IJTHE · RITPU

Les MOOC : perception des acteurs français de l'enseignement en ligne

Marc **Trestini**
LISEC, Strasbourg FRANCE
marc.trestini@unistra.fr

Isabelle **Rossini**
LISEC, Strasbourg, FRANCE
irossini@unistra.fr

Recherche scientifique avec données empiriques

Résumé

Quel était l'avis des acteurs français de l'enseignement en ligne sur la question des MOOC au moment même où ils commençaient à se développer sur notre territoire? Quelles étaient leurs premières représentations? Comment celles-ci se sont-elles construites et comment ont-elles évolué? C'est à ces questions que nous tentons de répondre après avoir interrogé une centaine de ces acteurs exerçant sur tout le territoire français, tout au début de l'expérience française, c'est-à-dire du 30 janvier au 20 février 2014, période qui correspond *grosso modo* à la fin de la saison 2 d'ITyPA et au premier mois de fonctionnement de FUN.

Mots-clés

MOOC, EAD, FOAD, FAD, enseignement à distance, apprentissage en ligne, apprentissages collaboratifs, connectivisme, appropriations sociales et professionnelles d'une innovation

Abstract

What was the opinion of French e-learning professionals on MOOCs when they first started to develop in France? What were their first representations? How did these emerge and evolve? This research paper will attempt to answer these questions with the results of a survey of around one hundred of these professionals working all around France. This survey was carried out at the very beginning of MOOCs in France, i.e. from January 30 to February 20, 2014. This period approximately covers the end of the second season of ITyPA and the first month of the launching of FUN.

Keywords

MOOC, e-learning, CLCS, distance learning, ODL, open distance learning, collaborative learning, connectivism, social and professional ownership of an innovation

©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU_v12_n01-02_93.pdf, est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas de Modification 2.5 Canada : http://creativecommons.org/licences/by-nd/2.5/ca/deed.fr

Introduction

La question du développement des MOOC, dont les universités d'outre-Atlantique ont fait, à l'échelle mondiale, une des dimensions majeures de leur développement international, interpelle l'Europe sur ses capacités à relever le défi de la diffusion généralisée des savoirs par le biais du numérique. Ainsi, les premiers MOOC français ont vu le jour tout au début de l'année 2012 grâce au concours de quelques écoles d'ingénieurs (Télécom Bretagne et l'École Centrale de Nantes pour le premier MOOC d'ITyPA [Internet, Tout y est Pour Apprendre] et l'École Centrale de Lille pour le MOOC « Gestion de projet », par exemple). Alerté par ce phénomène nouveau, le ministère de l'Enseignement supérieur français a pris récemment position pour éviter que notre pays n'accuse un retard trop important par rapport aux autres pays européens et aux États-Unis d'Amérique. Rappelons en effet qu'au début de l'année 2014, seulement 3 % des grandes écoles et universités françaises offraient ce service aux étudiants, une proportion qui tranche avec les pratiques des MOOC aux États-Unis qui ont été adoptées par 80 % des établissements (Brafman, 2014a).

De ce constat, Geneviève Fioraso[1], alors ministre de l'Enseignement supérieur français, a décidé de créer, dès le début du mois de janvier 2014, la plateforme FUN sur laquelle toutes les universités françaises pourront déposer leurs MOOC. Elle compte ainsi offrir un service d'État permettant de développer les MOOC en France en fédérant toutes les initiatives nationales. Le gouvernement a débloqué vingt millions[2] d'euros dans ce but, une manière de rattraper le retard des universités françaises sur le plan de l'enseignement numérique.

1 Interviewée le 8 mars 2014 à l'émission *01Business*.

2 Trois millions d'euros pour développer des « fabriques de MOOC », cinq millions d'euros pour cofinancer avec les établissements concernés des cours en ligne à destination de la formation professionnelle. Ces deux sommes s'ajoutent aux douze millions d'euros alloués aux MOOC dans le cadre des investissements d'avenir (De Coustin, 2014).

Depuis le jeudi 16 janvier 2014, plusieurs MOOC voient ainsi le jour sur FUN. Les Français peuvent suivre des cours en ligne interactifs et gratuits. Plus de 80 000 personnes se sont inscrites ce jour-là. En deux mois, 25 cours en ligne ont été développés. Le plus visité est un cours du CNAM, « Du manager au leader », qui a enregistré 33 000 inscrits. Un cours de sciences politiques sur l'espace mondial occupe la deuxième place. Il est suivi de près par un cours de philosophie de Nanterre.

Toutes ces initiatives laissent penser que la France s'est bel et bien lancée dans la course au développement des MOOC à l'échelle internationale. Mais quels sont précisément les motifs qui ont présidé à ce choix hormis celui que nous venons d'évoquer, à savoir exister dans cette compétition internationale? Les MOOC seraient-ils dotés d'une fonction sociale d'envergure qui justifierait le besoin de soutenir leur développement?

Nous savons par exemple que « l'insatisfaction grandissante des Américains vis-à-vis de leur système d'enseignement a certainement eu un impact sur leur émergence médiatique » […] et que « face à ce constat, les MOOC se présentent comme une solution qui permettrait de réduire les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur… » (Lhommeau, 2014, p. 27-28).

Mais nous entendons aussi que les MOOC permettraient « de réaliser des économies d'échelle en plaçant les étudiants […] devant leurs écrans pour suivre des cours sous forme de vidéos, forums de discussions et formulaires de correction » (Neveu et Guesdon, 2014) et que les politiques de ces dernières années auraient encouragé la marchandisation du savoir en confiant à des acteurs privés les dispositifs de support de la recherche et de l'enseignement (Neveu et Guesdon, 2014).

Aussi, comme le souligne Bruillard (2014), « le phénomène MOOC s'est répandu très rapidement. Dans ses différents avatars, il est difficile de démêler ce qui ressort de la démocratisation du savoir et de la marchandisation de son acquisition ».

