



HAL
open science

Apprendre au-delà des frontières universitaires, entre mythe et réalité

Bruno Roussel, Cédric Teyssié, André Aoun, Michel Galindo

► **To cite this version:**

Bruno Roussel, Cédric Teyssié, André Aoun, Michel Galindo. Apprendre au-delà des frontières universitaires, entre mythe et réalité. Les Cahiers du CEDIMES, 2017, Vol. XI (n° 2), pp. 213-219. hal-01671357

HAL Id: hal-01671357

<https://hal.science/hal-01671357>

Submitted on 10 Jan 2018

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.



Open Archive TOULOUSE Archive Ouverte (OATAO)

OATAO is an open access repository that collects the work of Toulouse researchers and makes it freely available over the web where possible.

This is an author-deposited version published in : <http://oatao.univ-toulouse.fr/>
Eprints ID : 18758

To link to this article :

Official URL: <http://www.cedimes.com/new/index.php/publications/les-cahiers-du-cedimes/numeros-publies>

To cite this version : Roussel, Bruno and Galindo, Michel and Teyssié, Cédric and Aoun, André *Apprendre au-delà des frontières universitaires, entre mythe et réalité*. (2017) Les Cahiers du CEDIMES, Vol. XI (n° 2). pp. 213-219. ISSN 2110-6045

Any correspondence concerning this service should be sent to the repository administrator: staff-oatao@listes-diff.inp-toulouse.fr

Apprendre au-delà des frontières universitaires, entre mythe et réalité

Bruno ROUSSEL : Chargé de Mission "*Orientation des Doctorants et Docteurs*"

Cédric TEYSSIE : Maître de Conférences

André AOUN : Chargé de Mission TICE – MFCA

Michel GALINDO : Maître de Conférences

Université Toulouse III - Paul Sabatier
Laboratoire IRIT - Equipe de recherche : SIERA – UMR5505

Résumé :

Les MOOC accueillent des publics diversifiés ayant des objectifs de formation très hétérogènes. La question des effets de la formation ne peut alors obtenir une réponse que si l'évaluation est centrée sur les apprenants. Loin de faire partie d'un projet professionnel ciblé, le MOOC donne l'impression d'être dans bien des cas la porte d'entrée en formation la plus acceptable à un moment donné. Nos études sur le suivi de MOOC thématique nous permettent de développer une approche multidimensionnelle des relations : « *sélections et motivations d'entrée en formation* », « *formation professionnelle et travail* » et « *croyances et représentations des apprenants sur leurs capacités d'apprentissage* ».

Mots-Clés : MOOC, Motivation, Valorisation, Stratégies, Conséquences

MOOC address diverse audiences with highly heterogeneous training objectives. Training effects can then get a satisfying response only if assessments are centered on learners. Except from being part of a professional project clearly targeted, MOOC seem to be in many cases the gateway to the most acceptable training way at some moment. Our studies on thematic MOOC monitoring enable us to develop a multidimensional approach to relationships : « *selections and motivations for entering into training programs* », « *Skill development and work* », « *beliefs and representations of learners on their learning abilities* ».

Keywords : MOOC, Motivation, Valuation, Strategy, Consequences

Introduction

L'université, toujours à l'affût d'innovation a bien compris que le monde de l'éducation se joue à l'échelle planétaire. De plus, vient s'ajouter bon nombre de réformes, telles que le compte personnel de formation (CPF) qui répond au cadre de la formation tout au long de la vie comme un continuum entre la formation initiale, générale ou professionnelle. Opérationnel depuis le 1^{er} janvier 2015, le CPF est crédité chaque année, dans la limite de 150 heures de formation sur une durée de 7 ans au maximum.

Il est intéressant de souligner qu'avec la mise en place des environnements d'apprentissage ouverts, les MOOCs, la réflexion portant sur la réelle efficacité de tels dispositifs se voit reléguée au second plan en étant devancée par une logique de politique institutionnelle. Cette

logique s'empare des atouts d'une société dont le propre serait l'ubiquité dans la mesure où l'instance décisionnelle se voit confrontée à la demande accrue de solutions face aux multiples crises de nature socio-économiques.

