

Le MOOC et le « hype » : analyse critique des discours médiatiques sur les MOOC

The MOOC Hype: A critical analysis of
media discourse in MOOCs

Simon **Collin**
Université du Québec à Montréal
CANADA

Hamid **Saffari**
Université du Québec à Montréal
CANADA

Texte de réflexion critique

Résumé

En un court laps de temps, les MOOC ont suscité de vives attentes suivies de grandes désillusions dans les discours médiatiques, ce qui apparaît typique du déterminisme technologique avec lequel est souvent abordé le domaine du numérique en éducation. Dans ce contexte, l'objectif du présent article est d'analyser, dans une perspective critique, les discours d'articles journalistiques généralistes en ligne sur les MOOC. Une analyse de contenu nous a permis de caractériser les discours journalistiques et d'évaluer la part de déterminisme technologique dont ils ont fait l'objet dans leur traitement médiatique. Nous en tirons finalement quelques conclusions sur la manière dont sont appréhendées socialement les innovations numériques en éducation.

Mots-clés

MOOC, innovation numérique, discours médiatiques, déterminisme technologique, perspective critique

Abstract

In a short period of time, medias have talked about MOOCs with high expectations, followed by great disappointments. Such a reversal of the trend is typical of technological determinism, which is a prominent approach of educational technologies. Against this background, the objective of this paper is to analyze general media discourses about MOOCs in a critical perspective. We used a content analysis method to characterize discourses of press articles and to assess the extent to which they convey a technological determinist view. We finally draw some concluding remarks about the way education technologies are socially perceived.

Keywords

MOOC, digital innovation, media discourses, technological determinism, critical perspective



©Auteur(s). Cette œuvre, disponible à <https://doi.org/10.18162/ritpu-2015-v12n12-11>, est mise à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas de Modification 2.5 Canada : <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/2.5/ca/deed.fr>

Introduction

Depuis le début de l'année 2012, date à laquelle les MOOC ont fait irruption dans les médias généralistes (Daniel, 2012), plusieurs articles journalistiques généralistes n'ont pas eu assez de mots pour décrire la révolution éducative en cours (p. ex., David, 2013; Friedman, 2012). Un an plus tard, les mêmes médias généralistes commencent à remettre fortement en doute l'attrait initial pour les MOOC et leur pertinence pour les universités (p. ex., Estival, 2014; Strauss, 2013). Ce revirement brutal des discours médiatiques sur les MOOC en un court laps de temps pourrait surprendre s'il n'existait pas une longue série d'antécédents similaires sur le numérique en éducation, et sur le numérique en général. En effet, la recherche (Musso, Ponthou et Seulliet, 2007; Scardigli, 1989) a montré que les innovations numériques suscitent initialement des attentes aussi démesurées qu'idéologiques, lesquelles sont typiques du déterminisme technologique qui serait prépondérant dans les discours sur le numérique en éducation (voir la section *Le déterminisme technologique dans le domaine du numérique en éducation*). Dans ce contexte, l'objectif de cet article est d'analyser, dans une perspective critique, les discours d'articles journalistiques généralistes en ligne sur les MOOC afin d'évaluer la part de déterminisme technologique dont ils ont fait l'objet dans leur traitement médiatique. Pourquoi des articles journalistiques? Parce que les journalistes jouent un rôle important dans l'émergence et la diffusion des discours (plus ou moins idéologiques) sur les innovations numériques, en éducation et en dehors. Appelés « littérateurs » par Flichy (1995), ils font partie de ce groupe de médiateurs qui, complémentaires aux acteurs politiques, scientifiques et autres, « contribuent à produire un imaginaire social de l'innovation technique » (Musso al., 2007, p. 30). Ainsi, les discours journalistiques constituent une entrée pertinente pour évaluer la part de déterminisme technologique dont les MOOC, en tant qu'innovation numérique en éducation, ont fait l'objet.

Dans un premier temps, nous montrons la pertinence d'appréhender les discours journalistiques sur les MOOC dans une approche critique, laquelle permet de se départir des glissements idéologiques propres au déterminisme technologique. La méthodologie et les résultats de l'analyse de 177 articles journalistiques généralistes en ligne sont ensuite présentés. La discussion nous permet d'apprécier dans quelle mesure le déterminisme technologique a orienté les discours journalistiques sur les MOOC. Nous en tirons finalement quelques conclusions sur la manière dont sont appréhendées socialement les innovations numériques en éducation.

Contexte

Dans cette section, nous commençons par définir le déterminisme technologique, en tant qu'approche prégnante dans le domaine du numérique en éducation, avant d'évoquer l'intérêt d'une perspective critique pour en contrer certaines limites.

Le déterminisme technologique dans le domaine du numérique en éducation

Plusieurs auteurs (Gouseti, 2010; Kerr, 1996; Oliver, 2011; Selwyn, 2012; Warschauer, 1998) soutiennent que le déterminisme technologique est prépondérant dans la manière d'aborder le numérique en éducation. Le déterminisme technologique se caractérise par une teneur idéologique dans les discours (scientifiques, politiques, éducatifs et médiatiques) au regard du numérique, en attribuant à ce dernier des propriétés éducatives qui lui seraient inhérentes (Selwyn, 2012), dans l'idée plus ou moins explicite que tout développement technique est nécessairement porteur de progrès et d'efficacité éducatifs. Ce faisant, il tend à projeter des attentes disproportionnées sur le numérique, et à sous-estimer dans des proportions inverses, l'influence des acteurs éducatifs, en premier lieu les enseignants et les étudiants, ainsi que le poids de leur profil et de leur contexte socioculturels (Oliver, 2011). Il est possible de penser que cette tendance, parce qu'elle repose sur un biais idéologique initial concernant la nature et le rôle du numérique en éducation, a des

conséquences dommageables, entre autres parce qu'elle tend à appréhender chaque innovation numérique en éducation en termes de rupture, plutôt que dans une continuité sociale et historique avec les technologies déjà existantes (Collin et Karsenti, 2013; Cuban, 1986). Comme le capital d'expériences sociales et scientifiques qui s'accumule par la suite est rarement à la hauteur de ces attentes initiales, il en résulte une certaine désillusion, qui permet par là même de réviser à la baisse les attentes initiales et d'envisager l'innovation numérique (désormais plus si innovante) avec plus de réalisme et de durabilité (Gouseti, 2010).

