



**HAL**  
open science

## Comprendre la mobilisation des MOOC dans les trajectoires individuelles

Éléonore Vrillon

► **To cite this version:**

Éléonore Vrillon. Comprendre la mobilisation des MOOC dans les trajectoires individuelles : mise au jour de registres d'usages. *Raisons Educatives*, 2017, 21, pp.136-146. 10.3917/raised.021.0191 . halshs-01620483

**HAL Id: halshs-01620483**

**<https://shs.hal.science/halshs-01620483>**

Submitted on 3 May 2022

**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.

# Comprendre la mobilisation des MOOC dans les trajectoires individuelles.

## Mise au jour de registres d'usages.

Eléonore Vrillon

*Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation (IREDU),  
Université de Bourgogne, France*

Vrillon, É. (2017). Comprendre la mobilisation des MOOC dans les trajectoires individuelles : Mise au jour de registres d'usages. *Raisons éducatives*, 21, 136-146.  
<https://doi.org/10.3917/raised.021.0191>

### Introduction

Les Massive Open Online Courses (MOOC) ont connu un essor considérable depuis leur émergence (Delpech et Diagne, 2016), dont on identifie les premières formes en 2008 au Canada (Cisel et Bruillard, 2012). Ce sont près de 4317 MOOC à travers le monde qui ont ainsi été répertoriés fin 2015 sur différentes plateformes dont le nombre n'a lui aussi cessé de croître (Karsenti, 2015). Ravivant le « mythe » de la portée bénéfique du numérique pour faciliter l'apprentissage (Amadiou et Tricot, 2014), de nombreux acteurs ont vu dans l'émergence des MOOC un moyen effectif de parvenir à l'idéale démocratisation de la connaissance et de l'enseignement supérieur (Collin et Saffari, 2015). Or, les premières recherches ont rapidement mis en évidence une inégale accessibilité et mobilisation du dispositif. En effet, les utilisateurs sont principalement des trentenaires, actifs occupés, diplômés du supérieur, résidant dans des pays de l'OCDE (Christensen *et al*, 2013 ; Ho *et al*, 2014) et ces caractéristiques déterminent le recours et l'utilisation des MOOC (Hansen et Reich, 2015). De plus, ils rencontrent de fort taux de décrochage pouvant atteindre 90% d'une cohorte d'apprenants (Breslow *et al*, 2013). Comment comprendre l'intérêt présenté par les MOOC pour ce type d'individus insérés professionnellement, dotés d'un capital éducatif élevé, et donner du sens à ce faible taux d'achèvement ? Ce travail propose, par une analyse compréhensive, de réinterroger les motifs d'engagement au suivi des MOOC utilisés à des fins de formations pour mieux saisir ces paradoxes apparents.

### De l'étude des comportements de suivi de MOOC aux motifs d'engagements : vers une analyse compréhensive des MOOC dans les trajectoires individuelles

#### *Analyse des comportements de suivi : une approche par les learning analytics*

Face à ces constats, un premier axe de la recherche consacrée aux MOOC s'est attaché à déconstruire cette problématique posée par le taux de décrochage. Les facilités d'inscription, l'hétérogénéité des caractéristiques des inscrits au sein d'un même MOOC et de leurs motivations à s'inscrire sont identifiées comme des aspects rendant inadéquate l'utilisation de cet indicateur global uniformisant des réalités pour le moins diverses (DeBoer *et al*, 2014). Grâce à l'étude des *learning analytics*, c'est-à-dire l'ensemble des « traces » des activités effectuées par les inscrits dans le MOOC, différents modes de suivis sont mis au jour selon

l'intensité et la diversité d'utilisation des ressources proposées dans un MOOC. Kizilcec, Piech et Schneider (2013) identifient quatre trajectoires typiques d'engagement : ceux qui réalisent la majorité des activités et obtiennent une attestation (*completing*), ceux qui réalisent moins d'évaluations et n'obtiennent pas d'attestation mais consultent les vidéos (*auditing*), ceux qui réalisent les activités en début de MOOC mais ne poursuivent pas (*disengaging*) et les « *sampling* » qui ne consultent que les vidéos et réalisent une ou deux évaluations. Des typologies similaires (Hill, 2013 ; Ho *et al*, 2014 ; Cisel, 2016) mettent en évidence la diversité des comportements de suivi des utilisateurs de MOOC et soulignent l'intérêt d'une déconstruction de l'indicateur taux d'abandon pour mieux saisir la nature de l'engagement dans les MOOC.

Néanmoins, cette approche ne permet que partiellement d'appréhender les enjeux soulevés par les MOOC en matière de formation en analysant l'engagement uniquement à partir des comportements internes reconstitués par les *learning analytics*. Elle ne tient pas, ou peu, compte des contextes sociaux dans lesquels les MOOC sont mobilisés ni des motifs qui président à leur utilisation.