Nous proposons néanmoins d'investir modestement cette question à travers le recueil et l'analyse des représentations des différents acteurs de la formation en ligne. Ils nous diront comment ils ont perçu et compris l'émergence du phénomène MOOC sur le territoire français.

Par ailleurs, nous avons cherché à savoir si ces mêmes professionnels sont convaincus ou sceptiques quant à l'efficacité de tels dispositifs. Que pensent-ils en particulier des modèles pédagogiques et économiques qui les sous-tendent?

Il est vrai qu'à leurs débuts, les MOOC français n'étaient présentés par le MENESR[3] que « comme une expérimentation amenée à évoluer à l'usage et selon les avis des utilisateurs ». C'est précisément sur cet aspect expérimental et évolutif des MOOC que porte notre travail de recherche. Il vise à comprendre ce qui a motivé leur développement en France et la manière dont ils évoluent, à travers l'analyse des points de vue et des représentations de ces professionnels. Il est aussi important de souligner ici que ce travail a commencé tout au début de l'expérience française, c'est-à-dire du 30 janvier au 20 février 2014, période qui correspond *grosso modo* à la fin de la saison 2 d'ITyPA et au premier mois de fonctionnement de FUN[4].

1. Regard porté sur cette innovation à travers l'analyse des représentations des acteurs

Ainsi nous souhaitions connaître, au début de ce mois de janvier 2014, les représentations *des professionnels de l'enseignement en ligne*[5] *vis-à-vis de cette innovation technopédagogique, les MOOC.*

1.1 Une démarche exploratoire et descriptive semblait de mise pour répondre à ces questions

À ce stade de notre questionnement, notre démarche fut d'abord exploratoire et descriptive pour étudier ce phénomène nouveau et assez peu documenté. Et dès l'instant où nous avons constaté qu'il existait à la fois des *régularités* dans les représentations des sondés mais aussi des *divergences* de points de vue, en particulier en fonction de leurs catégories professionnelles spécifiques, nous avons cherché à comprendre les raisons de ces dissemblances. Cela nous a conduits à entrer dans une démarche plus explicative pour comprendre le pourquoi de ces résultats. Nous avons notamment émis l'hypothèse que le simple fait d'appartenir à un groupe professionnel spécifique, ayant vécu une activité commune (ici les enseignants impliqués dans les MOOC), influence les déclarations des sondés en comparaison de celles qui ont été formulées par l'ensemble des groupes étudiés. Une *recherche expérimentale* (hypothético-déductive) serait alors requise pour tester ultérieurement cette hypothèse en continuant à l'inscrire (comme nous l'avons fait pour notre *recherche exploratoire et descriptive*) dans le cadre théorique qui lui correspond, à savoir celui des représentations sociales et professionnelles. Rappelons ci-dessous quelques-unes de ces caractéristiques essentielles.

3 Selon Geneviève Fioraso (ministre de l'Enseignement supérieur), interviewée le 8 mars 2014 à l'émission *01Business*.

4 La saison 2 d'ITyPA a démarré le jeudi 10 octobre 2013 et s'est déroulée sur neuf semaines, jusqu'au 12 décembre 2013. FUN a commencé le 16 janvier 2014.

5 Nous nous sommes intéressés aux représentations de trois catégories d'acteurs qui appartiennent à la catégorie plus englobante des professionnels de l'enseignement en ligne, à savoir les enseignants de l'EAD traditionnels, les enseignants déjà impliqués dans les MOOC et les institutionnels de l'enseignement en ligne.

1.2 Représentations sociales et professionnelles des MOOC

Nous inscrivons notre travail dans le cadre théorique des *représentations sociales* (Bataille, 2000; Bataille, Blin, Jacquet-Mias et Piaser, 1997; Jodelet, 1994; Moscovici, 1976; Piaser et Bataille, 2008…) aussi désignées par « Savoir de sens commun » (Jodelet, 1994, p. 36-57) ou encore issues du « sens commun » […] (Bataille *et al.*, 1997, p. 63) mais aussi dans celui des *représentations professionnelles*.

Ces représentations conduisent les individus qui appartiennent à un groupe social ou professionnel déterminé à prendre position sur des sujets d'actualité, des pratiques professionnelles, des événements sociaux, des innovations techniques…, et ce, en rapport avec leur appartenance sociale et les contextes social et professionnel dans lesquels ils se trouvent. C'est le principe organisateur des représentations sociales développé par Doise (1986). Pour lui, « toute étude exhaustive des représentations sociales doit non seulement les décrire comme réalités objectives mais aussi considérer leur ancrage dans des dynamiques relationnelles » (Doise, 1992, p. 189). Il existe trois sortes d'ancrages. Celui auquel nous nous référons ici est « l'ancrage sociologique », qui utilise notamment l'analyse discriminante dès lors que « le chercheur établit un lien entre représentations sociales et appartenances particulières occupées par des individus » (Doise, 1992, p. 189). « Lorsqu'on compare [dit-il] les opinions et croyances de différents groupes, on fait nécessairement l'hypothèse que des expériences communes aux membres de chaque groupe, leur insertion spécifique dans un ensemble de rapports sociaux partagés, donnent lieu à des dynamiques représentationnelles semblables » (Doise, 1992, p. 193).

Par ailleurs, lorsque le groupe est constitué à des fins professionnelles, les opinions et croyances qui se construisent en son sein relèvent de ce qu'il est convenu d'appeler des *représentations professionnelles* qui « sont des représentations sociales portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique et partagées par les membres d'une même profession » (Piaser, 1999).

Selon Abric (1994), il existe au sein des représentations sociales et, par extension, au sein des représentations professionnelles (cf. Bataille, 2000) des *éléments centraux* et des *éléments périphériques*. Les *éléments centraux* sont définis comme consensuels, générateurs et organisateurs du reste de la représentation, et « relativement indépendants du contexte immédiat » (Abric, 1994, p. 28, cité par Lheureux, 2010, p. 316). Ils déterminent l'orientation générale que prend le rapport du groupe à l'objet, indépendamment et au-delà des contingences situationnelles. Par contraste, les *éléments périphériques* peuvent faire l'objet de plus fortes divergences interindividuelles et sont dépendants du contexte immédiat (Abric, 1994, cité par Lheureux, 2010).