Comme le souligne Bruillard, « *innovation institutionnelle, pas vraiment pédagogique, le phénomène MOOC conduit d'abord à un élargissement de l'offre de formation, venant d'institutions d'enseignement supérieur traditionnelles et d'autres sources* » (Bruillard, 2014).

Pour l'université, l'enjeu consiste donc à répondre à des demandes en matière de formation continue (en les intégrant aux listes de formations disponibles) tout en prenant en compte les véritables caractéristiques des MOOCs et les problématiques que ceux-ci suscitent.

Parler du phénomène MOOC, c'est considérer qu'il représente avant tout une véritable vitrine nationale et internationale renvoyant à des choix stratégiques et économiques. A ce jour, nous avons relevé plus de 400 cours, en provenance de 65 universités et organismes de formations¹. Quand à la structure créée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, France université numérique (FUN), celle-ci propose près de 80 cours et a déjà attirée près de 400 000 apprenants. Afin de permettre au plus grand nombre de suivre ces offres, il est même possible de s'inscrire en continu, avec un rythme plus individualisé. Pour le salarié, si le gain apporté par un MOOC se révèle facile à démontrer sur le plan personnel, il s'avère plus délicat à faire valoir et à valoriser au sein de l'entreprise.

Dans cet écrit, notre objectif sera de faire apparaître le lien existant d'une part entre les motifs et le contexte de formation et de l'autre, la trajectoire professionnelle des apprenants.

Il s'avère que le choix de carrière et d'évolution est directement lié au contexte de formation qui pour sa part intègre des objectifs pédagogiques précis en étroite corrélation avec la politique de développement de compétences.

Dans notre analyse nous revenons sur la notion de « *motivation individuelle* » dans le suivi d'une formation et celle de « *parcours professionnel* » précédant l'inscription en formation. Le contexte professionnel sera analysé à partir de données objectives (profession exercées, statut d'emploi, ancienneté, etc.) et subjectives (sentiment de précarité, impasse dans la carrière professionnelle). Nous concluons en soulignant la portée du couple connaissances/compétences qui renvoie vers la construction d'une nouvelle image de l'apprenant face au monde professionnel.

1.1 La valorisation à la portée d'un clic de souris...

Dans un dispositif où l'initiative individuelle est première, la question des motifs des apprenants qui s'inscrivent à une formation de type « *MOOC* » est centrale, puisque la réponse à cette interrogation permet de palier à l'absence d'objectifs institutionnels. L'enseignement dispensé dans ce type d'environnement se prête à des usages multiples.

Les apprenants peuvent tout aussi bien s'inscrire à un module sans se présenter à un contrôle, ou y passer plusieurs semaines afin d'obtenir une attestation. Dans les deux cas, cela peut signifier l'atteinte de son objectif pour l'un ou l'autre. Les apprenants ont des objectifs professionnels et personnels variés. De même leurs parcours professionnels antérieurs présentent une grande hétérogénéité. La combinatoire entre les attentes personnelles et attentes de la formation (structuration, programme, contenu, méthodes et outils pédagogiques, ...) et les objectifs davantage professionnels (et déterminés dans une grande mesure par l'expérience professionnelle déjà acquise) nous amène à distinguer d'ores et déjà les raisons de suivi de formation et plus particulièrement les motivations.

¹ Source : <http://mooc-francophone.com/> et <https://www.france-universite-numerique-mooc.fr/>

Parler de motivation, dans le sens neutre de ce qui justifie une action, c'est tenter de dépasser un champ théorique homogène, en prenant en compte un nouvel espace de questions et de problèmes avec pour objectif la saisie des différents motifs qui poussent les apprenants à suivre ce type de formation. A partir de la prise en compte de paramètres différents et de logiques de comportements distinctes, il se dessine deux axes : la promotion sociale et l'évolution professionnelle.

