

Les MOOC : des savoirs « accessibles à tous » ?

www.adjectif.net/spip/spip.php



Pour citer cet article :

Beck, Stéphanie (2015). Les MOOC : des savoirs « accessibles à tous » ? *Adjectif.net* [En ligne]. Mis en ligne le mercredi 3 juin 2015. URL : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article348>

Résumé :

Cette brève contribution présente une réflexion au sujet des MOOC (Massive Online Open Courses), fondée sur l'analyse de recherches récentes.

Mots clés :

Accès à la formation, Achèvement des formations, MOOC



par *Stephanie Beck, Université Paris Descartes*

Introduction

Les MOOC, les cours massivement ouverts et en ligne, font preuve d'un potentiel plutôt positif pour transmettre des savoirs à un public important. De fait, les MOOC ont gagné en popularité autour du monde. Cependant, la renommée grandissante de ces derniers a aussi soulevé un certain nombre de critiques.

D'abord, dans un monde professionnel où le diplôme garde encore une place primordiale, on peut à juste titre s'interroger sur l'étendue réelle du cours. Bien qu'un participant puisse obtenir une certification après avoir suivi avec succès un MOOC, les institutions académiques proposant ces cours ne délivrent pas à présent de véritables crédits ni de diplômes. Certains chercheurs se sont ainsi posé des questions épineuses quant aux visées des cours et aux principes qui se cachent derrière celles-ci (Daniel, 2012a). De plus, il semblerait, selon Quentin (2015) que les modalités des MOOC ne seraient adaptées qu'à un public ayant déjà acquis un certain degré d'autonomie.

En effet, des recherches qualitatives et quantitatives, en nous fournissant des éléments nouveaux, montrent certains éléments qui restent encore peu connus. Ainsi orientons dans un premier temps notre regard sur les utilisateurs et leurs modalités de participation, car les grandes difficultés pour le formateur ou le concepteur seraient de savoir qui est le public réellement atteint par les MOOC, quelles sont leurs modalités d'accès, et comment les participants « arrivent à concilier le travail, les études et la vie familiale » (Bruillard, 2014). En conséquence, certaines recherches s'appuient sur les particularités des participants ainsi que la source de cette volonté de participer. En complément se pose la question de l'étendue de la participation. Ici, il s'agit souvent de la proportion d'achèvement. Toutefois, d'autres recherches portent un regard approfondi sur la manière dont les apprenants s'engagent.

Qui profite des savoirs ?

Selon Quentin (2015), le public touché par les MOOC est le plus souvent constitué d'hommes hautement

diplômés. Bruillard (2014) a commenté les recherches de Quentin (2014) en décrivant le public ainsi : « La grande majorité des étudiants sont des diplômés de l'enseignement supérieur qui ont acquis l'autonomie suffisante pour suivre ce type de cours avec profit ». Ceci se confirme dans d'autres analyses du public concerné.

Pour donner deux exemples, Quentin (2015) cite les recherches de Christensen *et al.* (2013) et celle de Cisel (2014). Christensen *et al.* (2013) ont mené une étude sur les apprenants de MOOC proposés par les universités de Pennsylvanie aux Etats-Unis. Ils ont recueilli des données démographiques de 34 779 apprenants inscrits à l'un ou plus des 32 MOOC proposés. Une synthèse des résultats a montré que parmi les inscrits, 57 % étaient de sexe masculin, dont 72 % étaient des professionnels insérés dans la vie active (Quentin, 2015).

De même, les réponses au sondage en ligne du MOOC décrit dans la recherche de Cisel (2014) ont montré que la majorité des répondants étaient de sexe masculin (68 %). Il est d'autant plus intéressant de constater que, parmi les participants de ces deux recherches qui ont répondu au sondage, plus de 70 % ont un diplôme au moins équivalant au Master 2 (Quentin, 2015).

Kizilcec *et al.* (2013) sont aussi arrivés aux mêmes résultats lors d'une analyse de trois MOOC d'informatique lancés en 2013 : « Though there are many exceptions, it is notable that the learners in all three courses tend to be well-educated professionals from high-HDI [Human Development Index] countries » (p. 9).

Malgré l'absence de diplôme et la nécessité d'avoir une autonomie suffisante, supposant pour sa part un investissement personnel important, les participants semblent avoir tout de même envie de s'inscrire à ces nouveaux cours. Pourquoi ? Selon une étude de Davis *et al.* (2014), certains participants souhaitent valider des compétences acquises sur le terrain ou parfois élargir leur réseau professionnel (cité dans Quentin, 2015). En effet, 77,5 % des répondants admettent que le désir d'améliorer leur situation professionnelle est une considération importante dans leur choix de participer à un MOOC.