Les éléments de contexte susceptibles d'influencer les déclarations des sondés sur l'image qu'ils ont des MOOC peuvent être d'ordre institutionnel ou professionnel. Par exemple, la communauté d'Udacity défendra plutôt un modèle économique « de maison d'édition » alors que pour celle de Coursera, ce sera celui « des places de marché[6] » où les partenariats sont encouragés. Ou encore, ceux qui adhèrent à l'idée que le concept de MOOC ne peut être laissé aux mains d'entreprises lucratives comme Udacity et Coursera seront vraisemblablement issus de la communauté d'edX du MIT ou de l'Université Harvard. Ce ne sont là que quelques exemples de contextes influents.

Quels sont *les éléments consensuels* (ou centraux) dans le système de représentations de nos sondés? Quelles sont *les représentations divergentes* et sont-elles bien afférentes à des catégories professionnelles déterminées (enseignants en EAD et/ou dans un MOOC, concepteurs de MOOC, professionnels administratifs dans l'usage du numérique)? C'est

6 « Les places de marché sont apparues avec l'essor d'Internet à la fin des années 1990. [...] Les places de marché sont des plateformes électroniques qui permettent aux acheteurs et aux fournisseurs d'un même marché de se rencontrer et de gérer leurs transactions en ligne » (Allal-Chérif et Favier, 2008, p. 161).

ce à quoi nous allons en particulier nous intéresser. Mais avant d'entrer dans le détail, décrivons notre méthodologie.

2. Méthodologie

Notre recherche s'appuie sur une analyse à la fois quantitative et qualitative des données recueillies. Ces dernières proviennent d'un questionnaire en ligne comprenant 22 questions adressées à des professionnels de l'enseignement en ligne. Pour catégoriser, comprendre et analyser les réponses, nous avons eu recours au logiciel spécialisé *Sphinx Plus*[2] *– Édition Lexica*.

Concrètement, notre échantillon compte 106 répondants sur les 532 personnes destinataires de notre questionnaire, soit un taux de près de 20 % de participation, ce qui correspond au ratio moyen obtenu dans ce type d'enquête, qui est de l'ordre de 25 %. Le questionnaire a été envoyé à des professionnels de l'enseignement en ligne comprenant des enseignants en EAD (60 répondants) et/ou dans un MOOC (20 répondants) et des responsables administratifs impliqués dans l'organisation des enseignements numériques (19 répondants) dans plusieurs universités (les coordonnées ont été récupérées via Internet) ainsi que 7 répondants appartenant à d'autres catégories.

Les effectifs sont plus importants en EAD en comparaison des autres effectifs, ce qui est assez normal si l'on considère que les débuts de l'EAD remontent à quelques décennies alors que les MOOC français n'ont pas encore deux ans d'existence[7].

Par ailleurs, rappelons que notre enquête a été conduite auprès d'acteurs français qui, pour une part, étaient en pleine activité dans les MOOC (période du 30 janvier au 20 février 2014).

Concernant les répondants de la catégorie MOOC, nous avions :

– 3 répondants impliqués dans Coursera
– 15 répondants impliqués dans FUN
– 2 répondants impliqués dans ITyPA

Le questionnaire a été élaboré à partir de représentations fréquentes rencontrées dans ce milieu particulier, mais aussi et surtout à partir de questions ouvertes laissant libre cours aux évocations personnelles.

3. Recueil et analyse des résultats

Nous rendons compte ici de nos résultats et les analysons en deux temps. D'abord, nous présentons et discutons des perceptions qui paraissent communes à toutes les catégories professionnelles interrogées, autrement dit des réponses qui montrent des régularités, des points de vue consensuels et partagés par les acteurs des différentes catégories professionnelles. Dans un deuxième temps, nous comparons ces résultats bruts, strate par strate, et traitons des réponses qui révèlent des divergences notables de points de vue entre les acteurs de certaines catégories professionnelles (par exemple entre ceux qui sont impliqués dans les MOOC et ceux qui ne le sont pas). Des différences observées significatives nous ont conduits à faire ce choix stratégique.

3.1 Perceptions communes à toutes les catégories professionnelles interrogées

À partir de plusieurs séries « d'évocations » non exclusives proposées aux sondés, sur ce qui peut, au mieux, caractériser un MOOC, il leur fallait faire des choix (questions fermées à choix multiples). Des questions ouvertes étaient aussi proposées pour donner libre cours à leurs ressentis et à leurs croyances sur cette question. Les représentations suivantes résultent d'une analyse des réponses aux questions ouvertes *et* aux questions fermées. Ces dernières renvoient souvent à d'autres questions fermées en fonction de la réponse choisie (saut conditionnel). Cette manière de procéder permet d'obtenir des représentations plus fidèles à ce que veulent exprimer les sondés. Cela explique aussi certains pourcentages souvent faibles. Les questions ouvertes quant à elles ont été traitées es-

7 ITyPA a été lancé pour la première fois le 4 octobre 2012 et FUN, le 16 janvier 2014.

sentiellement par la fonction Verbatim de *Sphinx Plus² – Édition Lexica*. En choisissant les variables pertinentes, nous avons pu sélectionner les textes à extraire, les trier en fonction des modalités d'une question, limiter l'extraction à un profil d'observation et nous concentrer sur des extraits contenant un ou plusieurs mots. En d'autres termes, nous avons fait ce qu'il est convenu d'appeler du verbatim par *contexte* et/ou selon le *contenu*.

3.1.1 Premières représentations des MOOC

Comme le pressentait Karsenti (2013, p. 18), c'est bien le caractère attractif et massif qui prédomine dans les premières représentations des MOOC. La moitié des sondés répondent qu'il est fondé sur l'attractivité qu'il suscite chez les apprenants (vitrine) en faisant notamment appel à des célébrités et en évoquant des noms prestigieux (Central, Stanford avec Coursera, MIT et Harvard avec edX…). Un tiers d'entre eux pensent qu'il permet d'approcher une grande population à d'autres fins (mercantiles ou autres…) que celles visées explicitement. La même proportion se représente le MOOC comme un « mélange » d'EAD et de réseaux sociaux ou encore comme un dispositif d'EAD dont l'affichage est différent.

