



HAL
open science

Une nouvelle évaluation de la réussite dans les MOOC à partir de registres d'usages individuels

Éléonore Vrillon

► To cite this version:

Éléonore Vrillon. Une nouvelle évaluation de la réussite dans les MOOC à partir de registres d'usages individuels. *Questions Vives, recherches en éducation*, 2019, 31, <10.4000/questionsvives.3933>. <halshs-02959264>

HAL Id: halshs-02959264

<https://shs.hal.science/halshs-02959264v1>

Submitted on 28 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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

Une nouvelle évaluation de la réussite dans les MOOC à partir de registres d'usages individuels

A new evaluation of success in MOOC with individual type of uses

Eléonore Vrillon

Introduction

- 1 Depuis leur émergence, les Massive Open Online Courses (MOOC) ont connu un essor mondial grâce à la création de plateformes et à leur production par de nombreuses institutions de formation. Ces cours gratuits, en ligne, disponibles depuis n'importe quel lieu et à n'importe quel moment, ont été perçus comme un moyen de tendre vers l'idéal d'une démocratisation de l'accès à l'éducation et à la formation. Néanmoins, les premières recherches ont montré qu'un très faible nombre d'inscrits parvient effectivement jusqu'à la fin d'un MOOC et qu'encore moins obtiennent une attestation ou certification (Kizilceck *et al.*, 2013 ; Ho *et al.*, 2014, 2015 ; Christensen *et al.*, 2013). Ce phénomène, remettant en question l'accessibilité de ces ressources, a fait l'objet de diverses qualifications. On évoque à ce propos le désengagement des inscrits, l'échec, le décrochage, l'abandon ou encore l'attrition (Cisel, 2016).
- 2 Ce faisant deux indicateurs d'évaluation du succès d'un participant au sein d'un MOOC ont été généralisés : celui de la persistance (la réussite étant associée à la poursuite des activités tout au long de la durée du MOOC jusqu'à son achèvement) et celui de l'obtention d'une certification, par la validation de l'ensemble des quiz et activités (Breslow *et al.*, 2013).
- 3 A partir d'une revue de littérature, nous montrons comment ces différentes approches et indicateurs se côtoient, les résultats auxquels elles conduisent et leurs limites avant de présenter, en s'appuyant sur les données d'une recherche conduite dans le cadre d'une thèse de doctorat, une nouvelle approche de la réussite dans les MOOC, tenant

compte des stratégies individuelles d'usages des MOOC, et d'en estimer sa propension au sein de 12 MOOC de la plateforme publique française France Université Numérique (FUN).

L'évaluation de la réussite dans les MOOC : une question de mesures et de points de vue

- 4 Véritable point de cristallisation de la recherche sur les MOOC, le décalage constaté entre le nombre d'inscrits au début de chaque MOOC et le nombre de certifiés à l'issue du suivi a été, aux prémices, principalement étudié de deux manières distinctes. La première s'appuie sur une unique exploitation des comportements des inscrits reconstitués à partir des données de navigation. La seconde met en perspective ces modes de suivi du MOOC avec les objectifs déclarés des inscrits.

Estimer la réussite à partir des données de suivi

- 5 L'étude des comportements des inscrits dans des MOOC se réalise d'une manière privilégiée grâce à la possibilité d'accéder à l'ensemble des données de navigation (Seaton *et al.*, 2014), aussi appelées en anglais *learning analytics*. Ces *click* (Reich, 2015) correspondent à l'ensemble des actions réalisées au sein du MOOC par un inscrit. La tentation est grande d'y voir une quantification observable de l'apprentissage (Reich, 2014). L'analyse de ces données a mené à la construction de typologies de modes de suivis des MOOC se distinguant selon l'intensité et la diversité d'utilisation des ressources proposées (vidéos consultées, évaluation réalisées, contribution au forum), le fait d'être parvenu au terme et d'avoir obtenu une certification (Koller *et al.*, 2013 ; Hill, 2013 ; Ho *et al.*, 2014 ; Kizilcec & Schneider, 2013 ; Anderson *et al.*, 2014 ; Cisel, 2016 ; Tseng *et al.*, 2016). Ces recherches mettent en évidence qu'il n'existe pas un rapport uniforme à l'utilisation et au suivi d'un MOOC. Seule une minorité des personnes inscrites consultent et réalisent effectivement les activités du scénario pédagogique du MOOC (Guo & Reinecke, 2014). Il existe donc un réel décalage entre les prescriptions pédagogiques et l'utilisation effective des MOOC par les inscrits. Mais globalement il fait consensus que, plus ceux-ci sont actifs, plus ils ont de chances de l'achever et d'obtenir une certification (Reich, 2014).
- 6 Forts de ces premiers résultats, l'estimation de la réussite au sein des MOOC a été à nouveau réalisée en vue de tenir compte de cette diversité de comportements de suivi. Les taux calculés sont ainsi éminemment relatifs aux critères de mesure, plus ou moins restrictifs, retenus par les chercheurs (Evans & Baker, 2016). Ils peuvent varier de 1 % à 82 % (Ho *et al.*, 2014). La réussite prend ainsi des significations variables selon les études (Perna *et al.*, 2014 ; Gomez-Zermeno & Aleman de la Garza, 2016 ; Schiffino *et al.*, 2015 ; Hawaka *et al.*, 2014). Selon les choix réalisés par les évaluateurs, les conclusions relatives au succès d'un MOOC sont aussi tout à fait divergentes.
- 7 Les indicateurs retenus dans ces recherches interrogent quant au phénomène que l'on cherche effectivement à mesurer et à la portée de leurs résultats. Les données de navigation des inscrits peuvent s'avérer pertinentes dans une logique de communication sur le succès de MOOC pour valoriser l'attractivité des plateformes ou d'institutions de formation. Elles constituent aussi des données privilégiées pour la recherche, notamment pour les travaux dédiés à l'étude de l'efficacité pédagogique des

« dispositifs » (Albero, 2004) en vue d'améliorer l'apprentissage dans des environnements médiatisés à distance.

- 8 Pour autant, ces démarches paraissent peu adaptées pour étudier la réussite compte tenu des caractéristiques des MOOC. Elles ne tiennent en effet pas compte de la diversité des MOOC existants (Vrillon, 2017a ; Ortoleva *et al.*, 2017), ni des facilités d'inscription ou de la possibilité de les utiliser de manière asynchrone, comportement pourtant fréquent (Cisel, 2016 ; Ho *et al.*, 2016). Elles paraissent aussi limitées en ne considérant pas le sens que donne un participant au fait de suivre un MOOC (Vrillon, 2017b). Or, ces éléments ont été identifiés comme autant d'aspects rendant inadéquats l'utilisation d'un indicateur global uniformisant des réalités pour le moins diverses (DeBoer *et al.*, 2014 ; Breslow *et al.*, 2013 ; Stich & Reeves, 2016 ; Wang & Baker, 2015 ; Koller *et al.*, 2013). La transposition des modalités d'évaluation habituellement utilisées en formation initiale apparaît aussi peu adaptée à l'évaluation de ce que peut être le succès ou l'échec dans le suivi d'un MOOC.

