

# Place de la FOAD à l'ère des MOOC :

Vers une typologie, des contextes d'usages pédagogiques des MOOC, capitalisant sur l'expérience de la FOAD.

Aboutajdyne Mohammed

*Groupe de recherche et d'action pour la formation et l'enseignement*

Faculté des sciences de l'éducation  
Université mohamed V  
Rabat, Maroc

El Ouidadi Omar

*Laboratoire LADIPEC-Didactique des sciences et ingénierie pédagogique*

Faculté des sciences  
Université Sidi Mohamed Ben Abdellah  
Fès, Maroc

**Résumé**— Cet article met le point sur les contextes d'exploitation des « massive open online course » (MOOC), leur usages dans le but de l'amélioration de la qualité des apprentissages ainsi que leur relation avec la formation ouverte à distance (FOAD). Cette mise au point nous a permis de proposer un essai de typologie des contextes et des utilisations possibles des MOOC. Cette typologie a pour but de faciliter la mise en relation entre le contexte d'utilisation (possibilité d'hybridation ou non) et l'usage pédagogique possible (niveau de compétences qui pourrait être atteint). Pour ce faire, nous nous sommes inspirés de l'expérience accumulée dans le domaine de la FOAD.

**Mots clés**—MOOC, FOAD, Typologie, contexte d'utilisation, usage pédagogique, hybridation.

## I. INTRODUCTION

Comme l'a bien dit [1] « Au départ, il y avait distance parce que la présence était impossible et aujourd'hui cette distance est choisie et non pas subie ». Autrement dit, si autrefois on subit les problèmes de la distance pour dépasser les contraintes de la formation en présentiel, aujourd'hui on choisit la mise à distance, après l'avoir « apprivoisée », pour gagner en qualité de formation. Compte tenu de l'opportunité qu'elle nous offre pour mettre en place des pédagogies actives, des interactions sociales, des apprentissages individualisés et personnalisés...

Ces atouts de la formation à distance (FAD) basée sur l'internet et le multimédia, se sont construits tout au long des décennies de son expérience. Sous sa forme multimodale (distantiel, présentiel, action dans le milieu de travail...), la formation ouverte et à distance (FOAD) représente une forme de succès<sup>1</sup> de la FAD du point de vue développement de compétences. Cependant, sa principale limite reste la grande taille d'apprenants. Signalons que le terme « Ouverte » figurant dans le nom de FOAD désigne la souplesse ou la flexibilité spatio-temporelle qui caractérise ce type de formation.

<sup>1</sup> Comme nous allons le montrer par la suite.

Avec l'évolution technologique, en particulier, l'augmentation du débit d'internet et de la bande passante des serveurs, de nouvelles formes de formation en ligne apparaissent pour répondre à la demande en masse de la formation, d'où leur nom, en anglais, de « Massive Learning Open Online Course » ou MOOC, appelés aussi CLOM pour l'expression française « Cours en Ligne Ouverts et de Masse », où le terme « Ouvert » d'origine anglo-saxonne (Open) est synonyme, ici, de gratuité. Ces formes ont fait leur apparence depuis 2008 avant de connaître leur essor et leur grande diversification (catégorisée en quelques types). Encore, récemment, d'autres formes de cours en ligne font leur apparition en s'individualisant des MOOC, il s'agit, en particulier, de SPOC, acronyme anglais de « Small Private Online Courses » qui signifie qu'il y a un retour vers des dispositifs non gratuit et à nombre d'apprenant limité.

Est-ce qu'on peut parler d'un retour vers la FOAD sous sa forme « mature » ? Est-ce que cette dernière fini par être remplacée par les MOOC ? Ou est-ce que chaque mode de formation garde ses spécificités et par conséquent, chacun aura son utilité selon les besoins en formation auxquels on veut répondre ? Et dans quelles conditions la formation en ligne peut permettre le développement de compétences professionnelles de haut niveau. Ce sont autant de questions qui hantent les acteurs de l'enseignement et de la formation et que nous évoquons ici pour en faire un cadre pour notre sujet de cet article.

## II. CONTEXTE ET OBJECTIFS

Le sujet du présent article concerne une partie de notre projet de recherche, celle du choix de type de dispositif techno-pédagogique de formation qui peut répondre le mieux à notre problématique. En particulier, à celle de développement des compétences professionnelles en TICE<sup>2</sup>, de plus de 200 000 acteurs de l'enseignement Marocains, tout en réussissant à réduire le taux d'abandon élevé inhérent à la formation en ligne en général.

<sup>2</sup> Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement/éducation

Si les FOAD ont pu prendre suffisamment de temps, plus d'une vingtaine d'années, pour gagner en maturation pédagogique et donc en efficacité, les MOOC offre d'autres opportunités qui pourraient dépasser les limites de ces premiers, mais qui sont loin d'être saisissables dans les conditions organisationnelles et pédagogiques qui règnent, surtout, au niveau de l'enseignement supérieur.

En partant de ce contexte, cet article a pour objectifs de:

1. montrer les limites des MOOC et en même temps, dégager leurs atouts potentiels ou « cachées » dont on peut bénéficier dans des contextes donnés.
2. mettre en évidence la complémentarité qui existe entre les MOOC et les FOAD.

Pour aboutir à ces objectifs, nous avons mis en évidence les variables liées aux deux dimensions contextuelle et pédagogique qui influencent l'exploitation potentielle de ces cours médiatisés rendus disponibles à volonté en ligne, appelés MOOC. Donc nous nous penchons, dans cet article, plutôt sur le volet usage que sur le volet conception et mise en place car nous sommes dans une phase où nous devons d'abord aligner les visions sur les usages possibles et potentiels, de ce mode de cours en ligne, dans nos dispositifs d'enseignement et/ou de formation, avant de penser à leurs conception qui doit être faite d'une façon intégrée.

### III. MÉTHODOLOGIE

Pour mettre l'accent sur les usages possibles et potentiels des MOOC, nous devons, d'abord, les classer. De ce fait, nous avons tenté un essai de typologie des MOOC qui permet de mettre en évidence leurs forces, leurs limites et leurs atouts « potentiels » et ce, en les comparant aux caractéristiques de la FOAD. Pour se faire, nous nous sommes basés sur deux critères à savoir la présence ou non de « l'hybridation » (fait partie de la dimension contextuelle) et le « niveau de compétence » visé (fait partie de la dimension pédagogique).

