



**HAL**  
open science

# Réalisation de MOOC en France entre 2012 et 2019 : influence sur les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs impliqués dans leur conception

Frédéric Bigrat, Cécile Méadel, Mélody Laurent

## ► To cite this version:

Frédéric Bigrat, Cécile Méadel, Mélody Laurent. Réalisation de MOOC en France entre 2012 et 2019 : influence sur les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs impliqués dans leur conception : Étude de l'influence des MOOC sur les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs impliqués dans leur conception. De l'hypertexte aux humanités numériques (H2PTM'2019), Oct 2019, Montbéliard, France. hal-02409701

**HAL Id: hal-02409701**

**<https://hal.science/hal-02409701>**

Submitted on 13 Dec 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.

---

# Réalisation de MOOC en France entre 2012 et 2019 : influence sur les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs impliqués dans leur conception

Étude de l'influence des MOOC sur les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs impliqués dans leur conception.

Frederick Bigrat\* — Cecile Méadel\*\* — Mélody Laurent\*\*\*

\* Université Paris 2 Panthéon Assas / IFP – CARISM  
5/7 avenue Vavin, 75006 Paris, France  
frederick.bigrat@univ-paris2.fr

\*\* Université Paris 2 Panthéon Assas / IFP – CARISM  
5/7 avenue Vavin, 75006 Paris, France  
cecile.meadel@univ-paris2.fr

\*\*\* Chancellerie des universités de Paris / SIRIS  
46, rue Saint Jacques, 75005 Paris, France  
melody.laurent@siris.sorbonne.fr

---

*RÉSUMÉ.* On trouve dans la littérature de nombreux témoignages d'enseignants-chercheurs qui affirment que la participation à la conception d'un MOOC (Massive Open Online Courses) a fait évoluer leurs pratiques pédagogiques. Au-delà des effets d'annonces qui ont entourés l'apparition de cette nouvelle technologie au début des années 2012 en France, nous avons voulu comprendre si cette influence était vraiment réelle, ou si elle résultait de la conjonction d'autres facteurs tels que l'évolution naturelle des pratiques d'enseignements, ou la démocratisation des nouveaux usages numériques dans notre société.

*ABSTRACT.* There are several witness in the literature from teacher-researchers who said that participation in the design of a Massive Open Online Courses (MOOC) has changed their teaching practices. Beyond the announcement effects that surrounded the appearance of this new technology in early 2012 in France, we wanted to understand if this influence was true real, or if it was the result of other factors such as the natural evolution of teaching practices, or the democratization of new digital uses in our society.

*MOTS-CLÉS :* MOOC, Pédagogie, Enseignants-Chercheurs, Numérique

*KEYWORDS:* MOOC, Learning, Teachers, Digital

---

## 1. Introduction

Participer à la conception d'un MOOC, c'est décider de se lancer dans une aventure humaine et technologique, c'est ce que qui est ressorti de l'analyse de nos entretiens menés auprès d'enseignants-chercheurs entre 2016 et 2019 et dont nous détaillons les résultats préliminaires dans la partie 5 de cet article. Pour la majorité d'entre-eux, ils pensaient savoir comment cette aventure allait se dérouler, et puis finalement ils ont été très souvent surpris par l'ampleur du travail à réaliser. Cette aventure commence souvent par une envie qui est impulsée à la suite d'échanges avec des collègues, du visionnage de vidéos vues lors de conférences ou plus simplement consultées sur le web, d'une volonté institutionnelle de créer des MOOC, dans le cadre d'appel à projet ou sur des financements portés par son établissement de rattachement.

Nos travaux de recherches en cours s'intéressent aux pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs qui ont participé en France à la conception d'un ou plusieurs MOOC durant la période qui couvre les années 2012 à 2019. Nous définissons ici les pratiques pédagogiques par l'analyse spécifique des deux termes suivant la terminologie : la pratique qui est considérée selon (Clanet, 2001) comme étant le « fruit d'une interactivité entre des dimensions relevant des situations, des sujets et des processus » complétée par (Bru, 2006) en ajoutant que lorsque la pratique est qualifiée de pédagogique, la pratique consiste à « mettre en place un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles, auxquelles les élèves sont confrontés ».

