



# Analyser la disparition de la gratuité dans les MOOC au prisme des buts d'accomplissement

Matthieu Cisel

## ► To cite this version:

Matthieu Cisel. Analyser la disparition de la gratuité dans les MOOC au prisme des buts d'accomplissement. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2019, Jun 2019, Paris, France. hal-02523387

**HAL Id: hal-02523387**

**<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02523387>**

Submitted on 28 Mar 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Analyser la disparition de la gratuité dans les MOOC au prisme des buts d'accomplissement

Matthieu Cisel

Université Paris-Descartes, Laboratoire EDA,  
45 rue des Saint-Pères, 75006 Paris, France  
matthieucisel@gmail.com

**Résumé.** Les MOOC, à leur apogée, délivraient gratuitement des certificats et attestations de réussite par centaines de milliers chaque année. La gratuité a désormais presque disparu. Nous nous proposons de chercher à mieux identifier les conséquences de cette évolution via une enquête qualitative menée auprès d'une quarantaine d'apprenants sur leur intérêt vis-à-vis du certificat. L'analyse est menée au prisme de la théorie des buts d'accomplissement. Nous montrons que malgré l'existence d'apprenants autodirigés hostiles à ces attestations, l'intérêt pour le certificat n'est pas incompatible avec le fait de suivre le cours dans une logique de buts de maîtrise – comprendre avec la volonté de maîtriser des acquis plus qu'avec celle de montrer des performances via l'obtention d'un certificat. Nous dressons ici une typologie des arguments mobilisés pour légitimer un intérêt, ou à l'inverse un certain désintérêt pour les attestations de réussite.

**Mots-clés.** MOOC, motivation, certificats, persistance

**Abstract.** At their peak, each year MOOCs would deliver free statements of accomplishment by the hundreds of thousands. Such free certificates have almost completely disappeared. Based on the achievement goal theory, we try to assess the consequences of such an evolution through qualitative interviews. Some learners show little interest for those certificates, notably because of their little value on the job market. Nevertheless, mastery goals are not incompatible with the interest for the certificate. We here build a typology of arguments used by learners to legitimize their interest, or on the contrary their lack of interest for the free statements of accomplishment that are delivered in MOOCs.

**Keywords.** MOOC, motivation, certificates, retention

## 1 Introduction

### 1.1 Une disparition progressive des certificats gratuits

Les plates-formes américaines qui dominaient et dominent toujours la scène mondiale des MOOC ont largement renoncé à la gratuité de ces cours en ligne [9,25]. On peut certes généralement encore accéder aux ressources des cours sans payer, principalement les vidéos pédagogiques. Néanmoins, l'obtention gratuite d'attestations de réussite, ou de certificats comme nous les appellerons ici, n'est plus d'actualité – en 2018, la plate-forme française FUN fait figure d'exception en la

matière. Cette mutation constitue à certains égards un retour au modèle traditionnel de formation à distance dont les ressources pédagogiques seraient librement accessibles, et dont l'Open University a constitué l'un des pionniers [28].

Il est difficile d'évaluer l'impact, sur l'utilisation de ces cours, de cette disparition progressive de la gratuité de la certification. Nous ne disposons pas de chiffres précis, faute de la mise à disposition généralisée des traces par les plateformes qui ont changé de politique en matière de certification – le caractère stratégique de ces données y est sans doute pour beaucoup. Néanmoins, une meilleure compréhension du rapport des participants au certificat peut sans doute aider à appréhender les conséquences de ces évolutions impulsées par les plateformes.

Les nombreuses enquêtes quantitatives sur les motivations des apprenants suggèrent que ceux-ci s'inscrivent avant tout selon une logique de buts de maîtrise [8,10], c'est-à-dire avec l'intention de gagner en compétences ou en connaissances plus qu'avec celle d'obtenir des certificats qu'ils pourraient faire valoir. Ce faisant, nous retrouvons des résultats connus de longue date ; dès les années 1960, les travaux américains sur l'éducation non formelle [20], comme les travaux français en sociologie des loisirs [12], mettaient au jour des tendances similaires.

Si les enquêtes diffusées dans les MOOC révèlent un certain nombre de régularités empiriques sur ces problématiques, elles ne permettent néanmoins pas de comprendre les mécanismes sous-jacents. La question initiale qui a motivé cette recherche peut être formulée dans un premier temps avec le vocabulaire du sens commun : quels sont les arguments de ceux qui déclarent porter un intérêt au certificat, et quels sont les arguments des apprenants qui affirment leur désintérêt pour le certificat ?

Le travail de problématisation qui a suivi la formulation de ces questions nous a amené à mobiliser la théorie des buts d'accomplissement [14, 27], dont la section suivante permet d'exposer les grandes lignes.