Plusieurs auteurs ont caractérisé ce processus, qui a d'abord été identifié en sociologie de la technique avant d'être observé dans le domaine du numérique en éducation. Ainsi, en s'appuyant sur les travaux de Scardigli (1989), Musso *et al.* (2007) distinguent trois temps dans l'appropriation sociale d'une innovation technique. Le premier temps est celui des discours prophétiques, durant lequel « les fantasmes scientifico-techniques alimentent les espérances et les frayeurs. Les essais prospectifs s'accompagnent d'une surestimation de l'ampleur des changements préparés par les techniques nouvelles » (p. 48). Le deuxième temps est celui de la diffusion sociale de l'innovation, ce qui permet de mettre l'innovation technique à l'épreuve du terrain, de l'expérimenter dans divers contextes et de développer un capital expérientiel à son sujet. Incapable de répondre aux grandes attentes dont elle faisait l'objet au temps 1, l'innovation technique est alors sujette à une phase de désillusion, durant laquelle les acteurs sociaux réalisent qu'innovation technique n'égale pas automatiquement avancée sociale. Le troisième temps correspond à la « réappropriation culturelle de l'innovation » (p. 49). Ce temps peut durer des décennies et consiste, par des procédés de contournement, de détournement, de bricolage, de tâtonnement, etc. (de Certeau et Giard, 1983), à incorporer l'innovation technique dans une dynamique sociale durable, laquelle consiste en un mouvement conjoint « d'acculturation de la technique et de technicisation des modes de vie » (Musso *et al.*, 2007, p. 49). Ce processus d'appropriation de l'innovation technique a

d'ailleurs été repris à des fins commerciales. Intitulé le *Gartner Hype Cycle*, il vise à orienter les investissements technologiques des entreprises en les aidant « *to separate hype from the real drivers of a technology's commercial promise* »¹.

Le même processus semble s'appliquer dans le domaine du numérique en éducation, où « *the initial excitement for a tool or application usually fades away as the next technology emerges on the horizon – leaving little or no room for critical evaluation of how it may best be used in educational settings* » (Gouseti, 2010, p. 351). Autrement dit, la succession rapide des innovations numériques en éducation ne laisserait guère le temps aux acteurs scientifiques, politiques, éducatifs et médiatiques de compléter les trois temps du processus, de manière à aboutir à une appropriation durable de l'innovation numérique en contexte éducatif.

Intérêt d'une perspective critique du numérique en éducation

Pour contenir les glissements idéologiques du déterminisme technologique, qui peuvent transparaître au temps 1 du processus d'appropriation et qui nécessitent un recadrage aux temps 2 et 3, plusieurs auteurs soulignent l'intérêt de recourir à une perspective critique du numérique en éducation (Friesen, 2008; Selwyn, 2012; Warschauer, 1998), qu'ils lient notamment aux théories critiques de l'École de Francfort et aux travaux de Feenberg (2004, 2005). La perspective critique dont il est question part du principe qu'il n'existe pas de savoir objectif ou neutre, car tout savoir est historiquement et socialement ancré dans des rapports de pouvoir et d'intérêts plus ou moins implicites (Habermas, 1979). À l'inverse, un savoir qui, en apparence, semble naturel, évident et allant de soi dans une société donnée à un moment donné peut être interprété comme un savoir qui a été artificiellement abstrait de son contexte social et historique au profit de certains groupes en position de force afin d'être exempt de questionnements. Un tel savoir devient alors idéologique et consiste en « *a set of ideas or a kind of knowledge that is used to justify actions of social and political consequence and that is considered*

so obviously commonsensical or natural that it is placed beyond criticism » (Friesen, 2008, en ligne). En éducation, la perspective critique du numérique que nous adoptons cherche précisément à mettre au jour la part d'idéologie véhiculée dans les discours, notamment en réinscrivant les innovations numériques dans leur évolution historique et dans leur contexte social. Elle positionne ainsi le numérique à l'instar de certaines approches de la sociologie des usages, peu réinvesties dans le domaine du numérique en éducation, qui stipulent que « l'innovation, comme la diffusion dans le corps social, est le résultat d'opération de traduction entre des univers de culture et d'intérêts hétérogènes (Boullier et Legrand, 1992). L'usage fait un retour sur la technique, qui loin d'être stabilisée définitivement dans un objet se transforme à mesure qu'elle pénètre la société » (Chambat, 1994, p. 257).

Objectif

Dans le cadre de cet article, notre objectif est d'analyser, dans une perspective critique, les discours d'articles journalistiques généralistes en ligne sur les MOOC afin d'évaluer la part de déterminisme technologique dont ils ont fait l'objet dans leur traitement médiatique. Ce faisant, nous serons en mesure de voir si les temps d'appropriation sociale d'une innovation technique, telle que décrits par Musso *et al.* (2007), à partir des travaux de Scardigli (1989) sont toujours d'actualité.

Méthodologie

Nous exposons dans les sections qui suivent la collecte et l'analyse des articles journalistiques auxquelles nous avons procédé. Par souci de faisabilité, nous avons considéré uniquement les articles en ligne, sachant que la plupart des journaux proposent maintenant une version en ligne de leur version papier.

Collecte de données

La collecte de données a été effectuée avec Eureka, Google Actualités et Twitter à partir de plusieurs mots-clés relatifs aux MOOC. Les critères d'inclusion des articles journalistiques étaient les suivants : 1) être en français ou en anglais; 2) être publié dans des journaux généralistes nationaux ou régionaux (p. ex., *The New York Times*, *Le Monde*, etc.); 3) avoir un contenu d'opinion et non pas un contenu uniquement descriptif (c.-à-d., qui explique ce que sont les MOOC) ou uniquement informatif (c.-à-d., qui transmet des informations factuelles, par exemple sur le fait qu'une université ouvre un nouveau MOOC); 4) avoir été publié entre janvier 2012 (la couverture médiatique des MOOC ayant commencé en mars 2012; Daniel, 2012) et décembre 2014 (date de la collecte de données).

Les articles collectés à cette étape ont fait l'objet d'une vérification afin de s'assurer qu'ils répondaient bien aux critères d'inclusion retenus. Au final, 177 articles ont été retenus, dont 88 sont anglophones et 89 francophones.

Analyse des données

Les articles journalistiques ainsi collectés ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Van der Maren, 1996) avec le logiciel *QDA Miner* (Karsenti, Komis, Depover et Collin, 2011). Nous nous sommes basés sur une liste initiale de codes, qui a consisté en une opérationnalisation de la perspective critique présentée plus haut. Nous avons initialement identifié deux catégories principales de codes : 1) contextualisation historique et sociale : elle vise à inscrire les MOOC dans un contexte plus large, qu'il soit historique (continuité historique) ou social (environnement social). Il s'agit par exemple de la mise en contexte des MOOC comme réponse à l'enjeu de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur dans certaines sociétés; 2) projection historique et sociale : prévision des changements et des effets occasionnés par les MOOC. Dans la perspective critique que nous avons retenue, la projection peut constituer la manifestation d'un discours idéologique si elle n'est appuyée sur

aucune contextualisation, car il s'agit alors d'une projection « désincarnée » des réalités sociales et historiques, qui ne dispose d'aucun cadre de référence pour l'orienter. La projection n'est donc pas idéologique par nature, mais elle peut le devenir si aucune contextualisation probante ne l'accompagne. Il s'agit par exemple de la prévision que les MOOC vont faire disparaître l'enseignement supérieur « traditionnel ».

Cette grille initiale de codes a évolué durant l'analyse de contenu par l'ajout de trois autres catégories de codes : d'une part, le constat que les MOOC suscitent de nouveaux enjeux et de nouvelles problématiques, qui n'étaient pas anticipés initialement et pour lesquels il s'agit de trouver des solutions; d'autre part, la mise en doute critique des projections initiales, lorsqu'elles s'avèrent peu probables; enfin, les perspectives d'avenir des MOOC.

