



HAL
open science

Interactions entre utilisateurs de MOOC : appréhender la partie immergée de l'iceberg

Matthieu Cisel

► **To cite this version:**

Matthieu Cisel. Interactions entre utilisateurs de MOOC : appréhender la partie immergée de l'iceberg. Distances et Médiations des Savoirs, 2017, 10.4000/dms.2000 . hal-02523661

HAL Id: hal-02523661

<https://hal.science/hal-02523661>

Submitted on 29 Mar 2020

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.

Interactions entre utilisateurs de MOOC : appréhender la partie immergée de l'iceberg

Interactions between MOOC users: comprehending the hidden part of the iceberg

Matthieu Cisel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/dms/2000>

DOI : 10.4000/dms.2000

ISSN : 2264-7228

Éditeur

CNED-Centre national d'enseignement à distance

Référence électronique

Matthieu Cisel, « Interactions entre utilisateurs de MOOC : appréhender la partie immergée de l'iceberg », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 20 | 2017, mis en ligne le 16 décembre 2017, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dms/2000> ; DOI : 10.4000/dms.2000

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.



DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Interactions entre utilisateurs de MOOC : appréhender la partie immergée de l'iceberg

Interactions between MOOC users: comprehending the hidden part of the iceberg

Matthieu Cisel

1. Introduction

- 1 Les faibles taux de certification constituent un thème récurrent des travaux sur les MOOC (Raffaghelli, 2015). Un certain nombre de recherches se sont attachées à croiser obtention du certificat et diverses données autodéclarées, comme l'intention déclarée (Campbell, Gibbs, Najafi et Severinski, 2014 ; Greene, Oswald et Pomerantz, 2015), les motivations pour s'inscrire (Kizilcec et Schneider, 2015 ; Barak, Watted et Haik, 2015 ; Phan, McNeil et Robin, 2015), ou les variables sociodémographiques, dont le niveau de diplomation (Champaign *et al.*, 2014 ; Colvin *et al.*, 2014), et le degré de maîtrise du sujet (Hood, Littlejohn et Milligan, 2015). On ne peut qu'être frappé par les similitudes de cette démarche, qui vise à corrélérer la persistance¹ au sein du dispositif aux caractéristiques de l'apprenant, avec celle qui traversa les travaux sur l'attrition dans les campus américains jusqu'à début des années 1970, avant que n'émerge la logique plus interactionniste qui caractérisa les travaux séminaux de Tinto (1975) sur la rétention des étudiants.
- 2 L'importance donnée aux interactions entre participants dans les travaux sur la formation à distance (Sweet, 1986 ; Thomas, 2000 ; Rovai, 2002 ; 2003) devrait nous inviter à accorder plus d'attention à celles qui se mettent en place au sein des MOOC, parfois loin du regard des concepteurs. Comment caractériser les différentes formes d'interactions se mettant en place entre participants en dehors des forums de discussion du cours ? Quelle est la nature des relations entre ces participants ? Sur quels canaux ces interactions se basent-elles ? Quel en est l'objet ?

- 3 Dans cette étude de nature avant tout exploratoire, nous nous proposons, à travers l'analyse d'une quarantaine d'entretiens semi-directifs, de mettre au jour ces interactions dans toute leur diversité. Cette étude, basée sur l'hypothèse que les interactions entre participants ne se cantonnent pas à ce que l'on peut observer sur les forums de discussion et les réseaux sociaux, nous amènera à conclure sur les implications de nos résultats quant à la persistance des utilisateurs au sein du cours. Mais avant de présenter les travaux consacrés aux MOOC qui ont trait à ces questions, nous nous proposons de traiter brièvement des origines des réflexions relatives à l'impact des interactions entre participants sur la persistance au sein de la formation, à travers une littérature dont la courte présentation vise à légitimer notre intérêt pour ces interactions.

1.1. De l'importance de l'interaction dans les travaux sur la formation à distance

- 4 Comme le souligne Tinto (2006), lorsque la question de la rétention dans l'enseignement supérieur commence à prendre de l'importance dans la littérature scientifique au cours des années 1960, c'est via la psychologie qu'elle est traitée en prime abord. Rootman (1972) se plaint du caractère athéorique et « étroitement empiriste » de cette littérature. Tinto (1975 ; 1982 ; 1987), dans la lignée des travaux de Spady (1970) et de Rootman (1972), développe un modèle visant à appréhender les mécanismes du retrait volontaire. Celui-ci postule que la rétention, comprise ici comme l'inverse de l'attrition, dépend avant tout des deux paramètres que sont l'engagement vis-à-vis des objectifs (*Goal Commitment*), et l'engagement vis-à-vis de l'institution (*Institutional Commitment*). L'engagement vis-à-vis de l'institution correspond à la velléité d'obtenir le diplôme d'un établissement en particulier, tandis que l'engagement vis-à-vis des objectifs correspond à la motivation pour l'obtention d'un diplôme en général. Ces éléments dépendent eux-mêmes d'un certain nombre de variables explicatives : le *background* des étudiants, l'intégration académique (*Academic Integration*) et l'intégration sociale de l'étudiant (*Social Integration*). L'intégration sociale correspond quant à elle aux liens résultant de l'interaction quotidienne des étudiants avec leurs pairs d'une part, et avec les équipes pédagogiques d'autre part. Tinto adopte une approche interactionniste dans la mesure où il accorde une importance considérable à ce paramètre.
- 5 Les forts taux d'attrition constatés au sein des formations à distance vont conduire un certain nombre d'auteurs à appliquer et adapter les modèles développés par Tinto à ce contexte particulier (Bean et Metzner, 1985 ; Sweet, 1986 ; Garrison, 1987 ; Billings, 1988 ; Kember, 1989 ; Ashar et Skeenes, 1993). Les adaptations requises sont de plusieurs ordres ; tout d'abord, on ne raisonne plus à l'échelle d'une année universitaire, mais à celle d'un cours isolé, n'impliquant souvent aucun contact direct, en face à face, avec l'enseignant. L'influence des caractéristiques du cours devient mécaniquement plus importante que dans le cadre d'un cycle d'études de quatre ans.
- 6 La place que joue l'intégration sociale ne fera jamais totalement consensus. Un certain nombre d'études viendront par la suite minimiser l'influence de ce dernier paramètre sur la persistance au sein de la formation (Munro, 1981), tandis que d'autres continueront, plusieurs décennies plus tard, à en souligner l'importance, en particulier dans le contexte de la formation à distance (Fulford et Zhang, 1993 ; Kemp, 2002 ; Thomas, 2000 ; Rovai, 2002). En accordant une place potentiellement centrale à la question des interactions entre participants, c'est dans la lignée de cette seconde approche que nous nous

inscrivons ici. Si les travaux portant sur les MOOC n'ont pas approfondi la question outre mesure, la question des interactions y occupe néanmoins une place de choix. Revenons brièvement sur la question.

