



HAL
open science

Les MOOC français à l'épreuve de la viabilité économique

Cisel Matthieu

► **To cite this version:**

Cisel Matthieu. Les MOOC français à l'épreuve de la viabilité économique. Revue française des sciences de l'information et de la communication, 2018, 10.4000/rfsic.3355 . hal-02523672

HAL Id: hal-02523672

<https://hal.science/hal-02523672>

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.

Les MOOC français à l'épreuve de la viabilité économique

Mathieu Cisel



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfsic/3355>

DOI : 10.4000/rfsic.3355

ISSN : 2263-0856

Éditeur

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

Référence électronique

Mathieu Cisel, « Les MOOC français à l'épreuve de la viabilité économique », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 12 | 2018, mis en ligne le 01 janvier 2018, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfsic/3355> ; DOI : 10.4000/rfsic.3355

Ce document a été généré automatiquement le 3 mai 2019.



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

Les MOOC français à l'épreuve de la viabilité économique

Mathieu Cisel

Problématique

- 1 Lorsque les MOOC prirent leur essor en 2012 (Daniel, 2012 ; Cisel & Bruillard, 2013), nombreux sont ceux qui leur prédirent un destin funeste, faute de modèle économique. Cinq ans plus tard, force est de constater que le modèle du MOOC a muté de façon considérable. Les unes après les autres, les plates-formes, de Udacity à Coursera, ont mis un terme au certificat gratuit. Par ailleurs, elles hébergent désormais un nombre croissant de formations dispensant des compétences professionnelles, dont les certificats sont payants (Cisel, 2016). Pour expliquer cette mutation de la logique qui sous-tend ces dispositifs, il nous semble nécessaire de mieux appréhender le lien entre public visé d'une part et modèle économique d'autre part. Dans cet article basé sur des entretiens avec des concepteurs de MOOC français, nous cherchons à approfondir cette problématique au travers des questions suivantes : dans quelle mesure les MOOC français sont-ils parvenus à trouver un équilibre économique ? Quels étaient les modèles économiques éventuellement mis en place, et en quoi ceux-ci dépendaient-ils du public visé par le dispositif ?
- 2 Ces questions nous amèneront à défendre les deux hypothèses suivantes. Tout d'abord, la plupart des concepteurs de MOOC n'avait pas l'intention de mettre en place de modèle économique, ni d'intégrer le cours dans un cursus, ce qui aurait pu permettre une réduction des coûts de formation via des économies d'échelle. Ensuite, les seuls MOOC ayant trouvé un modèle économique susceptible de leur apporter une pérennité sont ceux qui s'inscrivaient, exclusivement ou non, dans une logique de formation professionnelle.
- 3 Ces hypothèses nous inviteront à réfléchir autant sur la question du public du dispositif que sur celle du modèle économique, deux problématiques intimement liées qui ont le plus généralement été traitées de façon séparée. On trouve certes dans la littérature grise comme dans la littérature scientifique quelques enquêtes qualitatives (Hollands &

Thirtali, 2014) ou quantitatives (Kolowich, 2013 ; Evans & Myrick, 2015) sur les motivations des concepteurs, et dans une moindre mesure sur le public visé selon les pages de présentation du cours (Cisel, 2016 ; Vrillon, 2017). De même, le modèle économique a également fait l'objet de quelques articles dans la littérature scientifique (Burd, Smith, & Reisman, 2015 ; Daniel, Cano, & Cervera, 2015 ; Dellarocas & Van Alstyne, 2013 ; Depover, 2014 ; Kalman, 2014). Ces travaux se fondent généralement sur l'énumération de modèles économiques potentiels. À notre connaissance, la combinaison des deux approches reste à faire.

- 4 En mettant l'accent sur les modèles effectivement mis en œuvre par les concepteurs et en les croisant avec l'orientation suivie en termes de public visé, nous cherchons à mettre en évidence la difficulté des MOOC à trouver un modèle économique hors du contexte particulier de la formation professionnelle. Néanmoins, cette orientation, si elle semble être une condition nécessaire à la viabilité économique, n'en constitue pas une condition suffisante. Nombre de dispositifs n'ont pas de modèle économique, et doivent parfois articuler plusieurs modèles pour se rapprocher de la viabilité économique.