À la suite du codage, la distribution des codes a été analysée au moyen de deux variables : 1) une variable linguistique, qui renseigne sur la distribution des codes entre les articles anglophones et francophones; 2) une variable temporelle, qui indique la distribution des codes entre les six périodes couvertes : de la première moitié de l'année 2012 (de janvier à juin) jusqu'à la deuxième moitié de l'année 2014 (de juillet à décembre).

Résultats

Les résultats sont présentés selon les catégories de codes auxquelles nous avons abouti. Pour chacune de ces catégories, les thématiques qui les composent ainsi que leur distribution en termes linguistique et temporel sont exposées.

Contextualisation sociale et historique

Treize segments codés, soit 2,5 % du nombre total de codes, sont concernés par cette catégorie, dont neuf sont liés à des articles francophones alors que quatre correspondent à des articles anglophones.

Le type de contextualisation des MOOC le plus rapporté (six des 13 segments codés) concerne ses liens avec l'évolution des formes de formation à

distance. Par exemple, Sepausy (2014) mentionne qu'« entre les débuts de l'enseignement à distance en France, à la fin du XIX^{ème} siècle, et l'ère du numérique, il semble qu'une véritable révolution éducative se soit progressivement opérée ». Cet article rappelle ensuite les finalités initiales de la formation à distance et les évolutions que cette dernière a connues jusqu'aux MOOC.

Avec cinq segments codés, la contextualisation des MOOC à certaines régions du monde, notamment les pays en voie de développement, constitue le deuxième code le plus fréquent. Ces articles font typiquement des liens entre les besoins en formation universitaire de certains pays et les MOOC. C'est par exemple le cas de Dupuch-Rambert (2014) : « ce n'est pas un hasard si le fondateur d'EdX, Anant Agarwal qui est né en Inde et maintenant vit aux États-Unis, considère que les MOOCs sont très importants pour l'avenir de l'éducation dans son pays d'origine ».

Somme toute, la contextualisation sociale et historique, qui est un élément essentiel de la posture critique du numérique en éducation, est peu présente dans les discours médiatiques sur les MOOC.

Projection historique et sociale

La projection sociale et historique est présente à hauteur de 26 % du total des segments codés. La projection la plus fréquente dans les articles consultés est la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, avec une représentation à parts égales entre les articles anglophones (22 segments codés) et francophones (20 segments codés) (voir Figure 1; p. ex., Kauffmann, 2013).

Avec 25 segments codés, la visibilité académique et culturelle accrue pour les universités est le deuxième point le plus fréquemment projeté à l'égard des MOOC, avec des propos tels que « Impossible de passer à côté d'une telle vitrine pour attirer les meilleurs éléments dans leurs filets... » (Perez, 2013). Il est intéressant de noter que cette préoccupation pour la visibilité des établissements universitaires est nettement plus marquée du côté

francophone (20 segments codés) qu'anglophone (5 segments codés). Cela s'explique sans doute en partie par le fait que les universités américaines, et anglophones plus généralement, jouissent déjà d'une grande visibilité internationale de sorte que l'apport des MOOC à cet égard est moins critique pour elles que pour leurs équivalentes francophones.

La troisième projection la plus fréquente a trait aux changements que les MOOC vont apporter à la pédagogie universitaire, avec 23 segments codés. Ainsi, Oui (2013) prédit que « c'est toute une nouvelle pédagogie, basée sur l'expérimentation, la participation des élèves et une forte individualisation des parcours, qui se fait jour. L'époque des étudiants passifs et silencieux, écoutant religieusement un cours en amphî, est révolue ».

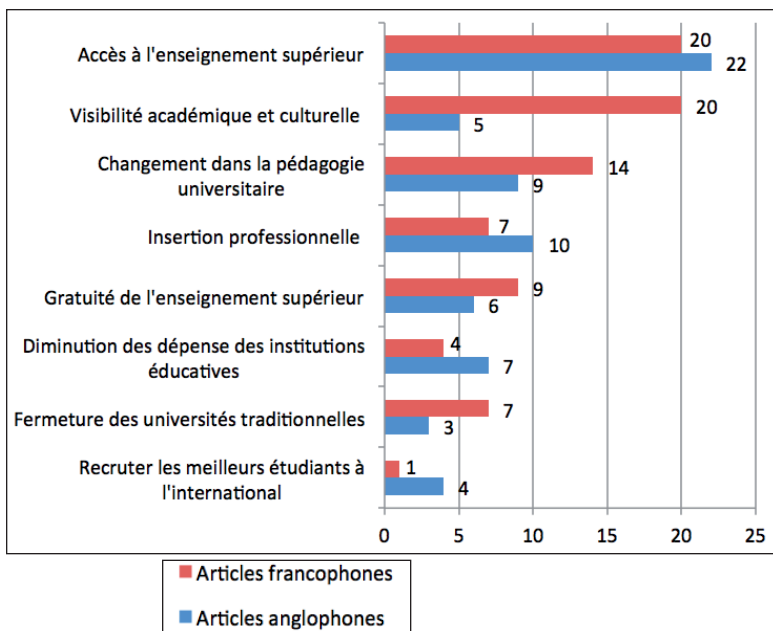


Figure 1. Thématiques des projections sociales et historiques.

Les autres codes représentent moins de 20 segments codés chacun. Ils correspondent à des projections concernant : 1) la facilitation de l'insertion professionnelle (p. ex., Lewin, 2012); 2) la gratuité de l'enseignement supérieur; 3) la diminution des dépenses (p. ex., Blanc, 2013); 3) la fermeture des

universités traditionnelles (p. ex., Simard, 2013); 4) le recrutement des meilleurs étudiants à l'international.

Sur le plan temporel, un écart est notable entre les articles anglophones et francophones. Comme le montre la figure 2, les projections anticipées à propos des MOOC connaissent une baisse constante dans les articles anglophones de 2012 à 2013. En revanche, dans les articles francophones, les projections sont à leur plus haut dans la deuxième moitié de 2013 et baissent de façon constante en 2014.

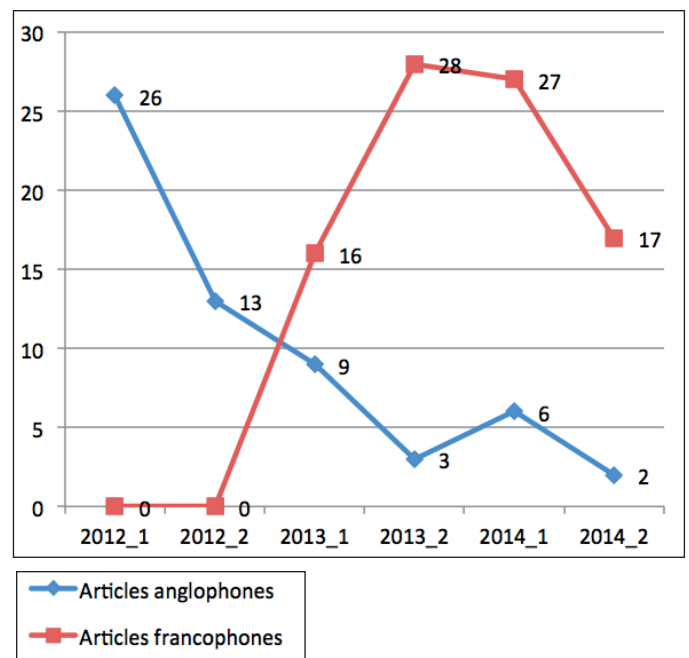


Figure 2. Dynamique temporelle des projections historiques et sociales.