Nous essayons, tout au long de notre travail de recherche en cours de répondre à la question suivante : « Dans quelle mesure les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs en France sont-elles influencées par la participation à la réalisation d'un projet de cours en ligne (MOOC) ? » En nous appuyant sur la sociologie de l'innovation (Flocco, 2013), sur l'analyse de nos entretiens et une étude de la littérature, nous avançons l'hypothèse que la participation à la réalisation d'un cours en ligne (MOOC) a eu une influence faible sur les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs en France entre 2012 et 2019. Nous définirons dans un premier temps ce que sont les MOOC, puis nous reviendrons sur leur genèse et leur développement en France à partir de l'année 2012, nous ferons un premier retour d'expérience des enseignants-chercheurs, puis nous aborderons les pratiques pédagogiques dans les MOOC avant de terminer par notre conclusion et notre analyse de cette expérience.

Pour des considérations pratiques, nos entretiens se sont déroulés dans des établissements d'enseignements supérieur et de recherche situés principalement en région Île-de-France, avec une sélection de disciplines qui fut la plus variée possible, afin de montrer la grande diversité des pratiques d'enseignement des enseignants-chercheurs qui participent à la conception de MOOC.

## 2. Définition des MOOC

Dans cette section nous allons définir ce que sont les MOOC (Massive Open Online Courses) au travers d'une approche générique et historique et enfin nous aborderons leurs intérêts principaux dans le contexte de l'enseignement à distance.

Les MOOC peuvent être considérés comme des modules d'enseignement à distance et ouverts, portant sur une thématique spécifique et délivrés majoritairement au travers de plateformes pédagogiques numériques publiques ou privés, d'une durée de quelques semaines. Les cours proposés sont structurés en vidéos d'une durée très courte, en moyenne de 8 à 20 minutes, suivies de questionnaires se présentant sous la forme de quizz visant à valider les connaissances acquises. Des documents complémentaires se présentant sous la forme de fichiers textes, vidéos ou de lien web, ainsi qu'un forum de discussion en ligne permettant aux étudiants et aux enseignants d'échanger, viennent compléter le dispositif. Une simple attestation (gratuite) ou une certification (payante) « de bon suivi de la formation par l'étudiant » peuvent-être délivrées par l'établissement ou la plateforme porteuse du MOOC, mais ce n'est pas obligatoire ni systématique.

Ce qui est intéressant dans cette approche, c'est que l'on regroupe dans un même environnement dédié à une formation une ou plusieurs vidéos, des ressources pédagogiques et des logiciels qui forment un ensemble pédagogique cohérent et innovant et qui est défini selon (Cisel, 2012) de la manière suivante « *Les MOOC sont donc des cours en général limités dans le temps portant sur un thème spécifique. Ils incluent un ensemble cohérent de ressources pédagogiques, de modalités d'interactions, d'exercices et d'examens conduisant éventuellement à une certification. Ils impliquent une équipe pédagogique, chargée de l'encadrement des étudiants et du bon déroulement des cours.* ».

D'un point de vue historique, les premiers MOOC étaient ce que l'on appelle des cMOOC. Dans les cMOOC (« c » pour « connectiviste »), le contenu est mis à disposition, mais sans que soit préparé un plan de progression. Nous pouvons définir simplement les cMOOC comme Régis Faubet<sup>1</sup> les décrits : « L'objectif n'est pas tant le contenu ou l'acquisition de compétences que les conversations, les connaissances acquises socialement et l'exposition à un environnement d'apprentissage basée sur des ressources du web ouvert ». Il est juste de se référer tout d'abord aux initiateurs de MOOC connectivistes que sont (Siemens, 2015) et Downes. Dans leurs perspectives, il s'agissait de mettre en œuvre un idéal pédagogique (Daniel, 2012) : « Un système éducatif devrait pouvoir fournir à ceux qui veulent apprendre, un accès aux ressources disponibles à tout moment dans leurs vies ; autoriser tout ce qu'ils veulent partager ce qu'ils connaissent, pour trouver ceux qui veulent apprendre ».

Par opposition aux cMOOC, les xMOOC sont des cours que l'on définit comme structurés. C'est le modèle le plus répandu, utilisé par FUN, Coursera ou EDX par exemple. Le fonctionnement particulier de ces MOOC reprend les principes des

<sup>1</sup> Régis Faubet, « xMOOC/cMOOC », sur son blog « MOOC Explorer », janvier 2013.

#### 4 Nom de l'ouvrage

cours dispensés par un enseignant-chercheur, tout en intégrant une part de fonctionnalités propres à des dispositifs tels que les forums, ou la notation par les pairs par exemple. Nous citerons également deux particularités, à savoir : les SPOC, pour « Small Private Online Course » qui sont des cours en ligne destinés à un petit nombre d'apprenants, que ce soit au sein d'un parcours universitaire ou dans le cadre d'un programme de formation continue. Et les COOC, « Corporate Online Open Courses » déclinaison des MOOC pour les programmes formations des entreprises.