Notions mobilisées

- 5 Un certain nombre de cadres d'analyse pourraient être mobilisés pour traiter les questions qui structurent cet article. Nous nous cantonnerons ici aux seules notions nécessaires à la catégorisation du MOOC sur la base du public ciblé par les concepteurs, car ce travail de catégorisation est celui qui soulève le plus d'obstacles méthodologiques.
- 6 Plusieurs typologies servent notre propos. La première est la distinction que l'on peut faire entre éducation formelle, correspondant ici à la formation initiale, et l'éducation non-formelle (Coombs, 1973). La seconde correspond aux quatre formes d'éducation non formelle proposée par Carron et Carr-Hill (1991), que sont l'éducation populaire, le paraformel, la formation professionnelle, ou le développement personnel. Ces auteurs définissent le paraformel comme des programmes éducatifs dont la fonction est de servir de substitut à une éducation à temps plein. Quant à l'éducation populaire, ce sont des « initiatives explicitement dirigées vers des groupes marginaux de la population et incluent des projets d'alphabétisation des adultes, de mobilisation politique et des activités de développement de la communauté » (ibid). Aucune de ces deux orientations n'est identifiée dans les entretiens, et ce sont donc la formation professionnelle et le développement personnel que nous avons retenus. Le développement personnel regroupe une large gamme d'activités, de l'apprentissage des langues à celui des sports et de la musique, tandis que la formation professionnelle s'adresse avant tout à un public d'apprenants désireux d'améliorer leurs compétences professionnelles, entre autres choses. Il peut être complexe, du fait des nombreuses ambiguïtés qui entourent le contexte de production des MOOC, d'identifier dans quelle logique un concepteur s'inscrit prioritairement ; aussi expliciterons-nous notre mode opératoire.
- 7 Pour réaliser le travail de catégorisation qui suit, nous nous sommes basés sur la typologie des motifs d'entrée de formation de Carré (2002). Carré (2002, p. 22) définit les motifs d'inscription, ou motifs d'entrée en formation, comme les « raisons ultimes à la conscience exprimées par les sujets pour expliquer leur démarche d'inscription en formation. Exprimés sous forme d'objectifs, ils traduisent l'objet-but de l'action, c'est-à-dire la finalité du cycle d'action dont la formation fait partie. ». Ces motifs ne sont pas

mutuellement exclusifs, et coexistent généralement dans les déclarations des participants.

- 8 Carré (2002) définit ainsi dix motifs d'entrée en formation. Dans le cadre de notre réflexion sur le développement personnel, nous en retiendrons quatre. Tout d'abord, le motif épistémique, où « apprendre, s'appropriier des savoirs, se cultiver sont des processus qui trouvent leur justification en eux-mêmes ». Ensuite, le motif opératoire personnel, pour lequel « il s'agit d'acquérir des compétences perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques en dehors du champ de travail (loisirs, vie familiale, responsabilités associatives, etc.) ». Pour le motif opératoire professionnel, « il s'agit d'acquérir des compétences (connaissances, habiletés, comportements) perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques sur le champ du travail, afin d'anticiper ou de s'adapter à des changements techniques, de découvrir ou de perfectionner des pratiques, toujours avec un objectif de performance précis ». Enfin, dans le cas du motif prescrit, « sous des formes discrètes (la pression de conformité sociale, le conseil d'un hiérarchique, etc.) ou explicites (la contrainte d'inscription), l'engagement en formation est le résultat de l'injonction d'autrui ». Maintenant que nous avons précisé la définition de ces différentes notions, exposons la manière dont elles nous ont servi pour réaliser le travail de catégorisation au travers de quelques précisions méthodologiques.

Méthodologie

- 9 Vingt-neuf entretiens ont été menés au printemps 2015 auprès d'enseignants impliqués dans la conception d'un MOOC. Dans tous les exemples rapportés dans cet article, l'enquête représente le principal enseignant du MOOC, ayant réalisé l'essentiel des vidéos pédagogiques. Les questions posées portaient sur des sujets variés, dont notamment les motivations sous-tendant le projet, le public visé, les modalités d'évaluation, l'hybridation éventuelle avec une autre formation, ou le modèle économique. Les questions qui nous intéressent étaient rédigées en ces termes dans le canevas, mais pouvaient être formulées différemment en fonction de la tournure que prenait l'entretien : « Quel est le public que vous visiez en priorité en concevant ce MOOC ? Le MOOC a-t-il vocation à être rentable ? Est-ce un projet sur le long terme ? A-t-il vocation à s'intégrer dans un cursus pédagogique ? ». Les questions suivantes étaient posées si les réponses désirées n'avaient pas été obtenues grâce aux questions précédentes : « Quelles pourraient être les motivations d'un apprenant qui s'inscrit à votre MOOC ? », et « Quel est le modèle économique de votre MOOC ? ».
- 10 Pour sélectionner les enquêtés, nous avons parcouru le catalogue de trois plates-formes - Coursera, France Université Numérique (FUN), et Unow - et avons sélectionné un échantillon représentatif de l'offre de cours français. Notons qu'au moment du passage de ces entretiens, FUN ne permettait pas la mise en place de modèle économique, contrairement aux autres plates-formes. Nous avons choisi au sein de cet échantillon ceux dont le contact était accessible sur Internet, et les avons contactés par courriel pour réaliser un entretien d'une quarantaine de minutes en moyenne. L'ensemble des enquêtés sont des enseignants exerçant dans un établissement d'enseignement supérieur. Trois enquêtés ne répondaient pas à ce critère et ont dès lors été écartés de notre analyse ; nous n'analysons au final que vingt-six entretiens, qui représentent plus de 10 % des MOOC français à l'époque de l'analyse (Cise, 2016).