1.2. Quelques éléments de la littérature sur les MOOC

- 7 La littérature spécialisée sur les MOOC comporte une branche significative qui porte sur les interactions entre participants. Ceci tient dans une large mesure au fait que ces travaux sont issus, à l'origine, d'une théorie qui donne à ces interactions un rôle central, le connectivisme (Kop et Hill, 2008 ; Kop, 2011 ; Bell, 2011). À cet égard, les premières recherches visent à quantifier les interactions entre participants (Kop, 2011 ; Levy, 2011), notamment par des enquêtes (Fini, 2009). Ces enquêtes comportent un nombre de répondants relativement réduits, généralement quelques dizaines.
- 8 Après 2012, les recherches se concentreront sur des MOOC suivant une pédagogie tout autre, que nous appellerons comme d'autres auteurs les xMOOC (Daniel, 2012), par opposition aux MOOC connectivistes. Elles accordent alors une importance toute particulière aux traces d'interaction, et la nature des recherches change (Ebben et Murphy, 2014). Les utilisateurs de MOOC sont susceptibles d'utiliser les réseaux sociaux (Kop, 2011 ; Van Treek Timo, 2013). C'est au cours de cette période qu'apparaissent, dans la littérature consacrée aux MOOC, les travaux sur l'activité des forums de discussion (Gillani et Eynon, 2014), ainsi que sur d'autres formes d'interaction, travaux que nous illustrerons dans les paragraphes qui suivent, sans souci d'exhaustivité.
- 9 Les interactions qui se développent au-delà des forums ont fait l'objet d'enquêtes qualitatives (Veletsianos, Collier et Schneider, 2015), mais les enquêtes quantitatives (DeBoer, Stump, Breslow et Seaton, 2013) restent rares. Veletsianos *et al.* s'intéressent notamment à l'expérience des apprenants sur les réseaux sociaux, comme en dehors. Ils montrent que certains participants regardent de manière conjointe des vidéos avec des membres de leur cercle d'amis. Milligan et Littlejohn (2014), qui ont étudié un MOOC sur la recherche clinique, suggèrent que près du quart de la quarantaine de professionnels qu'ils interrogent mobilise leur réseau pour chercher de l'aide. Bulger, Bright et Cobo (2015) s'intéressent à près de quatre mille événements répartis sur 140 pays et organisés en face à face via l'application Meetup. Ils cherchent à comprendre les motivations qui poussent un certain nombre d'apprenants à vouloir rencontrer leurs pairs, que ce soit ou non pour des raisons professionnelles. Enfin, un certain nombre de travaux plus nombreux seront réalisés sur les interactions entre étudiants suivant le cours dans le cadre de leur cursus (Chen et Chen, 2015). Malgré la multiplication des articles consacrés à la question, peu de travaux offrent à ce jour une vision globale de la nature, de l'objet, et des modalités que prennent ces interactions. C'est à cette tâche que nous nous proposons de nous atteler ici, sur la base d'entretiens semi-directifs dont il nous faut maintenant préciser la méthodologie de réalisation.

2. Méthodologie

2.1. Choix des participants

- 10 Plusieurs stratégies ont été employées pour sélectionner nos sujets : diffusion d'une annonce via la lettre d'information du MOOC que nous organisons, le MOOC Monter un

MOOC de A à Z, et via les réseaux sociaux. Pour diversifier les points de vue, nous avons également collaboré avec une entreprise spécialisée dans la conception de MOOC, Unow, pour diffuser l'information à tous leurs utilisateurs. Le message de quelques lignes expliquait le contexte de l'entretien, sa durée approximative, et invitait à envoyer un courriel à une adresse dédiée, en se présentant rapidement. Les participants ne fournissaient dans ces courriels que rarement d'informations sur leurs interactions avec d'autres participants, de sorte que le critère n'a pas été utilisé dans le choix des enquêtés.

- 11 La population d'enquête, à majorité féminine (24 femmes pour 17 hommes) était en moyenne âgée de 41 (\pm 11) ans. La majorité des enquêtés disposaient au moins d'un master, mais six n'avaient que le bac ou un diplôme inférieur. Le nombre de MOOC suivis par ces apprenants était particulièrement élevé, avec 5,8 MOOC suivis en moyenne (\pm 7,5), et une médiane de 3. Il n'est pas surprenant qu'un utilisateur qui répond à une sollicitation d'entretien ne soit pas tout à fait représentatif des utilisateurs de MOOC ; néanmoins, cela ne signifie pas que les comportements qu'ils rapportent ne sont pas représentatifs. Par ailleurs, les extraits d'entretien ne visent pas systématiquement la représentativité, mais peuvent correspondre à des comportements rares qui permettent d'illustrer les différentes extrémités d'un continuum. La réalisation de ces entretiens nous a conduits à intégrer des questions relatives au comportement d'inscription dans une enquête que nous avons diffusée auprès de treize MOOC ; revenons sur ses conditions de déroulement.