### ***Des motifs pluriels au suivi de MOOC***

La nature des objectifs recherchés par les individus en s'inscrivant dans un MOOC n'a pas pour autant été laissée de côté. Les enquêtes quantitatives diffusées auprès d'inscrits mettent en évidence une certaine pluralité des motivations qui mènent au suivi de MOOC. Christensen *et al* (2013) identifient deux raisons principales : l'avancement dans l'emploi occupé et la curiosité. D'autres enquêtes apportent plus de précisions concernant les motifs d'inscription (Breslow *et al*, 2013 ; Koller *et al*, 2013) : le fait de vouloir relever un défi, d'acquérir des connaissances et compétences, par plaisir d'apprendre, l'absence d'offres de formations géographiquement proches, en complément de la formation initiale (Schmid *et al*, 2015). L'utilisation des MOOC à des fins de formation est catégorisée en deux sections par Zhengao *et al* (2015) avec d'une part les individus en recherche d'avancées éducatives, d'objectifs de formation (*educational advancement*), et d'autre part ceux motivés par la progression professionnelle (*career advancement*).

### ***Comprendre le recours aux MOOC dans les trajectoires individuelles***

Ces travaux offrent un premier regard sur l'engagement dans les MOOC, défini par l'acte de décision de se former et le maintien dans l'action au cours de la formation (Carré, 1999). Ils révèlent la pluralité des motifs de décision mais aussi la variabilité des formes de maintien dans le suivi du MOOC, soulignant ainsi le manque de pertinence de l'indicateur global du taux de décrochage. Mais l'approche quantitative ne permet pas de comprendre le sens de ces usages dans les temporalités professionnelles et personnelles, dans la dynamique des trajectoires sociales individuelles et des contextes sociaux, faits d'opportunités et de contraintes, où évoluent les individus (Mazade et Hinault, 2014).

Si la mobilisation des MOOC peut relever d'une stratégie individuelle de formation, comme en témoigne les premières recherches sur les motifs d'inscription, il est nécessaire de la saisir dans le cadre général où l'éducation et la formation ont été érigées en véritables piliers de la croissance économique, où la connaissance est définie comme le vecteur d'adaptation des

acteurs économiques, individuels et institutionnels, dans une société en perpétuelle mutation (Conseil Européen, 2000). L'investissement éducatif paraît plus que jamais déterminant pour les individus. Le déploiement de cette vision économique de la formation a aussi mené à encourager « les sujets sociaux à prendre en mains le développement de leurs compétences personnelles et professionnelles par l'acquisition d'un réflexe "d'apprenant permanent"» (Carré *et al*, 2010, p.8). Dans ce contexte, le MOOC apparaît comme une ressource particulièrement adaptée pour répondre aux besoins et demandes individuels de formation, dont on sait qu'elle reste un champ marqué par les inégalités (Blasco et Monso, 2009). L'obtention d'une reconnaissance sociale, sanctionnant le suivi, est alors particulièrement importante pour signaler, sur un marché du travail concurrentiel, cette montée en compétence (Spence, 1973).

Toutefois, comme le souligne Crochard, l'engagement en formation des adultes contribue à une dynamique plus générale de « construction identitaire » et ne saurait se réduire à un rapport purement économique et instrumental (2007). En effet, le rapport à la formation chez les adultes est multiforme et dépendant de caractéristiques objectives déterminantes mais aussi d'un vécu subjectif à saisir dans les temporalités biographiques et trajectoires sociales individuelles (Montlibert, 1968 ; Negroni, 2005, 2011). Si les MOOC peuvent s'inscrire dans une stratégie utilitariste visant à une meilleure rémunération, à l'obtention d'un emploi, etc., nous supposons qu'ils sont aussi mobilisés pour stabiliser, conforter une situation socioprofessionnelle, des identités professionnelles et individuelles. Le MOOC consisterait alors davantage en une opportunité de subjectivation plus qu'une recherche d'accroissement de l'employabilité (Dubar, 1977).

Ce travail cherche à répondre à la question suivante : en quoi les situations socioprofessionnelles occupées par les individus, saisies dans la temporalité biographique des trajectoires, permettent-elles de comprendre et d'expliquer la diversité des rapports aux MOOC ? Nous supposons que les critères de choix des MOOC, les modalités de leur suivi et de certification sont le fait de registres d'usage rationnels (et de « non usages » (Kellner *et al*, 2010 ; Papi, 2012)) déployés pour répondre à des objectifs de nature distincte (économiques et identitaires). Il faut chercher à les analyser dans la dynamique des trajectoires passées, des situations sociales occupées et des anticipations futures des individus. Leur identification donne à voir sous un angle nouveau les questions soulevées par les caractéristiques des utilisateurs de MOOC et le décrochage.

### **Méthodologie d'enquête**

La réflexion engagée dans ce travail résulte de l'analyse de vingt entretiens réalisés auprès d'utilisateurs de MOOC entre décembre 2014 et février 2015, contactés par l'intermédiaire d'une proposition de partage de leurs expériences d'utilisation de MOOC diffusée auprès de deux plateformes françaises. Les volontaires étaient invités à se présenter succinctement dans un courriel. Au regard du nombre important de réponses, la sélection des enquêtés a été guidée par la volonté de constituer un corpus aux profils sociodémographiques, formatifs et professionnels le plus varié possible. Les entretiens ont été réalisés en visioconférence, enregistrés et retranscrits intégralement. Ils ont duré en moyenne une heure à une heure trente. Cette première phase d'enquête qualitative rassemble douze hommes et huit femmes, âgés de