La prise en compte des intentions d'engagement et des objectifs individuels pour évaluer la réussite

- 9 Pour analyser ces faibles taux de rétention, d'autres chercheurs ont ainsi introduit l'étude des objectifs et intentions des participants, au moment de l'inscription, sur l'achèvement et la certification. Dans cette seconde approche, la confrontation entre les comportements réels et les intentions déclarées définit alors ce qu'est l'échec ou la réussite. Elle tient compte de la rationalité de l'acteur engagé dans un MOOC. Cela permet de qualifier plus précisément les situations réelles d'échec, d'abandon ou de décrochage. Ces dernières correspondent à ceux qui ont pour objectif d'obtenir une certification mais qui n'y parviennent pas. Les recherches ayant retenu ce point de vue mettent en évidence que cette configuration est particulièrement fréquente (Reich, 2014 ; Cisel, 2014).
- 10 Elles montrent aussi qu'il existe une grande diversité de motifs d'inscription dans un MOOC (Belanger & Thornton, 2013 ; Christensen *et al.*, 2013 ; Kizilcec & Schneider, 2015). Par ordre d'importance, on trouve, en premier lieu, celui du plaisir d'apprendre, apparentant le MOOC à une ressource de loisir culturel. Puis viennent ceux formatifs où le MOOC est principalement utilisé comme une ressource de formation professionnelle par des actifs en emploi et plus, marginalement, par des étudiants dans le cadre de leur formation.
- 11 Ces motifs d'inscription apparaissent être corrélés, voire déterminent l'achèvement (Cisel, 2014 ; Kizilcec & Schneider, 2015 ; Semenova, 2016 ; Chuang & Ho, 2016). De plus, ceux qui déclarent, au moment de l'inscription dans un MOOC, avoir l'intention de suivre le MOOC jusqu'au bout et obtenir le certificat sont les plus nombreux à effectivement y parvenir par rapport aux autres (Reich, 2014 ; Kizilcec & Schneider, 2015 ; Chuang & Ho, 2016). Ce sont ceux qui obtiennent le plus une certification à l'issue du suivi (même s'ils restent minoritaires), comparativement à ceux dont les objectifs sont plus incertains. Les inscrits déclarant avoir un objectif d'apprentissage bien déterminé au début du MOOC sont ceux qui rapportent les meilleures acquisitions à la suite du suivi (Schiffino & al, 2015).

Une nouvelle approche de la réussite dans les MOOC

- 12 Les travaux qui se sont intéressés aux facteurs corrélés ou aux déterminants de l'obtention d'une certification l'ont donc fait d'une manière plurielle (Vrillon, 2018). Celle-ci peut être le fait de certaines caractéristiques individuelles, de la nature des motifs d'inscription, des modes de suivi ou de l'intention d'aller jusqu'au bout. Ces recherches ont aussi permis d'identifier l'existence d'une diversité de comportements des inscrits dans le suivi de MOOC
- 13 Néanmoins, elles n'apportent que des éléments de réponse partiels à la problématique du taux d'abandon, d'échec ou du décrochage, et présentent plusieurs limites. Tout d'abord, certaines relations entre ces dimensions n'ont pas été explorées (tel l'effet des motifs d'inscriptions sur les modalités de suivi). De plus, elles n'étudient que l'impact ou la corrélation de l'une de ces variables sur la certification. Il n'en existe pas non plus qui ait articulé l'intégralité de ces dimensions.
- 14 Par ailleurs, en mettant au cœur de la réflexion la certification, ces enquêtes ne permettent pas de saisir le sens des appropriations des MOOC pour une grande partie des inscrits, puisque tous les motifs d'inscription ne sont pas associés à la volonté d'obtenir une attestation de réussite (tel l'usage culturel). On en sait donc toujours peu sur les relations de corrélation et de causalité qui unissent ces variables explicatives et la part de chacune dans l'explication de l'achèvement ou de la certification dans les MOOC. Et, elles ne permettent pas non plus d'identifier les déterminants de ceux qui échouent (c'est-à-dire pour ceux qui connaissent des décalages entre motifs d'inscription, intention et achèvement et/ou obtention d'une certification). Comment peut-on alors évaluer et appréhender cette question de la réussite au sein des MOOC à l'aune de ces différents éléments ?
- 15 Nous proposons de construire, à partir de données empiriques, une typologie d'usages des MOOC articulant ces dimensions. Nous supposons qu'il existe différents registres cohérents d'usages des MOOC permettant d'établir des critères d'évaluation de la réussite pertinents et adaptés. Au regard des précédents résultats d'enquête, nous supposons que ceux qui ont un objectif formatif et un engagement défini en débutant le MOOC sont les plus en mesure d'aller jusqu'au bout du MOOC et d'obtenir une certification.
- 16 C'est ainsi une nouvelle approche de la réussite au sein des MOOC qui est ici construite et présentée. Elle est non plus définie *a priori* à partir des critères tels que l'achèvement ou la certification, fixés par les concepteurs pédagogiques, mais tient compte de la subjectivité et des formes de rationalités individuelles. Elle résulte d'une confrontation entre les objectifs de suivi, de leur volonté d'achever le MOOC et d'obtenir une attestation de réussite déclaré lors de l'inscription par les individus aux comportements effectifs et résultats obtenus à l'issue du suivi du MOOC. Cette approche de la réussite dans un MOOC est dépendante de la nature des objectifs fixés et poursuivis par les individus (formatif, culturel, etc.). Elle est la résultante de la correspondance entre les objectifs préalables et le fait de les atteindre.

Données et méthodologie de la recherche

- 17 Les données mobilisées pour répondre à cette problématique sont extraites d'une enquête quantitative longitudinale diffusée en ligne auprès de 12 MOOC¹ de la plateforme France Université Numérique (FUN), élaborée dans le cadre d'un travail de recherche de doctorat (Vrillon, 2018). Les tableaux 3 et 4, situés en annexe, restituent les principales caractéristiques de chacun des MOOC étudiés, désignés par un acronyme.
- 18 Deux temps principaux ont structuré cette collecte. Un premier questionnaire², auquel 5709 personnes ont répondu, a été diffusé au moment de l'inscription dans le MOOC. Ceux ayant accepté d'être réinterrogés se sont vus soumettre un second questionnaire, un an plus tard, qui a été complété par 1778 individus. Le taux de réponse lors de la première interrogation (nombre de répondants rapporté au nombre d'inscrits dans chaque MOOC) est de 7,1 % et s'élève à 31,1 % lors de la seconde (nombre de répondants rapporté à l'échantillon constitué).
- 19 Pour déterminer les motifs d'inscription, l'intention d'achèvement et la volonté d'obtenir une attestation de réussite au moment de l'inscription, trois questions ont été posées dans le premier questionnaire. Les objectifs d'inscription dans un MOOC étant divers, 11 modalités de réponse plus une supplémentaire « autre », ouverte, ont été proposées puis recodées. L'intention d'achèvement et la volonté d'obtenir une attestation ont fait l'objet de deux questions composées de trois modalités de réponses. La première demande si l'individu, lors de l'inscription dans le MOOC, a pour objectif d'aller jusqu'au bout du MOOC et la seconde s'il souhaite obtenir une attestation de réussite. Les réponses affirmatives ou négatives actent d'une décision déjà établie, alors que les troisièmes modalités : « vous n'avez pas d'objectif » et « vous ne savez pas » permettent de saisir la possible incertitude lors du début de suivi d'un MOOC.
- 20 Pour évaluer la réussite, ici définie comme étant l'atteinte des objectifs individuels initiaux, deux questions rétrospectives ont été posées lors de la ré-interrogation un an plus tard : « êtes-vous allé(e) jusqu'au bout du MOOC ? » et « avez-vous obtenu une attestation de réussite à l'issue de ce MOOC ? » (dans les 10 MOOC où cette question s'applique puisque deux sont non certifiants).

Résultats

- 21 Les résultats sont structurés en trois temps. Les statistiques descriptives des variables choisies pour construire ces registres d'usages restituant les objectifs et intentions des participants sont présentées dans un premier temps. Les six registres d'usages élaborés et les critères de leurs évaluations sont exposés dans un second temps. Enfin, nous présentons, à l'aide des données extraites du questionnaire de ré-interrogation, les taux de réussite selon les registres d'usages mis au jour.

