA)

Nos choix ingénieriques ont été en grande partie guidés par notre expérience du public étudiant en mobilité entrante, et par notre volonté de proposer un contenu métacognitif (outils autonomisants, favoriser « l'apprendre à apprendre »), ce qui impliquait de privilégier des contenus méthodologiques.

3 RETOUR SUR LA PREMIERE SESSION DU MOOC

MOOC2Move : le français pour l'université a été joué une première fois en octobre / novembre 2020. Nous allons donc confronter nos choix méthodologiques quant aux contenus proposés, à leur réception par le public inscrit à cette première session. Pour ce faire, nous utiliserons les outils suivants :

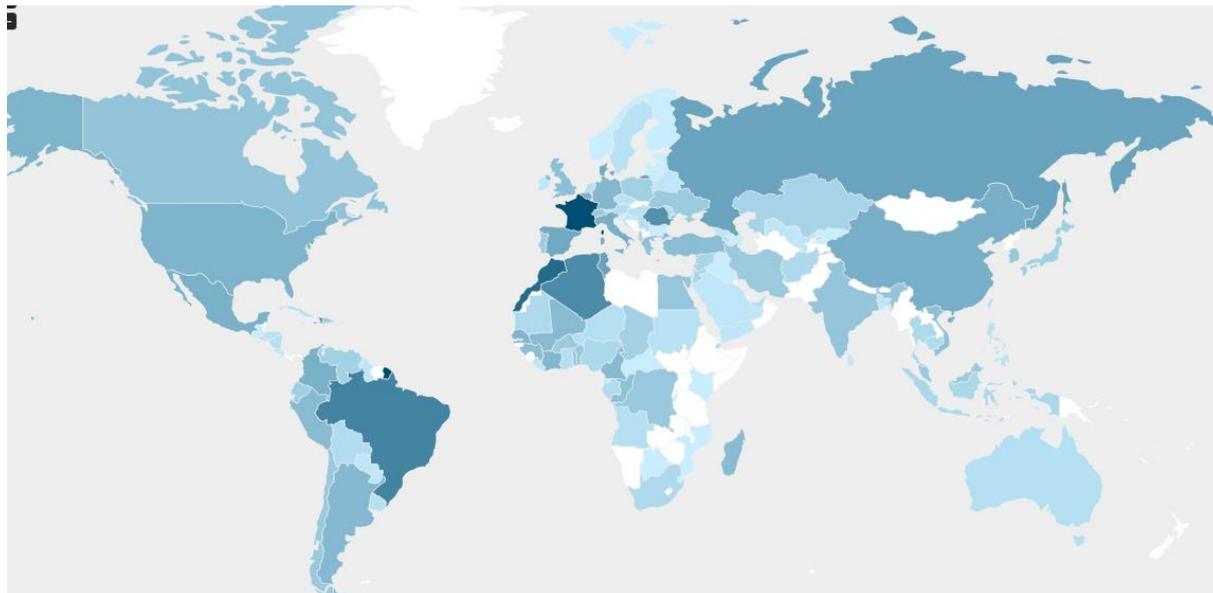
- Des statistiques générales
- Les questionnaires de début et fin de MOOC
- Un protocole d'observation de l'implication des participants, constitué de :

- ✓ La participation et les résultats aux activités et quiz finaux
- ✓ La participation et les résultats aux évaluations par les pairs

La participation aux forums ne sera pas analysée ici car elle fait l'objet d'un article dans ce même volume (Mangenot 2021).

