



**HAL**  
open science

# Les mutations des dispositifs d'enseignement dans les pays du Sud : espoirs et nouveaux mythes Les MOOC, au secours de l'Afrique ?

Emilie Remond

## ► To cite this version:

Emilie Remond. Les mutations des dispositifs d'enseignement dans les pays du Sud : espoirs et nouveaux mythes Les MOOC, au secours de l'Afrique?. CIDE 18.Documents et dispositifs à l'ère post-numérique, Université Paul-Valéry, Montpellier, Nov 2015, Montpellier, France. hal-02365232

**HAL Id: hal-02365232**

**<https://hal.science/hal-02365232>**

Submitted on 15 Nov 2019

**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.

# Les mutations des dispositifs d'enseignement dans les pays du Sud : espoirs et nouveaux mythes Les MOOC, au secours de l'Afrique ?

## The transformation of teaching systems in the global South: expectations and new myths Will the MOOCs help Africa?

Emilie REMOND

DeVisu, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambrésis  
Play Research Lab, CCI du Grand-Hainaut  
[emilie.remond@univ-poitiers.fr](mailto:emilie.remond@univ-poitiers.fr)

---

**Résumé.** Les MOOC, nouvelle forme de formation à distance, suscitent les plus grands espoirs quant à la démocratisation et l'accès aux savoirs sur tous les continents. Dès lors, des discours enthousiastes apparaissent, présentant les MOOC comme une solution aux problèmes cruciaux de massification et de manque de moyens que rencontrent les pays du Sud – notamment en Afrique. Sur ce point, nous nous proposons d'analyser ce qui, dans les discours, relève de véritables espoirs ou de mythes, en nous interrogeant sur les possibles qu'il est cependant aujourd'hui permis d'envisager.

**Mots-clés.** MOOC, espoirs, nouveaux mythes, mutation, évolution, dispositif d'enseignement numérique, enjeux économiques et politiques

**Abstract.** MOOC, a new form of distance learning, has given rise to the hope of democratisation and acces to knowledge in all the continents. Therefore, inspiring speeches are delivered. Indeed, MOOC appears as a solution to critical issues of massive enrolment and lack of resources that developing countries are facing. On this matter, we will examine aspects regarding true hopes or myths, by questioning current possibilities that MOOC may yet offer.

**Keywords.** MOOC, expectations, new myths, mutation, evolution, online distance learning, political and economic issues

---

## **1 Introduction**

Les MOOC (Massive Open Online Courses) représentent depuis 2012 le nouveau concept pédagogique en vogue. Arrivée avec force des Etats-Unis, cette forme d'apprentissage en ligne renouvelle les formations à distance, en mettant à la disposition de tous des contenus réputés d'excellence. Dépassant ainsi une approche techno-centrée, les MOOC, souvent présentés comme une « véritable révolution pédagogique » (Karsenti, 2013) suscitent alors les plus grands espoirs quant à la démocratisation et à l'accès aux savoirs sur tous les continents.

Ces espoirs trouvent un écho particulièrement favorable dans les pays du Sud, confrontés à des enjeux cruciaux de massification de l'enseignement supérieur et à une pénurie de moyens. Ainsi, lors de la conférence sur les enjeux du numérique pour l'enseignement supérieur en Afrique organisé par l'UNESCO, Souleymane Bachir Diagne, philosophe sénégalais et enseignant à la Colombia University, s'exprime en ces termes : « l'Afrique va devoir faire face au doublement de sa population. Le rythme auquel elle pourra construire des infrastructures et former des enseignants sera toujours en retard sur l'afflux croissant de nouveaux étudiants. Les MOOC sont une innovation technologique dont elle doit se préparer à tirer profit pour répondre au double défi de l'explosion de la demande et de l'inégalité d'accès à l'enseignement ». Cependant, ce type de discours optimiste n'est pas récent. Depuis la fin du colonialisme, chaque décennie est marquée par la célébration des nouvelles technologies comme réponses aux problèmes que rencontrent pourtant durablement les pays du Sud. L'époque de la mécanisation a laissé place à celle de la médiatisation avant de céder à son tour face aux Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (Alzouma, 2005 : 340). Ces discours sont par ailleurs relayés par des institutions internationales de premier plan comme l'U.N.D.P (United Nation Development Programm, 2001) ou la Banque Mondiale, à travers son département des technologies de l'Information et de la Communication.

