
Faut-il (ré)humaniser les MOOC ?

Clément Dussarps



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfsic/3389>

DOI : 10.4000/rfsic.3389

ISSN : 2263-0856

Éditeur

Société Française de Sciences de l'Information et de la Communication

Ce document vous est offert par Audencia Business School



Référence électronique

Clément Dussarps, « Faut-il (ré)humaniser les MOOC ? », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 12 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 20 mars 2018.

URL : <http://journals.openedition.org/rfsic/3389> ; DOI : 10.4000/rfsic.3389

Ce document a été généré automatiquement le 20 mars 2018.



Les contenus de la *Revue française des sciences de l'information et de la communication* sont mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Faut-il (ré)humaniser les MOOC ?

Clément Dussarps

- 1 Les MOOC, cours en ligne dits ouverts à tous, sont apparus il y a moins de 10 ans. Les ressources éducatives libres, apparues dans les années 2000 en France et baptisées en 2002 lors du forum de l'UNESCO¹, constituent probablement le premier mouvement identifié et formel de démocratisation des savoirs utilisant Internet (Lhommeau, 2014)². Les MOOC, d'origine anglo-saxonne, s'inscrivent dans un mouvement similaire. S'ils constituent une forme d'accès au savoir qui n'a rien de nouvelle sur le plan technique, ils ont le mérite de tenter de la rendre plus formelle, proposant une scénarisation pédagogique réfléchie pour chaque MOOC, qui s'étale sur quelques semaines. Ils connaissent un franc succès (plusieurs centaines de milliers d'inscrits sur les MOOC les plus connus), bien que le nombre d'inscriptions soit souvent peu représentatif du nombre d'actifs dans le MOOC (Schiffino et al.). Malgré ce succès, ils font l'objet de critiques, notamment d'ordre pédagogique : la majorité des MOOC s'appuient en majeure partie sur un modèle transmissif (également désigné comme behavioriste, Depover, 2014), objet de nombreuses critiques (Mangez, 2001). Ces modèles transmissifs, critiqués mais qui suivent malgré tout nombre de personnes intéressées au travers des MOOC (trois millions d'inscrits sur France Université Numérique en 2017³), semblent laisser peu de place aux communications entre apprenants, voire entre apprenants et enseignants, communications qui sont de plus médiatisées, les MOOC se déroulant exclusivement en ligne. Les enseignants, visibles sur des vidéos, éventuellement imaginés *via* des textes pré-rédigés ou des *newsletters*, sont tantôt très actifs, tantôt presque absents selon les MOOC. Les relations entre les étudiants apparaissent également minoritaires par rapport au nombre d'inscrits (Cisel, 2017). Dans ce contexte, on peut se demander quelle présence humaine les apprenants auraient souhaitée et si les MOOC, dans ce format traditionnel pour la plupart, leur conviennent sur le plan relationnel. Ces questions seront traitées par l'étude de communications entre apprenants et entre apprenants et enseignants au sein de quelques MOOC, sur la base d'un questionnaire déclaratif et de l'analyse des espaces sociaux en ligne. Ces éléments seront mis en parallèle du plaisir à suivre les cours et de la motivation des apprenants pour comprendre quelle nécessité il y aurait à modifier ou non la place de l'humain dans les MOOC.

Les MOOC : éléments de définition

Massive Open Online Courses

- 2 Les MOOC font, depuis quelques années, l'objet de nombreuses publications scientifiques. Pourtant, de par leur récence (la terminologie date de 2008⁴) et leur disparité, leur définition n'est guère arrêtée (Cisel et Bruillard, 2012 ; Mœglin, 2014), tant les différences sont nombreuses sur le plan pédagogique, du public cible, de l'institution porteuse (et en particulier si celle-ci est française, nord-américaine ou autre), du modèle économique, etc. Cet « *objet mal identifié* » (Mangenot, 2014) se définit, *a minima*, par son acronyme : Massive Open Online Courses (cours en ligne ouverts et massifs). L'expression, explicite, de « cours en ligne » stipule que les supports d'enseignements sont exclusivement sur le Web ; la massivité évoque le nombre d'apprenants pouvant suivre le MOOC (le record étant de 300 000⁵ inscrits⁶) ; la notion d'ouverture rejoint celle déjà formulée pour les *formations ouvertes et à distance*, dont un collectif de chercheurs avait proposé en 2008 une définition englobante, valable pour tout dispositif de formation distanciée, y compris les MOOC : « *un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques, humaines et technologiques, et de ressources* » (Collectif de Chasseneuil, 2001).
- 3 La prise en compte de la « singularité des personnes » est l'un des éléments mis en avant lors de la création des MOOC : ils ne sont pas censés être discriminants en matière d'accessibilité ou, du moins, le moins possible. Le Ministère indiquait, lors du lancement de la plateforme FUN (France Université Numérique) en France, que l'ouverture stipulait qu'il n'y avait pas de « *distinction d'origine, de niveau d'études, ou d'un quelconque critère* » pour s'inscrire à un MOOC. Certes, tout un chacun a le droit de s'inscrire à un MOOC, sans obligation de suivi, mais cette définition du Ministère ne nous semble pas tout à fait convenable : la langue d'un MOOC peut être exclusive (rares sont les MOOC à être traduits en plusieurs langues), et plusieurs MOOC nécessitent des pré-requis, qu'ils soient explicités⁷ ou non⁸. Vient ensuite la question de la gratuité qui n'est pas arrêtée. L'accès aux contenus de cours est censé être gratuit, mais le modèle économique pourrait évoluer dans les années à venir. Enfin, si l'on tient compte de caractéristiques d'ouverture comme celles proposées par Annie Jézégou (2005), par exemple la possibilité de choisir son parcours pédagogique ou encore les modalités d'évaluation, la plupart des MOOC ne sont pas totalement « ouverts ».
- 4 Enfin, notons que l'expression MOOC emploie le terme « cours » et non « formation ». En effet, à la différence de formations à distance diplômantes ou professionnelles⁹, les MOOC sont en libre accès dès lors que l'on s'y inscrit avec un e-mail et quelques informations non vérifiables (nom, prénom...) la plupart du temps. Rares sont les MOOC à proposer des ECTS (crédits européens) ou autre forme de reconnaissance inscrite dans un programme d'études ; la plupart du temps, une « attestation de suivi » est délivrée aux apprenants ayant suivi le parcours et obtenu des résultats corrects à des QCM ou autres exercices.

Les cMOOC et les xMOOC

- 5 Les cMOOC, dits « MOOC connectivistes », sont les premiers MOOC à être apparus. Par « connectiviste » il faut entendre à la fois une méthode pédagogique et un état d'esprit. L'idée de connexion renvoie aux interactions entre les participants et à la nature socio-constructiviste de l'apprentissage. Dans les cMOOC, les apprenants sont au cœur du dispositif et l'enseignant est un « *facilitateur d'apprentissage* » (Rogers, 1984 : 164 ; Knowles, 1990 : 88), un tuteur dont la présence est « *minimaliste* » et qui a pour rôle de « *vérifier que les échanges entre apprenants sont efficaces compte tenu des attentes de chacun* » (Depover, 2014). Les apprenants s'entraident, cherchent le savoir par eux-mêmes et contribuent à ce savoir partagé aux autres, en prenant parfois un rôle d'enseignant.
- 6 Les xMOOC ont un format plus traditionnel (transmissif). Les enseignants y sont centraux, au moins en ce qui concerne la création de contenu pédagogique (souvent transmis avec un format audiovisuel). Les apprenants consultent ce contenu, répondent à des QCM mais contribuent moins souvent (voire jamais) aux contenus pédagogiques. Bien que des forums soient généralement disponibles, ces derniers servent essentiellement à poser des questions techniques (sur le fonctionnement de la plateforme, un problème d'inscription...) ou à solliciter de l'aide pour comprendre un contenu pédagogique, sauf lorsqu'ils sont partie-prenante du scénario pédagogique (Mangenot, 2015) ou qu'il y a un effort d'animation conséquent (nous pensons à ce titre au MOOC « ABC de la Gestion de Projet », MOOC animé par des bénévoles très actifs et impliqués) ; les tuteurs et/ou enseignants sont d'ailleurs présents en nombre généralement insuffisant pour pratiquer un réel accompagnement pédagogique (Mangenot, 2015).
- 7 Comme le souligne Mangenot (2014), les premiers sont régulièrement cités comme les « *bons MOOC* » et les seconds comme les « *mauvais MOOC* », puisqu'ils renverraient à une conception behavioriste de l'apprentissage. Pourtant, de par leur facilité de mise en place, les xMOOC ont popularisé le mouvement des MOOC et peuvent être tout à fait adaptés à certains contenus (*op. cit.*). Notons que les xMOOC peuvent inclure des activités collectives, comme le fait le MOOC « ABC de la Gestion de Projets », selon le parcours que l'on choisit de suivre. Les apprenants sont également appelés à interagir entre eux dans les xMOOC qui proposent une évaluation par les pairs, méthode utilisée afin de répondre aux difficultés d'évaluer un grand nombre d'apprenants sur des exercices plus complexes que des QCM. Ils ne sont donc pas purement transmissifs (ou behavioristes), ou, au moins, ils offrent la possibilité aux apprenants d'entrer en interaction à des fins d'apprentissage. La qualité de l'apprentissage qui en résulte dépend de nombreux facteurs.