Et des inquiétudes apparaissent aussi : 18 % des répondants pensent que c'est un simple effet de mode et 24 %, qu'il s'agit de l'importation typiquement française d'un nouveau produit américain.

Et lorsque la question devient ouverte, 12 % des répondants mettent l'accent sur le caractère innovant des MOOC en pédagogie universitaire et soulignent sa capacité à rendre accessibles au plus grand nombre la connaissance et l'apprentissage.

Il en ressort également qu'un MOOC vise à explorer un sujet précis (p. ex. la gestion de projet) et n'a pas vocation à proposer une formation complète (correspondant à un diplôme universitaire de type LMD, par exemple). La formation s'adresse à plusieurs milliers de participants et dure environ six semaines, avec un taux de réussite de l'ordre de 10 %.

3.1.2 Comment ces représentations se sont-elles construites?

Au-delà de notre propre analyse, mais aussi pour l'enrichir, nous avons voulu savoir comment nos sondés analysent *eux-mêmes* la manière dont se sont construites leurs représentations des MOOC.

Près de la moitié des répondants indiquent qu'elles se sont construites à partir des informations consultées sur Internet. La même proportion pense que c'est en s'inscrivant à un ou plusieurs MOOC qu'elles se sont élaborées. Ils citent aussi l'information véhiculée par les médias et les échanges avec des collègues qui connaissent le sujet (40 %). Leurs représentations se sont donc construites de manière empirique avec comme principale source d'information Internet. Nous ne décelons pas dans leurs propos d'éléments susceptibles de laisser croire qu'il y aurait eu des réflexions préalables visant à construire la représentation d'un modèle particulier de MOOC adapté aux préoccupations françaises d'enseignement et de diffusion des connaissances.

3.1.3 Avenir des MOOC

Une proportion de 86 % des répondants pensent que la France veut se lancer dans l'aventure des MOOC et évoquent pour raison principale la nécessité d'une présence française dans la compétition internationale. Les professionnels de l'enseignement en ligne sont majoritairement convaincus que les MOOC vont s'imposer de manière durable dans le paysage éducatif français. La raison principale avancée est qu'ils élargissent l'accès au savoir. Près de la moitié pensent aussi qu'ils répondent mieux à ce que les apprenants attendent d'une formation à distance et que c'est une innovation qui s'imposera de manière irréversible. Certains (28 %) soulignent que cela permettra de faire des économies sur le budget de l'éducation ou encore (25 %), que c'est un bon moyen de relancer un EAD essoufflé ou d'avoir les meilleurs professeurs (21 %). Quant à ceux qui pensent que les MOOC ne vont pas s'imposer, 45 % évoquent le fait que cela ne sera pas financièrement viable et 37 % pensent que, de toute façon, certains enseignants s'y opposeront. Toujours selon ce point de vue, 29 % pensent que

les MOOC ne sont qu'un *buzz* et que cela ne correspond pas à la culture française (28 %).

3.1.4 Aspect ouvert massif

Nous avons vu que l'un des faits marquants dans les premières représentations des MOOC était les notions d'ouverture et de massification. Interrogé sur les conséquences potentielles des changements induits par cette ouverture, notre panel a mis en avant la nécessité de renforcer l'apprentissage entre pairs (les apprenants vont devoir se répondre entre eux). Plus d'un tiers des sondés pensent que cela va conduire à une augmentation importante de la charge individuelle de travail des enseignants et probablement à un nécessaire détachement psychologique de la part de l'enseignant vis-à-vis des résultats des apprenants. Autrement dit, l'enseignant d'un MOOC devra prendre le recul psychologique suffisant pour s'affranchir d'une quelconque culpabilité ou responsabilité dans l'échec des étudiants dont il aura la charge. Ils sont par ailleurs partagés quant à savoir si cela va conduire à un renforcement du tutorat pour faire face à l'effectif (29 %) ou au contraire à l'abandon de ce dernier (21 %). Ces considérations nous conduisent naturellement à l'analyse des résultats liés aux modèles pédagogiques puis économiques des MOOC.

- Modèle pédagogique

Plus de la moitié des répondants pensent que les modèles pédagogiques des MOOC français ne sont que des répliques des modèles pédagogiques actuellement en œuvre outre-Atlantique. Ils ne sont que 22 % à penser que le modèle français est le fruit d'une réflexion nationale sur un nouveau modèle pédagogique de masse. La perception globale des sondés est que le modèle pédagogique sous-tendu par les MOOC résulte d'un mélange de conceptions épistémologiques à la fois transmissives (36 %), connectivistes (45 %) et constructivistes (23 %) de l'apprentissage.

- Modèle économique et conséquences socioéconomiques

Près de 60 % des répondants pensent que les MOOC sont fondés sur un modèle partiellement payant dans lequel la certification ne sera pas gratuite ou qu'il sera proposé par la suite, à l'instar de certains réseaux sociaux professionnels, des modèles de type « premium ». D'un tout autre avis, plus du tiers d'entre eux pensent que les MOOC seront gratuits et permettront un élargissement de l'accès au savoir. C'est aussi cet aspect positif d'accès au savoir pour tous, toutes catégories sociales confondues, qui ressort de l'analyse de leurs perceptions des conséquences socioéconomiques. Dans la même veine est également évoquée l'idée d'un enrichissement économique produit par la diversité culturelle (24 %). Du côté des aspects plus négatifs, des craintes se profilent, par exemple le risque de favoriser l'essor d'organismes de formation privés (28 %) et celui de créer une opportunité pour les chasseurs de têtes (16 %), ou encore le remplacement de l'enseignement traditionnel par les MOOC ou la disparition progressive des petits établissements d'enseignement supérieur (14 %).

