

Les MOOC¹ dans les universités québécoises

Mélanie **Julien**
Conseil supérieur de l'éducation
Québec
melanie.julien@cse.gouv.qc.ca

Lynda **Gosselin**
Conseil supérieur de l'éducation
Québec
lynda.gosselin@cse.gouv.qc.ca

Recherche scientifique avec données empiriques

Résumé

Cet article fait le point sur l'émergence des MOOC dans les universités québécoises, à partir d'une recherche menée dans le cadre de la production d'un avis du Conseil supérieur de l'éducation (Québec, Canada), et s'appuyant sur une recension des écrits, une analyse de documents publics et des entretiens semi-dirigés. Il révèle que, à l'hiver 2015, neuf des 18 universités québécoises ont créé quelques MOOC ou s'y emploient. Contrairement à ce qui s'observe aux États-Unis ou en France, les MOOC québécois sont créés et offerts par les universités, sans l'implication d'autres organisations et en de-

hors d'une influence – ou d'une volonté d'influence – gouvernementale, et s'inscrivent clairement en marge des cursus réguliers.

Mots-clés

MOOC, CLOT, formation en ligne, formation à distance, universités, Québec, États-Unis, France

Introduction

L'article fait le point sur l'émergence des MOOC (*massive open online course*) dans le système universitaire québécois. Il s'appuie sur une recherche menée dans le cadre de la production d'un avis du Conseil supérieur de l'éducation (Québec, Canada) portant sur la formation à distance dans les universités québécoises (CSE, 2015)². Comme on le verra, les MOOC sont à la fois connus, parce que

1. L'acronyme « MOOC » (pour *massive open online courses*) est parfois traduit par « FLOT » (formation en ligne ouverte à tous), par « CLOM » (cours en ligne ouvert et massif ou cours en ligne ouvert aux masses) ou, comme le recommande l'Office québécois de la langue française, par « CLOT » (cours en ligne ouvert à tous). Il est tout de même employé dans le cadre de cet article, vu son usage prépondérant dans les écrits, y compris francophones.

2. Bien que cet avis se centre sur la formation créditée, il a dû prendre en compte le phénomène des MOOC tant celui-ci est associé à la formation à distance à l'enseignement universitaire.



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la licence
Creative Commons Attribution - Pas de Modification 2.5 Canada
<http://creativecommons.org/licences/by-nd/2.5/ca/deed.fr>

très médiatisés, et méconnus, parce que l'acronyme est utilisé pour désigner des réalités multiples dont certaines s'éloignent sensiblement de la définition originelle. Ainsi, en plus d'examiner l'émergence des MOOC dans le paysage universitaire québécois, l'article jette un éclairage sur un phénomène qui marque la scène internationale de l'enseignement supérieur depuis 2012.

L'acronyme MOOC et ses multiples usages

C'est en 2008 que l'acronyme « MOOC » a été employé pour la première fois³, et ce, pour désigner le cours *Connectivism and Connective Knowledge*⁴ offert en ligne la même année (Daniel, 2012). Celui-ci était suivi par 25 étudiants réguliers, c'est-à-dire admis à l'université et payant des frais de scolarité. Toutefois, il était aussi accessible gratuitement et sans condition d'admission à un nombre illimité de personnes. En l'occurrence, quelque 2 200 autres personnes ont pu y participer (Bates, 2014b). C'est en vertu de ce deuxième volet que ce cours a été nommé « MOOC », du fait qu'il pouvait accueillir un nombre illimité d'étudiants (*massive*), était offert en ligne (*online*) et était « ouvert » (*open*), c'est-à-dire que l'accès y était gratuit et sans condition d'admission, mais aussi que son contenu était libre de droits (il pouvait donc être librement utilisé, adapté ou distribué). En cohérence avec son objet d'étude, le connectivisme⁵, ce cours reposait

3. Par Dave Cormier de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard et Bryan Alexander du National Institute for Technology in Liberal Education (Karsenti, 2013).
4. Cours offert par George Siemens, professeur à l'Université d'Athabasca (Alberta), et Stephen Downes du Conseil national de recherches du Canada (Carey et Trick²⁰¹³).
5. Le connectivisme postule que le rôle de l'apprenant n'est pas d'assimiler des connaissances, par ailleurs abondantes, mais d'acquérir une capacité à les repérer et à les appliquer adéquatement dans différents contextes, d'où l'importance accordée au réseautage et au partage des connaissances (Business, Innovation and Skills Department [BIS], 2013).

sur le réseautage et la participation des apprenants à la génération des savoirs⁶ (BIS, 2013). Ainsi, les concepteurs du premier cours nommé MOOC ont fait « une pierre deux coups : exposer leur théorie et la mettre en pratique sur le champ » (Moeglin, 2013, p. 10).