Questionner la place de l'humain dans les MOOC

- 8 Ainsi, la place donnée *a priori* à l'humain (en particulier l'équipe pédagogique¹⁰ et les apprenants) dépend en grande partie du format pédagogique du MOOC : dans le cas des cMOOC, il n'y a pas d'apprentissage s'il n'y a pas d'échanges entre les apprenants, alors qu'il est tout à fait possible qu'un apprenant étudie les cours sans jamais avoir de contacts avec les autres dans les xMOOC. Les enseignants, eux, sont centraux dans les xMOOC, mais souvent de manière asynchrone : parfois dans les forums et *a minima* au travers des contenus pédagogiques produits, souvent en vidéo. Ce format permettant parfois de les voir, il induit une plus forte présence de la dimension humaine (De Gaulmyn, 2002 : 85),

par l'intermédiaire de la dimension socio-affective de la communication médiatisée (Dussarps, 2014 : 142). L'accompagnement des apprenants au sein des MOOC par les enseignants est plus rare (Boullier, 2014). Dans les cMOOC, l'enseignant est moins présent que les autres étudiants, mais assure une place d'animateur, de coordonnateur et de facilitateur d'apprentissage, plus ou moins importante selon le cMOOC. Enfin, quel que soit le type de MOOC, les regroupements, très appréciés en présentiel (Perriault, 2002 ; Dussarps, 2014), sont très rares dans le cadre des MOOC et proviennent généralement d'initiatives personnelles, bien que des MOOC comme « ABC de la Gestion de Projet » proposent aux apprenants d'indiquer leur localisation géographique sur une carte pour trouver leurs pairs à proximité, dans le but d'échanges en présence.

- 9 Ainsi, il semble que les MOOC accentuent certains défauts de la formation à distance : le tutorat, déjà « *pièce maîtresse* » mais « *parent pauvre* » de la formation à distance (Jacquinot, 2008) s'y trouve encore plus limité face au nombre d'apprenants parfois très élevé, alors que cette médiation pédagogique est, pour certains apprenants, essentielle pour persévérer dans leur formation (Dussarps, 2015). Il est courant, également, qu'en formation à distance les apprenants souhaitent se rencontrer, idéalement physiquement (Perriault, 2002 : 91), sinon virtuellement, pour « *apprendre à se connaître, tisser des liens* » (Sandoz¹¹, 2009 : 76). Que devient l'Autre dans les MOOC ? Les apprenants attendent-ils moins d'entrer en contact avec lui ? Y a-t-il réellement peu de contacts et, si oui, cela leur est-il nocif ?

La place de l'humain dans les MOOC

Eléments méthodologiques

- 10 Pour questionner la place de l'humain, il s'agit de définir qui sont ces humains et comment va être caractérisée cette « humanité », dans une approche où nous nous centrons sur un apprenant suivant un MOOC quelconque. Pour répondre à la première question, il s'agit de se demander avec qui est en lien l'apprenant, au travers de communications médiatisées. Les enseignants, ou plus généralement l'équipe pédagogique, sont les premiers concernés, puisqu'ils produisent le cours et le diffusent. Les autres apprenants sont les seconds que l'on peut citer, certains d'entre eux se révélant très visibles lorsque le forum ou les réseaux sociaux liés au MOOC sont utilisés. Peuvent également intervenir d'autres acteurs, accompagnateurs sur un plan technique ou administratif, tantôt mentionnés comme membres de l'équipe pédagogique, tantôt identifiés par leur fonction individuelle. Pour répondre à la seconde question, nous avons fait le choix de considérer le vécu communicationnel des apprenants au cours du MOOC suivi pour identifier la place accordée à chacun, autrement dit les communications qu'ils entretiennent avec les enseignants et leurs pairs. Nous mettrons en parallèle ce vécu avec le plaisir et la motivation déclarés des apprenants, afin de déterminer l'impact de ces communications sur leur suivi.
- 11 Nous nous baserons pour répondre à nos questions sur plusieurs enquêtes réalisées entre 2016 et 2017, que nous nommerons par les codes suivants :
- E1 : il s'agit d'une enquête sur l'évaluation par les pairs dans les MOOC, menée en collaboration avec E. Vaugier (ingénieur pédagogique à l'Université de Bordeaux). Elle a recueilli 135 réponses et un rapport a été produit pour indiquer la méthode employée et les principaux résultats (Dussarps et Vaugier, 2015) ; le faible nombre de réponses s'explique à

la fois par la difficulté rencontrée à faire circuler notre enquête (la plupart des créateurs de MOOC proposant déjà une enquête à des fins pédagogiques ou de recherche et craignant que la multiplicité de ces contenus perdent les apprenants) et par le fait que nous ne souhaitions ici que des réponses d'apprenants ayant effectué une évaluation par les pairs, ce qui n'est pas le cas de tous les MOOC.

- E2 : il s'agit d'une autre enquête¹², actuellement menée sur deux xMOOC : « Physique des objets du quotidien » (session 2017), que nous appellerons « PhySap », et « Apprendre le marketing autrement : la méthode du produit fil rouge » (*idem*), que nous appellerons « Marketing ». À ce jour, ce dernier MOOC n'étant pas encore terminé à l'heure où nous analysons les résultats (la fin est d'ici une semaine). Les deux MOOC ont un apport pédagogique spécifique, se différenciant légèrement des xMOOC habituels : le MOOC « PhySap » aide à la réalisation d'expériences scientifiques avec les outils du quotidien (par ex. la micro-onde) et à mieux comprendre leur fonctionnement, et le MOOC « marketing » amène à appliquer les cours à un produit créé à titre personnel (action non obligatoire pour suivre le MOOC). Cette enquête est conduite en ligne sur le même modèle que dans notre travail de thèse, avec les mêmes variables (Dussarps, 2014). Une première enquête recueille les attentes (489 réponses¹³), la motivation et les prévisions des apprenants avant de démarrer le MOOC (ou au tout début) ; une seconde (135 réponses) est proposée vers les deux-tiers de la session pour recueillir leur vécu, notamment sur un plan communicationnel (rendant compte des liens et de la nature de ces liens entre l'apprenant répondant et les enseignants, et ses pairs). Seule cette deuxième enquête sera utilisée ici, conformément à ce qui est expliqué précédemment ; 31 % de nos réponses proviennent du MOOC « Marketing » et 69 % du MOOC « PhySap ». Le faible nombre de réponses obtenu est courant dans le cadre des MOOC (Ho et al., 2015). La différence du nombre de réponses entre le premier et le second questionnaire ne peut être expliquée de manière sûre. Il se peut que les répondants soient lassés de répondre à des questionnaires (très fréquents dans les MOOC), mais nous supposons qu'une part non négligeable des apprenants n'est pas allée au terme du MOOC, se désintéressant alors des questionnaires envoyés par la suite. Ceci expliquerait d'ailleurs que seuls 44 apprenants aient répondu à la fois au premier et au second questionnaire. Il est donc fort probable que nous ayons un public de répondants assidu et motivé, qui a suivi le MOOC jusqu'au bout. Ceci nous rappelle la difficulté de toucher les publics faiblement motivés, voire qui abandonnent ou ne consultent qu'une partie du contenu (Dussarps, 2014). Dans le cas des MOOC, ils peuvent aussi s'inscrire mais ne pas manifester d'intérêt pour le cours *a posteriori* ou de disponibilité (Bruillard, 2014).

- 12 Le faible nombre de réponses par rapport au nombre d'inscrits, réponses issues de quelques MOOC uniquement (toujours des xMOOC), nous incite à la prudence quant aux interprétations qui en seront faites. De plus, la population des apprenants dans les MOOC est très hétérogène, ce qui rend difficile l'application de méthodes d'échantillonnage strictes dans ce contexte (Trestini et Cabassut, 2017). Enfin, les MOOC enquêtés sont en nombre limité, hébergés sur FUN (ce qui conditionne partiellement les outils utilisés et leur présentation), en Français (ce qui les différencie des MOOC anglophones, en particulier ceux créés par des Nord-Américains). Notons toutefois quelques chiffres sur l'activité des apprenants des MOOC étudiés dans l'enquête E2, qui nuancent cette faiblesse : au sein du MOOC « Marketing » (6 770 inscrits), nous observons 643 (9,5 % des inscrits) apprenants qui ont répondu au QCM de la première semaine, chiffre qui baisse jusqu'à 167 à la cinquième et dernière semaine (2,5 %). Au sein du MOOC « PhySap » (3 245 inscrits), nous relevons 249 participants aux QCM de la première semaine (7,6 % des inscrits) et 109 lors de la dernière semaine (3,4 %). Certes, ces chiffres ne rendent pas

compte du nombre réel d'apprenants actifs, puisqu'ils peuvent suivre le MOOC sans répondre aux QCM s'ils ne désirent pas obtenir la certification, mais cela nous permet d'avoir une idée plus réelle du nombre d'apprenants ayant reçu les messages incitant à répondre à nos questionnaires, et, même si nous ne pouvons pas calculer de taux de réponse à nos enquêtes, ils semblent être meilleurs que nous le pensions (pour E2).