## **1.2 Théorie des buts d'accomplissement et notions complémentaires**

La théorie des buts d'accomplissement a été impulsée par les travaux de Dweck [14] et Nicholls [27]. Les deux concepts phare sont les buts de maîtrise et de performance. Les buts de maîtrise, ou buts d'apprentissage, représentent le cas où « l'objectif de la personne est d'apprendre, de développer de nouvelles habiletés, de comprendre ou de maîtriser quelque chose de nouveau. Être compétent signifie apprendre, comprendre, progresser » [7]. Les buts de performance sont « des buts où la comparaison sociale joue un rôle déterminant. Centré sur la valorisation de soi, l'objectif est d'obtenir des jugements favorables sur sa compétence. Avoir appris ou progressé ne suffit pas pour se sentir compétent. Il importe avant tout de savoir où l'on se situe par rapport aux autres » (ibid).

Selon Elliot et Dweck [15] les « buts qu'un individu poursuit créent un cadre pour interpréter et réagir aux événements qui se présentent ». La théorie des buts d'accomplissement va s'élargir pour introduire deux buts supplémentaires : l'évitement de la performance, et l'évitement de la maîtrise. La question de l'évitement de la performance repose sur le fait que « Chercher un jugement favorable n'a pas la même signification et n'implique pas les mêmes conduites que chercher à éviter un jugement défavorable ». Elliot et Harackiewicz [16] scindent les buts de performance en deux buts, « l'un orienté vers la démonstration de sa propre compétence (performance-approach goal : rechercher d'un jugement favorable de la

part d'autrui), l'autre but consistant à éviter la démonstration de son incompetence (performance-avoidance goal : évitement d'un jugement défavorable de la part d'autrui) » [7].

Cette distinction permet de considérer la tendance à l'évitement de l'échec comme un but à part entière. La scission ayant touché les buts de performance affectera de la même manière les buts de maîtrise pour conduire au modèle à quatre buts actuellement utilisé à travers la naissance du but intitulé « évitement de la maîtrise » (mastery-avoidance goal). Le terme « évitement » correspond au fait que « l'objectif est d'éviter de perdre, ou le moins possible, le niveau de compétence atteint antérieurement [...], éviter de perdre la main aussi bien dans des activités professionnelles que de loisir » [17,18]. Si notre enquête a permis de mettre à jour de tels buts d'évitement, nous ne nous attarderons pas sur la question dans cette contribution.

Le dernier point que nous aborderons réside dans le fait que les apprenants pouvaient poursuivre plusieurs buts de manière simultanée, et qu'il était dès lors plus pertinent de parler de profils de buts [31]. Il existe une hiérarchie dans les buts, considération qui nous amènera à prendre un certain nombre de précautions terminologiques. Nous dirons d'un participant qu'il s'inscrit « avant tout » dans une logique de buts de maîtrise, si les buts de performance sont secondaires par rapport aux buts de maîtrise. Cette considération est centrale à notre propos, dans la mesure où elle permet d'expliquer aisément pourquoi l'intérêt pour le certificat n'est pas incompatible avec les buts de maîtrise. Elle ne permet pas en revanche d'appréhender la diversité des configurations possibles et des arguments mobilisés, diversité que le travail qualitatif que nous avons mené vise à mettre au jour.

En sus des concepts issus de cette théorie, nous utiliserons le concept d'apprenant autodirigé, qui s'appuie notamment sur le concept d'auto-régulation (Zimmerman, 1990). La théorie de l'apprentissage autodirigé tire son origine notamment dans les travaux de Tough et de Knowles [23]. Aussi reprendrons-nous avec Jezeqou [19] la définition qu'en donne ce dernier : « Un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, de déterminer leurs besoins de formation, de recenser les ressources humaines et matérielles nécessaires à la formation, de sélectionner et de mettre en œuvre les stratégies de formation adéquates, d'évaluer les résultats de leur formation » [23].

Les instruments mobilisés dans de multiples recherches montrent que le caractère particulièrement autodirigé de la plupart des apprenants de MOOC [22]. Cette considération nous a amené à définir avec Carré [6] le concept d'apprenant autodirigé : « L'apprenant autodirigé est à la fois fortement engagé dans son propre projet (autodétermination), armé de techniques et de ressources cognitives, matérielles et humaines dont il est capable de réguler les usages en fonction de ses propres objectifs (autorégulation), le tout étant fortement soutenu et dynamisé par un sentiment affirmé de son efficacité personnelle à apprendre ».

### 1.3 Reproblématisation

A la lueur des différents concepts présentés jusqu'à présent, nous pouvons désormais préciser davantage notre problématique et fournir quelques résultats partiels.