Par la suite, l'appellation « MOOC » a été appliquée à des cours aussi offerts en ligne, mais fondés sur le modèle d'apprentissage transmissif (Bates, 2014a) selon lequel, *grosso modo*, celui qui sait transmet son savoir à ceux qui ne savent pas. Dès le début des années 2000, bien avant la création de l'acronyme « MOOC », des cours universitaires ont en effet été rendus disponibles gratuitement sur le Web. De telles initiatives s'inscrivent dans le mouvement des ressources éducatives libres (REL), équivalent de *Open Educational Resources* (OER), qui consiste à mettre à la disposition du public des « cours/programmes complets, cours de formation, modules, guides de l'étudiant, notes pédagogiques, manuels, articles de recherche, vidéos, outils et instruments d'évaluation, matériels interactifs [...] et tout autre matériel utile à des fins éducatives » (UNESCO, 2011, p. v). Or, ce sont ces MOOC, basés sur une large accessibilité de matériels éducatifs, qui ont connu une croissance significative depuis 2012 et qui ont fait l'objet d'une forte médiatisation, notamment parce qu'ils ont d'abord été associés à des universités d'élite étatsuniennes telles que le Massachusetts Institute of Technology (MIT), l'Université Harvard et l'Université Stanford (Universities UK, 2013).

Sur le plan pédagogique, il y a donc une différence sensible entre le premier cours nommé MOOC – un MOOC connectiviste (cMOOC) qui table sur le réseautage des apprenants – et ceux qui ont connu une croissance significative – les MOOC transmis-

6. Force est de signaler la parenté entre la notion de MOOC et celle de *massively multiplayer online* (MMO) ou *massively multiplayer online game* (MMOG), employée pour désigner les jeux interactifs sur le Web qui permettent une participation libre d'un nombre illimité de joueurs (Mazar, 2014).

sifs (xMOOC) qui consistent plutôt à rendre disponibles différents matériels de cours. Pourtant, dans les nombreux écrits sur les MOOC, les différences entre ces deux types de MOOC sont rarement mentionnées (Bates, 2015; Cisel et Bruillard, 2012; Daniel, 2012; Karsenti, 2013). D'ailleurs, les termes « cMOOC » et « xMOOC » doivent être employés « avec prudence compte tenu de la mixité des approches au sein d'un même cours » (Cisel et Bruillard, 2012, p. 6), mixité qui du reste s'amplifie à mesure que se multiplient les MOOC (Universities UK, 2013).

Au surplus, bon nombre de cours aujourd'hui appelés « MOOC » s'éloignent sensiblement du sens attribué initialement à l'acronyme (Bates, 2014b; Moeglin, 2013). Les caractéristiques « massive » et « online » donnent lieu à des variations au point où, par exemple, certains MOOC sont réservés à un groupe circonscrit d'individus (on parle alors de SPOC pour *small private online course*) ou sont utilisés dans le cadre de cours réguliers offerts en présentiel (Bates, 2014b). Quant à la notion d'ouverture, elle est souvent assimilée à la seule idée de gratuité ou d'absence de critères d'admission, excluant la dimension « libre de droits » des contenus. Ainsi, certains MOOC requièrent des participants qu'ils signent une entente de non-réutilisation, de non-modification et de non-redistribution du matériel de cours (Yeager, Hurley-Dasgupta et Bliss, 2013). De surcroît, plusieurs ne sont pas gratuits, car ils sont assortis d'une gamme de services payants, notamment pour obtenir des services de tutorat ou une attestation de réussite (Bates, 2014b), alors que d'autres impliquent des critères d'admission, par exemple Paleo 200 de l'Université de l'Alberta (Université de l'Alberta, 2015).

Des MOOC pour qui et pour quoi?

Si variés soient-ils, les MOOC ont en commun le fait de rejoindre surtout des personnes qui n'appartiennent pas aux populations étudiantes habituelles des universités. Majoritairement plus âgées et possédant déjà un diplôme universitaire (BIS, 2013; Kelly, 2014), ces personnes ne sont généralement

pas motivées par l'objectif d'acquérir une formation initiale ou une reconnaissance officielle (BIS, 2013; Yuan et Powell, 2013). Cette dernière caractéristique n'est pas sans lien avec le faible taux d'apprenants qui complètent l'ensemble d'un MOOC, taux évalué à 10 % par Jordan (2014) d'après un échantillon de 39 MOOC⁷. La typologie de Hill (2013)⁸ sur les catégories d'inscrits à des MOOC illustre cette déperdition :

- ceux qui s'inscrivent sans plus (*no-shows*);
- ceux qui s'inscrivent, mais qui ne font qu'observer ou essayer quelques activités (*observers*);
- ceux qui sont en partie ou totalement actifs pour certaines portions du cours, mais qui ne le suivent pas en entier (*drop-ins*);
- ceux qui voient le cours comme un contenu à consommer et qui ne sont pas enclins à participer aux activités ni aux discussions (*passive participants*);
- enfin, ceux qui prennent connaissance du contenu des cours, font les quiz, les examens et les exercices, et participent aux évaluations par les pairs, aux discussions sur des forums, aux blogues et autres formes d'activités de médias sociaux (*active participants*).

