

---

## *Traité de la e-Formation des adultes, une note de lecture sur l'ouvrage dirigé par Annie Jézégou*

Joris Felder

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/dms/4122>

ISSN : 2264-7228

### Éditeur

CNED-Centre national d'enseignement à distance

### Référence électronique

Joris Felder, « *Traité de la e-Formation des adultes, une note de lecture sur l'ouvrage dirigé par Annie Jézégou* », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 27 | 2019, mis en ligne le 13 octobre 2019, consulté le 25 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dms/4122>

---

Ce document a été généré automatiquement le 25 octobre 2019.



DMS-DMK est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

---

# Traité de la e-Formation des adultes, une note de lecture sur l'ouvrage dirigé par Annie Jézégou

Joris Felder

---

## RÉFÉRENCE

Jézégou A. (2019) (dir.). Traité de e-formation des adultes. Bruxelles : De Boeck

- 1 Annie Jézégou, professeure des universités en sciences de l'éducation à l'Université de Lille (France), réunit seize auteurs pour ce Traité de la e-Formation des adultes (De Boeck). Format de formation pourtant largement usité, la e-formation des adultes souffre d'une faible formalisation par la recherche, lacune que cet ouvrage inédit comble par quatorze chapitres organisés en deux parties. La première traite des environnements de e-Formation, alors que la seconde aborde les dynamiques des apprenants en e-formation. Chaque chapitre situe un aspect particulier de l'e-Formation des adultes en relation à son ancrage historique et théorique, puis, selon les aspects traités, construit une définition, fournit un cadre d'analyse ou d'évaluation, extrait des repères pour les pratiques de conceptions ou encore synthétise des pistes de recherches.
- 2 La première partie du traité est ouverte par un chapitre de Brigitte Albero et Stéphane Simonian, lesquels livrent une analyse des conditions relationnelles entre politiques et acteurs de la formation en jeu dans les phénomènes liés aux environnements d'e-Formation. Les auteurs montrent ainsi que les choix technologiques s'inscrivent dans un ensemble socioculturel et socio-organisationnel issu des dynamiques historiques. Par cette démonstration, ils justifient une approche écosystémique de l'analyse de la création, du développement et du maintien des environnements de e-Formation, se démarquant des approches centrées sur les acteurs solos. Vu comme un système auto-éco-organisé, l'environnement d'e-Formation s'organise dans les tensions entre trois

axes passé-avenir, idéaux-contingences et historicité-temporalité. L'environnement se maintient dans l'équilibre de l'idéal, du vécu et des références des acteurs.

- 3 Dans le deuxième chapitre, Bernadette Charlier construit une nouvelle définition de l'environnement numérique d'apprentissage (ENA) à partir des conceptualisations principales observables dans les recherches. La définition y intègre l'acteur, ses interactions avec les ressources humaines et technologiques, ainsi que son expérience de celles-ci. Elle y associe aussi l'orientation de l'attention « vers l'apprenant et les instruments qu'il construit au fil de ses apprentissages » (p. 57). À partir de cette définition, un cadre de référence pour la recherche est proposé. Il représente la relation circulaire des caractéristiques individuelles de l'apprenant, des caractéristiques de l'ENA, des caractéristiques issues de l'interaction individu/environnement, ainsi que des résultats d'apprentissage des apprenants.
- 4 Dans le troisième chapitre, Louise Sauvé dresse l'évolution du paradigme de l'individualisation de la formation vers celui plus récent de l'apprentissage personnalisé, qu'elle complète en détaillant les paramètres à prendre en compte dans la conception d'environnements. La personnalisation de l'apprentissage se distinguerait de l'individualisation en visant une plus grande liberté de choix, un ajustement plus personnel des activités d'apprentissage, une prise en compte d'un plus grand nombre de caractéristiques de l'apprenant et une temporalité plus grande durant le processus d'apprentissage. Après avoir défini le degré d'ouverture de la formation et le degré d'adaptabilité des composantes du dispositif comme paramètres favorisant l'apprentissage personnalisé, l'auteur procure une grille d'analyse des caractéristiques d'apprentissage de l'adulte apprenant, ainsi qu'une grille d'analyse du dispositif d'apprentissage personnalisé.
- 5 Mireille B  trancourt présente au chapitre quatre les approches cognitives et compréhensives de l'analyse de l'interaction entre les caractéristiques de l'individu et celles du système. Ces approches annoncent un modèle pour étudier les dispositifs d'e-Formation intégrant trois dimensions : l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité. L'auteur dresse deux principes centraux de la conception de ressources numériques qu'elle illustre par des exemples concrets pour la e-Formation : 1) favoriser la construction mentale reliant les informations du document aux connaissances préalables et entre les registres sémiotiques (texte, image, formule mathématique); et 2) limiter les traitements cognitifs à ceux nécessaires à la compréhension. Le chapitre est finalisé par une mise en lumière de l'approche compréhensive en menant une réflexion sur des cas de recherche, ainsi que par une introduction à l'approche de la recherche orientée conception.
- 6 Dans le chapitre cinq Jacques Audran examine la place de l'interaction sociale formative en e-Formation. La variété de signes échangeables selon les artefacts numériques utilisés oblige les interactants    opérer des mises en signes particulières dont les effets cognitifs sont importants. Ce principe établi, l'auteur analyse et discute les modalités d'interactions au fil d'une évolution historique des artefacts numériques et de leurs technologies. Le chapitre aboutit à une discussion de la dichotomie relative de l'interaction synchrone / asynchrone, la modalit   étant finalement dépendante de l'utilisateur qui choisit d'interagir en différé ou non.
- 7 Annie Jézégou dresse au chapitre 6 l'éventail des différentes formes de distance en formation (par exemple les distances socioculturelle, didactique ou encore linguistique) et place la focale sur la distance transactionnelle entre le formateur et l'apprenant de

Moore, que l'auteure complète en intégrant la variable du degré du dispositif. Elle situe la proximité en regard dialogique à la distance, placés sur un *continuum* de présence minimale et maximale. L'auteure expose ensuite un modèle de la présence en e-learning qui s'appuie sur trois notions-clés : 1) la communauté de pratique ; 2) la collaboration contradictoire ; 3) l'agentivité collective.