- 13 Dans les deux enquêtes (E1 et E2), nous retrouvons le profil type des inscrits aux MOOC : les répondants sont en emploi (E1 : 67 %, E2 : 73 %), ont plus de 35 ans (E1 : 71 %, E2 : 67 %) et sont diplômés du supérieur (E2 : 88 %). Notre échantillon est proche du public habituel des MOOC, ce qui tend à renforcer les interprétations issues de ces questionnaires. En effet, il est proche des chiffres observés par FUN en 2015¹⁴ auprès de 8 500 répondants : 61 % sont en emploi, 60 % ont entre 25 et 50 ans (E2 : 68 %) et la majorité sont diplômés du supérieur. Une différence de profil s'observe sur le sexe : nos répondants sont plus souvent des femmes (E1 : 60 % ; E2 : 52 %), alors qu'elles sont 44 % dans l'enquête de FUN. Nous retrouvons des données similaires dans des enquêtes réalisées sur des apprenants de MOOC, sur FUN ou non (Cisel, 2017). Notons également que, comme dans d'autres travaux sur les MOOC (Belanger et Thomson, 2013 ; Christensen et al., 2013 ; Cisel, 2017), nos répondants ont une motivation généralement intrinsèque (94 %) et plus rarement extrinsèque (55 %)¹⁵.
- 14 Nous avons également sollicité une ingénieur pédagogique (que nous désignerons par « IGP ») ayant participé à la conception des deux MOOC étudiés dans E2, afin de mieux connaître leur fonctionnement et de nous aider à l'interprétation des résultats sur E2 par rapport au fonctionnement de ces MOOC et à son expérience. Nous l'avons sollicitée *a posteriori*, lors de l'interprétation des données qui nous semblait révéler des MOOC où l'équipe pédagogique était très présente pour accompagner les apprenants. Ainsi, IGP nous apprend que les enseignants qui sont à l'origine de ces MOOC sont très enthousiastes et impliqués pour accompagner les participants. Par exemple, ils ont instauré, comme dans d'autres MOOC, un système de questions/réponses sur les forums de la plateforme, pour inciter les apprenants à participer (ex. sur le MOOC Marketing : « Posez ici votre question sur la certification », « Posez ici vos questions sur la concurrence ! », « Thème 2 : partagez les tendances marketing de votre pays ! »), questions qui recueillent le plus souvent moins de 15 réponses, et au plus 48 réponses dont 23 proviennent de l'équipe pédagogique qui réagit systématiquement aux messages postés (pour remercier et encourager). Enfin, IGP nous explique aussi que le public du MOOC « PhySap » est particulier : il s'agit souvent d'enseignants du secondaire en physique/chimie, thématique du MOOC qui pouvait leur donner des idées d'expériences à reproduire dans leurs cours. Leur motivation semble donc être claire.
- 15 Enfin, nous mobiliserons également des travaux publiés par différents chercheurs pour étayer nos propos, dans la partie suivante (en particulier Carolan et al., 2015 ; Mangenot, 2015 ; Cisel, 2017). Ces travaux concernent l'étude des communications factuelles, par l'analyse de traces numériques, leur recueil étant aisé à effectuer par les techniciens et responsables des MOOC (les plateformes utilisées enregistrant systématiquement toute activité). Nous avons pour notre part procédé à un tel travail avec les MOOC « PhySap » et « Marketing », et avons souhaité renforcer nos interprétations avec les analyses de ces autres chercheurs.

Les activités communicationnelles dans l'éco-système numérique des MOOC

- 16 L'étude des communications au sein des MOOC, qu'ils soient « c » ou « x », est complexe : des messages peuvent être échangés sur les réseaux sociaux (Twitter et Facebook essentiellement), sur les forums de la plateforme, par e-mail, ou *via* une messagerie privée sur certaines plateformes ; les échanges se font donc dans un éco-système numérique de différente nature d'un MOOC à un autre. La quantité d'échanges par rapport au nombre d'inscrits est généralement faible (Cisel, 2017 : 220), en particulier sur les xMOOC dans lesquels les communications entre apprenants et avec l'équipe pédagogique sont dispensables, hormis pour certaines activités comme l'évaluation par les pairs¹⁶, pratiquée lorsque le MOOC accueille un grand nombre de travaux difficiles à faire corriger par des machines (souvent, tout ce qui n'est pas sous le format QCM) ; dans ce cas, l'interaction est parfois pauvre : une simple notation avec, éventuellement, un court commentaire sur son travail. L'échange est alors unilatéral. Nous différencierons les études concernant les cMOOC de celles concernant les xMOOC.
- 17 Le premier MOOC francophone, un cMOOC nommé ITyPA (« Internet : tout y est pour apprendre »), s'est confronté à la difficulté de proposer un format pédagogique connectiviste, novateur dans son fonctionnement : « *les apprenants [étant] mal préparés pour aborder la formation en autonomie* » (Carolan et al., 2015), à la fois parce que certains apprenants n'avaient pas les prérequis nécessaires à ce format (« *compétences techniques, organisationnelles et émotionnelles* », *ibid.*) ou ne s'attendaient pas à devoir les mobiliser lorsqu'ils s'y sont inscrits. Malgré tout, à l'initiative de certains apprenants, des rencontres ont été organisées et ont permis d'améliorer la situation de certains apprenants en difficulté (*ibid.*). À la fin de ce cMOOC, les chiffres parlent d'eux-mêmes : 7 000 échanges ont eu lieu sur la plateforme pour 1 350 inscrits (le double lors de la deuxième session). Carolan et al. (2015) comparent ces chiffres à celui d'un xMOOC ayant eu 18 000 inscrits (environ 13 fois plus) : le nombre d'échanges est similaire. Cisel (2017 : 222) fait le même constat en étudiant les échanges de ce cMOOC *via* Twitter : « *l'activité du fil Twitter dépasse ponctuellement la barre des 3 000 messages mensuels, alors que pour les autres cours analysés, cette activité dépasse rarement la barre des 500 messages mensuels, malgré une audience parfois nettement plus importante* », donnée qu'il nuance toutefois par la surreprésentation de certains apprenants, responsables d'une majorité de messages à eux seuls (*op. cit.* : 223). Notons également la mise en place d'un système de « partenaires », généralement des participants de la première session du MOOC, qui, sur la base du volontariat, proposaient des *meet-up*, ateliers d'accompagnement synchrone, etc., constituant un véritable « *réseau humain [...], une dimension humaine supplémentaire* », intervenant également au niveau local et en présence, permettant aux apprenants de « *mieux appréhender la formation et de maintenir un niveau de motivation suffisant pour finir le cours* » (Carolan et al., 2015). Toutefois, ces effets positifs sont contrebalancés par la frustration de certains apprenants, se sentant isolés du fait de relations fortes entretenues entre certains partenaires et apprenants, qui ont créé des réseaux parallèles, plus fermés (*op. cit.*) : de communications publiques et liées au MOOC, certaines relations ont débouché sur des relations plus amicales mais exclusives.
- 18 Si l'on prend l'exemple du xMOOC « ABC de la Gestion de Projet », on note une plus grande participation sur les forums (7 702 messages) et réseaux sociaux par rapport à

d'autres xMOOC : jusqu'à 10 % des inscrits lors de la 5^e session et 33 % des actifs¹⁷, pour une moyenne de 4,7 messages par inscrit¹⁸. Les buts sont essentiellement d'établir un lien social (notamment en se présentant succinctement dans un message, qui peut rester sans réponse), de recevoir une aide technique ou au sujet des cours ou encore de partager son expérience¹⁹. Cependant, le cas du MOOC « ABC de la Gestion de Projet » ou de xMOOC similaires est particulier. L'équipe pédagogique (composée de bénévoles) intervient plus fréquemment pour accompagner les apprenants et animer les forums, ce qui induit plus de communications pour les participants, y compris avec leurs pairs (Depover, 2014). Dans la plupart des autres xMOOC, les communications sont quantitativement plus faibles (*ibid.*), que ce soit sur les forums ou les réseaux sociaux. D'ailleurs, Cisel (2017 : 225) observe que les échanges sont courts et la plupart des messages restent sans réponse dans les forums des MOOC de la plateforme FUN. Même dans les MOOC totalisant le plus de messages, il semble qu'une majorité de communications soit généralement produite par une minorité d'apprenants très actifs (Cisel, 2017 : 221-224), qui constituent alors un public particulier.

- 19 Mangenot (2015 : 6) explique également que, même dans un MOOC où la participation des apprenants était incluse dans le scénario pédagogique et que celle-ci était quantitativement importante, on constatait la « rareté de véritables discussions » ; dans un exemple, il explique que cette rareté est due notamment à l'artificialité (pour répondre à la demande du scénario, sans autre motivation), l'individualité des messages (par exemple une question technique singulière) ou aux déficits du tutorat dans l'animation (6 tuteurs pour des dizaines de milliers de messages). Dans un autre exemple donné par Mangenot (*ibid.*), le forum est un passage qui compte dans l'évaluation ; pourtant, 61 % des apprenants ayant validé le MOOC n'ont pas participé au forum. Sur 318 participants au forum, 158 n'ont pas validé le MOOC.
- 20 Dans le cas des deux MOOC que nous avons étudiés (« PhySap » et « Marketing »), une grande partie de messages provient de l'équipe pédagogique. Le tableau suivant montre la répartition des messages sur les deux MOOC :

Tableau 1. répartition des messages sur les MOOC « PhySap » et « Marketing ». Recueil réalisé le 20 novembre 2017.

	PhySap	Marketing
Fils de discussion (total)	106	269
Total des messages	321	793
Moyenne de messages / fil	3,03	2,94
Messages de l'équipe pédagogique	148 (soit 46 % du total)	380 (soit 48 % du total)

- 21 Le cas du MOOC « Marketing » est particulier : les apprenants étaient invités à se présenter, et nombreux ont joué le jeu, puisque 212 fils de discussion sur les 269 au total sont des messages de présentation, souvent titrés « bonjour » ou « Présentation », auquel l'équipe pédagogique a pris soin de répondre à chaque fois. De fait, ces fils de discussions contiennent quasi-systématiquement 2 messages (le premier de l'apprenant, le second de

l'équipe pédagogique) ou 3 lorsque l'apprenant qui s'est présenté a remercié l'équipe pédagogique pour sa réponse ; parfois, un apprenant a réagi à une présentation en se présentant à son tour et pour expliquer avoir les mêmes raisons de suivre ce MOOC que son pair, ou encore s'est présenté également, probablement ne sachant pas comment créer un nouveau fil, mais cela reste plus rare. Il arrive également que la personne qui se présente demande en plus si une idée peut se prêter au MOOC²⁰. Ces messages, dans lesquels les apprenants échangent rarement entre eux, totalisent 57 % du total de messages sur le forum (450/793). Le reste des messages concernent des questions pédagogiques/discussions sur la thématique du cours/partage d'expérience (34 fils et 97 messages), des questions techniques ou le signalement de bugs (12 fils et 40 messages). Viennent enfin les sujets épinglés, c'est-à-dire des fils de discussion mis en avant par l'équipe pédagogique, dans lesquels on retrouve à la fois des sujets sur le contenu du cours, du partage d'expérience, mais aussi des questions techniques ou administratives (10 fils et 204 messages). Comme on le voit dans le tableau, l'équipe pédagogique est à l'origine de 48 % des messages sur le forum, et de nombreux messages viennent en réponse à la présentation d'un apprenant pour lui souhaiter la bienvenue, ou encore en réponse à une question précise. En somme, très peu de discussions s'engagent *via* le forum, qui s'apparente très largement au système de « question/réponse » que nous évoquions précédemment, où l'équipe pédagogique réagit au message d'un apprenant. Le MOOC « Marketing », sur son compte Twitter « @MarketingAutre1 », a publié 25 tweets, dont 11 des enseignantes qui ont conçu le MOOC, 8 de l'équipe d'ingénieurs pédagogiques et 1 de FUN. Il y a parfois des retweets et des « J'aime », limités à 1 ou 2 le plus souvent. Le compte Twitter a 20 abonnés et 13 « J'aime ». Il n'y a pas de page Facebook pour ce MOOC.