- 11 La majorité des entretiens étaient réalisés par l'outil de visioconférence *Skype* ou par téléphone. Les entretiens réalisés par *Skype* ou par téléphone étaient enregistrés par des applications ad hoc. Les entretiens effectués en face-à-face ont été enregistrés via un dictaphone. Les entretiens étaient retranscrits par nos soins, puis analysés selon le principe de l'analyse thématique (Blanchet & Gotman, 2010). En d'autres termes, nous parcourions les entretiens retranscrits, et, pour chacune des questions présentées ci-avant, nous catégorisons les réponses sur la base de codes prédéfinis, dont il nous faut présenter les modalités au moins pour les questions du public visé et du modèle économique.
- 12 Nous avons considéré qu'un MOOC s'inscrivait dans une logique d'éducation formelle lorsque le concepteur déclarait s'adresser en premier lieu au public de la formation initiale, i.e., des étudiants, et d'éducation non formelle dans le cas contraire. Si les motivations du public cible correspondaient au motif opératoire professionnel ou motif prescrit – hors formation initiale – nous rangions le MOOC dans la catégorie formation professionnelle. Enfin, si ces motivations correspondaient avant tout au motif épistémique ou opératoire personnel, nous rangions le dispositif dans la catégorie développement personnel. Notons que ces différentes logiques ne sont pas toujours mutuellement exclusives, et l'analyse des pages de présentation de FUN que nous avons réalisée par ailleurs (Cisel, 2016) suggère qu'il n'est pas rare que les concepteurs déclarent s'adresser à plusieurs publics de manière simultanée. Néanmoins, il existe généralement un public visé de manière prioritaire, qui détermine la catégorie dans laquelle nous rangeons le MOOC.
- 13 Penchons-nous enfin sur la question du modèle économique. Nous avons retenu, sur la base de nos seuls entretiens, cinq modalités : aucun modèle économique envisagé, économie d'échelle en formation initiale ou continue, vente de certificats ou de badges, modèle publicitaire, et services Premium aux structures. Nous en préciserons la définition dans les paragraphes à venir. Nous parlerons de recettes uniquement s'il y a transaction financière avec un client, structure ou particulier. Cela exclut l'économie d'échelle. Les différentes modalités de codage ont ensuite été croisées pour faire apparaître les liens entre public visé et modèle économique retenu. Maintenant que nous avons précisé notre méthodologie, illustrons les différentes modalités par des extraits de ces entretiens, et mettons à l'épreuve les différentes hypothèses qui ont guidé ce travail.

Résultats

- 14 L'analyse des entretiens est structurée en trois parties, correspondant aux trois principales orientations adoptées par les concepteurs de MOOC en termes de public visé. Nous commencerons par la question de la formation initiale, avec notamment l'intégration des MOOC en cursus, dont la littérature francophone (Gilliot, 2015 ; Delpeyroux et Bachelet, 2015) comme anglophone (Israel, 2015) a démontré l'existence depuis plusieurs années. Nous poursuivrons par la question du développement personnel, pour nous attarder enfin plus longuement sur celle de la formation professionnelle. Nous verrons que si seule une minorité des MOOC orientés vers la formation professionnelle avaient un modèle économique, ils représentent l'ensemble des cours ayant généré quelques recettes. Nous suggérerons que, si les dispositifs sont tributaires des politiques des plates-formes qui les hébergent, c'est avant tout le public visé qui détermine, à terme, la possibilité de se baser sur un modèle économique.

