
Analyse de facteurs qui influencent le choix de parcours des apprenants dans le MOOC « L'innovation pédagogique dont vous êtes le héros »

Analysis of factors influencing learners' choice of path in the "The educational innovation of which you are the hero" MOOC

Laura Meekers, Audrey Kumps, Karim Boumazguida, Gaetan Temperman et Bruno De Lièvre



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dms/8268>

DOI : 10.4000/dms.8268

ISSN : 2264-7228

Éditeur

CNED-Centre national d'enseignement à distance

Ce document vous est offert par Université de Mons



Référence électronique

Laura Meekers, Audrey Kumps, Karim Boumazguida, Gaetan Temperman et Bruno De Lièvre, « Analyse de facteurs qui influencent le choix de parcours des apprenants dans le MOOC « L'innovation pédagogique dont vous êtes le héros » », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 39 | 2022, mis en ligne le 28 octobre 2022, consulté le 28 octobre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/dms/8268> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dms.8268>

Ce document a été généré automatiquement le 27 octobre 2022.



Creative Commons - Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International - CC BY-SA 4.0
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Analyse de facteurs qui influencent le choix de parcours des apprenants dans le MOOC « L'innovation pédagogique dont vous êtes le héros »

Analysis of factors influencing learners' choice of path in the "The educational innovation of which you are the hero" MOOC

Laura Meekers, Audrey Kumps, Karim Boumazguida, Gaetan Temperman et Bruno De Lièvre

Introduction

- 1 Depuis 1999, grâce au réseau Internet, l'essor des technologies a entraîné de profonds changements au sein du paysage de l'enseignement supérieur et, par extension, de la pédagogie universitaire. Ces changements ont suscité, dans une certaine mesure, le passage d'un modèle « cloisonné », où des institutions d'enseignement supérieur dispensaient des apprentissages en présentiel à un nombre restreint d'apprenants inscrits aux cursus qu'elles organisaient, à un système parallèle « accessible », dans lequel toute personne disposant d'une connexion Internet a la possibilité d'apprendre en ligne en s'affranchissant des frontières géographiques, sociales et générationnelles (Hennequin, 2014). Ce constat doit toutefois être nuancé, car bien que de plus en plus d'établissements d'enseignement supérieur s'ouvrent au monde, par l'utilisation des technologies, en organisant des cours en ligne, la majorité de ces institutions ne proposent que des certifications exigeant du présentiel.
- 2 Ces évolutions sur le plan technologique, couplées à l'accroissement des besoins d'enseignement et de formation ont poussé les enseignants-chercheurs à développer de

nouveaux dispositifs d'apprentissage : les MOOC (Massive Open Online Course). Ces cours en ligne d'accès libre destinés à un grand nombre d'apprenants sont des dispositifs technopédagogiques qui apparaissent comme une solution pertinente permettant de répondre à une demande croissante en termes d'éducation et de formation (Boumazguida *et al.*, 2022).

- 3 Effectivement, comme l'explique Conole (2016), les MOOC sont des dispositifs annonciateurs de changements en termes d'éducation. Citant Creelman (2013), cet auteur précise que ce type de dispositifs de formation à distance ouvrent de nouvelles possibilités d'apprentissage à plus de 100 millions d'apprenants dans le monde qui n'ont pas les moyens de suivre une éducation classique. Par ailleurs, plusieurs agences nationales et internationales comme l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES) ou l'UNESCO considèrent les MOOC comme une adaptation pédagogique susceptible de pallier l'augmentation démographique et de répondre à la demande croissante d'enseignement et de formation.
- 4 Dans le cadre de cette contribution, nous étudions l'expérience d'apprentissage de sujets inscrits dans le MOOC « L'innovation pédagogique dont vous êtes le héros », mis en ligne par l'université de Mons (Belgique) en 2020. Ce MOOC a la particularité de proposer à ses participants deux parcours de formation leur permettant d'envisager leur apprentissage selon des modalités différentes : un parcours plutôt transmissif nommé parcours « Performance » et un parcours plutôt connectiviste appelé parcours « contributif ». Nous tenterons d'expliquer les motifs qui poussent les apprenants à s'inscrire « massivement » (93 % de l'échantillon de départ) dans le parcours d'apprentissage transmissif. Pour ce faire, nous analysons, au moyen du logiciel NVIVO, les réponses des participants (N = 771) récoltées à l'issue du MOOC au moyen d'une enquête de satisfaction.

Cadre théorique

Les MOOC : dispositifs technopédagogiques aux nombreuses facettes

- 5 L'examen de la littérature pédagogique met en avant deux catégories de MOOC : les cMOOC (dispositifs connectivistes) et les xMOOC plutôt transmissifs. Cette dichotomie semble s'être imposée au sein de la communauté scientifique (Ebben & Murphy, 2014 ; Cisel, 2016). Le cMOOC sollicite la participation des apprenants par un processus de co-construction des savoirs, tandis que le xMOOC se caractérise par un apprentissage basé sur l'acquisition de connaissances (Elzbiaciak & Ross, 2014). Pour Bates (2012), les xMOOC reposeraient sur des théories issues de l'enseignement prescriptif à l'instar du béhaviorisme ou du cognitivisme. Ce type d'apprentissage exige que les apprenants suivent des parcours d'apprentissage prédéterminés et élaborés par les enseignants-concepteurs.
- 6 Charlier et Henri (2016) distinguent comme suit l'apprentissage dans les xMOOC et le cMOOC : [dans les xMOOC,] l'assimilation de connaissances [est présentée] par l'expert, très souvent sous forme de séquences vidéo, alors que dans les cMOOC [elle] prend la dimension d'une construction personnelle soutenue par un ensemble de ressources médiatiques, technologiques et humaines (p. 40).

xMOOC : l'apprentissage transmissif

- 7 Les xMOOC sont apparus en 2011. Ils reposaient principalement sur l'utilisation par les apprenants de supports interactifs comme des conférences en ligne, des vidéos, des textes à lire ou encore des quiz à choix multiples (Conole, 2016).
- 8 Pour Hennequin (2014), les xMOOC proposent une interaction transmissive descendante : le savoir est initialement dans les mains de l'enseignant avant d'être dispensé aux apprenants. Ce type de posture peut s'apparenter à de l'enseignement transmissif et plus précisément à l'instructivisme, à l'instar de ce qui peut être proposé dans les grands amphithéâtres des établissements d'enseignement supérieur. Pour Lebrun (2002), ce que confirment Nafil *et al.* (2014), ce courant pédagogique privilégie la transmission des connaissances d'un enseignant (expert) vers les apprenants qui écoutent passivement sans nécessairement avoir la possibilité de discuter autour de celles-ci ou d'explorer d'autres pistes.
- 9 L'enseignant détient des connaissances qu'il partage par le biais de séquences vidéo d'une dizaine de minutes. Étant donné la brièveté du temps imparti, l'enseignant structure généralement l'apprentissage et se livre à un travail important de condensation des savoirs qui seront partagés (Boumazguida, 2020).

cMOOC : le connectivisme

- 10 Dans le cMOOC, l'enseignant assume la fonction de facilitateur et est présent au sein du dispositif pour guider les apprenants en encourageant les interactions entre les différents participants ainsi qu'en leur proposant des ressources pédagogiques qu'ils peuvent mobiliser à travers l'utilisation de médias afin de construire leur apprentissage (Cisel, 2016).
- 11 Comme évoqué précédemment, les cMOOC s'inscrivent dans le courant connectiviste selon lequel chaque individu possède des connaissances qui lui sont propres et, qui une fois mises en commun, contribuent à la reconstruction du savoir de l'humanité (Hennequin, 2014).
- 12 Selon Hoppe (2017), les cMOOC favorisent un apprentissage mobilisant des interactions avec d'autres pairs ainsi que l'équipe pédagogique encadrant le dispositif. Pour cet auteur, « le réseau "horizontal" organisé de pairs pendant le déroulement d'une session remplit une fonction de socialisation de l'auto-formation » (Hoppe, 2017, p. 81). Ce type d'approche pédagogique ambitionne de placer l'apprenant au cœur de son apprentissage. Les cMOOC mettent l'accent sur l'humain en suscitant la participation et la créativité des apprenants qui utilisent des ressources en ligne par l'exploitation de « réseaux dynamiques de connexions » offertes par les technologies (Ebben & Murphy, 2014, p. 6). La théorie connectiviste de l'apprentissage se caractérise par le fait que « ces connexions forment ensemble un réseau rendant la connaissance et l'apprentissage possibles. Ces liens évoluent, se développent et se renforcent sans cesse, à mesure que nous nous adaptons aux expériences que nous vivons » (Downes, 2013, cité par Ebben & Murphy, 2014, p. 6). La conception pédagogique des cMOOC repose sur une méthodologie documentée par Kop *et al.* (2011).