- 22 Le cas du MOOC « PhySap » est à peine différent : de nombreux messages sur le forum sont initiés par l'équipe pédagogique dans un but d'animation ou pour regrouper les questions techniques et pédagogiques (à l'instar des sujets « épinglés » dans le MOOC « Marketing »), mais il y a toujours peu d'échanges entre participants (quelques questions d'ordre pédagogique posées par des apprenants restent d'ailleurs sans réponse, y compris de la part de l'équipe pédagogique). Le nombre de messages provenant de l'équipe pédagogique (46 % du total) et l'observation du forum nous montre également un système proche du « question / réponse », même si la nature des messages est différente : il y a peu de messages de présentation (25 fils pour 69 messages) et plus de questions sur le contenu du cours (42 fils pour 135 messages, dont 65 de l'équipe pédagogique). Sur Twitter, le compte du MOOC « PhySap » a publié 81 tweets, dont 72 provenant de l'équipe pédagogique, 1 de FUN et 1 de « My Mooc » pour promouvoir le MOOC, 2 de l'équipe d'ingénieurs pédagogiques de l'Université de Bordeaux (directement liée au MOOC), 2 d'apprenants, les autres étant des retweets. L'interaction est donc faible sur Twitter, d'autant que les 41 messages retweetés ou « likés » le sont généralement 1 ou 2 fois seulement, hormis pour quelques messages comme celui de « My Mooc », compte suivis par près de 900 personnes, qui relaie l'information sur de nouveaux MOOC. La page Twitter du MOOC « PhySap » enregistre 110 abonnés et 4 « J'aime ». La page Facebook est légèrement plus active et met en avant l'image (photographies ou vidéos). Si les commentaires des internautes sont rares, il y a 73 publications avec souvent 5 à 10 « J'aime » et parfois 1 ou 2 partages.
- 23 Ainsi, les apprenants dans les MOOC semblent peu échanger entre eux, du moins dans les espaces numériques publics (forums de la plateforme du MOOC, pages des réseaux sociaux du MOOC). Des échanges ont lieu, mais ils ne concernent qu'une faible partie des

apprenants actifs (dans l'enquête E2, 27 % des répondants nous indiquent avoir consulté les forums, sans forcément y participer), et sont souvent basés sur un modèle « question/réponse » ou « remarque/réaction » entre un apprenant et l'équipe pédagogique. Même avec des efforts d'animation, les forums semblent consultés essentiellement dans le but d'obtenir une réponse à une question précise (technique ou cognitive), de manière individuelle. Ceci n'est évidemment pas inutile, à la fois pour l'apprenant concerné mais aussi pour d'autres apprenants ne participant pas au forum qui peuvent lire les messages et obtenir une réponse à une question qu'ils se posaient ou auraient pu se poser. Toutefois, savoir que seuls 27 % des répondants consultent le forum nous indique soit que le forum n'est pas clairement identifié sur la plateforme, soit qu'ils vont chercher de l'aide ailleurs en cas de besoin, soit qu'ils n'ont pas besoin d'aide. Pour cette dernière hypothèse, soulignons que seuls 21 % des répondants à notre enquête ne s'étaient jamais inscrits à un MOOC avant, et que 54 % s'étaient déjà inscrit à un MOOC au moins une fois en allant jusqu'au bout : la plateforme technique et le format des xMOOC n'est pas nouvelle pour ces apprenants. Ils rencontrent alors probablement moins de problèmes techniques²¹ du fait de leur expérience et recherchent ainsi moins souvent une aide technique.

La place des autres : les pairs, les enseignants

Les pairs

- 24 Comme nous l'avons vu, dans les forums et sur les réseaux sociaux, il y a peu d'échanges entre apprenants dans les MOOC que nous avons analysés. Dans l'E2, nous relevons que seuls 12 % des répondants ont des échanges réguliers avec d'autres apprenants, même si 63 % les jugent disponibles à distance en cas de besoin. Ils ne sont d'ailleurs considérés comme importants pour réussir le MOOC que par 26 % de nos répondants²². Seuls 21 % des 26 % échangent régulièrement avec les autres apprenants, ce qui semble indiquer que les apprenants qui ne sont pas évalués par leurs pairs sont plus à la recherche d'une aide ponctuelle, qu'ils ne trouvent pas toujours auprès des enseignants, que dans une recherche de socialisation. Le travail en collaboration ne semble pas non plus recherché : seuls 20 % des apprenants qui évaluaient leurs pairs auraient aimé faire cette évaluation avec d'autres apprenants (E1).
- 25 L'évaluation par les pairs est donc ce qui lie le plus souvent les apprenants entre eux, ce passage étant obligatoire si l'on cherche à obtenir la certification (dans les MOOC qui ont mis en place ce dispositif). Cela permet d'échanger avec ses pairs, puisque 44 % des apprenants ont contacté leurs pairs au sujet de l'évaluation qu'ils avaient faite et ont obtenu une réponse (E1) ; 43 % ne l'ont pas fait, jugeant cela non nécessaire (10 % ne savaient pas si cela était possible ou comment le faire, et pour 3 % cela n'était pas permis par le MOOC). Ce « passage obligé » conduit à communiquer entre apprenants, certes, mais rien n'indique que cela se renouvelle ensuite ; cela est même impossible lorsque l'évaluateur est « masqué ». Notons toutefois qu'il peut arriver que des apprenants créent eux-mêmes un espace de communication en ligne, *via* un groupe Facebook s'il n'existe pas, un canal Twitter, un forum privé, *etc.*, mais ce cas reste rare dans les xMOOC d'après ce que nous avons pu observer dans les différentes recherches citées et du fait de notre propre expérience.

Les enseignants

- 26 Avant tout, rappelons que les MOOC que nous avons étudiés sont produits par une équipe pédagogique très impliquée. Ceci expliquera les chiffres qui suivent, qui mettent en avant la qualité perçue des échanges avec l'équipe enseignante. Ainsi (E2), pour 65 % l'équipe pédagogique est vue comme proactive et s'intéressant aux apprenants, disponible (82 %), à l'écoute (87 %). Certains indiquent même avoir eu le sentiment de nouer une relation de confiance avec les enseignants (51 %) et avoir senti une bonne ambiance entre apprenants et enseignants (82 %). Toutefois, s'ils sont perçus comme « indispensables » pour 70 % des apprenants, c'est plus pour leur disponibilité et la création des cours que pour établir une interaction régulière, puisque seuls 15 % des apprenants indiquent avoir avec eux des échanges réguliers (à peine plus qu'avec les autres apprenants). Ces derniers sont généralement des utilisateurs du forum ou des réseaux sociaux, moyens de contact privilégiés (par rapport à l'e-mail, rarement mis en avant sur les MOOC).
- 27 La place de l'enseignant est, dans les xMOOC analysés, souvent celle du principal référent pédagogique : 50 % des apprenants auraient préféré être évalués par un enseignant que par leurs pairs (dans l'E1). 54 % jugent d'ailleurs l'évaluation par les pairs peu fiable, et cela même si 89 % des apprenants ont trouvé plaisant d'évaluer leurs pairs et que 85 % considèrent que cela les a aidés dans leur apprentissage.

L'isolement à distance : rarement gênant pour les MOOC

- 28 Nous relevons (E2) que si 25 % des apprenants déclarent se sentir isolés, cet isolement convient à 81 % d'entre eux, et seuls 2 % de ces « isolés » auraient aimé avoir plus de soutien de la part de leurs pairs, contre 12 % qui auraient attendu plus de soutien des enseignants et 7 % de leurs proches. Dans nos précédents travaux sur la formation à distance universitaire, les chiffres étaient très différents : 76 % se déclaraient isolés et 49 % du total auraient souhaité plus de soutien, particulièrement de la part des enseignants (Dussarps et Paquelin, 2014). Quant aux apprenants qui ne se sentent pas isolés dans les MOOC enquêtés, ce n'est pas nécessairement grâce au contact avec leurs pairs et les enseignants : parmi ces « non isolés », seuls 14 % déclarent échanger régulièrement avec les enseignants (contre 17 % chez ceux qui disent se sentir isolés) et 11 % avec leurs pairs (contre 20 %). Nous supposons plutôt que cette absence de sensation d'isolement malgré la distance est due, d'une part, au faible engagement exigé dans les MOOC (quelques heures par semaine), laissant peu de place à un sentiment de solitude, et d'autre part, à l'usage de vidéos pour les cours (où l'on voit l'enseignant), qui renforce la « présence enseignante » (Deaudelin et al., 2016). Celle-ci est considérée comme stimulante et aide à maintenir la motivation (*ibid.*), semblant dans les MOOC être suffisante pour créer un « climat de confiance propice à l'initialisation d'un processus de formation » (Paquelin, 2011 : 566), même si le contexte dans lequel étudie l'apprenant à distance n'est pas toujours idéal pour l'écoute de cours (Crook et al., 2004 : 71).