En définitive, les écrits recensés montrent que le phénomène des MOOC est à la fois récent et pluriel. Par surcroît, bien qu'associé à des contenus, des professeurs ou des établissements universitaires, il touche généralement des populations différentes de

7. Compte tenu des grands nombres en cause, un tel taux représente néanmoins un bassin considérable d'individus; de surcroît, ceux-ci se montrent généralement très satisfaits de leurs cours (BIS, 2013).

8. L'élaboration de cette typologie a été nourrie par les commentaires de différents chercheurs, dont Milligan (Milligan, Littlejohn et Margaryan, 2013). Dans le cadre de leur recherche portant sur un MOOC offert à HEC Montréal, Poellhuber, Roy, Bouchoucha et Anderson (2014) utilisent une typologie semblable : *absent, assessor, curious reader, independant activist, social activist*.

celles qui fréquentent les universités. C'est dans ce contexte que naît un questionnement sur la place des MOOC dans les universités et dans l'offre de formations universitaires. Alors que des portraits sont disponibles pour les universités étatsuniennes (Allen et Seamen, 2014) et qu'abondent les écrits sur la situation française, les renseignements relatifs aux universités québécoises demeurent peu nombreux et épars. En effet, quelques écrits rapportent des expériences locales, mais aucun n'examine l'émergence des MOOC dans l'ensemble des universités québécoises. Comment se manifeste-t-elle? Et dans quelle mesure présente-t-elle des particularités par rapport à d'autres régions du monde? C'est à ces deux questions que le présent article fournit des éléments de réponse.

Méthodologie

La lecture de situation présentée prévalait à l'hiver 2015 dans l'ensemble des 18 universités québécoises⁹. Elle s'appuie sur les sources de données suivantes colligées en 2014-2015 :

- les renseignements disponibles sur les sites Web des 18 universités québécoises;
- les constats et points de vue d'acteurs rapportés dans des articles de journaux nationaux ou institutionnels, ou encore dans des revues syndicales;
- des entretiens semi-dirigés avec 18 personnes, issues de dix universités québécoises, ayant porté sur les activités et perspectives de développement en matière de formation à distance en général et de MOOC en particulier¹⁰.

9. Le système universitaire québécois se compose de dix-huit établissements. Dix sont regroupés dans un réseau public (l'Université du Québec), alors que les huit autres sont des universités à charte privée. Toutes les universités québécoises bénéficient d'un financement provenant majoritairement du gouvernement québécois et les frais de scolarité, déterminés par ce dernier, y sont identiques.

10. La consultation s'est déroulée dans dix universités particulièrement actives en formation à distance. Au sein de chacune a été interpellée la personne

Le corpus a été colligé par établissement selon une grille de lecture permettant de structurer les renseignements autour des thèmes suivants : 1) les modes d'organisation institutionnels; 2) des données quantitatives sur les activités passées ou en cours; 3) les perspectives de développement; 4) les défis et les enjeux; 5) la vision d'avenir pour le système universitaire québécois. Menée dans une perspective exploratoire, et foncièrement qualitative, l'analyse a consisté à dégager des tendances caractérisant l'ensemble des universités québécoises.

Par ailleurs, la recherche avait aussi pour objectif de mettre en perspective la situation québécoise avec des tendances observables sur la scène internationale, en l'occurrence aux États-Unis et en France, deux régions du monde qui ont des affinités culturelles avec le Québec. Pour ce faire, une recension des écrits relatifs à l'essor des MOOC dans ces deux pays a été réalisée, recension qui a été complétée par des entretiens avec quelques experts internationaux.

Les limites de cette recherche tiennent d'abord à la mouvance de l'objet examiné : l'état de situation dégagé se rapporte à l'hiver 2015 et il a forcément évolué depuis. Elles sont aussi liées au caractère récent du phénomène observé, impliquant que le nombre de recherches menées sur les MOOC est encore modeste, sans compter que la majorité des écrits recensés rapportent des expériences isolées ou des points de vue individuels (BIS, 2013). Cette situation est marquée dans le cas du Québec, pour lequel le corpus constitué est particulièrement restreint. L'ensemble de ces limites souligne, somme toute, la pertinence de la recherche qui, précisément, propose une exploration, à l'échelle du système universitaire québécois, de cette réalité naissante.

qui, en vertu de ses fonctions administratives (ex. : vice-recteur aux études, directeur du bureau de formation à distance), a été jugée la plus apte à témoigner de la vision de la formation à distance portée par l'établissement. Les personnes sollicitées étaient libres d'inviter tout autre représentant de l'établissement à participer à l'échange, en vue de couvrir les dimensions annoncées dans le document d'information.

Résultats

Constats et points de vue sur les MOOC des universités québécoises

À l'hiver 2015, neuf des 18 universités québécoises ont créé¹¹, ou sont en voie de créer, quelques MOOC. Au total, près d'une trentaine de MOOC ou projets de MOOC sont ainsi recensés. Au même moment, au moins deux universités avaient exprimé leur intention de ne pas en offrir : l'ETS (Harvey, 2013) et l'Université Bishop's (Pion, 2014).