21 à 64 ans. Ils sont majoritairement diplômés du supérieur : treize détiennent un diplôme de niveau bac +5, trois un diplôme de niveau bac +3 et deux de niveau bac +2. Un enquêté possède le baccalauréat. Une seule détient un diplôme de niveau inférieur (Brevet d'Etudes Professionnelles). Concernant la situation socioprofessionnelle des individus de notre corpus : un est retraité, quatre sont étudiants, trois sont des actifs inoccupés (dont deux sont en recherche de leur premier emploi et un connaît une période de chômage), douze sont en emploi (parmi lesquels deux réalisent en même temps des formations à distance). En termes d'expérience de MOOC, les deux enquêtés qui en ont le moins suivi se sont inscrits dans 2 MOOC. Celui qui en a le plus suivi en référence 23. Dix des autres interviewés en ont suivi entre 5 et 10 et les autres plus d'une dizaine. Le nombre d'attestations de réussite obtenues est variable. Un seul enquêté n'en a obtenu aucune alors qu'il s'est inscrit dans 8 MOOC. Tous les autres en ont obtenu au moins une.

Dans une approche compréhensive (Kaufmann, 1996), les entretiens étaient appuyés sur un guide thématique composé de plusieurs sections permettant de collecter précisément et systématiquement les informations d'intérêt. Elles s'ordonnent en trois dimensions. La première concerne le MOOC. Il s'agissait d'identifier chaque MOOC suivi, achevé, envisagé, et pour chacun, les raisons du suivi, les critères de sélection, la volonté et l'obtention ou non d'attestation, les modalités de suivi (organisation temporelle, prise de note, lieu de suivi etc.), les modes de valorisation (sur le *Curriculum Vitae* (CV), sur les réseaux sociaux professionnels etc.). La seconde dimension touche au parcours formatif et professionnel. L'objectif était de reconstituer l'ensemble de la trajectoire individuelle parcourue et projetée (scolaire et professionnelle), d'identifier la satisfaction de la situation occupée, pour saisir la représentation subjective sur l'utilisation des MOOC dans cette cohérence des temporalités biographiques individuelles. Enfin, un ensemble de caractéristiques sociodémographiques ont été collectées : âge, sexe, situation conjugale, lieu de résidence, profession ou le niveau d'étude des parents. Chaque entretien a fait l'objet d'une catégorisation de chacune de ces dimensions pour réaliser une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2012).

### **Des registres d'usages des MOOC différenciés**

L'analyse des entretiens nous mène à la construction de registres d'usage des MOOC (présenté dans le tableau 1) définis par cinq dimensions : (1) la stratégie de valorisation du suivi de MOOC (existante ou non) recouvrant la volonté de l'utilisateur d'obtenir une attestation de réussite (recherchée ou non) et sa mention sur le CV ; (2) le mode de suivi du MOOC : prescrit (c'est-à-dire respectant la logique du scénario pédagogique du MOOC : rythme, vidéo, quiz et activité, en consultant l'ensemble des ressources) ou sélectif (où l'utilisateur sélectionne les contenus selon son intérêt, indépendamment de la temporalité hebdomadaire ou après la fermeture du MOOC) ; (3) la temporalité des objectifs recherchés en s'inscrivant dans un MOOC (pour une utilisation dans le présent ou dans un projet futur, dans un rapport d'anticipation) ; (4) les critères de sélection du « bon » MOOC dans une offre dense (Karpik, 2007) : le sujet, la réputation de l'établissement ou le caractère certifiant du MOOC. Ils dépendent aussi de la situation socioprofessionnelle occupée : étudiant, actif inoccupé, actif occupé (5).

Tableau 1. *Caractéristiques des sept registres d'usages de MOOC*

Registre d'usage	Stratégie de valorisation	Mode de suivi	Critère de choix du MOOC	Temporalité des objectifs	Situation socio-professionnelle
Complémentaire	Non	Sélectif	Sujet	Présente	Etudiant
Compétitif	Oui	Sélectif	Sujet Établissement Attestation	Future	Actif inoccupé
Légitimation	Oui	Prescrit	Sujet Etablissement	Présente	Actif occupé
Opportunité	Oui	Prescrit	Sujet Attestation	Présente	
Cœur de métier	Variable	Sélectif	/	Présente	
Bifurcation professionnelle salariale	Oui	Prescrit	Sujet Attestation	Future	
Bifurcation professionnelle indépendante	Non	Prescrit et sélectif	Sujet	Future	

L'articulation de ces dimensions met au jour ces registres d'usage des MOOC. Ils peuvent se succéder ou se déployer simultanément mais résultent d'actions et justifications rationnelles des individus, de critères objectivables rendus signifiants par la subjectivité des trajectoires individuelles et situations occupées. Présentons-les à présent plus en détails.

***Le MOOC comme ressource complémentaire : un appui à la réussite et à l'orientation dans les parcours étudiants***

Bien que moins présents parmi les utilisateurs de MOOC, certains étudiants les utilisent au cours de leur formation. Il s'agit du cas de quatre enquêtés. Le suivi du MOOC s'inscrit dans un projet présent, la réalisation des études, et se justifie par la volonté d'obtenir le diplôme. Le MOOC est ainsi mobilisé en complément du cursus suivi institué. « *Je m'y suis remis plus récemment quand j'ai attaqué bah les études supérieures. Et, euh, ça a été vraiment un bon soutien pour moi. (...) Ça m'a pas mal aidé dans mes débuts en programmation à l'école. En école d'ingé j'entends.* » (Etudiant, école ingénieur, 21ans).