Comme pour toute nouveauté et innovation dans le domaine pédagogique (Charlier, 2014), les MOOC apportent de nombreux intérêts, nous citerons principalement la gratuité du dispositif notamment au travers de la plateforme Française France Université Numérique (FUN) qui en fait une de ses spécificités selon (Mongenot, 2016), le niveau de qualité de la formation et cela en situation de mobilité sur tout support numérique, sous certaines réserves, l'obtention de certificat ou bien d'un diplôme, pas de limitations d'âges ni de niveau scolaire, une ouverture à toutes les personnes, sans distinction, qui souhaitent se former. Mais également des inconvénients qui commencent par la motivation dont doivent faire preuve les apprenants non seulement car la formation nécessite particulièrement de l'être mais également parce que l'exercice ne se conclut pas systématiquement. Il est d'ailleurs intéressant de constater que le taux d'échec dans un MOOC est relativement élevé, en moyenne seul 10% des participants vont jusqu'au bout la formation. Cela s'explique par différents facteurs, l'attrance pour la nouveauté, la curiosité à s'inscrire pour visionner des vidéos sans intention de faire les devoirs, l'obligation ou non pour l'étudiant de suivre le MOOC dans le cadre d'un cursus de formation.

Nous venons de définir ce que représentaient, dans le cadre de nos travaux de recherche, pour nous les MOOC, au travers de leur historique et de leur intérêt aujourd'hui, nous allons maintenant nous focaliser plus spécifiquement sur la manière dont ils sont apparus et se sont développés en France.

### **3. Genèse et développement des MOOC en France**

Dans cette section nous allons revenir sur la manière dont les MOOC sont apparus en France à partir de l'année 2012, l'appréhension qu'a généré cette innovation, et comment ce nouveau modèle pédagogique a été adopté par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche puis par les enseignants-chercheurs.

En 2012 le phénomène MOOC arrive en France en provenance des États-Unis à grands coups d'effets d'annonces et de communications. La communauté universitaire française prend alors la mesure de cette innovation technologique (Poumay, 2014), d'abord avec un certain recul et puis petit à petit, avec une volonté progressive de se lancer dans cette aventure humaine et technologique (Cisel *et al.*, 2012). Durant la période 2012-2013, un phénomène intéressant est apparu, ce fut celui provoqué par l'appréhension de certains enseignants-

chercheurs sur une possible « volonté institutionnelle » de leur remplacement progressif et de leur éviction des salles de cours au profit du virtuel, du tout numérique, des MOOC qui devaient alors s'imposer dans le milieu de l'enseignement supérieur. Ce ressenti, relayé en France par certains médias (Brafman, 2014) est également alimenté à l'époque par des universitaires et conférenciers américains qui clament la disparition et le remplacement des universités telles qu'on les connaît à ce moment-là aux Etats-Unis. Un film d'anticipation « edu@2025 », réalisé en 2012 par Richard N. Katz<sup>2</sup> est présenté afin de montrer ce que pourrait devenir l'enseignement supérieur américain dans différents congrès tels qu'EDUCAUSE<sup>3</sup> A cela s'ajoutait, le sentiment qu'une fois leur savoir théorique transmis et enregistré dans des dispositifs technologiques numériques, il serait possible de se passer de leurs compétences et de leurs expertises, puisqu'on aurait des enregistrements à disposition 24H/24H et toute l'année. Une sorte de tour de Babel numérique dans laquelle le savoir serait stocké et auquel on pourrait accéder sans limites, en faisant abstraction des personnes elles-mêmes, de là à parler d'université numérique virtuelle, il n'y avait qu'un pas, comme le précisent (Bouchet et al, 2016). Aujourd'hui cette appréhension a totalement disparue, mais à l'époque elle avait participé à faire des MOOC des objets pédagogiques plutôt controversés.

Le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche réagit en 2013 face aux expérimentations réalisées (Gilliot, 2013) notamment dans quelques écoles d'ingénieurs (Télécom Bretagne et l'Ecole Centrale de Nantes) et mesure le potentiel de ce que pouvait représenter alors les premiers MOOC, et à peine 2 ans après cette prise de conscience, le Gouvernement Français débloque 20 millions<sup>4</sup> d'euros dans le but de permettre aux universités françaises de rattraper leur retard et ainsi essayer de fédérer les initiatives nationales dans le domaine de l'enseignement numérique et de l'innovation technologique et pédagogique, réponse aux évolutions des enseignements et de la société, et au besoin de réaliser des économies d'échelle.

