

xMOOCs ET RESORPTION DES RETARDS ACADEMIQUES DANS LES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE RECHERCHE DU BURKINA FASO

Simon Pierre TIBIRI

École Normale Supérieure/Koudougou/Burkina Faso
pieresimon@gmail.com

Résumé

Les Institutions d'Enseignement Supérieur et de Recherche (IESR) publiques du Burkina Faso sont marquées par une forte croissance des effectifs d'étudiants quand bien même le nombre d'étudiants dans ce pays reste en deçà des standards définis par l'UNESCO. Couplé à un déficit d'infrastructures de cours essentiellement, ce phénomène génère le chevauchement des années universitaires et des retards académiques. Dans ce contexte où il est recommandé la mise à contribution des technologies numériques pour résoudre les problèmes auxquels les systèmes éducatifs sont confrontés, la présente recherche exploratoire, fondée essentiellement sur une analyse d'articles portant sur les MOOCs, a visé à expliciter comment les plateformes xMOOCs pouvaient contribuer à la résorption de ces retards académiques et réduire le chevauchement des années universitaires. Il ressort de l'analyse que le modèle de partenariat entre les IESR publiques du Burkina et des plateformes capables de développer et d'implémenter des MOOCs de qualité, complété avec des éléments d'autres modèles, pourraient contribuer à réduire le chevauchement des années universitaires et les retards académiques.

Mots clés : *chevauchement des années universitaires-IESR- modèle du partenariat- MOOCs-retards académiques.*

Abstract

Public Higher Education and Research Institutions (IESR) in Burkina Faso are marked by strong growth in student numbers, even though the number of students in this country remains below the standards defined by UNESCO. Coupled primarily with a deficit in course infrastructure, this phenomenon generates overlapping academic years and academic delays. In this context

where the use of digital technologies is recommended to resolve the problems facing educational systems, this exploratory research aimed to explain how xMOOCs platforms could contribute to the reduction of these academic delays and reduce the overlapping academic years. The methodology essentially consisted of an analysis of articles relating to the phenomenon of MOOCs. It emerges from the analysis that the partnership model between public IESRs in Burkina and platforms capable of developing and implementing quality MOOCs, supplemented with elements of other models, could contribute to reducing the overlap of academic years and academic delays.

Key words: overlapping academic years-IESR-partnership model-MOOCs-academic delays

Introduction

Dans un contexte d'économie du savoir, l'enseignement supérieur exerce une grande attractivité sur nos contemporains, de sorte que les effectifs d'étudiants ne font qu'augmenter. Ainsi, M. Romainville (2000, pp.8-9) estime que

l'expansion considérable des effectifs est sans conteste l'évolution la plus marquante de l'enseignement supérieur au cours de la dernière moitié de ce siècle. [...] à l'échelle mondiale, les chiffres sont [tout aussi] éloquentes : 13 millions d'étudiants en 1960 ; 82 en 1985 et 100 millions prévus en 2025.

Cette expansion s'explique par le fait que l'université, perçue comme un moyen de réparation des injustices sociales, s'est ouverte à des couches de la population qui n'y avaient pas accès avant. La population d'étudiants est composée d'étudiants à temps plein et de salariés. Cette massification a contribué à engendrer la crise dans la mesure où elle s'est déroulée durant une période de réduction des dépenses publiques (M. Romainville, 2000, pp.8-9).

Les études supérieures sont généralement perçues comme un investissement lourd de sens pour la société et pour les individus. En effet, à l'ère de l'économie du savoir, il est impérieux pour

la société de disposer de citoyens hautement qualifiés pour rester compétitifs. Étant donné qu'il ne faut plus se limiter à former une élite, « aller à l'université n'est plus réservé à certains, c'est devenu une chance, voire une condition sine qua non, qui doit être accordée au plus grand nombre, d'obtenir un emploi dans une société du savoir » (M. Romainville, 2000, p.18). Pour les individus, « l'investissement que réalise un étudiant pour l'obtention d'un diplôme du supérieur lui rapporte les bénéfices escomptés [...] les études supérieures constituent encore une très bonne protection contre le chômage, même si cet effet protecteur est variable selon la filière » (M. Romainville, 2000, p.18).

Dans le cas du Burkina Faso, en tenant compte des standards de l'UNESCO selon lesquels le nombre d'étudiants devrait atteindre 2% de la population totale, « bien que le nombre d'étudiants pour 1000 habitants ait connu une progression importante au cours des 10 dernières années -une multiplication par 2- on voit bien que notre pays est loin d'avoir atteint un nombre optimal d'étudiants » (Assemblée nationale, 2017, p.22). Toutefois, en dépit du fait que le nombre optimal d'étudiants ne soit pas atteint,

les IES [Institutions d'Enseignement Supérieur] du Burkina Faso vivent des difficultés compromettant le bon déroulement de leurs activités pédagogiques et de recherche. L'unanimité est requise auprès des premiers responsables des IES que le retard accumulé dans leurs activités pédagogiques est dû en grande partie à l'insuffisance des salles de cours... (Assemblée Nationale, 2017, p.27).

Il en résulte une faible efficacité interne des IESR publiques. En effet,

seulement 40 à 50 % des étudiants de la première année réussissent leur année académique. La déperdition est si [très] forte dans l'enseignement supérieur que sur 100 étudiants qui entrent en première année de l'enseignement supérieur, seulement 30 atteindront la

quatrième année, si on considère le cycle « maîtrise » avant la mise en œuvre du système LMD en 2011 (Assemblée Nationale, 2017, p.50).

La Commission d'Enquête parlementaire sur le système d'enseignement au Burkina Faso attribue cette contre-performance aux mauvaises conditions de travail des étudiants et des enseignants (Assemblée Nationale, 2017). Selon cette même source,

la situation est encore plus exacerbée aujourd'hui avec la mise en œuvre du système LMD dans de mauvaises conditions qui a entraînée des retards académiques à répétition et des chevauchements d'années universitaires. De nos jours un étudiant, même méritant, peut faire jusqu'à 5 ans à l'Université Ouaga IJKZ avant de réussir à la licence ; diplôme qui devrait normalement être obtenu au bout de 3 ans (Assemblée Nationale, 2017, p.51).