Comment buts d'accomplissement et rapport au certificat s'articulent-ils pour les utilisateurs de MOOC dont le profil est dominé par les buts de maîtrise ?

Ainsi, si les enquêtes suggèrent que le profil des participants penche plutôt du côté des buts de maîtrise, elles confirment également la théorie dans le sens où des buts de performance sont également poursuivis, même de manière secondaire : la plupart des répondants déclarent porter un certain intérêt au certificat, qui pourrait jouer un rôle central dans la motivation des participants pour aller jusqu'au terme de la formation, même lorsqu'il est gratuit, peu reconnu, et qu'il n'a pas vocation à être utilisé dans un contexte professionnel.

Le lien entre intérêt pour le certificat et buts d'accomplissement de soi est encore mal compris, et les instruments mobilisés à ce jour dans les enquêtes ne permettent pas d'explorer la question en détail. La question du rôle du certificat, et plus généralement des diplômes, dans la rétention des apprenants a été étudiée dès les années 1970 a donné lieu à des modèles célèbres avec pour objet les études universitaires [29]. Ils ont par la suite été adaptés à la formation à distance et à la formation d'adultes. Ces travaux suggèrent que la disparition d'un paramètre comme le certificat rend la persistance plus sensible aux événements extérieurs que peuvent représenter les responsabilités familiales ou professionnelles des apprenants. Néanmoins, ces recherches ne permettent pas de prendre en compte le fait que le MOOC est une formation à distance particulière, en ce sens qu'il n'y a le plus souvent pas de reconnaissance formelle des certificats ni sur le plan de la formation académique ni sur celui de la formation tout au long de la vie.

## 2 Méthodologie

Cette enquête est fondée sur une quarantaine d'entretiens semi-directifs avec des apprenants de MOOC. Plusieurs stratégies ont été employées pour sélectionner nos sujets : diffusion d'une annonce via la lettre d'information du MOOC que nous organisons, le *MOOC Monter un MOOC de A à Z*, et via les réseaux sociaux de plusieurs MOOC. Le message de quelques lignes expliquait le contexte de l'entretien, sa durée approximative, et invitait à envoyer un courriel à une adresse dédiée, en se présentant rapidement.

Au cours de la phase qualitative de ce travail, quarante-et-un entretiens ont été menés, entre septembre 2014 et juin 2015. Bien que les entretiens aient été réalisés il y a plus de quatre ans, il nous semble que les arguments sont toujours d'actualité, et qu'ils éclairent de manière pertinente les évolutions récentes des politiques de certification des plates-formes. La population d'enquête, à majorité féminine (24 femmes pour 17 hommes) était en moyenne âgée de 41 ( $\pm 11$ ) ans. La majorité des enquêtés disposaient au moins d'un master, mais six n'avaient que le bac ou un diplôme inférieur. Le nombre de MOOC suivis par ces apprenants était particulièrement élevé, avec 5,8 MOOC suivis en moyenne ( $\pm 7,5$ ).

Le canevas d'entretien comprenait, en sus des variables sociodémographiques, des questions sur les motivations pour s'inscrire, sur les comportements observables au sein des MOOC suivis (nature et nombre d'actions réalisées, etc.), et sur les comportements qui n'étaient pas observables par les traces d'interaction. Les entretiens étaient réalisés par l'outil de visioconférence *Skype* ou par téléphone, et

enregistrés via une application dédiée. Une fois retranscrits, les entretiens étaient analysés selon le principe de l'analyse thématique [2]

Ces thématiques peuvent être rangées en trois grandes catégories. Dans une première catégorie, nous regroupions les éléments relatifs à la motivation pour s'inscrire et pour persister au sein de la formation. Dans une seconde catégorie, nous regroupions les perspectives des participants relatives aux différentes caractéristiques du dispositif (activités prescrites, interactions avec les autres participants, etc.). Dans une troisième catégorie, nous rangions les thématiques relatives aux actions réalisées par les participants qui ne pouvaient être capturées par l'analyse des traces d'interaction.

Au cours des entretiens, nous avons mobilisé des items permettant de dresser le profil de buts des enquêtés, en nous focalisant sur le dernier MOOC qu'ils avaient suivi, le profil de buts pouvant varier selon le type de cours. Nous commençons l'entretien par une question ouverte : Quelles sont les raisons qui vous ont poussé à vous inscrire à ce MOOC ? Lorsque plusieurs motifs concurrents étaient présentés, cas le plus fréquent, nous demandions à l'enquêté de les hiérarchiser, via la question suivante : Parmi les différents motifs que vous avez cités, quel est celui qui vous semble plus déterminant dans votre inscription ? Pour identifier l'existence éventuelle de buts d'évitement parmi les apprenants où dominait la logique de buts de maîtrise, nous avons rajouté une question liée à la connaissance des thématiques abordée : Dans quelle mesure maîtrisez-vous les thématiques abordées dans ce MOOC ? Nous la doublions d'une question de relance le cas échéant : Dans quelle mesure cherchez-vous à éviter de « perdre la main » sur des sujets sur lesquels vous vous êtes déjà penchés ? Enfin, pour tous les participants ayant obtenu un certificat gratuit, nous posions les questions suivantes : Quelle valeur le certificat du MOOC revêt-il à vos yeux ? Qu'en avez-vous fait une fois que vous l'avez obtenu ?