Nous avons alors assisté à une disparition assez rapide des cMOOC ou MOOC connectiviste comme le démontre (Trestini *et al.*, 2015) puisque ce n'est absolument pas la population des enseignants-chercheurs qui y étaient représentés, mais plutôt des formateurs, des personnes très orientées pédagogie. Cette nouvelle population n'était pas issue des services internes du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, ni des services TICE (Technologies de l'information

---

<sup>2</sup> Richard N. Katz est un auteur et Conférencier de renommée internationale, il est consultant sur des questions de stratégie, de technologie et d'innovation. Il a été Vice-Président d'EDUCAUSE pendant 14 ans et a occupé des postes de Directions à l'Université de Californie (UC).

<sup>3</sup> Educause est une association à but non lucratif basée aux États-Unis qui a pour mission de "faire progresser l'enseignement supérieur au moyen des technologies de l'information".

<sup>4</sup> Conférence du 2 octobre 2013, Madame Geneviève Fioraso, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, lance le plan numérique pour l'enseignement supérieur.

et de la communication au service de l'Enseignement) des établissements, mais était issue directement de l'enseignement, ces enseignants-chercheurs étaient positionnés sur de nouvelles approches pédagogiques.

Et puis, comme le précise Manuel Majada (Entretien du 30 mars 2018) : « *Les MOOC ne sont pas si nouveaux d'un point de vue pédagogique, dans les Etablissements, on les a vu devenir un objet dont se sont emparés des équipes ou des enseignants seuls, avec plutôt une notion d'image, une notion d'excellence, une notion de donner des choses, en s'emparant des outils eux même* ». Nous sommes alors revenus sur des xMOOC ou MOOC « classiques », qui sont de manière un peu simplifiée, le « chef d'œuvre disciplinaire » de l'enseignant-chercheur.

De manière générale, au sein des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, les services TICE ou les équipes multimédias déjà existantes à cette époque ont rencontré des difficultés pour suivre cette innovation, souvent pour des raisons organisationnelles et financières internes. Dans de nombreux cas, les enseignants-chercheurs se sont donc emparés des outils permettant la conception de MOOC et ont impulsés autour de ces projets une dynamique qui a permis, grâce à des appels à projets ou des financements émanant de partenaires institutionnels, de réunir une équipe souvent constituée de compétences internes et de recrutements externes. Ces équipes hétérogènes ont participées au lancement de nombreux MOOC dans les années 2014, 2015 et ont évoluées au fur et à mesure des compétences acquises et des nouveaux besoins exprimés dans la réalisation et le suivi des MOOC jusqu'en 2019. Durant cette période on a vu germer des studios de tournage « Fond vert » dans des petits endroits souvent inoccupés des établissements, avec des panneaux ou des lumières rouges pour signaler la présence de tournages en cours, une période d'effervescence particulièrement intéressante. Des innovations technologiques ont fait leurs apparitions telles que la lecture sur prompteur devant la caméra, l'utilisation de tablettes tactiles permettant de projeter les écrits sur l'écran vidéo, etc. Toutes ces expériences ont contribué au développement important de MOOC durant cette période, et cette dynamique à profiter à tous les acteurs engagés, d'un point de vue professionnel et personnel.

Nous venons de voir dans cette section comment les MOOC sont apparus en France et quelles appréhensions ils ont générés, puis comment le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche et les enseignants-chercheurs se sont emparés de cette innovation technologique au sein des établissements. Nous allons maintenant faire un focus sur les approches pédagogiques dans les MOOC du point de vue de l'analyse des enseignants-chercheurs qui ont participé à leur réalisation.

#### **4. MOOC et pédagogie**

Dans cette section nous allons voir que participer à la réalisation d'un MOOC soulève de nombreuses questions, toutes les décisions concernant le format, le sujet, le public visé, etc. relèvent de choix spécifiques qui sont déterminés par les objectifs pédagogiques poursuivis par l'enseignant-chercheur.