Une telle situation ne peut laisser indifférent, dans un contexte où l'échec massif des étudiants, particulièrement au premier cycle, est de moins en moins accepté par la société notamment parce qu'il affecte davantage de personnes. En somme, « l'échec coûte cher. [...] Dans une société de plus en plus scolarisée qui connaît un accroissement considérable des budgets consacrés à l'éducation, les échecs massifs au premier cycle deviennent économiquement intolérables » (M. Romainville, p.20).

C'est dans ce contexte où, depuis 2012, les Massive Open Online Courses, les MOOCs, sont devenus un phénomène incontournable pour les analystes et les praticiens de l'éducation et de la formation que nous nous demandons comment les possibilités offertes par les MOOCs peuvent contribuer à améliorer l'efficacité interne des IESR publiques du Burkina Faso. L'objectif de l'étude est d'analyser comment les MOOCs peuvent être exploités pour contribuer à la résorption des retards académiques et au chevauchement des années universitaires.

Le phénomène des MOOCs suscite des réactions contrastées et peut être analysé selon divers axes (Cisel, 2014 ; Roy et al., 2016 ; Bendaoud et al., 2016 ; Frayssinhes, 2018 ; Vrillon, 2019). À la suite de Bendaoud et al. (2016) notamment dont les travaux ont porté sur l'apport de l'innovation « Uc@mooc » à la réduction de l'échec universitaire en Afrique, et sans céder au solutionisme technologique qui consiste à penser que tous les maux du monde peuvent être réglés via des solutions technologiques (Cisel, 2014), nous avons opté de nous focaliser sur l'axe MOOCs et innovation pédagogique. Par le biais d'une analyse d'articles consacrés à cette thématique, principalement ceux de P. Belleflamme & J. Jacqmin (2014) et de L. Rapp (2014), il s'agit pour nous d'analyser en quoi les plateformes MOOCs peuvent contribuer à la résorption du chevauchement des années universitaires et du retard académique. Ces auteurs fondent leur réflexion sur une triangulation (Van Der Maren, J.-M.) de données issues de publications antérieures et d'autres données, notamment des entretiens pour ce qui est de L. Rapp (2014).

Aussi, cette étude présente-elle successivement :

- la typologie des MOOCs et leurs principales caractéristiques ;
- la valeur ajoutée des MOOCs pour l'éducation ;
- des éléments d'analyse économique des plateformes MOOC ;
- les modèles d'affaires des MOOCs ;
- des pistes d'action susceptibles de contribuer à la résorption du chevauchement des années universitaires et des retards académiques dans les IESR publiques du Burkina Faso.

1 Les MOOCs, typologie et caractéristiques

P. Belleflamme et J. Jacqmin (2014) ont dressé une typologie des MOOCs en se posant les questions relatives au public, aux activités proposées, au degré de contrainte pour l'étudiant, à la certification des apprentissages et aux ressources pédagogiques utilisées.

Ainsi, s'agissant du public cible, P. Belleflamme et J. Jacqmin (2014) distinguent les cours introductifs, qui demandant peu de pré-requis, des cours spécialisés nécessitant de nombreux prérequis et des cours de vulgarisation qui sont non seulement ouverts à un grand public mais aussi qui sont organisés sous forme de conférences ou de conférences-débats. Il nous semble que, s'agissant des filières des lettres et sciences humaines par exemple, un certain nombre d'enseignements de la première année, enseignements correspondant aux semestres 1 et 2 du système Licence-Master-Doctorat (LMD), pourraient donc faire l'objet d'enseignement-apprentissage sous forme de MOOCs, si l'on les considère comme des cours introductifs demandant peu de pré-réquis ou susceptibles d'être dispensés sous forme de conférences destinées à de grands publics.

Pour ces auteurs, pour ce qui est des activités proposées et de la cotation, les activités peuvent être purement individuelles, sous forme de quizzes et d'exercices corrigés automatiquement par exemple. Ces activités peuvent aussi être plus interactives. C'est le cas lorsque les travaux de l'étudiant sont évalués par ses pairs ou lorsqu'il s'agit de problèmes résolus collectivement. Sur la base de l'évaluation de ses apprentissages, l'étudiant peut obtenir un certificat ou une attestation de réussite (P. Belleflamme et J. Jacqmin, 2014). Pour résorber les retards, l'on pourrait imaginer une synergie entre les plateformes MOOC et les IESR publiques où, sur la base des certificats et/ou attestations de réussite délivrées par les plateformes MOOC, les étudiants pourraient être autorisés à s'inscrire aux examens officiels organisés périodiquement par les IESR, sans que ces institutions aient encore pu assurer ces enseignements inscrits dans leurs programmes. Cette disposition permettrait à des étudiants désireux de réussir leurs études dans le temps imparti d'avoir une chance de réaliser cette ambition, au lieu de consacrer 5 ans à l'obtention d'une Licence (Assemblée Nationale, 2017).

Quant au degré de contrainte, il est estimé à partir de la charge

de travail demandée à l'étudiant. Cette charge est estimée selon le nombre, la fréquence et la difficulté des travaux à remettre. L'analyse des ressources pédagogiques utilisées permet de distinguer les 'xMOOCs' et les cMOOCs. Les xMOOCs sont dits 'transmissifs' parce qu'ils sont axés sur la transmission d'un contenu exogène élaboré par une équipe d'enseignants. En revanche, les cMOOCs, dits connectivistes, cherchent plutôt à favoriser l'interaction entre participants pour les amener à construire ensemble le contenu (P. Belleflamme et J. Jacqmin, 2014). Pour Rapp (2014), les cMOOCs créent du savoir, en favorisant une sorte d'ébullition intellectuelle au moyen des réseaux de communications électroniques, tandis que les xMOOCs sont un outil d'acquisition des connaissances et de formation en ligne. Si la préoccupation fondamentale est la résorption des retards académiques entraînant un chevauchement des années et des promotions d'étudiants, il conviendrait de privilégier les xMOOCs qui semblent plus appropriés pour l'individualisation des parcours. En revanche, les cMOOCs pourraient être utilisés à des niveaux plus élevés, le niveau Master par exemple où les préoccupations relatives à la formation à la recherche prennent progressivement le dessus par rapport à celles relatives à la transmission de connaissances stabilisés.

