



HAL
open science

LE SOUS-TITRAGE PLURILINGUE DANS LES MOOCS : UNE RESSOURCE POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ?

Mariana Fonseca, Laurent Gajo

► To cite this version:

Mariana Fonseca, Laurent Gajo. LE SOUS-TITRAGE PLURILINGUE DANS LES MOOCS : UNE RESSOURCE POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ?. MOOCs, Language learning and mobility, design, integration, reuse, Apr 2021, Colloque en ligne, Italie. hal-03228215

HAL Id: hal-03228215

<https://hal.science/hal-03228215v1>

Submitted on 17 May 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.

LE SOUS-TITRAGE PLURILINGUE DANS LES MOOCS : UNE RESSOURCE POUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ?

Mariana Fonseca¹, Laurent Gajo²

¹ELCF, Université de Genève (Suisse)

²ELCF, Université de Genève (Suisse)

¹ ORCID 0000-0002-5597-5417

² ORCID 0000-0001-8656-930X

Résumé

Cet article aborde la question de l'apprentissage des langues à travers le sous-titrage de MOOCs non orientés vers l'enseignement des langues. L'analyse de questionnaires recueillis auprès des usagers de deux MOOCs, l'un en santé et l'autre en droit, nous montre les stratégies suivies pour organiser un apprentissage intégré de la langue et du contenu. Par ailleurs, la mise à disposition de plusieurs langues de sous-titrage permet aussi la valorisation et le développement de ressources plurilingues au bénéfice de la langue et des savoirs disciplinaires.

Mots-clés : MOOC ; sous-titres ; plurilinguisme ; apprentissage des langues ; apprentissage intégré ; usagers

1 INTRODUCTION

Cette contribution s'inscrit dans un projet en cours sur le plurilinguisme dans les MOOCs (pour une présentation détaillée, voir Fonseca & Gajo 2020). Nous nous intéressons, en particulier, aux pratiques des usagers (la plupart des travaux s'intéressent davantage au point de vue des chercheurs ; voir notamment Van der Zee et al. 2017) en lien avec le sous-titrage plurilingue – mais aussi monolingue – dans des MOOCs non orientés vers l'enseignement/apprentissage des langues. Les témoignages recueillis par questionnaires nous montrent que plusieurs usagers profitent du sous-titrage pour entretenir ou développer des compétences langagières, alors que le MOOC ne porte pas sur la langue. Ce type de dispositif permet ainsi une forme d'apprentissage intégré (langue et contenu lié à une discipline scientifique), qui va au-delà du profit que l'on tire par exemple du sous-titrage d'un film ou d'une série télévisée. Le fait que les sous-titres soient disponibles dans plusieurs langues permet, par ailleurs, la mise en route de ressources plurilingues.

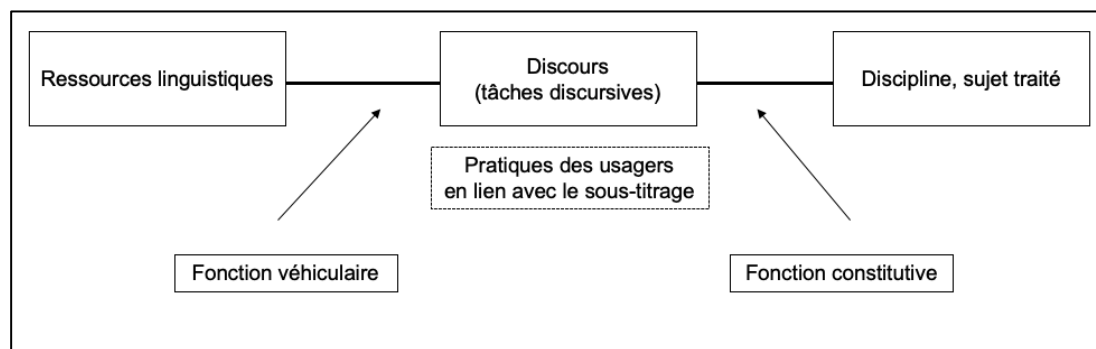
Après avoir donné un aperçu de notre cadre théorique et de notre corpus, nous présenterons quelques données quantitatives concernant les pratiques de visionnage et nous focaliserons ensuite sur les témoignages en lien avec l'apprentissage des langues. Ces derniers seront ramenés à trois catégories : didactique des langues, didactique du plurilinguisme et enseignement bilingue. Nous finirons par quelques indications d'ordre didactique (apprentissage des langues) et institutionnelle (politique linguistique) concernant le sous-titrage plurilingue des MOOCs.