Il est identifié comme un support supplémentaire mis au service de la réussite du cursus universitaire. Il reste secondaire au regard de l'importance conférée au diplôme. L'emploi du MOOC peut prendre la forme d'un soutien à la réussite des carrières étudiantes, en palliant les lacunes de cours non assimilés, en permettant d'approfondir des connaissances, etc. : « *Alors pour choisir, jusqu'à maintenant, en fait, alors soit c'était pour, par rapport à un cours que j'avais pas compris. J'essayais de trouver l'équivalent sur OC (...) c'est vraiment conforter ce que j'ai appris moi à l'université où je suis pas forcément à l'aise dessus. Parce qu'y a des matières où évidemment, j'ai pas des mauvaises notes, j'avais des notes correctes, mais j'étais*

*pas à l'aise dessus.* » (Etudiant, DUT informatique, 21ans)

Mais il peut aussi servir à conforter des choix en matière d'orientation universitaire.

*« L'avantage que j'avais par rapport à ça, c'est que quand je suis arrivé à l'IUT, je savais que ça allait me plaire parce que je connaissais à peu près le contenu que j'allais retrouver dans les matières. (...) et en fait ça permet en fait à mon avis d'être vraiment sûr de, enfin, de conforter notre choix. Parce que y'a des gens qui arrivent à l'IUT et qui trois mois après arrêtent parce qu'ils détestent ! »* (Etudiant, DUT informatique, 21ans).

Dans ce premier registre d'usage, que nous qualifions de « complémentaire », l'étudiant en formation initiale choisit des MOOC par rapport aux sujets abordés en vue de répondre aux attentes et besoins universitaires. La réputation de l'établissement à l'origine du MOOC peut être un critère confortant le choix du MOOC dans une offre large, perçu comme un gage de qualité. L'objectif recherché n'est pas la délivrance d'une attestation à faire valoir sur un CV mais bien de soutenir l'obtention d'un diplôme universitaire comme le précise, par exemple, cet étudiant : *« Alors moi, c'est spécial, parce que comme je suis dans une école d'ingénieur, j'ai pas besoin des certifications. Parce que quand je mets quelque chose sur un CV, y'a écrit école d'ingénieur en informatique derrière. (...) donc avoir une certification, pour le moment, non. Pour moi c'est pas intéressant, enfin c'est pas une valeur ajoutée. »* (Etudiant, école ingénieur, 21ans).

Le suivi s'affranchit du scénario pédagogique du MOOC et relève le plus souvent d'une sélection des contenus d'intérêt. Aux marges d'un cursus diplômant auquel ils sont subordonnés, les MOOC sont mobilisés comme un support à la stabilisation du parcours grâce à une facilitation de l'orientation ou en guise de soutien universitaire.

### ***Le MOOC dans une stratégie d'accumulation : l'insertion sur le marché du travail***

Le second registre d'usage se distingue nettement du premier. Il est caractérisé par un rapport plus « utilitariste ». En effet, le MOOC certifié est appréhendé comme un moyen d'accumuler des signaux favorables, gages supplémentaires de son employabilité. Il s'insère ainsi dans une stratégie d'individus dont l'objectif est l'insertion sur le marché du travail. C'est notamment le cas d'une jeune femme de 24 ans, récemment diplômée d'une école d'ingénieur qui, dans le cadre de la recherche de son premier emploi, s'est constituée un véritable patchwork de MOOC pour témoigner de ses compétences dans certains domaines, élargir ses connaissances, mais aussi mettre en avant sa capacité personnelle à se former seule. L'identification du « bon » MOOC est, non plus présidée par la recherche première de contenus comme dans le registre « complémentaire », mais est guidée par la possibilité d'obtenir une attestation d'un établissement prestigieux, dans le but d'enrichir son CV pour maximiser ses chances d'insertion. C'est ce que souligne cet enquêté : *« Aujourd'hui, tout va vite. Donc c'est important d'avoir des, des noms comme des marques, qui ont un prestige. Donc c'est important de... d'avoir ça pour que le recruteur voit tout de suite qu'il y a une valeur »* (Homme, en recherche d'un 1<sup>er</sup> emploi, diplômé bac +5, 25ans).

L'usage des MOOC dans ce registre stratégique intervient après l'acquisition de diplômes. Il répond avant tout à la recherche de signaux supplémentaires, grâce aux attestations de réussite, pour quitter une situation transitoire vécue comme instable. Les MOOC permettent d'actualiser ou d'évaluer ses connaissances dans des domaines déjà connus. Leur suivi est plus sélectif. Ils offrent aussi la possibilité de s'initier dans des domaines non maîtrisés,

d'enrichir un champ de compétences dont ils ont identifié au préalable l'intérêt des employeurs (à travers les fiches de poste ou les candidatures passées). Mais les MOOC restent perçus comme un « plus » dont la valeur est moindre comparée à celle d'un diplôme ou d'un titre professionnel.