Les MOOCs sont ouverts et massivement accessibles, même si certains d'entre eux requièrent le paiement de droits d'inscription. La massification des MOOCs n'entraîne pas nécessairement une perte de la qualité, d'autant plus qu'il s'agit de cours assurés en principe par des professeurs d'Université, des chercheurs ou des praticiens de renom et sont destinés à un public d'apprenants qui s'y inscrivent (L. Rapp, 2014). En outre, l'originalité de l'enseignement donné tient au fait que ces cours sont *accessibles en ligne* et peuvent donc être suivis sur des terminaux fixes ou mobiles. La mise à disposition des cours peut être faite à heures et jours fixes, les « apprenants » étant invités à se connecter aux

heures et jours indiqués ou selon la disponibilité de chacun d'eux, les cours étant enregistrés et rendus disponibles pour être suivis à la convenance de chacun (L. Rapp, 2014, p.32).

L'on peut comprendre que la perspective d'un accès à des ressources éducatives libres (REL) et le fait d'être conçus pour un très grand nombre d'apprenants soient deux aspects des MOOCs qui suscitent beaucoup d'enthousiasme en Afrique, continent confronté à des enjeux cruciaux de massification accélérée de l'enseignement supérieur dans un contexte de manque d'infrastructures (E. Remond et al., 2016). Ce contexte justifie aussi le fait que, par pragmatisme notamment, notre regard porte plus sur les xMOOCs que sur les cMOOCs. En effet,

les sciences de l'éducation ont déjà étudié les apports des xMOOCs pour l'apprentissage, alors que ceux des cMOOCs sont encore l'objet de débat. Enfin, parce qu'ils sont axés sur la transmission du savoir, les xMOOCs ressemblent davantage à l'enseignement universitaire traditionnel et sont donc, à ce titre, plus susceptibles de l'affecter à court terme (P. Belleflamme et J. Jacqmin, 2014, p.3).

2 Valeur ajoutée des MOOCs pour l'éducation

Parlant de l'enseignement supérieur traditionnel, Sebastian Thrun cité par L. Rapp (2014) trouvait que ces systèmes éducatifs se caractérisaient notamment par des difficultés d'accès et l'imposition d'un même rythme à tous. En réaction à cette situation, Thrun (L. Rapp, 2014) insiste sur les avantages de pédagogies d'un nouveau type utilisant des cours en ligne qui permettent de personnaliser le rythme de l'enseignement, d'évoluer vers l'exploration volontaire et de favoriser l'apprentissage ludique.

Selon Christensen, pour les établissements d'enseignement supérieur, les MOOCs sont l'innovation de rupture qui permet à

des entrants de s'introduire sur le «marché» de la formation des élites, de bouleverser les établissements en place, surtout les établissements les plus prestigieux, et de les repousser vers les extrémités, en écrémant le marché très lucratif des formations courtes et peu dispendieuses et en les condamnant à ne plus servir que des produits de luxe, très coûteux, qui n'intéresseront qu'une clientèle de plus en plus réduite (L. Rapp, 2014). Par innovation de rupture, il faut entendre non seulement un produit ou une technique nouvelle, mais également, de nouveaux modes de gestion ou de combinaison des facteurs de production. Ils en veulent pour exemple le low cost qui dans de nombreux secteurs a consisté à combiner de manière optimale plusieurs éléments de sorte à fournir au consommateur un produit plus attractif (L. Rapp 2014).

Appréhendés comme une innovation de rupture, l'on attribue aux MOOCs une valeur ajoutée en matière d'apprentissage par rapport à l'enseignement conventionnel. Ainsi, P. Belleflamme et J. Jacqmin (2014, p.3) estiment que,

au-delà de l'accessibilité et de la flexibilité [...], ce qui différencie les MOOCs c'est une utilisation intelligente des technologies de l'information et de la communication pour mettre en œuvre un apprentissage qui repose sur un modèle cognitif bien établi, celui de la 'récupération de l'information' («retrieval-based learning», en anglais), et qui met l'étudiant au centre du processus. À cela s'ajoutent aussi les innombrables possibilités en termes d'expérimentation et d'amélioration de l'apprentissage offertes par l'analyse des bases de données que génèrent ces plateformes Internet.

C'est dire que les MOOCs sont un terreau favorable au développement de la pédagogie universitaire, d'autant plus que la technologie déployée facilite la capitalisation de l'expérience en permettant un accès aux traces d'activités des différentes parties prenantes et leur analyse ultérieure. Toutefois, nous

devons aussi noter que dans leurs versions actuelles, les MOOCs ne tiennent pas encore toutes leurs promesses et n'atteignent pas les acquis d'apprentissage de l'enseignement traditionnel sur certaines caractéristiques clés. Il en va ainsi des interactions entre étudiants et enseignants, ou entre les étudiants eux-mêmes. En outre, en sus du fait que le manque de cohérence entre les cours offerts rend difficile l'accréditation des MOOCs, ce format d'apprentissage est exigeant pour les étudiants d'autant plus qu'il

suppose en effet une maîtrise de l'outil informatique et, surtout, un engagement et une prise d'initiative beaucoup plus importants de sa part; tout ceci peut expliquer les faibles taux de réussite observés jusqu'à présent. [...] L'écart en termes d'acquis d'apprentissage entre les MOOCs et l'enseignement traditionnel devrait néanmoins se réduire au fur et à mesure qu'émergent de nouvelles technologies plus adéquates, ainsi que des bonnes pratiques pédagogiques basées sur des fondamentaux solides (P. Belleflamme et J. Jacqmin, 2014, p.3).

En dépit de ces insuffisances, selon Christensen, il revient aux établissements d'enseignement supérieur d'en tirer toutes les conséquences utiles (L. Rapp, 2014), notamment :

- en s'appropriant les MOOCs, dans le respect de leur histoire propre et de leurs traditions, mais avec l'ensemble de l'écosystème qui se met en place et qui implique une modification profonde des méthodes de fonctionnement d'un établissement d'enseignement supérieur ;
- en imaginant des cursus hybrides, qui transforment et, si nécessaire, reconstruisent les méthodes pédagogiques les plus éprouvées ;
- en saisissant les nombreuses opportunités que les MOOCs offrent par rapport aux formes d'enseignement plus classiques ;
- en favorisant une plus grande collaboration des enseignants à la définition de l'offre de formation de chaque établissement et

à sa promotion, d'autant plus qu'avec les MOOCs, chaque enseignant dispose désormais potentiellement d'une tribune mondiale.