MOOC et éducation formelle : des économies d'échelle incertaines

- 15 Parmi les vingt-six concepteurs, cinq déclarent que le dispositif vise en premier lieu des étudiants, dont quatre affirment qu'il est intégré ou qu'il a vocation à s'intégrer dans un cursus pédagogique, selon une logique de classe inversée. C'est par exemple le cas de cet enseignant de mathématiques, dont le cours est d'ores et déjà intégré dans un Master d'une université française : « On l'a marqueté comme un cours pour universitaires. La première séquence de la première semaine c'était juste l'intro où on se présentait et la suite de la première semaine c'était des séquences introductives aussi qui avaient une valeur générale. Cette semaine conviendrait à un public naïf mathématiquement mais dès la semaine 2 il te faut un public à niveau fin de DEUG ». Il poursuit en déclarant que nombre des exercices du MOOC sont rigoureusement les mêmes que ceux qui sont proposés en travaux dirigés.
- 16 L'intégration en cursus est généralement un projet à moyen terme, et le dispositif peut être intégré en marge d'un diplôme, comme complément ou comme prérequis à la formation, cas de figure illustré par les propos d'un concepteur d'un MOOC d'économie : « Soit c'est un complément pour les gens qui sont déjà entre économie et droit, qui voient le passage entre les deux, soit c'est pour les gens qui sont en M1, qui veulent se préparer un M2 [Nom de la discipline], et pour qui ça faciliterait le passage également [...] Vous voyez, on imposerait le certificat en même temps que le MOOC, comme prérequis pour être admis ».
- 17 Pour les cinq cas où le MOOC visait avant tout des étudiants, deux dispositifs étaient déjà intégrés dans un cursus académique, trois autres avaient vocation à l'être dans un avenir proche. Les enquêtés dont le dispositif visait en premier lieu le public de la formation initiale voyaient éventuellement dans les MOOC une opportunité de réduire des coûts sur certains éléments du diplôme, mais jamais de faire des économies substantielles. L'intégration du MOOC dans le cursus de l'institution qui l'a produit, comme l'envisage cet enseignant d'économie, est le cas le plus fréquent : « L'idée c'est de proposer bah ces cours en mineure sous forme de MOOC, de subir le coût fixe une bonne fois pour toutes, et puis voilà, mais en ayant dans l'esprit qu'on va s'adapter à un public un peu différent de d'habitude, donc il faut réfléchir à ce public. [...] C'est comme ça qu'on fait ici, il y a d'autres établissements qui font ça aussi, dès le départ pensent à faire des MOOC dans un esprit un peu d'économie. On n'économise pas sur la partie cœur de diplôme, mais sur la partie un peu mineure ».
- 18 L'économie réalisée est alors fonction du nombre de fois où le cours est organisé. Elle peut dès lors être accrue si le MOOC est intégré hors du seul établissement qui en est à l'origine (Delpeyroux et Bachelet, 2015). Ce cas est illustré par les propos de cet enseignant de Gestion de Projet, dont les MOOC est intégré dans plus d'une quinzaine d'établissements : « Il y a 17 établissements partenaires, 1 500 étudiants, et le MOOC est pensé pour le prof qui va être le prescripteur et qui va l'intégrer à sa formation. ». Si une économie d'échelle est éventuellement possible lorsqu'un nombre suffisant d'itérations aura été réalisé, aucun des MOOC considérés ne permettait de dégager des recettes en suivant l'orientation dite de l'éducation formelle, résultat que nous avons également observé pour la logique du développement personnel, que nous traiterons dans les paragraphes qui suivent.

Développement personnel : une absence assumée de modèle économique ?

- 19 Selon les critères que nous avons utilisés, huit des vingt-six cours étudiés relèvent du développement personnel. Entrent notamment dans cette catégorie les enseignants dont la démarche correspond à de la vulgarisation de leur discipline. Pour cet enseignant d'astrophysique, le MOOC semble une opportunité de transmettre davantage de connaissances qu'il ne peut le faire dans le cadre de ses conférences grand public, jugées trop courtes : « L'idée est d'utiliser les MOOC pour viser le grand public. La motivation personnelle que j'ai c'est que j'ai fait pas mal de conférences grand public dans ce domaine et j'ai toujours à la fin plein de gens qui me sautent dessus et qui aimeraient en savoir plus ».
- 20 Cette logique de vulgarisation fait écho à une volonté de nombre de concepteurs de rendre le citoyen plus informé sur des questions d'ordre sociétal, le but du MOOC consistant par exemple à fournir les éléments clef pour mieux appréhender les éléments d'un débat. On retrouve cette démarche chez cette conceptrice de cours de développement durable : « Pour moi c'est vraiment la première fonction, c'est donner accès aux savoirs au plus grand nombre, pour moi c'est ça. [...] Tous nos MOOC ont vraiment un lien avec les sujets [d'actualité] et on se dit que les gens peut-être comprendront mieux ce qui se dit dans les médias, ce que les politiques font, veulent faire, voilà ».
- 21 Aucun des enseignants s'inscrivant dans cette logique n'avait envisagé de modèle économique pour leur MOOC, comme l'illustrent les propos de cette enseignante de communication : « Parce qu'autant de dire qu'on a eu un budget de zéro, on a tout fait, on s'est débrouillé. On n'avait aucune vocation à être rentable ». L'exception correspond à un MOOC de biologie, tourné essentiellement vers le développement personnel, mais dont une partie des vidéos a été pensée et conçue pour une éventuelle intégration en études médicales. Néanmoins, on ne peut parler pour autant de modèle économique associé au développement personnel. Tout au plus y a-t-il eu une hybridation avec la logique de l'éducation formelle, qui, elle, autorisait éventuellement des économies d'échelle. En définitive, seuls les enseignants tournés vers la formation professionnelle ont semblé être en mesure de dégager des recettes.

Formation professionnelle : des modèles économiques à succès variable

- 22 Les concepteurs s'inscrivant dans une logique de formation professionnelle peuvent faire preuve d'une relative précision eu égard au public qu'ils cherchent à atteindre : professionnels des rivières, commerciaux, enseignants de mathématique exerçant en classe préparatoire. Il est plausible, dans ces conditions, que l'audience qui ne correspond pas au public visé, qui constitue le plus souvent l'immense majorité des inscrits, soit confrontée à certaines difficultés. Néanmoins, il est des cas relevant avant tout de la formation professionnelle, comme des MOOC sur la gestion de projet ou sur la statistique, pour lesquels l'enseignant a une conception moins délimitée du public susceptible de s'inscrire. C'est sur la base du motif d'entrée en formation, et en particulier du motif opératoire professionnel, que nous avons alors catégorisé les MOOC dans les cas où il y

avait ambiguïté. Selon cette approche, la moitié des dispositifs, soit treize sur vingt-six, correspondent à de la formation professionnelle ; cinq disposaient d'un modèle économique. Dans les différents cas de figure, seule une très faible minorité des inscrits contribue à financer le MOOC. Parcourons ces différents modèles.