Ces motivations ne sont pas uniquement professionnelles, elles sont aussi personnelles. Par exemple, Davis *et al.* (2014) ont constaté que 63,2 % des répondants citent le développement personnel comme raison pour vouloir participer à un ou des MOOC (*ibid.*). Il y a également une volonté, une curiosité d'apprendre de nouvelles connaissances non pas pour obtenir un certificat mais pour le simple fait de découvrir.

Or, l'envie est rarement synonyme d'achèvement. En effet, la proportion d'achèvement des cours massivement ouverts et en ligne reste encore très faible. Ce phénomène fait l'objet d'une littérature dense. Nous pouvons citer ici quelques exemples d'études qui ont exploré les *completion rates* [Breslow, 2013, p. 21-22 ; Clow, 2013 ; Yang et al., 2103]. Donc on peut se demander pourquoi le public qui essaie ces cours, un public qui semble d'ailleurs avoir le potentiel pour réussir, ne va pas en fait jusqu'au bout ? Malgré les informations fournies par ces études, il reste des questions en suspens.

Par ailleurs, Daniel (2012a) explique que la proportion d'achèvement serait un gage d'investissement qui rapporte, ou de valeur pour les ressources financières mobilisées pour ce type de projet (p. 10). Les auteurs d'un blog en ligne décrivant les risques impliqués dans l'expansion des MOOC, citent des chiffres assez impressionnants [1]. Dans un poste intitulé « La face cachée des MOOC », les auteurs citent les coûts d'hébergement sur un site en particulier, EdX, recensant des centaines de cours de type MOOC :

D'abord, si les Moocs sont gratuits pour les étudiants qui les suivent, ils coûtent cher aux institutions qui les délivrent : coûts de conseil, de mise en forme et de mise en ligne. EdX facture 250 000 dollars par cours, 50 000 dollars pour chaque « rediffusion » et prend une commission sur tout revenu supplémentaire que le cours pourrait engendrer. (ParisTech Review, 2013)

Nous pouvons citer une étude en particulier qui, grâce aux traces enregistrées en ligne, propose une façon de caractériser les participants, sans pour autant entrer dans le détail par rapport à l'étendue de la participation. En effet, un groupe de chercheurs à Stanford a décidé d'approfondir sa méthode de recueil et d'analyse de données afin de repérer les *trajectoires d'engagement*. Kizilcec *et al.* (2013) ont ainsi revendiqué une méthodologie

exploratoire de collecte et d'analyse de données : ils optent pour une méthode de classification assez rigoureuse analysant la façon dont les apprenants interagissent avec le contenu de trois cours en informatique.

En utilisant une approche longitudinale, l'objectif était en effet de faire ressortir une description de l'engagement par participant. Or, celle-ci ne prend volontairement pas en compte certains éléments importants, notamment la « performance » des participants, par exemple les résultats aux quiz et examens. Kizilcec *et al.* (2013) réussissent certes à repérer un certain nombre d'éléments comme, par exemple, l'auditeur libre comme option viable de participation. Cependant, leur méthodologie laisse dans l'ombre ce qui est relatif aux apprentissages que les participants effectuent.

Les limites culturelles

Kizilcec et ses collègues ont aussi mis en évidence des problèmes liés à la distribution des participants aux MOOC, avec des grandes différences en termes d'infrastructure matérielle ainsi que des écarts culturels entre les principes derrière certains MOOC et les pays émetteurs/récepteurs :

The skew in geographical distribution is a clear call to action for those in the MOOC space who are focused on issues of access and equity, and explanations for this phenomenon should be pursued in order to develop more culturally sensitive and accommodating MOOCs (p. 9).

Ils ont en effet constaté que la grande majorité des apprenants venaient de pays ayant un indice de développement humain (IDH) élevé, où les participants avaient certainement de bonnes conditions d'accès aux cours. Ils pensent que, dans d'autres pays d'un IDH moyen ou faible, il est probable que les participants se heurtent à des problèmes techniques. La question de l'infrastructure matérielle est un facteur déterminant.

Un deuxième enjeu qui ressort concerne notamment les spécificités et besoins régionaux, locaux et collectifs à considérer (Bruillard, 2014). La plupart des MOOC sont à présent conçus par des institutions académiques européennes et nord-américaines. Cela a conduit à une réticence forte provenant de certains chercheurs. En effet, une des préoccupations concernait les ressources éducatives ouvertes (*OER, open educational resources*) en Afrique et leur manque de base culturelle. Le Professeur Barney Pityana, président d'UNISA (University of South Africa), a justement demandé si les ressources éducatives ouvertes n'étaient pas, par inadvertance, une forme de néo-colonialisme, avec le nord poussant ses produits intellectuels au sud (Daniel, 2012b).