En somme, les MOOCs offriraient aux systèmes de diffusion des savoirs et d'acquisition des compétences une formidable opportunité de réflexion sur leurs modes d'organisation et leurs méthodes (L. Rapp, 2014). Les MOOCs seraient une invitation à revenir sur leurs fondements et à s'adapter aux possibilités qu'offrent les technologies numériques. Rester sourds à ces possibilités, serait prendre le risque de révisions déchirantes de la pertinence de leurs positions et de leurs stratégies, voire de leur disparition,

sous les coups de boutoirs d'entrants venus d'horizons très divers qui rallieront, au moyen de MOOCs judicieusement agencés, les délaissés des méthodes et des cursus traditionnels. Ils seront d'autant plus vulnérables que le secteur de l'enseignement est traditionnellement perçu comme un poste de dépenses, un coût, qui ne peut être compensé par des gains de productivité (L. Rapp, 2014, p.28).

Pour sa part, M. Cisel (2014) estime que les MOOC actuels ne représentent ni une révolution technologique ni une révolution pédagogique quand bien même ils ont permis d'entrer dans une nouvelle ère de la formation, celle de l'éducation ouverte à tous. Pour lui, ce phénomène protéiforme ne cessera de croître de manière irréversible de sorte que la question qui se pose est celle du rôle que doivent jouer les établissements publics d'enseignement supérieur dans cette mutation, en conformité avec des valeurs du service public comme la démocratisation de l'éducation et la question de l'égalité des chances (Cisel, 2014). L'adaptation indispensable des systèmes d'enseignement supérieur aux MOOCs nécessite de leur part le choix de modèles économiques pertinents.

3 Éléments d'analyse économique

Les MOOCs se distinguent des cours traditionnels non seulement au niveau de l'offre, mais aussi au niveau de la demande. Le choix du mode d'organisation, avec ou sans but lucratif, semble également avoir plus d'impact pour les plateformes MOOCs que pour les institutions d'enseignement supérieur traditionnelles (P. Belleflamme et J. Jacqmin, 2014).

Ces auteurs se fondent sur le fait que, s'agissant de l'offre, les plateformes MOOCs se caractérisent par une structure de coût où dominent les coûts fixes, alors que l'enseignement traditionnel fait face à des coûts variables relativement plus importants. La majeure partie des coûts des MOOCs doit en effet être consentie avant même l'inscription du premier étudiant (P. Belleflamme et J. Jacqmin, 2014, p.5).

S'agissant de la demande, l'accessibilité des MOOC est plus importante que celle de l'enseignement traditionnel d'autant plus que les cours peuvent être suivis de partout, à toute heure et, le plus souvent, gratuitement (P. Belleflamme et J. Jacqmin, 2014). Pour ce qui est du mode d'organisation, il convient de noter la différence entre les plateformes à but lucratif et les plateformes non lucratives. Les institutions à but non lucratif sont légalement tenues de réinvestir leurs excédents budgétaires dans l'institution elle-même et ne peuvent donc pas distribuer leurs profits à leurs propriétaires ou actionnaires. En conséquence, ces auteurs estiment qu'il est plus adéquat de choisir le mode d'organisation lucratif, notamment en raison du fait qu'il faudra aussi rétribuer de façon adéquate ceux qui produisent les cours. Toutefois, s'agissant des IESR publics du Burkina Faso, le modèle non lucratif pourrait être privilégié, d'autant plus que les éventuels surplus d'argent générés par l'activité pourraient être réinvestis dans l'institution organisatrice. Cependant, si les MOOCs étaient abritées par une plateforme partenaire, cette précision ne serait pas de première

importance pour les IESR mais pour ces partenaires. Pour générer ces ressources, les plateformes développant des MOOCs mettent en œuvre divers modèles d'affaires.

4 Les modèles d'affaires des plateformes

Un modèle d'affaires est une description des principaux aspects de l'activité d'une entreprise tant au niveau des objectifs poursuivis que des ressources nécessaires pour les atteindre. Ainsi, pour une plateforme MOOCs, à but lucratif ou non, l'objectif principal est d'offrir des cours en ligne à un grand nombre d'étudiants et les ressources nécessaires sont une technologie d'enseignement en ligne performante. Le modèle d'affaires prend aussi en compte le mécanisme par lequel les revenus sont générés pour permettre à l'ensemble du dispositif de fonctionner durablement (P. Belleflamme et J. Jacqmin, 2014).

En sus d'assurer l'interaction entre étudiants, professeurs et universités, les plateformes MOOCs peuvent aussi relier ces trois groupes à des employeurs et à des annonceurs publicitaires et cela est pris en compte dans le choix des modèles d'affaires. Les préoccupations et rôles de ces différents acteurs se présentent comme suit (P. Belleflamme et J. Jacqmin, 2014):

- ✓ les étudiants : accéder à la plateforme pour suivre des cours conçus par les professeurs ;
- ✓ les professeurs : chercher à diffuser plus largement leur enseignement et à expérimenter de nouvelles méthodes pédagogiques.
- ✓ les universités : œuvrer à étendre leurs activités au-delà des frontières physiques de leur(s) campus. Les MOOCs leur offrent l'opportunité d'enrôler des étudiants aux quatre coins du monde.
- ✓ les employeurs : interagir avec les étudiants. Les MOOCs leur offrent l'opportunité d'accéder non seulement à un très large groupe d'étudiants mais aussi à des données fines quant

aux compétences qu'ils acquièrent. Les employeurs identifient ainsi plus facilement les profils dignes d'intérêt pour eux. Les employeurs peuvent également voir les MOOCs comme un outil flexible et peu coûteux de formation continue de leur personnel.

- ✓ les annonceurs ou publicitaires payent pour avoir accès aux étudiants, aux professeurs et aux employeurs qui visitent et/ou interagissent sur la plateforme, ainsi qu'à des informations les concernant.