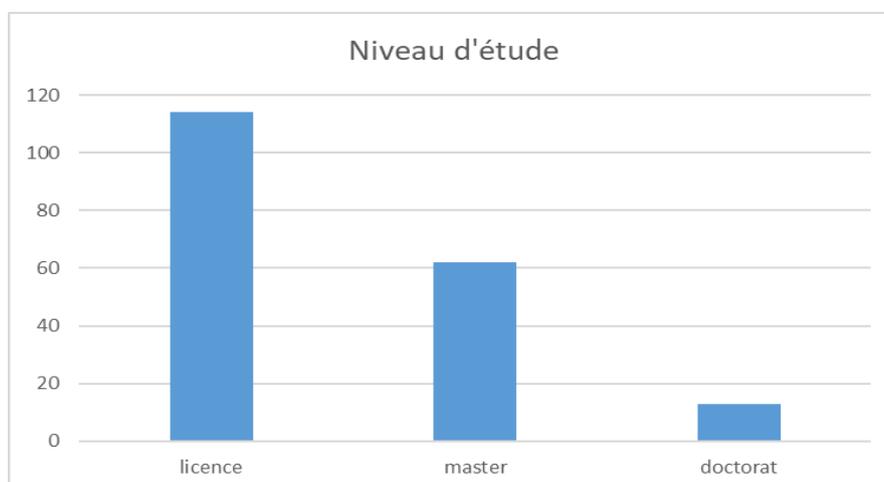
3.1 Profil des inscrits et motivations

Le nombre d'inscrits à la première session de ce MOOC a atteint 5559 apprenants, de 34 pays différents. Ce chiffre est élevé, il s'agit d'ailleurs de l'un des meilleurs scores parmi les MOOCs offerts à l'UGA. La répartition des inscrits est visible sur la carte ci-dessous :



Le premier pays d'origine de ces inscrits est la France, avec 29,21% des inscrits. On peut ainsi en conclure que de nombreux étudiants ayant déjà initié leur mobilité se sont inscrits à ce MOOC. Vient ensuite le Maroc, avec 13,78% des inscrits. Cette position occupée par un pays où le français est langue d'enseignement dans le supérieur, dans un contexte de Français Langue Seconde, nous semble particulièrement intéressant, car révélateur des besoins en formation de ce public. Le troisième pays est le Brésil, avec 6,49% des inscrits. Cette forte représentation du Brésil peut s'expliquer par une importante mobilité d'élèves ingénieurs brésiliens vers la France, en raison d'accords de coopération nombreux, et par les liens privilégiés entretenus entre l'UGA et certaines universités brésiliennes.

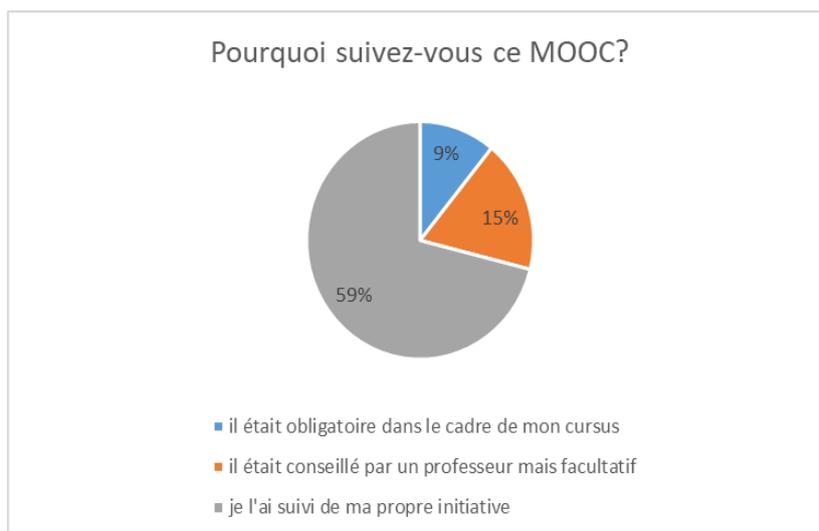
Les niveaux d'études se répartissent de la façon suivante :



On remarque qu'une grande majorité des inscrits se situe au niveau licence (les chiffres détaillés montrent une répartition des inscrits entre la première et la dernière année de licence) mais la présence non négligeable d'étudiants de niveau master démontre que, même à un niveau d'étude avancé, les besoins de formation en langue et méthodologie universitaire sont importants.