De la pédagogie à l'heutagogie

- 13 L'apprentissage prescriptif, dans lequel sont tracées des voies d'apprentissage prédéterminées à travers de connaissances hiérarchiques et formalisées, est fortement corrélé aux pédagogies instructivistes et aux xMOOC (Williams *et al.*, 2012).
- 14 L'apprentissage émergent, basé sur des processus déterminés par l'apprenant et auto-organisés, est associé au connectivisme et aux cMOOC, en particulier avec l'accent mis sur l'exploitation des connexions du réseau pour résoudre des problèmes et développer les capacités d'apprentissage autodirigé (Saadatmand & Kumpulainen, 2013 ; Kop, 2012).
- 15 Le modèle heutagogique, quant à lui, comprend trois étapes passant de la pédagogie, à l'andragogie, à l'heutagogie (Andres, 2015). Dans la pédagogie, les apprentissages sont davantage tournés vers l'acquisition d'aptitudes et de compétences spécifiques tandis que dans l'heutagogie, les apprentissages sont tournés vers l'autoefficacité et des applications plus larges dans des contextes collaboratifs et de résolution de problèmes. L'heutagogie se définit comme l'étude de l'apprentissage autodéterminé où l'enseignant cède la responsabilité du processus d'apprentissage à l'apprenant qui négocie l'apprentissage et détermine quoi et comment apprendre (Blaschke, 2012).
- 16 Comme pour l'apprentissage émergent et prescriptif, l'heutagogie et la pédagogie sont associées à une taxonomie de base des types de MOOC selon laquelle les xMOOC de style instructiviste correspondent à la pédagogie et les cMOOC de style connectiviste à l'heutagogie (Beaven *et al.*, 2014). Dans la pédagogie, les apprenants moins matures sont soutenus par des niveaux élevés de contrôle de l'enseignant et de structure de cours. L'étape intermédiaire à la pédagogie et à l'heutagogie s'appelle l'andragogie dans laquelle les apprenants plus matures dirigent eux-mêmes leur apprentissage dans le cadre d'une conception de cours et avec les conseils de l'instructeur. Dans l'heutagogie, l'apprenant dispose du plus haut niveau d'autonomie, il dirige lui-même son parcours d'apprentissage et détermine ses objectifs d'apprentissage (Beaven *et al.*, 2014 ; Blaschke, 2012).

Motifs d'entrée en formation

- 17 Plusieurs facteurs peuvent motiver les apprenants à s'inscrire dans un MOOC. Pour des raisons que nous développons *a posteriori*, nous nous intéressons à la typologie documentée par Carré (2001), comme modèle de référence.
- 18 Étant donné que la moitié de notre échantillon (N = 354) est composée d'apprenants spontanés, apprenants qui se sont inscrits volontairement au MOOC et pour qui ce dernier représente une formation pour adultes, nous avons décidé d'utiliser le modèle de Carré (2001). Sur les 101 modèles motivationnels recensés par Fenouillet (2009), un seul modèle, celui de Carré (2001) se réfère spécifiquement aux motivations dans un contexte de formation pour adultes. Cependant, le MOOC est également suivi par des étudiants universitaires (N = 357) qui ont été inscrits au MOOC, parce que ce dernier fait partie d'une unité d'enseignement à valider. Le modèle de Carré est-il adapté pour ces apprenants enrôlés ? Les étudiants enrôlés étant des étudiants universitaires, nous sommes donc demandé si le modèle avait déjà été utilisé dans ce contexte. Ce dernier a déjà été utilisé dans de nombreuses publications en s'appliquant à d'autres contextes tels que le contexte universitaire avec l'analyse des variables

sociodémographiques et académiques associées aux buts d'entrée en formation chez des étudiants universitaires (Mercier, 2006) ou encore la reprise d'un master par des étudiants dans un dispositif d'alternance à l'université (Desset, 2019).

- 19 La littérature semble peu fournie au sujet des inscriptions à des formations à distance dites « contraintes » comme c'est le cas pour le MOOC que nous étudions. C'est pourquoi, nous espérons, humblement, contribuer à l'enrichissement des connaissances en technopédagogie et cherchons à de mettre en lumière si ce modèle peut également s'appliquer à des apprenants enrôlés.
- 20 Toutefois, nous pensons qu'il est justifié d'utiliser la typologie de Carré pour les deux types d'apprenants puisque nous n'analysons pas les motivations qui amènent les apprenants à s'inscrire au MOOC, mais les motivations qui poussent les apprenants à s'inscrire majoritairement dans le parcours transmissif. En effet, que ce soit les apprenants enrôlés ou spontanés, les deux types d'apprenants ont le choix entre deux parcours à suivre.
- 21 De plus, nous pensons qu'il est pertinent d'utiliser la typologie de Carré qui prend à la fois en compte la motivation à participer aux activités de formation et la motivation à apprendre lors d'une formation. Bourgeois (1998) écrit que trop souvent les deux niveaux d'analyse que sont la motivation à s'engager en formation et la motivation à s'engager dans l'apprentissage sont considérés de façon disjointe. En effet, l'engagement en formation a été étudié principalement dans des contextes de formation d'adultes tandis que la motivation à apprendre a essentiellement été traitée dans le contexte scolaire.
- 22 Carré (2001) a conçu un modèle théorique pour catégoriser les motifs d'engagement en formation. Ces motifs sont au nombre de dix et sont répartis en quatre pôles : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque, la participation et l'apprentissage.
- 23 Les motifs épistémique, socioaffectif et hédonique sont associés à la motivation intrinsèque, ce qui correspond au niveau le plus haut d'autodétermination. Le motif épistémique anime davantage les individus orientés vers l'apprentissage. En effet, la motivation est ici liée au contenu lui-même. Il est question de goût personnel et d'attrait pour le savoir. Le motif socioaffectif concerne des personnes visant en priorité la participation. Il s'agit de participer à une formation pour profiter de contacts sociaux. Le motif hédonique concerne également les personnes visant prioritairement la participation. Il s'agit de participer pour le plaisir lié aux aspects pratiques de déroulement d'une formation et à l'environnement.
- 24 Les motifs opératoire professionnel, opératoire personnel, vocationnel, économique, prescrit, dérivatif et identitaire renvoient à des objectifs extrinsèques à la formation. Les deux motifs opératoires et le motif vocationnel impliquent des individus axés sur l'apprentissage. Le motif opératoire professionnel concerne l'acquisition des compétences jugées comme nécessaires pour exercer des activités spécifiques dans le domaine du travail dans le but d'anticiper ou de s'adapter aux changements techniques. Le motif opératoire personnel consiste en l'acquisition des compétences perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques en dehors du champ du travail. Le motif vocationnel, quant à lui, concerne l'acquisition de compétences et la reconnaissance symbolique nécessaires à l'obtention d'un emploi, à sa préservation, son évolution ou sa transformation. La raison de l'engagement dans une formation est centrée sur une logique d'orientation professionnelle.

- 25 Les motifs économique, prescrit, dérivatif et identitaire se rapportent davantage à la participation. Le motif économique porte sur le fait de participer à une action de formation qui se traduit par un avantage économique. Le motif prescrit résulte de l'engagement en formation sous l'injonction d'autrui. Le motif dérivatif consiste en l'évitement de situations ou d'activités désagréables. Le motif identitaire implique l'acquisition de compétences nécessaires à une transformation de son identité par le maintien ou la transformation du statut social ou familial, de la fonction, du niveau de qualification du point de vue de l'identité professionnelle, culturelle, sociale ou familiale. Au cœur de ce motif se trouve la conscience de sa propre image sociale, plutôt qu'une quelconque motivation économique.
- 26 D'autres études précisent ces motifs d'entrée pour les xMOOC et les cMOOC et permettent d'apporter des informations complémentaires à la typologie de Carré (2001). Les MOOC transmissifs sont sélectionnés pour les modalités de travail qu'ils proposent (Bruillard, 2014 ; Poellhuber *et al.*, 2017), la possibilité de travailler individuellement (Bruillard, 2014 ; Tahiri *et al.*, 2014 ; Cisel, 2016 ; Montaufier, 2017 ; Kichu & Bhattacharya, 2020). Ils sont aussi jugés comme plus accessibles, car ils ne nécessitent pas la création de contenu de la part des apprenants, sont plus faciles à aborder et engendrent moins de stress (Delpeyroux & Bachelet, 2015 ; Cisel, 2016). En outre, les aspects pratiques d'un MOOC plus transmissif tel que l'accès à la certification, un cadre de travail qui permet à l'apprenant de s'organiser, la clarté des consignes et une bonne répartition du temps par rapport aux tâches demandées peuvent être des critères de choix qui attirent les apprenants (Bruillard, 2014 ; Delpeyroux & Bachelet, 2015 ; Cisel, 2016 ; Roy *et al.*, 2016 ; Delpech & Diagne, 2016 ; Vrillon, 2017). Les MOOC connectivistes sont prisés pour la stimulation intellectuelle qu'ils procurent aux utilisateurs. En effet, ils leur permettent d'innover, de construire leurs apprentissages au travers d'une diversité de tâches (Gilliot & al., 2013). Les apprenants choisissent les MOOC connectivistes pour collaborer et travailler en groupe autour de thématiques qui les intéressent (Tahiri *et al.*, 2014 ; Molinari *et al.*, 2017 ; Poellhuber *et al.*, 2017).

Méthodologie

- 27 Le MOOC « L'innovation pédagogique dont vous êtes le héros » invite ses participants à découvrir des pratiques pédagogiques innovantes au travers de six modules. Ce MOOC a pour public cible toutes personnes s'intéressant à l'éducation. Il n'y a pas de prérequis spécifiques pour suivre la formation qui dure 8 semaines. La cinquième édition s'est étendue du 26 octobre 2020 au 20 décembre 2020.
- 28 Avant de s'inscrire au MOOC, les participants ont accès à une présentation de la formation en plusieurs onglets. Dans ces onglets sont décrits les objectifs poursuivis par la formation et les modalités pratiques de celle-ci avec la présentation de la planification, du plan de cours, des contenus ainsi que les différents parcours proposés et des conditions pour l'obtention d'une attestation de réussite dans chacun d'eux. Deux alternatives de parcours s'offrent aux participants :
- 29 Le parcours « Performance » (transmissif) offre aux apprenants une formation dite « linéaire » où chaque module de la formation nécessite le visionnage de courtes capsules vidéopédagogiques leur permettant de répondre à des quiz formatifs visant à les aider à s'autoévaluer. Ces mêmes participants sont ensuite invités à répondre à un questionnaire sommatif. À l'issue de ce parcours, une attestation de suivi est délivrée

gratuitement aux apprenants qui réussissent l'ensemble des évaluations intermédiaires avec un score moyen supérieur ou égal à 50 % et obtiennent un score supérieur ou égal à 70 % lors d'une évaluation finale.