Impacts de l'Autre sur la motivation et le plaisir d'apprendre

- 29 Alors que l'isolement, lorsqu'il est ressenti comme solitude, est l'un des facteurs de démotivation, voire de décrochage, en formation à distance universitaire (Jacquinot, 1998 ; Dussarps, 2015), et que les apprenants à distance désirent souvent rencontrer leurs

pairs (Perriault, 2002 : 91), les MOOC semblent être un cas à part, peut-être parce que la formation est plus courte ou que les enjeux ne sont pas les mêmes. En effet, l'isolement a un faible impact sur la motivation et le plaisir à suivre les cours de notre échantillon : parmi ceux qui se disent isolés à distance, 93 % ont plaisir à suivre les cours (contre 97 % de ceux ne se sentant pas isolés). Toutefois, parmi ceux qui ressentent l'isolement, 24 % ont déjà pensé abandonner, contre 11 % dans l'autre groupe (le test d'indépendance chi-2 ne révèle qu'une faible relation statistique : $\chi^2 = 3,39$; ddl = 1 ; 1-p = 93,44 %). Ils sont également 76 %, parmi les « isolés », à déclarer que leur motivation à suivre le MOOC est stable, contre 87 % chez les non isolés (le lien statistique entre ces deux variables est également faible : $\chi^2 = 2,12$; ddl = 1 ; 1-p = 85,48 %). La faiblesse du lien statistique χ^2 nous incite à la prudence quant au lien entre isolement et motivation, de même que la légère différence entre les deux groupes, de l'ordre de 10 à 13 points selon les variables.

- 30 Nous avons alors cherché à caractériser les 14 % de notre échantillon (N = 18) qui a déjà pensé abandonner le MOOC²³. La plupart indiquent avoir continué pour des raisons personnelles, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 2. Raisons qui ont poussé les apprenants ayant hésité à abandonner à continuer. N = 17 (1).

Qu'est-ce qui vous a fait continuer ?	Nbre.
J'ai presque fini et je regretterais de m'être investi sans aller au terme	6
Le souhait d'abandonner n'était que passer	4
J'attends les résultats des prochains travaux pour décider si je continue ou non	4
La crainte de futurs regrets	2
L'encouragement de mes proches	1
La crainte de l'échec vu par les autres	0
L'encouragement de l'équipe pédagogique	0
L'encouragement des autres apprenants	0
Autre	6

- 31 Parmi les réponses « Autre », nous trouvons : l'intérêt pour le sujet (1), le fait d'avoir payé (1), la difficulté au départ (1)²⁴. Ainsi, ce n'est jamais grâce à l'encouragement de l'Autre (enseignants, pairs...), hormis dans un cas, que les apprenants ont continué. Le fait de s'être investi(e) et de devoir « tenir » quelques jours pour terminer est la première raison, montrant, ici encore, la distinction que l'on peut faire entre MOOC et formation à distance universitaire, généralement inscrite sur un temps long, laissant plus souvent l'occasion de se lasser (notamment des dysfonctionnements du dispositif de formation – Dussarps, 2015) ou de perdre sa motivation à cause d'un manque de clarté de son projet ou de perte de confiance en sa réussite (*ibid.*).

- 32 Il ne nous est toutefois pas possible de dire si notre échantillon, représentant les apprenants qui sont restés jusqu'au bout, représente une grande partie des apprenants en MOOC. Toutefois, l'étude des forums et des réseaux sociaux, ainsi que la première enquête d'E2 (sur leurs attentes), nous montre que, si les apprenants attendent majoritairement la disponibilité des enseignants (94 %), les échanges réguliers ne sont attendus qu'à hauteur de 45 %. De leurs pairs, les apprenants attendent également une disponibilité (70 %), de l'entraide (80 %), mais moins souvent des échanges réguliers (45 %) ; les chiffres sont très proches chez ceux ayant répondu aux deux questionnaires (n = 44). En dépit de ces attentes, nous avons pu voir que les forums et réseaux sociaux étaient faiblement mobilisés, en particulier pour la discussion entre pairs. S'il est possible qu'elle échappe aux données que nous pouvions recueillir (discussions privées, etc.), il semble surtout, au vu des chiffres de la seconde enquête (15 % d'échanges réguliers avec les enseignants et 12 % avec les autres apprenants), que la différence entre attentes et vécu ne nuit pas à la motivation et au plaisir des apprenants. Il est également probable que certains apprenants aient abandonné le MOOC avant la fin faute de cette faible quantité d'échanges. Mais nous postulons, à l'instar de Cisel (*op. cit.*), que cela concerne une part minime d'apprenants : les forums seraient dans ce cas utilisés, au moins par une partie d'entre eux à l'aise avec les outils numériques et désirant se socialiser, et les attentes sociales entre ceux ayant répondu uniquement au premier questionnaire et ceux ayant répondu aux deux (c'est-à-dire ayant continué le MOOC) auraient été différentes.

Faut-il repenser la place de l'humain dans les MOOC ?

Les MOOC sont-ils dénués d'humain ?

- 33 Parmi les nombreuses définitions des MOOC, Mangenot (2014) en choisit une qui fait ressortir « *l'implication minimale des enseignants* » dans ces dispositifs, puisque, comme il le rappelle, le caractère « massif » des MOOC ne permet pas d'assurer un tutorat individualisé. Les pairs, quant à eux, sont, comme nous l'avons vu, peu sollicités. Comme le souligne Cisel (2017 : 379), les « *interactions entre pairs [sont] rarement jugées essentielles* », elles seraient même jugées « *inutiles* » pour 9 % à 24 % des apprenants selon les MOOC étudiés par ce chercheur. Cisel (*op. cit.* : 225) indique : « *nous soutenons que le motif socio-affectif²⁵ est relativement peu représenté parmi les participants de MOOC, ou, alternativement, que les participants qui s'inscrivent dans cette logique sont enclins à se retirer rapidement du cours face aux limites des interactions qui se déroulent dans les forums de discussions ou les réseaux sociaux.* »
- 34 Ainsi, même si les communications sont souvent minimales et suscitent peu d'échanges dans les xMOOC que nous avons étudiés, nous ne pouvons pas dire que « l'humain » soit pour autant absent. Les interactions avec l'équipe enseignante ont lieu de différentes manières : au travers des cours consultés (souvent en vidéo), même si l'interaction est minimale, sur le forum ou média social si une question importante survient, et éventuellement dans une discussion plus ouverte, à certains moments : le *live* qui a lieu chaque semaine sur certains MOOC est le moment privilégié pour poser des questions, où l'interaction est facilitée par la communication synchrone, mais tous les MOOC ne le pratique pas²⁶. Avec les autres apprenants, ce peut être lors d'une évaluation par les pairs, d'un échange ou même d'une simple lecture de message sur le forum, etc. En somme, même lorsqu'il n'y a pas de communication directe, un apprenant perçoit « l'humain »

derrière les contenus, et le voit même dans les cours en vidéo. Pour les plus intéressés par le lien social, les possibilités sont limitées au forum et médias sociaux, si les xMOOC n'incluent pas d'autres espaces virtuels de communication (classes virtuelles par exemple), voire des rencontres présentes (bien qu'elles seraient alors limitées à certains apprenants étant donné les contraintes spatiales et temporelles).

Un public particulier dans les MOOC ?

- 35 Nous voyons toute la particularité du public des MOOC : s'il se rapproche du public le plus courant en formation à distance universitaire d'un point de vue socio-professionnel (en emploi, chargé de famille...), il diffère sur ses intentions. Il pratique, sur les xMOOC, une forme de « néo-autodidaxie » (Le Meur, 1998), qui est moins souvent recherchée dans une formation diplômante, surtout lorsque le diplôme conditionne l'accès au niveau supérieur ou à un emploi. De plus, les MOOC ne durent que quelques semaines et les évaluations sont, souvent, souples : possibilité de repasser un QCM échoué, etc. Les MOOC attirent des curieux, qui aiment apprendre (96 % de notre échantillon E2 a pris plaisir à suivre les cours), qui ne craint pas l'échec (90 % ont un sentiment d'auto-efficacité²⁷ positif), peu stressés par le MOOC (82 %) qui pense peu à abandonner (14 % de notre échantillon y a déjà pensé, et tous ceux qui ont continué l'ont fait pour une raison intrinsèque et jamais grâce au soutien d'un tiers). 83 % d'entre eux travaillent le MOOC seul (et 16 % seuls la plupart du temps), et cela ne les gêne pas (puisque l'isolement est bien vécu). Peut-être sont-ils préparés à cela de par leur parcours : souvent de niveau Bac +5 comme nous l'avons souligné, ils exercent aussi une activité professionnelle, sont chargés de famille... bref, leur autonomie est probablement plus grande que celle d'apprenants en formation initiale²⁸ (nous avons d'ailleurs observé que l'autonomie était plus forte quand l'âge était plus élevé dans des formations à distance – Dussarps, 2014). Cela est d'autant plus vrai que les MOOC sont, de par leur accès aisé (gratuits et nécessitant des compétences numériques peu complexes), peu contraignants : on peut y piocher une partie du contenu seulement, interrompre le MOOC, s'y inscrire mais ne jamais s'y rendre... Il est donc facile de renoncer si l'on ne veut pas aller au bout, et de s'y inscrire « pour voir » ou « au cas où on ait le temps ».

Faut-il rejeter le transmissif pour remettre de l'humain dans les MOOC ?