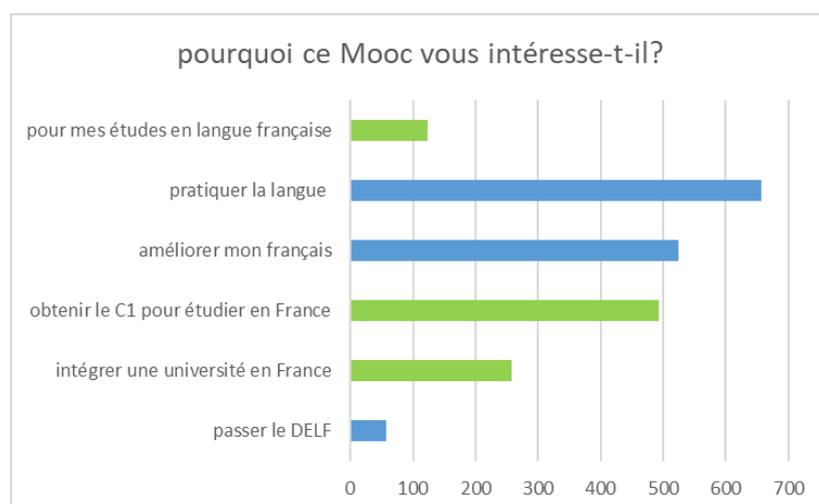
Le questionnaire de début de MOOC nous fournit des données intéressantes quant à la motivation du public. Précisons ici que les questionnaires de début et fin ne sont pas obligatoires, et que le nombre de réponses est nettement inférieur au nombre d'inscrits. Toutefois, nous considérons que le fait de prendre la peine de répondre aux questionnaires témoigne d'une implication réelle dans le dispositif, et que les réponses obtenues sont donc éclairantes.

1089 personnes ont répondu au questionnaire de début de MOOC. Interrogées sur leur motivation à suivre ce cours, voici ce qu'elles ont répondu⁴ :



Si l'on constate qu'une très grande majorité de participants suit ce MOOC de sa propre initiative, il est à noter qu'une proportion non négligeable le suit en lien avec un cursus en présentiel. Ainsi, pour 15% des inscrits, le MOOC a été conseillé par un enseignant, et pour 9% il était obligatoire car inséré dans le cursus. Cette dernière situation nous semble particulièrement intéressante. Elle démontre en effet qu'un MOOC peut être inséré dans un dispositif hybride. Une expérience de ce type est relatée dans ce numéro (Loizidou 2021). A notre connaissance, *MOOC2Move : le français pour l'université* a été inclus dans un cours de français dans une école d'ingénieurs au Brésil, à l'université de Curitiba ; ces élèves-ingénieurs sont amenés à effectuer une mobilité vers la France.

Les réponses (libres) à la question de l'intérêt pour ce MOOC se répartissent de la façon suivante :



⁴ Le total est inférieur à 100% en raison des non réponses à cette question

On voit clairement qu'un grand nombre d'inscrits ont un objectif d'apprentissage avant tout linguistique (pratiquer la langue ou améliorer son français, en bleu sur le graphique). Si les chiffres cumulés des inscrits ayant clairement un objectif en lien avec une poursuite d'études en France (en vert) sont élevés, et témoignent d'un intérêt réel pour des contenus de FOU, le fait qu'en début de MOOC certains inscrits soient à la recherche de contenus de langue, peut nous conduire légitimement à nous interroger sur deux points :

- Les contenus proposés étant prévus pour des niveaux à partir du B1, ces inscrits auront-ils un niveau suffisant pour suivre le cours ?
- La motivation de ces inscrits recherchant des compétences linguistiques se maintiendra-t-elle face à des contenus clairement orientés FOU ?

Voyons maintenant, à la lumière de quelques indicateurs, comment ce MOOC a été perçu par les participants.