2.2. Instrumentation

- 12 Le travail qualitatif fondé sur des entretiens semi-directifs présenté ici est le prélude d'une enquête diffusée dans douze MOOC, selon le principe des méthodes mixtes (Creswell, 2009), enquête dont les résultats seront publiés de manière séparée. Au cours de la phase qualitative de ce travail, quarante-et-un entretiens ont été menés, entre septembre 2014 et juin 2015. Le canevas d'entretien comprenait, en sus des variables sociodémographiques, des questions sur les motivations pour s'inscrire, sur les comportements observables au sein des MOOC suivis (nature et nombre d'actions réalisées, etc.), et sur les comportements qui n'étaient pas observables par les traces d'interaction, avec en particulier un focus sur les interactions entre participants se déroulant hors des forums de discussion. Les entretiens étaient réalisés par l'outil de visioconférence *Skype* ou par téléphone, et enregistrés via une application dédiée. Une fois retranscrits, les entretiens étaient analysés selon le principe de l'analyse thématique (Beaud et Weber, 2010 ; Blanchet et Gotman, 2010).
- 13 Pour Beaud et Weber (2010), « L'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. [...] L'identification des thèmes et la construction de la grille d'analyse s'effectuent à partir des hypothèses descriptives de la recherche [...]. L'unité thématique n'est donc pas définie a priori comme l'unité linguistique. C'est un noyau repérable en fonction de la problématique et des hypothèses de la recherche. Mais, une fois sélectionnés pour l'analyse d'un corpus, les thèmes constituent le cadre stable de l'analyse de tous les entretiens. » (p. 98) Vingt-sept colonnes ont été créées dans un tableur, correspondant à autant de thématiques d'intérêt, et des extraits d'entretien composés de quelques phrases tout au plus y étaient copiés pour être réutilisés par la suite.

- 14 Ces thématiques peuvent être rangées en trois grandes catégories. Dans une première catégorie, nous regroupons les éléments relatifs à la motivation pour s'inscrire. Dans une seconde catégorie, nous regroupons les réactions des participants relatives aux différentes caractéristiques du dispositif (activités prescrites, interactions avec les autres participants, etc.). Dans une troisième catégorie, nous rangions les thématiques relatives aux actions réalisées par les participants qui ne pouvaient être capturées par l'analyse des traces d'activité : interactions avec d'autres participants, travail personnel se déroulant hors de la plate-forme, etc. C'est de cette thématique que l'essentiel des extraits d'entretiens présentés ici est issu.

3. Résultats

- 15 L'analyse des entretiens nous a conduit à caractériser les interactions selon trois dimensions que sont la nature de la relation (ami, collègue, etc.), les modalités d'interaction (visioconférence, téléphone, etc.), et l'objet de l'interaction (collaboration relative aux activités prescrites, visionnage de vidéos, etc.). Nous allons chercher, dans les paragraphes qui suivent, à illustrer les différents cas de figure que nous avons mis au jour, en proposant, en guise de conclusion, des tableaux synthétisant les typologies ainsi construites. La présentation des résultats sera articulée autour de la distinction entre d'une part les interactions basées sur des relations préexistant au lancement du MOOC, et d'autre part sur les interactions nouvellement créées au cours de la formation, distinction qui nous servira à ordonner la présentation des extraits. Les autres dimensions de l'interaction étudiées dans cet article seront analysées au fur et à mesure sur la base de ces extraits. Le choix de cette dimension pour structurer la restitution des résultats tient au fait que les modalités d'échange et l'objet des interactions sont largement inféodés à la nature des relations entre participants.

3.1. Interactions dans le cercle familial et au sein du cercle d'amis

- 16 Nous nous pencherons sur un premier cas de figure, où un MOOC est suivi dans le cercle familial ou avec des personnes appartenant au cercle d'amis. Ce chef d'entreprise, dirigeant d'une agence de webmarketing, a pris l'habitude de visionner des MOOC avec sa femme, le soir, en lieu et place des séries télévisées qu'ils suivaient auparavant.

Là où ça m'a avantage de le faire avec ma femme, c'est qu'on s'impliquait tous les deux. Du coup, le soir on finissait de travailler, on finissait de dîner et puis toc on se penchait dessus et on prenait du temps, et donc du coup, voilà, ça nous a permis de rentrer un petit programme en plus d'avoir des lectures à côté. (E1)

- 17 L'interaction se déroule en face à face, au sein du foyer familial, conduisant parfois au visionnage conjoint de vidéos, et souvent à échanger sur le contenu du cours. Dans une certaine mesure, cette évolution des pratiques est à analyser au prisme de la sociologie des loisirs (Dumazedier, 1962). On peut émettre l'hypothèse selon laquelle la disponibilité croissante de cours en ligne de qualité, et leur visibilité médiatique, sont de nature à inciter à modifier les pratiques de loisir, en particulier au sein des couples.
- 18 Ces interactions au sein du foyer familial peuvent impliquer davantage de collaboration, notamment lorsqu'il y a entre les membres du couple une division des tâches prescrites

par l'équipe pédagogique. Cette assistante sociale de 46 ans explique par exemple qu'elle répartit le travail entre elle et son conjoint. Elle se spécialise sur le suivi des vidéos, et lui sur la réalisation des activités requérant une certaine technicité :

Euh, en fait, j'avais euh mon conjoint qui le faisait aussi [Le MOOC], donc on s'entraidait tous les deux. [...] Il faisait tout, mais il y a des fois où il était plus calé techniquement, et du coup il pouvait m'aider. Moi j'étais vraiment hyper branchée sur les vidéos, je prenais des notes et tout, et après je lui donnais mes notes, comme ça il pouvait travailler dessus quand il avait pas le temps de regarder les vidéos. (E2)