- 30 Le parcours « Contributif » (connectiviste) propose, quant à lui, une participation plus active. En effet, les apprenants sont amenés, après avoir visionné des capsules vidéo, à élaborer de manière autonome ou en groupe (de 2 à 5 membres) des contenus complémentaires susceptibles d'être partagés avec les autres participants au MOOC. Ils sont amenés à réaliser au moins 6 diapositives accompagnées d'un texte explicatif en abordant les thématiques d'au moins 3 modules différents issus de la formation. Les productions sont évaluées par l'équipe pédagogique sur la base d'une grille critériée. La réussite de cette tâche permet l'octroi d'une attestation de suivi.

Échantillon

- 31 Notre échantillon est constitué de 711 sujets. Ces derniers ont participé aux différentes activités d'apprentissage intégrées dans le MOOC et ont répondu à un questionnaire de satisfaction proposée à l'issue de celui-ci. Dans la lignée des travaux de Boumazguida (2020), nous qualifions les participants qui sont contraints de suivre le MOOC parce que celui-ci fait partie d'un enseignement universitaire valorisé par l'octroi de crédits d'apprenants « enrôlés » tandis que les « spontanés » sont ceux qui s'inscrivent de manière volontaire. Les premiers sont des étudiants inscrits dans un cours de sciences de l'éducation et de la formation à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Mons (N = 357, soit 50,2 %) tandis que les seconds sont des apprenants « spontanés » (N = 354, soit 49,8 %).
- 32 Nous relevons que 2,5 % (N = 18) des répondants appartiennent à la catégorie d'apprenants ayant suivi le parcours « connectiviste » contre 97,5 % (N = 693) qui ont participé au parcours « transmissif ». Parmi les apprenants du parcours connectiviste, 1,7 % sont des apprenants « enrôlés » (N = 6) et 3,4 % sont des apprenants « spontanés » (N = 12). Les apprenants du parcours transmissif sont répartis de la manière suivante : 98,3 % d'apprenants « enrôlés » (N = 351) pour 96,6 % d'apprenants « spontanés » (N = 354).

	ENRÔLÉS	SPONTANÉS	TOTAL
« Parcours contributif » (CONNECTIVISTE)	6 (1,7%)	12 (3,4%)	18 (2,5%)
« Parcours Performance » (TRANSMISSIF)	351 (98,3%)	342 (96,6%)	693 (97,5%)
TOTAL	357 (50,2%)	354 (49,8%)	711 (100%)

Tableau 1 : tableau récapitulatif des réponses au questionnaire de satisfaction

Questions de recherche

- 33 Comme nous venons de le mettre en exergue, le nombre d'apprenants inscrits dans le parcours transmissif est le plus important. Ce constat nous interroge sur les raisons qui poussent les participants inscrits au MOOC à opter pour ce type de parcours. En effet, dans une perspective d'amélioration des pratiques en ingénierie technopédagogique, nous nous interrogeons sur la plus-value de concevoir un dispositif de formation à distance proposant des parcours d'apprentissage multiples.

- 34 Pour ce faire, nous nous posons deux questions de recherche :
- Question 1 : Pourquoi les apprenants inscrits au MOOC « L'innovation pédagogique dont vous êtes le héros » se sont-ils majoritairement dirigés vers un enseignement transmissif ?
 - Question 2 : Dans quelle mesure y a-t-il une différence entre les apprenants spontanés et les apprenants enrôlés concernant les critères de choix du parcours ?

Recueil des données

- 35 Pour comprendre le choix vers lequel les participants se sont dirigés, une analyse quantitative des données textuelles qualitatives est effectuée à partir d'un questionnaire de satisfaction.
- 36 L'analyse se porte sur deux questions. La première, « Quel parcours d'apprentissage avez-vous choisi ? », permettra de classer les apprenants dans le parcours choisi ; la deuxième, « Pourquoi ? », est une question ouverte et permettra de dégager les différents éléments expliquant le choix de parcours réalisé par les apprenants. Nous avons décidé de poser cette question ouverte afin de permettre aux apprenants d'évoquer toutes les raisons les ayant amenés à prendre leur décision et notamment des motivations auxquelles nous n'aurions pas pensé. Cela permet d'avoir accès à davantage de détails relatifs aux motivations des participants qui peuvent être des motivations plus personnelles liées à l'apprenant lui-même telles que les prérogatives professionnelles ou familiales, ou des motivations liées au contexte dans lequel les apprenants se situaient au moment de la formation comme la situation sanitaire.
- 37 Afin d'analyser les réponses des apprenants, le logiciel NVIVO est utilisé. Il s'agit d'un logiciel capable de coder des unités textuelles, permettant par conséquent d'analyser des données qualitatives fournies par des questionnaires et/ou entretiens. L'objectif est de définir, sur la base des réponses fournies par les apprenants, les raisons poussant la majorité des individus inscrits au MOOC à choisir le parcours transmissif plutôt que le parcours connectiviste.
- 38 La méthodologie appliquée pour l'analyse des données est celle de Bardin (1977). En effet, plusieurs grilles d'analyse comportant des catégories ainsi que des sous-catégories (nœuds et sous-nœuds) sont réalisées en amont de l'encodage sur le logiciel NVIVO. Cette étape, l'opération de catégorisation, consiste en l'élaboration d'une grille de catégories, c'est-à-dire des rubriques rassemblant des éléments qui ont des caractéristiques en commun sous un titre générique. Ces catégories sont déterminées sur la base de la revue de la littérature et permettent de classer les différentes réponses des participants du MOOC.
- 39 Après la conception de la grille d'analyse, les réponses des apprenants au questionnaire de satisfaction sont codées et placées dans les catégories et sous-catégories correspondantes. Cette méthodologie permet de représenter de manière simplifiée des données brutes (Wanlin, 2007).
- 40 Enfin, le classement des verbatims est réalisé grâce à un critère dit sémantique. Ce qui signifie que les réponses sont encodées sur base du sens qu'elles véhiculent, qu'il importe qu'il s'agisse d'une phrase ou d'un mot pris isolément. À titre d'exemple, des phrases ont alors pu être prises et classées telles quelles, comme certaines se sont vu être découpées en plusieurs parties, chacune possédant un sens bien distinct, et par conséquent, classées distinctement (Derobertmeasure, 2020).

- 41 Le classement des unités de texte nous a permis de vérifier que la grille d'analyse peut être utilisée tant avec les propos des apprenants spontanés que ceux des enrôlés. En effet, les deux types d'apprenants évoquent des motivations similaires, mais dans des proportions différentes.

Traitement des données

- 42 Le traitement des données a été réalisé en plusieurs étapes. Tout d'abord, un encodage des 711 réponses au questionnaire final a été effectué. Cependant, certaines réponses telles que « ? », « / » ou « je ne sais pas » n'ont pas été encodées. Ensuite, 708 réponses ont été codées dans le logiciel dans les catégories et sous-catégories adéquates. Les résultats obtenus ont été transformés sous la forme de tableaux et de graphiques permettant une lecture plus aisée des données. Enfin, les tableaux et graphiques ont été analysés.

Grilles d'analyse

- 43 Comme expliqué précédemment, en amont de l'analyse, plusieurs grilles d'analyse ont été réalisées (tableau 2). Celles-ci sont constituées de cinq colonnes. Les trois premières sont les catégories, sous-catégories 1 et sous-catégories 2 selon lesquelles les réponses des apprenants sont classées. La quatrième colonne représente les auteurs de référence qui ont permis d'élaborer les catégories et enfin la dernière colonne est composée des extraits du corpus analysé qui ont également permis la construction des catégories. Certaines catégories n'ont pas d'auteur de référence, car ces dernières ont été ajoutées en fonction des réponses fournies par les apprenants au questionnaire final.
- 44 Nous avons adapté la typologie de Carré (2001) à notre étude en associant les quatre axes suivants : motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, participation et apprentissage à d'autres critères plus précis évoqués par d'autres auteurs, que nous citons dans la quatrième colonne. Le motif épistémique est relatif à l'attrait pour le savoir. Nous l'avons associé au souhait d'apprentissage, de défi, d'innovation et de création. Le motif socioaffectif concerne les individus visant la participation à une formation pour profiter de contacts sociaux. Nous l'avons associé au besoin de travailler seul pour le parcours transmissif et au besoin de collaborer pour le parcours connectiviste. Le motif hédonique concerne également les personnes visant la participation, mais cette fois pour le plaisir lié aux aspects pratique de déroulement d'une formation. Nous l'avons lié aux modalités de travail, aux échéances prévues, à la clarté des consignes, les difficultés techniques et la facilité supposée du parcours. Le motif opératoire professionnel est lié à l'apprentissage. Il s'agit d'acquérir des compétences jugées nécessaires. Nous l'avons associé à la préparation à l'examen pour les apprenants enrôlés. Le motif économique concerne la participation à la formation et se traduit par un avantage économique. Nous l'avons associé à la possibilité d'obtenir une certification à la fin de la formation. Enfin, nous avons associé le motif dérivatif au fait que certains apprenants ont choisi un des deux parcours pour ne pas participer à l'autre.