Nous notons donc un mouvement comparable entre les articles anglophones et francophones (un temps fort, suivi d'une baisse constante) et des projections semblables (hormis pour le cas de la visibilité académique et culturelle, qui apparaît surtout dans les articles francophones), mais avec environ un an de décalage. Ce décalage discursif fait directement écho à l'un des enjeux principaux des MOOC dans le monde francophone : celui du retard, comme nous pouvons le voir dans la section suivante.

Constats d'enjeux soulevés par les MOOC

L'analyse des articles journalistiques a également révélé plusieurs enjeux que soulèvent les MOOC, à hauteur de 17 % de l'ensemble des segments codés. Contrairement à la contextualisation et à la projection, les constats d'enjeux suscités par les MOOC sont basés sur le capital d'expérience qu'ont accumulé les journalistes au fur et à mesure de l'expérimentation des MOOC. Les enjeux posés par les MOOC sont donc fondés sur une base expérimentielle et pointent des aspects problématiques des MOOC pour lesquels des solutions doivent être trouvées. Ils sont distribués à parts égales entre les articles francophones et anglophones (cinq enjeux chacun), bien que le nombre de segments codés soit plus élevé dans le premier cas (53 segments codés) que dans le second (36 segments codés).

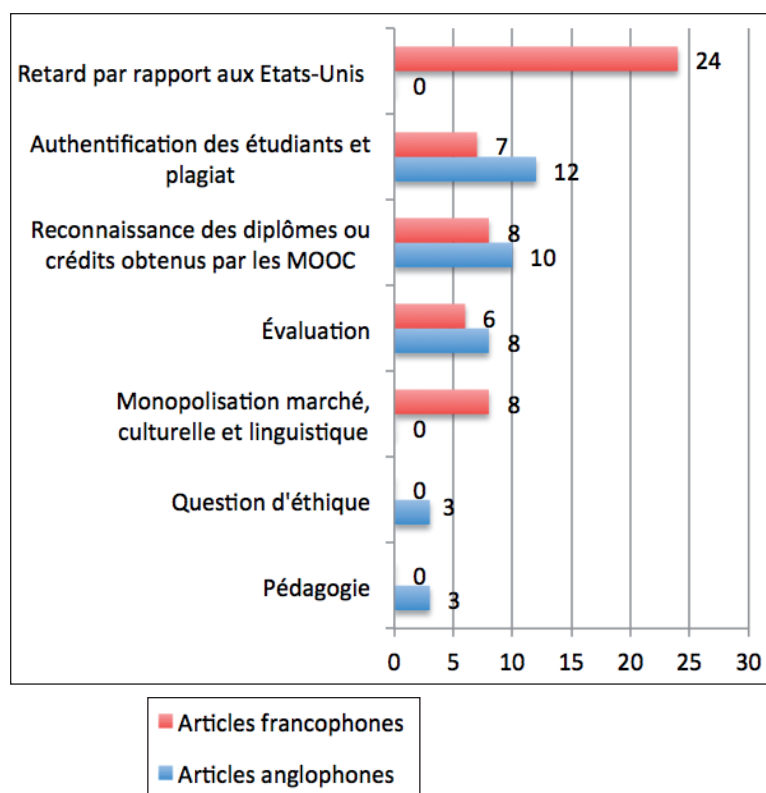


Figure 3. Thématiques des constats d'enjeux suscités par les MOOC.

L'enjeu le plus rapporté (24 segments codés) est spécifique aux articles francophones et concerne le retard par rapport aux États-Unis. Les MOOC sont perçus comme des incontournables, bien qu'on n'en connaisse pas ou peu la pertinence exacte (Parenty, 2013). Logiquement, la solution proposée est d'estomper le retard en lançant des MOOC francophones. Les articles francophones n'ont d'ailleurs pas manqué de diffuser les initiatives à cet égard (p. ex., Sepausy, 2014). Au creux des tentatives francophones de rattrapage se trouvent des enjeux de résistance à cette nouvelle facette de l'hégémonie américaine. Benhamou (2014) est explicite sur ce point : « La standardisation des formats pédagogiques, la domination de la langue américaine, avec le mode de pensée que toute langue véhicule, créent un danger d'affaiblissement de la diversité linguistique et conceptuelle [...]. D'évidence, le phénomène des MOOC s'inscrit dans une double logique : celle de l'évolution "naturelle" de l'éducation, sommée de s'approprier les avancées formidables que permettent les technologies numériques, et celle du développement d'un "soft power", source indirecte de retombées économiques. » Bien que ce code ne soit abordé de manière directe que huit fois dans les articles consultés, il apparaît en filigrane dans plusieurs autres.

Le deuxième enjeu soulevé par les MOOC est lié à l'authentification des étudiants, et donc au risque de tricherie qui peut en résulter, avec 19 segments codés (p. ex., Cisel, 2014c). Les articles rapportent différentes tentatives pour pallier cet enjeu, sans qu'elles soient pleinement concluantes. En voici un exemple, tiré de Henno (2013) : « Pour s'assurer de l'identité des étudiants, certains organismes s'appuient sur le "typing pattern" (façon de taper sur un clavier). Mais les tricheurs disposent déjà sur le Web de logiciels imitant la frappe de quelqu'un ».

Ce deuxième enjeu est directement lié au troisième, qui concerne la reconnaissance des diplômes et des crédits délivrés par les MOOC (18 segments codés). En effet, l'enjeu d'authentification grève directement la crédibilité que les universités et les employeurs peuvent accorder aux MOOC. Ce

lien causal est fréquemment repris dans les articles consultés. Par exemple, Lewin (2012) remarque que « *of course, to be trustworthy, alternative credentials would have to be at least as cheat-proof as traditional ones. And that is not so simple* ». Pour pallier cet enjeu, peu de solutions concrètes sont proposées, si ce n'est la nécessité d'un changement de culture académique. Dans Eychenne (2013), Hubert Mongon regrette que la France ne reconnaisse que les diplômes formels : « Tout ce qui gravite autour n'est pas autant pris en compte et il pourra se passer du temps avant que les recruteurs ne dépassent ces préjugés ».