Le plus souvent, les MOOC des universités québécoises consistent en des versions réaménagées de cours existants : il s'agit donc de contenus et d'activités orientés vers l'atteinte d'objectifs d'apprentissage, et non uniquement de ressources ou de matériels éducatifs épars. Ils sont souvent présentés comme devant satisfaire les mêmes exigences de qualité que les cours réguliers et incluent parfois un soutien pédagogique (par exemple, pour répondre aux questions soumissionnées sur un forum de discussion). Ils sont offerts sur la plateforme de l'université (par exemple, EDUlib pour HEC Montréal et Ulibre pour la TELUQ), sinon sur une plateforme étatsunienne (par exemple, edX dans le cas de l'Université McGill). Au moins quatre d'entre eux sont aussi affichés sur OCÉAN, un portail international de MOOC francophones qui cherche à se distinguer des répertoires de MOOC en étant « conçu comme un journal scientifique » (OCÉAN, 2014)¹². Dans l'ensemble, les MOOC québécois réfèrent à une

même définition du terme MOOC, soit des cours offerts gratuitement, à un nombre d'individus dépassant largement celui pouvant être accueilli dans une salle de classe et qui s'y inscrivent sans être soumis à des conditions d'admission et sans pouvoir obtenir des crédits universitaires.

Selon les écrits recensés et la consultation menée, les raisons d'offrir des MOOC sont sensiblement les mêmes d'une université québécoise à l'autre. Elles rappellent du reste celles relevées aux États-Unis et en Europe (BIS, 2013). Il s'agit principalement des motivations suivantes :

- gagner de la notoriété (*branding*);
- contribuer à la démocratisation de l'éducation en rendant accessibles des ressources universitaires;
- favoriser l'innovation pédagogique, y compris dans les cours réguliers, en donnant une impulsion à la formation à distance et à l'utilisation des TIC dans l'enseignement, en testant des approches pédagogiques et en tirant des apprentissages de l'offre de cours à des milliers de personnes.

Pareillement, bien qu'encore rares, les données sur les personnes qui s'inscrivent aux MOOC québécois s'apparentent à celles présentées dans des écrits portant sur d'autres régions du monde, entre autres pour ce qui est du profil des apprenants et des taux élevés de déperdition (BIS, 2013). Par exemple, les données recueillies à HEC Montréal (Poellhuber, 2013; Poellhuber *et al.*, 2014) révèlent que ces personnes sont majoritairement des hommes, plus âgés que la population étudiante régulière, actifs sur le marché du travail (ou à la recherche d'un emploi), dont moins de 1 % sont inscrits à un programme d'études universitaires. Ils proviennent majoritairement du Canada (notamment de Montréal ou d'en dehors du Québec), mais aussi d'ailleurs (notamment de France, d'Afrique et d'Haïti). Parmi ces inscrits, un peu plus du quart ont été actifs au moins une fois sur le site du MOOC dans les deux premières semaines, alors qu'environ 10 % ont obtenu une attestation de réussite sur la base des résultats obtenus aux différents tests en ligne.

11. Le premier MOOC a été lancé en 2012 à HEC Montréal.

12. Le portail OCÉAN a été lancé en novembre 2013 par cinq établissements de France, de Suisse et de Belgique, en plus de l'Université de Montréal et de ses deux écoles affiliées (HEC Montréal et Polytechnique Montréal). Les MOOC affichés sur OCÉAN sont sélectionnés en fonction de trois critères : 1) la qualité scientifique du contenu; 2) la qualité formelle et le niveau d'interactivité; 3) la pertinence dans l'offre globale OCÉAN (OCÉAN, 2014). La personne intéressée par un MOOC affiché sur OCÉAN est redirigée vers la plateforme sur laquelle il est offert.

Sur la scène universitaire québécoise, relativement peu de points de vue sont émis formellement au sujet des MOOC, ce qui peut s'expliquer par la présence à la fois récente et limitée de ces derniers. En effet, les groupes d'acteurs n'ont pas, pour l'heure, exprimé de positions sur le sujet. Seuls ont pu être relevés des points de vue d'individus, lesquels n'en méritent pas moins d'être rapportés, dans la mesure où ils représentent les premiers éléments d'une réflexion sur ce phénomène en contexte québécois.

D'abord, les MOOC font l'objet d'une certaine méfiance. Soulevant des questions relatives à leur qualité, des voix, notamment celles de chargés de cours, se font ainsi entendre pour mettre en garde la communauté universitaire contre les MOOC (Cooper, 2014; Gazaille, 2014; Perreault, 2014; Seidman, 2013). Les représentants d'université consultés tendent eux-mêmes à envisager les MOOC avec prudence et à inscrire leurs initiatives en la matière dans une perspective exploratoire.