### ***Le MOOC pour légitimer son parcours : un usage « compensatoire »***

Ce registre d'usage est guidé par la recherche d'une reconnaissance officielle. Il se justifie par la nécessité perçue d'obtenir des formes de légitimité de l'activité professionnelle exercée. Il s'agit du cas de deux enquêtés. Le premier n'a pas obtenu son diplôme d'ingénieur en informatique suite à l'interruption de ses études pour des raisons de santé. Sans diplôme officiel, il exerce l'activité de développeur web au statut d'auto-entrepreneur. Soulignant son sentiment de manque de légitimité, il insiste sur le handicap porté par l'absence de diplôme lors d'un recrutement et dans l'exercice de son activité. Il multiplie les références à des classements professionnels non officiels lors de l'entretien, pour témoigner de ses compétences, tout en précisant leurs insuffisances. L'éligibilité d'un MOOC se réalise dans une démarche de professionnalisation mais dépend avant tout autre chose de la possibilité d'obtenir une attestation. La valorisation de cette reconnaissance sur le CV est systématique. Il témoigne ainsi d'un vif intérêt pour l'institutionnalisation de la reconnaissance des certifications de MOOC : *« C'est important pour obtenir une certification oui, oui car ça me permet de me valoriser moi-même (...). C'est très important pour moi d'obtenir une certification quand même, une plus-value non négligeable sur un CV (...) Si OC pouvait obtenir des certifications et des crédits ECTS directement auprès de la Commission Européenne, je ne sais pas comment ça se passe, ce serait bien. »*. Cette recherche de légitimité se traduit aussi, pour lui, par son engagement dans une formation instituée pour adultes.

Dans une trajectoire différente, un autre enquêté utilise les MOOC comme moyen de légitimer l'exercice de son activité d'intégrateur web pour lequel il ne bénéficie pas de titres officiels, bien qu'il possède un diplôme de niveau bac +5 en management : *« J'ai été un peu parachuté dans un métier sans avoir de formation. J'ai appris à faire tout seul voilà, donc autant valider et certifier maintenant »*. Passionné par l'informatique apprise en autodidacte, il cherche à présent à obtenir des certifications afin d'attester de ses compétences. Il n'hésite pas à suivre à nouveau un ensemble de cours déjà connus selon un planning de travail quotidien intensif. Chacune des semaines du MOOC est suivie selon le scénario pédagogique pensé par les concepteurs. Dans ce registre d'usage, le suivi est prescrit.

Utilisés à ces fins, les MOOC s'apparentent à ce que Dubar qualifiait de « formation thérapeutique » (2004). Ils constituent en effet une opportunité pour l'individu d'obtenir une reconnaissance sociale de compétences tout en stabilisant et développant une identité professionnelle. La tarification des MOOC n'est pas perçue comme un obstacle. En offrant un moyen de compenser des trajectoires interrompues, les MOOC sont perçus et utilisés comme une véritable ressource de légitimation de l'exercice professionnel en cours.



## ***Une opportunité de formation dans des contextes d'offres limitées ou inexistantes***

Les MOOC peuvent aussi constituer une véritable opportunité de formation pour des individus exerçant dans des contextes peu, voire non formatifs. C'est par exemple le cas qu'illustre cette salariée d'une petite entreprise où il n'existe pas de service dédié à la formation : « *Je me suis rendu compte que moi aussi j'avais envie d'apprendre de nouvelles choses par rapport à mon travail et que bah c'était difficile de le faire dans la formation professionnelle parce que il faut prendre du temps, il faut demander un congé individuel, blablabla, enfin bon bref ! C'est bien trop compliqué de le faire parce que j'ai pas le temps. Parce qu'il n'y a pas de RH à mon travail.* » (Femme, BEP, 44ans). C'est aussi l'expérience vécue par des indépendants qui voient dans les MOOC une opportunité de se former, de manière flexible, adaptable aux emplois du temps fluctuants.

Lorsqu'une offre de formation existe, celle-ci peut aussi ne pas correspondre aux attentes du salarié. C'est ce dont témoigne cette salariée d'une grande entreprise qui fait part d'un délai important pour accéder à la formation demandée et l'inexistence d'offre répondant réellement à ses attentes individuelles : « *Et puis j'ai déjà mis en fait deux ans pour avoir ma formation d'anglais. Donc c'est vrai que c'est un peu difficile aussi parfois. Donc c'est vrai que les MOOC suffisent aussi, c'est vrai que si y'avait une formation que je pouvais avoir, ce serait une formation à la formation. Ça, ça m'intéresserait vraiment énormément. Après l'inconvénient, c'est que c'est pas lié du tout à mon emploi actuel.* » (Femme, Bac+2, 32ans). Le MOOC est perçu très positivement. Il fait l'objet d'un suivi attentif respectant le cadre prescrit de la ressource. Les attestations obtenues en lien avec l'activité professionnelle sont valorisées sur le CV. Au cœur de ce registre, le MOOC prend donc la forme d'une opportunité presque exclusive d'accéder et de satisfaire des aspirations et besoins de formation présents. Il est ainsi regretté de ne pouvoir en obtenir une reconnaissance formelle dans le cadre professionnel.