Avant de présenter notre essai de typologie des MOOC, nous commençons, d'abord, par la présentation de quelques données sur les caractéristiques et les tendances de ces modes de rendre disponible des cours en ligne ainsi que celles des dispositifs de FOAD, pour signaler ensuite un point concernant les compétences suscitées par la professionnalisation et au passage nous rappelons quelques notions sur d'hybridation.

### IV. MOOC ET FOAD : CARACTERISTIQUES ET TENDANCES

#### A. Caractéristiques

##### 1) La FOAD :

En essayant d'approcher les définitions des différentes formes de formation à distance, on se retrouve en face de visions très variées. En effet, en se référant à Wikipédia, le terme de formation à distance désigne l'ensemble des dispositifs de formation à distance que cela soit des cours

par correspondance, la formation ouverte et/ou à distance (FOAD), les MOOC ou les formations en ligne en générale.

Le consensus de [2], a défini la FOAD de la sorte : « Une Formation Ouverte et à Distance est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective, et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques et de ressources ».

Selon le Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance [3], la FOAD est plus qu'une formation à distance. Opinion retenue par [4] qui précisent que « la formation à distance » comprend :

- les cours par correspondance,
- l'autoformation en ligne ou via un CD ou DVD,
- le e-learning (formation à distance basée sur l'Internet et le multimédia, dématérialisant les interactions formateur / apprenant et se centrant sur le contenu).

Même si, ces trois types de formation à distance, présentent des avantages, ils ont montré leurs limites [4] par rapport à la FOAD qui est centrée sur l'apprenant et comprend des moments de face-à-face. En effet, selon l'Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail (ANACT) [5] le « e-learning » qui s'appuie exclusivement sur des pratiques d'auto-formation a montré ses limites car il répond plus à une logique d'accès à l'information (savoir) qu'à une logique d'apprentissage (de savoir-faire...).

D'après cette même agence [5], on assiste aujourd'hui à une « certaine désillusion et un retour vers les dispositifs hybrides qui articulent plusieurs modalités pédagogiques » alors qu'on a prédit un avenir prometteur à l'e-learning (ou e-formation) s'appuyant exclusivement sur des pratiques d'auto-formation en ligne. Toujours selon l'ANACT, la FOAD est un exemple de dispositif hybride qui recouvre une variété de modalités d'organisation de la formation (formation dans et hors temps de travail, sur le poste de travail, en centre de ressources, à l'extérieur de l'entreprise...), une variété de situations pédagogiques (auto-formation, formation accompagnée dans un lieu ressource, formation en situation de travail, formation à distance...) et l'alternance entre des activités d'apprentissage individuel et collectif.

Selon Bernard Blandin [6], « les termes « **formation ouverte et à distance** » représentent des réalités extrêmement différentes et des dispositifs extrêmement variés, qui, de plus, ont évolué au cours du temps. Ils n'ont qu'un point commun : ils brisent l'unité de lieu et l'unité de temps et d'action ». L'évolution de la FOAD a montré « une révolution des pratiques où l'ingénierie pédagogique reprend tout son sens ». La mise à distance de la formation est « pensée » dans une FOAD, tant au niveau de son contenu

qu'au niveau des interactions formateur / tuteur / apprenant(s) tout en centrant le dispositif sur l'apprenant, précise Ferro & al.

Gros et Vanderspelden [7] du FFFOD, ajoutent qu'en plus de ce qui précède, dans une FOAD :

- les modalités de formation pourront être variées et centrées sur l'acquisition de compétences et l'accompagnement en situations d'apprentissages.
- Le présentiel pourra être réservé au cadrage des besoins, la mise en route du dispositif, la création d'une dynamique relationnelle (apprenants et tuteurs), aux étapes réflexives intermédiaires et finales.

la FOAD peut être intégrée à un dispositif de formation en présentiel (cas de formation initiale)<sup>3</sup>, comme elle peut représenter un dispositif distinct, principalement en ligne qui intègre, partiellement, du présentiel (cas de formation continue). Et c'est particulièrement dans ce cas, de formation de professionnels en exercice, que l'utilité et la force de la FOAD émerge par rapport aux autres formes de formation à distance, en particulier les MOOC.

## 2) Les MOOC :

D'abord, il faut signaler qu'il y en a qui considèrent les MOOC, aussi, comme des types de formation ouverte et à distance (Wikipédia). Mais il y a aussi d'autres, comme, par exemple, Vaufrey [8], qui considère que le MOOC est une forme de l'e-learning qui s'en distingue par le nombre très élevé de participants qui s'y inscrivent.

Alors nous précisons que dans notre article, nous gardons la nomination de formation ouverte et à distance (FOAD), plus spécifiquement, pour les dispositifs dont les caractéristiques sont évoquées dans ce qui précède.

Les MOOC désignent des cours en ligne dont « l'inscription est gratuite et sans condition, offerts à des cohortes de plusieurs milliers d'inscrits par des universités prestigieuses » [9]. Présentés, au départ, comme une « innovation de rupture » qui transformerait l'enseignement supérieur, ils suscitent aujourd'hui différentes critiques.

D'abord, pour ne citer au départ que les atouts, les MOOC ont un intérêt pour les universités qui les ont mis en place en représentant pour elles, comme l'avance l'université de Sherbrooke [9], un « outil de rayonnement et de recrutement », un moyen de « visibilité internationale », des ressources documentaires pour le « soutien à l'enseignement » et aussi une opportunité de réinvestissement dans le présentiel, en mode « classe inversées » par exemple.

Notons aussi que, comme le reconnaissent même leurs adversaires, « les MOOC auraient une valeur ajoutée sur la qualité des enseignements » [10]. Cet auteur explique que si les vidéos sont de bonne qualité, elles pourraient rendre le

contenu des cours plus accessible aux étudiants peu motivés, tout en sachant que la bonne qualité a un coût. L'autre valeur ajoutée selon le même auteur est que la mise en ligne d'une partie des cours permettra de réduire le temps passé en classe et également de réduire les contenus du cours.