C'est donc à travers la manière de connecter ces différents groupes d'acteurs que la plateforme va réussir à générer des ressources. L. Rapp (2014) identifie huit (8) modèles différents de monétisation, tandis que P. Belleflamme et J. Jacqmin (2014) distingue cinq (5) principaux modèles. Nous optons de présenter le modèle de P. Belleflamme et J. Jacqmin (2014) du fait de sa relative simplicité. Il s'agit du modèle de certification, du modèle de job matching, du modèle « freemium », du modèle publicitaire et du modèle de partenariat.

Dans le modèle de certification, les plateformes MOOCs font payer aux étudiants le droit d'obtenir un diplôme ou un certificat au terme de leur apprentissage. Notons toutefois que le problème des plateformes MOOCs est que leur métier principal n'est pas de certifier mais d'enseigner.

Le modèle de 'job matching' consiste à susciter un appariement efficace entre les étudiants, demandeurs d'emplois, et les employeurs, recruteurs. Même si ce modèle est séduisant en théorie, sa mise en pratique soulève de nombreuses questions, particulièrement dans le contexte burkinabè, notamment du fait de la faible attractivité que l'on peut noter entre le monde de l'économie burkinabè, où le secteur informel continue à occuper une place de choix, et celui de l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne le modèle 'freemium', il consiste à offrir aux consommateurs le choix entre une version gratuite, dont les fonctionnalités peuvent s'avérer limitées, et une version payante

sans limitation. Le dessein est d'utiliser la version gratuite comme un produit d'appel incitant à passer à la version payante. De même, certains matériaux de cours en ligne pourraient faire l'objet de vente aux étudiants qui y sont inscrits (L. Rapp, 2014). Ainsi, par le biais du modèle freemium, les universités pourraient par exemple financer le développement de nombreux cours en ligne, gratuits pour leurs étudiants à temps plein, mais payants pour les autres types de publics, notamment les salariés (L. Rapp, 2014). L'université qui mettrait en place ce modèle continuerait également à proposer des cours en présentiel. « Ce système de financement permettrait de réaffirmer le but d'universalité du savoir, tout en l'inscrivant dans un modèle économique stable. Pour les étudiants, il offrirait l'avantage d'une plus grande souplesse dans l'accomplissement de leur scolarité » (L. Rapp, 2014, p.46).

Quant au modèle publicitaire, l'un des modes de financement privilégiés sur Internet, il consiste essentiellement en la vente d'espaces publicitaires. En effet, sa préoccupation n'est pas de chercher à vendre du contenu à des consommateurs mais plutôt à vendre à des annonceurs l'accès à des consommateurs, les étudiants, les enseignants et les employeurs en l'occurrence (L. Rapp, 2014). Dans ce modèle, la principale stratégie de mobilisation de ressources financières repose donc sur la vente d'espaces publicitaires sur la plateforme de formation à des annonceurs. Il y est d'ailleurs généralement proposé à ceux qui ne veulent pas subir les publicités de passer à une version payante. Compte tenu du fait que les IESR publiques du Burkina Faso se caractérisent par une massification accélérée des effectifs, le modèle publicitaire y présente de nombreux intérêts. Enfin, en ce qui concerne le modèle de partenariat, il consiste à utiliser la technologie de l'enseignement à distance pour compléter l'enseignement traditionnel, en mettant en œuvre une formation hybride. Il ne s'agit donc pas de substituer les MOOCs à l'enseignement traditionnel mais de les utiliser là où ils sont plus efficaces, que ce soit sur le plan économique ou

pédagogique. La signature par les plateformes d'accords avec les universités donne lieu au versement, par les universités, de royalties pour l'accès au réseau, à la technique, au savoir-faire de la plateforme et à la mise à disposition par celle-ci de cours en ligne au profit des universités et de leurs apprenants (L. Rapp, 2014).

Le succès de ce modèle nécessite que les universités acceptent de réformer leur enseignement et de confier la réalisation de cette réforme à des partenaires extérieurs (P. Belleflamme et J. Jacqmin, 2014). En outre, les universités devraient être disposées à payer un prix suffisant aux plateformes MOOCs pour que celles-ci soient rentables. Ces ressources provenant des universités devraient compléter les revenus que les plateformes pourraient obtenir par le biais de l'un ou l'autre des autres modèles, notamment le versement de droits spécifiques par les candidats aux épreuves d'examen ou le versement de droits d'inscription (Rapp, 2014). S'agissant des IESR publiques du Burkina Faso, il est peu réaliste de compter sur une forte possibilité de financement provenant d'elles universités, d'autant plus que les moyens alloués à l'enseignement supérieur tendent à se réduire partout.

En somme, pour P. Belleflamme et J. Jacqmin (2014), aucun des cinq modèles d'affaires ne semble pouvoir s'imposer. Toutefois, pour eux, le modèle le plus prometteur est celui du partenariat en combinaison avec des éléments des autres modèles. Ils justifient ce choix principalement par des raisons technologiques: les technologies d'enseignement à distance évoluent très rapidement, ce qui rend très difficile leur maîtrise par une institution universitaire isolée, aussi riche et prestigieuse soit-elle. Cela rend obligé le passage par un prestataire extérieur spécialisé dans le domaine.

5 Pistes d'action et de réflexion pour la résorption des retards académiques

Partant du constat qu'il existe une demande pour un assouplissement de la triple contrainte de contenu, de lieu et de temps qu'impose le système traditionnel, P. Belleflamme et J. Jaqmin (2014, p.12) estiment que

les plateformes MOOCs et leur technologie peuvent avoir un impact non négligeable sur le fonctionnement des institutions d'enseignement supérieur. La nature et le sens de cet impact varieront selon que les plateformes MOOCs apparaissent aux yeux de leurs utilisateurs finaux, à savoir les étudiants, comme des substituts ou des compléments au système actuel.

Nous convenons avec ces auteurs que les plateformes MOOCs ont plus de chances de se poser comme des compléments plutôt que comme des substituts à l'enseignement supérieur traditionnel. Concevoir les offres de formation des MOOCs comme des substituts aux programmes offerts par les universités traditionnelles mènerait à une exacerbation peu productive de la concurrence entre institutions. En revanche, le partenariat pourrait engendrer une augmentation de la qualité et une réduction des difficultés auxquelles les IESR publiques sont actuellement confrontées. Aussi privilégions-nous les xMOOCs, plus proches des pratiques d'enseignement-apprentissage des universités classiques, que les cMOOCs qui sont encore relativement peu explorés par la recherche.