Catégorie	Sous-catégorie 1	Sous-catégorie 2	Sous-catégorie 3	Indicateur de différenciation	Exemples
Motivation hédonique	Motif opératoire	Motif opératoire	Création	Chouard (2013)	« J'aime créer et réaliser des projets »
			Stimulation des sens	Chouard (2013)	« J'aime sentir les choses, les goûter, les toucher »
	Motif socio-affectif	Satisfaction	Intéressement	Chouard (2013)	« J'aime apprendre et découvrir de nouvelles choses »
			Apprentissage de la méthode	Chouard (2013)	« J'aime apprendre à apprendre »
			Apprentissage de la méthode	Chouard (2013)	« J'aime apprendre à apprendre »
Motif hédonique	Satisfaction	Échec	Chouard (2013)	« J'aime apprendre à apprendre »	
		Échec	Chouard (2013)	« J'aime apprendre à apprendre »	
Motivation professionnelle	Motif opératoire	Motif opératoire	Création	Chouard (2013)	« J'aime créer et réaliser des projets »
			Stimulation des sens	Chouard (2013)	« J'aime sentir les choses, les goûter, les toucher »
Motif économique	Motif opératoire	Motif opératoire	Création	Chouard (2013)	« J'aime créer et réaliser des projets »
			Stimulation des sens	Chouard (2013)	« J'aime sentir les choses, les goûter, les toucher »
Autres	Motif opératoire	Motif opératoire	Création	Chouard (2013)	« J'aime créer et réaliser des projets »
			Stimulation des sens	Chouard (2013)	« J'aime sentir les choses, les goûter, les toucher »
Par hasard	Motif opératoire	Motif opératoire	Création	Chouard (2013)	« J'aime créer et réaliser des projets »
			Stimulation des sens	Chouard (2013)	« J'aime sentir les choses, les goûter, les toucher »
Il me convient	Motif opératoire	Motif opératoire	Création	Chouard (2013)	« J'aime créer et réaliser des projets »
			Stimulation des sens	Chouard (2013)	« J'aime sentir les choses, les goûter, les toucher »

Tableau 2 : Grilles d'analyse

Présentation et analyse des résultats

Q1 – Pourquoi les apprenants se sont-ils majoritairement dirigés vers un enseignement transmissif ?

45 Afin de répondre à cette première question de recherche, les réponses des apprenants enrôlés et spontanés ont été analysées selon la grille d'analyse et illustrées sous la forme d'un graphique.

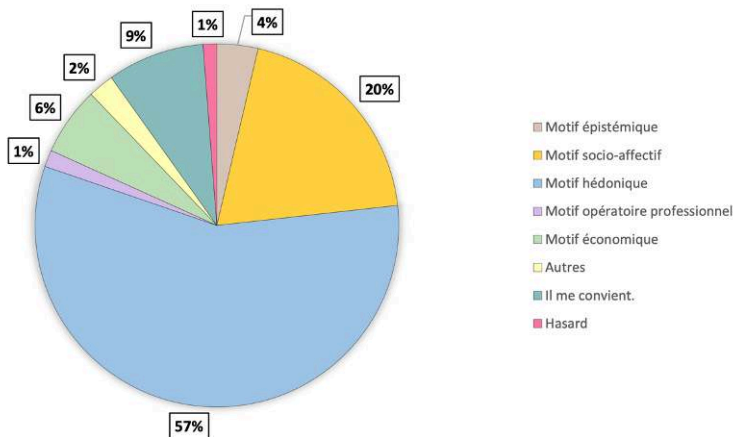


Figure 1 : Graphique répartissant les réponses fournies par les apprenants enrôlés et spontanés lors du questionnaire final (en catégories)

- 46 En analysant les 693 réponses données par les apprenants enrôlés et spontanés au questionnaire final pour l'enseignement de type transmissif, différents motifs expliquant le choix de parcours des apprenants peuvent être mis en évidence. Tous les éléments de la grille d'analyse ont été cités, mais deux motifs se démarquent des autres.
- 47 Tout d'abord, le motif hédonique regroupant la clarté des consignes, les échéances prévues, la facilité, les difficultés techniques et les modalités de travail constitue 57 % des réponses données par les utilisateurs. En second lieu, 20 % des participants évoquent le motif socioaffectif. Ils citent l'individualisme, les conditions sanitaires et le fait de ne pas connaître d'autres personnes participant au MOOC. 9 % des apprenants répondent simplement que le parcours « convient » ou est « adapté », mais ne détaillent pas davantage. Pour 6 % des participants, le motif économique est un critère décisif. Ils ont notamment cité la possibilité d'obtention d'une certification. Le motif épistémique qui se traduit dans le cadre de ce MOOC par la recherche de défi et d'apprentissage a été évoqué par 4 % des participants. Seulement 1 % des apprenants ont été catégorisés par le motif opératoire professionnel. Les apprenants de ce MOOC ont principalement évoqué des motifs d'inscription au parcours transmissif traduisant une motivation intrinsèque.

Q2 Dans quelle mesure y a-t-il une différence entre les apprenants spontanés et les apprenants enrôlés concernant les critères de choix du parcours ?

Le parcours transmissif

- 48 Afin de répondre à cette deuxième question de recherche, les réponses des apprenants du parcours transmissif ont été analysées séparément. En effet, premièrement, nous avons analysé les réponses des apprenants enrôlés et deuxièmement les réponses des apprenants spontanés. Les résultats ont été traduits sous la forme de graphiques reprenant les sous-catégories 1 de la grille d'analyse et de tableaux reprenant les sous-catégories 2 de la grille d'analyse. Nous répondons de manière descriptive à cette question de recherche. En effet, étant donné la faiblesse de notre échantillon (6 enrôlés et 12 spontanés), une analyse inférentielle n'est pas réalisable.

Les apprenants enrôlés

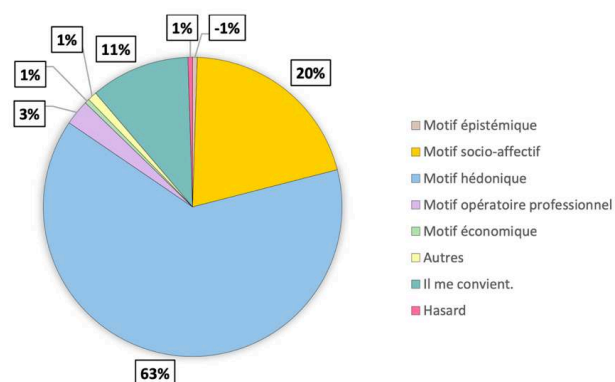


Figure 2 : Graphique répartissant les réponses fournies par les apprenants enrôlés lors du questionnaire final (en catégories)

- 49 La figure 2 indique que le motif hédonique est le plus présent (63 % de réponses). Pour mieux comprendre cette tendance, nous analysons les sous-catégories du motif détaillé dans le tableau 3. La sous-catégorie qui semble particulièrement « séduire » les étudiants universitaires correspond aux modalités de travail proposées dans le parcours transmissif (128 réponses/397). En effet, beaucoup ont choisi ce parcours, parce qu'il permet aux apprenants de découvrir, en autonomie, les contenus théoriques par le biais des capsules vidéo et de s'autoévaluer grâce à des tests formatifs et certificatifs.
- 50 Comme le montre le tableau 3, la deuxième sous-catégorie du motif hédonique ayant suscité le plus de réponses (N = 52) se rapporte à la facilité du parcours. Ce critère peut être mis en lien avec le sentiment de compétence des étudiants. Pour beaucoup d'entre eux, le parcours transmissif est considéré comme « plus facile », car moins contraignant, et par conséquent rassurant.
- 51 La troisième sous-catégorie relative au motif hédonique du parcours transmissif ayant suscité le plus de réponses est relative aux échéances prévues pour la réalisation des tâches. Les étudiants ont le sentiment que ce parcours est moins chronophage et ils évoquent surtout le fait que le parcours connectiviste semble trop long à réaliser comme en atteste ce commentaire « Il m'a semblé que le parcours contributif (connectiviste) demandait beaucoup d'investissement en termes de temps ». Ce qui a également séduit les étudiants est le cadre fourni par ce parcours permettant au travers de tests réguliers et d'échéances de garder un rythme de suivi. À nouveau cette organisation avec une trame à suivre constitue un élément rassurant pour les apprenants enrôlés. En outre, la clarté des consignes est la quatrième catégorie évoquée pour le motif hédonique. Les étudiants ont souvent évoqué le « manque de clarté des consignes » du parcours connectiviste et ont donc préféré opter pour le parcours transmissif.
- 52 Il y a également eu 27 réponses évoquant les difficultés techniques liées à l'utilisation des outils imposés dans le parcours connectiviste. Cela les a poussés à choisir plutôt le parcours transmissif que le parcours connectiviste. Certains révèlent ne pas se sentir suffisamment à l'aise avec les outils informatiques proposés (slides). D'autres abordent la question de la production comme le représentent les extraits suivants : « Je ne suis

pas à l'aise [...] le parcours contributif (connectiviste) demande un travail plus "créatif" je dirais dans la création de diapositives » ; « Parce que j'étais davantage tenté par l'idée de remplir hebdomadairement des QCM plutôt que de devoir réaliser quelque chose de créatif ».