- 36 Les xMOOC se basent sur un modèle essentiellement transmissif (Depover, 2014), bien qu'on puisse parler de transmissif « hybridé par plusieurs autres modèles via la présence du wiki, du forum et des évaluations des pairs par les pairs » (Rosselle, 2012) ; pour s'éloigner du transmissif, cela nécessite toutefois que les apprenants fassent usage de ces outils, de même que, dans les xMOOC que nous avons analysés, seuls les apprenants ayant choisi de s'impliquer totalement dans le MOOC ont bénéficié d'une approche plus active (par l'expérimentation dans « PhySap » et par l'application à un produit imaginé sur « Marketing ») et moins transmissive.
- 37 À l'instar de Manganot (*op. cit.*), nous pensons que le transmissif n'est pas un modèle pédagogique à rejeter *de facto*, et l'apprentissage socio-constructiviste (mis en œuvre dans les cMOOC) à imposer comme (le) « meilleur modèle ». En effet, le transmissif, qui demande généralement moins de temps aux apprenants, convient à nombre d'entre eux

(bien qu'il soit difficile de dire dans quelles proportions) : ces apprenants, souvent chargés de famille, en emploi, disposant de peu de temps, souhaitent moins souvent communiquer avec leurs pairs (Dussarps, 2014 ; Cisel, 2017). D'autres ne le souhaitent pas non plus pour des raisons plus intrinsèques : aucun désir d'entrer en contact avec les autres, préférence pour un apprentissage le plus solitaire possible (Dussarps, *op. cit.*) ; il est d'ailleurs rare que les apprenants en MOOC connaissent d'autres personnes (amis, collègues, *etc.*) inscrits au MOOC (Cisel, 2017 : 328), leur projet étant individuel et peu social, ce qui explique que leurs pairs sont généralement considérés comme sans importance pour leur motivation et plus généralement pour suivre le MOOC. Le cas échéant, l'évaluation par les pairs sera l'un des rares moments d'interaction, cette activité étant partie intégrante de la formation dans certains MOOC²⁹. Les enseignants, eux, seront plus souvent sollicités par ces apprenants, généralement pour mieux comprendre un contenu, palier une difficulté, trouver une réponse à un problème d'évaluation, *etc.* Mais disposer d'une interaction fréquente n'est pas recherché (*op. cit.*). Ainsi, le connectivisme pratiqué dans les cMOOC ne convient pas à tous, tant pour des questions d'habitudes ou de préférences pour des cours « classiques » que pour des raisons matérielles (manque de temps, organisation compliquée à mettre en œuvre s'il y a d'autres personnes impliquées, *etc.*) et, inversement, le faible nombre d'interactions dans les xMOOC peut en démotiver d'autres. De plus, le modèle transmissif convient plus à certaines disciplines (Mangenot, *op. cit.*), à certains enseignants (plus à l'aise dans ce format) et apprenants, préférant retrouver le format d'apprentissage qu'ils ont connu plus jeunes, peu enclins à être déstabilisés.

- 38 Un MOOC se construit donc en fonction de son public ou, s'il n'est pas pensé comme tel lors de la phase de conception, n'attire qu'un certain public. Il convient donc, idéalement, de connaître son public avant de produire un MOOC et de sonder ses préférences, pour savoir s'il sera plutôt attiré et à l'aise pour apprendre dans un cMOOC ou un xMOOC, et quel format sera le meilleur compromis entre les contraintes (matérielles, financières, pédagogiques...), les objectifs qui conduisent à la création du MOOC (plus souvent une « vitrine » pour l'établissement qu'un objectif de « démocratisation du savoir »³⁰) et les usagers. Si les MOOC veulent toucher un plus large public et maintenir leur implication, il conviendra donc de s'adapter à cet autre public. Cela pose différentes questions : le modèle transmissif, hybridé avec quelques éléments de médiation humaine, sera-t-il adapté ? Ou faut-il tenter d'instaurer des formes de tutorat pour les masses, favoriser la médiation pédagogique, voire inventer de nouveaux modèles ?

Synthèse : faut-il vraiment (ré)humaniser les MOOC ?

- 39 Ainsi, ni le transmissif, ni la faiblesse présumée du tutorat, ni la faible quantité de discussions entre apprenants par rapport au nombre d'inscrits sur certains cours, ne font des xMOOC des espaces désertés. Au contraire : FUN connaît une augmentation graduelle de ses inscriptions (500 000 en France et à l'étranger en 2016³¹ et 1 million en avril 2017³²), de même que Coursera et EdX, autres plateformes accueillant des xMOOC. En 2016, 2,4 millions de Français étaient inscrits à des MOOC³³, et, même si le nombre d'inscrits ne rend pas compte du nombre d'actifs, nous pouvons attester d'un certain succès des MOOC. À l'instar de Cisel (2014), nous considérons que les MOOC n'apportent certes pas une révolution pédagogique (les xMOOC notamment maintiennent un format pédagogique séculaire), mais nous permettent d'entrer « *de plain-pied dans une nouvelle ère de la formation, celle de l'open education, l'éducation ouverte à tous* ».

- 40 Bien entendu, les MOOC sont perfectibles, tant sur le plan pédagogique qu'économique (Depover, 2014). On sait qu'ils ne réunissent qu'une partie du public initialement visé sur le plan socio-économique, à savoir les personnes faiblement diplômées et les demandeurs d'emploi³⁴, en plus de « toute personne désireuse de se former »³⁵. Les raisons du désintérêt d'une partie du public « fragilisé » restent à analyser sur le plan de la recherche : est-ce par non-désir de se former, par crainte de ne pas y arriver ou encore par manque de compétences cognitives et/ou technologiques ? Finalement, les apprenants qui s'inscrivent aux MOOC sont, comme nous l'avons signalé, relativement autonomes pour une majorité d'entre eux et ont généralement un bagage universitaire qui les habitue au format des xMOOC et un emploi (Vrillon, 2017). Désireux de se cultiver, d'améliorer leur situation professionnelle ou de se reconvertir (Bruillard, 2014), ils sont motivés dès le début du MOOC. Dans son enquête auprès de 8 500 apprenants sur les MOOC hébergés sur FUN, on apprend que 92 % sont « contents de ce qu'ils ont appris » et que 74 % ont « réussi à dégager suffisamment de temps pour participer aux cours ». 98 % ont « l'intention [...] de suivre à nouveau un cours sur la plateforme FUN »³⁶.
- 41 En guise de synthèse, nous pourrions dire que, si les apprenants auront sans aucun doute toujours plaisir à suivre une formation où l'humain tient une place importante du moment que cela ne leur demande pas plus de temps, il n'est pas utile aujourd'hui d'imaginer une refonte « humaine » des MOOC, de « réhumaniser » ces espaces d'apprentissage, sauf dans certains cas où il y aurait d'évidents dysfonctionnements du fait d'un manque de médiation pédagogique et de médiation humaine. Les communications et l'humain qui se dégage des cours en ligne semblent convenir à la grande majorité des apprenants : un peu de relations socio-affectives, mais sans que cela ne prenne plus de temps que nécessaire, les MOOC étant le plus souvent suivis « en marge » d'autres activités. L'humain n'est pas absent dans la distance, comme l'ont montré nombre de travaux sur la formation à distance. Mais les MOOC ne doivent pas être observés avec l'approche habituelle de la formation à distance : ils sont une forme de formation à distance particulière, offrant à la fois un cadre plus ou moins souple (la dichotomie cMOOC/xMOOC le montre bien), mais exigeant un engagement plus faible et moins long, sans donner une « pression » aussi forte que peut l'être le diplôme pour certains apprenants. En outre, un apprenant peut ne suivre qu'un MOOC, là où une formation à distance, selon sa souplesse, imposera plus de matières à suivre en même temps.

Discussions

Limites de l'étude et hétérogénéité des MOOC

- 42 Tout d'abord, nous souhaitons nuancer nos interprétations : quelles limites ont nos méthodes et nos échantillons, comment appréhender les interprétations et conclusions qui en émanent ? Nos interprétations ont une origine plurielle : les enquêtes par questionnaires, basées sur du déclaratif et un échantillon limité, l'échange avec l'IGP rencontrée pour mieux nous saisir de nos échantillons et voir le fonctionnement du *back-office* de FUN, et enfin notre propre expérience d'apprenant au sein des MOOC (sur FUN, OpenClassRooms, EdX et Unow) qui a pu nous servir à mieux comprendre le fonctionnement des dispositifs. Nous l'avons déjà signalé : nous nous basons beaucoup sur quelques MOOC, issus de FUN, en Français, avec en outre un nombre de réponses limité.

Et, si les répondants à nos questionnaires sont proches sur le plan socio-démographique et de leur parcours scolaire des profils les plus courants dans les MOOC, les MOOC, eux, sont ce que l'on pourrait qualifier de « MOOC moyens ». Non pas « moyen » au sens de la qualité, mais « dans la moyenne » de ce qui se trouve dans les xMOOC (cours en vidéo), avec un nombre d'inscrits et d'actifs classique, des espaces d'échanges sous-utilisés par rapport au nombre d'inscrits, etc. Les deux MOOC d'E2 ont toutefois un apport pédagogique spécifique que nous avons présenté dans la partie méthodologique, impliquant les apprenants plus fortement, s'ils le souhaitent, que des xMOOC qui se basent uniquement sur la transmission de connaissances et compétences en vidéo, évalués par des QCM. Nous n'avons pas analysé des xMOOC qui se différencient de cette « moyenne », comme le MOOC « ABC de la Gestion de Projets » qui recueille plusieurs milliers de messages sur son forum, des échanges entre apprenants plus fréquents, etc., notamment grâce à l'animation de bénévoles, ou encore le MOOC « Gamification », qui accueillait, en 2012, 81 600 inscrits, recueillait presque 20 000 messages sur son forum, 2 700 tweets, 3 400 membres sur sa page Facebook, 187 000 évaluations de travaux³⁷... Cela nous montre la grande hétérogénéité des MOOC. À la fois dans la différence entre xMOOC et cMOOC (sur le plan pédagogique, la place donnée à l'apprenant, etc.), mais aussi au sein même d'un type de MOOC (xMOOC ou cMOOC). Les différences peuvent être grandes, notamment en ce qui concerne les communications et la médiation pédagogique (absente, minimale, par les enseignants ou les pairs, etc.) comme nous venons de le voir. Notre terrain limité ne rend pas compte de l'hétérogénéité des centaines de MOOC existants, et l'on peut supposer que les interprétations sont par conséquent à nuancer, entre autres sur ce point-là.