Toutefois, pour que ce partenariat apporte une réelle plus-value, les plateformes MOOCs se doivent d'offrir des cours équivalents aux programmes traditionnels, en termes de qualité. Cela implique une synergie d'action avec les enseignants qui assurent ces enseignements dans les universités. Pourtant, ni la pédagogie, ni les modèles d'affaires mis en place jusque-là par de nombreux MOOCs ne semblent le permettre (P. Belleflamme et J. Jacqmin, 2014). En effet, jusque-là, de nombreuses offres

de MOOCs sont marquées par un certain manque de cohérence pédagogique et des difficultés à réussir des interactions de qualité entre étudiants et avec les enseignants. De ce fait, les MOOCs sont loin d'être perçus comme un substitut valable aux programmes traditionnels. En conséquence, P. Belleflamme et J. Jacqmin (2014) estiment qu'il est plus profitable que les MOOCs deviennent des compléments à ceux qui suivent un enseignement dans les universités traditionnelles. Pour eux, une telle situation aura tendance à renforcer la nature coopérative du rapport qu'ils maintiennent avec les établissements d'enseignement supérieur. Dans la même logique, L. Rapp (2014) estime que les plateformes MOOCs ne devraient pas chercher à se substituer à l'enseignement présentiel auquel les IESR sont habitués, mais devraient plutôt privilégier le développement de cursus hybrides. La complémentarité entre MOOCs et les institutions d'enseignement supérieur est donc la posture qui s'impose. Dans cette perspective, deux types d'utilisation des MOOCs sont envisagés.

Le premier type d'utilisation se caractériserait par la possibilité de diminuer les contraintes de capacités d'accueil des IESR. Cela permettrait, non seulement de réaliser ainsi des économies d'échelle, mais aussi de minimiser l'insuffisance d'infrastructures à laquelle de nombreuses IESR africaines, dont celles publiques du Burkina Faso, sont confrontées (Rémond, 2016 ; Assemblée Nationale, 2017). En d'autres termes,

une première approche consisterait à accréditer certains cours en ligne offerts par, ou en coopération avec, une plateforme MOOCs. Cette stratégie semble particulièrement pertinente pour les cours donnés en début de cursus de l'enseignement supérieur, dans de grands auditoriums et où les interactions avec le professeur sont quasi nulles. Une deuxième approche consiste à offrir, en coopération avec une plateforme MOOCs, un programme en ligne donné en parallèle et à un prix inférieur à un programme en classe (P. Belleflamme et J. Jacqmin, 2014, pp.12-13).

Cette piste nous semble particulièrement prometteuse pour les IESR publiques du Burkina où la croissance exponentielle du nombre d'étudiants contribue à rendre difficile la normalisation des années académiques. L'on peut effectivement imaginer des xMOOCs prenant en compte des enseignements ne nécessitant pas beaucoup d'interactions entre enseignants et apprenants. En ce qui concerne le deuxième type d'utilisation, il se focalise sur l'amélioration que peut apporter la technologie MOOCs dans les programmes universitaires. Ainsi, il s'agit d'un changement de paradigme pédagogique qui donne une place prépondérante à une forme hybride d'apprentissage. Dans cette optique, l'on pourrait s'inspirer de l'exemple du MOOC uc@mooc qui a visé à minimiser le problème de massification des effectifs et les échecs scolaires par la mise en ligne de vidéos de cours avec un coût de production réduit (Bendaoud et al., 2016). La possibilité d'individualiser le cursus ainsi obtenue aurait le mérite d'améliorer l'accès aux enseignements dispensés et de réduire de ce fait le chevauchement des années universitaires par la réduction du temps d'attente des nouveaux étudiants avant de bénéficier des enseignements au programme (P. Belleflamme et J. Jacqmin, 2014).

Pour ce qui concerne les choix technologiques, les IESR devraient se demander s'il est préférable de les produire soi-même les MOOCs ou de créer les conditions pour mettre à profit l'existant. Si la production en interne permet d'avoir un contrôle complet sur le développement et l'utilisation de cette technologie, le revers de la médaille est que le développement en interne de nouvelles technologies de pointe est très coûteux et très risqué d'autant plus que « la technologie évolue à un rythme très élevé et que pour tenir ce rythme, il faut atteindre une taille critique, ce que très peu d'établissements sont capables de réaliser » (P. Belleflamme et J. Jacqmin, 2014, p. 13). Le pragmatisme s'impose aux IESR publiques du Burkina qui voudraient mettre à profit le potentiel des MOOCs donc d'autant plus que

la « numérisation » de l'enseignement a un coût que seuls des établissements prestigieux s'appuyant sur des fondations pléthoriques ont pu supporter; ce coût pourrait se révéler rapidement incompatible avec les capacités financières très limitées d'établissements dépourvus de ressources propres (L. Rapp, 2014, pp.11-12).

Le réalisme recommande donc de privilégier le modèle du partenariat avec des plateformes développant des offres de formation sous forme de xMOOCs. À défaut de telles plateformes, l'Université Virtuelle du Burkina (UVB) pourrait donc se voir confiée la mission de jouer ce rôle, notamment pour les enseignements qui sont communs à plusieurs universités situées dans diverses universités du pays. En effet, sous des appellations qui peuvent différer, certaines filières existent dans différentes IESR publiques du pays avec des contenus similaires. Dans cette optique, une harmonisation de ces curricula de formation s'impose.

Notons toutefois que la recherche, le développement et l'adoption de nouvelles approches pédagogiques innovantes relatives à l'utilisation des MOOCs est loin d'être une sinécure, notamment du fait que la liberté académique des professeurs est l'une des marques de l'enseignement supérieur. En conséquence, tout doit se faire avec beaucoup de tact de sorte à préférer l'adhésion volontaire des professeurs à toute tentative d'injonction. De même, les étudiants devraient être préparés à cette approche hybride de l'enseignement supérieur qui fait la part belle aux MOOCs et qui, en conséquence, leur demandera plus d'initiative et plus d'engagement. Dans cette logique, il est important de rappeler que les éléments incompressibles pour réussir une intégration pédagogiques des technologies numériques dans tout système éducatif sont la disponibilité des équipements et la formation des principaux protagonistes de l'enseignement-apprentissage, les enseignants et les étudiants (P. Fonkoua, 2009 ; G. Renaud et P. Olry, 2013).