### ***Le MOOC au cœur du métier : le cas des professionnels du elearning***

L'usage des MOOC peut aussi être motivé par les mutations directes qu'ils induisent dans l'exercice et la définition des métiers. L'intérêt suscité par le MOOC est lié à l'étude des caractéristiques particulières de cette ressource en tant que « dispositif » technologique de formation. C'est ce qu'explique l'enquêté suivant, désormais chef de projet elearning, il commence à s'intéresser aux MOOC dans le cadre de sa formation et de son stage de fin d'études d'ingénierie de la e-formation : « *J'ai regardé plus les MOOC qui étaient vraiment liés à l'Institut Mines Télécom (...) pour voir un petit peu comment c'est, comment ils sont fait et comment voilà, ils s'articulent.* » Il précise : « *[Par rapport à] la voie que j'ai choisi, je me suis mis aussi à étudier les MOOC, comment ils étaient faits, c'est-à-dire leur structure, comment notamment... je vous ai dit que j'ai fait un... un rapport sur la façon dont les apprenants étaient accompagnés sur les MOOC. (...) je suis allé voir aussi les différentes plateformes (...) pour voir comment, quelles étaient les fonctionnalités qu'on pouvait trouver sur les plateformes qui étaient peut être aussi intéressantes à développer pour des MOOC.* » L'inscription dans les MOOC est donc justifiée par l'analyse de l'intérêt formatif de leur environnement. Ceci explique la multiplicité du nombre dans lequel cet enquêté s'est inscrit.

C'est en appréhendant la diversité des environnements d'apprentissage de MOOC qu'il développe une expertise au cœur de son activité professionnelle. Les seuls suivis, jusqu'au bout et pour leur contenu, sont ceux qui expliquent comment construire un MOOC. Les modalités de suivi sont variables selon ces deux objectifs : étude de la structure ou apprendre à créer un MOOC : « *Si mon but c'est de le suivre je m'inscris qu'à un seul MOOC à la fois, si mon but c'est de, c'est de l'étudier, je peux m'inscrire là à pour plusieurs MOOC pour les comparer. Donc là, actuellement, là je suis inscrit à plusieurs MOOC, mais c'est plus dans le but d'étudier euh des MOOC que de les suivre quoi vraiment.* ». En s'inscrivant, l'objectif premier n'est pas l'obtention d'une attestation. Elles ne sont donc pas valorisées dans un CV au titre de formation. En revanche l'expertise sur le dispositif est valorisée à travers la mention de la production de rapport sur le sujet ou de MOOC créés.

Ce registre d'usage concerne aussi d'autres professions touchées par les mutations liées à l'apparition des MOOC (l'enseignement, la gestion des ressources humaines etc.).

### ***L'anticipation de bifurcations professionnelles***

Les deux derniers registres d'usage font du MOOC une ressource stratégique pour préparer la mise en œuvre de bifurcations professionnelles. Caractérisés par une anticipation temporelle, ils se distinguent néanmoins selon le statut envisagé dans le projet professionnel : salarial ou indépendant. Le mode de suivi et la valorisation du MOOC diffèrent alors.

### ***L'élargissement des compétences professionnelles en vue d'une reconversion salariale***

Présentons le cas d'une enquêtée pour illustrer ce registre d'usage. Suite à un grave accident entraînant l'interruption de son cursus initial, cette femme de 31ans réussit par la reprise d'étude à l'aide de cours du soir à devenir kinésithérapeute mais elle anticipe le fait qu'elle ne pourra exercer cette profession au regard de certaines séquelles. Elle s'inscrit donc dans un master à distance en vue d'anticiper une reconversion professionnelle future tout en exerçant son activité. Les MOOC lui offrent une possibilité transversale de stabiliser son projet général en servant d'appui au suivi de sa formation instituée dans les matières les plus difficiles, s'ancrant alors dans le premier registre d'usage « complémentaire » : « *alors le premier MOOC que j'ai fait(...) c'était des statistiques qui étaient en lien avec la santé publique. Et ça, ça avait du sens parce que je terminais mon master près de la fac de médecine de Nancy. Et j'avais, j'avais bien envie d'avoir une espèce de refresh sur les stats, parce que c'est quelque chose que j'ai beaucoup de peine à maîtriser !* ». Mais ils lui servent aussi à développer d'autres compétences qu'elle identifie en étudiant les offres d'emploi du secteur qu'elle projette d'intégrer : « *En gros je fonctionne en identifiant les besoins que j'ai. Si on est vraiment dans une histoire de formation continue, donc en gros j'identifie les besoins que j'ai maintenant et je vois si y'a un MOOC qui peut y répondre, c'est simple. Typiquement, le MOOC de gestion de projet, là, euh, j'ai le master mais effectivement, quand je fais le tour des, des offres d'emploi relatives à un master santé publique, comme je peux en avoir un, bah j'ai vu, j'ai identifié qu'il y avait cette demande qui était récurrente. Du coup je prends au niveau des MOOC existants et je vois que ça correspond à mes besoins. Donc je m'inscris.* » Respectant un suivi méticuleux des MOOC, elle valorise sur son CV ceux dont elle perçoit une véritable plus-value pour son projet de reconversion professionnelle. La possibilité de certifier et la qualité des contenus sont ainsi des critères décisifs.