- Évaluation/certification

Ce qui ressort de l'enquête à ce sujet est que les MOOC permettraient d'obtenir des certifications délivrées par des établissements prestigieux. Pour 21 % des sondés, ils constitueront un excellent moyen d'acquisition de compétences et de reconnaissance institutionnelle. Mais les opinions sont partagées quant à la validité de ces diplômes. Seront-ils ou non équivalents à ceux des enseignements dispensés en présentiel? Se pose alors la question de la fiabilité des évaluations.

3.2 Divergences et irrégularités dans les représentations entre catégories professionnelles

Si l'on étudie à présent les résultats obtenus, strate par strate, autrement dit en comparant entre elles les représentations de chacune des catégories professionnelles, on s'aperçoit que les représentations

des « enseignants en MOOC » tranchent de manière notable avec celles des autres catégories professionnelles interrogées. Cela pourrait[8] indiquer que le fait même de s'impliquer dans un MOOC modifierait les représentations de ce que l'on pouvait en avoir, quel que soit le rôle (ou la fonction) que l'on tenait avant de s'y être impliqué. Nous formulons cette hypothèse à plusieurs niveaux de questionnement d'ailleurs. Évoquons ici trois cas significatifs.

- Sur les modèles cognitifs qui sous-tendent les MOOC

On remarque (figure 1) que les enseignants de l'EAD qui n'ont pas encore « côtoyé » les MOOC se les représentent comme un dispositif de formation qui repose davantage sur un modèle cognitif de type « transmissif » (épistémologie objectiviste[9]) plutôt que « constructiviste » (ou interactionniste[10]). C'est d'ailleurs ce que véhiculent comme message les médias sur cette question (cours filmés). *A contrario*, les professionnels de l'enseignement en ligne qui sont impliqués dans les MOOC semblent attribuer une part tout aussi importante aux approches épistémologiques de type *transmissif* qu'aux approches de type *constructiviste*. Ces deux catégories d'acteurs, dont on compare ici les représentations, s'accordent néanmoins sur la part que jouent les épistémologies de type *connectiviste*[11] dans les MOOC. Elles occupent unanimement une place prépondérante (45 %) dans ces dispositifs.

8 Le conditionnel est employé ici, car nous ne pouvons exclure le fait que ces personnes auraient pu s'impliquer dans les MOOC parce qu'ils avaient, au départ, des représentations différentes. En ce sens, notre recherche est bien exploratoire : elle a pour but de formuler des hypothèses qui devront être vérifiées par la suite de manière expérimentale.

9 Épistémologie selon laquelle l'activité de l'apprenant se limiterait à assimiler le savoir transmis par des experts.

10 Épistémologie selon laquelle l'apprenant construit ses connaissances dans l'interaction avec le monde physique (Piaget) et/ou social (Vygotski).

11 Selon lesquelles l'apprentissage à l'ère du numérique est basé sur la construction de connexions et de réseaux pertinents. Cette idée de se relier les uns aux autres pour construire des connaissances est une des principales dynamiques d'un MOOC (Wikipédia).

Essayons d'analyser ces résultats quelque peu atypiques selon différentes approches.

Disons d'abord que la connaissance qu'ont ces deux catégories d'acteurs des cMOOC (précisément fondés que le *connectivisme*), doit suffire à justifier la part égale qu'elles attribuent, toutes deux, à la présence de cette épistémologie dans un MOOC. Les cMOOC sont d'ailleurs à l'origine des MOOC. Rappelons que l'on doit le premier MOOC à George Siemens et Stephen Downes qui ont tous deux eu l'idée d'ouvrir « massivement et en ligne » un cours intitulé « *Connectivism and Connective Knowledge* » initialement proposé en présentiel : le « c » de cMOOC voulant dire *connectivism*.

Rappelons également que les enseignants de l'EAD ont très vite compris que pour être efficace, la pratique de l'enseignement à distance traditionnel ne pouvait reposer uniquement sur un modèle transmissif (de nombreuses études tendent à le montrer d'ailleurs). Il fallait au contraire mettre en relation de communication les apprenants autour de situations-problèmes (modèle constructiviste) pour notamment rétablir le lien social que la distance avait rompu dans ce type de dispositif. Pour eux, l'émergence des MOOC et en particulier des xMOOC, principalement bâtis sur le modèle transmissif, fait fi des travaux de recherche de ces dix dernières années, rendant du même coup caduques les conceptions constructivistes de l'apprentissage appliquées à l'enseignement en ligne. Implicitement, on perçoit dans leurs réponses une certaine amertume devant ce qu'ils considèrent comme un retour en arrière.

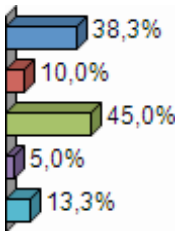
Enfin, les *représentations* qui sont ici en jeu chez les personnes impliquées dans les MOOC sont bien d'ordre *professionnel,* car elles portent sur « des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique et [sont] partagées par les membres d'une même profession » (Piaser, 1999). Elles sont « élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles » (Bataille *et al.*, 1997, p. 63). « Leur contenu, leur organisation, leur dynamique sont intimement liés aux différents problèmes qui ont à être résolus ou évités dans le cadre d'un exercice professionnel » (Gonin, 2008, p. 28).

Là encore, le discours véhiculé par les médias crée des représentations sociales communes ou de sens commun, qualifiées d'éléments « centraux » mais qui semblent évoluer dès lors qu'un groupe s'implique dans l'activité. Elles deviennent alors remaniées et autrement partagées. Elles semblent alors résulter de l'orientation générale que prend le rapport du groupe à l'objet.