Cependant, la qualité des apprentissages en terme de capacités, voire de compétences ne serait amélioré que lorsqu'on arrive à changer les pratiques pédagogiques centrées sur les contenus. En effet, à titre indicatif, le présentiel pourra être réservé aux activités qu'on n'arrive pas à faire autrefois, les enseignants pourraient contextualiser localement les cours donnés, à l'autre bout du monde, par des professeurs d'universités éminentes, par exemple.

Or ces opportunités d'exploitation des plus-values des MOOC, à l'exception de quelques initiatives, sont loin d'être une réalité courante dans les universités. Ce qui risque de vider les MOOC de leur intérêt pédagogique. En effet, « Les MOOC n'ont pas d'intérêt s'il n'y a pas également une réflexion sur les pédagogies qui doivent les accompagner et qui doivent aller bien plus loin que de simples cours diffusés en ligne » comme le plaide Hervé Biaisier<sup>4</sup> pendant les Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013). Il est compréhensible que « la politique des MOOC vise à réduire les budgets en substituant à terme des enseignements à distance, moins coûteux, aux enseignements en présence » comme le précise le sociologue Jérôme Valluy [11], mais les intérêts économiques ne doivent pas prendre le pas sur les intérêts pédagogiques auxquels les MOOC prétendent répondre.

D'un autre côté, la gestion d'une masse énorme d'étudiants qui fait la force des MOOC par rapport à la FOAD, constitue en même temps sa faiblesse, du fait que « ce grand nombre d'étudiants a généré des difficultés en termes d'interaction entre professeurs et étudiants » [10]. Alors, comme, dans ces conditions, « l'encadrement ne peut y être individualisé », les inscrits qui réussissent ce genre de cours « sont généralement extrêmement motivés » et autonomes [9].

Toutefois, l'inscription en masse dans les MOOC ne doit pas nous cacher l'autre revers de la médaille qui montre un taux d'abandon extrêmement élevé qui atteint parfois les 90% [10] et selon « une autre étude réalisée par le MIT<sup>5</sup> et Harvard indique que 5% seulement des inscrits vont jusqu'au bout de la formation et la valident ; 9% suivent plus de la moitié du cours » (Wikipédia, en citant [12]). Ceci dit, nous tenons compte du fait que, puisque l'« important décrochage [...] survient surtout sur les deux premières semaines du cours et se stabilise par la suite », Selon les mêmes sources, la plus part des inscrits aux MOOC auraient l'envie « de prendre connaissance du cours ou de certains modules spécifiques sans participer à son évaluation ». C'est une caractéristique de ces nouveaux dispositifs de cours en ligne.

<sup>3</sup> Comme l'université de Grenoble, qui a supprimé le cours magistral en études de médecine en première année depuis 2006. Aussi l'enseignement de l'échographie au Sénégal effectué dans le cadre de l'UNF3S (projet FSP Mère-Enfant).

<sup>4</sup> Directeur général de Centrale Paris

<sup>5</sup> Massachusetts Institute of Technology

Une deuxième caractéristique due au fait que des « modèles économiques de MOOC entre en conflit avec la reconnaissance de crédits universitaires ». En effet, certains interdisent à l'étudiant d'utiliser son certificat dans le cadre des études dans une université [13] ou au moins, les « cours ne sont pas crédités par les institutions qui les offrent » [9]! Cette caractéristique, ainsi que la précédente, montrent que ces nouveaux dispositifs, de formation en ligne, ne s'intègrent pas encore, parfaitement, dans l'écosystème de l'enseignement supérieur.

De plus, le coût de revient et le taux d'abandon, qui sont très élevés, sont parmi les causes qui ont conduit à dire que cette innovation « commence à décevoir... généralement avant d'arriver à maturité et de trouver sa vitesse de croisière » [14]. C'est ce qui a poussé, par exemple, l'institut américain Gartner, qui évalue en permanence les innovations en les situant sur une courbe d'évolution (« hype cycle »), a placé, cet été, les MOOC dans la « pente des désillusions » [14].

Par conséquent, à fin de rentabiliser de telles formations, d'en assurer un encadrement pédagogique et aussi, d'en résoudre le problème de certification, des inventions appelées SPOC (Small Private Online Courses) ont vu le jour. Ces dispositifs en ligne, comme leur nom l'indique, ne sont plus ni massive ni gratuit. « Les SPOC s'adressent à des petits groupes d'étudiants qui ont été sélectionnés pour participer à des cours spécialisés ce qui permet d'être plus adaptés notamment aux clients professionnels » [10]. Ce point relatif à la professionnalisation est réévoqué, entre autres, par Chateau [15] qui considère que les SPOC « serait un MOOC orienté vers un développement de connaissances, voire compétences, professionnelles ».

### B. Tendances

Bien que les MOOC ne représentent pas un résultat direct d'une évolution des autres formes de FAD qui les précèdent chronologiquement, ils sont devenus, aujourd'hui, le mode de formation à distance (FAD) le plus connu chez le large public, mais aussi chez les enseignants et les formateurs non-familiarisés avec le domaine de la FAD.

La figure 1, montre que les MOOC sont très récents et plus centrés sur le contenu, en les comparant à la FOAD, sauf sous leur forme SPOC qui, en se rapprochant de la FOAD (avec la réduction du nombre des apprenants et la mise en place d'encadrement pédagogique), devient plutôt centrée sur l'apprenant.

N'assiste-t-on pas dans cette évolution des MOOC vers les SPOC, à ce que nous pouvons appeler, un « retour vers la FOAD » en quête de la stabilité et de l'efficacité pédagogique ? Les spécialistes de la FOAD témoignent que celle-ci a acquis, tout le long de son évolution de plus d'une vingtaine d'années, une « maturité pédagogique » et une souplesse qui en fait un outil stratégique.