- 19 L'objet de l'interaction au sein du cercle familial peut donc s'étendre de simples échanges sur le cours, au visionnage conjoint de vidéos, jusqu'à une collaboration autour d'activités censées être individuelles. En effet, les activités du MOOC évoqué dans cet extrait, consacré à l'usage du numérique dans la formation d'adultes, n'avaient pas été pensées à la base pour être réalisées de manière collective.
- 20 Le deuxième cas de figure correspond à une interaction entre personnes du même cercle d'amis. Cette salariée de cinquante ans précise qu'elle a pris l'habitude de suivre des MOOC avec une ancienne collègue. Elles collaborent parfois aux activités évaluées proposées dans le cours, sans néanmoins le faire de manière simultanée. Elles réalisent ensemble activités individuelles et collectives.
- 21 Tous les MOOC que j'ai terminés en fait, je les ai faits en tandem avec quelqu'un, et c'est vrai que les seuls MOOC que j'ai faits toute seule, je les ai pas finis. Donc, j'ai effectivement une ancienne collègue qui travaille avec moi, qui habite pas du tout à côté de chez moi. On s'échange nos devoirs, quand il y a des projets à faire on les fait ensemble, quand il y a des quiz à faire on les fait ensemble par téléphone. C'est vrai que c'est un des éléments de motivation importants pour moi de pas faire ces MOOC seule. (E3)
- 22 L'interaction se fait, dans ce cas de figure, essentiellement à distance, par téléphone, qui correspond au troisième mode d'interaction que nous avons identifié, et que nous regrouperons sous le terme générique d'outils d'interaction synchrone. Il est intéressant de noter au passage que l'enquête établit un lien direct entre l'existence de ces interactions et la persistance au sein de la formation, corroborant ainsi la pertinence de l'utilisation du modèle de Tinto (1975) dans ce contexte. Nous nous proposons d'aborder maintenant la question des interactions entre collègues et entre étudiants d'un même cursus, qui nous permettront d'illustrer notamment le cas des rencontres en présentiel de groupe.

3.2. Interactions entre collègues sur le lieu de travail

- 23 Il arrive que des collègues s'organisent de manière spontanée pour travailler sur un MOOC donné. Nous prendrons comme exemple deux salariés d'une petite agence de consulting, regroupant moins d'une dizaine d'employés. Le premier a la quarantaine, et souhaite se former à la conception de MOOC depuis un certain temps. Pour cela il suit une formation nommée Monter un MOOC de A à Z, ou MOOCAZ. Il entraîne une collègue de bureau, qui lui sera précieuse pour la réalisation commune des activités prescrites évaluées par l'équipe enseignante :

Ouais, c'est on va dire, y a pas eu d'attentes formulées par ma direction, à l'égard de, de ma démarche, euh c'était à mon initiative. Je pousse la

démarche, ainsi qu'une autre collègue qui a suivi aussi la formation MOOCAZ avec moi. (E4)

- 24 Il précise que la complémentarité de leurs compétences et le fait qu'ils ont l'habitude de travailler ensemble constituent un atout susceptible de favoriser la réussite des projets qu'ils entreprennent, comme le suivi d'un MOOC :

Alors euh, on se connaît bien, on travaille beaucoup ensemble avec Élodie. Non, ça s'est plutôt bien passé parce qu'on a déjà une bonne connaissance de nos personnalités respectives, moi je suis assez consciencieux, méticuleux, un petit peu organisateur, j'aime bien que les choses soient faites en temps et en heure, et puis elle, elle a de la créativité, des idées, elle est assez terre à terre, ça peut rappeler des choses assez simples quand moi je pars en sucette, donc c'est assez intéressant parce qu'elle a une approche complémentaire, et on se connaît. (E5)

- 25 Notons enfin que les étudiants d'un même cursus peuvent être incités, voire contraints, à s'inscrire à un MOOC. C'est notamment le cas de ces étudiants, qui ont choisi une option non obligatoire où ils se voient demander de travailler sur un MOOC. Encadrés par une ingénieure pédagogique, qui organisait une formation sur le *e-learning*. Ils se retrouvent une fois par semaine, dans la même salle, pour réaliser de manière conjointe les activités évaluées, que celles-ci soient ou non individuelles.

On était à trois avec une collègue mexicaine et une Française. C'était vraiment bien, c'était même nécessaire. On regardait les vidéos chacune de notre côté pour tout ce qui était test et on se retrouvait pour répondre aux questionnaires ensemble, à la fac ou à la bibliothèque. On a essayé de le faire ensemble parce que c'était aussi le moyen de discuter, d'échanger, de se poser des questions. Ensuite, pour tout ce qui était devoir on était en ligne sur Google Drive. On complétait chacune son tour, on enrichissait. Pour ce qui est écriture finale, on s'est réparti les tâches. (E6)

- 26 Les interactions relatives à ces extraits se déroulent essentiellement en face à face, et concernent principalement la réalisation des activités évaluées ; néanmoins, il peut également y avoir des interactions asynchrones entre étudiants pour la réalisation des devoirs. Jusqu'à présent, nous nous sommes concentrés sur les interactions de personnes se connaissant en amont du MOOC. Nous allons maintenant montrer que les interactions peuvent se mettre en place entre des apprenants qui se rencontrent pour la première fois sur les forums de discussion du cours. Elles nous permettront d'illustrer davantage le cas de l'usage des réseaux sociaux.

3.3. Interactions entre apprenants d'un même MOOC

- 27 Nous allons voir que les interactions entre participants d'un même MOOC peuvent s'initier dans les forums, sur les réseaux sociaux ou à l'occasion d'activités collaboratives, et parfois se poursuivre au-delà du cours. Un certain nombre d'équipes pédagogiques forment des communautés sur des réseaux sociaux comme Twitter ou Google+. Cette cheffe de projet proche de la quarantaine, travaillant dans le secteur de l'associatif, finit par exemple par consulter très activement l'activité de réseaux sociaux associés au cours, notamment car leur ergonomie est plus agréable que celle des plates-formes de MOOC :

Sur Google+, je trouvais que c'était vachement agréable, l'ergonomie tout ça, le fait que les gens interagissent, les gens tout ça. Je me rendais compte que je regardais très souvent, j'étais surprise, je pensais pas que j'allais autant consulter. (E7)