- 53 Le deuxième motif le plus cité est le motif socioaffectif. Les apprenants expriment une forte volonté d'individualisation en évoquant le besoin de travailler seul comme le soulignent les extraits suivants : « Pour pouvoir travailler et gérer mon travail seule » ; « Car je préfère travailler en autonomie et ainsi dépendre de personne » ; et « j'ai choisi le parcours "performance" (transmissif) parce que c'est beaucoup plus bénéfique pour moi, car je préfère travailler seul ». Six réponses font écho avec la situation sanitaire actuelle en indiquant que « le contexte sanitaire n'a pas facilité les rapprochements » ; « cela me paraissait un peu compliqué avec la situation actuelle du Covid-19 de faire des travaux de groupe ». Onze pour cent des étudiants répondent simplement que le parcours « convient » ou est « adapté », mais ne détaillent pas davantage.
- 54 Le motif opératoire professionnel est évoqué par 11 apprenants. En effet, cela se traduit pour les élèves par la volonté de choisir le parcours transmissif pour pouvoir mieux se préparer à l'évaluation. Ainsi un étudiant considère que « c'est un bon entraînement pour l'examen » tandis qu'un autre évoque le fait d'être rassuré, parce que « c'est le format qui ressemble le plus à ceux des examens ». Cette sous-catégorie ne concerne pas les apprenants spontanés, puisque ceux-ci ne sont pas soumis à un examen externe au MOOC.
- 55 Le motif économique traduit par la possibilité d'obtenir l'attestation de participation fournie en fin de formation par les organisateurs du MOOC en cas de réussite ne semble pas être un critère déterminant dans le choix de parcours du côté des étudiants universitaires. Seulement 2 réponses l'évoquent.
- 56 Le motif épistémique n'est pas un critère décisif dans la décision des apprenants enrôlés. En effet, seul un étudiant parle du désir d'apprendre et un seul étudiant du défi que représente la formation.

Sous-catégories 1	Sous-catégories 2	Nombre de réponses
Motif épistémique	Apprentissage	1
	Défi	1
Motif socio-affectif	Conditions sanitaires	6
	Individualisme	76
	Ne pas connaître d'autres personnes	0
Motif hédonique	Clarté des consignes	9
	Échéances prévues	38
	Facilité	52
	Difficultés techniques	27
	Modalités de travail	128
Motif opératoire professionnel	Modalité proche l'examen	11
Motif économique	Certification	2
Autres		4
Par hasard		3
Il me convient.		39
	N	397

Tableau 3 : sous-catégories 1 et sous-catégories 2 du parcours transmissif pour les apprenants enrôlés

Les apprenants spontanés

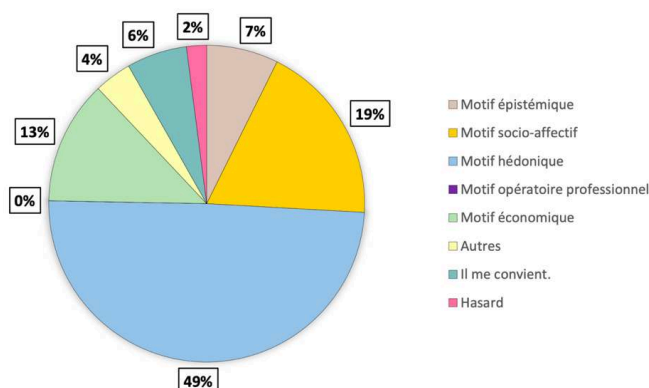


Figure 3 : Graphique répartisant les réponses fournies par les apprenants spontanés lors du questionnaire final (en catégories)

- 57 Il y a un critère principal de sélection de parcours que les apprenants spontanés évoquent de manière préférentielle. En effet, ils sont 49 % à avoir choisi le parcours transmissif pour un motif hédonique.
- 58 Les échéances prévues avec 107 réponses sont la première sous-catégorie déterminante pour les participants. Cette tendance est davantage prononcée chez ces apprenants spontanés qui sont pour la plupart des professionnels de l'éducation et par conséquent ajoutent la formation proposée par l'UMONS à leur activité professionnelle habituelle. Certains d'entre eux ont mentionné leur profession dans leur réponse. Voici des extraits : « Par souci de temps [...] le MOOC réalisé en parallèle d'une fin d'année très chargée au niveau du travail, d'où peu de créneaux à proposer » ; « Choix volontaire qui convenait à mon emploi du temps ». Les apprenants évoquent l'organisation et le cadre proposé par le parcours transmissif qui semblent plus propices à concilier leurs vies familiale et professionnelle. *A contrario*, certains paraissent avoir fait un choix par défaut en éliminant le parcours connectiviste, car il est perçu comme plus compliqué à intégrer à un emploi du temps déjà complet.
- 59 Les modalités de travail représentent la deuxième sous-catégorie la plus citée du motif hédonique et ont été évoquées par 32 apprenants. Les apprenants spontanés ont apprécié, tout comme les étudiants universitaires, la présentation de la matière sous la forme de courtes vidéos et les possibilités d'autoévaluation.
- 60 Le deuxième motif décisif dans la décision du parcours est le motif socioaffectif, avec 19 % des réponses. Cet aspect est toujours très fortement lié à la variable-temps. En effet, les participants expriment leur besoin de travailler de manière individuelle, car le travail de groupe est perçu comme une tâche très chronophage et compliquée en termes d'organisation. Ils affichent également un besoin de prise en compte de leur rythme de travail qui pourrait être entravé par le travail collaboratif. De plus, la sphère professionnelle impacte fortement ce choix de travailler seul, car le travail de groupe ajoute une dimension d'organisation supplémentaire entre les différents membres en plus d'être prenant en termes de temps. Voici quelques extraits de corpus illustrant l'analyse : « Pour pouvoir travailler à mon rythme, sans dépendre d'un groupe » ; « Peu de temps pour s'organiser et travailler en groupe » ; « Avec 50 heures de travail par semaine, c'était trop compliqué de trouver du temps pour travailler en groupe lors du

parcours connectiviste ». Deux participants expliquent leur choix par le fait qu'ils ne connaissaient personne avec qui réaliser le travail du parcours connectiviste.

- 61 Le troisième motif évoqué est le motif économique. Cela se traduit par la possibilité d'obtention d'une certification en fin de formation en cas de réussite. Les apprenants spontanés ont estimé que cette valorisation est importante et procure une plus-value à leur carrière comme en attestent les commentaires suivants : « À la clé, une attestation pour posséder une corde de plus à mon arc » ; « Afin d'obtenir une attestation certifiant mon suivi de cette formation ». De plus, l'attestation constitue également un élément de motivation extrinsèque qui a poussé certains participants « à aller jusqu'au bout », car cela apporte « une reconnaissance de leur travail ».
- 62 Le quatrième motif évoqué est le motif épistémique. Les apprenants spontanés semblent plus avides d'apprentissages et de défis que les étudiants enrôlés avec 7 % de réponses. Les participants spontanés se sont inscrits de leur plein gré au MOOC. Il peut être supposé qu'ils avaient un attrait pour la formation et son contenu alors que pour les étudiants universitaires, le MOOC représente une partie d'unité d'enseignement à suivre obligatoirement pour valider des crédits. Six pour cent des apprenants répondent simplement que le parcours « convient » ou est « adapté », mais ne détaillent pas davantage.
- 63 Il y a tout de même 2 % des participants qui ont choisi leur parcours « par hasard ». Les universitaires ont bénéficié d'un cours durant lequel les différents parcours leur étaient présentés tandis que les apprenants spontanés ont découvert le fonctionnement des parcours directement sur la plateforme. Cela peut expliquer que le hasard a joué un rôle plus important que pour l'autre catégorie d'apprenants.

Sous-catégories 1	Sous-catégories 2	Nombre de réponses
Motif épistémique	Apprentissage	20
	Défi	5
Motif socio-affectif	Conditions sanitaires	0
	Individualisme	61
	Ne pas connaître d'autres personnes	2
Motif hédonique	Clarté des consignes	3
	Échéances prévues	107
	Facilité	22
	Difficultés techniques	4
	Modalités de travail	32
Motif opératoire professionnel	Modalité proche l'examen	0
Motif économique	Certification	43
Autres		14
Par hasard		7
Il me convient.		20
	N	340

Tableau 4 : sous-catégories 1 et sous-catégories 2 du parcours transmissif pour les apprenants spontanés

Le parcours connectiviste

- 64 Le questionnaire de satisfaction n'étant pas obligatoire pour finaliser le parcours, peu de réponses ont été fournies. 6 étudiants enrôlés et 12 apprenants spontanés ont donné des éléments de réponse.

Les apprenants enrôlés

- 65 Aucun de ces sujets ayant répondu au questionnaire ne mentionne l'aspect collaboratif du parcours connectiviste. Ils se sont davantage intéressés à la stimulation qu'apporte

le parcours, c'est-à-dire à un motif épistémique et aux modalités de travail qui semble leur convenir. Voici quelques extraits du corpus illustrant l'analyse : « Je trouvais ce parcours plus stimulant que le parcours performance (transmissif). J'aime créer et tester de nouvelles choses » ; « Il me plaisait, car il ne fallait pas juste répondre à un questionnaire, il fallait créer des diapositives et réaliser une synthèse. Je trouvais ça "mieux" pour la compréhension de la matière ».

Les apprenants spontanés

- 66 Les apprenants spontanés ayant répondu au questionnaire, quant à eux, ont été séduits par le travail de collaboration que propose le parcours connectiviste. Ils sont plus enclins à la discussion et le partage comme le montrent ces commentaires : « Il me semblait intéressant dans un autre contexte de collaborer sur des questions d'apprentissage » ; « Collaboration pertinente avec mes collègues sur une thématique liée à notre travail » ; « J'avais vraiment envie de travailler en groupe, de partager et d'échanger. De communiquer aussi avec des professions et des personnes d'horizons différents ».
- 67 Ils ont également été attirés par la stimulation proposée par le mode collaboratif. Les participants expliquent leur attrait pour la création d'une production « concrète ». Certains mentionnent la volonté d'être acteur dans leur apprentissage et d'adopter une posture active.
- 68 Enfin, un seul apprenant spontané a estimé qu'il fallait consacrer moins de temps pour le parcours connectiviste que pour le parcours instructiviste.