Ainsi, si nous n'aborderons pas, dans cet article, l'évolution du document en tant que telle, nous nous intéresserons aux discours qui accompagnent, en Afrique, la diffusion d'un type de dispositif en plein essor qu'est le MOOC. Nous retenons ainsi, avec Daniel Peraya, qu'un « dispositif se constitue d'un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée, visant l'obtention d'un résultat » (1999 :153). Dans cette perspective, les mutations qui accompagnent le numérique, telle que l'arrivée emblématique du MOOC dans le paysage de la Formation à Distance sont-elles porteuses d'espoirs et de nouveaux mythes ?

Il s'agira donc d'analyser, à la périphérie du document, ce qui conditionne sa conception et participe à sa réception, dans un dispositif modelé par des discours et porteur de représentations symboliques.

## **2 Les MOOC : vers un enseignement mondialisé ?**

### **2.1 Les MOOC, un phénomène américain d'ampleur**

Si le premier MOOC, créé par une équipe canadienne d'universitaires voit le jour en 2008, ce n'est qu'en 2011 qu'un cours proposé par l'université de Stanford attire un nombre massif d'étudiants. Cette formation sur l'Intelligence Artificielle est alors suivie par plus de 160 000 étudiants de 190 pays marquant ainsi une nouvelle étape dans l'accès

aux ressources éducatives à travers le monde (Downes, 2012 ; Booker, 2013 ; Karsenti, 2013). Suite à ce succès, deux enseignants de Stanford fondent Udacity en 2012, une plateforme gratuite qui, dès l'été de son lancement, éveille l'intérêt d'étudiants de 203 pays.

Peu de temps auparavant, la plateforme Coursera, qui propose également des cours délivrés par des enseignants de Stanford et de quelques autres universités d'élite, avait immédiatement été suivie par quelques 30 000 inscrits à 38 cours. Coursera, tout comme Udacity sont qualifiés d' « entreprises de l'éducation » (Karsenti, 2013), à but lucratif, et suscitent donc pour cela un certain nombre d'interrogations sur leur modèle économique. Justement « inquiet de la commercialisation de l'enseignement universitaires en ligne, le MIT [met également] en place sa propre plateforme [...] EdX, après une association avec l'université Harvard. Leur consortium regroupe [dès 2013] 29 universités dont [...] l'Ecole Polytechnique de Lausanne qui offre des cours en français » (Karsenti, 2013 : 9).

## **2.2 MOOC et internationalisation des formations**

Forts de ses partenariats à l'international (- Coursera regroupe, par exemple, dès 2013, plus de 80 universités partenaires, en France, à Singapour, en Chine ou encore au Mexique) et d'un développement rapide en occident, les MOOC sont ainsi reconnus comme un phénomène mondial. Dès février 2013, Coursera et EdX annoncent un plan d'action pour une diffusion massive de leurs MOOC sur la scène internationale. Dans cette perspective, chacun des deux fournisseurs ajoute sur sa plateforme des cours en langue française à l'intention du public francophone africain- et ce dans la perspective de s'imposer sur ce continent (Nana-Sinkam, 2014 : 7). Alors que les fournisseurs américains poursuivent leur conquête à l'échelle mondiale, les universités de tous pays et les organismes entrent à leur tour dans la course.

En France, c'est à partir de 2013 que la riposte s'organise : le ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche lance sa plateforme FUN (France Université Numérique) « mise à disposition des établissements supérieurs français et de leurs partenaires académiques dans le monde entier »<sup>1</sup>. Le séminaire du 6 mai 2014, organisé à Paris par l'Agence Universitaire de la Francophonie a ainsi invité les participants à s'interroger « sur l'apport possible [des MOOC] dans l'enseignement supérieur des pays francophones en développement » (Wallet, Jaillet, 2014). Si, lors des débats, l'ampleur du phénomène a été souligné (« nombre jamais atteint d'apprenants », « mobilisation quasi spontanée des apprenants », « mode d'évaluation motivant » ...), « des raccourcis du type révolution pédagogique, déjà véhiculés en matière de formation à distance et de TICE » ont également été relevés. S'ils peuvent « provisoirement avoir un effet mobilisateur sur les prescripteurs et certains acteurs de terrain [...], en matière de pédagogie, les mythes ont [cependant] toujours leurs limites » (Wallet, Jaillet, 2014). Alors que les acteurs au débat relèvent ainsi les résistances possibles face à l'innovation pédagogique, d'autres points dans la conception des MOOC sont également soulignés, comme la fausse répartition des tâches et des rôles entre les pays occidentaux et les pays d'Afrique francophone.