En même temps, les personnes qui ont une expérience directe des MOOC leur reconnaissent généralement une valeur appréciable. Des témoignages positifs de professeurs ayant participé à l'offre de MOOC sont ainsi portés à l'attention des membres de la communauté universitaire de HEC Montréal (MATI Montréal, 2013) et de l'Université McGill (McDonagh, 2013; Sweet, 2014). De plus, des représentants d'universités disent apprécier les MOOC du fait qu'ils permettent d'expérimenter des modalités de formation à distance et d'en tirer des apprentissages pour les cours réguliers (voir, entre autres, Masi, 2013; McDonagh, 2013; Sweet, 2014). D'autres soulignent le potentiel des MOOC pour rendre visible leur savoir-faire en formation à distance (Pelletier, 2014) ou leur expertise dans une discipline donnée (comme en témoigne le choix des sujets abordés).

Enfin, certains estiment que les MOOC pourraient servir à la constitution, sur la scène internationale, d'un éventail de cours francophones en accès libre. Cette idée est explicitement promue par FACIL (2013, p. 11), une association québécoise qui, en 2013, conviait le gouvernement à « encourage[r] les établissements d'enseignement supérieur du Qué-

bec à mutualiser leurs ressources dans leurs efforts de déploiement de cours en accès libre ». En plus d'être à l'origine de la création du portail Océan dont il a été question précédemment, cette idée est promue par la direction de la TELUQ qui estime que les MOOC représentent, pour les universités québécoises et en particulier pour elle-même, « un créneau » dont le potentiel est grand pour la francophonie (Desmeules, 2014).

Des particularités du Québec par rapport aux États-Unis ou à la France

Des coups d'œil jetés sur le phénomène des MOOC aux États-Unis et en France permettent de relever des faits qui sont significatifs dans ces régions mais sans résonances au Québec. Il ressort ainsi que les MOOC québécois sont créés et offerts par les universités, sans l'implication d'autres organisations, et en dehors d'une influence – ou d'une volonté d'influence – gouvernementale et s'inscrivent clairement en marge des cursus réguliers.

Des activités concentrées dans les universités

Si la création et l'offre de MOOC sont associées à des établissements et à des contenus universitaires, elles interpellent, dans certaines régions du monde, des organisations autres qu'universitaires. C'est clairement le cas aux États-Unis et ce pourrait l'être de plus en plus en France. Aux États-Unis, là même où sont nées les premières organisations dédiées aux MOOC, ceux-ci demeurent peu présents dans les établissements d'enseignement supérieur. Les données recueillies par Allen et Seaman (2014) révèlent par exemple que seulement 3 % et 5 % des établissements d'enseignement supérieur offraient au moins un MOOC respectivement en 2012 et en 2013. Et pour ces deux mêmes années, seulement 9 % prévoyaient offrir au moins un MOOC (Allen et Seaman, 2014). Ainsi, ce sont surtout des organisations non universitaires, à but lucratif ou non, qui aux États-Unis offrent des MOOC. Elles le font en collaboration avec des universités (par exemple, Coursera, une entreprise à but lucratif dont les concepteurs pédagogiques soutiennent des professeurs d'universités du monde entier dans la

conception de versions en ligne de leurs cours), ou essentiellement par leurs propres ressources (par exemple, Udacity, une entreprise à but lucratif dont le personnel prend l'entière responsabilité de la création et de l'offre de MOOC) (Kelly, 2014). En France, il est aussi question de partenariats entre des universités et des acteurs non universitaires pour l'offre de MOOC. Par exemple, dans son intention d'impulser la formation en ligne à l'enseignement supérieur, le gouvernement français encourage explicitement les professeurs qui souhaitent concevoir des MOOC à « recourir aux innovations des start-ups, éditeurs et entreprises françaises de la filière, dans une logique de partenariat public-privé » (France Université Numérique [FUN], 2013b).

Les renseignements recueillis sur les MOOC des universités québécoises ne recèlent pas d'exemples de partenariats ou d'intentions de collaboration de celles-ci avec des organisations autres. *A contrario*, ils témoignent du fait que les MOOC des universités québécoises reposent entièrement sur les initiatives et ressources de chacune. Ce sont des individus ou des groupes d'individus en leur sein qui conçoivent et dispensent des MOOC, et ce, souvent au moyen d'une plateforme propre à l'établissement.

L'absence d'influences gouvernementales

Aux États-Unis et en France, les gouvernements tentent d'influencer le déploiement des MOOC, bien que par des moyens et selon une intensité variables. En territoire étatsunien, des autorités gouvernementales de la Californie (Nadeem, 2014) et de la Floride (Straumsheim, 2014) ont entrepris de faire adopter des lois pour que les MOOC soient reconnus dans les cursus réguliers. De telles tentatives ont toutefois rencontré de fortes résistances de la part notamment des syndicats des professeurs, si bien que le projet de loi de la Californie n'a jamais été adopté, alors que celui de la Floride l'a été mais dans une version qui en réduit la portée à des besoins de rattrapage avant l'entrée à l'enseignement postsecondaire (Kelly, 2014). Ces démarches n'en témoignent pas moins de l'intérêt que suscitent les MOOC chez des décideurs politiques. Par exemple, les défenseurs du projet de loi de la Californie

souhaitaient, grâce aux MOOC, « résoudre le problème des classes surbookées (*sic*) que connaissent les universités publiques » (Gillet, 2013, p. 2). Un tel attrait des décideurs pour les MOOC est marquant en France : dans le cadre de son agenda numérique 2013-2018 visant à accroître le recours à la formation en ligne en général, le gouvernement français a créé une plateforme nationale de MOOC (baptisée France Université Numérique, FUN) pour laquelle il investit des sommes considérables (FUN, 2013b).