La description des variables d'intérêt

- 22 La première étape préalable pour construire ces registres d'usages a été d'identifier les variables pertinentes pour les constituer. Au regard de la littérature, trois variables qualitatives ont été retenues : l'objectif principal déclaré justifiant l'inscription dans le

MOOC, l'intention d'aller jusqu'au bout du MOOC et l'intention d'obtenir une attestation de réussite. A ces trois variables, déjà identifiées comme pouvant déterminer ou être corrélées à l'obtention finale d'une certification (Cisel, 2014 ; Reich, 2014 ; Kizilcec & Schneider, 2015 ; Chuang & Ho, 2016 ; Semenova, 2016), a été ajoutée celle du niveau de connaissance estimé dans le domaine du MOOC, pouvant elle aussi peser sur l'obtention d'une certification (Cisel, 2014 ; Phan *et al.*, 2015 ; Evans & Baker, 2016 ; Semenova, 2016), mais aussi sur le sens donné au suivi de MOOC (Vrillon, 2017b).

Tableau 1 : Distribution des variables d'intérêt pour la construction des registres d'usages (n =5709)

Variables	Modalités de réponse	Proportion (%)
Objectif principal à l'inscription dans le MOOC	Par curiosité pour le dispositif MOOC et découvrir de nouvelles pratiques pédagogiques	7,5
	Pour découvrir un sujet qui vous intéresse, échanger avec vos amis, par plaisir d'apprendre et soutenir des projets personnels	57,6
	Pour compléter votre formation initiale	11,0
	Pour évaluer votre niveau de connaissances	3,8
	Pour vérifier, actualiser, développer vos compétences professionnelles	14,5
	Pour préparer une mobilité professionnelle	5,4
Avoir pour objectif d'aller jusqu'au bout du MOOC	Oui	81,3
	Non, pas nécessairement	5,7
	Vous n'avez pas d'objectif préalable	13,0
Vouloir obtenir une attestation de réussite	Oui	61,0
	Non	13,9
	Vous ne savez pas	25,2
Niveau de connaissance dans le domaine du MOOC	Aucune connaissance	16,1
	Quelques connaissances de base	64,4
	Connaissances plus avancées et très avancées	19,5

Note : Parmi les 5709 répondants au premier questionnaire diffusé lors de l'inscription dans le MOOC, 5,7 % déclarent ne pas nécessairement avoir pour objectif d'aller jusqu'au bout du MOOC.

- 23 L'objectif principal le plus cité, justifiant l'inscription dans un des MOOC étudiés, est la découverte d'un sujet d'intérêt, par plaisir d'apprendre, d'échanger avec ses pairs ou de soutenir des projets personnels. Suivre des MOOC est donc associé, pour plus de la moitié de notre échantillon, à une activité de l'ordre du loisir culturel et social, tournée vers la sphère personnelle. Les quatre motifs suivants, par ordre décroissant, s'inscrivent dans une logique de formation. Ainsi, 14,5 % déclarent s'être inscrits dans le MOOC pour des raisons professionnelles : vérifier, actualiser et développer des compétences professionnelles, 11 % pour compléter leur formation initiale, 7,5 % suivent un MOOC par curiosité pour le dispositif et découvrir de nouvelles pratiques pédagogiques et 5,4 % pour préparer une mobilité professionnelle. Ces résultats corroborent ceux observés dans la littérature sur les MOOC (Christensen *et al.*, 2013 ; Belanger & Thornton, 2013 ; Mariais *et al.*, 2016 ; 2017 ; Cisel, 2016).

- 24 On relève aussi que ceux qui débutent dans ces MOOC paraissent engagés. En effet, 81,3 % déclarent vouloir aller jusqu'au bout et 61 % souhaitent obtenir une attestation de réussite à l'issue de ce travail. Cette proportion est assez élevée, comparativement aux inscrits de la plateforme américaine edX (Chuang & Ho, 2016). La majorité des inscrits suivent des MOOC dans un domaine déjà un peu connu (64,4 %).

Des registres d'usages des MOOC distincts

- 25 Afin d'identifier l'existence de types d'usages des MOOC, une Analyse des Correspondances Multiples (ACM) a été réalisée sur ces quatre variables actives pour un total de 15 modalités en vue d'identifier les proximités et dissemblances existantes à partir d'un test de corrélation. La Classification Ascendante Hiérarchique (CAH), calculée à partir des dimensions de l'ACM, permet ensuite de regrouper en classes les individus présentant des caractéristiques similaires selon les variables d'intérêt retenues pour qualifier la nature du rapport au MOOC. Nous retenons de l'analyse de l'arbre hiérarchique de la CAH (Figure 1) et du saut d'inertie interclasses, une partition de la population en six classes, correspondant aux différents registres d'usages des MOOC (Tableau 2).

Figure 1 : Représentation graphique de l'arbre hiérarchique de la CAH

Image

1017421C00004F4D00003E1D2789540D151FB66F.emf

Typo3

Arbre de classification

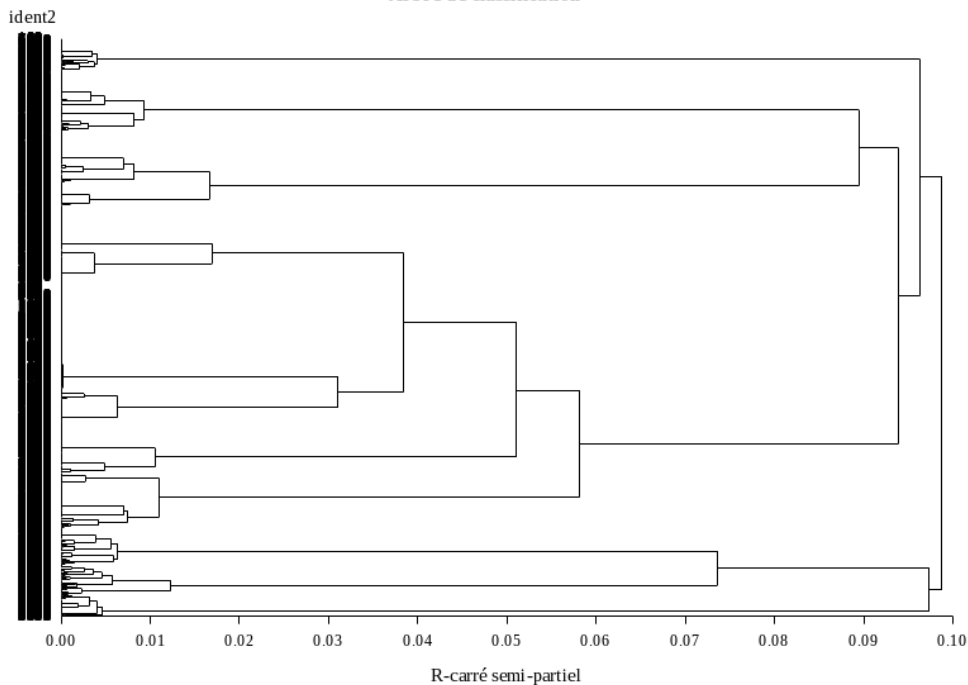


Tableau 2 : Effectif, proportion et modalités structurant les six registres d'usages établis à partir de la CAH (n =5709)

Registre d'usage effectif ; proportion	Objectif principal	Vouloir aller jusqu'au bout du MOOC	Vouloir obtenir une attestation	Niveau de connaissances déclaré
Registre 1 n = 3138 ; 55 %	<i>Pour découvrir un sujet qui vous intéresse, échanger avec vos amis, par plaisir d'apprendre et soutenir des projets personnels</i>	Non Pas d'objectif	Non Ne sait pas	Aucune De base
Registre 2 n =824 ; 14,4 %	Pour vérifier, actualiser, développer vos compétences professionnelles	Oui	Oui	Avancées et très avancées
Registre 3 n =625 ; 11,0 %	Pour compléter votre formation initiale	Oui	Oui	Avancées et très avancées
Registre 4 n =597 ; 10,5 %	Par curiosité pour le dispositif MOOC et découvrir de nouvelles pratiques pédagogiques	Pas d'objectif	/	Aucune
Registre 5 n =308 ; 5,4 %	Pour préparer une mobilité professionnelle	Oui	Oui	De base
Registre 6 n =217 ; 3,8 %	Pour évaluer votre niveau de connaissances	/	Oui	Avancées et très avancées

- 26 Présentons à présent les caractéristiques de ces six registres d'usages cohérents de MOOC établis à l'aide de cette méthode.