1.2 La promotion sociale

Le parcours de formation peut se dérouler sans aucune articulation avec la situation professionnelle. La motivation de l'apprenant peut concerner l'évolution personnelle sociale de façon significative dans le sens d'un changement de catégorie sociale, tout comme de l'atteinte le plus vite possible du plus haut niveau du plan de carrière. Dans ce cas, ce qui prévaut en premier lieu se résume à l'attestation de suivi. L'obtention d'attestations viendra conforter un discours sur la « *capacité à ...* » ou sur la mise en œuvre des savoir-faire lors des bilans annuels d'évaluation.

1.3 L'évolution professionnelle

Contrairement à la première catégorie, le contexte professionnel est central et le processus de formation développe de nouvelles situations de travail, en prenant pour moteur la polyvalence et l'adaptation² (Vertongen, 2009). La précarisation du travail, l'enrichissement des missions par adjonction de tâches fonctionnelles sans évolution dans l'échelle de qualification, oblige à ce que la gestion de carrière se fasse de moins en moins sur fond de réussite sociale, mais davantage en articulant le désir d'évolution avec les opportunités offertes par le contexte d'entreprise. Le fait de pouvoir se former sans contraintes de temps ni d'examen va attirer le plus d'apprenants. Cette catégorie est importante, puisqu'elle représente 55% des inscrits. Pour les diplômés du supérieur (formation supérieure ou égale à Bac +3) et dont la moyenne d'âge se situe entre 25 et 50 ans, cette motivation semble centrale d'autant plus qu'elle est cumulée avec la structuration d'un véritable projet professionnel dont ces apprenants se voient porteurs. Bien évidemment l'appétence pour l'autoformation consiste parfois dans l'accessibilité des ressources proposées dans les espaces virtuels d'information et de communication et reste un paramètre de première importance dès que l'on aborde la logique sous-jacente de la conception et de la mise en place de ce type de dispositifs.

1.4 Leviers et freins pour conduire son projet...

Pour s'engager dans un parcours de formation, il faut disposer d'un minimum de moyens : la cohérence d'un projet, les perspectives d'évolution, un soutien familial ou professionnel. A contrario, un déséquilibre entre responsabilités familiales et pression professionnelle, un faible niveau d'études, une *inappétence* pour la formation peuvent constituer des freins. Nous ne pourrions réduire les leviers et les freins à des situations objectives pour la raison qu'ils sont intégrés dans une configuration personnelle. C'est la nature de cette configuration, en résumé, le sens donné par chaque personne qui prime et non les leviers et les freins considérés un à un. De plus, les freins sont soumis à des fluctuations dans le temps. Un frein à un moment donné peut constituer une ressource et inversement. C'est pourquoi nous nous intéresserons à l'état de « *levier* » qui sera bien souvent synonyme de « *motivation* » des

² Dans l'étude menée par Vertongen et ali. (2009) quant à la motivation pour la formation continue, des résultats significatifs ont été enregistrés notamment quant aux *adultes en reprise d'études exerçant une activité professionnelle au moment de leur entrée en formation* et qui *souhaitent, logiquement, davantage acquérir des cadres théoriques nécessaires à leur activité professionnelle (5,30)* et les salariés estimant nécessaire de *se rendre plus compétitif sur le marché de l'emploi (4, 41)*. L'échelle de motivation étant située entre 1 (pas du tout d'accord) et 7 (tout à fait d'accord).

apprenants. La notion de motivation ne se réduit pas à la sphère de formation, mais inclut aussi des motivations professionnelles, personnelles ou familiales. Nous introduirons trois types de « leviers » ou « motivations » pour l'analyse du suivi de formation. Les motifs nous renseignent sur les évolutions espérées, les leviers nous informent sur les éventualités que les apprenants auront d'obtenir ces mutations.

Nous allons donc à présent tâcher de comprendre le lien qui s'établit entre l'inscription et le suivi de la formation³ avec éventuellement l'obtention de *l'attestation de suivi*, et la situation professionnelle perçue comme dynamique.