En somme, pour permettre à l'enseignement supérieur traditionnel de tirer profit des MOOCs, « il convient de garder à l'esprit l'indépendance des établissements d'enseignement supérieur par rapport à leur bailleur de fond principal. Il est dès lors crucial de mettre en place un système encourageant leur évolution pédagogique plutôt qu'un système contraignant » (P. Belleflamme et J. Jacqmin, 2014, p.14). Dans ce contexte, les pouvoirs publics devraient se demander comment financer et réguler la création et la dissémination d'innovations pédagogiques mettant à profit notamment le potentiel des xMOOCs. Ce type de réflexions stratégiques pourrait être porté par les Centres de Pédagogie Universitaires qui, dans le contexte du Burkina Faso, sont des structures dédiées à l'innovation pédagogique et sont également chargés d'œuvrer à l'émergence de pratiques innovantes en pédagogie universitaire.

Conclusion

Au terme de ce parcours, nous convenons avec Jean Marc Daniel que

ceux qui ne voient dans les MOOCs que des gadgets d'informaticiens ont tort. Les universités, les lycées et les écoles ne vont pas disparaître du jour au lendemain, mais l'enseignant luttant avec plus ou moins de succès contre une classe plus ou moins motivée pour faire passer son savoir est à remiser au musée de la pédagogie (L. Rapp, 2014, p.7).

Tout en étant conscient des difficultés qui subsistent, nous convenons que « ...l'heure n'est [donc] plus aujourd'hui aux imprécations funestes ou aux prophéties grandioses quant à l'introduction des nouvelles technologies dans l'éducation. [...] les questions portent maintenant sur la place et le rôle des TICE » (I. Compiègne, 2011, p.215). En conséquence, le phénomène des xMOOCs est à considérer avec un grand discernement, notamment pour ce qui concerne d'une part, la confusion entre

la mise à disposition de l'information que rend possible les xMOOCs et la réalité de l'apprentissage, d'autre part, l'illusion de réduction des coûts de l'enseignement supérieur qui serait le corollaire du développement des xMOOCs. Si la réduction des coûts est possible et souhaitée, ce serait peu fructueux pour les IESR publiques du Burkina Faso d'en faire donc le premier objectif visé en faisant appel aux xMOOCs.

Ainsi, il convient de mettre en garde contre les idées simplistes qui, ignorant les spécificités de l'apprentissage humain, tendent à le réduire à une simple opération d'information ou de communication. En effet, l'apprentissage implique de la pédagogie et le développement d'aptitudes à s'approprier la connaissance (M. Linard, 2002 ; L. Rapp, 2014). L'acquisition de savoir ou de savoir-faire, ne saurait donc se limiter à une opération de transferts ou de mise à disposition de ressources didactiques sur des plateformes.

Apprendre, ce n'est pas seulement recevoir une information, c'est acquérir un savoir, comme enseigner n'est pas seulement transmettre des contenus mais apprendre à apprendre. Les MOOCs peuvent abolir l'espace ; ils ne pourront réduire la place du temps dans l'acquisition des connaissances. Ils peuvent « verticaliser » l'enseignement, en favorisant le Peer to Peer ; ils ne pourront supprimer la nécessité - et la richesse - de la rencontre physique des « apprenants » avec les détenteurs de savoirs (L. Rapp, 2014, p.62).

Il ne faut donc pas surestimer le potentiel des MOOC en matière d'apprentissage mais savoir les mettre à contribution, de manière réaliste, en fonction du type d'apprentissage à réaliser. Ainsi, il s'avère que pour les enseignements usant de méthodes magistrales, l'enseignement à distance en général, les MOOCs en particulier, peuvent être aussi efficaces que l'enseignement présentiel classique.

un cours magistral est de même qualité et de même portée, qu'il soit suivi sur l'écran d'un ordinateur ou d'une tablette ou sur les bancs d'une université [...]

Le savoir-faire implique à l'inverse l'échange, la discussion, la rencontre physique, le travail en petits groupes sur un cas, une expérimentation, un exercice ; et ce, en présence et sous l'autorité d'un enseignant (L. Rapp, 2014, p.66).

En conséquence, les types d'apprentissages pour lesquels les xMOOCs peuvent être utilisés pour contribuer à la résorption des retards académiques sont en premier lieu ceux qui nécessitent peu d'interactions entre enseignants et apprenants. Pour ce qui est des savoirs techniques, L. Rapp (2004) rappelle, en analogie avec l'apprentissage de la cuisine, que tout le monde peut lire les recettes et même les suivre pas à pas, sans être assuré de parvenir au résultat car le savoir pratique s'acquiert aux côtés du chef qui les a mises au point. « C'est dans la cuisine, en situation, que l'on acquiert le tour-de-main » (L. Rapp, 2014, p.66). Les IESR se doivent donc de promouvoir des parcours hybrides mettant à profit le potentiel des meilleurs des MOOCs et les vertus de méthodes de formation plus traditionnelles, dont le face à face pédagogique classique.

En ce qui concerne les coûts, il ne faudrait pas trop miser sur des réductions significatives, d'autant plus que la pérennité d'une plateforme MOOCs de qualité à un coût que peu d'établissements d'enseignement supérieur peuvent supporter seules (P. Belleflamme et J. Jacqmin, 2014 ; L. Rapp, 2014). Il ne faudrait pas non plus miser sur une illusoire disparition de l'administration universitaire jugée coûteuse d'autant plus que les plateformes en ont elles aussi besoin pour leur fonctionnement.

En dépit des contraintes que nous avons mises en relief, nous convenons que « le développement des MOOCs invite les universités et leurs étudiants à changer de modèle : ce ne sont plus les heures de présence sur le campus qui comptent, mais l'acquisition effective de connaissances sanctionnées par un diplôme, quel que soit le temps passé » (L. Rapp, 2014, p.67). C'est dans cette logique que, dans le contexte des IESR

publiques au Burkina Faso, nous sommes demandé comment les MOOCs pourraient être judicieusement mis à profit pour contribuer à gérer le problème du chevauchement des années universitaires.