### *Soutenir un projet professionnel en tant qu'indépendant*

Nous présentons ici le cas d'une mobilisation de MOOC pour soutenir un projet d'entrepreneuriat à partir d'un enquête. Proche de la retraite, cet ingénieur en sciences appliquées, après 35 années d'une carrière ascendante, souhaite concrétiser son projet de création d'entreprise. Il indique : *« j'ai besoin de remettre à jour mes connaissances, sur les... tout ce qui gouverne la création d'entreprise. Donc c'est pour ça que j'ai suivi des MOOC consacrés à la création d'entreprises sociales ou d'entreprises à partir d'une start-up technologique. Et je suis en train de suivre un autre MOOC sur la technologie internet »*. Les MOOC lui permettent de revenir sur des connaissances et d'en acquérir de nouvelles. *« Ce que j'ai trouvé de très, très bien, c'est que ça remet vraiment dans un cadre, je dirai pédagogique les bases de la création d'entreprise. Vraiment quelles sont les bases, quels sont les enchaînements logiques et tout ça. C'est vraiment très bien fait, très synthétique, très didactique (...) Ça remet vraiment les choses dans l'ordre dans cette perspective. Avec un peu les choses de bases, avec un peu de base théorique. Pour moi qui connaissais beaucoup de choses, c'est ce mérite là que j'y vois. Le deuxième mérite, ça permet d'ouvrir sur les dernières tendances dans ce domaine là. Donc vraiment une remise à jour des connaissances »*. Le critère principal de choix du MOOC reste le sujet. Lorsque l'offre est plus diversifiée, la décision s'appuie sur le renom de l'institution, perçu comme un gage de qualité. L'aspect certifiant dans ce registre n'est pas décisif. S'il peut s'agir d'un moyen de maintenir la motivation jusqu'à l'achèvement, la valorisation sur un CV n'est pas envisagée. L'objectif est une mise en application concrète des connaissances acquises pour créer l'entreprise souhaitée. Il n'est pas relatif à la reconnaissance par autrui de compétences, mais bien à la réalisation du projet entrepreneurial. La gratuité du MOOC est perçue comme un point positif, rendant possible l'exploration de sujets divers pour réaliser un projet nécessitant des compétences transversales.

### **Conclusion**

L'analyse compréhensive a permis de mettre au jour sept registres d'usage des MOOC et de comprendre précisément les raisons pour lesquelles un individu s'y inscrit en identifiant les modalités de cet engagement. Les registres d'usage constituent une grille d'analyse de cette rationalité mise en œuvre pour répondre à une situation socioprofessionnelle occupée ou projetée. Ils mettent au jour la cohérence et le sens donné aux MOOC suivis par les inscrits. Tous ne répondent pas aux mêmes logiques d'action. Loin de signifier un échec ou d'incarner un problème du dispositif, le fait de ne pas aller jusqu'au bout du MOOC relève au contraire pour certains d'un non usage volontaire comme en témoignent les registres d'usages complémentaire, cœur de métier et bifurcation professionnelle indépendante. La recherche de certification est secondaire, voire inexistante, car les objectifs poursuivis ne sont pas purement économiques (comme peut l'être le registre d'accumulation). Ils peuvent aussi être une réponse ou s'articuler à des enjeux de subjectivation, identitaires (registre compensatoire). Ces registres s'ancrent dans la temporalité des situations présentes, qui offrent ou non la possibilité de se former (registre d'opportunité) et génèrent un besoin plus ou moins important de formation (registre d'accumulation), et des projections futures (bifurcations professionnelles). Ils ne sont pas exclusifs mais sont déployés rationnellement par l'individu, successivement ou simultanément, comme réponse à des besoins objectifs et subjectifs

émergeants tout au long du « parcours biographique ». D'une manière générale, la flexibilité offerte par les MOOC est particulièrement appréciée car elle permet une adaptation à chacune des situations vécues par l'individu.

L'analyse biographique de chaque entretien et une ré-interrogation permettront à la suite de ce travail d'identifier l'articulation de ces registres d'usage au sein d'une trajectoire individuelle ayant sa propre cohérence. Elle permettra de répondre à la question des effets des MOOC en matière de formation des adultes, à savoir : contribuent-ils à une reproduction des inégalités déjà cristallisées dans les trajectoires de formation en incarnant un nouvel outil pour les mieux dotés ou constituent-ils une véritable opportunité pour des publics plus défavorisés tant au regard de leurs caractéristiques individuelles que de leur situation objective ? Ceci paraît d'autant plus déterminant que ces logiques d'action se déploient à l'initiative individuelle, en dehors des cadres institués de formation, nécessitant un ensemble de dispositions implicites propres à « l'apprenance » (Carré, 2006).

## **Bibliographie**

Amadiou, F., Tricot A. (2014). *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Paris, Retz.  
Breslow, L. B., Pritchard, D. E., DeBoer, J., Stump, G. S., Ho, A. D., & Seaton, D. T. (2013). Studying learning in the worldwide classroom: Research into edX's first MOOC. *Research & Practice in Assessment, Research & Practice in Assessment*, (8), 13-25.