1.5 L'impact en reconnaissance professionnelle

En tant que concepteurs et administrateurs de dispositifs MOOC, il est crucial pour nous de connaître nos apprenants ; leurs motivations nous renseignent sur les transformations qu'ils souhaitent. Les ressources dont ils disposent nous informent sur les chances qu'ils auront d'obtenir ces changements. Précisons que nous ne pouvons accéder aux effets concrets de la formation, puisque nous n'avons accès qu'aux transformations perçues par les apprenants eux-mêmes. Par ailleurs, l'enquête se situe trois mois après la fin de la formation et certains apprenants ont du suspendre le suivi en cours de déroulement. Le recul est donc court pour apprécier les effets qui pourront se produire sur l'ensemble de l'échantillon. Les effets du suivi de formation ont été soit anticipés, soit différés, étant donné que pour une majorité l'évolution possible doit passer par l'obtention d'un diplôme et non d'une attestation. Une fois ces limites prises en compte, il nous est possible d'ébaucher une variable combinatoire capable de nous donner un aperçu sur les effets de la mise en place des MOOCs. A ce titre nous allons analyser et croiser des données portant sur le statut socioprofessionnel et le taux de réussite.

1.6 Cadre de l'observation

Durant le premier semestre 2014, le pôle « *Ressources Orientation Savoirs Accompagnement Compétences Ethique* » de l'université Paul Sabatier a procédé à une étude auprès de 300 personnes : 100 anciens étudiants et 200 autres diplômés en poste ayant suivis leurs études en dehors de notre université au terme des cinq dernières années.

Cette étude visait à connaître précisément la nature des apprenants « *actuels* » et « *potentiels* », les raisons pour lesquelles ils se sont inscrits à un MOOC ainsi que les effets sur leur vie professionnelle.

L'enquête s'est déroulée en face à face, web-conférence et ENT (Environnement Numérique de Travail). Le questionnaire comportait 75 questions dont 5 questions ouvertes. Les réponses à ces questions ont fait l'objet d'une codification en catégories. Nous allons en présenter deux.

2. Données portant sur l'image créée par l'entrée en formation du point de vue du statut socioprofessionnel

2.1 Conséquences sur la vie professionnelle

Un tiers des apprenants qui s'inscrivent dans une formation font mention à une problématique d'évolution professionnelle. Après suivi d'un parcours de formation, cette évolution peut se traduire en changement de catégorie socioprofessionnelle (15%) respectivement, en reconnaissance professionnelle en termes de niveau de compétences professionnelles (35%).

³ Des expérimentations en cours viendront compléter la réflexion notamment en ce qui concerne la mise en place du MOOC *Gestion de projet*.

Dans les deux cas, les personnes enquêtées ont reconnu⁴ à la formation une conséquence directe par rapport à l'emploi actuel ou à envisager.

2.2 Conséquences personnelles

A l'instar des résultats précédents, à l'issue de la formation, un tiers des apprenants ne perçoivent pas de conséquences sur leur parcours professionnel. Ceux-ci reconnaissent à la formation des effets personnels (confiance en soi, découverte des nouvelles possibilités de réflexion ou d'action, compréhension relevant davantage d'une approche holistique, vision globale, etc.).

2.2 Le « zéro » conséquences visées

Enfin, une troisième catégorie hétérogène s'ajoute en termes de perception (51%).

La « simple » satisfaction personnelle d'avoir suivi et finalisé une formation, côtoie des jugements négatifs portés sur la formation sous forme de constats (organisation, autonomie, lisibilité dans le monde professionnel, reconnaissance des compétences).

A cela se rajoute une sous-catégorie qui n'est ni critique envers la formation ni recherchant un apport personnel mais bien la lisibilité en termes de participation. L'effet de « *se montrer* » semble prédominant d'autant plus que les besoins constants de faire preuve redessinent le paysage socioéconomique de l'emploi français depuis une vingtaine d'années. Ainsi comme le souligne Quentin, « *ce n'est pas tant le contenu proposé qui les intéresse que le fait de pouvoir dire et montrer qu'ils ont participé* » (Quentin, 2014b).