## **2.3 Les MOOC en Afrique : espoirs justifiés ou résurgence d'un mythe ?**

Ainsi, « les MOOC donnent (-ils réellement) des ailes aux Africains ? », tel que le titre un article du Monde du 4 mai 2014 ? La révolution MOOC aura-t-elle lieu, permettant un accès massif et démocratique aux savoirs à une population en demande ? Le MOOC, petits-fils des formations à distance, fils des universités virtuelles, né avec le

---

<sup>1</sup> Voir la page web de présentation de la plateforme: <https://www.france-universitenumérique-mooc.fr/about>

web 2.0, permettra-t-il aux dispositifs d'enseignement numérique d'atteindre leur maturité ? S'agit-il ici d'une mutation de la formation à distance, renvoyant à un second souffle permis par l'essor du numérique ? Quels espoirs accompagnent la diffusion des MOOC dans les pays du Sud ? S'agit-il de mythes, de ceux qui ont été forgés, par exemple, à travers la création de l'Université Virtuelle Africaine, à l'initiative de la Banque Mondiale (Loiret, 2007) ? L'enthousiasme suscité par les MOOC n'est-il finalement qu'une variation des discours naïvement enthousiastes qui accompagnent historiquement l'enseignement à distance (*ibid*) ? Au contraire, le développement indéniable de la technologie permet-il enfin d'atteindre cette ère du post-numérique, celle qui conduirait à une évolution salutaire des formations à distance vers des dispositifs interactifs, efficaces, libres et massifs ? Les MOOC seraient-ils alors en mesure d'apporter une véritable réponse aux enjeux lourds de formation auxquels doivent faire face les pays du continent africain ?

S'il paraît difficile d'apporter des réponses tranchées à ces questions et souhaitant bien nous garder de tout discours prophétique, nous discuterons quelques mythes (ou véritables espoirs ?) qui accompagnent la diffusion des MOOC, en tentant de les replacer dans le contexte africain.

### **3 Les MOOC en Afrique : quels espoirs ? Quels mythes ?**

#### **3.1 Les MOOC en Afrique à l'ère du post-numérique : des questions relatives aux techniques et à l'accès partiellement maîtrisés**

Alors que, dès qu'il s'agit d'Afrique, l'on admet communément que la diffusion de nouvelles technologies ne peut exister face à la pauvreté et au manque d'infrastructures, la forte progression des MOOC semble cependant prouver le contraire (Nana-Sinkam, 2014 : 8). En effet, l'accès à internet haut-débit est en constante et forte augmentation – comme le dévoilent les indicateurs clés des TIC de l'Union Internationale des Communications (2014). Ainsi, depuis 2005, l'usage d'internet au niveau mondial est passé de 16 à 40%, représentant environ 2,8 millions d'utilisateurs. Parmi cette population, 31% des usagers sont issus des pays du Sud. Ces mêmes indicateurs révèlent que, malgré un faible taux de 16% de pénétration de l'ensemble des flux mondiaux d'internet en Afrique, ce chiffre a été multiplié par huit depuis 2005. Par ailleurs, la diffusion des téléphones portables sur le continent africain subit une augmentation sans équivalent dans le monde (NanaSinkam, 2014 : 9). Dès 2005, l'Union Internationale des Télécommunications soulignait que l'Afrique représentait le marché en plus forte expansion au niveau mondial (Alzouma, 2005) – ouvrant ainsi la voie à un accès internet mobile.