Au Québec, l'État n'intervient pas dans le domaine des MOOC. De fait, aucune trace n'y a été repérée relativement à une volonté gouvernementale d'influencer la création ou l'offre de MOOC dans les universités.

Des MOOC clairement en marge des cursus réguliers

Même si les MOOC réfèrent généralement à des activités non créditées, certains peuvent donner lieu à des crédits universitaires. Aux États-Unis, par exemple¹³, Georgia Tech offre depuis 2013 un master « tout MOOC » (Karsenti, 2013). Force est toutefois d'admettre que les MOOC en cause s'éloignent sensiblement de l'acception initiale de l'acronyme. Même si les frais de scolarité sont nettement moindres qu'ils ne le seraient dans le cas d'une formation régulière, il n'est pas possible de parler de gratuité : en 2013, il en coûte moins de 7 000 \$ avec la formule « tout MOOC » comparativement à près de 45 000 \$ pour le programme régulier (Schaffhauser, 2014). De plus, des critères d'admission – les mêmes que dans le cas du master offert sur campus – sont appliqués au moment de l'inscription. En France, au moins un exemple de MOOC pouvant faire l'objet d'une reconnaissance dans le cadre d'une formation régulière a été trouvé : il s'agit de COURLIS (*COURS en Ligne de Statistique*) de l'Université de Lorraine, un MOOC pour lequel il est possible de passer un examen dont la réussite est sanctionnée par un diplôme interuniversitaire (COURLIS, 2015).

13. Autre exemple notable : au moment d'écrire cet article, Epelboin (2015) rapporte qu'un consortium d'universités publiques de l'Arizona peut octroyer un diplôme de première année aux personnes qui terminent avec succès un ensemble de MOOC de edX.

Par ailleurs, des volontés s'expriment pour que des MOOC puissent être incorporés aux cursus réguliers. Les projets de loi en Californie et en Floride évoqués précédemment s'inscrivent dans cette perspective. En outre, tout en admettant que la décision ultime revienne à chaque établissement, l'American Council of Education a recommandé en 2013 à ses 1 700 institutions membres de reconnaître des crédits pour la réussite de cinq MOOC offerts par Coursera (Masterson, 2013). La volonté d'intégrer des MOOC aux cursus de formation est aussi présente en France dans les discours qui ont accompagné la mise en place de FUN, notamment celui de la ministre responsable qui a évoqué le rôle que les MOOC pourraient jouer dans les cursus réguliers (Demoustier, 2013). Les documents officiels du gouvernement français mentionnent d'ailleurs que la plateforme FUN doit « héberger les formations numériques des établissements, qu'ils s'agissent de MOOCs certifiants, de formations en ligne diplômantes ou qualifiantes » (FUN, 2013a, p. 10).

Présentes aux États-Unis et en France, la volonté, sinon la possibilité réelle, de reconnaître des MOOC dans les cursus réguliers n'ont pas de résonances au Québec. Pour l'heure, l'approche en matière de MOOC dans les universités québécoises se veut plutôt prudente et l'idée qu'ils puissent faire l'objet de crédits universitaires semble absente. Tout au plus, des hypothèses de reconnaissance des acquis sont envisagées dans au moins deux milieux (Alibert, 2014; Université Laval, 2015), auquel cas le MOOC est considéré comme toute autre activité de formation plus ou moins formelle.

Discussion et conclusion

Sur la base de démarches essentiellement exploratoires, les MOOC prennent place dans le paysage universitaire québécois. Du point de vue de leurs artisans, ils contribuent au rayonnement des établissements, au développement ou à la visibilité d'une expertise en formation en ligne, de même qu'à l'enrichissement des cours réguliers.

La mise en perspective de la situation québécoise avec celle des États-Unis et de la France montre que les MOOC dans le système universitaire québécois a) sont

créés et offerts au sein des établissements, sans participation d'organisations autres, b) évoluent en dehors d'une influence – ou d'une volonté d'influence – gouvernementale, et c) se situent clairement en marge des cursus réguliers. Ces constats mériteraient d'être explorés plus à fond, notamment pour cerner dans quelle mesure ils peuvent être associés à l'organisation, au fonctionnement et à la culture d'un système universitaire donné. Par exemple, en quoi la mission et les fonctions dévolues aux universités influencent-elles la place qu'y occupent les MOOC? Et jusqu'à quel point l'intérêt des autorités gouvernementales à l'égard des MOOC est-il lié à la nature des relations que l'État entretient avec les universités? Dans une perspective similaire, il serait pertinent d'examiner les possibles parentés entre les représentations que les acteurs de la scène universitaire ont des MOOC et celles qu'ils ont de la formation en ligne en général. De telles recherches permettraient de mieux comprendre les spécificités de l'émergence des MOOC dans les universités québécoises, tout en contribuant à la compréhension et à l'analyse du système universitaire dans son ensemble.