Le MOOC au cœur des pratiques culturelles (55 %)

- 27 Ce premier et principal registre d'usage, rassemblant plus de la moitié des inscrits au sein des 12 MOOC étudiés, assimile le MOOC à une ressource culturelle et sociale. En effet, le motif justifiant l'inscription est celui de découvrir un sujet d'intérêt, pour le plaisir d'apprendre, d'échanger avec ses pairs, dans un domaine où l'individu ne possède pas de connaissances ou seulement quelques-unes. Les individus ne recherchent pas d'attestation ou ne savent pas s'ils le souhaitent au moment de l'inscription. Concernant la volonté d'aller jusqu'au bout du MOOC, certains déclarent le vouloir là où d'autres n'ont pas réellement d'objectif concernant l'achèvement.
- 28 L'usage du MOOC s'inscrit dans la sphère personnelle. Il est assimilé à un plaisir, à un loisir culturel. L'évaluation de la réussite en est moins évidente. Le critère de la certification ne paraît pas pertinent compte tenu de l'absence ou de l'incertitude de la recherche de son obtention par les individus, mais surtout au regard de l'objectif annoncé des inscrits. Il ne s'agit pas d'un objectif formatif et le rapport au savoir paraît plus désintéressé.

Le MOOC pour développer et valoriser ses compétences professionnelles (14,4 %)

- 29 Le second registre d'usage rassemble des participants qui mobilisent les MOOC comme une ressource de formation professionnelle. Ils cherchent en s'inscrivant à développer leurs compétences professionnelles dans l'emploi occupé, compétences qui sont par ailleurs déjà largement développées puisqu'ils possèdent des connaissances avancées ou très avancées dans le domaine traité par le MOOC. Ce registre d'usage donne ainsi à voir une appropriation des MOOC pour soutenir le développement du capital humain tout au long de la vie. Leur engagement est fort puisqu'ils visent, au moment de l'inscription, l'obtention d'une attestation de réussite et indiquent vouloir aller jusqu'au bout du MOOC. La certification et l'achèvement paraissent ainsi être des indicateurs adaptés à l'évaluation du succès de cet usage.

Le MOOC comme nouveau signal des acquis de la formation initiale (11 %)

- 30 Ce troisième registre d'usage rassemble 11 % des répondants, soit 625 individus, qui ont pour objectif, en s'inscrivant dans le MOOC, de compléter leur formation initiale. Leur engagement est clair et défini. Ils veulent aller jusqu'au bout du MOOC et déclarent vouloir obtenir une attestation de réussite à l'issue de ce suivi. Ils possèdent aussi un niveau de connaissances élevé, voire très élevé dans le domaine traité par le MOOC. Ceci laisse à penser que le MOOC n'est pas tant utilisé par des étudiants, cherchant un soutien en début de parcours, dans des domaines peu maîtrisés, mais qu'il constitue plutôt une ressource supplémentaire utilisée stratégiquement par ceux possédant déjà un capital humain important pour se distinguer. Au regard de leurs objectifs, le taux de certification et la persévérance dans le MOOC sont des indicateurs adéquats de l'évaluation de cet usage.

Le MOOC pour découvrir un nouveau dispositif pédagogique (10,5 %)

- 31 Les individus du quatrième registre d'usage mobilisent les MOOC sans engagement bien défini. Ils ne savent pas s'ils vont aller jusqu'au bout du MOOC. L'attestation de réussite n'est pas non plus un facteur influant dans la décision de s'inscrire puisqu'aucune des modalités de cette variable n'est significative et ne participe dans la construction de ce registre. Ils sont curieux de découvrir ce que sont les MOOC et leur dimension pédagogique, domaine dans lequel ils n'ont aucune connaissance.
- 32 Le MOOC semble bien être saisi comme une opportunité, gratuite, flexible, sans engagement, dans la sphère professionnelle. L'évaluation du succès semble davantage à chercher du côté de l'appréciation subjective à l'issue du suivi, voire de la concrétisation de projets éducatifs ou de la mise en pratique dans l'activité professionnelle.

Le MOOC comme soutien à la mobilité professionnelle (5,4 %)

- 33 Ce cinquième registre d'usage des MOOC est plus marginal (n=308). Il est constitué d'inscrits qui utilisent les MOOC pour préparer une mobilité professionnelle. Ils ont pour objectif d'aller jusqu'au bout du MOOC et d'obtenir une certification. Ils se forment ainsi à l'aide de MOOC dans des domaines où ils ne possèdent, par ailleurs, que des connaissances de base. Dans ce registre, le MOOC est à nouveau utilisé comme une ressource de formation professionnelle. En revanche, il s'ancre cette fois-ci dans un

projet futur. Le MOOC participe, pour ces individus, à la préparation d'une bifurcation professionnelle. Le fait qu'il soit utilisé dans des domaines peu maîtrisés laisse à penser qu'il s'agit d'un moyen de développer le champ de compétences nécessaires dans l'activité que ces individus projettent d'exercer. Mais la recherche de la certification semble aussi témoigner de leur volonté d'obtenir des gages des compétences développées, à faire valoir dans ce processus de mobilité. Au regard de ce type d'usage, la certification et l'achèvement semblent être des indicateurs pertinents d'évaluation.

Le MOOC pour évaluer et faire reconnaître une expertise (3,8 %)

- 34 Enfin, pour une part restreinte des inscrits (4 %), le MOOC est utilisé afin de s'évaluer dans un domaine où ils possèdent une certaine forme d'expertise puisque leur niveau de connaissances est avancé ou très avancé. Le MOOC est saisi dans une démarche certifiante puisque même s'ils possèdent cette forme d'expertise dans le domaine étudié, ils veulent pour autant obtenir une attestation de réussite.
- 35 On peut aussi penser que, dans ce type d'usage, le MOOC répond à une recherche de reconnaissance par des individus qui n'auraient pu obtenir, au cours de leur trajectoire éducative ou professionnelle, de titres ou de diplômes. Le MOOC semble alors constituer une nouvelle voie alternative pour gagner en légitimité, pour faire reconnaître auprès d'autrui un champ d'expertise (Dubar, 2010 [1991]).
- 36 On peut penser que ce type d'usage participe à la construction identitaire de l'individu, offre une voie de « compensation des déficits de formation » éprouvés (Alheit & Dausien, 2005), tout en relevant d'une logique de signalement. L'évaluation de la réussite au sein du MOOC prend sens avec la mesure du taux de certification des individus qui mettent en place ce type de stratégie. L'absence de contribution de la variable sur l'intention d'aller jusqu'au bout laisse à penser que le mode de suivi du MOOC dans cette stratégie est plus sélectif et que le critère d'achèvement est moins central pour ces inscrits.