Finalement, si l'on doit parler de fracture numérique pour l'Afrique, il ne s'agit pas seulement d'évoquer les écarts entre les pays, mais surtout les disparités existant entre les milieux urbains et ruraux, les hommes et les femmes, les personnes ayant été scolarisés et celles qui ne l'ont pas été ... (Alzouma, 2005 : 343). Dans ce contexte, les MOOC trouvent leur public car ils s'adressent essentiellement à de jeunes étudiants, lettrés et vivant en ville. Certes, l'accès demeure contraint (coupures de réseaux ou manque d'équipement individuel...). Face à ces difficultés reconnues, certaines initiatives sont entreprises. L'UMOA (l'Union Monétaire Ouest Africain) « soutient (ainsi) le développement des TIC dans huit universités de la région. 2000 ordinateurs vont être installés sur chacun des campus et 16 km de fibres optiques tirés pour compléter les maillons manquants du réseau et élargir la bande passante » (Caramel, 2015). En effet,

la réalité de l'accès à l'université reste douloureuse en Afrique : « sur le continent, le nombre d'étudiants est passé de 200 000 en 1970 à 5 millions en 2014 et les effectifs continuent de progresser de 9% par an, deux fois plus vite que dans le reste du monde. [Par exemple,] l'université de Cheikh Anta Diop de Dakar accueille 80 000 étudiants pour 50 000 places » (ibid). Face à ces réalités, comment ne pas imaginer l'espoir que peuvent susciter les MOOC ? Uniquement équipées d'ordinateurs et d'internet, « les universités africaines voient [-elles] l'avenir en MOOC » (ibid) ? Progressivement détachés des problèmes techniques, les étudiants auront-ils accès à des formations diplômantes et débouchant sur l'emploi ? De quelle(s) formation(s) parle-t-on ? Pour quel diplôme ? Et à quel coût ? C'est à ces quelques questions que nous répondrons dans les parties à suivre, en examinant les discours d'espoirs que suscitent les MOOC.

### **3.2 « Grâce aux MOOC, je vais obtenir un diplôme gratuitement »**

A l'heure actuelle, l'un des paradoxes les plus saillants est que, dans la majorité des cas, la réussite aux examens des cours suivis ne débouche pas sur l'obtention de crédits, mais d'un certificat (Daniel, 2012 :11). Certes, les détenteurs de ces certificats peuvent les transférer en crédits dans un autre établissement ... moyennant finance. Or, il peut s'agir d'un processus onéreux – en particulier si l'on vise l'obtention de crédits d'universités américaines. Sur ce point, Daniel relève l'exemple de l'université du Maryland : un étudiant peut ainsi s'attendre à dépenser un minimum de 1300\$ pour convertir le contenu d'un cours issu d'un MOOC en trois crédits universitaires. L'obtention de crédits s'avère donc un problème non résolu. Généralement, nous sommes encore loin de parcours complets de formation, permettant une diplomation en ligne. Le cas existe cependant. Karsenti (2013 :12) prend ainsi l'exemple du « premier diplôme de maîtrise entièrement MOOC, au coût de 7000\$, offert par la Georgia Tech University ». Mais, le directeur du CRIFPE insiste également sur « l'impact [qu'auront les MOOC] sur la crédibilité que l'on accordera à certains diplômes universitaires, voire à certaines formations suivies. [...] Les employeurs demanderont à d'éventuels candidats s'ils ont obtenu leur diplôme par un MOOC ou non. Si la qualité demeure toujours aussi inégale, les MOOC risquent d'hériter des tares que l'on attribuait jadis aux cours par correspondance » (ibid : 18).

Finalement, l'obtention d'un diplôme via un MOOC se heurte bien à des freins économiques, sans garantir la crédibilité de la formation sur le marché de l'emploi. Malgré l'image de philanthropie renvoyée par les universités qui se lancent dans de tels projets, la question de leur modèle économique et de leur viabilité financière est omniprésente. Et cette question a un impact direct sur la qualité des cours, qui ont également un coût humain et technique. Certes, le contexte universitaire entre l'Amérique du Nord et l'Europe est loin d'être semblable, même si des enjeux économiques et d'influence existent dans les deux cas. Il n'est peut-être pas toujours question de conquérir un marché, car d'autres questions d'ordre politique, historique, linguistique ou diplomatique entrent également en jeu. Des projets de coopération internationale ont ainsi été lancés pour éviter la réception passive de ces dispositifs par les enseignants africains –comme c'est le cas à travers la création de six MOOC conçus en Afrique et financés par l'Agence Universitaire de la Francophonie (Caramel, 2015). Cependant, la journaliste du Monde conclut ainsi: « la révolution numérique offre le rêve d'une éducation haut de gamme et ouverte à tous. Mais [...] peut-on sérieusement croire que ces établissements qui vendent leurs formations pour certaines d'entre elles à prix d'or, se convertissent à la gratuité pour aider l'Afrique ? Derrière l'euphorie, c'est bien là le non-dit. [En effet, comme le souligne Fazouia Messaoudi, ancienne responsable du laboratoire national des ressources numériques de l'Education Nationale au Maroc], en réalité, dans la plupart