Faire un MOOC qui va être de qualité (Cisel *et al.*, 2014), c'est-à-dire qui va intéresser les apprenants, qui va les retenir, est un travail très important d'ingénierie pédagogique que l'enseignant-chercheur peut construire parfois seul mais bien plus généralement en collaboration avec une équipe pédagogique afin de réaliser le scénario du cours proposé, de définir les concepts, d'étudier les points à aborder, la structuration dans les différentes séquences vidéo, l'articulation avec les exercices, les lectures... On sait depuis 2014 qu'une vidéo de plus de 9 minutes a perdu 90% de ses suiveurs, grâce à un travail qui avait été réalisé par le MIT sur « edX ». Il faut donc faire des vidéos courtes, et c'est un travail vraiment difficile mais important.

Une ou plusieurs idées sont souvent à l'origine d'un MOOC, la volonté de développer des sujets que l'enseignant-chercheur connaît bien ou tout simplement pour lesquels il est passionné. Bien sûr l'enseignement dispensé est souvent le dénominateur commun, mais les travaux de recherches peuvent être un pont entre les cours dispensés et les travaux menés au sein de son Laboratoire. Pour Rémy Sharrock (Entretien du 14 mai 2018 en annexe 1) « Le fait d'avoir créé des MOOC me permet de valoriser mes travaux de recherche (...) Et pour moi c'est important, parce que quand on crée un MOOC on passe énormément de temps à la création du contenu, des outils, du scénario, etc. qu'il faut le valoriser pour ses activités de recherche ».

La scénarisation pédagogique est la thématique suivante, selon Bachelet (2014), le but recherché est de répondre aux questions suivantes : le public cible, le contexte, les prérequis, l'organisation dans le temps et enfin l'évaluation avec un focus tout particulier sur l'évaluation par les pairs dans les formations à distance. Il semble surtout difficile de mettre en œuvre ces aspects liés à la scénarisation dans les MOOC, en raison de leur approche massive, de leur diversité, de leur distribution, des aspects liés à la certification et enfin de la nature spécifique des apprenants. Ainsi, il n'y aurait pas un parcours pédagogique unique, en quelque sorte un modèle à suivre, mais plusieurs en fonction des publics d'apprenants visés. On notera qu'une différence importante entre les MOOC et un enseignement pédagogique plus traditionnel se retrouve dans l'existence d'une interaction plus faible entre les apprenants et l'enseignant-chercheur ou l'équipe en charge de l'animation du MOOC.

De la réalisation technique (préparation, tournage, montage...) à la diffusion et à l'évaluation du MOOC quand celle-ci est prévue, toutes les phases qui permettent au MOOC de se construire et de devenir un outil de transmission de l'enseignement sont cruciales pour comprendre l'impact sur les pratiques pédagogiques. C'est à ce moment-là, que l'on condense l'expérience et le savoir-faire dans un contexte très particulier, puisque par nature virtuel, une association entre des pratiques traditionnelles et des pratiques numériques qui apportent une

<sup>5</sup> Massachusetts Institute of Technology. Department of Electrical Engineering and Computer Science - Juho Kim, Philip J. Guo, Daniel T. Seaton, Piotr Mitros, Krzysztof Z. Gajos, and Robert C. Miller. 2014. Understanding in-video dropouts and interaction peaks in online lecture videos. In Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference (L@S '14). ACM, New York, NY, USA, 31-40.

vraie différence par rapport à un simple cours filmé en amphithéâtre comme on en voit souvent en ligne sur des chaînes présentes sur le web et que certains enseignants-chercheurs proposent à leurs étudiants. Comment passe-t-on d'un cours filmé tout simplement à un vrai outil pédagogique créé pour transmettre un savoir et enrichir par des outils de communication des échanges nouveaux entre enseignants-chercheurs d'une part et apprenants de l'autre. Un défi passionnant à la fois technique et pédagogique.

Lorsque l'on analyse les entretiens effectués dans le cadre de nos travaux de recherche en cours, ce qui ressort de nos premiers résultats c'est que de manière générale, les enseignants-chercheurs ne découvrent pas lors de leur participation à la réalisation d'un MOOC de nouvelles pratiques pédagogiques ou de nouveaux outils numériques. La nouveauté réside dans les méthodes scénaristiques proposées (préparation souvent très lourde en amont, tournages courts et intensifs) et dans la manière dont ces outils déjà existants (diffusion de contenus vidéos, de liens (web et pdf par exemple), de QCM ou de Quizz, d'autoévaluations, de visioconférences, etc.) sont utilisés au sein d'un même environnement, appelé « plateforme de diffusion numérique », que nous définissons comme étant un dispositif, accessible par le web, et qui propose une mise en relation entre des acteurs qui offrent d'un côté des services et de l'autre des personnes qui souhaitent en bénéficier. C'est en cela que les MOOC représentent pour les enseignants-chercheurs une innovation dans le domaine de la pédagogie numérique.