2 CADRE THÉORIQUE ET CORPUS

Notre recherche s'appuie sur les études qui envisagent le plurilinguisme en lien avec la construction des savoirs. Ces travaux ont contribué à montrer que, contrairement à la représentation courante, la langue n'est pas uniquement un moyen de communication, mais joue un rôle important pour la conceptualisation. Les tâches discursives peuvent ainsi s'orienter vers deux grandes fonctions, véhiculaire (quand le discours sert principalement à transmettre des idées) et constitutive (quand le discours donne forme aux idées). Le schéma ci-dessous (fig. 1), adapté de Berthoud & Gajo (2020), illustre ces deux fonctions.

Transposé aux pratiques des usagers en lien avec le sous-titrage plurilingue dans les MOOCs, on observe que celles-ci peuvent également avoir deux grandes orientations : d'un côté, l'acquisition des ressources langagières, lorsque l'objectif est de travailler la L2(3), de l'autre côté, l'appropriation des savoirs disciplinaires, lorsque l'activation des sous-titres sert avant tout à mieux s'approprier le sujet du cours. Nous allons ici nous intéresser à cette première utilisation, qui active le plus souvent la fonction véhiculaire du discours, même si le recours au sous-titrage permet un apprentissage intégré qui passe notamment, du côté de la langue, par un travail sur le lexique de spécialité.

Figure 1. Schéma les fonctions du discours (adapté de Berthoud & Gajo 2020)



Le corpus que nous allons analyser dans cette contribution est composé de deux MOOCs. Le premier, « Drugs, drug use, drug policy and health » (désormais « Drugs »), est à cheval entre les sciences médicales et sociales. Le second, « Introduction aux droits de l'homme » (désormais « Droits de l'homme »), est rattaché au domaine du droit. Ces cours ont été conçus par des chercheurs de l'Université de Genève (parfois en collaboration avec d'autres institutions) et sont disponibles sur la plateforme Coursera. Du point de vue linguistique, pratiquement toutes les vidéos de « Drugs » sont en anglais, mais, dans l'objectif d'atteindre des usagers situés dans des zones géographiques particulièrement concernées par la thématique traitée, elles ont été sous-titrées, à la demande des concepteurs, en français, en espagnol et en russe. En ce qui concerne le MOOC « Droits de l'homme », toutes les vidéos sont en français et ont été sous-titrées, à la demande des concepteurs également, en anglais et, par la communauté des traducteurs bénévoles de la plateforme Coursera, en espagnol. Par ailleurs, ces deux MOOCs bénéficient d'un sous-titrage dans la langue principale du cours, soit l'anglais et le français, respectivement, fourni par Coursera.

Dans l'objectif de connaître le profil des usagers et leurs pratiques en lien avec le sous-titrage, nous avons proposé des questionnaires de recherche à la mi-parcours de chaque MOOC. Ces questionnaires ont été intégrés aux cours étudiés à des dates différentes et connaissent une participation variable : 413 questionnaires ont été complétés par les usagers du MOOC « Drugs » et 698 par ceux de « Droits de l'homme » (données du 25 mars 2021).

3 RESULTATS

3.1 Données quantitatives

Avant de passer à une analyse qualitative des réponses recueillies par notre questionnaire de recherche, nous présenterons un aperçu quantitatif des données ayant trait au profil linguistique des usagers des MOOCs étudiés ainsi qu'à leurs pratiques de visionnage.

3.1.1 Langue(s) principale(s) des usagers

Le MOOC « Drugs » présente une grande diversité en termes de langue principale des répondants (50 langues ont été recensées) avec, néanmoins, une prédominance de l'anglais, langue première de 30% d'entre eux, suivie par l'espagnol (17%), le russe (10%) et le français (9%) (figure 2). Pour « Droits de l'homme », nous avons la surreprésentation de l'espagnol – langue première de 50% des répondants, suivie par le français (22%) et, dans une moindre mesure, par le portugais (8%) (figure 3). Les langues principales des usagers nous donnent des indices de leur répartition géographique. Pour le MOOC « Droits de l'homme », nous avons une concentration d'usagers en Amérique latine, d'où l'importance de l'espagnol.