des cas, l'étudiant doit payer pour faire certifier qu'il a suivi avec succès le cours dispensé. L'enseignement à distance est un énorme marché et si les états ne s'impliquent pas pour le réguler, il y a des gros risques pour que le rêve s'envole en fumée ».

### **3.3 « Grâce aux MOOC, je vais avoir accès à une éducation de qualité, en toute liberté »**

Ainsi, les MOOC, dispositif d'apprentissage innovant, pourraient-ils se substituer à l'enseignement en présentiel, permettant aux étudiants des pays du Sud de bénéficier de la même qualité de formation que leurs camarades occidentaux ? Pouvons-nous déjà le dire ? En l'absence d'encadrement institutionnel, nous sommes donc tentés de répondre par la négative. En éducation, la liberté n'équivaut pas à l'autonomie, qui implique l'assimilation préalable de méthodes et savoir-faire. En quoi les MOOC permettent-ils de construire ces prérequis ? Ne doivent-ils pas préexister à l'inscription au MOOC – ce qui suppose alors une formation dès l'enseignement secondaire aux dispositifs d'enseignement numérique ? Sinon, n'est-ce pas courir le risque d'un apprentissage de braconnage ou de vagabondage – que certains qualifieraient de « zapping » ?

Sur ce point, les chiffres sur le taux de réussite aux MOOC tendent à appuyer nos propos. En effet, ces chiffres, « lorsqu'ils sont révélés, sont singulièrement faibles, indiquant souvent que moins de 3% réussiraient à l'examen final » (Karsenti, 2013 :7). Daniel, tout en reconnaissant la part de « touristes et de curieux » inscrits aux cours (et qui explique en partie des abandons importants), relie directement le critère de qualité des formations à leur taux de réussite (2012 :10). Ce faisant, il s'aligne sur un critère communément retenu par les agences d'évaluation des formations universitaires à travers le monde (en France, ce critère est effectivement utilisé par le HCERES). Selon ce critère, le faible taux de réussite devrait donc être considéré comme la preuve de l'échec cuisant des MOOC – à moins que l'objectif de diplomation ne soit écarté, comme nous l'avons évoqué précédemment.

Pour l'auteur, un des premiers mythes attachés aux MOOC concerne l'image de qualité renvoyée par ces dispositifs. L'axiome serait alors du type : « si je suis un cours de l'université d'Harvard, il est alors forcément de qualité ». Or, les universités américaines dites d'élite et qui dominent aujourd'hui l'univers des MOOC (Standford, Harvard, MIT...) ont d'abord gagné leur réputation et leur légitimité à travers la recherche. Dès lors, rien ne permet d'affirmer que les chercheurs qui en sont issus ont un talent particulier pour enseigner, d'autant plus s'il s'agit d'enseignement en ligne et qui plus est sans l'accompagnement d'experts dans ce domaine.

En outre, l'accès libre et massif à ces cours apparait comme un paradoxe. En effet, le fort taux de pression à l'entrée de ces universités participe grandement à leur image de qualité. Ces universités renonceraient-elles finalement à la sélection de leurs étudiants, avec tout ce que cela suppose en termes de reproduction, domination et fracture scolaire ? Non, car les MOOC pourraient justement se révéler un filtre de recrutement pour les formations en présentiel, qui, elles, demeurent complètes et diplômantes (Karsenti, 2013). Finalement, les universités choisissent d'offrir des MOOC d'abord pour accroître leur visibilité numérique. Dans ce sens, « les MOOC sont donc pour elles une stratégie de marketing incroyable » (Karsenti, 2013). Il s'agit de prendre garde à « dépasser ce premier rôle et d'éviter les dérives où les étudiants se sentiraient escroqués » (ibid). Sur ce point, Daniel adopte un point de vue résolument pessimiste, en comparant la masse de candidats aux MOOC aux soldats envoyés au front en première ligne (2012 :11).