3.2 Evolution de la participation et bilan de fin de MOOC

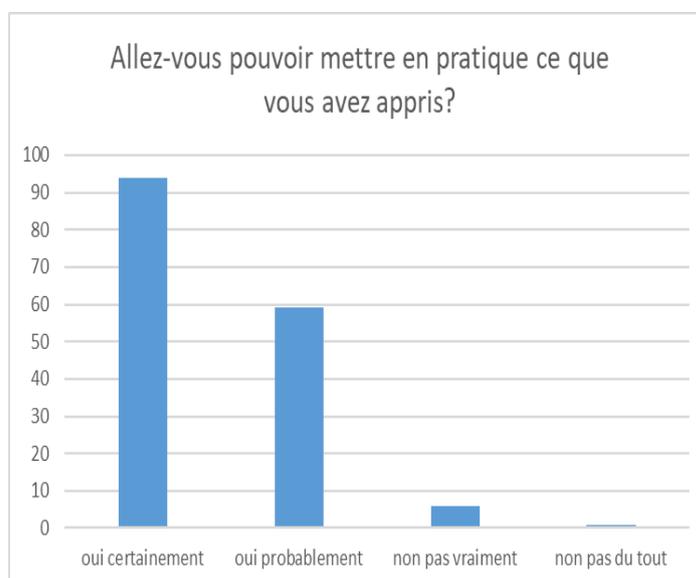
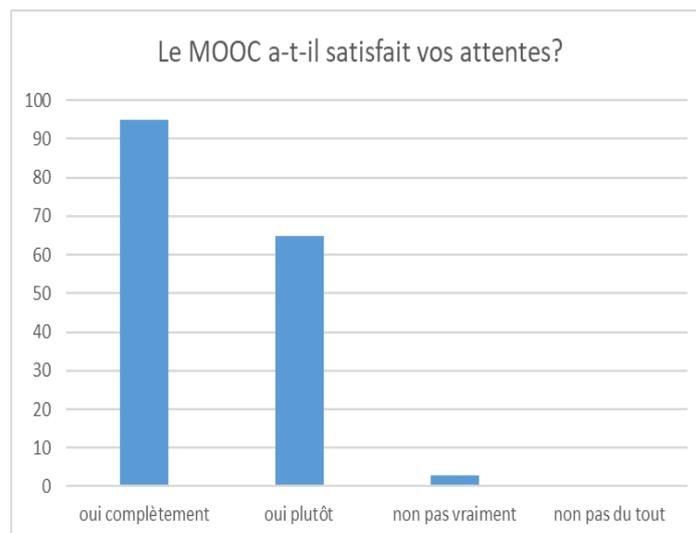
L'une des caractéristiques des xMOOC, c'est-à-dire une formation ouverte à un nombre non limité de participants, et donc ne fournissant pas de tutorat (hors tutorat technique), est un taux d'abandon conséquent. *MOOC2Move : le français pour l'université* ne déroge pas à cette règle.

Nous avons vu que le nombre d'inscrits dépassait les 5500. Mais s'inscrire à un MOOC ne signifie pas le suivre. Nous allons donc nous intéresser à l'évolution de la participation afin d'observer l'implication de notre public tout au long du MOOC, en prenant pour référence le nombre de participants aux activités de la première partie de chaque semaine (la participation au sein d'une même semaine variant peu).

Semaine / thème / nombre de participants aux activités de la partie 1 de la semaine	% par rapport à la semaine précédente	% cumulés
Semaine 1 : étudier en France (1516)	–	–
Semaine 2 : bien communiquer (784)	- 48%	- 48%
Semaine 3 : comprendre ses cours à l'université (599)	- 24%	- 60%
Semaine 4 : commenter des données chiffrées (506)	- 15%	- 66%
Semaine 5 : se documenter et citer (278)	- 45%	- 82%
Semaine 6 : faire un exposé (323)	+ 16%	- 79%

On remarque ici que l'évasion des inscrits est massive, et ce dès la première semaine qui propose portant des contenus très généralistes (repères géographiques et historiques sur la France, travail sur les clichés liés à la France, etc.). L'érosion est ensuite continue mais moindre par rapport au départ. On peut donc en déduire que ceux qui sont restés « s'accrochent ». On remarque par contre une forte évasion entre les semaines 4 et 5. Cela peut-il s'expliquer par la thématique de la semaine 4, en apparence plus ardue que les autres ? Ou à un moindre intérêt pour la thématique de la semaine 5 ? Ou au fait que, et nous le verrons plus loin, les inscrits, assez nombreux, n'ayant pas effectué l'évaluation par les pairs de la semaine 4 et ne pouvant de ce fait pas prétendre à l'attestation de fin de MOOC, se sont démotivés ? Il est par contre surprenant de constater une remontée de la participation pour la semaine 6, due probablement au fait que le thème, faire un exposé, correspond aux besoins de nombreux apprenants.

Observons maintenant les éléments issus du questionnaire de fin de MOOC (827 répondants).