Figure 2. Langues principales des usagers du MOOC « Drugs »

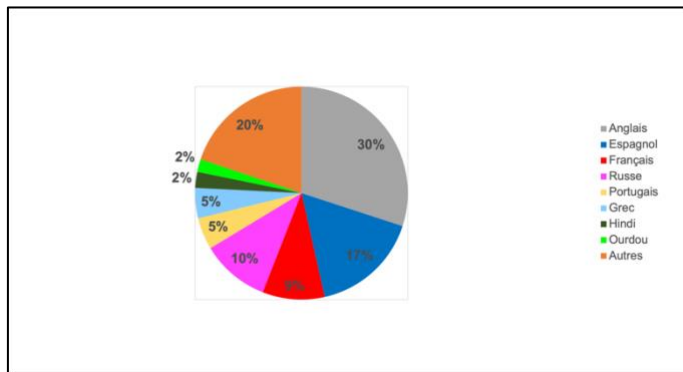
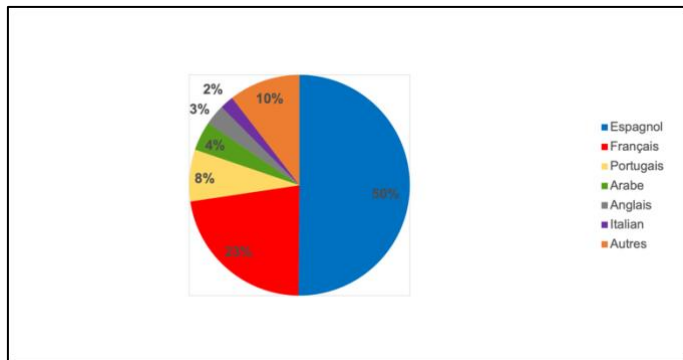


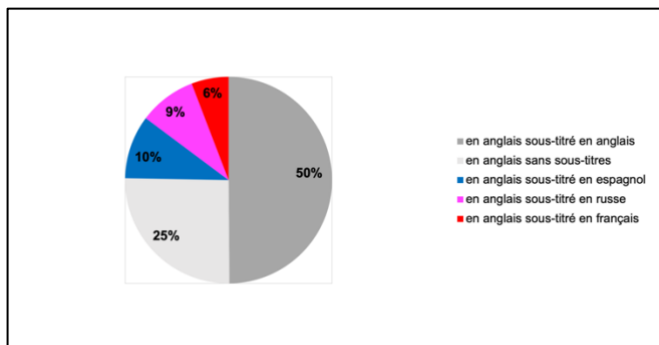
Figure 3. Langues principales des usagers du MOOC « Droits de l'homme »



3.1.2 Langues de visionnage des MOOCs

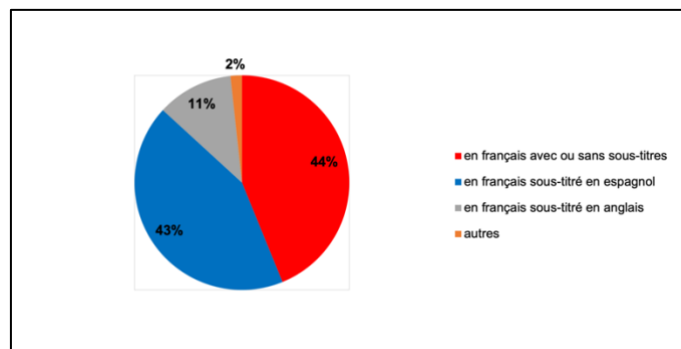
Lorsque l'on se penche sur les pratiques des usagers en lien avec l'utilisation des sous-titres (dans la langue du cours ou dans une autre langue), on observe que la langue principale des MOOCs étudiés est également la langue la plus présente dans les pratiques de visionnage. Cela est particulièrement marqué pour le MOOC « Drugs », pour lequel 75% des répondants affirment le visionner en anglais avec (50%) ou sans sous-titres (25%) (figure 4). Les autres langues de sous-titrage ne sont présentes que dans une proportion moindre, à hauteur de 10% pour l'espagnol, 9% pour le russe et 6% pour le français. Le renversement observé entre, d'une part, une grande diversité dans les langues premières des usagers et, d'autre part, une convergence vers une langue hégémonique dans les pratiques de visionnage pourrait s'expliquer par différents éléments, notamment le répertoire linguistique des apprenants, la langue principale du cours ainsi que son sujet. Intégrant le répertoire linguistique des usagers à des degrés variables – nos données montrent que l'anglais est présent, à différents niveaux, dans le répertoire de 99% des usagers –, l'anglais est également la langue principale du MOOC « Drugs » ainsi que la langue de diffusion des savoirs dans le domaine médical. Malgré le sous-titrage plurilingue proposé pour ce cours, la prédominance de l'anglais dans les pratiques de visionnage n'est donc pas étonnante.