Signalons que les travaux sur l'andragogie ont constitué un socle solide pour la FOAD. Cette dernière qui met l'apprenant au cœur du système d'apprentissage s'est basée,

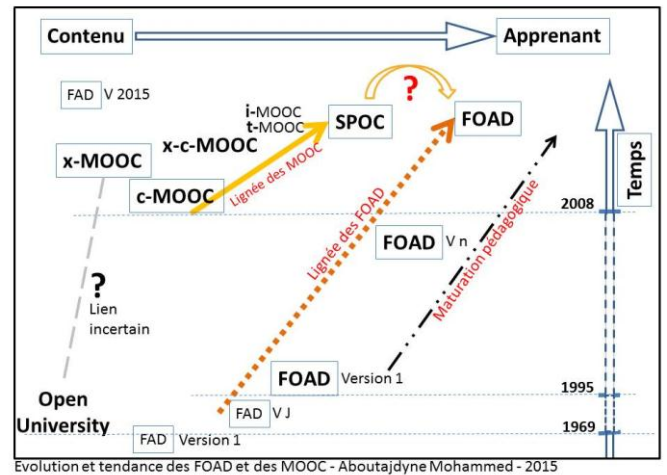


Figure 1. Evolutions et tendances des FOAD et des MOOC

entre autre, sur le modèle andragogique de Knowles [16]. En effet, celui-ci propose le **modèle appropriatif** -à l'opposé du modèle transmissif- où l'apprenant devient « acteur » de sa formation et non plus seulement « sujet » plus ou moins passif et où le formateur accompagne l'apprenant, en tant que tuteur, facilitateur et médiateur (Feuerstein, 2002 ; Jaillet, 2004 ; cités dans [16]). On trouve aussi le concept d'**apprentissage par contrat** qui est introduit en andragogie par Knowls (1990) et qui est repris en FOAD, notamment par Carré (1992) [16]. Ce dernier considère que « l'apprenant devient coproducteur de la compétence visée, et ce d'autant plus, qu'il aura été largement associé en amont du projet » (Carré, 2005 ; cité dans [16]).

Concernant l'adaptation au milieu de travail tout en répondant à ses besoins en compétences, « la FOAD apparaît comme une alternative intéressante en ce qui concerne les modalités de développement des compétences dans la TPE/PME<sup>6</sup> » et ce par rapport aux « limites des approches traditionnelles de la formation qui reposent encore très majoritairement sur des stages » [5].

### V. L'HYBRIDATION : LA CLÉ DE VOÛTE

Nous pouvons nous référer à Charlier, Deschryver et Peraya (2006) [17] qui définissent l'hybridation « comme un mélange fertile et en proportions variables de différentes modalités de formation en présentiel et à distance, mais aussi entre des postures d'enseignement transmissif et des postures d'avantage liées à l'accompagnement de l'apprentissage ». Le concept de l'« apprentissage mixte » ou « blended-learning » est généralement utilisé pour désigner des situations d'apprentissage où différentes méthodes sont combinées ensemble pour inclure un mélange de face-à-face dans une salle ou en ligne ou en situation d'auto-apprentissage [18].

La formation hybride ou mixte est le mode de formation qui a montré son efficacité surtout lorsque les compétences

<sup>6</sup> Très Petite Entreprises et Petite et Moyenne Entreprise



de haut niveaux sont visées. En plus de leur importance pédagogique, d'une part, le face-à-face, qui peut se prolonger ou se compenser par des rencontres synchrones en ligne et d'autre part, les interactions (en présence et à distance) des apprenants entre eux ou avec le tuteur, ils ont un rôle primordial dans le renforcement des liens sociaux-affectifs qui représentent la pierre angulaire luttant contre le phénomène d'abandon inhérent à l'apprentissage en ligne.

Ainsi, Barr et Tagg (1995) (cité dans [18]), considèrent que ce nouveau paradigme éducatif de formation hybride crée des environnements qui permettent aux apprenants de découvrir et de construire leurs apprentissages par eux même. Le blended-learning propose de nouveaux types d'activités en mettant l'apprenant au cœur des apprentissages (Littlejohn et Pegler, 2006 ; cité dans [18]). Il permet d'instaurer un plus fort sentiment de communauté chez les apprenants que les cours traditionnels ou entièrement en ligne (Rovai et Jordan, 2004 ; cité dans [18]).

L'hybridation trouve son importance dans l'évidence que même le plus parfait cours en ligne ne remplacera jamais le présentiel. Celui-ci où il y a une « bonne relation humaine entre l'étudiant et l'enseignant » et où les enseignants « peuvent s'adapter à l'ambiance de la classe, la culture des étudiants, s'adapter au contexte, à la pédagogie locale, articuler le cours au programme général et aux cours que les élèves suivent » [10].

Valluy (2013) [11] signale que, déjà, le passage au distanciel, comme mode de formation, provoque chez les étudiants une perte de « l'apport structurant pour leur travail de la présence dans l'établissement », ainsi qu'une perte du « bénéfice des interactions avec les enseignants mais aussi avec les autres étudiants (discussions sur les cours, préparations, sources, méthodes...) ». C'est l'une des raisons qui a conduit plusieurs auteurs (Sharpe, Benfield, Robert et Francis, 2006; Littlejohn et Pegler, 2007; Garrison et Vaughan, 2008 ; cités dans [18]) à considérer que « l'apprentissage mixte doit être présenté comme un processus de refonte savante et de transformation de la formation et pas comme un simple rajout de la technologie ». Dreschler [18] qui est convaincue que l'« hybridation rime avec professionnalisation » ajoute que le développement de formations hybrides nécessite la définition de nouveaux écosystèmes d'apprentissage qui mettent l'apprenant au centre même de son propre développement.

Dans ce sens, Lebrun qui plaide pour « redonner du sens à la présence » dans les campus demande de revoir la pédagogie des MOOC, en y intégrant, par exemple, le concept de la « classe inversée ». Il considère que ce concept soutenu par la technologie représente un véritable « cheval de Troie » pour la nécessaire modernisation des formations du 21<sup>ème</sup> siècle (Cité dans [18]).