- 23 De la même manière que pour la formation initiale, il peut y avoir hybridation du MOOC avec une formation dispensée à des adultes engagés dans la vie professionnelle, et en particulier une formation en présentiel. C'est le cas de ce cours consacré aux Big Data. Le format présentiel n'étant pas adapté à l'étape d'acquisition de prérequis, les responsables de la formation ont transformé en MOOC cette étape de la formation ; l'ouverture au grand public inhérente au format MOOC n'est intervenue que dans un second temps, et ne constitue pas l'objectif prioritaire : « On a essayé de faire ça en présentiel, des formations pour raviver tous ces souvenirs, mais on s'est rendu compte que le format n'était pas bon. Il y avait besoin qu'ils suivent des cours mais qu'ils fassent des recherches en parallèle et on ne pouvait pas le faire en une semaine de formation en présentiel ».
- 24 Dans le second cas de figure, le dispositif correspond à une formation professionnelle qui n'a pas vocation à s'articuler en premier lieu avec un dispositif existant. Cette coordinatrice d'un MOOC d'hydrologie et de géomorphologie, quant à elle, explique viser un public de professionnels à travers le monde, et non pas seulement à des personnes suivant une formation dans une institution en particulier : « L'intention c'était d'apporter à des professionnels des rivières autant au Nord qu'au Sud la possibilité d'approfondir ou de revisiter ou de rafraîchir des connaissances qu'ils pratiquent sur le terrain ». Elle ne dispose alors pas de modèle économique, ni sous la forme d'économies d'échelle, ni sous celle de rentrées d'argent.
- 25 Les MOOC s'inscrivant dans une logique de formation professionnelle présentent une certaine diversité des modèles économiques : vente de licences, modèle publicitaire, vente de certificats, ou services Premium. En sus du MOOC de Big Data intégré dans une formation en présentiel, quatre dispositifs dégageaient des recettes.
- 26 Le cas de la vente de certificats, correspondant sans doute au modèle le plus connu, a été notamment mobilisé par un enseignant de gestion de projet. Au fil des multiples itérations de son cours, il a délivré plusieurs milliers de certificats gratuits, et plus d'une centaine de certificats payants à chaque itération. Pour certifier l'identité des apprenants, l'examen associé au certificat est surveillé, à distance, via une entreprise spécialisée, ce qui le différencie du certificat gratuit, qui ne dispose pas de ce service : « On a fait un examen surveillé avec l'idée de dire que les MOOC étaient bien en virtuel mais qu'à un moment il fallait apporter des preuves de diplomation, de certification et donc mettre en place de vrais examens. L'avantage du vrai examen c'est que ça permet de vérifier la pièce d'identité de la personne. » La somme investie dans le certificat permet alors de payer aussi bien la conception du MOOC que les entreprises réalisant ce travail de surveillance.
- 27 Néanmoins, la vente de certificats semble le plus souvent ne pas permettre de nombreuses ventes, ce qui amène cet enseignant d'un MOOC d'entrepreneuriat à déclarer ne pas être parvenu à vendre plus d'une poignée de certificats, malgré des milliers d'inscrits : « On me dit qu'il faudra que ce soit rentable donc on essaie de vendre des certificats mais il n'y a personne pour les vendre donc tu offres le certificat, tu en vends douze, et les mecs se disent que finalement les MOOC ce n'est pas ce qu'on croyait, on croyait qu'en appuyant sur un bouton on gagnerait plein d'argent. Donc du coup ça n'intéresse plus personne et tu te retrouves dans une situation où on te tolère car sauvé

par mon audience mais c'est vécu comme un objet publicitaire et pas comme un truc business ».

- 28 Dans le cas du modèle publicitaire, la publicité qu'apporte le MOOC permet d'accroître les ventes d'un service ou d'un produit vendu par ailleurs, comme une formation en présentiel ou à distance complémentaire. C'est le modèle mis en place par cet enseignant d'entrepreneuriat, dont le MOOC permet d'attirer une clientèle susceptible de s'inscrire à des formations continues en présentiel organisées en aval, permettant ainsi d'autofinancer le projet : « On a eu aussi des retours en exécutif sur le premier MOOC ; à la question de la rentabilité du MOOC, je l'ai quasiment autofinancé avec les formations en présentiel qu'on a eues derrière. Des types qui ont suivi le MOOC ont demandé derrière des formations pour leurs cadres et leurs équipes. »
- 29 Concluons sur le cas des services Premium aux structures, entreprises ou institutions. Un clone de la formation peut être ouvert à un nombre restreint des salariés d'une structure, entreprise ou autre. Ou, si les participants de la structure sont mêlés aux autres participants du MOOC, ils peuvent disposer de services particuliers, comme une évaluation personnalisée des employés. Dans le cas du MOOC consacré à la gestion de projet, plusieurs structures privées ou publiques ont également payé la structure organisant le MOOC pour que celui-ci serve de base à la formation des employés. Le dispositif reste par ailleurs ouvert gratuitement à tout internaute, de sorte que ces employés auraient pu s'inscrire gratuitement. Néanmoins la structure peut ainsi bénéficier de services supplémentaires, comme un suivi des actions réalisées par ses membres.
- 30 En plus de compléter notre énumération de modèles, ce cas illustre la possibilité de combiner différents modèles pour tendre vers une certaine viabilité économique. Nous ne pouvons néanmoins affirmer que l'équilibre financier ait été atteint sans une analyse comptable, qui sortirait du cadre de cette recherche. Cependant, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle l'articulation des différents modèles économiques possibles constitue la stratégie la plus à même d'assurer la pérennité des projets de MOOC. Approfondissons la réflexion dans la discussion qui suit.