Figure 4. Langues de visionnage du MOOC « Drugs »



En ce qui concerne le MOOC « Droits de l'homme », on observe que deux langues recouvrent la plupart des pratiques de visionnage : le français (44%), langue principale du cours, et l'espagnol (43%), langue première de 50% des répondants. Le visionnage sous-titré en anglais est, d'après les données recueillies, minoritaire (figure 5). Par rapport au MOOC « Drugs », ce qui semble particulier dans celui-ci est le fait qu'un nombre non négligeable d'utilisateurs soit constitué d'apprenants du français. Ainsi, si 55% des répondants affirment que le français est présent dans leur répertoire linguistique, pour 23% d'entre eux il est encore en cours d'acquisition. Pour ces apprenants, le MOOC a souvent un double objectif : s'approprier la langue (à différents degrés) et le sujet du cours.

Figure 5. Langues de visionnage du MOOC « Droits de l'homme »



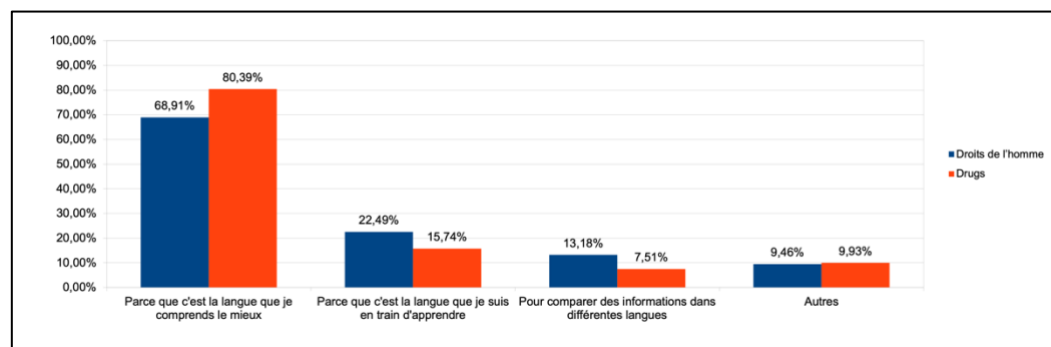
3.1.3 Choix de la/des langue(s) de visionnage

En ce qui concerne le choix de la langue principale de visionnage/sous-titrage du MOOC, les réponses des usagers des deux MOOCs convergent, dans des proportions toutefois différentes. Si la compréhension de la langue de sous-titrage est la raison la plus souvent citée (figure 6), l'apprentissage de la langue du cours apparaît comme étant le deuxième motif le plus invoqué.

Dans nos données, cette pratique est cependant plus présente chez les répondants ayant suivi le MOOC « Droits de l'homme » (22%) que chez ceux ayant suivi le MOOC « Drugs » (16%). On pourrait expliquer cela par le fait que les usagers du MOOC « Drugs » sont, pour la plupart, dans un rapport de bilinguisme avec l'anglais (51% des usagers ont l'anglais comme première ou deuxième langue principale), alors que ceux du MOOC « Droits de l'homme » sont encore en cours d'acquisition du français (seulement 32% des répondants sont bilingues avec le français).

Avant d'analyser en détail les réponses des usagers qui affirment utiliser les sous-titres pour l'apprentissage des langues, remarquons encore la présence d'une pratique minoritaire, mais qui mérite d'être connue : l'activation du sous-titrage plurilingue pour comparer des informations dans différentes langues. Cette pratique renvoie à la fonction constitutive du discours et gagnerait à être exploitée à des fins didactiques.