Donc, pour tirer profit de l'usage des MOOC et des SPOC en terme d'efficacité pédagogique, les instituts et/ou les universités concernés ont intérêt à penser à y intégrer du présentiel, étant donné que le mode hybride est l'un des secrets qui est derrière l'essor et la réussite qu'a connu la FOAD dans la formation professionnelle. Cependant, nous

notons que la possibilité de l'intégration du présentiel par les MOOC/SPOC est dépendante du contexte prévu pour leur exploitation.

## VI. ESSAI DE TYPOLOGIE DES CONTEXTES D'USAGE DES MOOC

Comme nous l'avons indiqué dans l'axe « Méthodologie », la typologie que nous proposons a pour objectifs de mettre en évidence différents atouts existants et potentiels ainsi que les limites des MOOC en les contextualisant par rapports aux modalités en vigueur dans les FOAD (hybridation, accompagnement pédagogique et affectif, travail collaboratif...). En conséquence, les résultats de cet essai de typologie aura pour finalité de nous aider à dégager la relation qui existe entre l'usage pédagogique (défini ici par le niveau de compétences visées) qu'on veut en faire d'un MOOC et le contexte (limité ici à l'importance donné au présentiel) dans lequel il doit se situer pour le permettre. Il en résulte que cette typologie pourra nous être utile pour évaluer la pertinence d'un type de MOOC (ou d'une FOAD) à une formation existante ou qu'on veut mettre en place.

Ces variables relatives au contexte et à l'usage pédagogique ne sont pas traitées dans les typologies trouvées dans la littérature. Par exemple, les différentes typologies inventoriées par Rosselle [19] s'intéressent plutôt aux contenus, à la pédagogie adoptée sur la plateforme, aux profils des apprenants, à l'espace d'apprentissage... qui existent dans les MOOC qui sont déjà en place.

Concernant la variable « hybridation » qui définit notre contexte de typologie, nous précisons que nous avons retenu l'existence de deux cas de figure, l'un où le présentiel existe auparavant dans la formation (faculté, institut, centre de formation professionnelle, entreprise...) qui prévoit l'intégration de MOOC et l'autre où toute la formation intégrant le MOOC est entièrement en ligne<sup>7</sup>.

Dans notre essai de typologie nous considérons que dans le premier cas nous avons affaire à un « **contexte de formation formelle** » où le présentiel est le mode de déroulement normal des activités d'enseignement, et dans le deuxième cas nous avons affaire à un « **contexte de formation informelle** »<sup>8</sup> ou le cours se déroule totalement en ligne<sup>9</sup>. Ceci dit, sachant que le même MOOC peut-être utiliser dans les deux contextes.

<sup>7</sup> Entre les deux, on pourrait avoir une FOAD qui intègre un cours d'un MOOC. Dans ce cas le modèle pédagogique est celui adopté par cette FOAD.

<sup>8</sup> Il s'agit de la formation la plus répondeuse qui se passe au niveau des MOOC.

<sup>9</sup> Il existe des formations formelles qui se déroulent entièrement en ligne, mais en ce qui concerne les MOOC, il n'existe pas actuellement un qui assure une formation toute entière, bien qu'ils puissent exister certains qui dispensent des cours qui peuvent être crédités par d'autres formations. Il y aurait des cas où le cours d'un

Concernant la deuxième variable « niveau de compétences visées » nous distinguons les formations qui visent des « **compétences d'ordre général** » (facultés des sciences et des lettres, par exemple) et les formations qui visent des « **compétences professionnelles/spécialisées** » (institut, centre de formation professionnelle et entreprise, par exemple). Nous précisons que concernant cette variable, nous nous référons à la **taxonomie de Bloom** et donc nous considérons que le premier type de formations vise des compétences de bas niveau (connaissances, compréhension, application) et le deuxième type vise des compétences de haut niveau (analyse, synthèse, évaluation).

On le sait très bien, ces deux variables (l'hybridation et le niveau de compétences visé) auront une influence sur l'usage pédagogique qu'on peut faire d'un MOOC qui est destiné à être intégré à une formation donnée.

En ce qui concerne le cas particulier des SPOC (qui demeurent appartenir à la catégorie des MOOC), Nous n'avons considéré, dans leur typologie, qu'une seule variable. Celle du contexte où ils sont utilisés (ou le seront), c'est-à-dire est ce qu'il y a possibilité d'hybridation ou non, car ils sont, par leur nature, destinés à un public, bien précis, de spécialistes ou de professionnels.

Notons que dans le cas où on aurait un « MOOC » qui aurait sa propre pédagogie et pourrait, sans être associé à une autre formation, assurer une formation complète qui demande le développement de compétences de haut niveau, il serait, plutôt, qualifié, de notre part, de FOAD.

Cela dit, nous signalons qu'il s'agit plutôt d'une typologie des usages des MOOC, et par conséquent, le même MOOC peut appartenir à différents types selon les usages qu'on en fait. Ci-dessous, nous présentons la typologie proposée :

1. Les MOOC qui visent un enseignement **Général** et qui peuvent être utilisés dans un **Contexte Formel**. Nous les désignons par l'acronyme « **MOOC-GCF** », pour « **MOOC Généralistes en Contexte Formel** ». Ce type représente les MOOC qui s'exploitent (ou vont l'être) par des organismes qui offrent des enseignements généralistes en présentiel. Le type MOOC-GCF aura donc l'opportunité d'exploiter les potentialités de l'hybridation et donc de permettre un apprentissage de bonne qualité.
2. Les MOOC qui visent un enseignement **Général et** qui peuvent être utilisés dans un **Contexte Informel**. Nous les désignons par l'acronyme « **MOOC-GCI** », pour « **MOOC Généralistes en Contexte Informel** ». Ce type représente les MOOC généralistes qui s'exploitent (ou vont l'être) par des individus (ou peut-être, des organismes) uniquement à distance. Le type de **MOOC-GCI** ne peut pas bénéficier de l'opportunité qu'offre l'hybridation en terme de

---

MOOC peut être exploité dans une autre formation en ligne de type FOAD, par exemple, et qui est formelle.

qualité pédagogique et présente le risque d'un taux élevé d'abandon.