Le quatrième enjeu, à hauteur de 14 segments codés, concerne les modalités d'évaluation. Ces dernières sont liées au caractère massif des cours, ce qui rend impossible une évaluation individuelle et humaine, pairées aux limites des tests automatiques, qui ne permettent pas une évaluation de processus complexes (p. ex., Hill et Waters, 2014). Diverses solutions sont proposées, notamment l'évaluation par les pairs (Quillet, 2013), un contrôle des étudiants par webcam (Béziat, 2012) ou des tests automatiques sophistiqués s'appuyant sur plusieurs indicateurs, notamment autres que cognitifs, tels que la satisfaction (Cisel, 2014a).

Les autres enjeux sont peu fréquents, de sorte que nous ne les détaillons pas ici. Ils sont spécifiques aux articles anglophones et concernent par exemple des enjeux éthiques ou pédagogiques.

Sur le plan temporel, un décalage similaire à celui observé au sujet des projections (voir Figure 2) est notable, avec toutefois des proportions différentes : pour rappel, les articles francophones disposent d'un plus grand nombre de segments codés que leurs équivalents anglophones. Avec cette différence en tête, il est possible de constater que les enjeux relevés par les articles anglophones sont au plus haut dans la première moitié de 2013, comme le montre la figure 4. Pour les articles francophones, les enjeux apparaissent de manière beaucoup plus marquée dans la deuxième moitié de l'année 2013. Après ces pics respectifs, la mention des enjeux repart à la hausse, tant dans les articles francophones

qu'anglophones, et cette fois-ci, en synchronie (périodes 2014_1 et 2014_2).

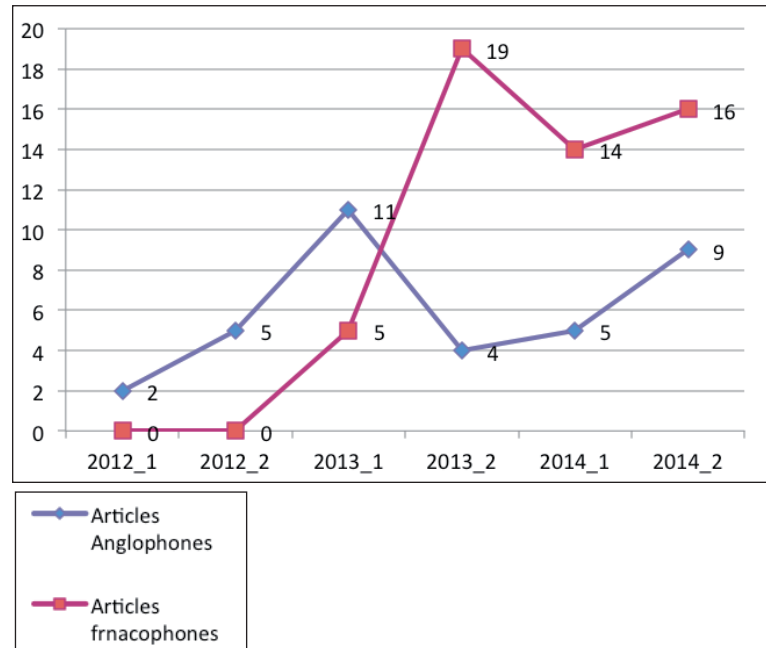


Figure 4. Dynamique temporelle des constats d'enjeux suscités par les MOOC.

Les principaux enjeux repérés dans les discours journalistiques s'accompagnent de mises en doute critiques à l'égard des MOOC.

Mises en doute critiques des MOOC

À l'instar des enjeux relatifs aux MOOC, les mises en doute critiques semblent également émerger du capital d'expérience que les discours journalistiques accumulent progressivement. En revanche, elles s'en distinguent dans la mesure où elles pointent des limites des MOOC sans pour autant proposer des solutions pour y remédier. À ce titre, elles relativisent la pertinence même des MOOC. Il s'agit de la catégorie de codes la plus fréquente dans les articles consultés puisqu'elle représente 36 % du total des segments codés. Les mises en doute critiques des articles anglophones et francophones portent sur les mêmes points (voir figure 5).

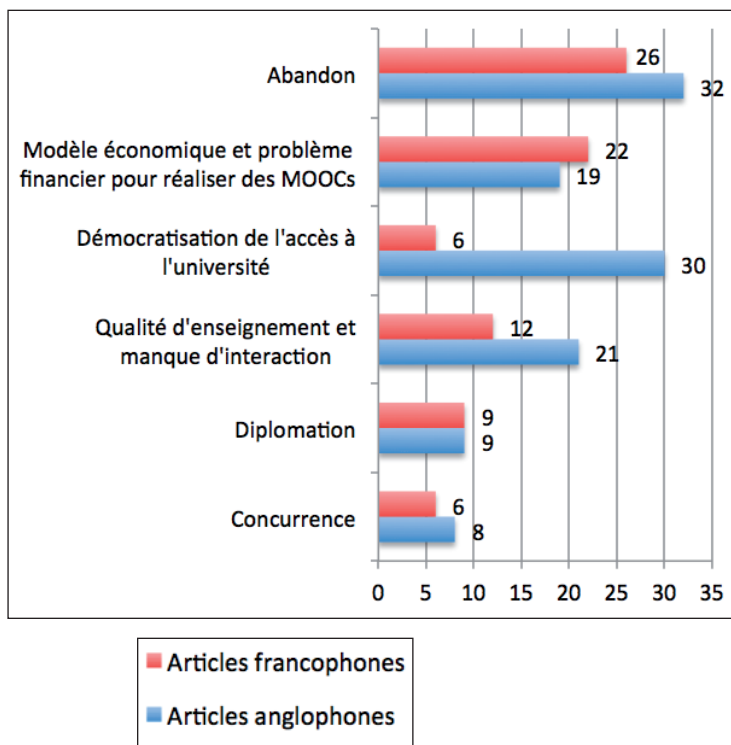


Figure 5. Thématiques des mises en doute critiques.

La première mise en doute critique, à hauteur de 58 segments codés, cible le fort taux d'abandon des MOOC, ce que Jewell et Ludlow (2014) résumant bien pour l'essentiel : « *most drop out and only a few percent receive a passing grade for credit* ». Certains articles y consacrent d'ailleurs l'essentiel de leur contenu (p. ex., Guerriero, 2014). Parmi les principales raisons de ce décrochage, on retrouve une autre mise en doute critique des MOOC, bien que secondairement représentée, relative au manque d'interactions entre les étudiants et avec les enseignants, et à la faible qualité pédagogique qui en résulte (33 segments codés). Wiziq (2014) illustre l'absence d'interaction : « *Among the most common reason cited behind this dropout rate: there is no live teacher engagement* ». Pour sa part, Hyman (2014) met l'accent sur l'absence d'interaction entre étudiants : « *The failure of MOOCs is not the absence of professors, it is the absence of classmates* ». Cette critique de l'isolement des étudiants relativise les projections des MOOC comme une nouvelle pédagogie active en rupture avec l'enseignement magistral (voir Figure 1).

La non-viabilité financière des MOOC est une autre mise en doute, avec 41 segments codés (p. ex., Salmon, 2014). La gratuité des MOOC, qui contribuait à leur innovation, est donc mise à mal par l'absence d'un modèle d'affaires viable.