Penser les recherches sur les MOOC

- ⁴³ Les nombreuses publications sur les MOOC rendent compte de cette grande hétérogénéité des MOOC (différentes plateformes, cultures, pédagogies mises en œuvre, publics cibles...), mais également de la disparité des approches pour les étudier : méthodes quantitatives ou qualitatives, approche théorique, disciplinaire (sciences de gestion, de l'information et de la communication, de l'éducation...). Dans sa récente thèse, Cisel (2017) termine ainsi son manuscrit : « les MOOC tels que nous les avons étudiés dans le cadre de ce travail sont vraisemblablement amenés à se transformer, voire à disparaître. L'objet se transforme, mais les questionnements dans le champ de l'Open education demeurent inchangés. Il ne nous reste plus qu'à espérer que la recherche saura s'adapter au rythme des évolutions d'un champ d'investigation en perpétuelle mutation. » Partageant ce point de vue, l'hétérogénéité des MOOC n'est donc pas, selon nous, la seule difficulté posée à la recherche : il convient aussi de tenir compte des mutations en cours³⁸ et à venir de ces objets « mal identifiés » (Mangenot, 2014), et de dépasser le seul objet de MOOC pour interroger cet objet dans un contexte de développement de l'open education et des formes de médiations, humaines et pédagogiques, à mettre en œuvre pour accompagner l'apprentissage de différents publics. Une autre difficulté qui est posée est la transférabilité des recherches sur la formation ouverte et à distance, qui, comme nous l'avons vu, est différente des MOOC à bien des égards. Il s'agit donc de se demander ce qui est transférable, comment l'adapter à tout objet relevant de l'open education (MOOC ou non), afin d'éviter d'avoir à « réinventer l'eau chaude ». Enfin, la question des publics est un autre champ de recherche à investir. Si les MOOC attirent un public de diplômés, se pose la question de l'appétence des publics dits « fragiles », qui, soit ne connaissent pas les MOOC, soit ne sont pas intéressés par les

contenus, soit n'ont pas les moyens (matériels ou de l'ordre des compétences). Ces questions méritent l'intérêt des chercheurs, alors que les MOOC semblent plus utilisés comme « vitrine » d'une université qu'en tant que dispositif d'*open education* visant la démocratisation des savoirs. Il ne s'agit pas d'attirer à tout prix ces publics, mais de se demander s'ils trouveraient un intérêt personnel ou professionnel à suivre des cours en ligne et, le cas échéant, de développer des politiques en ce sens.

Conclusion

- 44 Nous avons pu voir que l'humain n'était pas absent des MOOC mais que les relations humaines sont limitées dans nombre de MOOC, particulièrement les xMOOC dont le modèle transmissif incite peu à la discussion. Toutefois, cela ne nous semblait pas incompatible avec ce que recherchent un certain nombre d'apprenants, disposant de peu de temps et/ou ne souhaitant pas communiquer avec leurs pairs et les enseignants, sauf en cas de difficulté, problème technique, etc. « Réhumaniser » les MOOC ne sont donc pas, selon nous, une nécessité pour assurer la motivation, le plaisir et un apprentissage pour les personnes qui s'inscrivent aux MOOC ; rappelons, pour s'en convaincre, le taux de satisfaction (92 %) des 8 500 répondants à l'enquête FUN. Il s'agit donc plutôt de penser les MOOC, lors de leur création, en fonction du public visé (et donc des objectifs du projet de création d'un MOOC) et d'en adapter en conséquence les méthodes pédagogiques et la place accordée à l'humain. Les MOOC semblent d'ailleurs évoluer en ce sens, vers un modèle économique qui serait, au choix, gratuit ou payant : gratuit, pour accéder aux cours, payant pour ajouter à l'accès aux cours du tutorat et une certification, voire des ECTS (certains MOOC ont d'ailleurs déjà adopté ce fonctionnement³⁹). Ce sont les mutations à venir des objets « MOOC » qui conduiront, également, à penser ou repenser le monde de l'apprentissage ouvert, pour favoriser l'accès à l'information pour tous, en particulier ceux qui en ont besoin pour une insertion ou réinsertion professionnelle, pour accéder à un savoir auquel ils n'accéderaient pas sinon, etc. Les MOOC ont par conséquent un réel intérêt à être analysés, pas tellement en tant qu'objets isolés, mais en tant que témoins des mutations en cours dans l'enseignement ouvert utilisant les technologies de l'information-communication actuelles.

BIBLIOGRAPHIE

BACHELET Rémi, CISEL Matthieu, « Evaluation par les pairs au sein du MOOC ABC de la gestion de projet : une étude préliminaire », *Conférence EIAH'2013*, 2013, Toulouse.

BANDURA, Albert, *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Upper Saddle River, Prentice-Hall, 1986, 617 p.

BELANGER Yvonne THORTON Jessica, « Bioelectricity: A Quantitative Approach Duke University's First MOOC », 2013. URL : <http://dukespace.lib.duke.edu/dspace/handle/10161/6216>

- BOULLIER Dominique, « MOOC : en attendant l'innovation », *Distances et Médiations des Savoirs*, 2014, 6.
- BRUILLARD Éric, « Les utilisateurs des MOOC : quel regard ? », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 2014, 7.
- CAROLAN Simon, MAGNIN Morgan, GILLIOT Jean-Marie, GROLLEAU Anne-Cécile, VAUFREY Cristine, « Un MOOC et ses partenaires - Remettre l'humain dans le massif », *TICE 2014 : 9^e colloque des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement*, 2014, Béziers. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01184991/document>
- COLLECTIF DE CHASSENEUIL, *Accompagner des formations ouvertes : conférence de consensus*, Paris, L'Harmattan, 2001, 199 p.
- CHRISTENSEN Gayle, STEINMETZ Andrew, ALCORN Brandon, BENNETT Amy, WOODS Deirdre, EMANUEL Ezekiel J., « The MOOC phenomenon: Who takes massive open online courses and why? », 2013. URL: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2350964
- CISEL Matthieu, BRUILLARD Éric, « Chronique des MOOC », *STICEF*, 2012, 19.
- CISEL Matthieu, « MOOC : les conditions de la réussite », *Distances et Médiations des Savoirs*, 2014, 8. URL : <http://dms.revues.org/877>
- CISEL Matthieu, *Utilisation des MOOC : éléments de typologie. Retour sur la diversité des formes d'attrition*, 2017, Thèse en Sciences de l'Éducation. ENS Cachan. 392 pages.
- CROOK, Charles, BARROWCLIFF, David, PAUL, Virginie, PERRIAULT, Jacques, « La formation en ligne mieux que l'enseignement classique ... », *Hermès*, 2004, 39, 2, p. 69-76.
- DEAUDELIN Colette, PETIT Matthieu, BROUILLETTE Louis, « Assurer la présence enseignante en formation à distance : des résultats de recherche pour guider la pratique en enseignement supérieur », *Tréma*, 2016, 44, 79-100.
- DEPOVER Christian, « Quels modèles économiques et pédagogiques pour les MOOC ? », *Distances et médiations des savoirs*, 2014, 5.
- DESCHÊNES André-Jacques, MALTAIS Martin, *Formation à distance et accessibilité*, Québec, Télé-université, 2006, 135 p.
- DUSSARPS Clément, *Dimension socio-affective et abandon en formation ouverte et à distance*, 2014, Thèse en Sciences de l'Information et de la Communication. Université Bordeaux-Montaigne. 445 pages.
- DUSSARPS Clément, PAQUELIN Didier, « Pratiques sociales en formation à distance », *Netcom*, 2014, 28-3/4, 257-268.
- DUSSARPS Clément, « L'abandon en formation à distance », *Distances et Médiations des Savoirs*, 2015, 10.
- DUSSARPS Clément, VAUGIER Elodie, « L'évaluation par les pairs dans les MOOC : vécu et regards des usagers : principaux chiffres » [En ligne], Infographie, URL : <https://magic.piktochart.com/output/12238555-mooc-evaluation-par-les-pairs>
- (DE) GAULMYN, Marie-Madeleine, « L'émotion au téléphone. De la perception à la reformulation », dans ENGRAND Emmanuelle, LAMBOLEZ Sophie, TROGNON Alain (sous la dir. de), *Communications en situations de travail à distance*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 2002, 264 p.

- JACQUINOT-DELAUNAY Geneviève, « Accompagner les apprentissages : le tutorat "pièce maîtresse et parent pauvre" des dispositifs de formation médiatisés » dans JACQUINOT-DELAUNAY Geneviève, FICHEZ Elisabeth (sous la dir. de), *L'université et les TIC*, 2008, 328 p.
- JÉZÉGOU Annie, « Le dispositif GEODE pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif », *Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance*, 24, 2005, 2, 83-108.
- KNOWLES, Malcolm S., *L'Apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*, Paris, Les Editions d'Organisation, 1990, 277 p.
- LHOMMEAU Clément, *MOOC : l'apprentissage à l'épreuve du numérique*, Paris, FYP Editions, 2014, 224 p.
- MANGEZ Eric, Régulation de l'action éducative dans les années quatre-vingt dix, *Education et société*, 2001, 2, 8, 81-96.
- MANGENOT François, « MOOC : hypothèses sur l'engouement pour un objet mal identifié », *Distances et médiations des savoirs*, 2014, 7.
- MANGENOT François, « Du e-learning aux MOOC : quelle évolution des échanges en ligne ? », *Actes du colloque EPAL 2015*, URL : <http://epal.u-grenoble3.fr/pdf/epal2015-mangenot.pdf>
- (LE) MEUR Georges, *Les nouveaux autodidactes. Néo-autodidaxie et formation*, Lyon, Presse de l'Université Laval, 1998, 216 p.
- MÆGLIN Pierre, « L'enseignement supérieur au défi du numérique. MOOC : de l'importance d'un épiphénomène », *Futuribles*, 2014, 398, p. 5-21.
- PAQUELIN, Didier, « La distance : questions de proximités », *Distances et savoirs*, 2012, 9, 4, p. 565-590.
- PERRIAULT, Jacques, *L'accès au savoir en ligne*, Paris, Odile Jacob, 2002, 253 p.
- ROGERS, Carl, *Liberté pour apprendre ?*, Paris, Dunod, 1984, 364 p.
- ROSSELLE Marilyne, « Observation de deux MOOC (Gamification et Writing in the Sciences) et pistes de recherche », *STICEF*, 2012, 19.
- SANDOZ Céline, « Se former ensemble en ligne est-il possible ? Oui, en s'impliquant », dans KIM Sun-Mi, VERRIER Christian (sous la dir. de), *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'Université*, Bruxelles, De Boeck, 2009, 228 p.
- SCHIFFINO Nathalie, COGELS Maximilien, BAUDEWYNS Pierre, HAMONIC Ella, LEGRAND Vincent, REUCHAMPS Min, « 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 », *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 2015, 12, 1-2. URL : <http://www.ritpu.org/articles/view/261>
- TRESTINI Marc, CABASSUT Richard, « Spécificités et généralités des difficultés et besoins d'aide exprimés par les inscrits à un MOOC », *Distances et Médiations des Savoirs*, 2017, 19. URL : <http://dms.revues.org/1966>
- VIANIN Pierre, *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2007, 226 p.
- VRILLON Eléonore, « Vers une démocratisation de l'éducation et de la formation par les MOOC ? : Étude des caractéristiques des utilisateurs de la plateforme France Université Numérique », *Recherches en éducation*, 2017, 30, 138-155.