3. Les MOOC qui visent un enseignement **Spécialisé ou professionnel** (cas des instituts qui forment des spécialistes ou des professionnels, par exemple) et qui peuvent être utilisés dans un **Contexte Formel**. Nous les désignons par l'acronyme « **MOOC-SCF** », pour « **MOOC Spécialisé en Contexte Formel** ». Ce type représente les MOOC qui s'exploitent (ou vont l'être) par des organismes qui offrent des enseignements spécialisés et/ou des formations professionnelles en présentiel. Le type MOOC-SCF aura donc l'opportunité d'exploiter les potentialités de l'hybridation et donc de permettre un apprentissage de bonne qualité qui permet le développement de compétences de haut niveau qui pourraient être exigées par ce contexte de formation.
4. Les MOOC qui visent un enseignement **Spécialisé ou professionnels** et qui peuvent être utilisés dans un **Contexte Informel**. Nous les désignons par l'acronyme « **MOOC-SCI** », pour « **MOOC Spécialisé en Contexte Informel** ». Ce type représente les MOOC spécialisés qui s'exploitent (ou vont l'être) par des individus (ou peut-être, des organismes) uniquement à distance. Le type de **MOOC-SCI** ne peut pas bénéficier de l'opportunité qu'offre l'hybridation en terme de qualité pédagogique et présente le risque d'un taux élevé d'abandon.
5. Les **SPOC**, qui sont par leur nature destinés à des spécialistes ou des professionnels, peuvent, dans certains cas, être utilisés dans un **Contexte Formel**, nous les représentons par l'acronyme : **SPOC-CF**, pour « **SPOC en Contexte Formel** ». Ce type représente les SPOC qui s'exploitent (ou vont l'être) par des organismes de formation professionnelle et/ou des entreprises. Avec l'encadrement pédagogique et l'individualisation des parcours de formations qu'il peut offrir, en plus des potentialités de l'hybridation, le type **SPOC-CF** peut assurer une formation de bonne qualité et donc peut permettre le développement de compétences de haut niveau.
6. Les **SPOC** qui peuvent être utilisés dans un **Contexte Informel**, on les représente par l'acronyme : **SPOC-CI**, pour **SPOC en Contexte Informel**. Ce type représente les SPOC qui s'exploitent (ou vont l'être) par des individus (ou peut-être, des organismes) uniquement à distance. Même en absence de l'opportunité de l'hybridation, le type **SPOC-CI** peut assurer une formation de bonne qualité et permettre le développement de compétences de haut niveau, en profitant de ses potentialités à assurer un encadrement pédagogique et des parcours de formations individualisés.

En représentant ces types de MOOC/SPOC par des graphes, nous avons pu mettre en évidence, d'une part, les caractéristiques de chacun, et d'autre part, leurs potentialités

à pouvoir ou non adopter une pédagogie active selon les variables suivantes : D'une part, est-ce qu'il y a possibilité de regroupement en face-à-face, d'action en condition de travail (cas de la formation-action ou seulement, de l'expérimentation) et/ou de rencontres synchrones en ligne et d'autre part, est-ce que le cours en ligne prévoit un tutorat et/ou un apprentissage collaboratif.

Nous avons choisi les axes de variables présentés par la figure 2 pour représenter les graphes des différents types de MOOC/SPOC et donc pouvoir les comparer à la FOAD.

Dans la graduation qu'on a sur l'axe présence-distance, nous considérons, du côté gauche, que « l'effet de la présence » est plus important lorsqu'on a affaire à un regroupement qui permet l'interaction en face-à-face, voire une formation action et moins important lorsqu'on a affaire, seulement, à une rencontre synchrone en ligne. De l'autre côté à droite, « l'effet de la distance » est affaibli (et donc « l'effet de la présence » est augmenté) lorsqu'on a un tutorat qui coexiste avec un apprentissage collaboratif, est moins accentué avec, seulement, l'un des deux et est accentué lorsque l'apprentissage est individuel et sans encadrement. Sachant que « l'augmentation » de « l'effet de la présence » renforce l'apprentissage, ainsi que la relation socio-affective par contre sa « diminution », qui engendre une « augmentation » de « l'effet de la distance », provoque le contraire et vice versa. Ces différents facteurs nous ont permis de représenter les graphes des différents types de MOOC/SPOC comparés à la FOAD (figures 3, 4, 5 et 6).

Ces graphes nous permettent de constater que plus la « zone d'intersection » d'un MOOC/SPOC avec la FOAD est grande, plus il sera caractérisé par un taux d'abandon nul ou très faible et plus il sera capable d'assurer le développement de compétences de niveau, relativement, élevé. Et dans le cas particulier où le graphe du SPOC se superpose, plus ou au moins, au graphe de la FOAD, on peut dire que ce SPOC bénéficie des potentialités d'une FOAD avec la différence qu'il ne présente qu'un cours ou un module de formation. Contrairement à une FOAD qui représente, à elle seule, un dispositif de formation à part entière, avec son propre curriculum de formation où se conjuguent des modules.

Notons qu'une FOAD peut intégrer dans son curriculum un MOOC ou un SPOC. Et, aussi, une FOAD peut être, elle-même, intégrée à côté d'un MOOC/SPOC dans un autre dispositif de formation donné.

## VII. CONCLUSION

Aujourd'hui les organismes d'enseignement et de formation connaissent une ruée vers les MOOC. Si la cause, pour certaines universités, est d'en faire un moyen de rayonnement, de visibilité voire d'investissement, pour la plus part des organismes qui viennent se joindre à cette tendance, l'objectif est de répondre à la demande en masse et/ou d'optimiser les ressources professorales. Mais, nous pouvons avancer qu'il est très rare de trouver des organismes qui visent, en premier lieu, par ce mode de cours médiatisés en ligne, l'amélioration de la qualité des apprentissages.