La troisième mise en doute critique des MOOC (36 segments codés) concerne leur effet supposé de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, qui constituait une des principales projections à leur égard (voir Figure 1). Strauss (2013) rend bien compte de la situation, telle qu'elle a été révélée à la suite des études scientifiques sur le profil des participants aux MOOC : « *Registrants were found to be disproportionately wealthy, male and educated* ».

Les autres codes ayant trait aux mises en doute critiques sont secondaires (moins de 20 segments codés). L'absence de diplomation des MOOC est notamment critiquée (p. ex., Mouloud, 2013), à hauteur de 18 segments codés, et semble relativiser la projection des MOOC comme facilitateur de l'insertion professionnelle (voir Figure 1). Avec 14 segments codés, une dernière mise en doute critique concerne la concurrence inégale qu'exacerbent les MOOC entre les universités prestigieuses et les autres (p. ex., Dufour, 2014), ainsi qu'entre les professeurs réputés et ceux qui le sont moins (p. ex., Jacobs, 2013).

Sur le plan temporel, il est intéressant de noter que les articles anglophones et francophones suivent la même tendance, avec toutefois un décalage, comme le montre la figure 6.

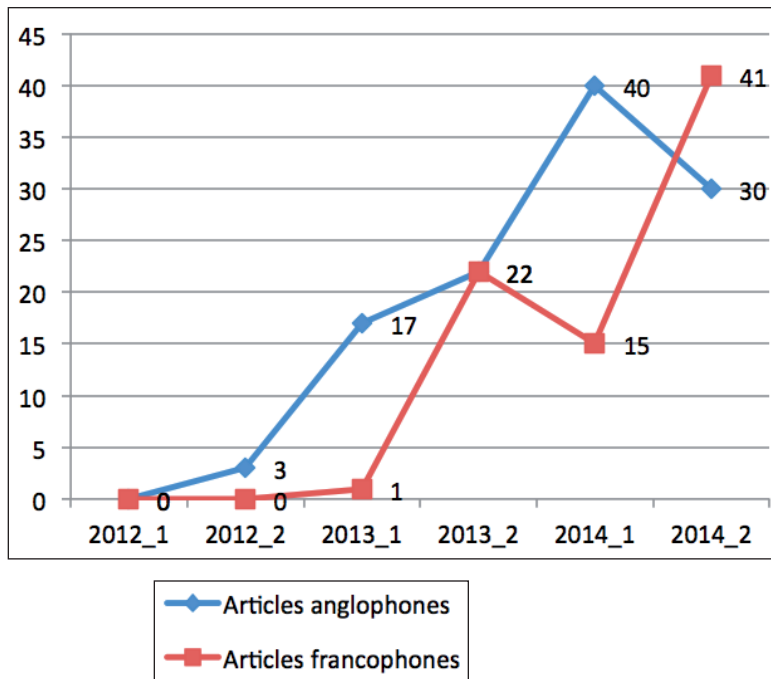


Figure 6. Dynamique temporelle des mises en doute critiques.

En effet, les mises en doute critiques deviennent substantielles dans les articles anglophones dès la première moitié de 2013 et atteignent leur pic un an plus tard (2014_1, avec 40 segments codés). Pour les articles francophones, les mises en doute critiques apparaissent de manière significative à partir de la deuxième moitié de l'année 2013 et sont à leur plus fort dans la deuxième moitié de 2014 (41 segments codés).

Perspectives sur l'avenir des MOOC

Nous terminons sur les perspectives que les articles ouvrent à propos de l'avenir des MOOC, qui représentent 18 % du total des segments codés. De manière générale, deux cas de figure semblent ressortir à la suite des constats que les MOOC n'ont pas eu les effets escomptés sur l'enseignement supérieur. D'une part, certains articles proposent d'adapter le format actuel des MOOC pour qu'il puisse remplir ses promesses éducatives (32 segments codés). Autrement dit, ces articles continuent d'envisager les MOOC comme des solutions de rechange possibles aux cours universitaires, moyennant bonifica-

tion. Parmi les adaptations possibles, certaines sont instrumentales et visent à bonifier le format actuel des MOOC sans repenser sa forme. C'est alors surtout la rentabilité financière des MOOC qui est au centre des préoccupations. Ainsi, une bonification possible consisterait à rendre les MOOC payants (p. ex., Dautreppe, 2013). De manière plus substantielle, certains articles proposent de revoir le format des MOOC de manière à en améliorer l'efficacité. Fleurissent alors de nouveaux et moins nouveaux termes, tels que les SPOC (*Small Private Online Courses*; ex., De Coustin, 2014), les C-MOOC (*Connectivist MOOC*; ex., Cisel, 2014d), et de « nouvelles » configurations d'apprentissage, telles que l'ajout de mentors (ex., Thrun, 2013) ou le travail par équipe (ex., Cisel, 2014d).

Dans un effort de redéfinition du rôle des MOOC, la deuxième perspective, plus fréquemment rapportée dans les articles concernés (50 segments codés), consiste à départir les MOOC de l'archétype du cours universitaire afin d'en tirer profit là où ils peuvent s'avérer pertinents. Cette deuxième perspective revoit donc à la baisse l'ambition attribuée aux MOOC et recadre ses attentes en conséquence. C'est alors majoritairement en termes d'autoformation (p. ex., Cisel, 2014e), de formation professionnelle (p. ex., en entreprise; voir entre autres Lewin, 2013), de formation continue (p. ex., Georges, 2014) ou encore de formation basée sur l'intérêt (*interest-driven*) qu'est envisagé l'avenir des MOOC, et non plus en référence aux cours universitaires traditionnels. Contrairement à la première perspective, cette deuxième perspective abandonne donc explicitement la visée universitaire initiale des MOOC pour mieux en réinventer l'usage.

Discussion

En guise de discussion, nous proposons de mettre en lien ces catégories avec les trois temps d'appropriation sociale d'une innovation technologique identifiés par Musso *et al.* (2007) à partir des travaux de Scardigli (1989). La prédominance initiale des projections peu contextualisées semble caractériser le temps 1, celui des discours prophétiques,

qui s'opère principalement durant les années 2012 et 2013. Sont alors fantasmées des attentes démesurées sur les MOOC, à teneur idéologique et de façon majoritairement jovialiste, avec peu de référents historiques ou sociaux pour les orienter. Les constats d'enjeux suscités par les MOOC et les mises en doute critiques, qui dominent durant les années 2013 et 2014, semblent assimilables au temps 2, qui correspond à la diffusion sociale de l'innovation technique et à la désillusion qu'elle entraîne. Le capital expérientiel qu'accumulent progressivement les journalistes les amène à constater que les attentes initialement attribuées aux MOOC ne seront pas remplies. C'est le temps du « *reality check* », durant lequel s'opère une distinction – jusque-là amalgamée – entre l'innovation numérique, d'un côté, et les avancées éducatives, de l'autre, la première n'entraînant pas automatiquement la seconde. Finalement, les perspectives sur l'avenir des MOOC semblent correspondre au temps 3, celui de la réappropriation culturelle de l'innovation technique. Cette réappropriation consiste à recadrer leur mandat là où ils s'avèrent pertinents, notamment vers l'autoformation, la formation professionnelle (p. ex., en entreprise), la formation continue ou encore la formation basée sur l'intérêt (*interest-driven*). Le temps 3 pouvant durer des décennies (Musso *et al.*, 2007), il y a tout lieu de croire qu'il est à peine enclenché au sujet des MOOC de sorte qu'il est trop tôt pour savoir si, et dans quelle mesure, ces derniers feront l'objet d'une réappropriation durable.