Ainsi, si les MOOC entretiennent l'illusion d'une éducation égalitaire, libre et démocratique, s'ils construisent le mythe, aux yeux d'une population en demande critique, d'une université d'élite qui serait pourtant ouverte à tous, ne risquent-ils pas de

briser violemment des espoirs ? A l'heure des naufrages tragiques en méditerranée, que faire de cet espoir pour qu'il débouche sur des possibles ?

#### **4 Des mythes aux espoirs, des espoirs aux possibles : quelles réalités dessinent quel avenir ?**

Lors du séminaire de l'AUF, qui a réuni en mai 2014 des acteurs de MOOC d'Europe et d'Amérique du Nord et ceux associés à ce phénomène en Afrique francophone, la question des publics a été débattue.

Quatre principaux profils de participants ont ainsi été identifiés : ceux qualifiés d'« apprenants distingués » et ceux décrits comme des « apprenants buissonniers » (Wallet, Jaillet, 2014). Dans la catégorie d'« apprenants distingués », l'on retrouve des étudiants inscrits par ailleurs en formation initiale dans des universités ou des écoles créatrices de MOOC. Dans ce cadre, le MOOC se révèle un outil dans un dispositif hybride, alternant présentiel et renforcement des notions en autonomie. Parallèlement à ce public, des professionnels aspirant à une évolution s'inscrivent avec un objectif de perfectionnement et de certification.

Les « apprenants buissonniers » recouvrent, au contraire, des étudiants inscrits dans d'autres universités en recherche de compléments et de documents. Est également associé à cette catégorie un public d'autodidactes, de passionnés ou de curieux qui participent, nous l'avons vu, à gonfler les chiffres relatifs aux taux d'abandon.

Dans tous les cas, nous constatons aisément que les MOOC ne sont pas présentés en substitution des universités. Ils apparaissent en appui de structures existantes et non pas à la place de ces structures. Les MOOC sont loin d'apporter la réponse au déficit de moyens matériels et humains des pays du Sud. Ils sont davantage à envisager comme un outil, un complément de formation pour les étudiants. Dans ce sens, l'accès aux MOOC pourrait participer à une démarche d'amélioration continue des universités du Sud – à condition que les étudiants soient encadrés, orientés et guidés vers des cours de qualité correspondant aux objectifs de leur formation et de leur projet professionnel.

Les MOOC peuvent être ainsi un élément à prendre en compte dans le cadre d'une stratégie globale d'évolution de systèmes mis au pied du mur de la massification. Ils se révèlent effectivement un outil supplémentaire dont peuvent bénéficier les universités du Sud pour une réponse partielle à la problématique du manque de moyens humains et matériels. Il s'agit, dès lors, de prendre garde face à la multiplication exponentielle des offres et à la guerre d'images à laquelle se livrent les plateformes leaders dans ce domaine : comment choisir ? Quel type de partenariats envisager ? Comment guider les étudiants ? Comment intégrer ces cours en ligne aux curricula des universités locales ? Et surtout, comment s'assurer de l'adéquation de ces outils réalisés dans les pays du Nord aux réalités des besoins économiques locaux ?

Ces quelques questions ne peuvent trouver de réponse sans l'appui, la participation et la mobilisation d'acteurs des pays concernés. Il s'agit alors de sortir d'une logique de catalogues d'offres de formations d'universités occidentales à destination des pays du Sud : cette situation ne peut avoir pour effet que de renforcer la domination entre les pays qui détiennent l'offre et ceux qui en font la demande. Mais surtout, face à la question cruciale de l'employabilité et aux besoins de développement de ces pays, comment les MOOC peuvent-ils apparaître comme un outil universitaire stratégique en adéquation avec l'économie locale ?

Dans l'article du Monde de Serge Michel qui présente le MOOC comme un outil de formation continue efficace pour l'Afrique (2015), le journaliste cite ainsi l'exemple du « MOOC de l'EPFL intitulé ville africaine du professeur Jérôme Chenal. Il est question de planification urbaine, de transports en commun, de gestion des déchets. Et l'on se dit qu'il était temps de mettre ce cours à disposition d'Africains, à qui cela pourrait être utile plutôt que de le confiner aux amphithéâtres européens ». Dès lors, il s'agit de penser l'offre MOOC dans le cadre plus global de ce que nous avons qualifié par ailleurs d' « internationalisation équitable » (2015) : partir d'abord des besoins socio- économiques locaux pour ensuite (re)construire l'offre et trouver ainsi la voie utile au sein du dédale impitoyable dans lequel nous piège aujourd'hui la toile.