En même temps, force est d'admettre que le devenir des MOOC des universités québécoises ne pourra faire abstraction de l'évolution des MOOC sur la scène internationale. En particulier, la reconnaissance des MOOC par les universités hors Québec pourrait induire des changements dans la manière de concevoir les initiatives québécoises. Il en va de même de la reconnaissance de ce type de cours par les employeurs du Québec comme d'ailleurs. Quelle que soit l'évolution des MOOC, leurs effets peuvent difficilement ne pas être transfrontières, puisqu'ils participent eux-mêmes à estomper les frontières géographiques et à internationaliser l'enseignement universitaire.

C'est dans cette perspective qu'il importe d'assurer une veille sur l'évolution des MOOC, tant dans le système universitaire québécois que par-delà les frontières du Québec. Considérant le caractère naissant du phénomène des MOOC, il paraît d'ailleurs incontournable de constituer un corpus de connais-

sances sur ce sujet, tant pour enrichir les pratiques que pour guider les décisions en la matière.

Références

- Alibert, N. (2014, 14 août). Des MOOCs made in Québec. *Métro*. [Récupéré](#) du site du journal : <http://journalmetro.com>
- Allen, I. E. et Seaman, J. (2014). *Grade change: Tracking online education in the United States*. Oakland (CA) : Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC.
- Bates, T. (2014a). *Comparing xMOOCs and cMOOCs: philosophy and practice*. [Récupéré](#) du site de l'auteur : <http://www.tonybates.ca>
- Bates, T. (2014b). *What is a MOOC?* [Récupéré](#) du site de l'auteur : <http://www.tonybates.ca>
- Bates, T. (2015). *Teaching in a digital age*. [Récupéré](#) du site BC Open Textbooks : <http://opentextbc.ca>
- Business, Innovation and Skills (Department) (BIS). (2013). *The maturing of the MOOC: Literature review of massive open online courses and other forms of online distance learning*. [Récupéré](#) de <http://www.gov.uk>
- Carey, T. et Trick, D. (2013). *Les répercussions de l'apprentissage en ligne sur la productivité, le coût et la qualité de l'enseignement supérieur : analyse du contexte et examen de la documentation*. [Récupéré](#) du site du Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur : <http://www.heqco.ca>
- Cisel, M. et Bruillard, É. (2012). Chronique des MOOC. *Revue STICEF*, 19. [Récupéré](#) de <http://sticef.univ-lemans.fr>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. [Récupéré](#) de <http://www.cse.gouv.qc.ca>
- Cooper, R. (2014). Pour le prestige, au détriment de la qualité. *SCCUQ@CTUALITÉS*, (21), 20-21.
- Cours en ligne de statistique (COURLIS). (2015). *MOOC francophone de statistique appliquée*. [Récupéré](#) du site de l'Université Nice Sophia Antipolis le 15 avril 2015 : <http://www.unice.fr>
- 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](#)
- Desmeules, M. (2014). TELUQ : une expertise à découvrir dans l'enseignement à distance. *Journal Chefs d'entreprise*, (septembre).
- Demoustier, Y. (2013, 4 octobre). Geneviève Fioraso (ministre de l'Enseignement supérieur) « Nous lançons la première plateforme francophone de MOOC ». *Journal du net*. [Récupéré](#) de <http://www.journaldunet.com/>
- Epelboin, Y. (2015, 18 octobre). Du nouveau à l'Ouest des MOOC. *Innovation et enseignement*, [Récupéré](#) du blogue de l'auteur : <http://blog.educprofs.fr>
- FACIL. (2013). *L'informatique libre dans l'enseignement supérieur et la recherche*. Mémoire présenté dans le cadre du Sommet sur l'enseignement supérieur. [Récupéré](#) de <http://facil.qc.ca>
- France Université Numérique (FUN). (2013a, octobre). *Dossier de presse*. Paris, France : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- France Université Numérique (FUN). (2013b). *Ouverture de la plateforme France Université Numérique*. [Récupéré](#) de <http://www.france-universite-numerique.fr>
- Gazaille, J.-F. (2014). Des droits à faire respecter et une valeur pédagogique questionnable. *SCCUQ@CTUALITÉS*, (21), 5-8.
- Gillet, A. (2013, 29 mars). La Californie considère les MOOCs pour résoudre les défis de l'enseignement public. *L'Atelier BNP Paribas*. [Récupéré](#) de <http://www.atelier.net>
- Harvey, R. (2013, 9 novembre). École de technologie supérieure – l'ÉTS emprunte la voie de la formation à distance. *Le Devoir*. [Récupéré](#) de <http://www.ledevoir.com>