Enseignants EAD

À la question : « Vous pensez que le MOOC fait appel à un modèle d'apprentissage », ils répondent :

	% obs.
transmissif (c.-à-d. cours magistral)	**38,3 %**
constructiviste (c.-à-d. travail collaboratif...)	**10,0 %**
connectiviste (c.-à-d. auto-organisation de l'apprentissage via les réseaux)	**45,0 %**
béhavioriste (théorie comportementaliste de Pavlov)	**5,0 %**
Je ne sais pas.	**13,3 %**



Enseignants MOOC

À la question : « Vous pensez que le MOOC fait appel à un modèle d'apprentissage », ils répondent :

	% obs.
transmissif (c.-à-d. cours magistral)	**40,0 %**
constructiviste (c.-à-d. travail collaboratif...)	**40,0 %**
connectiviste (c.-à-d. auto-organisation de l'apprentissage via les réseaux)	**45,0 %**
béhavioriste (théorie comportementaliste de Pavlov)	**0,0 %**
Je ne sais pas.	**5,0 %**

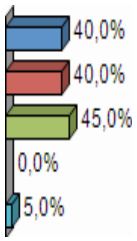


Figure 1. Perception des enseignants sur les modèles cognitifs

- Sur la charge de travail

Si la charge de travail relative au suivi des apprenants inscrits à un MOOC ne semble être « que doublée » du point de vue des enseignants de l'EAD et des institutionnels, les enseignants déjà impliqués dans les MOOC estiment, quant à eux, que la charge de travail est « au moins triplée » voire quadruplée (figure 2). Les retours des premières expériences sur les MOOC semblent confirmer les points de vue de ces derniers. Cécile Dejoux, du CNAM, qui a été la cheville ouvrière du MOOC « Du manager du leader », l'illustre bien dans ses propos : « Une fois la séance terminée, le cours s'est prolongé. À la fin de chaque séance, les étudiants ont pu s'exprimer sur un forum animé par un gestionnaire de communauté [...] Chaque semaine, il fallait se plier à l'exercice du "*hangout*" : entendez par là un "*chat* vidéo". Pendant près d'une demi-heure, huit personnes posent des questions, la vidéo est ensuite diffusée sur YouTube[12] » (Brafman, 2014b, p. 1).

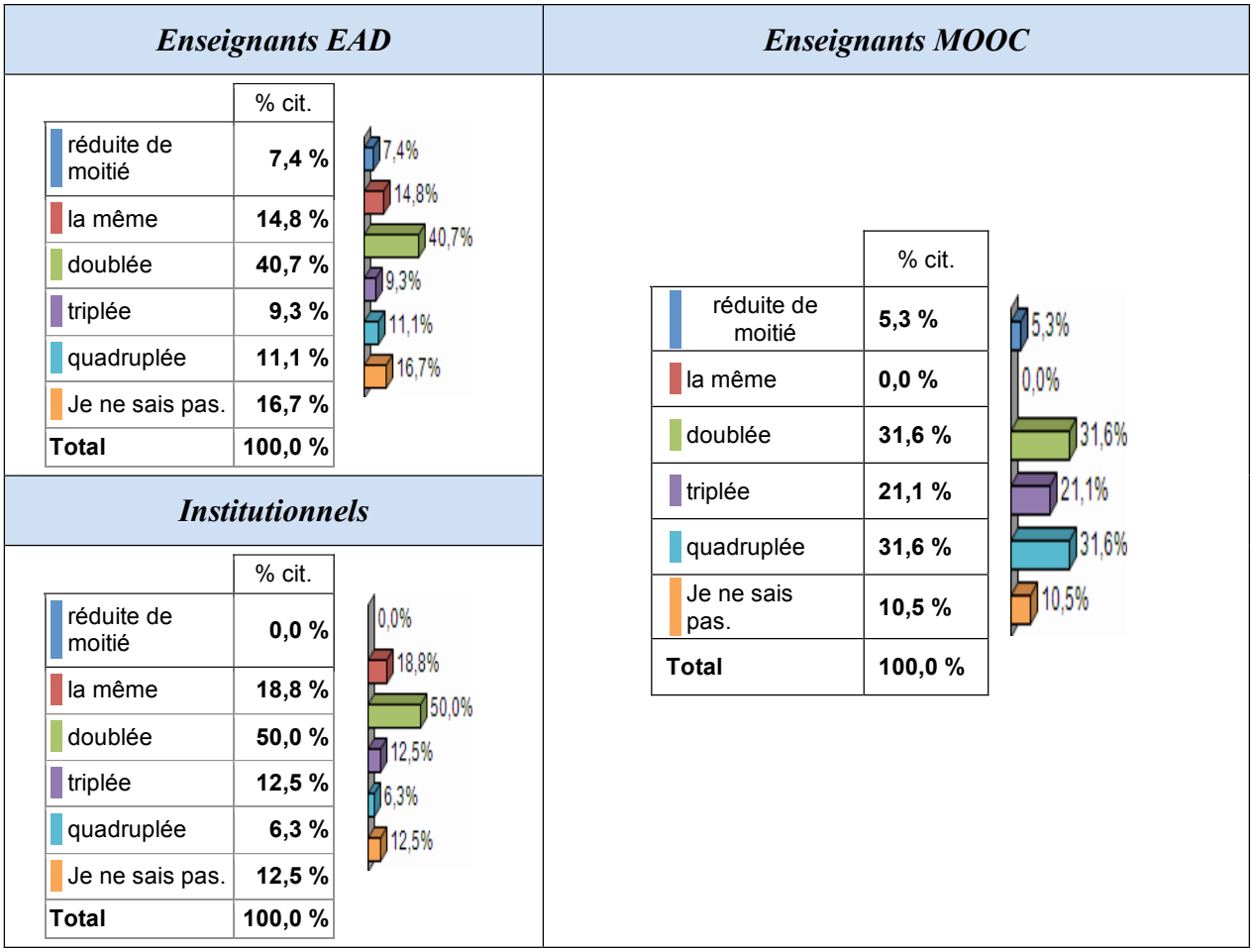


Figure 2. Perception de la charge de travail des enseignants dans un MOOC

- Sur la manière d'enseigner et d'apprendre dans un MOOC

Il est désormais notoire dans le champ des EIAH[13] que la manière d'enseigner des enseignants et la manière d'apprendre des apprenants changent notablement dans des environnements d'apprentissage à distance traditionnels (EAD) en comparaison des pratiques d'enseignement en « face à face » (Trestini *et al.*, 2012, p. 34). De plus, d'après les résultats que nous avons obtenus, il semblerait que la manière d'enseigner et d'apprendre dans un MOOC changerait encore, non plus seulement en comparaison d'un enseignement en face à face, mais aussi en comparaison d'un enseignement traditionnel à distance (EAD)! Et là encore, les enseignants impliqués dans un MOOC en ont une perception plus amplifiée que celle qu'en ont les enseignants de l'EAD traditionnel. La manière d'enseigner dans un MOOC changerait fondamentalement pour 71 % d'entre eux contre 40 % de l'avis des enseignants de l'EAD (figure 3). Le même constat est fait sur

12 Champ de recherche sur les environnements informatiques pour l'apprentissage humain.

la manière dont les MOOC transformeraient la manière d'apprendre de l'apprenant (figure 4).