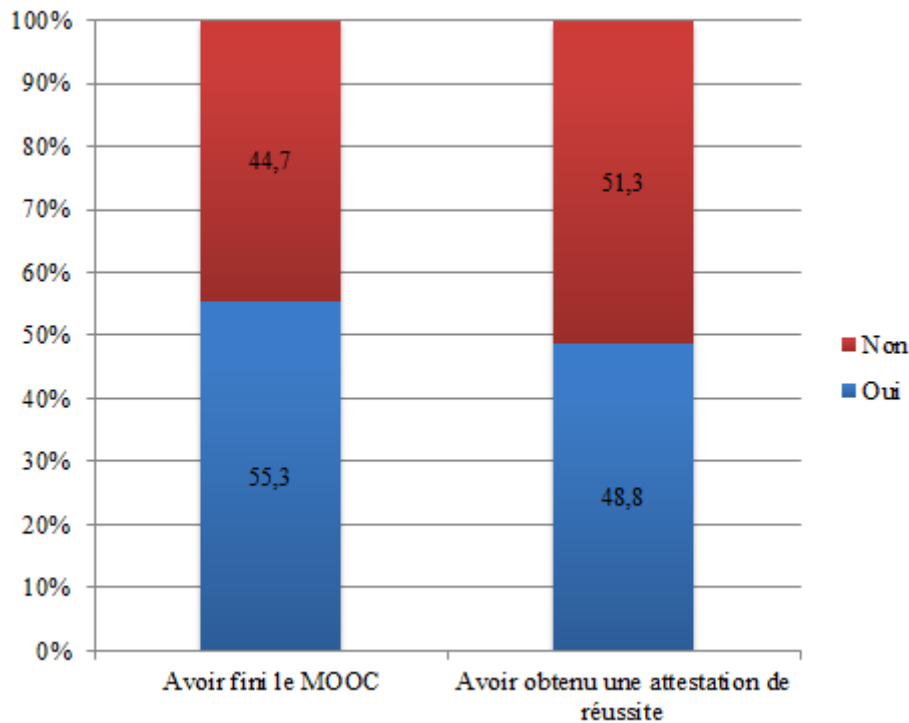
L'évaluation de la réussite

- 37 Nous avons identifié l'existence de différents registres d'usages des MOOC, structurés par des objectifs, intentions d'achèvement et de certification mais aussi de niveaux de connaissances distincts. Nous avons repéré que les indicateurs de l'évaluation du succès des individus mettant en œuvre de telles pratiques ne peuvent être uniformisés. Etudions à présent les résultats obtenus par ces différents inscrits, repérons s'ils ont ou non réussi à atteindre leurs objectifs.

Des taux de certification et d'achèvement élevés

- 38 Débutons tout d'abord en précisant que, parmi l'ensemble des répondants au second questionnaire, 55,3 % déclarent avoir fini le MOOC et 48,8 % indiquent avoir obtenu une attestation de réussite à l'issue de ce suivi (figure 2).

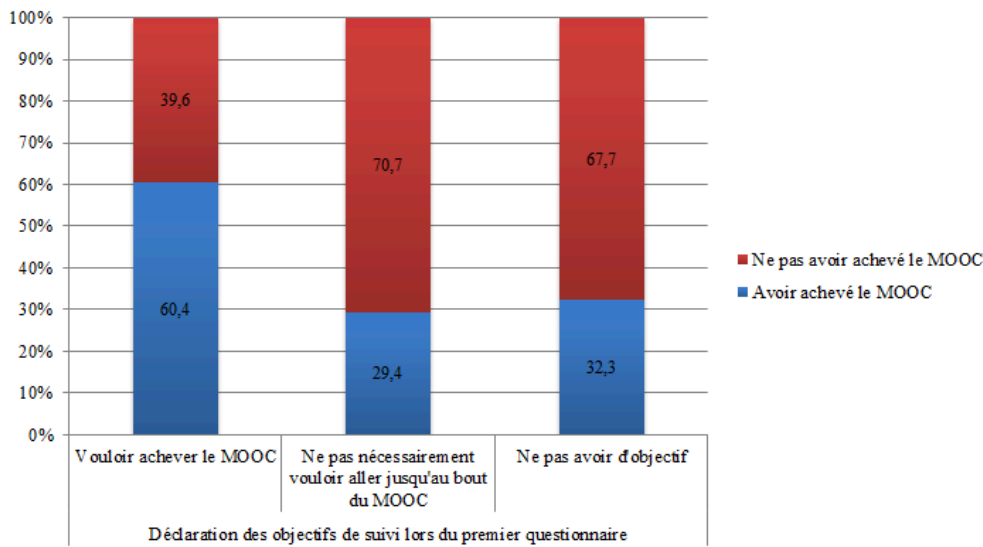
Figure 2 : Part des répondants déclarant avoir achevé le MOOC (n =1778) et avoir obtenu une attestation de réussite (n =1231³)



Note : 55,3 % des individus ayant répondu au second questionnaire déclarent avoir fini le MOOC au sein duquel ils ont été interrogés.

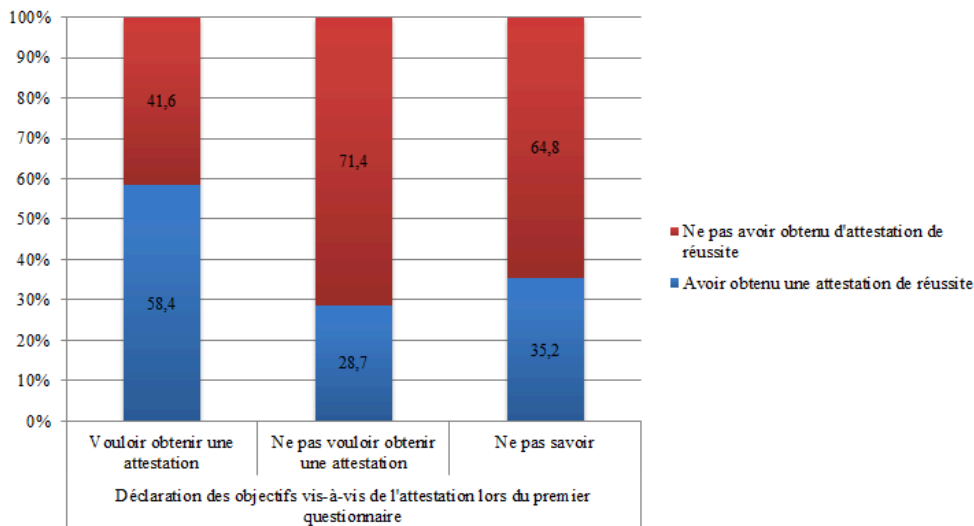
- 39 Près d'un individu sur deux a donc réussi à maintenir son engagement dans le MOOC et à obtenir une preuve de ce suivi. Comparons à présent les intentions annoncées lors du premier questionnaire aux comportements effectifs déclarés en matière d'engagement et d'attestation (Figure 3 et Figure 4). Les variables sont significativement corrélées entre-elles ($p < 0.001$).

Figure 3 : Comparaison des objectifs initiaux en matière d'achèvement du MOOC et du comportement effectif (n =1778)



Note : 70,7 % des individus qui ne comptaient pas nécessairement aller jusqu'au bout du MOOC au moment de l'inscription n'ont pas achevé le MOOC.