Discussion

- 31 Notre analyse suggère qu'il existe une corrélation entre mise en place d'un modèle économique et orientation vers la formation professionnelle. Cette proposition revient à mettre en doute la pérennité des autres orientations, sur lesquelles nous allons nous étendre brièvement dans les paragraphes qui suivent.
- 32 En ce qui concerne l'intégration dans des cursus académiques, la réalisation d'économies d'échelle est rendue improbable par le nombre d'itérations nécessaires pour amortir les investissements consentis, coût de conception des MOOC oblige (Hollands & Thirtalli, 2014). Il est vraisemblable que dans la plupart des cas les cours deviennent obsolètes, ou que les maquettes pédagogiques changent, avant que le nombre d'itérations requis n'ait été atteint. Certes, lorsqu'un cours est intégré dans les cursus de plusieurs établissements, comme cela a pu être le cas du *Gestion de Projet* (Delpeyroux et Bachelet, 2015), il est possible que des économies d'échelle aient été réalisées. Seule une analyse comptable fine, qui sort du cadre de cet article, permettrait de trancher. À ce stade néanmoins, la mutualisation semble être l'exception, et non la règle.

- 33 On peut par ailleurs émettre l'hypothèse selon laquelle les dispositifs intégrés dans les cursus académiques puissent générer des recettes en dehors du cadre de l'éducation formelle. Il nous faut rappeler ici que les enquêtes montrent que le public des MOOC est constitué majoritairement d'adultes engagés dans la vie professionnelle, qui, pour la plupart, ne disposent que de quelques notions sur les thématiques enseignées (Cisel, 2016). Selon ces enquêtes, mis à part les quelques cas où le MOOC est intégré dans un dispositif, les étudiants représentent rarement plus de 15 % des inscrits. On peut penser que de tels cours seront le témoin d'un désengagement rapide (Cisel, 2016) de la plupart des inscrits, dans la mesure où il est possible que ce ne soit qu'après s'être inscrits que les utilisateurs découvrent que le cours ne leur est a priori pas destiné. Un tel désengagement peut alors nuire à l'établissement de modèles économiques viables.
- 34 Intéressons-nous maintenant à l'orientation dite du développement personnel, qui cumule absence de modèle économique et incapacité à permettre des économies d'échelle, puisque les adaptations du cours à un public non académique font vraisemblablement obstacle à l'intégration dans les cursus. Une orientation de type développement personnel, bien qu'elle souffre moins de l'inadéquation entre public visé et effectif, se heurte à la difficulté d'établir un modèle économique adapté aux motivations épistémiques ou opératoires personnelles. La monétisation de services relevant du développement personnel ne correspond a priori pas à des pratiques courantes dans les institutions d'enseignement supérieur. Il est délicat de vendre des certificats venant attester d'acquis qui n'ont pas vocation à être valorisés ni dans le cadre d'un cursus académique ni dans celui de son activité professionnelle. Tout au plus peut-on arguer que de telles initiatives relèvent de la communication d'une institution. La difficulté à mesurer les retombées économiques d'une telle opération de communication rendent néanmoins discutables la viabilité des modèles économiques associés à de telles initiatives. Dès lors, si en termes de modèle économique les institutions sont tributaires des politiques des sites qui les hébergent, il est peu plausible qu'un blanc-seing accordé par les plates-formes ne change fondamentalement la donne en termes d'établissement de modèle économique.
- 35 Pour les deux modèles que sont l'éducation formelle et le développement personnel, tout se passe comme si, vraisemblablement encouragées par l'emballement médiatique qui s'était cristallisé autour des MOOC (Bulfin, 2014), les institutions d'enseignement supérieur avaient investi dans la conception de ces dispositifs sans anticiper sur leur viabilité économique, ou en actant le caractère éphémère de ces initiatives. Par ailleurs, si quelques-uns ont bénéficié d'une décharge d'enseignement, aucun des concepteurs enquêtés ne percevait de bénéfice supplémentaire pour la conception de leur cours. Dans ces conditions, il était probable qu'une fois retombée l'attention médiatique, les cours largement basés sur une forme de bénévolat des enseignants, ne puissent devenir des projets pérennes. L'analyse du catalogue de FUN montre à cet égard que la plupart n'ont connu qu'une seule ou deux itérations (Cisel, 2016). Seuls les établissements ou les enseignants s'orientant vers la formation professionnelle ont pu être amenés à mettre en place des modèles économiques, avec un succès variable. Discutons brièvement de la pérennité des quelques modèles présentés jusqu'ici.
- 36 Le modèle de la vente de certificats, longtemps considéré comme le plus prometteur, est probablement mis à mal par la difficulté à générer des volumes de ventes suffisants pour assurer une pérennité économique. Rappelons que malgré leur caractère massif, la proportion des inscrits qui obtiennent le certificat gratuit est généralement inférieure à