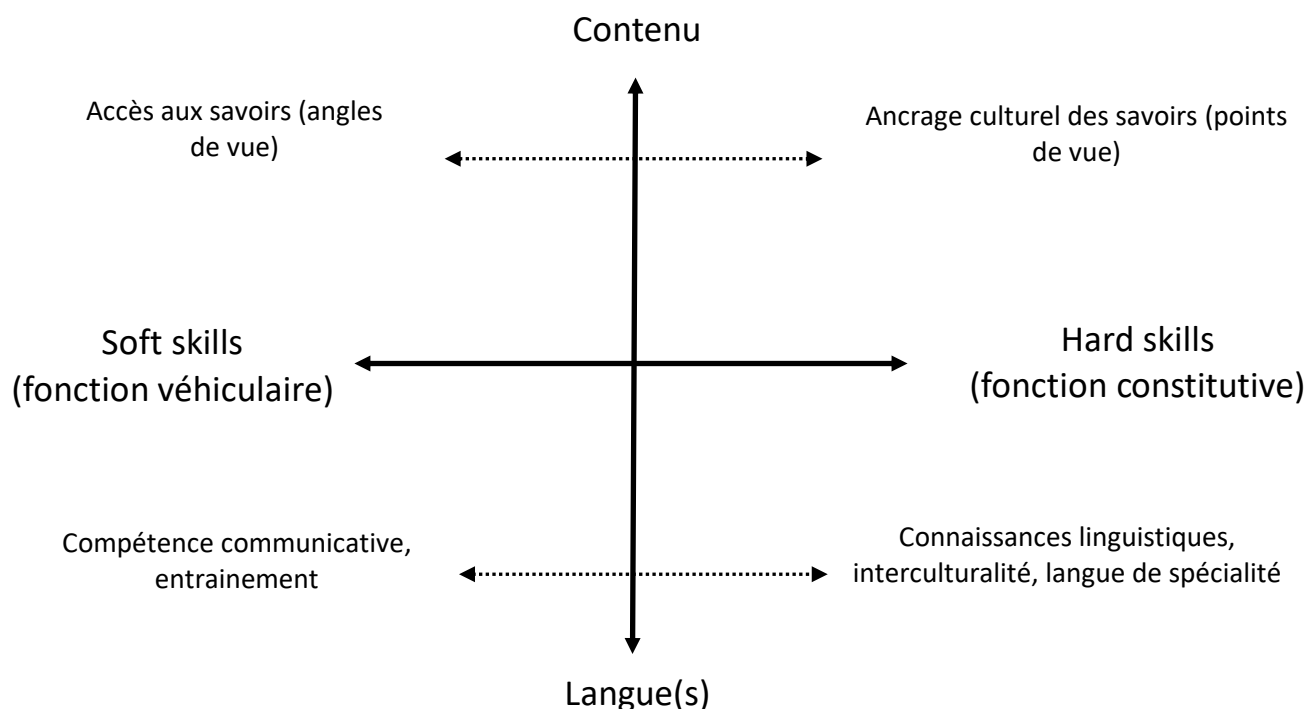
Figure 6. Choix de la langue principale de visionnage/sous-titrage des MOOCs « Drugs » et « Droits de l'homme ».



3.2 Données qualitatives

Les résultats issus des questionnaires se sont révélés riches et parfois étonnants. En effet, en interrogeant les usagers quant à l'intérêt des sous-titres, nous nous attendions à des commentaires dirigés presque exclusivement vers l'accès au contenu, les MOOCs en question ne portant pas sur la langue. Or, des commentaires réguliers portent sur l'apprentissage de la langue. Nous avons ainsi été amenés à dresser un schéma relativement complexe pour rendre compte des différents arguments recueillis dans les questionnaires.

Figure 7. Usages et fonctions du sous-titrage



La partie supérieure du schéma recense les commentaires, tout de même majoritaires, orientés vers le contenu. Dans le quadrant gauche (pôle « soft skills »), on trouve l'argument de l'accessibilité, les sous-titres permettant de comprendre plus facilement le contenu et, plus généralement, de pouvoir s'en approcher. C'est du reste à cette fonction que pensent d'abord les concepteurs de MOOC quand ils sollicitent le sous-titrage. Dans le quadrant droit (pôle « hard skills »), on trouve l'argument de l'ancrage culturel des savoirs, qui ne se laissent pas appréhender de la même manière d'une langue/culture à l'autre.

La partie inférieure du schéma, qui constitue l'objet de cet article, concerne les commentaires orientés vers la (ou les) langue(s). Comme nous l'avons dit, et à notre surprise, les propos des usagers en lien avec les sous-titres s'orientent régulièrement vers des arguments liés à l'apprentissage des langues. La dimension plurilingue des sous-titres fonctionne ainsi comme un levier pour interroger (a) ses compétences linguistiques, (b) ses besoins en langues et (c) la manière de répondre à ces besoins. Dans le quadrant gauche (pôle « soft skills »), on trouve des arguments en lien avec la pratique communicative et l'occasion que représentent les sous-titres pour maintenir ou développer des habiletés de base. Dans le quadrant droit (pôle « hard skills »), les commentaires portent sur l'intérêt de développer des ressources culturelles ainsi que des connaissances plus techniques sur la langue, notamment en lien avec des domaines de spécialité. Les commentaires relevés pour les MOOCs « Drugs » et « Droits de l'Homme » peuvent alimenter, de manière générale, des considérations en lien avec trois orientations didactiques : la didactique des langues étrangères (notamment, l'enseignement de la langue orienté vers le contenu ; voir, pour des recherches récentes sur le sujet, Gajo et al., 2020), la didactique du plurilinguisme (voir notamment Gajo, 2013, Troncy et al., 2014) et l'enseignement bilingue de type CLIL-EMILE (voir Coyle, Hood & Marsh, 2010, Gajo, 2014). Les attentes linguistiques sont plus nombreuses et diversifiées dans le MOOC « Droits de l'Homme » (DH) que dans le MOOC « Drugs » (DD), mais nous n'entrons pas ici dans une comparaison entre les deux cours.