Figure 4 : Comparaison des objectifs initiaux en matière d'obtention d'une attestation de réussite avec la déclaration finale à l'issue du suivi du MOOC (n =1231)



Note : 28,7 % de ceux qui déclaraient ne pas vouloir obtenir une attestation de réussite au moment de l'inscription dans le MOOC en ont obtenu une à l'issue du suivi.

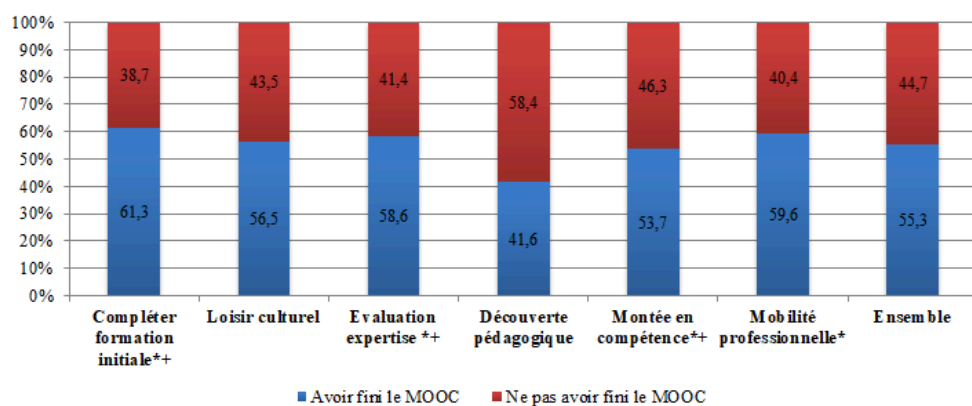
- 40 Globalement, on repère une forte proximité entre ceux qui n'ont pas de projet bien déterminé et ceux qui ne planifient pas d'aller jusqu'au bout du MOOC ou qui ne cherchent pas à obtenir une attestation de réussite au moment de l'inscription. Ceux-ci sont nettement moins nombreux à déclarer être allés jusqu'au bout du MOOC et à avoir obtenu une attestation de réussite (environ 30 %) par rapport à ceux dont le choix est positivement affirmé (environ 60 %). Confirmant la littérature (Reich, 2014 ; Kizilcec & Schneider, 2015 ; Chuang & Ho, 2016), avoir un objectif au moment de l'inscription dans un MOOC semble favoriser la réussite de ces projets individuels.

- 41 Si l'on repère que certains parviennent tout de même à aller jusqu'au bout ou à être certifié même s'il ne s'agissait pas de leurs objectifs, ces résultats permettent aussi d'identifier la part des échecs. On relève que 39,6 % ne parviennent pas à aller jusqu'au bout du MOOC alors qu'ils en avaient initialement l'intention et 41,6 % ne réussissent pas non plus à obtenir une attestation de réussite quand bien même il s'agissait d'un objectif lors de l'inscription. On peut donc dire que ces derniers connaissent un véritable échec. Celui-ci est cependant nettement inférieur à celui observé par Reich dans son étude de neuf MOOC d'edX (2014).

Des disparités de certification et d'achèvement selon les usages des MOOC

- 42 Pour appréhender la question de la réussite, nous avons construit des registres d'usages pour lesquels nous avons montré que les critères de leur évaluation sont variables. L'achèvement et le fait de vouloir aller jusqu'au bout du MOOC sont des critères pertinents pour évaluer la réussite dans la quasi-totalité des registres d'usages formatifs, à l'exception de celui appelé « découverte pédagogique ». N'étant pas non plus poursuivis par les individus s'inscrivant dans des MOOC à des fins de loisir culturel, nous pouvons penser que la part de ceux qui obtiennent une attestation et de ceux qui vont jusqu'au bout du MOOC est inférieure dans ces deux registres par rapport à ceux des registres strictement formatifs. Observons, au prisme des registres d'usages, les variations de la satisfaction de ces objectifs d'achèvement (Figure 5) et de certification (Figure 6).

Figure 5 : Avoir ou non fini le MOOC selon le registre d'usage (n =1778)



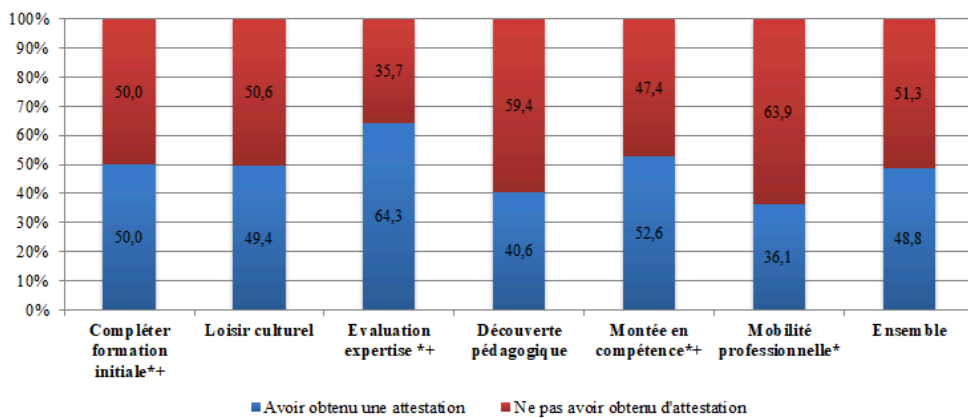
Note : 56,5 % de ceux qui utilisent le MOOC dans un registre de loisir culturel déclarent avoir fini le MOOC. Avec le signe plus « + » sont signalés les registres d'usages composés d'inscrits ayant déjà un niveau de connaissances élevé. Avec l'astérisque « * » sont distingués les registres d'usages où les participants veulent une certification.

- 43 Les individus qui vont le plus jusqu'au bout du MOOC sont ceux qui les utilisent dans les registres de la complétion de la formation initiale, de l'évaluation de l'expertise et de la mobilité professionnelle. De manière attendue, ceux qui utilisent les MOOC pour découvrir de nouvelles pratiques pédagogiques dans un domaine peu connu sans recherche d'attestation de réussite et sans savoir s'ils veulent ou non achever le MOOC sont les moins nombreux à avoir effectivement poursuivi. En revanche, il est remarquable d'observer que ceux qui utilisent les MOOC à des fins de loisir culturel y parviennent plus que l'ensemble et plus que ceux qui cherchent à monter en compétences. On peut ainsi penser que le MOOC satisfait, plus que cela n'avait été

anticipé, les attentes de ce public particulier en matière de découverte culturelle. Cette corrélation significative ($p < 0.001$) des registres d'usages construit avec la variable « avoir fini le MOOC » confirme l'existence d'un lien entre la nature de l'engagement annoncé lors de l'inscription dans un MOOC, relation par ailleurs déjà identifiée dans d'autres enquêtes sur les MOOC, même si elle était alors aussi associée à la certification (Reich, 2014 ; Kizilcec & Schneider, 2015 ; Chuang & Ho, 2016) et vient aussi conforter l'approche adoptée ici avec la construction de registres d'usages cohérent des MOOC.

44 Concernant l'obtention d'une attestation à l'issue de ce suivi, si les tendances générales restent les mêmes, il est toutefois remarquable d'observer que ceux envisageant une mobilité professionnelle obtiennent significativement moins une preuve de ce suivi, tout comme ceux qui utilisent les MOOC pour compléter leur formation initiale (Figure 6). En revanche, ceux qui suivent des MOOC pour évaluer leur expertise sont plus nombreux à avoir eu une attestation qu'à avoir été jusqu'au bout. On peut ainsi supposer que leur niveau de connaissance dépasse le niveau des contenus transmis dans ces MOOC et qu'ils peuvent se passer de suivre l'intégralité du cours tout en obtenant facilement une attestation. C'est ce que rapporte, par exemple, Bruillard dans son expérience de suivi d'un MOOC (2017). Les MOOC seraient ainsi des outils propices à la valorisation, dans une logique de reconnaissance, de compétences préalablement possédées.