3. Données sur l'impacte motivationnel dans le suivi d'une formation par rapport au taux de réussite

3.1. L'appétence pour la formation

L'inscription à une formation en vue d'obtenir une « *promotion sociale* » est forte (68%). C'est manifestement le levier le plus en phase avec le suivi d'un MOOC.

Le second, que nous qualifierons de « *stratégie d'emploi* » (31%) se voit partagé entre des conséquences directes et surtout l'absence de conséquences ayant un impacte direct sur l'emploi recherché ou actuel. Ceci est également le cas des personnes inscrites en formation un peu par défaut, d'autant plus que la formation représente une alternative à l'emploi, notamment pour les demandeurs d'emploi qui peuvent ainsi garder leurs indemnités sociales. Au-delà de ces résultats, il convient d'évoquer la notion de « *capacités* » personnelles qui influent le suivi, les résultats et les conséquences de la formation.

3.2. Capacités personnelles et professionnelles

Souhaiter une reconnaissance professionnelle peut-être un objectif, encore faut-il avoir les moyens pour aller au bout de la formation. Le niveau et la nature des capacités détenues par les apprenants jouent un rôle important dans la réussite du parcours. Le niveau de capacités professionnelles en lien avec le thème de formation (68%) induit des disparités importantes entre les apprenants ambitionnant une revalorisation de leur poste.

Le parcours professionnel en lien avec le thème des apprenants avant l'entrée en formation est très significatif dans la réussite et la valorisation des acquis. Plus de deux tiers enregistrent

⁴ En ce sens voir l'enquête *MOOC : Retour d'expérience de participants*, 07/2015 ; <http://mooc-francophone.com/mooc-retour-experience-de-participants/>

des effets positifs en termes d'acquisition de compétences et/ou de promotion. En sachant que ces compétences se définissent souvent comme faisant référence à des habilités de conduite et gestion d'équipes et de projet, l'étude menée par Cisel (2013) met en évidence un possible taux de réussite du MOOC en gestion de projet : 57% pour le taux de réussite réel du certificat basique et 78% pour le taux de réussite réel du certificat avancé.

Par contre, quant à ceux qui abordent pour la première fois les thématiques (17%) à titre personnel ou professionnel, les effets sont nettement plus mitigés. En effet, l'absence de « *reconnaissance* » par le biais d'un diplôme diminue fortement la probabilité d'utilisation (dans le sens de la légitimité) des acquis de la formation dans la sphère professionnelle. Il ne leur reste alors que la possibilité de négocier les acquis « *non certifiés* » de la formation pour tenter une modification de leur statut professionnel.

Cela explique également que ceux qui obtiennent une valorisation professionnelle envisagent de continuer à s'auto-former à l'aide des MOOCs. A l'inverse, 29% abandonneront ce type de formation et selon eux, voient, leur situation professionnelle se dégrader à l'issue de leur demande. Cependant, quelque que soit le profil des apprenants, il est en cohérence avec les objectifs de la formation. Compte tenu de la prédominance des capacités, le parcours de formation peut être vu comme une variable neutre, tout en restant un indicateur sur l'adéquation connaissances/compétences.

3.3. Connaissances et compétences au centre de la motivation

Sur cet aspect, deux apprenants sur trois sont tournés vers le court terme. Leurs parcours professionnel s'inscrit dans une dynamique ascendante forte, leur environnement professionnel est porteur pour plus de la moitié d'entre eux (employeur favorable à la formation). Ils fonctionnent sur la saisie d'opportunités et sur les stratégies fines d'évolution. Le niveau de formation est élevé (bac+5) en formation initiale, 61% sont ingénieurs et cadres à leur entrée en formation. L'acquisition de compétences et le niveau de connaissances sont d'autant plus opérants qu'ils s'inscrivent dans la continuité de la formation initiale, en faisant le pari que ce qui est acquis pourra toujours être transféré dans une nouvelle situation professionnelle.

Les effets directs sur le poste ou les missions concernent 45% des personnes enquêtées en gestion de connaissances et 38% en gestion de compétences. Ce résultat est espéré puisque ces apprenants gèrent le court terme et construisent leur évolution de manière graduelle. Mais l'absence de conséquences reste majoritaire (55%).