- 28 Le deuxième cas de figure illustre le fait qu'un échange peut débuter sur un forum, et se prolonger par échange interpersonnel via d'autres canaux de communication. Le premier exemple que nous utiliserons est celui de cet ingénieur indien fraîchement diplômé, qui aide une participante, hospitalisée, ayant sollicité de l'aide sur les forums de discussion face à des difficultés de compréhension sur un cours traitant du changement climatique. Les deux apprenants fixent un rendez-vous et échangent de manière synchrone pour résoudre les difficultés liées au cours, et ce par visioconférence :

Mexicaine, elle était à l'hôpital car elle s'était cassé la jambe, et elle a passé deux mois à faire des MOOC. À vrai dire, je l'ai aidé avec la question de la modélisation mathématique dans un cours sur le changement climatique. [...] Elle n'avait pas les prérequis en mathématiques pour suivre le cours ; j'ai donc dû lui enseigner ce qui manquait pour qu'elle puisse comprendre le cours. Une fois nous avons utilisé Skype [...], et je lui envoyais des liens vers des pages web faciles d'accès, sur la lecture de l'algèbre, en lui demandant de me solliciter si elle avait des doutes sur une question. (E8)

- 29 Cette situation illustre un cas particulier des échanges autour du cours, dans lequel l'interaction correspond à une forme d'entraide entre participants. Il est important de noter que dans ce cas de figure, l'interaction ne perdure, *a priori*, pas au-delà du cours. Il arrive néanmoins que des participants, après avoir interagi dans les forums, finissent par poursuivre cette relation dans d'autres cours. Nous allons illustrer ce cas de figure avec les propos de cet ingénieur en webdesign, fraîchement diplômé, qui, après avoir croisé dans les forums de plusieurs MOOC une autre apprenante, finit par décider de s'engager avec elle dans un MOOC proposant du travail par équipe, ainsi que dans d'autres cours ne reposant pas nécessairement sur cette logique.

Nous avons suivi dix MOOC ensemble, je crois ; elle en a terminé plus que moi, entre dix-sept et dix-huit. Nous avons suivi beaucoup de cours ensemble, et nous avons commencé à discuter seulement après le septième. [...] On parlait sur les forums, et un jour elle m'a envoyé un mail pour me proposer de rejoindre son équipe [dans le MOOC Monter un MOOC de A à Z]. J'ai regardé le profil des équipiers ; cela avait l'air de marcher plutôt bien, alors j'ai rejoint l'équipe. On se demande souvent : « Quel MOOC tu suis ? » Et si par chance on est tous les deux intéressés par le même cours et qu'il y a un parcours par équipe, on le fait ensemble parce qu'on sait qu'on va cartonner. (E9)

- 30 Ces participants utilisent généralement les mails et les réseaux sociaux pour communiquer. Notons pour conclure que les interactions entre apprenants d'un même MOOC peuvent se prolonger par des interactions en face à face. C'est ce qu'illustrent les propos de cette expatriée française en Chine, salariée d'une grande entreprise. Elle rencontre une autre expatriée sur les forums d'un MOOC organisé par HEC ; les deux finissent par se rencontrer par la suite, notamment pour échanger autour du cours, sans nécessairement que cet échange corresponde à une logique d'entraide.

Là, j'ai quand même pas énormément de temps, mais il y a des trucs marrants, par exemple, y avait une, bah c'était une française, que je connais pas du tout. Elle était sur le MOOC HEC mais en anglais, un autre, le premier que j'ai fait, elle était aussi à Shanghai, et donc je la connaissais pas du tout, et on s'est dit bah du coup il faudrait peut-être qu'on se voit, ce serait marrant. Donc j'ai rencontré quelqu'un à Shanghai. (E10)

- 31 Ces rencontres peuvent par ailleurs fédérer autour de rencontres ponctuelles des groupes de participants suivant un même cours et résidant dans la même ville, comme l'ont montré les travaux de Bulger *et al.* (2015). Si d'autres recherches nous ont conduits à observer de telles situations, elles ne sont pas apparues dans les entretiens.

Tableau 1. Un récapitulatif de la nature des relations entre apprenants interagissant, de l'objet et des modalités de l'interaction.

Nature des relations entre participants	Extrait	
Personne connue hors du MOOC (PCHM)		
Famille	E1, E2	
Amis et connaissances	E3	
Collègues	E4, E5	
Camarades de promotion	E6	
Personne connue dans un MOOC (PCDM)		
Personne rencontrée dans un MOOC antérieur	E9	
Personne rencontrée au cours du MOOC d'intérêt	E7 à E10	
Objet de l'interaction	PCHM	PCDM
Collaborer sur des activités collectives	E6	E9
Réaliser collectivement des activités évaluées individuelles	E2, E3	
Visionner des vidéos ensemble	E1	
Échanger sur les cours (sans entraide)	E1	
Échanger sur les cours (avec entraide)		E8
Modalités de l'interaction		
Rencontres en présentiel à deux	E1, E2	E10
Rencontres en présentiel à trois ou plus	E6	
Réseaux sociaux		E7

Outils de communication synchrone	E3	E8
Mails		E8

32 Nous nous proposons de reprendre dans un tableau les différents éléments issus des extraits d'entretiens, en conservant la triple dimension qui a été la nôtre jusqu'à présent, et en associant à chaque fois, les numéros des extraits d'entretiens correspondants (Tableau 1). Nous avons vu, par ces extraits d'entretiens, que les interactions peuvent concerner aussi bien des membres du cercle familial que du cercle d'amis, des collègues ou camarades de classe, et, enfin, des apprenants d'un même MOOC. Elles peuvent être réalisées en face à face, par téléphone ou par visioconférence, ou sur les réseaux sociaux. En ce qui concerne l'objet de ces interactions ; nous avons identifié le visionnage conjoint de vidéo, la réalisation d'activités individuelles ou collectives, des échanges sur le cours, des encouragements pour poursuivre le cours. Notons que nous distinguons, lorsque nous parlons des modalités d'interaction et de leur objet, les personnes connues hors du MOOC (PCHM), et celles connues dans le contexte d'un MOOC (PCDM). Dans la discussion qui suit, nous nous proposons, à la lueur de cette taxonomie d'interactions, de proposer une instrumentation visant à capitaliser sur elles pour favoriser la persistance au sein de la formation.