Dans la mesure où nous avons par ailleurs réalisé sur la question du rapport au certificat une enquête quantitative [10] ayant réuni plus de 8000 réponses, il ne nous est pas apparu pertinent de mener une analyse quantitative du travail qualitatif présenté ici. Nos enquêtés ne sont pas nécessairement représentatifs des apprenants de MOOC, et, notamment si l'on s'intéresse au lien entre profils de motifs d'inscription et persistance dans le MOOC, le croisement entre enquêtes et traces d'interaction [21] représente une approche vraisemblablement plus intéressante.

### 3 Résultats

Nous commencerons par présenter les arguments des participants qui déclarent porter peu d'intérêt au certificat du MOOC. Nous ferons la distinction entre ceux qui affirment que ce désintérêt découle de sa faible valeur sur le marché de l'emploi, et ceux qui, parce qu'ils estiment être des apprenants autodirigés, considèrent qu'ils n'ont pas besoin de cette source de motivation extrinsèque. Nous nous pencherons ensuite sur le cas de ceux qui, tout en s'inscrivant dans une logique de but de maîtrise, affirment que le certificat possède une certaine valeur à leurs yeux. Dès lors, pour ces participants, sa suppression pourrait avoir des conséquences sur leur persistance au sein du cours.

### 3.1 Comprendre le désintérêt pour le certificat

#### 3.1.1 De la faible valeur du certificat

Le désintérêt pour le certificat est une position le plus souvent soutenue par des participants s'inscrivant dans une logique de buts de maîtrise, et ne voyant pas d'utilité au certificat du fait de sa faible valence, au sens de sa faible valeur instrumentale. Un certain nombre d'éléments peuvent être avancés par l'enquêté pour justifier cette position. Le premier est d'ordre professionnel, notamment lorsque le participant n'envisage pas de mobilité en termes d'emploi. Alternativement, l'enquêté peut envisager une mobilité professionnelle mais considérer que le certificat n'a pas suffisamment de valeur sur le marché de l'emploi pour lui être d'une quelconque utilité. Ce cas de figure est illustré par une étudiante de Master en *Français Langue Etrangère* ayant suivi un MOOC de manière optionnelle dans le cadre de son cursus.

*Je me destine vers l'enseignement en France donc je sais que ça ne va pas être quelque chose qui va me rapporter quoi que ce soit dans ma vie professionnelle. L'enseignement en France étant ce qu'il est, tout ce qui ne sort pas, n'étant pas un vrai diplôme ne sert à rien. (E31)*

Elle explique ne pas attacher une grande importance au certificat dans la mesure où celui-ci n'est pas reconnu sur le marché du travail français. Enfin, certains participants déclarent qu'ils accorderaient davantage de valeur au certificat si ce dernier était plus reconnu sur le marché de l'emploi.

#### 3.1.2 La revendication d'un apprentissage autodirigé

Le second type d'argument est avancé par les apprenants qui se déclarent autodirigés [6]. Pour un certain nombre de participants, la démarche d'autoformation qu'ils suivent est antinomique avec la logique de buts de performance qu'implique la recherche du certificat. Ce cas correspond aussi bien au participant qui estime que son apprentissage ne doit être guidé que par sa seule satisfaction personnelle, qu'à celui du participant autodirigé, ayant une idée précise de ce qu'il veut apprendre à travers le dispositif. Nous illustrerons ce dernier cas par la figure du développeur Web auto-entrepreneur, utilisant des dizaines de MOOC, et ayant créé des cartes mentales pour identifier les lacunes qu'il doit combler par le MOOC. Il déclare être opposé au principe même de la délivrance de certificats dans le contexte d'un MOOC.