La situation professionnelle étant linéaire avant et après le suivi de formation, les apprenants estiment que la formation suivie n'a pas été utile en dehors d'une prise de recul sur leur vie professionnelle. De même ils n'arrivent pas tout de suite à comprendre le réel intérêt d'une mobilisation des capacités occultées au préalable sans passer par la *mise effective à l'épreuve* s'apparentant à la construction de compétences et donc d'un certain professionnalisme.

Conclusion

Si nous faisons un détour prenant en compte les études critiques sur le sujet⁵, il est évident que les MOOCs n'ont pas encore fait leurs preuves, tout de moins de la manière espérée. Néanmoins le fait de percevoir le phénomène sous l'angle de l'usage et d'un point de vue du bénéficiaire, nous a permis de recentrer quelques éléments constitutifs pour l'étude ultérieure

⁵ Nous faisons référence à l'étude de Mangenot F. (2014), *MOOC : hypothèses sur l'engouement pour un objet mal identifié*, dont nous citerons quelques-unes des motivations ayant déterminé la mise en place des MOOCs : *motivations idéologiques (le MOOC comme utopie), motivations commerciales et/ou promotionnelles (ou le MOOC comme produit d'appel), motivations pédagogiques (le MOOC objet bricolé au secours de la pédagogie universitaire)*.

des possibilités de formation au delà du cadre classique consistant dans l'obtention d'un certificat ou diplôme.

Pour la France, étant donné la diversité de possibilités de se former tout au long de la vie⁶ doublée par l'engouement pour le numérique, l'interrogation sur le véritable plus que les MOOCs peuvent apporter dans le cadre d'un plan de construction de carrière et/ou d'évolution (voire de transition) professionnelle, reste d'actualité. Il se pourrait qu'une réponse positive soit apportée dans le sens de la facilitation de la formation notamment pour les salariés du secteur privé, mais rien n'indique tout de moins pour le moment, de la pérennité d'un tel dispositif.

Un suivi ultérieur de la formation dispensée dans le cadre des MOOCs apportera plus de précisions notamment quant à notre analyse visant le lien existant entre motivation et évolution professionnelle, aspect censé accorder plus de crédit à la démarche individuelle, engagée et non subie dans un processus de formation.

Bibliographie

Bruillard, E. (2014). « *Les utilisateurs des MOOC : quel regard ?* » Distances et médiations des savoirs. Mis en ligne le 06 octobre 2014. <http://dms.revues.org/791>

Cisel, M. (2013). « *Guide du MOOC* », Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche
http://www.france-universite-numerique.fr/IMG/pdf/guide_mooc_complet_vf.pdf

Cisel, M. (2013). « *MOOC : ce que les taux d'abandon signifient* », <http://blog.educpros.fr/matthieu-cisel/2013/06/01/mooc-ce-que-les-taux-dabandon-signifient/> consulté le 21/06/2014

Lévy-Leboyer, C. (2000). « *La motivation dans l'entreprise* », Modèles et stratégies, Ed. D'Organisation.

Mangenot, F. (2014). « *MOOC : hypothèses sur l'engouement pour un objet mal identifié* », Distances et médiations des savoirs.
<http://dms.revues.org/844> consulté le 22 avril 2015

Quentin, Isabelle (2014). « *Lorsque les apprenants de MOOC relatent leur expérience sur un blog : une analyse de leurs témoignages* ». Conférence JOCAIR 2014.
http://eda.shs.univ-paris5.fr/jocair_2014/atelier_6/Quentin%20isabelle.pdf

Vertongen, G ; Bourgeois, E ; Nils, F ; de Viron, F ; Traversa, J. (2009). « *Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires* », O.S.P.
<http://osp.revues.org/1829>

Webographie

http://www.scienceshumaines.com/pourquoi-nous-formons-nous_fr_10694.html

⁶ L'évolution du droit du travail en témoigne : en ce sens nous rappelons la Loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.