Figure 6 : Avoir ou non obtenu une attestation de réussite à l'issue du suivi du MOOC selon le registre d'usage (n = 1231)



Note : 49,4 % de ceux qui utilisent le MOOC dans un registre de loisir culturel déclarent avoir obtenu une attestation de réussite à l'issue du suivi du MOOC.

45 D'une manière cohérente à nos hypothèses de recherche, la variable désignant les registres d'usages construits est significativement corrélée avec le fait que l'individu ait obtenu une attestation de réussite. Toutefois, l'étude de cette corrélation n'est pas tout à fait celle escomptée. Compte tenu de la construction de cette typologie, on pouvait en effet s'attendre à ce que les individus, dont des registres d'usages caractérisés par la recherche d'une certification, aient davantage obtenu une attestation que les autres. Or, comme l'indique la figure ci-dessus, ceci n'est pas simplement ce qui est observé.

Conclusion

- 46 La construction de cette typologie confirme notre hypothèse de la diversité des rapports au MOOC et de la mise en œuvre par les individus d'usages cohérents, articulant des objectifs, à une intention d'engagement et de certification selon un niveau de connaissances particulier. Signalons tout de même que l'objectif principal reste un indicateur structurant révélateur du rapport au MOOC.
- 47 Elle confirme aussi l'hypothèse de la nécessité d'adapter les indicateurs d'évaluation de la réussite selon la particularité de ces formes d'usages. Si l'achèvement et l'obtention d'une certification restent des critères pertinents pour évaluer quatre des cinq registres structurés par des objectifs formatifs, ils ne le sont pas pour celui appelé « la découverte d'un nouveau dispositif pédagogique » et restent inadaptés pour estimer la réussite de la majorité des inscrits utilisant les MOOC à des fins de loisir culturel, dans la sphère personnelle. Pour ceux-ci l'évaluation de la réussite doit passer par une approche plus subjective des bénéfiques issus de ces usages.
- 48 Cette typologie d'usages des MOOC a, par ailleurs, permis de mettre en évidence des résultats originaux en matière d'appropriation des MOOC par les individus à des fins de formation professionnelle ou initiale. Même si les données collectées comportent certaines limites (biais d'auto-sélection par le mode de collecte de données ; surreprésentation des individus achevant et obtenant une certification, type de MOOC étudiés) et mériteraient d'être confrontées à d'autres enquêtes.
- 49 Ces résultats constituent une première étape dans l'analyse qui doit être poursuivie pour identifier les déterminants de la mise en œuvre de ces différents registres d'usages (Vrillon, 2018) et enrichie par une investigation qualitative visant à mieux comprendre le sens donné à ces nouvelles pratiques de formation, aux échecs ou interruptions volontaires (Vrillon, 2017b). En effet, de nombreux travaux l'ont montré, le rapport à la formation, tant initiale (Dubet, 1994) que professionnelle (Dubar, 2004 ; 2010 ; Crochard, 2007 ; Stevens, 2013), ne saurait se résumer à des logiques strictement économiques (capital humain ou signalement). De plus, l'accès à la formation initiale et professionnelle restent inégalitaires. A partir de cette première analyse, il faudra par la suite étudier si les MOOC permettent de dépasser les inégalités déjà connues en matière d'accès et de réussite en formation initiale ou professionnelle ? Quels bénéfiques, objectifs ou subjectifs, l'obtention de ces nouvelles formes de certification confèrent-ils à leurs porteurs ?

BIBLIOGRAPHIE

Albero, B. (2004). Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs*, 5(2), 9-69. DOI :10.3917/savo.005.0009

- Belanger, Y & Thornton, J. (2013). Bioelectricity : A Quantitative Approach. Duke University's First MOOC. Repéré à : https://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/6216/Duke_Bioelectricity_MOOC_Fall2012.pdf
- Breslow, L. B., Pritchard, D. E., DeBoer, J., Stump, G. S., Ho, A. D., & Seaton, D. T. (2013). Studying learning in the worldwide classroom: Research into edX's first MOOC. *Research & Practice in Assessment, Research & Practice in Assessment*, 8, 13-25. Repéré à : <http://www.rpajournal.com/studying-learning-in-the-worldwide-classroom-research-into-edxs-first-mooc/>
- Bruillard, E. (2017). Mooc une forme contemporaine de livres éducatifs. De nouveaux genres à explorer ?. *Distances et médiations des savoirs*, 18. Repéré à : <http://journals.openedition.org/dms/1830>
- Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn B., Bennett A., Woods D. & Ezekiel J. E. (2013). The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why?. SSRN Scholarly Rochester, NY: Social Science Research Network. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2350964>
- Chuang, I. & Ho, A. (2016). HarvardX and MITx: Four Years of Open Online Courses – Fall 2012 – Summer 2016. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2889436>
- Cisel, M. (2014, mars). Analysing completion rates in the first French xMOOC. *eLearning papers*, Open Education Europa. Repéré à : https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy_files/asset/From-field_37_6.pdf
- Cisel, M. (2016). Utilisations des MOOC : éléments de typologie. Retour sur la diversité des formes d'attrition (thèse de doctorat non publiée). ENS Paris-Saclay, Cachan, France. Repéré à : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01444125/document>
- Crochard, M. (2007) Contribution à l'étude des liens entre engagement en formation et rapport au travail. *Savoirs*, hors série (4), 49-60. DOI : 10.3917/savo.hs02.0049.
- DeBoer, J., Ho, A. D., Stump, G. S. & Breslow, L. (2014). Changing « Course »: Reconceptualizing Educational Variables for Massive Open Online Courses. *Educational Researcher*, 43(2). Repéré à : <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X14523038>
- Dubar, C. (2004). *La formation professionnelle continue*. Paris, La découverte.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (5^{ème} édition). Paris, Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532. DOI : 10.2307/3322182
- Evans, B. J. & Baker, R. B. (2016). MOOC and Persistence: Definitions and Predictors. *New directions for institutional research*, 167, 69-85. <https://doi.org/10.1002/ir.20155>
- Gomez-Zermeno, M.G. & Aleman de la Garza, L. (2015). Research Analysis on MOOC Course Dropout and Retention Rates. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(2). Repéré à : <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tojde/article/view/5000184938>
- Hawaka, S., Greene, D. & Mitchell, J. (2014, mars). Drop out prediction in MOOCs using learner activity features. *eLearning Papers*, Open Education Europa. Repéré à : https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/legacy_files/asset/In_depth_37_1.pdf
- Hill, P. (2013, mars). The Four Student Archetypes Emerging in MOOCs. *E-Literate*. Repéré à : <http://mfeldstein.com/the-four-student-archetypes-emerging-in-moocs/>
- Ho, A. D., Reich, J., Nesterko, S. O., Seaton, D. T., Mullaney, T., Waldo, J. & Chuang, I. (2014). HarvardX and MITx: The First Year of Open Online Courses, Fall 2012-Summer 2013.