4. Discussion

- 33 Nous nous proposons de commencer par interpréter la taxonomie produite dans le cadre de cette étude exploratoire, au prisme de certaines particularités des MOOC, avant de suggérer des perspectives de recherche. D'une part, ces dispositifs sont gratuits, d'autre part, les cours ne nécessitent généralement pas de prérequis (Cisel, 2016). Ce sont autant d'éléments qui, par rapport à une formation à distance traditionnelle payante, facilitent la création éventuelle d'échanges au sein du foyer familial, du cercle d'amis, ou du milieu professionnel. En effet, ce sont autant de barrières en moins si le participant inscrit souhaite inciter des personnes d'entourage à suivre le cours.
- 34 Deuxième élément, ils sont parfois massifs, de sorte que la multiplicité des échanges sur les forums et sur les réseaux sociaux peut se prolonger par des échanges interpersonnels multiples au-delà de ces espaces d'interaction, parfois même en présentiel (Bulger *et al.*, 2015), lorsqu'il y a dans une même zone géographique suffisamment d'utilisateurs d'un même cours pour permettre d'organiser des rencontres.
- 35 La seule existence de ces opportunités ne constitue néanmoins pas une interprétation pleinement satisfaisante, dans la mesure où elle ne nous renseigne pas quant aux raisons de la mise en place de telles interactions en l'absence, *a priori*, d'injonctions de la part de l'équipe pédagogique. C'est au prisme du modèle de rétention de Tinto (1975) que nous nous proposons d'approfondir l'interprétation. Nous suggérons, à la lueur de ces extraits d'entretiens, que les utilisateurs de MOOC les plus autorégulés sont suffisamment conscients des éléments qui influent sur leur persistance au sein de la formation pour chercher à mettre en place des stratégies qui maximisent leurs chances de persister dans le dispositif de formation. Or, à la lueur du modèle de Tinto, on peut supposer que l'intégration sociale constitue l'un des principaux leviers dont disposent les participants qui suivent cette démarche.

- 36 Rappelons que l'intégration sociale peut être décomposée entre l'interaction avec l'équipe pédagogique d'une part et l'interaction avec les pairs d'autre part. Dans une formation à distance payante, il est particulièrement fréquent que des tuteurs, ou à défaut les enseignants qui ont conçu la formation, prennent la responsabilité d'une partie de ces interactions, de sorte que les apprenants peuvent plus facilement se reposer sur les interactions avec l'équipe pédagogique si besoin est. Dans le contexte d'un MOOC, l'interaction avec l'équipe pédagogique est rendue difficile par le fort ratio nombre d'inscrits/nombre de membres de l'équipe pédagogique. Ce relatif déséquilibre peut inciter les apprenants en recherche d'intégration sociale à reconstituer des interactions avec des pairs à défaut de pouvoir le faire avec les enseignants en charge de la formation.
- 37 Néanmoins, il n'est pas évident de reconstituer des interactions avec des personnes rencontrées dans le MOOC. Le cas existe, mais il est rare, comme le suggère l'analyse de l'enquête quantitative, non publiée à ce jour, qui a suivi la réalisation de ces entretiens. Il concerne *a priori* les apprenants, largement minoritaires, qui interagissent sur les forums, dans la mesure où, dans les cours de FUN tout au moins, l'injonction à collaborer ne se traduit pas par la scénarisation d'interactions entre participants. Rares sont les cours qui proposent des activités collaboratives entre apprenants, la plupart des activités évaluées étant cantonnées à la réalisation d'exercices automatisés et au visionnage de vidéos (Cisel, 2016). Cet état de fait n'incite pas à la mise en place d'un apprentissage collaboratif entre les apprenants.
- 38 Il est de ce fait probable que les utilisateurs de MOOC qui veulent mettre en place des interactions entre pairs se tournent alors préférentiellement vers les membres de leur entourage : collègues, cercle d'amis, cercle familial. L'analyse de l'enquête subséquente montre en effet que la plupart des répondants ont recommandé à un membre de leur entourage de s'inscrire au cours qu'ils suivaient, notamment pour pouvoir interagir sur son contenu. Le choix des personnes avec lequel un suivi conjoint est envisagé dépend vraisemblablement de la nature de la motivation qui sous-tend l'inscription. Ainsi, si le motif épistémique (Carré, 2002), ou en d'autres termes une motivation intrinsèque pour la connaissance, préside à l'inscription, il est vraisemblable que l'apprenant se tourne davantage vers des membres du cercle familial ou du cercle d'amis. Si c'est le motif opératoire professionnel, c'est-à-dire une volonté de gagner en efficacité dans sa pratique professionnelle, qui domine, il est plus vraisemblable que les apprenants se tournent vers leur entourage professionnel. Nous parlons ici d'une tendance, et non d'une règle d'airain, puisque nous avons vu avec le cas de l'assistante sociale un contre-exemple, où le cours est suivi au sein du cercle familial selon une logique opératoire professionnelle.
- 39 Enfin, nous avons vu que la division du travail entre apprenants en interaction pouvait toucher des activités supposément individuelles, ce qui doit nous amener à nous questionner sur la signification accordée au certificat, ou attestation de réussite. Il est vraisemblable que nombre de participants ne cherchent pas à travers cette attestation une reconnaissance individuelle de leurs acquis. En d'autres termes, ils ne sont pas dans une logique de buts de performance (Elliot et Dweck, 1988). Cette logique de division du travail pour l'obtention d'un certificat commun pourrait être instrumentée, par exemple en autorisant l'inscription, par de multiples participants, à un même compte, permettant d'obtenir un certificat commun. Cette démarche s'inscrirait en faux avec la logique actuelle des MOOC, qui correspond encore largement à celle de formations académiques pensées pour un usage individuel. Elle impliquerait de repenser significativement l'ingénierie pédagogique de ces dispositifs pour favoriser l'émergence de diverses formes

d'apprentissage collaboratif, qui font encore largement défaut à ces formations faute d'instrumentation adéquate.