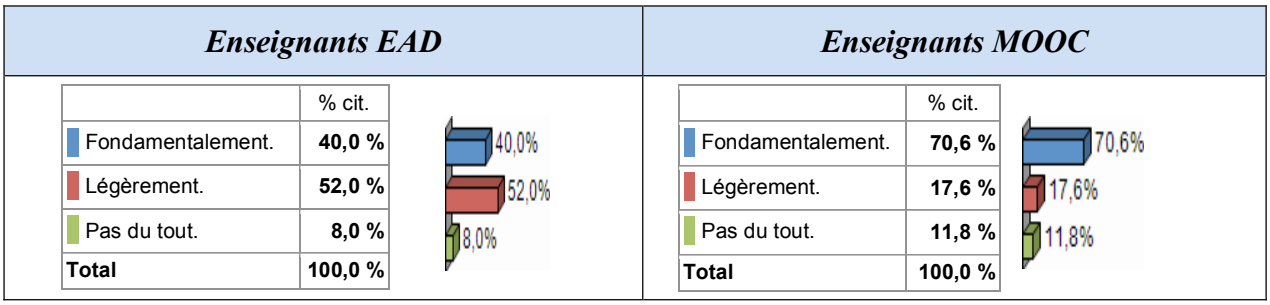


Figure 3. Les MOOC modifient la manière d'enseigner de l'enseignant par rapport à l'EAD

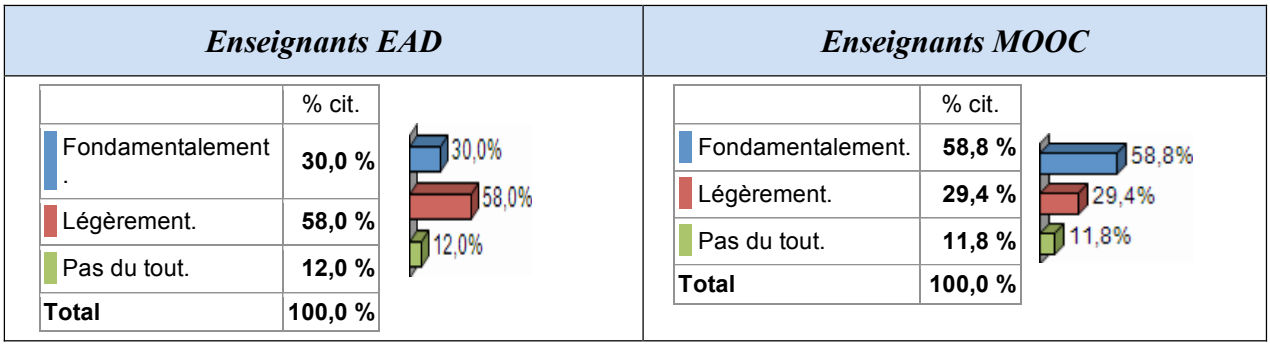


Figure 4. Les MOOC modifient la manière d'apprendre de l'apprenant par rapport à l'EAD

Conclusion

Reprenons essentiellement en conclusion les principaux résultats de cette recherche exploratoire.

D'abord, nous nous sommes aperçus à travers les évocations des professionnels français de l'enseignement en ligne sur la question des MOOC que leurs représentations étaient caractérisées par des *régularités* et des *divergences* de points de vue dépendantes de l'activité professionnelle qu'ils exercent et des thématiques abordées, résultats en outre conformes aux théories des représentations sociales et professionnelles.

Les *régularités*, en référence aux éléments centraux évoqués par Abric (1994), témoignent d'une perception commune de ce phénomène émergent. Elles se manifestent principalement lorsque nos questions portent sur certaines caractéristiques du MOOC : définition, éléments constitutifs, aspects ouvert et massif, etc. On s'aperçoit que ces caractéristiques sont précisément celles qui sont les plus facilement accessibles et discutées sur « la Toile » ou dans les médias traditionnels. Cette facilité d'accessibilité contribuerait donc à la construction de représentations communes, autrement dit aux régularités constatées dans ces représentations. Ces dernières semblent d'ailleurs conformes à l'image du MOOC qui est véhiculée par ces mêmes médias. Le modèle d'un MOOC français se serait donc en partie construit dans l'esprit des professionnels de l'enseignement en ligne à travers l'image véhiculée sur les réseaux, et sans souci apparent de remaniement.

Par contraste, on observe des *divergences* de points de vue (éléments périphériques d'Abric, 1994) émanant de catégories professionnelles particulières. Elles sont constituées d'enseignants réellement impliqués dans l'activité d'un MOOC. Et là encore, nous constatons que ces représentations divergentes portent principalement sur des caractéristiques plus difficilement accessibles dans les médias ou sur le Net. C'est le cas notamment des représentations liées aux modèles pédagogiques qui sous-tendent ces formations ou à l'estimation du niveau d'implication des enseignants dans la conduite d'un MOOC.