Ainsi, il est possible de conclure sur le fait que le traitement journalistique des MOOC dans les articles consultés semble correspondre étroitement au processus d'appropriation sociale d'une innovation technique, lequel se caractérise notamment par une charge idéologique au temps 1 et implique un recadrage aux temps 2 et 3.

Conclusion

Pour rappel, l'objectif de cet article était d'analyser, dans une perspective critique, les discours d'articles journalistiques généralistes en ligne sur les MOOC, avec l'idée d'évaluer leur part de déterminisme technologique. Nous avons commencé par définir le déterminisme technologique en éducation, notamment au regard des MOOC, et l'intérêt d'une perspective critique, laquelle permet de se départir de ses glissements idéologiques. Nous avons ensuite expliqué la méthode de collecte et d'analyse des articles journalistiques généralistes en ligne.

Les analyses auxquelles nous avons procédé nous ont amenés à identifier cinq grandes catégories de codes. Ces catégories s'enchaînent dans une dynamique temporelle où les projections dominent initialement, avant d'être dépassées par les autres catégories, hormis pour la contextualisation, qui reste marginale tout du long. Il en ressort que les articles journalistiques semblent rarement appréhender les MOOC en prenant en compte l'évolution historique et l'environnement social (contextualisation) desquels ils ont émergé (voir Karsenti, 2013 pour un aperçu historique des MOOC). Ils semblent plutôt les aborder comme un phénomène nouveau et autonome, en exploitant comme seul cadre de référence l'expérience qu'ils accumulent à leur sujet. Il est alors possible de penser que les dimensions historiques et sociales sont négligées, alors qu'elles pourraient permettre à la fois d'encadrer les projections vers des attentes plus réalistes et d'anticiper plus rapidement leurs mises à l'essai. Retenons également que les articles anglophones et francophones semblent peu différer dans les thématiques principales abordées, hormis pour les constats d'enjeux suscités par les MOOC, lesquels sont marqués par une spécificité francophone : l'enjeu du retard. En revanche, on observe un décalage temporaire systématique entre les deux langues, les articles francophones investissant ces thématiques six mois à un an après les articles anglophones. Ceci est sans doute dû au fait que les MOOC sont d'origine américaine de sorte que la presse anglophone s'en est emparée plus rapidement.

Notre analyse semble confirmer la forte présence du déterminisme technologique dans les discours médiatiques sur le numérique en éducation, que plusieurs auteurs ont déjà identifiée chez les acteurs scientifiques, pratiques, politiques et médiatiques (Gouseti, 2010; Kerr, 1996; Oliver, 2011; Selwyn, 2010; Warschauer, 1998). À l'instar de Gouseti (2010) dont les propos portaient sur le Web 2.0, il est possible de penser que les MOOC, dont l'appropriation en éducation est à peine commencée (temps 3), risquent d'être vite oubliés par les médias lorsqu'apparaîtra la prochaine innovation numérique en éducation, et avec elle, un nouveau cycle de « *hype, hope, disappointment* ». En attendant, le déterminisme technologique continue de fragmenter, d'une part, l'attention médiatique et sociale sur le numérique en éducation, en cultivant le discours de la rupture plutôt que celui de la continuité; d'autre part, les orientations et initiatives politiques, mises en œuvre à la hâte plutôt que de manière avisée et structurée dans le temps. De ce point de vue, la perspective critique du numérique en éducation peut offrir une autre solution de grand intérêt dont les acteurs médiatiques (et autres) gagneraient sans doute à faire plus ample usage.

Référencesⁱⁱ

- *Benhamou, F. (2014, 17 septembre). Les Mooc, un atout dans la guerre économique. *Les Échos*.
Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.lesechos.fr>
- *Béziat, B. (2012, 19 avril). L'université virtuelle est en marche. *Sud Ouest*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.sudouestnumerique.net>
- *Blanc, Q. (2013, 25 avril). Les cours en ligne améliorent la réussite aux examens. *Le Figaro*.
Récupéré le 8 mars 2015 de <http://etudiant.lefigaro.fr>
- Boullier, D. et Legrand, M. (dir.) (1992). *Les mots pour le faire. Conception des modes d'emploi*. Paris, France : Éditions Descartes.
- Chambat, P. (1994). Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) : évolution des problématiques. *TIS*, 6(3), 249-270.
Récupéré de <http://revues.mshparisnord.org>
- *Cisel, M. (2014a, 25 juin). Mesurer le succès d'un MOOC : mission impossible? *La Tribune*.
Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.latribune.fr>
- *Cisel, M. (2014c, 14 janvier). Les MOOC, futur canal de recrutement des entreprises? *La Tribune*.
Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.latribune.fr>
- *Cisel, M. (2014d, 28 avril). Inventez le MOOC de demain. *La Tribune*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.latribune.fr>
- *Cisel, M. (2014e, 19 mai). Les MOOC pour la formation en entreprise, un mirage? *La Tribune*.
Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.latribune.fr>
- Collin, S. et Karsenti, T. (2013). Usages des technologies en éducation : analyse des enjeux socioculturels. *Éducation et francophonie*, 41(1), 192-210.
doi:10.7202/1015065ar
- Cuban, L. (1986). *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*. New York, NY : Teachers College Press.
- Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, (3).
doi:10.5334/2012-18
- *Dautreppe, C. (2013, 22 octobre). La finance (aussi) se met à l'heure des MOOC. *Agefi*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.agefi.fr>
- *David, S. (2013, 25 août). On peut tous faire Harvard. *Le Parisien*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.leparisien.fr>
- de Certeau, M. et Giard, L. (1983). *L'ordinaire de la communication*. Paris : Dalloz.
- *De Coustin, P. (2014, 11 juin). Après les MOOC, découvrez les SPOC, le nouveau format de l'enseignement à distance. *Le Figaro*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://etudiant.lefigaro.fr>
- *Dufour, N. (2014, 19 septembre). L'université en ligne cherche ses marques. *Le Temps*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.letemps.ch>
- *Dupuch-Rambert, M. (2014, 26 mai). To Mooc or not to Mooc? *Journal du net*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.journaldunet.com>