Si pour certains enseignants-chercheurs, la participation à la réalisation d'un MOOC a bouleversé leurs pratiques d'enseignements et les a orientés vers de nouvelles approches pédagogiques, de manière générale nous constatons que dans les résultats préliminaires d'analyse des données de nos entretiens, nous restons sur des cas particuliers. Le niveau de succès d'un premier MOOC et l'enthousiasme (interne et externe à l'établissement) généré par sa réussite sont souvent des vecteurs qui incitent l'enseignant-chercheur à participer à un second MOOC, mais souvent le temps et la charge de travail sont des freins à une expérience qui comme nous l'avons vue a été très chronophage et intense.

Enfin, l'argument souvent mis en avant lors de nos entretiens est le côté massif et la possibilité de toucher de nombreux apprenants, des milliers voire des centaines de milliers parfois, c'est vrai. Mais, nous avons constaté lors de nos entretiens que l'enseignant-chercheur avait plus de proximité avec ses étudiants qu'avec ces milliers d'apprenants avec lesquels il n'a pas, ou peu de relations, les principaux échanges se font dans les forums et se sont souvent les modérateurs qui interagissent avec les apprenants, rarement l'enseignant-chercheur.

Nous venons de voir que participer à la réalisation d'un MOOC est un défi pour toutes les personnes qui y sont associées. De nombreuses questions sont abordées qu'elles soient d'ordres techniques ou bien qu'elles relèvent des pratiques pédagogiques dont nous avons pu cerner les limites, il nous semble désormais important d'avoir un premier retour d'expérience par les principaux concernés que sont les enseignants-chercheurs.

## 5. Retour d'expérience des Enseignants-Chercheurs

Dans cette section, nous allons voir ce qui motive les enseignants-chercheurs à se lancer dans la réalisation d'un MOOC, leurs contraintes de temps, et enfin l'analyse de leurs rencontres avec les équipes pédagogiques présentes dans les établissements.

L'appropriation de toute nouvelle technologie suppose l'implication active de l'enseignant-chercheur qui donne un sens à son travail en utilisant cette technologie selon ses propres besoins et non pas uniquement en suivant les indicateurs des concepteurs que sont les Ingénieurs. Bernoux (2004) vient confirmer cette position. Pour ce dernier le concept d'appropriation est centré sur « la maîtrise de l'action de travail par celui qui l'exécute », « le sens donné au travail » par l'acteur et « les modifications induites [par les individus] dans ce qui avait été prévu par les concepteurs », de ce fait, « les acteurs [...] ne sont jamais passifs, [...] sans leur implication et sans l'appropriation des outils, les changements ne peuvent tout simplement pas avoir lieu ».

Pourquoi se lance-t-on dans un MOOC, de manière générale pour les enseignants-chercheurs, l'objectif de mettre avant la qualité d'enseignements délivrés au sein d'un établissement d'enseignement supérieur qui bénéficiera de ces retombées, de manière directe ou indirecte, mais également de valoriser leurs compétences. En cela, les MOOC permettent de diffuser des connaissances et faire découvrir une nouvelle approche de la formation en ligne par l'amélioration des pratiques pédagogiques numériques, l'ouverture à de nouveaux apprenants qui par la suite peuvent être intéressés par le suivi d'un parcours en FOAD ou en présentiel, en tant qu'étudiants. Les MOOC seront donc toujours conformes avec le projet stratégique de l'établissement d'enseignement supérieur dans le domaine de l'offre de formation. Selon (Daniel, 2012) : « *Un système éducatif devrait pouvoir fournir à ceux qui veulent apprendre, un accès aux ressources disponibles à tout moment dans leurs vies ; autoriser tout ce qu'ils veulent partager ce qu'ils connaissent, pour trouver ceux qui veulent apprendre ; et permettre finalement à tous ceux qui veulent présenter leurs travaux au public d'avoir l'opportunité de faire connaître leur problème* ».

