

Titre de la communication : Un MOOC au défi de l'apprentissage actif – Étude des activités didactiques déployées entre transmission et construction des savoirs

Auteurs :

- **Fettweis Véronique**, Conseillère techno-pédagogique de la cellule MOOC à l'Université de Liège.
- **Gautier Pirotte**, Professeur Socio-Anthropologie du Développement à la Faculté des Sciences Sociales de l'Université de Liège.
- **Dominique Verpoorten**, Chargé de cours, responsable académique IFRES.

Mots clés : MOOC, initiatives hybrides, outils 2.0

Résumé de la communication :

La présente communication rend compte de l'effort d'une équipe de développement d'un MOOC pour surmonter un obstacle devenu très courant dans la production de ce type de cours massif et ouvert : le glissement vers une pédagogie de type transmissif ou instructiviste.

Les MOOCs (Massive Open Online Courses) ont en effet une « *double origine* avec en arrière-plan des intentions bien différentes » (Dejean & Mangenot, 2016, p.420). Ce diagnostic renvoie aux options qui se présentent, jusqu'à aujourd'hui aux concepteurs de MOOCs. S'inscriront-ils plutôt dans le sillage du MOOC princeps « *Connectivism and Connected Knowledge* » (Downes & Siemens, 2008) qui, en cohérence avec son titre, promouvait, comme premier ressort de l'apprentissage, les interactions et collaborations des participants entre eux, au travers d'outils 2.0 (blogs, groupes de discussion, flux RSS, agrégateurs de contenus, environnements distribués, etc.) ? Ou préféreront-ils positionner leur MOOC comme un « *xMOOC* » (par opposition aux *cMOOCs* : MOOCs Connectivistes), basé sur une série de vidéoconférences suivies de tests automatisés et embrassant peu ou prou un paradigme d'enseignement traditionnel basé sur les contenus et l'enseignant ? Aujourd'hui, le second courant a nettement pris l'ascendant, entraîné notamment par les plateformes spécialisées et une tendance générale à la standardisation du format. Il n'est donc pas étonnant que ce type de MOOC affiche, dans l'enquête de Margaryan et al. (2015) un score très bas au niveau des principes de qualité pédagogique « *collective knowledge* », « *collaboration* » ou « *differentiation* » ou qu'il suscite des avis réservés quant à sa capacité à contribuer à une transformation fondamentale de l'éducation (Depover, Karsenti, Komis 2017 ; Toven-Lindsey et al., 2015).

Dans ce contexte de prévalence incontestable du modèle *xMOOC*, est-il encore possible de concevoir un MOOC qui, sans avoir la radicalité des *cMOOCs*, pourrait en réactiver certains traits, y compris dans le cadre de pédagogies hybrides, en plein développement ? C'est à cette question que nous chercherons à répondre, par l'étude de cas du « MOOC - La fabrique de l'aide internationale » (2057 inscrits en 2018 et 1721 inscrits en 2019).

Pour ce faire, nous présenterons donc, dans un premier temps, les trois traits par lesquels ce MOOC peut prétendre trancher avec la pratique habituelle dans la majorité des MOOCs d'aujourd'hui, à savoir : (1) un scénario pédagogique de type collaboratif via l'intégration d'une simulation parlementaire en ligne et d'outils 2.0, (2) l'utilisation sur le campus de l'Université de Liège du MOOC associé à une accréditation et (3) l'intégration résolue d'activités réflexives à la scénarisation pédagogique. Dans un deuxième temps, nous évaluerons dans quelle mesure ces trois traits originaux sont perçus et appréciés par les apprenants du

MOOC et plus particulièrement par les étudiants de l'Université de Liège. Enfin, nous tenterons de voir, sur cette base, si l'intégration d'outils 2.0 dans les MOOCs couplée à des pratiques pédagogiques connectivistes peuvent répondre aux exigences de qualité en matière d'enseignement universitaire et enrichir les pistes d'action des courants pédagogiques qui insistent sur l'apprentissage inclusif.

Par rapport aux thèmes et niveaux d'investigation du colloque Didactifen, la présente communication relate une démarche d'ingénierie didactique visant à surmonter un obstacle connu dans les MOOCs et plus largement dans les cursus : un déséquilibre entre des activités d'apprentissage davantage portées sur la transmission du savoir et des activités d'apprentissage davantage portées sur la construction du savoir. La communication relève dès lors à la fois de l'Axe 2 « Obstacles en contexte de classe. Centration sur les enseignants » (au niveau du design pédagogique du MOOC) et de l'Axe 3 « Obstacles en contexte de classe. Centration sur les savoirs et les compétences » (au niveau de la réception des activités et de l'intention pédagogique générale imprégnant le MOOC).

Note de positionnement :

Sur le plan méthodologique, notre démarche d'investigation est celle de l'étude de cas qui relève davantage de la démarche dite compréhensive, descriptive et interprétative (Karsenti et al. 2011). Les données présentées émanent d'observations participantes, d'entrevues « semi-dirigées » avec 7 étudiants de l'Université de Liège ou encore de l'utilisation de « matériel écrit » comme les réponses à des questions ouvertes ou les traces numériques issues des « tableaux de bord » du MOOC et/ou des outils 2.0 utilisés au sein du MOOC.

Références :

- DEJEAN, MANGENOT, 2016, « Les interactions entre pairs dans un MOOC de formation d'enseignants », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 184 (4) , pp. 419-431.
- DEPOVER, KARSENTI, KOMIS, 2017, *Pour comprendre les MOOCs. Nature, enjeux et perspectives*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
- DOWNES, SIEMENS, 2009, *Connectivism and Connective Knowledge: Getting Started. MOOC course, University of Manitoba*.
- FORTIN, LEGAULT, 2006, « L'apprentissage au moyen d'une simulation en vérification : impact sur la performance et les perceptions des étudiants », *Comptabilité - Contrôle - Audit*, Tome 12, pp. 39-65.
- KARSENTI, SAVOIE-ZACS, 2011, *La recherche en éducation : étapes et approches*, Éditions du Renouveau Pédagogique, Québec.
- TOVEN-LINDSEY, RHOADS, BERDAN LOZANO, 2015, "Virtually unlimited classrooms: Pedagogical practices in massive open online courses", *Computers & Education*, 24, 1-12.
- MARGARYAN, BIANCO, LITTLEJOHN, 2015, «Instructional quality of Massive Open Online Courses (MOOCs) », *Computers & Education*, no.80, pp. 77-83.
- MEEK, BLAKEMORE, MARKS, 2017, "Is peer review an appropriate form of assessment in a MOOC? Student participation and performance in formative peer review", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(6), pp. 1000-1013
- PÉREZ-SANAGUSTÍN, HILLIGER, ALARIO-HOYOS, DELGADO KLOOS, RAYYAN, 2017, "H-MOOC framework: Reusing MOOCs for hybrid education", *Journal of Computing in Higher Education*, 29(1), pp. 47-64.

- VERPOORTEN, POUMAY, LECLERCQ, 2007, "The 8 learning events model: A pedagogic conceptual tool supporting diversification of learning methods. *Interactive Learning Environments* », 15(2), pp.151-160.
- WANG, ANDERSON, CHEN, 2018, . "How Learners Participate in Connectivist Learning: An Analysis of the Interaction Traces From a cMOOC", *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19 (1).
- YIN, 2003, *Case Study Research: Design and Methods (3e edition)*, Sage Publications, Thousand Oaks.