Sous-catégories 1	Sous-catégories 2	Enrôlés	Spontanés
Motif épistémique	Création	2	3
	Diversité des tâches	0	2
	Innovater	0	1
	Approfondissement de la matière	1	0
Motif socio-affectif	Collaboration	0	8
Motif hédonique	Échéances prévues	0	1
	Modalités de travail	5	1
Motif dérivatif	Par dépit	0	1
Motif économique	Certification	0	2
N		8	19

Tableau 5 : critères et sous critères du parcours connectiviste

Discussion

- 69 Dans cette partie, nous discutons en premier lieu pourquoi les apprenants inscrits au MOOC « L'innovation pédagogique dont vous êtes le héros » se sont-ils majoritairement dirigés vers un enseignement transmissif. Ensuite, nous envisageons dans quelle mesure on peut déceler une différence concernant le choix de parcours entre les deux types d'apprenants.
- 70 Parmi les apprenants s'étant inscrits au MOOC, la grande majorité a choisi le parcours transmissif indépendamment de leur critère d'inscription (enrôlés *versus* spontanés). L'analyse quantitative des réponses fournies au questionnaire de satisfaction proposé en fin d'apprentissage permet de mettre en exergue les différentes catégories qui ont orienté ce choix. Nous avons décidé d'éclairer les réponses des apprenants à l'aide du modèle de Carré (2001) portant sur les motifs d'engagement en formation. Nous nous

sommes focalisés sur cinq des dix motifs, car les autres motifs n'étaient pas représentés dans les réponses données par les apprenants au questionnaire.

- 71 Plus de la moitié des apprenants ont choisi le parcours transmissif pour ses aspects pratiques liés au déroulement et à l'environnement de la formation. Il s'agit de motif que l'on peut qualifier d'hédonique. Ce motif est illustré par différentes catégories en commençant par l'aspect temporel. Au contraire du parcours connectiviste dans lequel l'aspect temps est plus flou, car les apprenants ont une date de remise du travail final, mais n'ont pas de date régulière pour avancer étape par étape, le parcours transmissif prévoit des échéances de temps pour aider les apprenants à s'organiser. En outre, les parcours de type transmissif semblent requérir moins de temps et d'investissement de la part des utilisateurs que les parcours de type connectiviste (Montaufier, 2017). Cela représente un élément rassurant pour ces apprenants qui sont soit des étudiants (enrôlés) qui ont besoin de cadre et de temps pour s'organiser et planifier leur étude soit des professionnels dans le domaine de l'éducation (spontanés) qui ont également besoin de temps et de cadre pour s'organiser avec leur emploi du temps professionnel.
- 72 Rappelons que dans le cadre de ce MOOC, le parcours transmissif privilégie la transmission des connaissances d'un enseignant vers les apprenants qui écoutent passivement (Lebrun, 2002 ; Nafil *et al.*, 2014). L'enseignant détient le savoir et le partage par le biais de vidéos (Boumazguida, 2020). Pour cette raison, le parcours transmissif est qualifié de plus facile, moins stressant, plus abordable en termes de charge de travail et est apprécié parce qu'il ne demandait pas la production de contenus. Le parcours connectiviste, quant à lui, est basé sur une approche pédagogique qui ambitionne de placer l'apprenant au cœur de son apprentissage. Les cMOOC mettent l'accent sur l'humain en suscitant la participation et la créativité des apprenants qui utilisent des ressources offertes par les technologies (Ebben & Murphy, 2014, p. 6). Les apprenants craignent donc moins le parcours transmissif parce qu'ils ont moins peur de rencontrer des difficultés techniques liées à l'utilisation d'outils au contraire du parcours connectiviste.
- 73 D'après les réponses fournies au questionnaire final, il est important de rassurer les apprenants au travers de consignes claires. Dans le cadre du MOOC analysé, les consignes du parcours connectiviste sont perçues comme moins claires que celles du parcours transmissif. Cela pourrait pousser les apprenants à faire le choix du parcours transmissif plutôt que celui du parcours connectiviste. En effet, comme le recommande Boumazguida (2020), se référant à Zakhartchouk (1996), il est nécessaire de formuler des consignes explicites pour favoriser l'apprentissage des participants inscrits au MOOC.
- 74 Comme expliqué précédemment, le parcours transmissif basé sur les xMOOC favorise l'acquisition de savoir-être et savoir-faire alors que le parcours connectiviste qui se rapporte aux cMOOC met l'accent sur la relation entre les participants dans une optique collaborative où l'acquisition de connaissances et savoirs s'effectue de manière plus indirecte, basés sur le processus de co-construction collaborative. Il demanderait une plus grande maîtrise des compétences sociales notamment en ce qui concerne la communication et le travail collaboratif pour aboutir à une production de qualité (Montaufier, 2017). 20 % des réponses mettent en avant le motif socioaffectif comme critère de choix du parcours transmissif. Les apprenants expliquent notamment avoir choisi ce parcours, parce qu'il permet de travailler seul. En effet, les participants apprécient l'individualisme et le respect du rythme que le parcours transmissif permet.

Il est possible que ces apprenants aient fait ce choix de parcours dans l'optique de s'approprier des savoirs et des connaissances de manière directe et non pas pour développer leurs compétences collaboratives. Dans l'optique connectiviste, des contraintes méthodologiques sont également fortement requises, car la gestion du temps de travail collaboratif vient s'ajouter à celui du travail individuel. Les participants ne maîtrisent pas forcément toutes ces compétences lorsqu'ils s'inscrivent.

- 75 Le motif économique du parcours transmissif a également été cité, mais ne représente que 6 % des réponses. Les apprenants font mention de la certification fournie. Cette certification est également reçue en suivant le parcours connectiviste. Il s'agit donc d'un critère pouvant pousser les apprenants à s'inscrire à la formation, mais ne représente pas un critère qui permet aux participants de choisir entre les deux parcours.
- 76 Certains apprenants ont choisi ce parcours, parce qu'il propose une stimulation d'apprentissage et de défis. Il s'agit d'une motivation épistémique liée au plaisir d'apprendre. Ce dernier point est un point qui revient également chez les apprenants ayant choisi le parcours connectiviste. En effet, les apprenants enrôlés et spontanés mentionnent avoir choisi le parcours connectiviste pour la stimulation qu'il apporte, car il permet d'innover au travers d'une diversité de tâches et de tester de nouvelles choses. Le motif épistémique ne représente donc pas un critère qui permet aux apprenants de choisir entre les deux parcours.
- 77 Il est important de nuancer la réponse apportée à la première question de recherche. En effet, les critères caractérisant ce choix varient en fonction du public interrogé. Comme l'expliquent Ho *et al.* (2014) et Boumazguida (2020), au regard de la grande diversité des personnes s'inscrivant aux MOOC, il apparaît légitime que les motifs diffèrent selon les perspectives des apprenants. Ainsi pour les étudiants spontanés, les réponses sont davantage réparties entre différentes catégories alors que les apprenants enrôlés sont majoritairement d'accord sur un critère spécifique. Il est d'ores et déjà possible de répondre positivement à la deuxième question de recherche.
- 78 Nos analyses montrent également que les deux groupes d'apprenants n'ont pas choisi le parcours transmissif pour les mêmes raisons. Dans le cas des étudiants universitaires inscrits à la formation (enrôlés), la situation est différente, car ils ne s'agit pas d'apprenants « libres », mais d'étudiants qui doivent suivre le cours dans le cadre de leur cursus obligatoire. Une étude (Delpyroux & Bachelet, 2015) analysant le comportement des étudiants inscrits obligatoirement à un MOOC a remarqué qu'en cas d'obligation de suivre la formation, un phénomène dit « en ciseaux » est observé. Ce dernier se caractérise par une hausse du taux de réussite et une baisse du taux de satisfaction de la formation. Dans cette présente étude, ce n'est pas un haut niveau d'insatisfaction qui est relevé, mais une différence notable de motivation entre les étudiants enrôlés et les apprenants spontanés.
- 79 Les deux premières sous-catégories principalement évoquées par les deux types d'apprenants sont similaires. En effet, il s'agit des motifs hédonique et socioaffectif. Il faut analyser les sous-catégories 2 pour remarquer les différences entre les apprenants enrôlés et spontanés. Les enrôlés accordent une très grande importance aux conditions de déroulement de la formation en mentionnant le motif hédonique avec 63 %. Les étudiants universitaires mentionnent essentiellement les modalités de travail du parcours transmissif. Ils citent également souvent la facilité supposée du parcours. À la différence des spontanés, les enrôlés mentionnent les difficultés techniques du

parcours connectiviste lié à l'utilisation d'outils. Cela dénote peut-être un sentiment d'incompétence de la part de ces étudiants plus jeunes. Les apprenants externes étant pour la plupart actifs professionnellement dans l'enseignement ne semblent pas souffrir de ce sentiment (Viau, 2002). Les spontanés accordent également de l'importance au motif hédonique, mais dans une moindre mesure (49 %). Ils font mention en priorité aux échéances prévues. L'aspect temps semble avoir été encore plus décisif dans le choix des apprenants spontanés. En effet, ils ont souhaité prendre le parcours prenant le moins de temps pour pouvoir le concilier avec leur emploi du temps. Les apprenants spontanés ont des prérogatives professionnelles et par conséquent moins de temps pour la formation.