La question du temps est avant tout primordiale, et également selon (Fave-Bonnet, 1994) une première spécificité liée à l'enseignement supérieur et la recherche en France, un Enseignant-Chercheur doit assurer quotidiennement plusieurs types de travaux, comme par exemple des tâches d'enseignement, de la recherche, des tâches administratives, etc. Ces dernières peuvent être assez lourdes, d'autant plus que les établissements fournissent assez peu de personnels de soutien. Le statut actuel des enseignants-chercheurs leur fixe un « quota » d'heures d'enseignement à effectuer qui est fixé à 192 heures équivalent TD par an, et ne porte que sur la présence devant les élèves. Ce qui veut dire, qu'un enseignant-chercheur doit, s'il veut participer à un MOOC, trouver du temps pris sur ses travaux de recherche, ses tâches administratives ou soit sur son temps libre. La question de l'organisation de ce temps de travail, les heures étant comptées il faut

être le plus efficient possible et mettre en place des procédures qui vont permettre de gérer des plages horaires définies.

L'analyse préliminaire de nos entretiens fait ressortir que pour les enseignants-chercheurs, une fois la question du temps abordée, c'est la rencontre avec les équipes pédagogiques qui est très souvent ensuite mise en avant. Ce sont deux mondes qui se rencontrent, s'appréhendent et lorsque tout se passe bien, ce qui n'est pas toujours le cas, c'est alors ce que l'on peut qualifier d'une « rencontre » enrichissante pour les parties concernées. Les difficultés résidant notamment dans la prise en compte des restrictions de la scénarisation pédagogique, avec des contraintes techniques d'un côté et des approches pédagogiques (Poteaux, 2013) de l'enseignant-chercheur de l'autre. Toutefois le travail effectué en commun durant toute la période d'un MOOC, renforce les échanges entre ces deux communautés qui ont le même objectif de réussite dans des délais contraints.

Nous venons de voir ce qui incitait les enseignants-chercheurs à se lancer dans la réalisation d'un MOOC, le temps qu'ils pouvaient y consacrer, dans la limite des contraintes que nous venons de voir, et enfin l'analyse de leurs rencontres avec les équipes pédagogiques présentes dans les établissements.

## **6. Analyse des entretiens**

De septembre 2017 à avril 2019, tout en nous appuyant sur la sociologie de l'innovation (Flocco, 2013) et en mettant en œuvre une approche empirique, nous avons effectué des enquêtes de terrain menées au travers d'entretiens semi-directifs (analyse qualitative/quantitative) qui se sont déroulés auprès de 30 enseignants-chercheurs et 10 autres profils (ingénieurs pédagogiques et directeurs du numériques), soit au total, 40 entretiens. La parité a été respectée puisque 15 hommes et 15 femmes figurent parmi les 30 enseignants-chercheurs. Nos premières analyses nous ont permis de mettre en avant le fait que la participation à la réalisation d'un MOOC a été généralement vécue comme ce qui nous a été défini comme une aventure. Tout d'abord technologique, au travers des moyens techniques utilisés (Studios d'enregistrements innovants, utilisation d'outils numériques différents sur une même plateforme, méthodologies de travail et approche scénaristique, etc.) mais également humaine, de par les échanges et les rencontres avec les personnes qui composaient les équipes pédagogiques. L'implication des enseignants-chercheurs et la durée (généralement plus longue que prévue) de ce qui est décrit comme cette aventure viennent ensuite confirmer ce constat qui ressort majoritairement dans les entretiens réalisés.

## **7. Conclusion**

La participation à la conception d'un MOOC peut agir comme un accélérateur des pratiques d'enseignement, non pas par la découverte de nouveaux outils ou de nouvelles pratiques pédagogiques, mais par une utilisation plus efficiente de ceux-ci et une réorganisation volontaire des pratiques existantes. Elle peut également

avoir une influence sur les relations entre les enseignants-chercheurs et une nouvelle communauté d'apprenants, qui ne sont pas les étudiants habituels inscrits dans les établissements. Enfin, elle peut également dans certains cas, influencer les travaux de recherche des enseignants-chercheurs en créant une passerelle entre recherche d'un côté et enseignement de l'autre, dans des cas bien particuliers liés aux domaines dans lesquels l'enseignant-chercheur évolue professionnellement.

Nos travaux de recherche en cours montrent que cette expérience n'est parfois pas neutre pour les enseignants-chercheurs, et que l'investissement s'il est autant professionnel que personnel dans la conception et la réalisation des MOOC, est souvent sous-estimé au début de l'aventure, le temps passé dépassant souvent les prévisions les plus optimistes. Ainsi, pour les enseignants-chercheurs, le constat qui est revenu le plus souvent dans nos entretiens, est que l'expérience vécue est toujours très différente de ce qu'ils imaginaient au départ, un investissement autant personnel que professionnel, une charge de travail très importante, des rencontres inattendues, des découvertes technologiques, une aventure difficile qui, dans tous les cas, ne laisse pas indifférent.