On remarque que les évaluations sont très positives. Ainsi, le MOOC a répondu aux attentes d'une très grande majorité de participants. Notamment, une part très significative pense avoir l'opportunité de mettre en pratique les compétences acquises, ce qui nous conduit à penser légitimement que le cœur de cible de cette formation, à savoir les étudiants projetant une mobilité vers une université française, a été atteint.

Les participants avaient également la possibilité de s'exprimer librement. Voici quelques remarques émises :

« J'ai bien aimé ce MOOC car j'ai appris beaucoup de choses qui me permettront sûrement de réussir mes études dans une Université française. »

« Le cours MOOC est excellent, il aide beaucoup à apprendre le français à l'université et à le mettre en pratique. »

« Le cours était excellent et m'a fourni une meilleure vue pour la préparation d'une présentation orale. »

« J'ai adoré l'expérience de faire un cours en français et d'apprendre beaucoup de choses très importantes pour vérifier diverses procédures nécessaires à la vie académique en France. »

« It was too difficult, so google translate was the only solution. »

Soulignons que, dans ces commentaires volontairement ajoutés, les thématiques FOU sont bien présentes et évaluées positivement. Nous pouvons en particulier mettre en exergue l'évaluation positive de compétences que notre démarche ingénierique nous avait conduit à intégrer dans cette

formation : réussir ses études dans une université française, connaître les procédures nécessaires à la vie académique, faire une présentation orale.

La dernière citation, quant à elle, démontre un niveau de départ clairement insuffisant pour suivre le MOOC. En effet, les contenus se destinent à un public de niveau minimum B1 en français, mais de nombreuses aides sont fournies aux inscrits : sous-titrage des vidéos, accès possible à leur transcription, etc.

3.3 Participation et résultats aux activités, quiz et évaluations par les pairs

Intéressons-nous tout d'abord aux nombreuses activités proposées tout au long du MOOC. Les supports, le plus souvent de courtes vidéos (Corny 2021, dans ce volume), mais aussi des supports écrits, sont exploitées sous différentes formes : QCM, glisser / déposer, textes à trous, etc. Voici les taux d'échecs moyens sur les six semaines du MOOC :

	Taux d'échec moyen aux activités (note inférieure à 50%)
Semaine 1 : étudier en France	16,33%
Semaine 2 : bien communiquer	16%
Semaine 3 : comprendre ses cours à l'université	19%
Semaine 4 : commenter des données chiffrées	16%
Semaine 5 : se documenter et citer	9,33%
Semaine 6 : faire un exposé	10,33%

Le taux d'échec moyen est de 14,55%. Le taux d'échec le plus élevé est de 34%, sur une activité proposée en semaine 3, et le taux le plus bas de 2%, sur une activité proposée en semaine 5. Si les taux d'échecs sont globalement bas, les différences peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs. Les activités peuvent être plus ou moins difficiles, en fonction du document support, du type de questions posées, de la motivation du participant, etc. Un taux d'échec élevé peut également signifier qu'un nombre important de participants n'ont pas réalisé l'activité jusqu'au bout.

Quatre semaines intègrent un quiz final dans lequel l'ensemble des contenus de la semaine sont évalués (les deux autres font l'objet d'une évaluation par les pairs, traitée ci-dessous). Ces quiz finaux comptent pour l'obtention du certificat. Le tableau ci-dessous reprend le nombre de participants et le taux d'échec :

	Nombre de participants	Taux d'échec
Semaine 1 : étudier en France	635	2%
Semaine 3 : comprendre ses cours à l'université	290	4%
Semaine 5 : se documenter et citer	290	4%
Semaine 6 : faire un exposé	286	4%

En lien avec les abandons, on remarque que la participation baisse à l'issue de la première semaine et se maintient ensuite stable. Les taux d'échecs sont par contre très bas. On peut donc en tirer la conclusion que les contenus de chaque semaine ont bien été assimilés.

Deux évaluations par les pairs sont proposées dans le MOOC. Rappelons-en le principe : un participant dépose un devoir en réponse à une consigne, et pour obtenir une note à ce travail (qui sera évalué par d'autres participants), il doit lui-même évaluer au moins trois devoirs. Il est indispensable d'effectuer les deux évaluations par les pairs (comptant pour 40% de la note globale) pour prétendre à l'attestation de fin de MOOC.