- Rochester, New York, Social Science Research Network. Repéré à : <http://papers.ssrn.com/abstract=2381263>
- Ho, A. D., Chuang, I., Reich, J., Coleman, C. A., Whitehill, J., Northcutt, C. G., William, J. J., Hansen, J. D., Lopez, G. & Petersen, R. (2015). HarvardX and MITx: Two Years of Open Online Courses Fall 2012-Summer 2014. Rochester, New York, Social Science Research Network. Repéré à : <http://papers.ssrn.com/abstract=2586847>
- Kizilcec, R. & Schneider, E. (2015). Motivation as a Lens to Understand Online Learners: Toward data-Driven Design with the OLEI Scale. *ACM Transaction on Computer-Human Interaction*. 22(2). Repéré à : <http://rene.kizilcec.com/wp-content/uploads/2013/02/kizilcec2015motivation.pdf>
- Koller, D., Ng, A. & Zhenghao, C. (2013). Retention and Intention in Massive Open Online Courses: In Depth. *EDUCAUSE Review online*. Repéré à : <http://er.educause.edu/articles/2013/6/retention-and-intention-in-massive-open-online-courses-in-depth>.
- Mariais, C., Comte, M-H., Rey, I., Bayle, A. & Hasenfratz, J-M (2016). Retours d'expérience sur deux années de MOOC Inria. [Rapport Technique] Inria. Repéré à : <https://hal.inria.fr/hal-01251144>
- Mariais, C., Comte, M-H., Rey, I., Bayle, A. & Hasenfratz, J-M (2017). Bilan des MOOC Inria 2015-2016. [Rapport Technique] Inria. Repéré à : <https://hal.inria.fr/hal-01442209>
- Ortoleva, G., Peltier, C. & Betrancourt, M. (2017). MOOC : un mot plusieurs facettes. Pour une caractérisation systématique des MOOC orientée en ingénierie pédagogique. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 24. Repéré à : <http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2017/24.2.3.ortoleva/24.2.3.ortoleva.htm>
- Phan, T., McNeil, S. G. & Robin, B. R. (2015). Students' patterns of engagement an course performance in a Massive Open Online Course. *Computers & Éducation*, 95, 36-44. Repéré à : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131515300877>
- Reich, J. (2014). MOOC Completion and Retention in the Context of Student Intent. *Educause Review*. Repéré à : <http://er.educause.edu/articles/2014/12/mooc-completion-and-retention-in-the-context-of-student-intent>
- Reich, J. (2014). Big Data MOOC Research Breakthrough: Learning Activities Lead to Achievement. *EdTech Researcher*. Repéré à : http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2014/03/big_data_mooc_research_breakthrough_learning_activities_lead_to_achievement.html
- Schiffino, N., Cogels, M., Baudewyns, P., Hamonic, E., Legrand, V. & Reuchamps, M. (2015). Entre taux de rétention passif et taux de rétention actif : une analyse de la motivation à partir du MOOC « Découvrir la science politique » (Louv3x) sur la plateforme edX. *International Journal of Technologies in Higher Éducation*, 12(1-2), 23-37. Repéré à : <http://www.ritpu.org/articles/view/261>
- Semenova, T. (2016). Participation in Massive Open Online Courses: The Effect of Learner Motivation and Engagement on Achievement. *Higher School of Economics Research Paper No. WP BRP 37/EDU/2016*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2852423>
- Stevens, H. (2013). Entre émancipation symbolique et reproduction sociale. *Ethnographie d'une formation de « développement personnel »*. *Travail et Emploi*, 133. DOI : 10.4000/travailemploi.5945
- Stich, A. E., & Reeves, T. D. (2017). Massive open online courses and underserved students in the United States. *The Internet and Higher Education*, 32, 58-71. Repéré à : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751616301075>

- Tseng, S-F., Tsa, Y-W., Yu, L-C., Chan, C-L. & Lai, R. (2016). Who will pass? Analyzing learner behaviors in MOOCs. *Research and Practise in technology Enhanced Learning*, 11(8). Repéré à : <https://link.springer.com/article/10.1186/s41039-016-0033-5>
- Vrillon, E. (2017a). Une typologie de MOOC de France Université Numérique (FUN) : méthode et enjeux. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 24(2). DOI :10.23709/sticf.24.2.4
- Vrillon, E. (2017b). Comprendre la mobilisation des MOOC dans les trajectoires individuelles : mise au jour de registres d'usages. *Raisons Educatives*, 136-146. Repéré à : <https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/3115/0703/8987/Livre21-PPRINT.pdf>
- Vrillon, E. (2018). *De l'égalité formelle aux usages réels : déterminants et effets du suivi des MOOC dans les trajectoires socio-individuelles* (thèse de doctorat non publiée). IREDU, Dijon, France. Repéré à : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01916747/file/18070.pdf>
- Wang, Y. & Baker, R. (2015). Content or platform: why do students complete MOOCs?. *Merlot Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1). Repéré à : <http://www.upenn.edu/learninganalytics/ryanbaker/Wang-Merlot-JOLT.pdf>

NOTES

1. La constitution de cet échantillon de 12 MOOC a fait l'objet d'une explicitation détaillée (Vrillon, 2018, p. 243-247). Elle est le fruit d'un arbitrage pragmatique nous ayant amené, sur une période donnée à contacter toutes les équipes pédagogiques de MOOC allant débiter, et d'une volonté de diversifier les différents types de MOOC étudiés (niveau de prérequis, domaine, public cible, durée, investissement hebdomadaire, attestation, institution productrice). Au final, sur 25 MOOC allant débiter, 12 équipes pédagogiques nous ont donné l'accord de diffusion.
2. Les deux questionnaires sont accessibles en ligne en annexe du manuscrit de thèse (Vrillon, 2018, p. 652-668 et pages 670-693)
3. Précisons que la taille de l'échantillon diffère puisque deux des MOOC étudiés sont non certifiants et ont ainsi été soustraits.

RÉSUMÉS

Le succès des MOOC a été remis en question par de faibles taux de rétention et de certification des participants. Ce constat a été largement étudié pour trouver des voies d'amélioration. La réussite a ainsi été associée à la capacité d'un individu à aller jusqu'au bout du MOOC et à obtenir une certification. Mais ces approches ne tiennent que peu compte des objectifs et intentions des participants alors que ceux-ci paraissent déterminants pour distinguer une situation d'échec d'un arrêt volontaire. Cet article présente une nouvelle approche et évaluation de la réussite partant des stratégies individuelles d'usages des MOOC. L'analyse des données d'une enquête quantitative longitudinale conduite auprès de 12 MOOC de la plateforme publique française France Université Numérique (n = 5709) permet d'identifier six différents types d'usages de MOOC dont les critères pertinents d'évaluation ne sont pas nécessairement associés à la certification ou à l'achèvement. Selon ces registres d'usages, ces taux varient et interrogent quant à l'utilisation

et aux bénéfiques que peuvent apporter les MOOC dans les champs de la formation initiale et professionnelle.

With low retention rate and certification of registrants, success of MOOC has been questioned. Many researches took place to understand why and find out how to resolve that phenomenon. Though success in MOOC has been defined through registrant capacity to achieve and obtain a certification. But finally, many of these approaches do not consider individual aim and intention meanwhile they are central to distinguish real failure from voluntary interruption. This article presents a new approach and evaluation of success in MOOC using a typology of individuals uses of MOOC. Analyses are carried out on data collected from 5709 people enrolled in 12 MOOC on the FUN platform, interviewed again one year later (n=1778). Results shows that six different uses of MOOC exist for which certification or achievement are not necessarily relevant indicators of success. According to the type of uses, obtention of certification and achievement vary. The results ask about the use of these new resources in the field of vocational training and education and benefit it can carry out for registrants.

INDEX

Keywords : MOOC, evaluation, success, type of uses, education, vocational training

Mots-clés : MOOC, évaluation, réussite, registres d'usage, éducation, formation

AUTEUR

ELÉONORE VRILLON

Docteure en sciences de l'éducation, chercheure associée au laboratoire de l'IREDU, responsable de recherche et développement chez Unow, organisme de formation professionnelle digitale