Il ressort néanmoins de nos travaux de recherche en cours, que l'expérience MOOC a eu, au vu de l'analyse préliminaire des données de nos entretiens, en général une influence relative sur les pratiques pédagogiques déjà existantes des enseignants-chercheurs. En soit, il n'y a pas un avant et un après mais une continuité du travail pédagogique. Cela s'explique souvent par le fait que si la participation à la réalisation d'un MOOC a été vécue comme une expérience enrichissante, les outils utilisés et les méthodes proposées le sont dans un cadre défini et accepté par les deux parties que sont les enseignants-chercheurs et les ingénieurs pédagogiques principalement. Le retour dans la salle de cours est une continuité de ce qui se faisait avant cette expérience, car comme précisé dans cet article, les enseignants-chercheurs ne découvrent pas ce concept de cours en ligne, mais plutôt ce qui entoure sa réalisation et son lancement. Un point toutefois est à noter, car il ressort dans de nombreux entretiens, c'est que la plupart des enseignants-chercheurs expriment la volonté de se recentrer sur ce qui est important dans les présentations numériques de leurs cours, ceci afin de pouvoir gagner du temps et privilégier les échanges avec les étudiants. Ceci est intéressant, car un enseignant-chercheur n'est jamais aussi éloigné de ses étudiants ou de ses apprenants qu'au travers des MOOC, ou les seuls moyens d'échanger avec eux sont les forums ou nous avons vu qu'ils étaient peu présents, et les visioconférences quand celles-ci permettent une interaction, ce qui est rarement le cas aujourd'hui. Si influence des MOOC il y a sur les pratiques pédagogiques des enseignants-chercheurs c'est dans ce besoin qui peut paraître paradoxal de passer plus de temps en présentiel, au sein de l'établissement, avec ses étudiants.

## **8. Bibliographie**

Bachelet, R., La scénarisation pédagogique des MOOC. Rencontres nationales sur la e-formation, 2014.

12 Nom de l'ouvrage

- Bernoux P., *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris : Editions du Seuil, 2004.
- Bouchet T., Carnino G., Jarrige F., « L'Université face au déferlement numérique », 2016.
- Brafman N., Les universités françaises lancent leurs cours en ligne. *Le Monde*, 2014.
- Bru, M., *Les méthodes en pédagogie*. Que sais-je. Paris : Presses Universitaires de France, 2006.
- Charlier, B., « Les MOOC : une innovation à analyser », *Distances et médiations des savoirs*, 2014.
- Cisel M. & Bruillard E., « Chronique des MOOC », rubrique de la revue *STICEF*, vol. 19., 2012.
- Cisel, M., Gilliot J.-M., Ego, A., Bachelet, R. & Sharrok, R., *MOOC : Monter un MOOC de A à Z*, 2014 <https://www.france-universite-numerique-mooc.fr/>
- Clanet, J., Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. *Revue des Sciences de l'Education*, vol. 27 (n° 2), p. 327-352., 2001.
- Daniel J., « Making Sense of MOOC: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility », in *Journal of Interactive Media in Education (JIME)*., 2012.
- Fave-Bonnet, M-F., « Le métier d'enseignant- chercheur : des missions contradictoires ? » *Recherche & Formation*, N°15. pp. 11-34., 1994.
- Flocco, G., « Gérard Gaglio, *Sociologie de l'innovation* », *La nouvelle revue du travail* , 2013 [En ligne], mis en ligne le 30 octobre 2013, consulté le 17 septembre 2018.
- Gilliot JM., Grolleau AC., Morgan M., Vaufrey C., « ITyPA, un premier MOOC francophone et connectiviste » : colloque questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur, Jun 2013, Sherbrooke, Canada. 2013.
- Mongenot C., « FUN, une plate-forme de MOOC au service des établissements d'enseignement supérieur », *Annales des Mines - Réalités industrielles*, (Mai 2016), p. 42-47., 2016.
- Poteaux N., « Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], mis en ligne le 08 octobre 2013, consulté le 13 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dms/403>
- Poumay, M., Chapitre 3. L'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur. Dans *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : Questionnement et éclairage de la recherche* (pp. 69-81). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur, 2014.
- Siemens, G., *Connectivism: A Learning Theory for the digital Age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning., 2005.
- Trestini, M., & Rossini, I., Les MOOC: perception des acteurs français de l'enseignement en ligne. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 12(1-2), 93-106., 2015.