Discussion

Malgré les débats soulevés autour des questions d'implantation et des enjeux culturels, certains font tout de même preuve d'optimisme. Avec les possibilités qu'offrent les MOOC, Menkoué (2015) dans un article portant sur le cas des MOOC en Afrique, se demande ainsi si les MOOC ne seraient pas « une véritable aubaine » pour les Africains. Certaines institutions africaines ont proposé des MOOC, par exemple, l'Institut de management et des technologies (IMAT) d'Abidjan en Côte d'Ivoire (cité dans Menkoué, 2015). De plus, d'autres institutions européennes et nord-américaines portent un regard privilégiant des pays particuliers ainsi que leurs enjeux culturels, notamment en Afrique (*ibid.*).

Le bilan dans ces cas en particulier semble être positif. Cependant, les informations qui sont mises en lumière révèlent, volontairement ou non, certaines « faces cachées ». Les exemples cités dans cet article nous montrent que, parfois, les principes au sein de certains cours de type MOOC et l'idée de transmettre des enseignements de « très haute qualité » à un plus grand nombre de personnes dans le monde entier, ne coïncident pas toujours (Daniel, 2012a, p.2). Le phénomène MOOC s'étant répandu très rapidement, Bruillard (2014) reste critique envers cette situation où il serait parfois difficile de « démêler ce qui ressort de la démocratisation du savoir et de la marchandisation de son acquisition ».

Grâce aux données fournies par les MOOC, une multitude de pistes de recherche s'ouvre aux chercheurs. Ainsi

ne serait-il pas essentiel de continuer à s'interroger sur la manière dont les participants apprennent (ou non) au moyen des MOOC ? De plus, les modalités d'accès font partie de ces enjeux qui ne sont pas toujours évidents selon les particularités du public concerné. Finalement, un regard analytique sur les particularités régionales et culturelles des participants potentiels, ou encore la mise en œuvre de MOOC dans des cas régionaux ou locaux, semblent être des pistes prometteuses (Bruillard, 2014). Ainsi faudrait-il au cours de la création de MOOC se centrer, à partir de sa conception jusqu'à sa mise en place, sur la « bonne pratique » (Chickering & Gamson, 1987) où l'apprenant, riche d'une diversité culturelle, garde une place centrale au sein des enseignements (Bali, 2014) et ce, afin de ne pas perdre vue de ce qui pourrait être, comme avance Menkoué, une belle opportunité d'avancer professionnellement ou personnellement.

Remerciements à Georges-Louis Baron pour sa relecture attentive.

Références

- Bali, M. (2014). MOOC pedagogy : gleaned good practice from existing MOOCs. *MERLOT. Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 44–56.
- Bruillard, E. (2014). Les utilisateurs des MOOC : quel regard ? Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*, (7). Retrieved from <http://dms.revues.org/791>
- Chickering, A.W. & Gamson, Z.F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Christensen G., Steinmetz A., Alcorn B., Bennett A., Woods D., Emanuel E.J. (2013). *The MOOC Phenomenon : Who Takes Massive Open Online Courses and Why ?*
- Cisel, M. (2014). Analyzing Completion Rates of First French xMOOC. Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014, 26.
- Daniel, S. J. (2012a). Making sense of MOOCs : Musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 2012(3), Art–18.
- Daniel, S. J. (2012b). Commonwealth of Learning - Fostering Governmental Support for Open Educational Resources Internationally (PROJECT UPDATE). Retrieved May 27, 2015, from <http://www.col.org/resources/speeches/2012presentations/Pages/2012-05-11.aspx>
- Kizilcec, R. F., Piech, C., & Schneider, E. (2013). Deconstructing disengagement : analyzing learner subpopulations in massive open online courses. In Proceedings of the third international conference on learning analytics and knowledge (pp. 170–179). ACM. Retrieved from <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2460330>
- Menkoué, P. (2015, February 23). Les MOOCs et l'Afrique : l'histoire ne fait que commencer. Retrieved April 30, 2015, from <http://cursus.edu/article/24970/les-moocs-afrique-histoire-fait-que/>
- Reich, J. (2014). MOOCs and the Science of Learning. *Education Week*, July 8, 2014. Consulté le 28 mai 2015 [http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2014/07/moocs_and_the_science_of_learning.html ? cmp=ENL-EU-NEWS3](http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2014/07/moocs_and_the_science_of_learning.html?cmp=ENL-EU-NEWS3)
- Quentin, I. (2014). Les intentions des apprenants de MOOC. En ligne, consulté le 15 avril 2015 : <http://isabellequentin.wordpress.com/2014/01/24/les-objectifs-des-apprenants-de-mooc/>
- Quentin, I. (2015, March 24). Les MOOC : intentions pédagogiques et motivations des apprenants. Retrieved April 15, 2015, from <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/les-mooc-intentions-pedagogiques-et-motivations-des-apprenants-81.htm>