L'activité exercée par ces professionnels, d'une part, et un déficit d'information sur le sujet, d'autre part, participeraient donc à la construction de représentations divergentes, lesquelles seraient à leur tour contributives d'un processus de reconceptualisation. Elles ne reposeraient plus sur une image nord-américaine des MOOC véhiculée par les médias, mais résulteraient d'une reconceptualisation d'expériences vécues par et dans l'activité. Cela confirmerait donc l'idée que le modèle français de MOOC que certains croient déjà (prématurément?) stabilisé ne serait, en réalité, qu'un modèle en voie de construction. C'est du moins ce que nous laissent penser ces résultats.

Références

Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. Dans J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 11-35). Paris : Presses universitaires de France.

Allal-Chérif, O. et Favier, M. (2008). Le modèle économique des places de marché électroniques. *Revue française de gestion*, *34*(181), 161-173. doi:10.3166/rfg.181.161-173 Récupéré de http://www.cairn.info/

Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication; des représentations sociales aux représentations professionnelles. Dans C. Garnier et M. L. Rouquette (dir.), *Les représentations en éducation et formation* (p. 165-189). Montréal, Canada : Éditions Nouvelles.

Bataille, M., Blin, J.-F., Jacquet-Mias, C. et Piaser, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'année de la recherche en sciences de l'éducation* (p. 57-90). Paris : Presses universitaires de France.

Brafman, N. (2014a, 16 janvier). Les universités françaises lancent leurs cours en ligne. *Le Monde*. Récupéré de http://www.lemonde.fr

Brafman, N. (2014b, 28 mars). La « MOOC-mania » gagne la France. *Le Monde*. Récupéré de http://www.lemonde.fr

Bruillard, E. (2014). Les utilisateurs des MOOC : quel regard? *Distances et médiations des savoirs, 7*. Récupéré de http://dms.revues.org

De Coustin, P. (2014, 14 janvier). 8 millions d'euros débloqués pour développer les MOOC français. Récupéré de http://etudiant.lefigaro.fr

Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. Dans W. Doise et A. Palmonari (dir.), *L'étude des représentations sociales* (p. 81-94). Lausanne, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, *45*(405), 189-195.

Gonin, A. (2008). *L'aide à autrui dans le champ de l'intervention sociale. Une approche psychosociale des représentations professionnelles : historicité, ancrage et fonctions* (thèse de doctorat, Université Lumière Lyon II, France). Récupéré de http://theses.univ-lyon2.fr

Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales* (4e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Karsenti, T. (2013). MOOC : révolution ou simple effet de mode?. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *10*(2), 6-22. Récupéré de http://ritpu.ca

Lheureux, F. (2010). Représentations professionnelles, satisfaction au travail et choix de carrière des personnels infirmiers : le rôle des valeurs d'autonomie. *Psychologie du travail et des organisations (PTO)*, *16*(4), 312-324. Récupéré de http://revue-pto.com/articles%20pdf/Decembre%202010/Vol%2016-4-2.pdf

Lhommeau, C. (2014). *MOOC : l'apprentissage à l'épreuve du numérique*. Limoges, France : FYP.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (2e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Neveu, M. et Guesdon, M. (2014). Du bon usage des MOOC. *La Revue du Projet*. Récupéré du site de la revue : http://blogs.mediapart.fr

Piaser, A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur* (thèse de doctorat non publiée). Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse, France.

Piaser, A. et Bataille, M. (2008). Of contextualised use of "social" and "professional". Dans M. Chaïb, B. Danermark et S. Selander (dir.), *Social representations and transformation of knowledge* (p. 44-54). Jönköping, Suède : School of Education and Communication, Jönköping University.

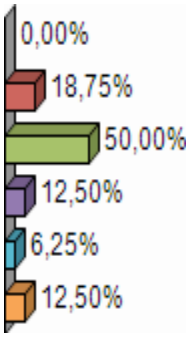
Trestini, M. (dir.), Coulibaly, B., Rossini, I., Christoffel, E., Pacurar, E. et Lemire, G. (2012). *Évaluation du dispositif d'enseignement à distance à l'Université de Strasbourg : rapport de recherche*. Récupéré du site de l'Institut français de l'éducation (IFE) : http://ife.ens-lyon.fr

Annexes

Données brutes issues du logiciel Sphinx

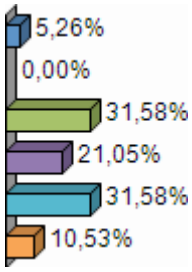
TPS_TRAV_PROFperçu par les Institutionnels

	Nb	% cit.
réduite de moitié	**0**	**0,00%**
la même	**3**	**18,75%**
doublée	**8**	**50,00%**
triplée	**2**	**12,50%**
quadruplée	**1**	**6,25%**
Je ne sais pas.	**2**	**12,50%**
Total	**16**	**100,00%**



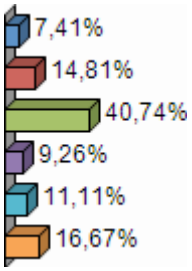
TPS_TRAV_PROF perçu par les enseignants MOOC

	Nb	% cit.
réduite de moitié	**1**	**5,26%**
la même	**0**	**0,00%**
doublée	**6**	**31,58%**
triplée	**4**	**21,05%**
quadruplée	**6**	**31,58%**
Je ne sais pas.	**2**	**10,53%**
Total	**19**	**100,00%**



TPS_TRAV_PROF perçu par les enseignants de l'EAD

	Nb	% cit.
réduite de moitié	**4**	**7,41%**
la même	**8**	**14,81%**
doublée	**22**	**40,74%**
triplée	**5**	**9,26%**
quadruplée	**6**	**11,11%**
Je ne sais pas.	**9**	**16,67%**
Total	**54**	**100,00%**



MODELE_APPREN

	Nb	% obs.
transmissif (i.e. cours magistral)	**23**	**38,3%**
constructiviste (i.e. travail collaboratif,...)	**6**	**10,0%**
connectiviste (i.e. auto-organisation de l'apprentissage via les réseaux)	**27**	**45,0%**
behavioriste (théorie comportementaliste de Pavlov)	**3**	**5,0%**
Je ne sais pas.	**8**	**13,3%**
Total	**60**	