- 80 Le motif socioaffectif quant à lui met d'accord les enrôlés et les spontanés puisqu'il récolte 19 % des réponses pour les enrôlés et 20 % des réponses chez les spontanés. Les réponses sont sensiblement les mêmes. Une forte volonté d'individualisation a été relevée dans les deux groupes et apparaît comme un critère important ayant stimulé les apprenants à faire le choix du parcours transmissif. Pourtant ce dernier permet également aux apprenants de travailler seul et à leur rythme. À la différence des spontanés, les enrôlés mentionnent la situation sanitaire et les conditions de travail à distance. Les spontanés quant à eux mentionnent le fait de ne pas connaître d'autres participants. Les réponses des apprenants spontanés sont plus variées que celles des apprenants enrôlés. En effet, les deux premières catégories (hédonique et socioaffectif) comptabilisent à elles seules 82 % des réponses chez les enrôlés contre 69 % chez les spontanés.
- 81 À partir de la troisième sous-catégorie évoquée, les réponses des deux types de participants diffèrent.
- 82 Les spontanés évoquent le motif économique (13 %). À la différence d'autres MOOC, celui qui est analysé dans le cadre de cet article propose une attestation de participation gratuite. Il ne fonctionne pas selon un modèle économique dans lequel un système de paiement demande aux apprenants d'acheter leur certification à la fin de la formation (Depover, 2014). L'attestation de participation du MOOC a par conséquent, moins de valeur motivationnelle. Elle a toutefois été souvent évoquée par les apprenants externes comme un facteur de motivation, voire comme le seul. Ce n'est pas le cas des apprenants universitaires qui ont été très peu nombreux (1 %) à l'évoquer (Delpech & Diagne, 2016). Les étudiants enrôlés sont surtout intéressés par l'obtention d'un diplôme universitaire tandis que les spontanés pour la plupart déjà diplômés, cherchent à obtenir d'autres certifications apportant une plus-value sur leur CV.
- 83 Les spontanés mentionnent en quatrième sous-catégorie le motif épistémique (7 %). À nouveau, ce critère n'est presque pas cité (moins d'1 %) chez les étudiants enrôlés. Les apprenants spontanés ont la volonté de concilier une formation stimulante avec leur emploi du temps tandis que les étudiants universitaires veulent utiliser les modalités les plus familières afin d'assurer leur réussite. Il s'agit d'une motivation opératoire professionnelle citée par 3 % des réponses chez les enrôlés et pas une seule fois chez les spontanés. Les enrôlés veulent ainsi obtenir la note requise pour valider le MOOC, car la formation fait partie de l'unité d'enseignement d'un cours qu'ils doivent valider pour réussir leur année. Les élèves enrôlés évoquant le contenu de la formation et la motivation d'apprendre sont très peu nombreux tant le MOOC représente un faible pourcentage (30 %) du cours de sciences de l'éducation et de la formation (c'est un cours à réussir parmi d'autres). Les apprenants spontanés, quant à eux, voient le MOOC

comme une opportunité de formation continue à faire valoriser au moyen d'une attestation de suivi. Cela peut représenter une plus-value dans leur formation pédagogique. Les apprenants spontanés sont davantage motivés intrinsèquement par les apprentissages apportés par la formation alors que les apprenants enrôlés sont motivés extrinsèquement par des conditions de participation à la formation.

Conclusion

- 84 Notre analyse quantitative des données textuelles qualitatives permet de mettre en évidence les différents critères susceptibles d'être pris en considération par les apprenants lors de leur participation à un MOOC. Notre analyse des réponses recueillies dans le questionnaire de satisfaction proposé à l'issue du MOOC « L'innovation pédagogique dont vous êtes le héros » met en avant que les participants accordent une grande importance aux conditions de déroulement de la formation. Que ces derniers soient enrôlés ou spontanés, il apparaît que les apprenants s'engagent dans le MOOC parce qu'ils sont principalement animés par un motif hédoniste.
- 85 Un aspect important à prendre en compte lors de la conception d'un MOOC est son aspect accessible tant en termes de temps à consacrer à la réalisation des tâches demandées qu'en termes de charge de travail. Les participants d'un MOOC sont souvent soit des étudiants soit des sujets ayant des prérogatives professionnelles. Ils ont donc besoin de suivre une formation en ligne qui offre des facilités d'accès et de réalisation. Les participants semblent également particulièrement sensibles aux modalités de travail. Ils cherchent à apprendre de nouvelles connaissances au travers de modalités variées.
- 86 Nous pensons que les apprenants ont des difficultés à gérer l'autonomie qui leur est octroyée dans le parcours connectiviste notamment s'ils ne sont pas capables de s'autoréguler. En effet, comme l'a rappelé Cosnefroy (2011) :
- [l'autorégulation est] un processus qui exige des efforts et dans lequel la personne ne s'engagera que si elle peut maintenir un niveau de motivation suffisant par rapport à la tâche, ce qui implique qu'elle y attache suffisamment de valeur et qu'elle se perçoit suffisamment efficace pour la mener à son terme (cité par Depover *et al.*, 2016, p. 97).
- 87 Les apprenants semblent réticents à s'engager dans les tâches collaboratives proposées dans le MOOC. Ils préfèrent travailler en autonomie et à leur rythme. Bien que Tinto (1993) et Rovai (2002) avancent que les interactions sont susceptibles de motiver les apprenants à s'engager, cette recherche montre des participants qui privilégient le travail individuel. En effet, pour Dillenbourg *et al.* (2007), cités par Temperman (2013), bien que la majorité des recherches montrent que l'apprentissage collaboratif semble plus efficace que l'apprentissage en autonomie, cette approche « n'est pas universelle ; elle n'est pas la seule façon d'apprendre et elle ne convient pas à toutes les situations de formation » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p. 7). Ce constat pourrait être davantage investigué dans le cadre de futures recherches.
- 88 La clarté des consignes a également un rôle important à jouer. Cela a posé problème dans le cadre de ce MOOC, car une information essentielle du parcours connectiviste n'a pas été comprise par les participants. En effet, ce parcours permettait également de travailler de manière individuelle. Pourtant les apprenants ont souvent rejeté le

parcours connectiviste par peur du travail collaboratif. Cela est peut-être dû à un manque de clarté des explications.

- 89 Enfin, il est important de valoriser le travail des apprenants par une certification de fin de formation qui reconnaît la qualité de leur investissement.

BIBLIOGRAPHIE

- Anders, A. (2015). Theories and Applications of Massive Online Open Courses (MOOCs): The Case for Hybrid Design. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(6), 39-61. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084341.pdf>
- Bates, A. W. (2012, 08 may). What's Right and What's Wrong About Coursera-Style MOOCs ? *Tony Bates - Online Learning and Distance Education Resources*. <https://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs/>
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Beaven, T., Hauck, M., Comas-Quinn, A., Lewis, T., & de los Arcos, B. (2014). MOOCs : Trouver le juste équilibre entre facilitation et autodétermination. *MERLOT : Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 31-43. http://jolt.merlot.org/vol10no1/beaven_0314.pdf
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogie et apprentissage tout au long de la vie : Une revue de la pratique heutagogique et de l'apprentissage autodéterminé. *La revue internationale de recherche sur l'apprentissage ouvert et à distance*, 13(1), 56-61. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1076/2087>
- Boumazguida, K. (2020). Effets sur l'apprentissage d'un dispositif d'enseignement et de formation en ligne intégrant des ressources pédagogiques diversifiées [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Mons.
- Boumazguida, K., Temperman, G., & Lièvre, B. D. (2022). Quels outils d'aide à la réussite pour quels profils d'apprenants dans un MOOC hybride ? *Recherches en éducation*, (46).
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Éducation permanente*, 136(3), 101-109.
- Bruillard, É. (2014). Les utilisateurs des MOOC : quel regard ? *Distances et médiations des savoirs*, 2(7). <https://doi.org/10.4000/dms.791>
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Charlier, B., & Henri, F. (2016). Rechercher, comprendre et concevoir l'apprentissage avec la vidéo dans les xMOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(2), 36-45. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2016-v13n23-03>
- Cisel, M. (2016). *Utilisations des MOOC : éléments de typologie* [Thèse de doctorat, Université Paris-Saclay]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01444125/document>
- Conole, G. (2016). MOOCs as Disruptive Technologies: Strategies for Enhancing the Learner Experience and Quality of MOOCs. *Revista de Educación a Distancia*. 50(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/2>