- Hill, P. (2013). *Emerging student patterns in MOOCs: A (revised) graphical view*. Récupéré du site e-Literate : <http://mfeldstein.com>
- Jordan, K. (2014). Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(1), 133-160. Récupéré de <http://www.irrodl.org>
- Karsenti, T. (2013). MOOC : révolution ou simple effet de mode. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(2), 6-37. doi:10.7202/1035519ar
- Kelly, A. P. (2014). *Disruptor, distracter, or what?: A policymaker's guide to massive open online courses (MOOCs)*. Sudbury, MA : Bellwether Education Partners.
- Masi, A. C. (2013). Questioning higher education: As digital alternatives get cheaper and easier, can universities justify their existence? *Literary Review of Canada*, 21(7), 5-7. Récupéré de <http://reviewcanada.ca>
- Masterson, K. (2013). *Giving MOOCs some credit*. Récupéré du site de l'American Council on Education : <http://www.acenet.edu>
- MATI Montréal. (2013). *Atelier MOOC – Les cours massifs en ligne : retour de l'expérience EDUlib et réflexions stratégiques* (29 novembre 2013, HEC Montréal, édifice Decelles).
- Mazar, R. (2014, 8 janvier). Avantages et inconvénients des MOOC : les cours en ligne ouverts à tous pourraient révolutionner l'enseignement supérieur – vraiment? *Affaires universitaires*, Récupéré de <http://www.affairesuniversitaires.ca>
- McDonagh, P. (2013). A turning point for teaching. *McGillNews*, (automne-hiver). Récupéré de <http://publications.mcgill.ca>
- Milligan, C., Littlejohn, A. et Margaryan, A. (2013). Patterns of engagement in connectivist MOOCs. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 149-159. Récupéré de <http://jolt.merlot.org>
- Moeglin, P. (2013). L'enseignement supérieur au défi du numérique – MOOC : de l'importance d'un épiphénomène. *Futuribles*, (398), 5-23.
- Nadeem, M. (2014, 14 août). California's MOOC bill likely on hold until late 2014. *Education News*. Récupéré de <http://www.educationnews.org>
- OCÉAN. (2014). *Le portail OCÉAN*. Récupéré le 22 septembre 2014 de <http://www.ocean-flots.org/>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2011). *Lignes directrices pour les ressources éducatives libres (REL) dans l'enseignement supérieur*. Récupéré de <http://unesdoc.unesco.org>
- Pelletier, S. (2014). Une préoccupation pour la qualité de l'enseignement. *SCCUQ@CTUALITÉS*, (21), 9-10.
- Perreault, R. (2014). Des technologies en développement, mais une politique encore indéfinie. *SCCUQ@CTUALITÉS*, (21), 24-25.
- Pion, I. (2014, 20 janvier). Cours en ligne : hausse de 295 %. *La Tribune*. Récupéré de <http://www.lapresse.ca/la-tribune>
- Poellhuber, B. (2013, 29 novembre). *Engagement et persévérance : résultats d'une enquête auprès d'une cohorte d'étudiants EDUlib*. Communication présentée à l'atelier MOOC, Montréal, Canada.
- Poellhuber, B., Roy, N., Bouchoucha, I. et Anderson, T. (2014). *MOOC Research initiative final report: The relationship between the motivational profiles, engagement profiles and persistence of MOOC participants*. Rapport présenté dans le cadre de l'initiative MRI (MOOC Research Initiative).
- Schaffhauser, D. (2014, 21 janvier). Georgia Tech MOOC-based degree program turns away nearly 2,000 applicants. *Campus technology*. Récupéré de <http://campustechnology.com>
- Seidman, K. (2013, 29 octobre). McGill takes a stab at digital education. *The Gazette*, A6.

-
- Straumsheim, C. (2014, 15 avril). Proactive on Prior Learning. *Inside Higher ED*. [Récupéré de http://www.insidehighered.com](http://www.insidehighered.com)
- Sweet, D. (2014, 26 juin). MOOCs and GROOCs on the move. *McGill Reporter*. [Récupéré de http://publications.mcgill.ca/reporter](http://publications.mcgill.ca/reporter)
- Université de l'Alberta. (2015). *Paleo 200 : Student signup*. [Récupéré du site de l'Université le 10 novembre 2015 : http://uofa.ualberta.ca](http://uofa.ualberta.ca)
- Université Laval. (2015). *MOOC. Formation en ligne ouverte à tous*. [Récupéré du site de l'Université : http://www2.ulaval.ca](http://www2.ulaval.ca)
- Universities UK. (2013). *Massive open online courses: Higher education's digital moment?* [Récupéré de http://www.universitiesuk.ac.uk](http://www.universitiesuk.ac.uk)
- Yeager, C., Hurley-Dasgupta, B. et Bliss, C. A. (2013). CMOOC and global learning: An authentic alternative. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(2), 133-147.
- Yuan, L. et Powell, S. (2013). *MOOCs and open education: Implications for higher education – A white paper*. [Récupéré du site des publications du Centre for Educational Technology and Interoperability Standards : http://publications.cetis.ac.uk](http://publications.cetis.ac.uk)