10 %. Quant aux certificats payants, cette proportion est vraisemblablement bien inférieure, bien que les plates-formes ne communiquent que rarement des statistiques précises. Quelques dizaines de ventes de certificats ne suffisent pas à assurer la viabilité économique d'un projet. La faible reconnaissance dont disposent les certificats de ces dispositifs, révélée dans les rares enquêtes menées aux États-Unis auprès de divers employeurs (Radford, 2015), contribue vraisemblablement à cette situation. S'il reste à prouver que les résultats de telles enquêtes puissent être transférables au contexte français, on conçoit aisément que tant que les cours resteront de niveau introductif (Cisel, 2016), les certificats qui y seront associés peineront à être reconnus tant dans le milieu académique que sur le marché du travail. Dès lors, des modèles complémentaires doivent être mis en œuvre pour atteindre une plus grande viabilité économique.

- 37 Le développement pour les structures de modèles Premium semble ouvrir la voie à une diversification des services proposés. Mais ce modèle pose la question de l'intérêt d'une structure à payer pour des services complémentaires lorsqu'une partie considérable de la formation est disponible gratuitement. Des échanges effectués avec des responsables des plates-formes suggèrent que nombre de structures clientes sont réticentes à adopter ce système de formation à plusieurs vitesses, et incitent certaines plates-formes à restreindre l'accès aux services gratuits, comme le visionnage des vidéos pédagogiques. Une telle inclinaison pourrait expliquer pourquoi diverses plates-formes réduisent le nombre de services accessibles gratuitement à tout internaute, pour accroître la probabilité de réaliser des ventes auprès de ce type de clients.
- 38 Seuls les enseignants proposant par ailleurs des formations payantes, et/ou combinant plusieurs modèles économiques de manière simultanée semblent s'être rapprochés de l'équilibre financier. Le modèle publicitaire semble avoir été le plus prometteur, puisque selon les dires d'un concepteur, il a permis dans un cas précis, à lui seul, d'autofinancer le dispositif. Néanmoins, il n'est a priori valable qu'à la condition où l'enseignant et l'institution à l'origine du MOOC sont susceptibles de vendre, par la suite, des formations à un public de professionnels. Il favorise alors les institutions expérimentées dans ce domaine. On peut émettre l'hypothèse selon laquelle, à terme, le couplage entre un MOOC et une formation s'adossant sur le dispositif sera favorisé. Cela implique néanmoins de repenser le rôle que joueraient les institutions d'enseignement supérieur dans la formation d'adultes, et la place du numérique dans un éventuel renouvellement de ce rôle.
- 39 En guise de conclusion, il nous paraît intéressant de chercher à analyser l'impact de l'évolution des modèles économiques des plates-formes sur les orientations des cours. L'imposition des certificats payants, observée notamment dès 2016 sur Coursera, et la disparition parallèle des certificats gratuits, incitent vraisemblablement enseignants et institutions à donner la priorité aux MOOC orientés vers la formation professionnelle. Dans quelle mesure cette incitation se traduit-elle dans les évolutions récentes de l'offre des plates-formes ? Une analyse fine de l'évolution des catalogues, comparable à celle menée par Vrillon (2017), serait nécessaire pour aborder la question. Elle pourrait être complétée par des travaux qualitatifs sur l'impact des évolutions des modèles économiques des plates-formes sur les orientations suivies par leurs divers partenaires. Un tel travail doit néanmoins prendre en considération l'impact des inflexions des modèles économiques sur l'utilisation même du vocable MOOC. Si la disparition de la gratuité qui constituait leur spécificité se poursuit, il se peut fort bien qu'une recherche

sur les modèles économiques des MOOC ne se distingue plus guère des travaux équivalents menés dans le contexte de la formation à distance depuis plusieurs décennies.

BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHET, A., & GOTMAN, A. *L'entretien : L'enquête et ses méthodes* (2^e édition). Paris : Armand Colin (2010). 230 p.
- BULFIN, S., PANGRAZIO, L., & SELWYN, N. MAKING, « "MOOCs" : The construction of a new digital higher education within news media discourse ». *The International Review of Research in Open and Distance Learning* (2014), 15(5).
- BURD, E. L., SMITH, S. P., & REISMAN, S., « Exploring Business Models for MOOCs in Higher Education ». *Innovative Higher Education* (2015), 40(1), 37-49.
- CARRE, P., *De la motivation à la formation*. L'Harmattan. (2002). 220 p.
- CARRON, G., & CARR-HILL, R. A., *Non-formal education : information and planning issues*. Paris : International Institute for Educational Planning. (1991). 178 p.
- CISEL, M. & BRUILLARD, E. (2013). Chronique des MOOC. *STICEF*, 19.
- CISEL (2016). *Utilisations des MOOC, éléments de typologie*. Manuscrit de thèse non publié. Disponibilité et accès : <http://www.theses.fr/2016SACLN024>.
- DANIEL, J. (2012). « Making Sense of MOOCs : Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility ». *Journal of Interactive Media in Education*, 3(0).
- DANIEL, J., CANO, E. V., & CERVERA, M. G. (2015). « The Future of MOOCs : Adaptive Learning or Business Model ? ». *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 12(1), 64-73.
- Coombs, P. H. with PROSSER, C. and AHMED, M. (1973) *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*, New York : International Council for Educational Development.
- Delpyroux, S., & Bachelet, R. (2015). « Intégrer un MOOC dans un cursus de formation initiale ». Presented at the Colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur (QPES) (2015). 8 p.
- DELLAROCAS, C., & VAN ALSTYNE, M., Money Models for MOOCs. *Commun. ACM* (2013), 56(8), 25-28.
- DEPOVER, C., Quels modèles économiques et pédagogiques pour les MOOC ? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*. (2014) 2(5).
- EVANS, S., & Myrick, J. G., « How MOOC instructors view the pedagogy and purposes of massive open online courses ». *Distance Education*, 36(3), (2015) 295-311.
- GILLIOT, J.-M., TEXIER, G., LAGRANGE, X., SIMON, G., & BRIAND, M., « Intégrer des MOOC dans une formation d'ingénieurs ». In *QPES 2015 : questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur*. Brest, France. (2015). 12 p.
- HOLLANDS, F. M., & TIRTHALI, D., Resource requirements and costs of developing and delivering MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distance Learning* (2014), 15(5).

ISRAEL, M. J., « Effectiveness of Integrating MOOCs in Traditional Classrooms for Undergraduate Students ». *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* (2015), 16(5).

KALMAN, Y. M., « A Race to the Bottom : MOOCs and Higher Education Business Models ». *Open Learning* (2014), 29(1), 5-14.

KOLOWICH, S., « The Professors behind the MOOC Hype ». *Chronicle of Higher Education*. (2013) [Page consultée le 4 septembre 2017]. Disponibilité et accès : <http://chronicle.com/article/The-Professors-Behind-the-MOOC/137905/>.

RADFORD, A. W., ROBLES, J., CATAYLO, S., HORN, L., THORNTON, J., & WHITFIELD, K. E., « The employer potential of MOOCs : A mixed-methods study of human resource professionals' thinking on MOOCs ». *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* (2014), 15 (5).

VRILLON, E., *Une typologie de MOOC de France Université Numérique : méthode et enjeux*. STICEF. (2017)

RÉSUMÉS

Si, au regard des choix de modèle économique, les MOOC sont tributaires des politiques des plateformes qui les hébergent, leur viabilité économique dépend également dans une large mesure du public visé par leurs concepteurs. Sur la base d'entretiens menés auprès d'une trentaine d'enseignants français impliqués dans la conception de ces dispositifs, nous analysons différentes orientations possibles : la logique de l'éducation formelle d'une part, et celle de l'éducation non formelle d'autre part. Nos données suggèrent que c'est lorsque les dispositifs s'inscrivent dans une logique de formation professionnelle qu'ils se rapprochent le plus de la viabilité économique, l'économie d'échelle permise par l'intégration dans un cursus académique restant incertaine. Des modèles économiques comme la publicité pour des formations complémentaires pourraient se révéler plus prometteurs que des modèles plus connus et systématisés tels que la vente de certificats, qui pâtissent sans doute d'une faible reconnaissance sur le marché du travail comme dans le milieu académique.

When it comes to business models, MOOCs depend to some extent upon the politics of their hosting platforms, but also upon the audience they target. On the basis of semi-structured interviews made with French professors involved in the design of a course, we propose two main orientations : formal education on the one hand, and non-formal education on the other hand, which we subdivide between personal development and professional training. Our data suggest that economy of scale is unlikely to happen through integration of MOOCs into academic curricula. Professional training seems to be the only orientation that enables courses to tend towards a precarious economic equilibrium. Business models such as advertisement for complementary professional training may prove more successful than more notorious models such as the sales of course certificates, since the latter are not yet well recognized in academia or on the job market.

INDEX

Mots-clés : MOOC, modèle économique, éducation formelle, formation professionnelle, développement personnel

Keywords : MOOC, business model, formal education, professional training, personal development

AUTEUR

MATHIEU CISEL

Matthieu Cisel est titulaire d'un doctorat sur les utilisations des MOOC au laboratoire Sciences Technique Éducation Formation (STEF) de l'ENS Cachan. Au moment de la rédaction de cet article, il est post-doctorant au laboratoire EDA de l'Université Paris-Descartes, sur la conception d'applications numériques à l'usage de l'enseignement scientifique. Courriel : matthieucisel@gmail.com.