- Creelman, A. (2013). Make Hay Whilt the Sunshines. *The Corridor of Uncertainty*.
- De Lièvre, B., Temperman, G., Boumazguida, K., Kumps, A., & Dragone, L. (2020). *Sciences de l'éducation et de la formation*. Université de Mons. Belgique
- Delpéch, Q., & Diagne, M. (2016). MOOC, l'âge de maturité ? Modèles économiques et évolutions pédagogiques, Paris, France : France Stratégie.
- Delpéyroux, S., & Bachelet, R. (2015, juin). *Intégrer un MOOC dans un cursus de formation initiale* [Communication]. Questions de Pédagogie dans l'Enseignement supérieur (QPES), Brest. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01165975/document>
- Depover, C. (2014). Quels modèles économiques et pédagogiques pour les MOOC ? *Distances et médiations des savoirs*, 5. <https://doi.org/10.4000/dms.530>
- Depover, C., Mélot, L., Strebelle, A., & Temperman, G. (2016). Régulation et autorégulation dans les dispositifs d'apprentissage à distance. *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, 95-110.
- Derobertmeasure (2020). *Méthodes d'analyses textuelles outillées*. Université de Mons. Belgique.
- Desset, L. (2019). *Analyse du vécu des étudiants dans le dispositif de l'alternance à l'université* [Mémoire, Université de Liège]. Matheo (Master Thesis Online). <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/7747>
- Downes, P. (2020). A Spatial Turn for Constructivism: Concentric and Diametric Spatial Systems Framing Meaning for Exclusion and Inclusion to Challenge Failure Identity. *Constructivist Foundations*, 15(2), 098-100.
- Ebben, M., & Murphy, J. (2014). Unpacking MOOC Scholarly Discourse: A review of Nascent MOOC Scholarship *Learning. Media and Technology*, 39(3), 328-345. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.878352>
- Elzbiaciak, C., & Ross, D. (2014, novembre, 20). *Encadrement et MOOC : paradoxe ou réel potentiel ?* [Communication]. Tables d'échanges technopédagogiques en formation à distance du Réseau d'enseignement francophone à distance (REFAD). Québec. <http://www.refad.ca/wp-content/uploads/2014/11/Compte-rendu-Table-20-novembre.pdf>
- Fenouillet, F. (2009). Vers une approche intégrative des théories de la motivation. Dans P, Carré (Ed), *Traité de psychologie de la motivation : Théories et pratiques* (pp. 305-338). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0305>
- Gilliot, J-M., Grolleau, A-C., Morgan, M., & Vaufrey, C. (2013). *ITyPA, un premier MOOC francophone et connectiviste*. [Communication]. QPES : colloque questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur, Sherbrooke. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00942447>
- Hennequin, D. (2014). *Pourquoi créer un MOOC ?* [Vidéo en ligne]. Consulté à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=U-v0iWm6lQ>
- Ho, A., Reich, J., Nesterko, S., Seaton, D., Mullaney, T., Waldo, J., & Chuang, I. (2014). HarvardX and MITx: *The First Year of Open Online Courses* [Communication]. SSRN. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2381263
- Hoppe, C. (2017). MOOC et didactique des langues... *Synergies France*, 11, 77-89. https://www.academia.edu/35666266/MOOC_et_didactique_des_langues
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2012). L'envers du tableau : ce que disent les recherches de l'impact des TBI sur la réussite scolaire. *Vivre le primaire*, 25(2), 30-32.

- Karsenti, T. (2015). MOOCs : faits et chiffres. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 12(1-2), 149-153. <https://id.erudit.org/iderudit/1038846ar>
- Kichu, M., & Bhattacharya, M. (2020). COVID-19 Pandemic Impels Surge in MOOC Learning and the New Normal: A Literature Review. *Institutions*, 282-285.
- Kop, R., Fournier, H., & Mak, J. (2011). A Pedagogy of Abundance or a Pedagogy to Support Human Beings? Participant Support on Massive Open Online Courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(7), 74-93. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i7.1041>
- Kop, R. (2012). La connexion inattendue : Sérendipité et médiation humaine dans l'apprentissage en réseau. *Technologie éducative et société*, 15, 2-11. http://www.ifets.info/journals/15_2/2.pdf
- Lebrun, M. (2002). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. *Quelle place pour les TIC dans l'éducation*, 208.
- López Meneses, E., Sarasola Sánchez-Serrano, J. L., & Vázquez Cano, E. (2015). MOOCs and the Expansion of Open Knowledge. *MOOCs and the Expansion of Open Knowledge*, 1-117.
- Mercier, M.-C. (2006). Une analyse des variables sociodémographiques et académiques associées aux buts d'entrée en formation des étudiants et étudiantes de l'Université de Sherbrooke [Mémoire, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/580>
- Molinari, G., Avry, S. & Chanel, G. (2017). Les émotions dans les situations de collaboration et d'apprentissage collaboratif médiatisées par ordinateur. *Raisons éducatives*, 1(1), 175-190. <https://doi.org/10.3917/raised.021.0175>
- Montaufier, A. (2017). *Comment et avec quels outils faciliter l'apprentissage en autonomie des étudiants pour suivre un MOOC ?* [Mémoire, Université Grenoble Alpes]. DUMAS. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/SL_FLE-GRE3-MEM/dumas-01697532v1
- Nafil, K., Nejjar, B., & Lefdaoui, Y. (2014). L'innovation pédagogique à l'ère du Web 2.0.
- Poellhuber, B., Roy, N., & Moukhachen, M. (2017). Les stratégies d'apprentissage et de collaboration déployées par des utilisateurs-clés dans le MOOC « Innovations technopédagogiques en enseignement supérieur (ITES) ». *Raisons éducatives*, 1(1), 209-228. <https://doi.org/10.3917/raised.021.0209>
- Poncelet, N. (2021). De mars à septembre 2020, l'école... mais quelle école ?. *Contraste*, 1(1), 95-108. <https://doi.org/10.3917/cont.053.0095>
- Rovai, A. P. (2002). Building Sense of Community at a Distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v3i1.79>
- Roy, N., Poellhuber, B., Garand, P.-O., & Beauchamp-Goyette, F. (2016). Analyse de qualité d'un MOOC : le point de vue des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*. 13(2-3), 150-165. <https://id.erudit.org/iderudit/1039250ar>
- Saadatmand, M., & Kumpulainen, K. (2014). Perceptions des participants de l'apprentissage et du réseautage dans les MOOC connectivistes. *MERLOT : Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 16-30. http://jolt.merlot.org/vol10no1/saadatmand_0314.pdf
- Tahiri, J.S., Bennani, S., & Idrissi, M. (2014). MOOC... Un espace de travail collaboratif mature : Enjeux du taux de réussite. [Communication]. 2e édition de la Conférence francophone sur les systèmes collaboratifs, Maroc.

Temperman, G. (2013). Visualisation du processus collaboratif et assignation de rôles de régulation dans un environnement d'apprentissage à distance [Thèse de doctorat, Université de Mons]. TEL (thèses-en-ligne). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01005304/document>

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* [2e ed.]. University of Chicago Press.

Vrillon, E. (2017). Comprendre la mobilisation des MOOC dans les trajectoires individuelles : mise au jour de registres d'usages. *Raisons éducatives*, 1(1), 191-208. <https://doi.org/10.3917/raised.021.0191>

Viau, R. (2002). L'évaluation source de motivation ou de démotivation ? *Québec français*, (127), 77-79.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3(3), 243-272.

Williams, R., Mackness, J., & Gumtau, S. (2012). Les empreintes de l'émergence. *La revue internationale de recherche sur l'enseignement ouvert et à distance*, 13(4), 49-90. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1267/2308>

RÉSUMÉS

Les MOOC, des dispositifs technopédagogiques en expansion, ont évolué ces dernières années et se sont diversifiés en proposant aux apprenants des expériences d'apprentissage diversifiées. Le MOOC que nous étudions ici, intitulé « L'innovation pédagogique dont vous êtes le héros », propose deux types de parcours : un parcours dit « transmissif » et un parcours dit « connectiviste ». Nos analyses montrent que les apprenants se dirigent principalement vers le parcours « Performance » dont la pédagogie est dite transmissive. Afin de comprendre cette tendance, les réponses des apprenants à un questionnaire en fin de formation ont été étudiées grâce à une grille d'analyse. Cette grille a permis de réaliser une analyse quantitative des données textuelles qualitatives et de mettre en exergue les critères déterminants dans le choix des apprenants. Plusieurs aspects tels que la dimension temporelle, la dimension socioaffective, l'obtention d'une certification et les modalités de travail ont été évoqués par les utilisateurs. Ce MOOC est suivi par deux types d'apprenants (les enrôlés et les spontanés) et l'analyse de leurs réponses montre que leur choix concernant la méthode d'enseignement s'effectue sur base de critères différents. Les apprenants enrôlés qui doivent suivre la formation pour valider un cours inscrit dans leur cursus ont davantage favorisé les modalités de travail et la facilité supposée du parcours tandis que les apprenants spontanés dont la majorité sont des professionnels de l'éducation ont favorisé des aspects pragmatiques comme les échéances prévues pour la réalisation des tâches et la possibilité d'obtenir une certification.

MOOCs, which are growing techno-pedagogical devices, have evolved in recent years and have diversified, offering learners a variety of learning experiences. The MOOC we are studying, entitled "Educational innovation where you are the hero", offers two types of pathways: a so-called transmissive pathway and a so-called connectivist pathway. Our analyses show that learners mainly go for the "performance" pathway, whose pedagogy is said to be "transmissive". In order to understand this trend, the learners' answers to a questionnaire were studied using an analysis grid. This grid made it possible to carry out a quantitative analysis of the qualitative textual data and to highlight the determining criteria in the choice of learners. Several aspects such as the time dimension, the socio-affective dimension, the obtaining of a certification and

the working methods were mentioned by the users. This MOOC is followed by two types of learners (enrolled and spontaneous) and the analysis of their answers shows that their choice concerning the teaching method is made since different criteria. The enrolled learners who have to follow the training to validate a course included in their curriculum have favoured more the working methods and the supposed ease of the course while the spontaneous learners, the majority of whom are education professionals, have favoured pragmatic aspects such as the deadlines for completing tasks and the possibility of obtaining certification.

INDEX

Mots-clés : MOOC, parcours d'apprentissage, pédagogie universitaire, formation à distance, motif d'entrée en formation

Keywords : MOOC, learning pathways, university pedagogy, distance learning, reason for entering training

AUTEURS

LAURA MEEKERS

Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, université de Mons
Laura.meekers@student.umons.ac.be

AUDREY KUMPS

Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, université de Mons
Audrey.kumps@umons.ac.be

KARIM BOUMAZGUIDA

Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, université de Mons
Karim.boumazguida@umons.ac.be

GAETAN TEMPERMAN

Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, université de Mons
Gaetan.temperman@umons.ac.be

BRUNO DE LIÈVRE

Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, université de Mons
Bruno.delievre@umons.ac.be