## 5 Conclusion

Ainsi, les discours autour des MOOC cristallisent des mythes optimistes. Or, les MOOC ne présentent pas un schéma si simpliste : un modèle économique payant est en cours d'élaboration et les universités occidentales n'abandonnent pas leur système traditionnel de sélection et de diplomation. Dans ces conditions, comment les MOOC peuvent-ils répondre aux besoins de pays en manque de structures ? Certes, les MOOC offrent de nouvelles possibilités permises par l'évolution d'un document désormais ouvert, encore faut-il que le dispositif qui l'accueille soit adapté à ses cibles et porteurs de stratégies en phase avec les contextes de réception.

Les MOOC n'apparaîtront donc comme un outil efficace de développement que délestés des fantasmes et à travers une analyse micro des contextes socio-culturels dans lesquels ils pourraient être déployés.

C'est peut-être finalement cela l'ère du « post-numérique » : le temps où, arrivé à la maturité technologique des dispositifs d'information numériques, l'emballage médiatique et technologique cesse pour laisser part au recul, à la réflexion et à la compréhension profonde de situations multiples et complexes.

## Bibliographie :

Alzouma, G., (2005). Myths of digital technology in Africa: Leapfrogging development ? . *Global Media and Communication*, vol. 1, num. 3, 339-356.

Benchenna, A. (2005). L'ouverture à l'international de l'offre universitaire française à l'heure du numérique. Le cas des « pays du Sud » francophones, *in colloque SIF*, Paris. Disponible à : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/>

Booker, E., (2013). Early MOOC Takes A different Path. *Information Week Education*. Disponible à : <http://www.informationweek.com/software/early-mooc-takes-a-different-path/d/d-id/1108432?>

Caramel, L. (2015). Les universités africaines voient l'avenir en MOOC. *Le Monde*, 8 mai 2015.

Daniel, J. (2012). Making Sense of Moocs : Musing in a Maze of Myth, Paradox and possibilities. *Journal of interactive media in Education*. Disponible à : <http://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/2012-18/>

Downes, S. (2012). The rise of MOOCs.  
Disponible à: <http://www.downes.ca/post/57911>

Karsenti, T. (2013). MOOC, révolution ou simple effet de mode ? *Revue internationale des technologies universitaires*, vol.10, num. 2, 6-22.

ITU releases 2014 ICT figures. (2015). *Mobile-broadband penetration approaching 32 per cent. Three billion Internet users by end of this year.* Disponible à:  
[https://www.itu.int/net/pressoffice/press\\_releases/2014/23.aspx](https://www.itu.int/net/pressoffice/press_releases/2014/23.aspx)

Loiret, P.J. (2007). *L'enseignement à distance et le supérieur en Afrique de l'ouest : une université façonnée de l'extérieur ou renouvelée de l'intérieur ?*. Thèse de l'Université de Rouen, CIVIIC, novembre.

Michel, S., (2014). Les Moocs donnent des ailes aux Africains. *Le Monde*, 4 mai 2014.

Nana-Sinkam, A. (2014). *Education Technology in the International Context: a critical analysis of Massive Open Online Course Innovation in Sub-Saharan Africa*. Master's Thesis Project, Stanford University, Stanford, CA.

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation: le campus virtuel. *Hermès n°25 – Le dispositif, entre usage et concept, numéro coordonné par Geneviève Jacquinet-Delaunay et Laurence Monnoyer*, 153-167.

United Nations Development Programm (UNDP). (2001). *Making new technologies Work for Human Development Report 2001*. New York: UNDP.

Wallet, J., Jaillet, A. (2014). Les cours en ligne massifs : une stratégie francophone ? *Synthèse du séminaire organisé par l'AUF*, 6 mai 2014, Paris. Disponible à :

[http://cursus.edu/media/upload/Synthese%20AUF%206%20mai%20MOOC\\_Wallet-Jaillet\\_v2.pdf](http://cursus.edu/media/upload/Synthese%20AUF%206%20mai%20MOOC_Wallet-Jaillet_v2.pdf)