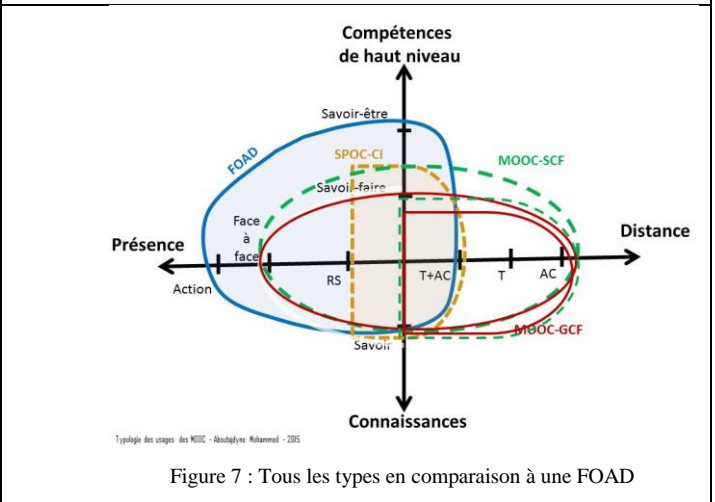
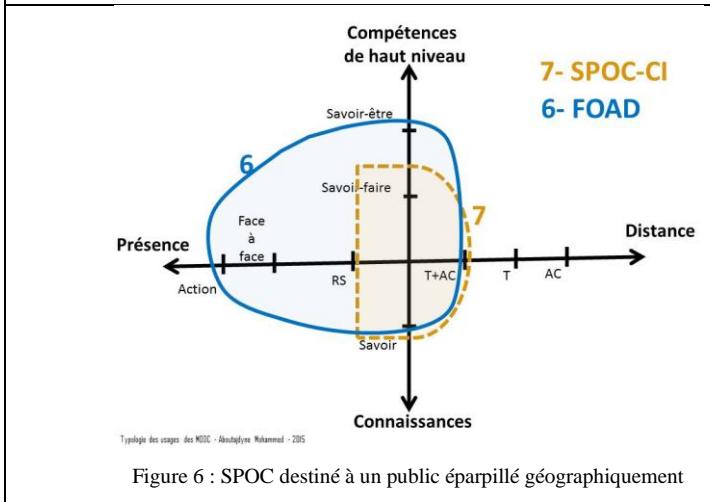
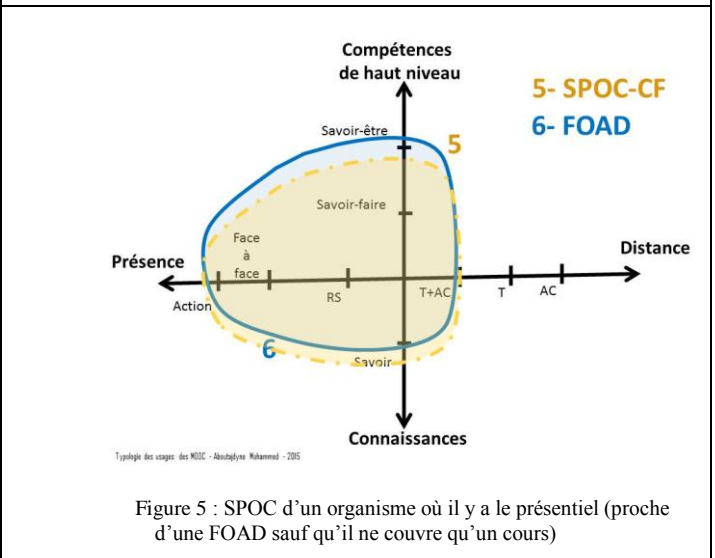
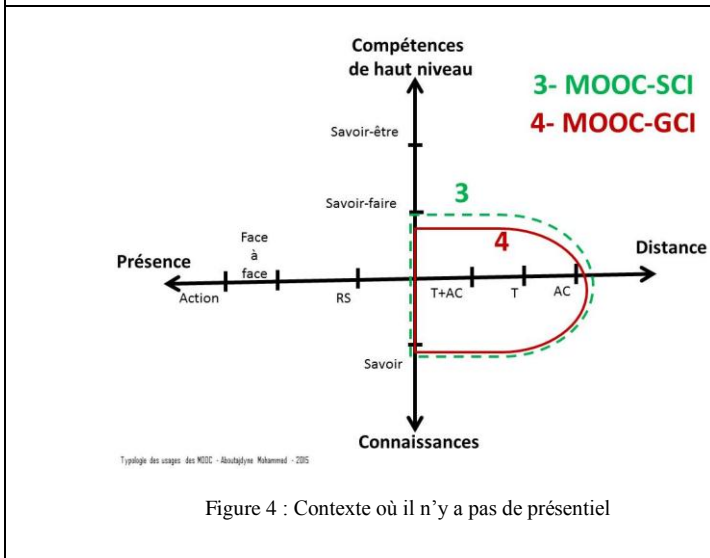
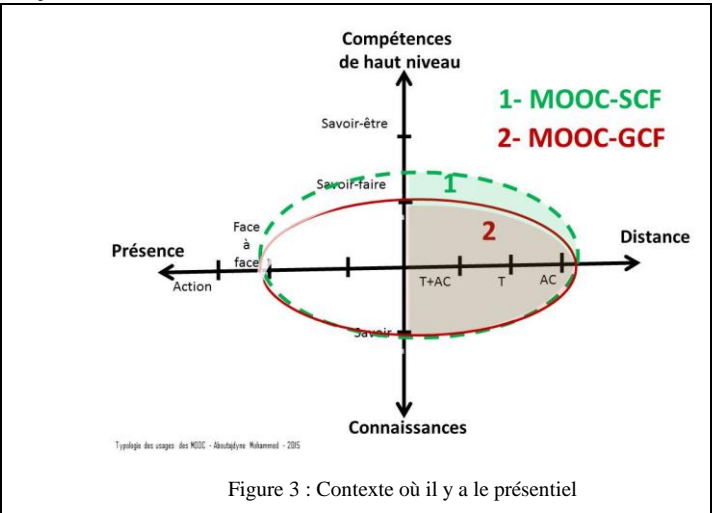
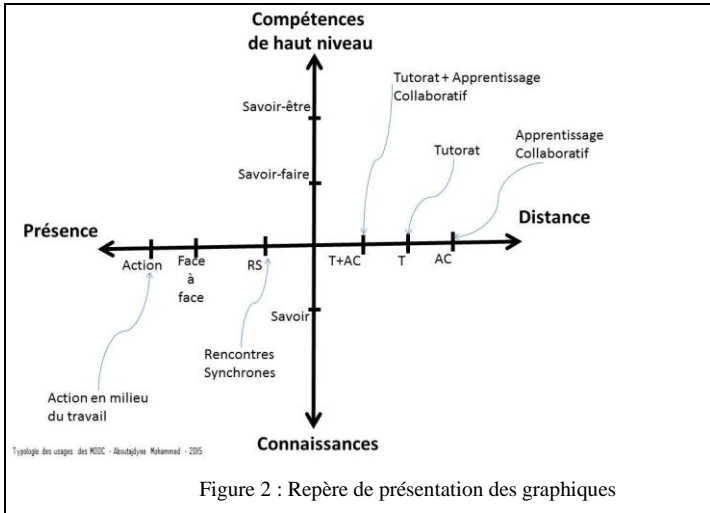
C'est pour sensibiliser, sur ce dernier point, y proposer des pistes et y déclencher la discussion que notre article trouve son importance.