- *Estival, L. (2014, 27 octobre). Face aux critiques, les MOOC renvoient leur copie. *L'Express*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.lexpress.fr>
- *Estival, E. (2014, 21 mars). Mooc : mode ou révolution? *L'Express*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.lexpress.fr>
- *Eychenne, A. (2013, 12 novembre). Sera-t-on bientôt embauché grâce aux Mooc? *L'Express*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.lexpress.fr>
- Feenberg, A. (2004). *(Re)penser la technique : vers une technologie démocratique*. Paris : Découverte / M.A.U.S.S.
- Feenberg, A. (2005). Critical theory of technology: An overview. *Tailoring Biotechnologies*, 1(1), 47-64. Récupéré du site de l'Université Simon Fraser : <http://www.sfu.ca>
- Flichy, P. (1995). *Dynamics of Modern Communication: the Shaping and Impact of New Communication Technologies*. Londres, Royaume-Uni : Sage.
- *Friedman, T. L. (2012, 15 mai). Come the Revolution. *The New York Times*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.nytimes.com>
- Friesen, N. (2008). Critical theory: Ideology critique and the myths of e-learning. *Ubiquity*, 9(22), en ligne. doi:10.1145/1403922.1386860
- *Georges, B. (2014, 1^{er} septembre). Le MOOC est-il vraiment l'avenir de l'université? *Les Échos*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.lesechos.fr>
- Gouseti, A. (2010). Web 2.0 and education: Not just another case of hype, hope and disappointment? *Learning, Media and Technology*, 35(3), 351-356. doi:10.1080/17439884.2010.509353
- *Guerriero, M. (2014, 28 février). A MOOC mystery: Where do online students go? *The New Yorker*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.newyorker.com>
- Habermas, J. (1979). *Connaissance et intérêt*. Paris, France : Gallimard.
- *Henno, J. (2013, 3 septembre). L'éducation face à la révolution des MOOC. *Les Échos*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.lesechos.fr>
- *Hill, A. et Waters, R. (2014, 2 février). Online 'Mooc' courses are too big to work, says Stanford head. *Financial Times*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.ft.com>
- *Hyman, L. (2014, 2 novembre). Market values are not MOOC values. *Huffington Post*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.huffingtonpost.com>
- *Jacobs, A. J. (2013, 20 avril). Grading the MOOC University. *The New York Times*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.nytimes.com>
- *Jewell, R. et Ludlow, A. (2014, 22 juillet). Counterpoint: MOOCs have limited value to higher education. *Star Tribune*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.startribune.com>
- Karsenti, T. (2013). MOOC : révolution ou simple effet de mode? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(2), 6-22. Récupéré de <http://ritpu.ca>
- Karsenti, T., Komis, V., Depover, C., et Collin, S. (2011). Les TIC comme outils de recherche en sciences de l'éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 168-192). Saint-Laurent, Canada : ERPI.
- *Kauffmann, S. (2013, 25 mars). Les MOOCs à l'assaut du mammoth. *Le Monde*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.lemonde.fr>
- Kerr, S. T. (1996). Toward a sociology of educational technology. Dans D. H. Jonassen (dir.), *Handbook of research for educational communications and technology* (p. 113-142). Chicago, IL : Macmillan.
- *Lewin, T. (2012, 4 mars). Beyond the college degree, online educational badges. *The New York Times*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.nytimes.com>
- *Lewin, T. (2013, 10 décembre). After setbacks, online courses are rethought. *The New York Times*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.nytimes.com>
- *Mouloud, L. (2013, 29 octobre). Le Mooc ? Un ami qui ne vous veut pas que du bien... *Humanité*. Récupéré le 8 mars 2015 de <http://www.humanite.fr>

- Musso, P. (2009). Usages et imaginaires des TIC : la friction de fictions. Dans C. Licoppe (dir.), *L'évolution des cultures numériques : de la mutation du lien social à l'organisation du travail* (p. 201-210). Paris, France : FYP.
- Musso, P., Ponthou, L. et Seulliet, É. (2007). *Fabriquer le futur 2. L'imaginaire au service de l'innovation*. Paris, France : Village mondial.
- Oliver, M. (2011). Technological determinism in educational technology research: Some alternative ways of thinking about the relationship between learning and technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(5), 373-384. doi:10.1111/j.1365-2729.2011.00406.x [Récupéré](#) du wiki de eWaste Schools : <http://ewasteschools.pbworks.com>
- *Oui, M. (2013, 22 octobre). Serious games, MOOC, nouvelles technologies... Préparez-vous à apprendre autrement! *L'étudiant*. [Récupéré](#) le 10 mars 2015 de <http://www.letudiant.fr/etudes/serious-games-mooc-nouvelles-technologies-preparez-vous-a-apprendre-autrement.html>
- *Parenty, I. (2013, 18 juin). Cours en ligne : chacun cherche son MOOC. *Terrafemina*. [Récupéré](#) le 8 mars 2015 de <http://www.terrafemina.com>
- *Quillet, L. (2013, 3 septembre). Attention, les MOOC en français débarquent. *Le Figaro*. [Récupéré](#) le 8 mars 2015 de <http://etudiant.lefigaro.fr>
- *Salmon, K. (2014, 13 mai). MOOC : effet de mode ou tendance durable? *L'Express*. [Récupéré](#) le 8 mars 2015 de <http://www.lexpress.fr>
- Scardigli, V. (1989). Nouvelles technologies : l'imaginaire du progrès. Dans A. Gras et S. Poirot-Delpech (dir.), *L'imaginaire des techniques de pointe. Au doigt et à l'œil* (p. 97-114). Paris, France : L'Harmattan.
- Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73. doi:10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x
- Selwyn, N. (2012). Making sense of young people, education and digital technology: The role of sociological theory. *Oxford Review of Education*, 38(1), 81-96. doi:10.1080/03054985.2011.577949 [Récupéré](#) du blogue de recherche de l'Université de Bournemouth : <http://blogs.bournemouth.ac.uk/research/>
- *Sepausy, V. (2014, 10 octobre). Entre-t-on dans l'ère de l'éducation en ligne? *Savoirs et connaissances*. [Récupéré](#) le 8 mars 2015 de <http://savoir.actualitte.com>
- *Simard, P. (2013, 12 février). Enjeux d'un autre temps. *La Presse*. [Récupéré](#) le 8 mars 2015 de <http://www.lapresse.ca>
- *Strauss, V. (2013, 12 décembre). Are MOOCs already over? *The Washington Post*. [Récupéré](#) le 8 mars 2015 de <http://www.washingtonpost.com>
- *Thrun, S. (2013, 26 novembre). With mentoring, we can do 20 times better than «Mooc 1.0». *Financial Times*. [Récupéré](#) le 8 mars 2015 de <http://www.ft.com>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e édition). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Warschauer, M. (1998). Online learning in sociocultural context. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(1), 68-88. [Récupéré](#) du site de l'Université de Californie à Irvine : <http://www.education.uci.edu>
- *Wiziq, H. (2014, octobre 28). What's wrong With MOOCs, and why aren't they changing the game in education? *Wired*. [Récupéré](#) le 8 mars 2015 de <http://www.wired.com>

Notes des auteurs

- i Voir <http://www.gartner.com/technology/research/methodologies/hype-cycle.jsp>
- ii Les astérisques permettent d'identifier les articles journalistiques qui sont cités dans l'article.