HO Andrew Dean, CHUANG Isaac, REICH Justin, COLEMAN Cody Austun, WHITEHILL Jacob, NORTH CUTT Curtis G., WILLIAMS Joseph Jay, HANSEN John D., LOPEZ Glen, PETERSEN Rebecca, « *HarvardX and MITx : Two Years of Open Online Courses Fall 2012-Summer 2014* », 2015. SSRN : <https://ssrn.com/abstract=2586847>

NOTES

1. Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.
2. D'autres initiatives existaient avant, que ce soit au travers des sites web modestes et d'initiatives individuelles, ou de plus grandes collectivités telles que le Site du Zéro qui ouvre en 1999 pour rassembler les *aficionados* de la programmation informatique, ou encore Wikipédia qui est mis en ligne en 2001.
3. Source : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/02/07022017Article636220475396194365.aspx>, consultée le 19/11/17.
4. Source (dans laquelle on trouve l'acronyme pour la première fois) : <http://davecormier.com/edblog/2011/08/16/change-mooc-ebook-the-textbook-as-product-and-artifact/>, consulté le 12 mai 2016.
5. Source : <https://moocinfo.net/2014/09/08/bilan-de-lan-1-des-moocs-academiques-francais/>, consulté le 03/06/2016.
6. Le nombre d'inscription ne rend toutefois pas compte du nombre de personnes qui vont réellement suivre les cours, ni du nombre de personnes qui seront connectées en même temps.
7. Sur FUN, la plateforme France Université Numérique, certains MOOC indiquent des pré-requis nécessaires pour comprendre le cours. Par exemple, le MOOC « Introduction à la mécanique des fluides » précise que le cours est « de niveau L3 » et s'appuie donc sur les « connaissances générales en physique et en mathématiques acquises en L1 et L2 [...] ».
8. D'ailleurs, les MOOC, quoiqu'en disent les discours officiels, sont loin d'être universels, y compris ceux réalisés en Anglais, en témoignent les pays d'origine des participants (Depover, 2014).
9. Qui nécessitent une inscription administrative avec des justificatifs d'identité et un paiement...
10. Celle-ci est a minima composée d'enseignants, mais peuvent également s'y trouver des ingénieurs pédagogiques, animateurs, tuteurs, etc.
11. Céline Sandoz était étudiante en Licence à distance à l'Université Paris 8 durant l'année 2005-2006. Elle a témoigné son expérience dans un chapitre d'ouvrage de recherche.
12. Elle sera, normalement, poursuivie sur d'autres MOOC.
13. Le nombre de réponses indiquées concerne celles jugées exploitables. Celles contenant trop de non réponses ont été supprimées, de même que les doublons (même personne ayant répondu deux fois).
14. Source : <https://www.fun-mooc.fr/news/enquete-apprenants-2015/>, consultée le 15/11/17.
15. Il est tout à faible possible d'avoir les deux motivations à la fois (par exemple, suivre un MOOC pour le plaisir, mais aussi pour s'améliorer professionnellement).
16. Cette méthode d'évaluation, qui n'est pas nouvelle, a été remise au goût du jour via les MOOC. Sa fiabilité et les méthodes utilisées pour la rendre efficiente sont questionnées par différentes recherches (voir par exemple Bachelet et Cisel, 2013).
17. Sur 17 579 inscrits à cette session, environ 28 % étaient considérés actifs (taux de réponse au premier QCM).
18. Sources : <https://fr.slideshare.net/bachelet/emoocs2016-attribution-and-forum-activity-labarthe-bachelet-bouchet>, et <http://goo.gl/wlY08e>, consultées le 13/11/17.
19. Même sources.

20. Le MOOC demande aux apprenants de travailler à partir d'une idée de produit.
21. Bien que de nombreuses plateformes de MOOC existent, le format est souvent similaire. Certaines plateformes ont également la même base technique (EdX et FUN).
22. Notons toutefois que ces apprenants n'étaient pas évalués par leurs pairs ; dans un MOOC où l'on est évalué par ses pairs, on peut supposer qu'ils seront plus souvent considérés comme importants.
23. Nous n'avons malheureusement pas eu de réponse d'apprenants ayant totalement arrêté le MOOC. Nous partirons donc de cette base d'apprenants ayant hésité à abandonner au moins une fois.
24. 2 autres n'ont pas répondu et 1 indique « ma stupidité ».
25. Le motif indique ici la raison de l'inscription à un MOOC. Pour cet auteur, ce motif est la volonté d'interagir avec ses pairs avant tout, « *au point que le contenu de la formation devient secondaire* » (Cisel, 2017 : 220).
26. Toutefois, ce format synchrone peut être contraignant. En effet, même si cela se déroule à distance, il est nécessaire d'être présent à des créneaux précis. Généralement, ces *live* ont lieu en soirée pour permettre la présence d'un maximum d'apprenants.
27. Cf. Bandura, 1986.
28. Bien que nous ayons pu noter que l'autonomie manquait à certains apprenants dans des cMOOC. Ces derniers demandent en effet une plus grande autonomie que les méthodes transmissives ou partiellement transmissives, et ressemblent moins souvent à leur expérience scolaire.
29. Toutefois, un apprenant qui ne souhaiterait aucune évaluation pourrait se contenter de consulter les cours, sans jamais déposer d'exercice sur la plateforme.
30. Voir Cisel, 2014.
31. Source : http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/dt_mooc_03022016_final.pdf, consultée le 21/11/17.
32. Source : <https://www.fun-mooc.fr/news/fun-mooc-franchit-le-seuil-fatidique-des-1-million/>, consultée le 21/11/17.
33. Source : <https://blog.my-mooc.com/infographies/infographie-bilan-secteur-mooc-francais-2016/>, consultée le 21/11/17.
34. Ces derniers ont toutefois la possibilité de suivre gratuitement autant de MOOC qu'ils le souhaitent sur *OpenClassRooms*, alors que l'accès est limité à 1 seul MOOC à la fois sans payer.
35. Dans une perspective de « formation tout au long de la vie ».
36. Source : <https://www.fun-mooc.fr/news/enquete-apprenants-2015/>, consultée le 21/11/17.
37. Source : <http://mooc-explorer.tumblr.com/post/36671377796/des-chiffres-et-des-moocs>, consultée le 22/11/17.
38. Nous pensons notamment aux « SPOC » (dédiés à des petits groupes, reproduisant ainsi des formes de formation à distance classiques) ou encore aux « COOC » (sortes de MOOC privés, utilisés par les entreprises pour leurs salariés ou leurs clients).
39. Voir à ce sujet l'interview de Marco Bertolini : <http://www.latribune.fr/technos-medias/innovation-et-start-up/mooc-le-savant-melange-du-gratuit-et-du-payant-553094.html>, consultée le 23/11/17.

RÉSUMÉS

Les MOOC manquent-ils de présence humaine ? La question mérite d'être posée, tant les chiffres diffèrent entre nombre d'inscrits et nombre d'actifs. Cette contribution cherche à identifier les pratiques communicationnelles d'apprenants au sein de MOOC, en prenant soin de différencier xMOOC et cMOOC, ces derniers mobilisant plus les relations humaines. De ces pratiques, nous chercherons à comprendre s'il y a un réel enjeu à « humaniser » les MOOC, tant pour les apprenants que pour les institutions porteuses de ces MOOC.

Do Moocs need more human presence ? This question is fundamental when we observe the differences between the number of enrollments in a Mooc and the real number of active participants. This article identifies the communication practices of learners in a MOOC, with a particular attention given to the differences between xMOOC and cMOOC (who are based on human's relations). We will analyze how and whether this human presence is important for learners as well as for the institutions that created the MOOCs.

INDEX

Mots-clés : MOOC, apprentissage à distance, communication médiatisée, médiation humaine

Keywords : MOOC, distance learning, mediated communication, human mediation

AUTEUR

CLÉMENT DUSSARPS

Clément Dussarps est Maître de Conférences en Sciences de l'Information et de la Communication à l'ESPE d'Aquitaine (Université de Bordeaux), laboratoire IMS (Intégration du Matériau au Système). Il s'intéresse depuis 2009 à l'affectivité dans la communication médiatisée pour expliquer la persévérance étudiante en formation à distance et dans les MOOC. Il étudie également les usages numériques par différents publics (familles d'enfants atteints d'autisme, demandeurs d'emploi...). Courriel : clement.dussarps@u-bordeaux.fr.