3.2.1 Commentaires à mettre en lien avec la didactique des langues étrangères

Ces commentaires sont les plus nombreux, sans doute parce que les attentes des usagers en termes d'apprentissage des langues sont formulées à travers des catégories relativement traditionnelles. Nous pouvons classer ces commentaires de la manière suivante :

- *projet d'apprentissage* : la pratique de la langue occupe une place importante, mais il s'agit parfois de développer de nouveaux savoirs plutôt que de maintenir des acquis ;
- *compétence visée* : si la production peut intervenir, on remarque une attente particulière au niveau de la compréhension ;

- *ressource langagière recherchée* : le vocabulaire occupe la place centrale, mais concerne parfois la langue de spécialité.

Bien évidemment, certains commentaires entrent dans plus d'une catégorie.

Projet d'apprentissage

Le projet d'apprentissage peut souvent être mis en lien avec le stade d'apprentissage concerné. L'intérêt pour la langue peut ainsi relever (a) d'une simple curiosité (liée ou non à un projet professionnel), (b) d'une première exposition, (c) d'un maintien des acquis par la pratique ou (d) du développement de nouvelles compétences :

- A) Langue à apprendre dans le futur: DH *para aumentar mi comprensión del idioma frances, en el cual pienso practicar mi profesión*, DH *je veux apprendre plus tard cette langue* ;
- B) Première exposition, sensibilisation : DH *Escucho en francés para familiarizarme con el idioma*, DD *the option of subtitles gave me the English translation while at the same time I was exposed to another language*;
- C) Maintien des acquis, pratique, soutien à l'apprentissage formel : DH *para practicar el frances*, DH *I am learning French so it is helpful to try and understand it by ear*, DH *j'ai souhaité disposer de sous-titres en allemand parce que je suis en train de l'apprendre*, DH *para mantener mi práctica en el idioma*, DD *pour pratiquer et entretenir mon niveau en anglais*, DD *daily contact with English* ;
- D) Développement de nouvelles compétences, approfondissement : DH *une opportunité de se perfectionner dans une autre langue*, DH *pour la parler couramment*, DH *j'ai déjà passé un livello A2 de langue italienne à l'institut Dante Alighieri en Tunisie, le fait de pratiquer souvent la langue italienne me permettra d'améliorer mon niveau*.

Si les motivations conduisant à l'apprentissage des langues par des MOOCs non orientés vers les langues sont nombreuses, elles peuvent affecter de manière variable les différentes compétences ordinairement travaillées en cours de langue.

Compétence visée

L'intérêt premier des usagers va vers les compétences de compréhension, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, ce qui n'est pas étonnant dans un dispositif favorisant le sous-titrage, déjà intéressant dans une perspective monolingue (sous-titrage dans la langue de l'exposé oral). Par ailleurs, l'objectif des MOOCs ne porte pas sur la langue. Si les apprenant-es trouvent des occasions d'intervenir ou d'interagir en fonction des activités proposées, leur production verbale n'est pas particulièrement sollicitée et encore moins contrôlée. Voici donc quelques commentaires portant sur les compétences visées par l'utilisation des sous-titres :

- Compréhension orale: DH *I usually watch in French with French subtitles, it helps me understand the spoken French*;
- Compréhension écrite: DH *cela me permettrait de mieux saisir la langue déjà au niveau écrit*, DH *porque también me gustaría reforzar mi lectura en portugués* ;
- Compréhension en général: DH *pour renforcer ma capacité de traduction et de compréhension*, DH *pour apprendre à comprendre l'anglais*, DH *par mi caso en particular ha sido esencial para aumentar mi comprensión del idioma frances* ;
- Compétences diverses (en lien avec la diversité des langues): DH *comprender y practicar un poco mas en otro idioma ademas de los que suelo utilizar*, DD *para mejorar y aprender más sobre como escribir y pronunciar en el idioma Ingles*, *I am learning Italian now and I would be training English with speech and Italian with subtitles*.