Blasco, S., Lê, J. & Monso, O. (2009). Formation continue en entreprise et promotion sociale : mythe ou réalité ? *Formation Emploi*, 27-42.

Carré, P. (1999). Motivation et rapport à la formation. In Carré, P. et Caspar, P.(dir.). *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris : Dunod. 267-287.

Carré, P. (2006). Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance, *Education Permanente*, n°168, 19-29.

Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (dir) (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*, Paris, PUF, coll "Formation et pratiques professionnelles".

Cisel, M., Bruillard, E. (2012). Chronique des MOOC. Rubrique de la revue STICEF, 19.

Cisel, M. (2016). Utilisations des MOOC : éléments de typologie. Retour sur la diversité des formes d'attrition (thèse de doctorat non publiée). ENS Cachan, Cachan, France.

Christensen G., Steinmetz A., Alcorn B., Bennett Amy., Woods D., Ezekiel J. (2013). The MOOC Phenomenon: Who Takes Massive Open Online Courses and Why?

Collin, S., Saffari, H. (2015). Le MOOC et le « hype » : analyse critique des discours médiatiques sur les MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogies universitaires*, 12 (1-2), 124-137.

Conseil européen Lisbonne. (2000). Conclusions de la Présidence. Consulté 27 avril 2016. Repéré à : l'adresse [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_fr.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm)

Crochard, M. (2007). Contribution à l'étude des liens entre engagement en formation et rapport au travail. *Savoirs, Hors série*(4), 49-60.

DeBoer, J., Ho, A. D., Stump, G. S. & Breslow, L. (2014). Changing « courses ».

Reconceptualizing Educational Variables for Massive Open Online Courses. *Educational Researcher*, vol 43, Issue 2, 74-84.

Delpech, Q., Diagne M. (2016) MOOC français : l'heure des choix, *La note d'analyse*, n°40. Récupéré de : [http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/na40\\_mooc\\_finale.pdf](http://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/na40_mooc_finale.pdf)

Dubar, C. (1977). Formation continue et différenciations sociales. *Revue Française de Sociologie*, 18(4), 543.

Hansen, J. D., et Reich, J. (2015). Democratizing education? Examining access and usage patterns in massive open online courses. *Science*, 350(6265), 1245-1248.

Hill, P. (2013). Emerging Patterns in MOOCs: a graphical view. Récupéré de [mfeldstein.com/emerging\\_student\\_patterns\\_in\\_moocs\\_graphical\\_view/](http://mfeldstein.com/emerging_student_patterns_in_moocs_graphical_view/)

Ho, A. D., Reich, J., Nesterko, S. O., Seaton, D. T., Mullaney, T., Waldo, J. & Chuang, I. (2014). *HarvardX and MITx: The First Year of Open Online Courses, Fall 2012-Summer 2013*. Rochester, NY: Social Science Research Network. Récupéré de : <http://papers.ssrn.com/abstract=2381263>

Karpik, L. (2007). *L'économie des singularités*, Paris, Gallimard.

Karsenti, T. (2015). MOOCs : faits et chiffres. *RITPU*, 12(1-2).

Kaufmann, J.-C. (1996), *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan

Kellner, C., Massou, L. & Morelli, P. (2010). (Re)penser le non-usage des tic. *Questions de communication*, 18 , 7-20.

Kizilcec, R. F., Piech, C., & Schneider, E. (2013). Deconstructing Disengagement: Analyzing Learner Subpopulations in Massive Open Online Courses. In *Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge*. New York, USA: ACM. 70-179

Koller, D., Ng, A., Do, C., & Chen, Z. (2013). Retention and intention in massive open online courses : In depth. *Educause Review*. Récupéré de : <http://www.educause.edu/ero/article/retention-and-intention-massive-open-online-courses-depth-0>

Mazade, O., Hinault A-C. (2014). Avant-propos. *Sociologies pratiques*, 1, n° 28, 3-8.

Montlibert, C. de. (1968). Promotion et reclassement. Les élèves d'un centre d'enseignement par cours du soir à la recherche d'une promotion par un diplôme. *Revue française de sociologie*, 9(1), 208-217.

Negrone, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 119(2), 311-331.

Negrone, C. (2011). Les parcours d'insertion à l'épreuve du travail sur soi. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, (42-2), 143-158.

Paillé, P., Mucchielli A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, « U », 3<sup>ème</sup> édition.

Papi, C. (2012). Causes et motifs du non usage de ressources numériques. Logiques d'usages des étudiants en formation initiale. *Recherches & Educations*, 6, 127-142.

Schmid, L., Manturuk, K., Simpkins, I., Goldwasser, M. & Whitfiels K. E. (2015). Fulfilling the promise: do MOOCs reach the educationally underserved ? *Educational Media International*, vol 52, Issue 2, 116-128.

Spence, M. (1973). Job Market signaling. *The Quaterly Journal of Economics*, vol 87, n°3, 355-374.

Zhenghao, C., Alcorn, B., Christensen, G., Eriksson N., Koller D. & Emanuel E. J. (2015). Who's benefiting from MOOCs, and why. *Harvard Business Review*, Education. En ligne <https://hbr.org/2015/09/whos-benefiting-from-moocs-and-why>