*Pour moi, ça fait pas partie de la philosophie des MOOC, la certification. Ça peut être bien parce que t'as beaucoup de gens qui recherchent ça, mais je pense que c'est des gens qui ont beaucoup de choses à régler. Tu vois, c'est personnel, y a un besoin de reconnaissance, de diplôme, et autre. Quelque part si tu utilises les MOOC pour apprendre des choses, tu n'as pas besoin d'une validation [...] Si t'as envie d'un diplôme, pour moi tu fais une formation diplômante. (E33)*

En un sens, il estime qu'il doit assumer la responsabilité du processus d'évaluation de l'apprentissage. Faible valence du certificat et revendication d'une forte propension à l'autodirection constituent les deux principaux arguments avancés par les tenants d'un discours hostile aux certificats de MOOC. Ce discours n'est pas tenu par l'ensemble des apprenants déclarant s'inscrire avant tout dans une logique de buts de maîtrise, aussi reviendrons-nous maintenant sur les arguments de ces derniers, afin

de mieux appréhender pourquoi la logique de maîtrise peut être compatible avec un certain intérêt pour le certificat.

### **3.2 Buts de maîtrise et intérêt pour le certificat**

Nous pouvons identifier au moins trois arguments avancés par les enquêtés déclarant porter de l'intérêt au certificat, sans que cet intérêt soit de nature professionnelle. En premier lieu, l'apprenant peut vouloir valoriser des apprentissages informels, notamment auprès de cercles d'amis ou de proches. En second lieu, le certificat peut être considéré comme nécessaire au maintien de la motivation, bien qu'il n'ait pas vocation à être utilisé par la suite. En dernier lieu, il peut servir à valider que le contenu du cours est bien maîtrisé, l'intérêt pour le certificat découlant alors précisément de la logique de buts de maîtrise dont se revendiquent ces apprenants.

#### **3.2.1 Valoriser des apprentissages en dehors du contexte professionnel**

Certains participants affichent sur les réseaux sociaux les certificats obtenus, et ce bien qu'ils n'envisagent pas de les utiliser dans un contexte professionnel. Ils ne s'inscrivent pas pour autant avant tout dans une logique de buts de performance, dans la mesure où cette valorisation reste secondaire par rapport aux buts de maîtrise. Nous illustrerons cette position par les propos d'une mère au foyer ; bien qu'elle n'envisage pas de reprendre son activité professionnelle à court terme, elle affiche sur les réseaux sociaux les certificats qu'elle obtient pour montrer à autrui qu'elle est active intellectuellement malgré son statut de mère au foyer. Les certificats de MOOC lui permettent ainsi de valoriser ses apprentissages, chose qu'elle ne peut faire avec un livre. Face à la question de la valeur qu'elle accorde au certificat, elle répond comme suit :

*Ben moi ça a une valeur qui est, je les ai mis sur LinkedIn parce que ça a une valeur aussi par rapport au fait d'être à la maison. Je ne sais pas si ça se passe comme ça en France, mais en Suisse, on a un peu l'impression avec mon mari, c'est assez drôle, quand on croise des gens, on lui pose la question ce qu'il fait, mais moi on me pose pas la question parce que je suis à la maison donc sûrement que je fais rien. Quelque part ils ont une valeur, mais le fait de dire, bah ouais, je suis à la maison, actuellement je ne suis pas employée mais je ne fais pas rien. [...] Je suis sûr qu'il y a des mamans qui lisent des livres, qui font plein de choses. L'avantage c'est que les MOOC ça permet d'une certaine manière de les valoriser. (E7)*

Précisons que d'autres enquêtés déclarent afficher les certificats obtenus sur les réseaux sociaux, sur leurs blogs et leurs sites personnels. Certains affichent ainsi des collections de plusieurs dizaines de certificat dans des domaines variés. Néanmoins, il est fréquent chez les enquêtés qui s'intéressent au certificat de déclarer ne pas désirer montrer à autrui les certificats obtenus. Ils peuvent alors légitimer leur intérêt par le rôle que joue le certificat dans le maintien de la motivation.

#### **3.2.2 Une aide au maintien de la motivation**

Un certain nombre d'enquêtés déclarent en jouant un rôle de récompense, même symbolique, le certificat aide à maintenir la motivation tout au long de la formation, ou apporte une forme de satisfaction a posteriori. Cette situation est illustrée par les propos de ce consultant inscrit à de nombreux MOOC.



*Souvent le réflexe c'est de dire t'es allé jusqu'ici, il y a quand même la certification, donc c'est une manière de ne pas se démotiver, c'est une manière de lutter contre l'abandon. (E1)*

Le cas est également illustré par ce cadre d'entreprise qui « collectionne » les certificats de MOOC et fait le parallèle avec les « bons points ».

*Je pense que c'est vrai, je préfère quand même avoir un petit papier, je reconnais, et puis ça fait plaisir, à titre personnel aussi. On s'amuse avec Sophie, parce qu'on a plein de certificats maintenant, donc on est très contents. Bon, bah c'est un petit, c'est un bon point qu'on nous donne, on est réalistes, mais un petit bon point avec l'université du Maryland, un petit certificat j'imagine que Sophie aura ça un jour, de Harvard ou autre chose, bon bah, c'est fun aussi. (E27)*

L'enquête souligne ici l'aspect ludique que revêt leur obtention, lui et sa femme jouant à les amasser.