Ce dernier commentaire est particulièrement intéressant, car il montre que la mise à disposition de sous-titres dans plusieurs langues permet de travailler une langue à l'écrit et, dans le même temps, une autre à l'oral.

Ressource langagière

Comme évoqué ci-dessus, la ressource la plus souvent mentionnée concerne le vocabulaire, que ce soit pour la langue générale ou des domaines de spécialité :

- Vocabulaire général: DH *to expand my vocabulary*, DH *acquérir un vocabulaire plus varié dans cette langue*, DD *increase the vocabulary of another language*, DH *pour me perfectionner en vocabulaire et maniement de cette langue* ;
- Vocabulaire spécialisé: DH *pour améliorer mon vocabulaire anglais en lien avec ce cours*, DD *better understanding of specific terms (technical vocabulary)*.

D'autres ressources peuvent aussi être recherchées, mais elles sont souvent désignées de manière floue ou peu technique (par exemple, *l'agencement des mots*) et relèvent de la grammaire, ce qui confirme le fait que les usagers parlent de leurs attentes langagières au moyen de catégories relativement classiques, héritées de l'école :

- Ressources formelles diverses (« grammaire »): DH *renforcer davantage mes petits acquis dans cette langue, en saisissant le vocabulaire, l'agencement des mots et la bonne formation des phrases.*

Plus rarement, les ressources recherchées concernent des éléments relevant de la fabrication du discours, de la conduite de l'interaction sociale ou de la culture :

- Ressources culturelles: DH *permite la difusión de las interpretaciones tanto culturales como políticas e intelectuales.*

Ce dernier type de ressources, tout comme le vocabulaire spécialisé, présentent une pertinence particulière quand il s'agit de traiter des contenus liés à des domaines scientifiques variés. Ils peuvent être mis au profit d'approches didactiques originales, relevant de l'enseignement bilingue ou, plus généralement, d'une didactique du plurilinguisme.

3.2.2 Commentaires à mettre en lien avec la didactique du plurilinguisme

La didactique du plurilinguisme se rapporte à des approches dites « plurielles » (voir Candelier, 2008) qui, contrairement aux approches singulières, visent à travailler les langues de manière décloisonnée et font du plurilinguisme à la fois un levier, un objet et un objectif de l'apprentissage. Le sous-titrage d'un MOOC dans plusieurs langues peut ainsi devenir un moyen d'entrer dans une perspective d'apprentissage plurilingue. Dans les questionnaires liés à nos deux MOOCs, nous avons recensé des commentaires susceptibles de se rapporter à trois approches plurilingues :

- L'éveil aux langues et aux cultures (DH *puedo mejorar el idioma que aprendo e interesarme por otro*, DH *l'expérience dans d'autres langues*, DH *cela favorise une certaine équivalence entre ces langues*) : l'utilisateur montre ici son intérêt pour la découverte d'autres langues, pour la diversité en tant que telle, en soulignant même une dimension éthique, dans la mesure où le sous-titrage plurilingue met les langues sur un pied d'égalité ;
- L'approche comparative (DD *comparison*) : comparer les langues semble intéresser plusieurs usagers, que cela relève d'une curiosité linguistique ou d'une démarche visant à comprendre l'organisation du savoir dans diverses langues-cultures ;
- L'intercompréhension (DH *porque puedo aprender otro idioma y asimilarlo con mi lengua nativa*, DD *the reason I choose Croatian is that people from ex Yugoslavia understand it*): le fait de pouvoir rapprocher des langues parentes, de construire des ponts entre elles rencontre l'intérêt de quelques usagers.

Ces quelques éléments ouvrent des pistes intéressantes pour une exploitation didactique riche et diversifiée du sous-titrage plurilingue dans les MOOCs.

3.2.3 Commentaires à mettre en lien avec l'enseignement bilingue ou le CLIL-EMILE

Dans cette dernière section, nous allons voir que certains commentaires peuvent se rapporter à une démarche d'enseignement bilingue (ou CLIL-EMILE). Nous touchons là une spécificité offerte par des MOOCs non orientés vers la langue. Comme dans l'enseignement bilingue, la priorité va au traitement du contenu ou du savoir, mais la langue conditionne bien évidemment l'entrée dans ce savoir. Si l'enjeu linguistique se traduit en termes de « soft skills » (fonction véhiculaire), on dira que le traitement des contenus permet d'entraîner les pratiques langagières en leur offrant des supports authentiques et immédiatement pertinents. Si l'enjeu linguistique vise des « hard skills » (fonction constitutive), on verra que les ressources langagières plurilingues servent à problématiser les savoirs dans une perspective qui favorise un travail intégré de la langue et du contenu (DH *es fenomenal para aprender un tema importante y francés al mismo tiempo*) :