- Évaluation par les pairs semaine 2 (consigne : rédiger un mail) : 213 devoirs rendus, seuls 138 ont obtenu une note (75 n'ont pas effectué de correction) ; 125 étudiants ont obtenu une note de 50% et plus (8 ont eu moins de 50%).
- Evaluation par les pairs semaine 4 (consigne : rédiger un commentaire de données chiffrées) : 272 devoirs rendus, 232 ont obtenu une note ; 217 étudiants ont obtenu une note de 50% et plus (11 ont eu moins de 50%).

Que remarque-t-on ? La différence de devoirs corrigés entre la première et la deuxième évaluation peut s'expliquer par une meilleure communication auprès des inscrits sur les modalités de cette évaluation ; on peut aussi penser que les inscrits ne souhaitant pas nécessairement obtenir une attestation ne se sont pas donné la peine de rédiger un devoir, qui est une activité exigeante par rapport aux quiz. Le nombre de devoirs rendus est relativement faible par rapport au nombre d'inscrits, cet aspect serait donc à améliorer pour une prochaine session. Les résultats sont par contre très satisfaisants.

De façon générale, on peut remarquer que les résultats sont meilleurs dans les évaluations finales (quiz ou évaluations par les pairs) que dans les activités suivant les vidéos tout au long des semaines du cours. Comment l'expliquer ? Les participants sont-ils plus « appliqués » lors de ces évaluations, qui conditionnent l'obtention du certificat ? Le fait qu'elles interviennent en fin de module démontre-t-il une meilleure assimilation des contenus ?

4 CONCLUSIONS

Que nous apprennent les différents indicateurs analysés ci-dessus ?

Le taux d'abandons est élevé, et ceci dès le début du MOOC, même s'il a tendance à se stabiliser ensuite. C'est l'une des caractéristiques des xMOOC. Dans le cas présent, on peut émettre deux hypothèses : les abandons peuvent être le fait d'apprenants n'ayant pas le niveau linguistique de départ adéquat ; ils peuvent également concerner les inscrits, dont on sait qu'ils étaient nombreux, qui étaient plutôt à la recherche d'un MOOC de langue.

Les taux de participations aux différentes activités, quiz, évaluations par les pairs, pourraient être améliorés, en proposant notamment des outils permettant l'intégration des participants dans une communauté apprenante. Toutefois, les résultats obtenus par les participants sont globalement bons, et ceci nous semble constituer un bon indicateur de suivi.

Quant aux contenus proposés, les bilans de fin de MOOC montrent que les compétences effectivement liées au suivi d'études à l'université en France sont évaluées très positivement. Nous pouvons donc affirmer, à l'issue de la première session de *MOOC2Move : le français pour l'université*, que cette formation a effectivement répondu aux besoins et attentes de son public-cible.

REFERENCES

Bordo, V., Goes, J., Mangiante JM. (éds), 2016 : *Le français sur objectif universitaire : entre apports théoriques et pratiques de terrain*. Arras, Artois Presses universitaires. <https://books.openedition.org/apu/13673?lang=fr>

Corny, D. (2021). Position of the educational technologist in creating videos for a MOOC. *Actes de MOOC's, Language learning an Mobility : design, integration, reuse*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/M2M>

Loizidou, D. (2021). LMOOC and self-regulated learning in a university education. *Actes de MOOC's, Language learning an Mobility : design, integration, reuse*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/M2M>

Mangenot, F (2021). Les forums dans un MOOC de langue, analyse et pistes d'amélioration. *Actes de MOOC's, Language learning an Mobility : design, integration, reuse*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/M2M>

Mangiante, JM & Parpette C (2004). *Le français sur objectif spécifique. De l'analyse de besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris, Hachette.

Mangiante, JM & Parpette C (2011). *Le français sur Objectif universitaire*, Grenoble, PUG.

Mourlhon-Dallies F (2011). Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel. <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf>

Prunet, A., Salam, P., Rousseau-Gadet, E. (2020). ENVOL : une plate-forme collaborative en réseau au service de la conception de modules de formation en FOU. *Revue TDFLE*, (77) <https://hal.inria.fr/hal-03060134/>