### **3.2.3 Valider que les contenus sont effectivement maîtrisés**

Dernier cas de figure, le participant cherche à travers l'obtention du certificat une validation de l'institution lui permettant de se rassurer quant au fait qu'il maîtrise le contenu du cours. Le cas est notamment illustré par cette ingénieure de recherche en agronomie qui suit, entre autres, des cours de statistiques. Elle utilise fréquemment la discipline dans le cadre de son activité professionnelle, sans pour autant y avoir été formée. L'obtention de certificats de MOOC de statistiques la conforte dans le fait qu'elle utilise correctement les statistiques.

*Pour moi pour les certificats de statistiques, oui ça a de l'importance, parce que ça me conforte que j'ai bien, même si j'ai pas suivi des enseignements pendant ma formation initiale sur ces contenus-là, je maîtrise quand même le sujet. Ça me valide un peu ce que je fais. (E18)*

Bien qu'il suive le cours dans une logique de buts de maîtrise, le participant peut chercher soit à valider des compétences ou des connaissances liées au MOOC, soit chercher à valider des connaissances qu'il aura acquises de manière informelle, en amont du cours, comme c'est le cas pour cette ingénieure avec les statistiques. Nous retrouvons ici le cas de la légitimation des apprentissages informels, dont il reste à déterminer l'impact sur la motivation intrinsèque des participants. Nous rejoignons ici le débat sur l'effet des récompenses extrinsèques matérielles, comme ici les attestations et certificats, pour les activités où l'apprenant est déjà motivé intrinsèquement [11]. Ces travaux ont montré chez l'enfant que dans ce type de configuration, l'obtention de la récompense, et le plaisir associé finissent par l'emporter sur la raison intrinsèque de s'engager dans l'activité. Reste à déterminer dans quelle mesure une telle dynamique peut se retrouver dans le cas d'adultes apprenant en ligne.

## **4 Discussion**

### **4.1 Des apprenants autodirigés intéressés par le certificat**

La fondatrice de la célèbre plate-forme américaine Coursera, affirmait dans un article polémique sur les faibles taux de certification [24] que les utilisateurs de MOOC

étaient pour la plupart autodirigés. Dès lors, le fait de s'inscrire dans une logique de buts de maîtrise les rendait selon elle relativement insensibles à la délivrance du certificat, minimisant par conséquent l'impact de la disparition des certificats gratuits. L'analyse des entretiens que nous avons exposée ici nous invite à nuancer un tel point de vue, en suggérant que l'apprentissage autodirigé et la logique de buts de maîtrise ne sont pas incompatibles avec l'intérêt pour le certificat, conformément à ce que l'on pourrait attendre au regard de la théorie des buts d'accomplissement, et plus précisément des écrits sur les profils de buts [31].

Certes, nous avons vu le cas de figure où l'apprenant autodirigé maintient une posture incompatible avec l'intérêt pour le certificat, au nom d'une logique de buts de maîtrise dont il se revendique<sup>1</sup>. Ces apprenants sont attachés à leur mode d'autoformation, qui s'apparente à ce que l'on qualifie parfois dans la littérature francophone d'autoformation intégrale [13] – il n'y a aucune médiation de la part d'enseignants, au point de refuser de suivre la logique d'un dispositif de formation. Ils préfèrent sélectionner dans le MOOC les ressources correspondant aux connaissances et aux compétences qu'ils souhaitent acquérir, même si cela signifie renoncer à l'éventuel certificat. Ce type d'apprenant autodirigé est vraisemblablement en effet peu affecté par la disparition des certificats gratuits.

Néanmoins, on peut aussi émettre l'hypothèse selon laquelle les apprenants autodirigés s'accommodent globalement du retour de la logique d'hétéroformation qui sous-tend le suivi d'un MOOC, y compris ceux qui déclarent porter peu d'intérêt au certificat du fait de sa faible valeur. Il est vraisemblable que nombre d'apprenants fortement autodirigés se soumettent complètement au contrôle pédagogique de l'équipe pédagogique. C'est un phénomène qui correspond à la trajectoire inverse du *saut autodidactique* de Bouchard [3]. Alors que dans le cas du saut autodidactique, l'apprenant fait le choix de mener par lui-même un projet d'apprentissage de manière autonome malgré l'existence d'alternatives, c'est le phénomène contraire dont nous sommes vraisemblablement témoins avec les MOOC.