- 40 Cette étude, dont le caractère exploratoire est assumé, se doit d'être prolongée par des travaux de nature plus hypothético-déductive, avant qu'une telle instrumentation, ainsi que l'ingénierie pédagogique correspondante, ne soient envisagées. Sur la base des résultats de cette enquête qualitative, nous émettons l'hypothèse que les interactions en dehors des forums de discussion, bien qu'à ce jour faiblement représentées et relativement éphémères, sont recherchées par une majorité des participants. Nous avançons également que l'absence d'ingénierie pédagogique adéquate constitue l'un des principaux freins à la mise en place de telles interactions, et que le cercle familial comme le milieu professionnel représentent sans doute les contextes plus propices à leur émergence. Un travail d'enquête, quantitatif, serait maintenant nécessaire pour mettre à l'épreuve de telles hypothèses. Les enquêtes que nous avons initiées suite à ce travail exploratoire n'épuisent pas la question, loin de là, et le sujet reste encore largement inexploré.
- 41 En conclusion de cet article, soulignons que si le MOOC a vocation à entrer dans le quotidien de leurs utilisateurs sur des périodes étendues, on ne pourra faire l'économie d'un approfondissement de la réflexion sur la question de l'*intégration sociale* (Tinto, 1975). Cette démarche implique autant d'identifier les conditions d'émergence des interactions hors de l'espace parfois austère des forums de discussion que d'appréhender la manière dont des dynamiques locales se mettent en place à diverses échelles. Il appartient aux chercheurs comme aux concepteurs de MOOC de se saisir de cette réflexion pour penser l'instrumentation de ces interactions, si l'on souhaite éviter que ces formations ne représentent qu'une forme de renouvellement des traditionnels cours filmés postés en ligne, ou Open Coursewares (Carson, 2008). Ceux-ci ont fait la notoriété d'établissements comme le MIT au début des années 2000, mais ils ne surent vraisemblablement pas, au-delà des campus où ils étaient intégrés, sublimer la logique d'un apprentissage par trop solitaire, à la dynamique vite épuisée.

BIBLIOGRAPHIE

- Ashar, H. et Skenes, R. (1993). Can Tinto's Student Departure Model Be Applied to Nontraditional Students? *Adult Education Quarterly*, 43(2), 90-100.
- Barak, M., Watted, A. et Haick, H. (2016). Motivation to Learn in Massive Open Online Courses: Examining Aspects of Language and Social Engagement. *Computers & Education*, 94, 49-60.
- Bean, J. P. et Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : Armand Colin.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2010). *L'Entretien : L'enquête et ses méthodes* (2^e édition). Paris: Armand Colin.

- Bell, F. (2011). Connectivism: Its Place in Theory-Informed Research and Innovation in Technology-Enabled Learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (3). Repéré à <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/902/1664>
- Billings, D. M. (1988). A Conceptual Model of Correspondence Course Completion. *American Journal of Distance Education*, 2(2), 23-35.
- Boshier, R. (1973). Educational Participation and Dropout: a Theoretical Model. *Adult Education Quarterly*, 23(4), 255-282.
- Bulger, M., Bright, J. et Cobo, C. (2015). The Real Component of Virtual Learning: Motivations for Face-to-Face MOOC Meetings in Developing and Industrialized Countries. *Information, Communication et Society*, 18(10), 1200-1216.
- Campbell, J., Gibbs, A. L., Najafi, H. et Severinski, C. (2014). A Comparison of Learner Intent and Behaviour in Live and Archived MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(5). Repéré à <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1854>
- Carré, P. (2002). *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan.
- Carson, S. (2008). The OpenCourseWare Story: New England Roots, Global Reach. *New England Journal of Higher Education*, 23(1), 30-32.
- Champaign, J., Colvin, K. F., Liu, A., Fredericks, C., Seaton, D. et Pritchard, D. E. (2014). Correlating Skill and Improvement in 2 MOOCs with a Student's Time on Tasks. *Proceedings of the First ACM Conference on Learning @ Scale Conference* (p. 11-20). New York, NY, USA: ACM.
- Chen, Y.-H. et Chen, P.-J. (2015). MOOC Study Group: Facilitation Strategies, Influential Factors, and Student Perceived Gains. *Computers & Education*, 86, 55-70.
- Cisel, M. (2016, Juillet). Utilisations des MOOC, éléments de typologie. Retour sur la diversité des formes d'attrition. Manuscrit de thèse non publié. ENS Paris-Saclay. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/01444125>
- Colvin, K. F., Champaign, J., Liu, A., Zhou, Q., Fredericks, C. et Pritchard, D. E. (2014). Learning in an Introductory Physics MOOC: All Cohorts Learn Equally, Including an On-Campus Class. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(4). Repéré à <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1902/3009>
- Creswell, J. W. (2009) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, Californie: SAGE Publications.
- Daniel, J. S. (2012). Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 3(0). Repéré à <http://doi.org/10.5334/2012-18>
- DeBoer, J., Stump, G. S., Breslow, L. et Seaton, D. T. (2013). Diversity in MOOC Students' Backgrounds and Behaviors in Relationship to Performance in 6.002x. *Proceedings of the Sixth Learning International Networks Consortium Conference*.
- Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation du loisir ?* Paris : Le Seuil.
- Ebben, M. et Murphy, J. S. (2014). Unpacking MOOC Scholarly Discourse: A Review of Nascent MOOC Scholarship. *Learning, Media and Technology*, 39(3), 328-345.
- Elliott, E. S. et Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Fini, A. (2009). The Technological Dimension of a Massive Open Online Course: The Case of the CCK08 Course Tools. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(5). Repéré à <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/643/1402>