- Contrôle du contenu (DH *pour vérifier si les sens des mots sont les mêmes dans les deux langues que je comprends*, DH *comparer les informations*) : il s'agit bien ici de questionner les savoirs, de les vérifier, de les approfondir sur la base des indices linguistiques issus de plusieurs langues ;
- Lien entre culture, langage et savoir (DD *to know terms related to the subject of the MOOC that are used in different countries*, DH *pouvoir comparer le lexique juridique employé en France et en Allemagne*) : le plurilinguisme peut aussi nourrir une réflexion sur la dimension culturelle des savoirs et servir, par là, à casser l'illusion d'universalité qu'entretiennent les MOOCs monolingues dispensés dans une « lingua franca ».

On citera encore, de manière plus marginale, des pratiques comme celle du « code-switching » qui, à travers la mise à disposition de plusieurs langues de travail, autorisent des changements de langue pour des raisons variables (DD *first I choose Spanish (main language) but then I changed it to English to practice*).

4 CONCLUSION

Cette étude montre que les MOOCs, quels qu'ils soient, offrent des opportunités pour entrer en contact avec de nouvelles langues, les pratiquer ou les améliorer. Le sous-titrage, surtout plurilingue, représente à cet égard un outil précieux. Deux pistes d'action et d'approfondissement s'ouvrent suite à cette étude. Premièrement, sur le plan didactique, il paraîtrait utile de fournir quelques indications concernant l'apprentissage des langues à travers des MOOCs non orientés vers les langues. Il s'agirait de montrer en quoi les MOOCs permettent de travailler diverses compétences linguistiques à divers niveaux. Mais il s'agirait surtout de lever le voile sur de nouvelles approches mettant à profit le plurilinguisme et le travail intégré entre langue(s) et contenu(s).

Deuxièmement, sur le plan de la gouvernance académique, il serait opportun d'aider les institutions à développer une véritable politique linguistique autour des MOOCs. Le choix des langues, le recours au sous-titrage relèvent d'un enjeu important dans des entreprises pédagogiques qui visent, d'une part, à toucher un public très large et, d'autre part, à donner une certaine image de l'institution au niveau international. La mise en place des MOOCs doit ainsi interroger le processus d'internationalisation et son lien avec le processus de contextualisation. Au niveau interne, la conception de MOOCs plurilingues, en croisant des enjeux linguistiques et disciplinaires (contenus liés à différents domaines scientifiques), représente en outre une opportunité significative de développer des formes d'interdisciplinarité.

REFERENCES

- Berthoud, A.-C. & Gajo, L. (2020). *The Multilingual Challenge for the Construction and Transmission of Scientific Knowledge*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE* 5/1, 65-90.
- Coyle, D., Hood, Ph. & Marsh, D. (2010). *CLIL : Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Fonseca, M. & Gajo, L. (2020). Le plurilinguisme dans les MOOCs : Profils d'utilisateurs et fonctions du sous-titrage. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication* [en ligne], 23(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.4816>.
- Gajo, L. (2014). From normalization to didactization of multilingualism: European and Francophone research at the crossroads between linguistics and didactics. In Conteh, J. & Meier, G. (Eds.), *The multilingual turn in languages education: benefits for individuals and societies* (pp.113-131). Clevedon: Multilingual Matters, Series New Perspectives on Language and Education.
- Gajo, L., Steffen, G., Vuksanović, I. & Freytag Lauer, A. (2020). *Immersion et enseignement de la langue orienté vers le contenu : continuités, ruptures, défis*. Fribourg: Centre scientifique de compétence sur le plurilinguisme. Disponible en 4 langues : français, allemand, italien et anglais. http://www.institut-plurilinguisme.ch/fr/content/immersion-et-enseignement-la-langue-orienté-vers-le-contenu?_ga=2.202181585.1524066668.1615190206-1148559743.1615190206.
- Troncy, C. (dir.), De Pietro, J.-F., Goletto, L. & Kervran, M. (collab.) (2014). *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*. Presses universitaires de Rennes.
- Van der Zee, T., Admiraal, W., Paas, F., Saab, N., & Giesbers, B. (2017). Effects of subtitles, complexity, and language proficiency on learning from online education videos. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 29(1), 18–30. <https://doi.org/10.1027/1864-1105/a000208>.