La plupart des rôles généralement dévolus à l'apprenant autodirigé se formant en ligne sont récupérés dans le cadre d'un MOOC par l'équipe pédagogique à l'origine du dispositif : de la sélection des ressources à la fixation des objectifs en passant par le cadencement de l'essentiel du projet d'apprentissage éventuel. Notre analyse des entretiens nous amène à avancer l'hypothèse selon laquelle la majorité des apprenants autodirigés, y compris ceux qui sont habitués à s'autoformer via différents supports, livres, ressources éducatives libres, blogs, sans la médiation d'une équipe pédagogique, sont favorables au transfert du contrôle pédagogique. Selon cette hypothèse, l'autoformation intégrale représente pour eux un mode d'autoformation coûteux en temps et en ressources, qu'ils n'adoptent que forcés par l'absence d'alternative compatible avec leurs contraintes.

Les recherches d'Arendt et Shelton [1] montrent que l'un des principaux inconvénients des *Open Coursewares* aux yeux de leurs utilisateurs réside dans l'absence de certification associée à l'apprentissage. Les MOOC constituent pour eux une solution à l'absence d'organisation de ces apprentissages informels, et le

---

<sup>1</sup> Nous sommes dans la configuration conflictuelle que constitue la rencontre d'un fort contrôle pédagogique et d'un fort contrôle psychologique [26].

certificat, par les activités qu'il suppose, permet de structurer la démarche. Bien qu'ils n'envisagent pas de le valoriser, l'existence du certificat jouerait sur le maintien de la motivation tout au long de la formation, c'est-à-dire la *persistance* de la motivation au sens de Vallerand et Thill [30], y compris chez les participants n'envisageant pas de l'utiliser dans un contexte professionnel. Il permet d'une certaine manière de faciliter la fixation d'un but défini. Il aide au maintien de la persistance de la motivation, mais aussi à la *direction* de cette motivation. En d'autres termes, il aide le participant à orienter ses actions vers un objectif déterminé.

#### 4.2 Validation externe

Nous avons ensuite vu que le certificat pouvait servir précisément du fait de la logique de buts de maîtrise dont se revendiquent les participants. On peut alors distinguer plusieurs situations selon le niveau de connaissances sur la thématique du MOOC. Pour la plupart des participants, qui débutent ou n'ont que quelques notions sur la thématique, ce certificat vient valider des connaissances ou des compétences nouvellement acquises, leur valider le fait qu'ils ont bien compris le contenu du cours. Pour les participants possédant une certaine connaissance du sujet – notamment du fait de leur activité professionnelle, il vient possiblement légitimer des connaissances acquises de manière informelle, ou s'assurer que les connaissances n'ont pas été perdues, selon alors une logique de buts d'évitement.

Nous émettons, à la suite de ces entretiens, l'hypothèse selon laquelle ils sont conscients des lacunes de leur propre processus d'autoformation. C'est l'idée que colportent les propos de l'ingénieure en agronomie cherchant à se rassurer quant à ses compétences en statistiques. Le participant peut estimer que les apprentissages informels sont incomplets car insuffisamment structurés ; dans la mesure où ils s'inscrivent dans une logique de buts de maîtrise, ils cherchent une évaluation externe de leurs acquis, composante qui fait défaut à de nombreuses formes d'autoformation, et ce sans que cette évaluation externe ne s'inscrive dans une logique de buts de performance.

Dans un cas comme dans l'autre, le certificat joue un rôle dans le maintien au sein de la formation. Cette considération nous amène à la notion d'autoformation d'accompagnement proposée par Dumazedier [13] ; il désigne les pratiques visant à « compléter, corriger l'action éducative limitée ou illusoire de l'institution » ; elle peut concerner des personnes très instruites. La formation initiale ne permet pas d'acquérir l'ensemble des connaissances ou compétences requises à l'exercice de l'activité professionnelle.

## 5 Conclusion

Les certificats gratuits jouent vraisemblablement un rôle essentiel dans le maintien de la motivation des apprenants, y compris pour ceux qui s'inscrivent avant tout selon une logique de buts de maîtrise. Selon toute vraisemblance, leur disparition, qu'elle soit le choix d'une équipe pédagogique ou qu'elle soit imposée par les évolutions des plates-formes, est susceptible de faire chuter considérablement les statistiques de rétention des apprenants, même pour ceux qui s'inscrivent avant tout selon une logique de buts de maîtrise. Il nous faut dès lors nuancer les propos de ceux qui

affirment que, parce que les enquêtes montrent que sont minoritaires les apprenants s'inscrivant avant tout pour obtenir un certificat valorisable professionnellement, la disparition des certificats n'aura que peu d'impact.