- Fulford, C. P. et Zhang, S. (1993). Perceptions of Interaction: The Critical Predictor in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 7(3), 8-21.
- Garrison, D. R. (1987). Researching Dropout in Distance Education. *Distance Education*, 8(1), 95-101.
- Gillani, N. et Eynon, R. (2014). Communication Patterns in Massively Open Online Courses. *The Internet and Higher Education*, 23, 18-26.
- Greene, J. A., Oswald, C. A. et Pomerantz, J. (2015). Predictors of Retention and Achievement in a Massive Open Online Course. *American Educational Research Journal*, 52(5), 925-955.
- Hood, N., Littlejohn, A. et Milligan, C. (2015). Context Counts: How Learners' Contexts Influence Learning in a MOOC. *Computers & Education*, 91, 83-91.
- Kop, R. et Hill, A. (2008). Connectivism: Learning Theory of the Future or Vestige of the Past? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(3). Repéré à <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103>
- Kop, R. (2011). The Challenges to Connectivist Learning on Open Online Networks: Learning Experiences During a Massive Open Online Course. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3). Repéré à <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/882>
- Kember, D. (1989). A Longitudinal-Process Model of Drop-Out from Distance Education. *The Journal of Higher Education*, 60(3), 278.
- Kemp, W. C. (2002). Persistence of Adult Learners in Distance Education. *American Journal of Distance Education*, 16(2), 65-81.
- Kizilcec, R. F., Piech, C. et Schneider, E. (2013). Deconstructing Disengagement: Analyzing Learner Subpopulations in Massive Open Online Courses. *Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, LAK 2013. Leuven, Belgium.
- Kizilcec, R. F. et Schneider, E. (2015). Motivation as a Lens to Understand Online Learners. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 22(2), 1-24.
- Levy, D. (2011). Lessons Learned from Participating in a Connectivist Massive Online Open Course (MOOC), 1-6.
- Liyaganawardena, T. R., Adams, A. A. et Williams, S. A. (2013). MOOCs: A Systematic Study of the Published Literature 2008-2012. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3). Repéré à <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1455/2531>
- Milligan, C. et Littlejohn, A. (2014). Supporting Professional Learning in a Massive Open Online Course. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(5). Repéré à <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1855>
- Phan, T., McNeil, S. G. et Robin, B. R. (2016). Students' Patterns of Engagement and Course Performance in a Massive Open Online Course. *Computers & Education*, 95, 36-44.
- Raffaghelli, J. E., Cucchiara, S. et Persico, D. (2015). Methodological Approaches in MOOC Research: Retracing the Myth of Proteus. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 488-509.
- Rootman, I. (1972). Voluntary Withdrawal from a Total Adult Socializing Organization: A Model. *Sociology of Education*, 45(3), 258-270.
- Rovai, A. P. (2002). Building Sense of Community at a Distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1). Repéré à <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/79/153>

- Rovai, A. P. (2003). In Search of Higher Persistence Rates in Distance Education Online Programs. *Internet and Higher Education*, 6(1), 1-16.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Sweet, R. (1986). Student Dropout in Distance Education: An Application of Tinto's Model. *Distance Education*, 7(2), 201-213.
- Terenzini, P. (1987). Studying Student Attrition and Retention. Dans G. W. McLaughlin and J. A. Muffo (Eds.), *A primer of institutional research* (p. 20-35). Tallahassee, FL: Association of Institutional Research.
- Thomas, S. L. (2000). Ties That Bind: A Social Network Approach to Understanding Student Integration and Persistence. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 591-615.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *The Journal of Higher Education*, 53(6), 687-700.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006). Research and Practice of Student Retention: What Next? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19.
- Van Treek Timo, M. E. (2013). How Useful is Twitter for Learning in Massive Communities? An Analysis of Two MOOCs. *Twitter & Society*, 411-424.
- Veletsianos, G., Collier, A. et Schneider, E. (2015). Digging Deeper into Learners' Experiences in MOOCs: Participation in Social Networks Outside of MOOCs, Notetaking and Contexts Surrounding Content Consumption. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 570-587.

NOTES

1. La persistance, ou rétention, est ici définie comme le fait d'obtenir l'attestation de réussite ou le certificat du cours.
-

RÉSUMÉS

Dans cette étude de nature avant tout exploratoire, nous présentons à travers l'analyse d'entretiens semi-directifs certaines des interactions qui se mettent en place entre utilisateurs de MOOC en dehors des forums de discussion du cours, à l'abri du regard des concepteurs des dispositifs. Ces interactions pourraient participer de l'intégration sociale des participants plus que ne le font celles qui se déroulent dans les forums, et contribuer, pour une partie des participants, à favoriser la persévérance au sein de la formation. Nous proposons une typologie d'interactions sur la base de la nature des relations entre utilisateurs, mais aussi sur la base des

modalités et de l'objet de ces interactions. Nous montrons que les MOOC peuvent être utilisés au sein du cercle familial comme au sein du cercle d'amis, et non seulement dans le milieu professionnel ou académique. De même, des contacts entre participants sur les forums de discussion ou les réseaux sociaux peuvent se prolonger au-delà du cours, voire dans d'autres MOOC. Ces différentes interactions ne se cantonnent pas à la réalisation d'activités collaboratives, mais peuvent également porter sur des activités censées être réalisées individuellement, comme le visionnage de vidéo ou d'exercices.

In this exploratory research, we analyze through semi-structured interviews some of the interactions that take place between MOOC users outside of the course discussion forums. These interactions may contribute to the sense of community at a distance, the lack thereof is likely to impact the social integration of learners, and therefore, their retention in the course. We propose a typology of interactions on the basis of the nature of the relationship between these users, on the modalities and the role of these interactions. We show that MOOCs can be used within the family circle and the friends' circle, and not only in the academics or on the workplace. Finally, interactions between course users may continue outside of the boundaries of the course, and sometimes in other MOOCs. These various interactions encompass collaborative tasks, but also tasks that are supposed to be used individually, such as automatized evaluation or viewing video.

INDEX

Mots-clés : MOOC, interactions, canaux d'interaction, apprentissage collaboratif

Keywords : MOOC, interactions, communication channels, collaborative learning

AUTEUR

MATTHIEU CISEL

Laboratoire STEF, ENS Paris-Saclay

61 avenue du Président Wilson, 94230, Cachan

matthieucisel@gmail.com