En effet, notre essai de typologie des usages des MOOC, capitalisant sur l'expérience de la FOAD, se veut un repère aidant :

\* à s'orienter par rapport aux potentialités pédagogiques et socio-affectives de différents usages de MOOC,

\* à choisir, en fonction du contexte d'exploitation, l'usage de MOOC propice à des besoins donnés, en termes de compétences à développer.

TABLEAU 1 : REPRESENTATION GRAPHIQUE DES TYPES DE MOOC ET DE LA FOAD





## RÉFÉRENCES

- [1] F. Demaizière, "EAD – F(O)AD - Quelques repères," Université, Paris, 2007.
- [2] Collectif de Chasseneuil, "Accompagner des formations ouvertes," in *Conférence de consensus*, Paris, 2001.
- [3] FFFOD, Conduire un projet de FOAD, Juin 2002.
- [4] A. Ferro, "La FOAD pour les Nuls," in *La Formation Ouverte et à Distance en Bourgogne : état des lieux et orientations*, 2006.
- [5] P. Conjard, "Pour l' développement de la formation ouverte et à distance (FOAD) dans les TPE/PME," Agence Nationale pour l' Amélioration des Conditions de Travail (ANACT), Lyon, 2004.
- [6] B. Blandin, "Le e-learning aux Etats-Unis : enquête en Floride," *Ressources*, no. 63, juin / juillet 2001.
- [7] D. Gros and J Vanderspelden. FFFOD. [Online]. HYPERLINK "<http://www.fffod.org/actualites-de-la-foad/revue-de-presse-/2847-innovation-numerique-2-2-les-acteurs>"
- [8] C. Vaufrey. (2014) THOT CURSUS. [Online]. HYPERLINK "<http://cursus.edu/article/21838/mooc-learning-quelles-differences/>" \ " .VQSc6-GHiT9"
- [9] Université de Sherbrooke, Face & Pile, Janvier 2013.
- [10] A. Kaplan. (2014) HBR France chroniques-experts. [Online]. HYPERLINK "<http://www.hbrfrance.fr/chroniques-experts/2014/08/3188-du-neuf-avec-du-vieux-limpact-des-mooc-sur-les-ecoles-de-commerce/>"
- [11] J. Valluy. (2013) humanite.fr. [Online]. HYPERLINK "<http://www.humanite.fr/societe/jerome-valluy-un-ersatz-de-prestations-pedagogique-552113>"
- [12] J-A. De Queiroz. (2014) lefigaro.fr l'étudiant. [Online]. HYPERLINK "<http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/moocs-seuls-5-des-inscrits-valident-leurs-formation-4534/>"
- [13] Wikipédia, en *En citant R. Bachelet*, « Testing out Massive Open Online Courses (MOOCs) at Centrale Lille : feedback and issues for the future » - *Centrale-Beihang workshop*, 11 décembre 2012. HYPERLINK "[https://fr.wikipedia.org/wiki/Formation\\_en\\_ligne\\_ouverte\\_%C3%A0\\_tous](https://fr.wikipedia.org/wiki/Formation_en_ligne_ouverte_%C3%A0_tous)" \ | "[cite\\_note-humanite.fr-77](cite_note-humanite.fr-77)"
- [14] G. Benoît. (2014) lesEchos.fr. [Online]. HYPERLINK "<http://www.cnrs.fr/ins2i/spip.php?article855>"
- [15] P. Choteau. (2015) E-Entraînement, E-Formation et Educ Pop 2.0. [Online]. HYPERLINK "<https://reseaufoad.wordpress.com/2015/04/16/ressources-en-ligne-mooc-spoc-et-foad-diff>"
- [16] J. Frayssinhes, "Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage," Toulouse II, 2011.
- [17] B. Charlier, N Deschryver, and D Peraya, "(2006), Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides.," *Distances et Savoirs*, vol. 4, no. 4, 2006.
- [18] M. Dreschler. (2014) Le café pédagogique. [Online]. HYPERLINK "<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/01/07012014Article635246734351906116.aspx>"
- [19] M. Rosselle, P A Caron, and J Heutte, "Prémisse d'une typologie et des principales dimensions d'un cadre de description pour les MOOC," in *Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau (JOCAIR)*, 2014.
- [20] O. Rollet. (2013) Blog: orientation.blog.lemonde. [Online]. HYPERLINK "<http://orientation.blog.lemonde.fr/2013/03/24/un-mooc-cest-quoi-au-juste/>"
- [21] C. Mongenet. (2014) Journées informatique et MOOC. [Online]. HYPERLINK "<http://www.societe-informatique-de-france.fr/wp-content/uploads/2014/05/2014-06-j-info-mooc-mongenet.pdf>"
- [22] Wikipédia. Wikipédia.org. [Online]. HYPERLINK "[https://fr.wikipedia.org/wiki/Formation\\_en\\_ligne\\_ouverte\\_%C3%A0\\_tous](https://fr.wikipedia.org/wiki/Formation_en_ligne_ouverte_%C3%A0_tous)" \ | "[cite\\_note-humanite.fr-77](cite_note-humanite.fr-77)"