Il nous semble que, dans le cadre d'un partenariat entre des IESR et des plateformes xMOOCs, pour les enseignements qui le permettent, les étudiants pourraient s'acquitter d'une contribution raisonnable afin de suivre ces enseignements et se soumettre à une évaluation. S'ils en ressortent avec des attestations témoignant de l'effectivité de leurs apprentissages, ils pourraient alors prendre part aux examens officiels des IESR pour valider définitivement leurs acquis. Nous faisons l'hypothèse qu'un tel dispositif, nécessitant de larges concertations avec toutes les différentes parties prenantes, pourrait permettre à des milliers d'étudiants des IESR au Burkina Faso d'obtenir encore une Licence en 3 ans comme prévu, au lieu de 5 ans dans de nombreux cas (Assemblée Nationale, 2017).

Toutefois, les résultats de ces initiatives et innovations pourraient toujours être impactés par le fait que

à mesure que les universités s'adressent à un public de plus en plus large, elles attirent des étudiants de moins en moins motivés et doivent fournir plus d'effort et d'investissements pour les amener au diplôme. Dans ce cadre, et à moins de bénéficier d'un encadrement complémentaire, les MOOCs ne sauraient apparaître comme une solution miracle (L. Rapp, 2014, pp.9-10).

Cette réflexion met en relief l'importance de la motivation de l'apprenant dans tout processus d'apprentissage. À ce propos, R. Viau (2011, p.154) faisait remarquer que, « pour apprendre, il faut le pouvoir et le vouloir. C'est donc dire que si un élève n'est pas motivé à apprendre, il n'apprendra pas ». En conséquence, il est devenu impératif pour les enseignants, en plus d'être des experts de leur matière, d'être des spécialistes en motivation ». En sus de cet effort supplémentaire attendu

des enseignants, nous nous demandons si promettre aux étudiants du premier cycle qui réussiraient effectivement à obtenir la Licence en trois (3) ans le remboursement intégral ou partiel de leurs frais d'inscription aux plateformes xMOOCs partenaires des programmes d'études officiels ne pourrait pas contribuer à stimuler leur engagement à réussir leurs études dans le temps et à contribuer ainsi à la réduction du chevauchement des années académiques.

Bibliographie

Assemblée Nationale. (2017). *Commission d'enquête parlementaire sur le système d'enseignement au Burkina Faso*. Rapport de synthèse, Ouagadougou.

Belleflamme P., & Jacqmin J. (2014). Les plateformes MOOCs. Menaces et opportunités pour l'enseignement universitaire. *Regards économiques, Regards économiques*.

Bendaoud R., Machwate S., & Berrada, K. (2016, mars 23). *Uc@mooc, une innovation pédagogique pour faire face à l'échec universitaire en Afrique*. Consulté le 2021, sur researchgate.net:

https://www.researchgate.net/publication/346955428_Ucmoo_c_une_innovation_pedagogique_pour_faire_face_aux_effets_de_la_massification_et_a_l'echec_universitaire

Cisel M. (2014). MOOC: les conditions de la réussite. *Distances et médiations des savoirs*(8). Consulté le mars 12, 2021, sur <http://journals.openedition.org/dms/877>

Compiègne I. (2011). Nouvelles technologies: pratiques et enjeux. Dans M. Fournier,. Dans M. Fournier, *Eduquer et former. Connaissances et débats en Education et Formation* (pp. 215-222). Auxerre: Sciences Humaines.

Donnay J., & Romainville, M. (1996). *Enseigner à l'Université: un métier qui s'apprend?* . Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Fonkoua P. (2009). Les TIC pour les enseignants d'aujourd'hui et de demain. Dans T. Karsenti, *Intégration pédagogique des TIC: stratégies d'action et pistes de réflexion* (pp. 13-20). Ottawa: CRDI.

Frayssinhes J. (2018). *Procrastination et réussite des apprentissages en FOAD*. Consulté le mars 14, 2021. Consulté le 15 mars, 2021, sur hal.science: <https://hal.science/hal-02954832/document>

Hesse F. (2002). Enjeux cognitifs et nouvelles stratégies de traitement de l'information. Dans R. Guir, *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (pp. 49-62). Bruxelles: De Boeck.

Linard M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigmes en formation. *Education permanente*(Education Permanente), pp. 143-155.

Lison C. (2017, juin 12). La formation hybride : penser autrement l'enseignement pour favoriser l'apprentissage. Service Universitaire de Pédagogie. Consulté le juin 6, 2022, sur <https://www.youtube.com/watch?v=IoxiwL3aloc>

Mottet G. (1983). La technologie éducative. *Revue Française de Pédagogie*, 63, pp. 7-12. Récupéré sur [https://www.persee.fr > doc > rfp_0556-7807_1983_num..](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1983_num..)

Rapp L. (2014). *Rapp, L. (2014). Les MOOCs révolution ou désillusion ? Le savoir à l'heure du numérique*. Les notes de l'Institut, Paris.

Remond E., Useille P., & Abba, H. (2016). Le développement de l'éducation numérique en Afrique: les mooc au prisme des discours de Jeune Afrique. *Communication, technologies et développement*(3). Consulté le juin 12, 2020, sur <http://journals.openedition.org/ctd/1034>

Renaud G., & Olry P. (2013). Le formateur et le numérique: conditions d'une rencontre. *Education Permanente (Hors-serie AFPA)*, pp. 71-90.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan.

Roy N., Poellhuber B., Garand P.-O., & Beauchamp-Goyette, F. (2016). Analyse de qualité d'un MOOC: le point de vue des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, pp. 150-165.

Van Der Maren J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels*. Bruxelles: De Boeck.

Viau R. (2011). La motivation, condition de la réussite. Dans M. Fournier, *Éduquer et former* (pp. 146-154). Auxerre: Sciences Humaines Editions.

Vrillon E. (2017, novembre 1er). Vers une démocratisation de l'éducation et de la et de la formation par les MOOC ? Étude des caractéristiques des utilisateurs de la plateforme France Université Numérique. *Recherches en éducation*(30). Consulté le novembre 7, 2020, sur <http://journals.openedition.org/ree/2832>

Vrillon E. (2019). Une nouvelle évaluation de la réussite dans les MOOC à partir de registres d'usages individuels. *Questions vives*(31). Consulté le janvier 25, 2021, sur <http://journals.openedition.org/questionsvives/3933>