Avec la disparition progressive de la gratuité, il est vraisemblable qu'il ne reste plus qu'un noyau réduit d'apprenants pour acheter les certificats payants, et réaliser les activités afférentes. Qui sont-ils et quels sont les buts qu'ils poursuivent ? L'une des principales limites de cette enquête est de s'être cantonnée aux apprenants inscrits avant tout dans une logique de buts de maîtrise. Il serait nécessaire de prolonger nos questionnements en étudiant davantage la population des apprenants s'inscrivant avant tout dans une logique de buts de performance d'une part, et préciser le rapport des apprenants aux certificats payants d'autre part, indépendamment de leur profil de buts [31]. On pourra également prolonger les travaux croisant les enquêtes relatives aux motivations pour s'inscrire avec des traces d'interaction collectées par les plateformes [21], pour tâcher d'établir un lien entre profil de buts, rapport au certificat, et expérience au sein des MOOC.

Se pose enfin la question du lien entre le rapport au certificat et les caractéristiques sociodémographiques des apprenants, notamment. L'enquête fondée sur un questionnaire que nous avons diffusé dans douze MOOC [10] a montré que dans les participants expriment un intérêt plus marqué pour les certificats gratuits dans les pays à faible développement humain, et ce même chez les apprenants déjà diplômés. On peut émettre l'hypothèse selon laquelle des certificats de MOOC d'institutions considérées comme prestigieuses par l'apprenant peuvent être perçus comme un signal d'intérêt dans un marché de l'emploi compétitif. Ce premier constat issu d'enquêtes quantitatives gagnerait à être complété par des approches qualitatives plus susceptibles de mettre en évidence les mécanismes à l'œuvre.

## 6 Références

1. Arendt, A. M., et Shelton, B. E. (2009). Incentives and Disincentives for the Use of OpenCourseWare. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(5).
2. Beaud, S. et Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : Armand Colin.
3. Bouchard, P. (1994). *Pourquoi apprendre seul : les déterminants du choix éducatif chez des professionnels autodidactes*. (Thèse de doctorat non publiée) Université de Montréal. Québec. Canada.
4. Boutinet, J.-P. et Collectif. (2009). *L'ABC de la VAE*. Toulouse : Erès.
5. Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.
6. Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé, Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *Revue Canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 17(1).
7. Carré, P. et Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
8. Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn, B., Bennett, A., Woods, D. et Emanuel, E. (2013). The MOOC phenomenon: Who takes massive open online courses and why? Consulté le 5 juin 2017 sur [http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=2350964](http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2350964)
9. Cisel, M. (2017). Les MOOC français à l'épreuve de la viabilité économique. *Revue Française des Sciences de l'Information et de la Communication*. 12(1).
10. Cisel, M. (2018). Le MOOC vu comme un projet d'apprentissage. *Éducation et Formation*, e-307, 7.

11. Deci, E. L., Koestner, R. et Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627.
12. Dumazedier J. (1962). *Vers une civilisation du loisir ?* Paris : Seuil.
13. Dumazedier, J. (2002). *Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Paris : Chronique Sociale.
14. Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040.
15. Elliot, E. S. et Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12.
16. Elliot, A. J., et Harackiewicz, J. M. (1994). Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 968–980.
17. Elliot, A. J. et Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 218.
18. Elliot, A. J. et McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519.
19. Jézégou, A. (2009). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, 6(3), 343–364.
20. Johnstone, J. W. C. et Rivera, R. J. (1965). *Volunteers for Learning: A Study of the Educational Pursuits of American Adults*. Chicago : Aldine Publishing Company.
21. Kizilcec, R. F. et Schneider, E. (2015). Motivation as a Lens to Understand Online Learners. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 22(2).
22. Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M. et Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in massive open online courses. *Computers et Education*, 104, 18–33.
23. Knowles, M. S. (1975). *Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York : Association Press.
24. Koller, D., Ng, A., Do, C. et Chen, Z. (2013). Retention and intention in massive open online courses. *EDUCAUSE Review*. Consulté le 5 juin 2017 à <https://er.educause.edu/articles/2013/6/retention-and-intention-in-massive-open-online-courses>
25. Koller, D. (2015) An update on assessments, grades, and certification. Consulté le 5 juin 2017 à : <http://coursera.tumblr.com/post/131520811622/an-update-on-assessments-grades-and>
26. Long, H. (1989). *Self-directed learning: emerging theory and practice*. University of Oklahoma : Norman.
27. Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346.
28. Rosell-Aguilar, F. (2013). Delivering unprecedented access to learning through podcasting as OER, but who's listening? A profile of the external iTunes U user. *Computers et Education*, 67, 121– 129.
29. Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125.
30. Vallerand, R. et Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Québec : Editions Etudes Vivantes.
31. Wormington, S. V., et Linnenbrink-Garcia, L. (2017). A new look at multiple goal pursuit: The promise of a person-centered approach. *Educational Psychology Review*, 29(3), 407-445.