- 8 Dans le chapitre sept, Olivier Las Vergnas introduit le phénomène de l'*e-learning* informel, qui se réfère aux apprentissages réalisés fortuitement par les individus dans les communautés de pratiques en ligne. L'auteur propose une critique des cadres d'analyse de l'apprentissage informel « en général » lorsqu'il s'agit de les utiliser pour étudier le e-learning informel. Au rang d'obstacles sont relevés une définition de l'intentionnalité et une typologie d'activités inadaptées aux pratiques en ligne, ainsi qu'une confusion entre situations et apprentissages et la superposition des échelles de temps. Finalement, l'auteur caractérise l'e-learning informel en regard aux caractéristiques de l'*e-teaching*, de l'autodidaxie et de l'écoformation expérientielle.
- 9 La seconde partie de ce traité est ouverte par le huitième chapitre où Annie Jézégou décline les différences épistémologiques de l'agent (déterministe), l'acteur (autonomiste) et du sujet (émancipatoire), avant d'introduire à la théorie sociale cognitive de Bandura et son modèle de causalité triadique réciproque des caractéristiques personnelles, des conduites et de l'environnement. L'auteur approfondit ce modèle triadique en le reliant aux dynamiques d'autodétermination et d'autorégulation. Elle amène également à distinguer les dynamiques de conception des environnements imposés, choisis et construits. Ce faisant, l'auteur met en garde quant au potentiel inhibiteur de l'environnement sur l'agentivité de l'apprenant.
- 10 Dans le chapitre neuf, Laurent Cosnefroy argumente de l'exigence particulière en compétences favorisant l'autonomie de l'apprenant engagé en formation à distance, qu'il impute essentiellement à une moindre structuration des activités d'apprentissage par rapport aux formats en face à face. L'auteur dresse ensuite un large bilan des particularités de l'autorégulation en ligne résultant des recherches spécifiques à ce contexte. Il en conclut que les différences ne se situent pas tant par rapport au format en face à face, mais plutôt entre étudiants avec et sans activité professionnelle, ainsi qu'entre enseignement hybride et totalement en ligne.
- 11 Bruno Poellhuber et Florent Michelot se concentrent sur les dynamiques d'engagement et de motivation dans l'autorégulation de l'apprentissage. Après un large exposé des notions d'engagement, d'autorégulation et des stratégies d'apprentissage, les auteurs s'en viennent à quelques réflexions quant aux moyens de favoriser l'engagement en e-Formation : proposer des activités d'apprentissage pouvant être perçues comme utiles, importantes ou intéressantes, concevoir un environnement adapté aux individus régulés à l'externe, renforcer le sentiment d'efficacité personnelle, miser sur une motivation graduellement autodéterminée, offrir un accès non linéaire à des sources d'informations multimodales, ou encore fournir des outils qui soutiennent l'activation de stratégies cognitives de sélection, d'organisation et d'élaboration.
- 12 Dans le chapitre 11, Jonathan Kaplan fait quant à lui un retour sur le connectivisme pour traiter en particulier des autorégulations de types réciproque et collective. Ces dernières se démarquent par la prise en compte de l'apprentissage par et avec les pairs apprenants. L'auteur postule que les environnements numériques amènent par essence à favoriser une autorégulation collective et présente une échelle de mesure de la régulation individuelle et collective de l'apprentissage. L'auteur argumente finalement

de la recommandation de fournir des canaux soutenant les corégulations dans les environnements d'e-Formation, les interactions sociales étant nécessaires aux corégulations.

- 13 Fabien Fenouillet aborde dans le chapitre 12 la thématique de la motivation en e-Formation par une clarification de ce terme et de ses synonymes propres aux différents contextes d'éducation, celui de besoin étant propre à la formation d'adulte malgré sa conceptualisation peu approfondie. L'auteur revient sur la distinction entre motivation intrinsèque et extrinsèque, pour introduire le continuum d'autodétermination de Deci et Ryan (2000), selon lequel les motivations intrinsèques sont à une extrême, avançant progressivement vers certaines formes de motivation extrinsèques autodéterminées et plaçant l'amotivation en dehors de ce *continuum*. L'auteur prend soin d'illustrer son propos par de nombreux exemples de comportements d'adultes. Finalement, le chapitre aborde l'utilisation du *Technology Acceptance Model* pour étudier la e-Formation.
- 14 Dans le chapitre 13, Jean Heutte distingue les communautés d'intérêt, de pratiques, de projet et épistémiques, dont la dernière a pour objet la création collégiale de connaissance par des individus clairement identifiés pour leurs compétences particulières. L'auteur recense de nouvelles formes de collectifs pour apprendre et en décrit le fonctionnement. À partir de cette trame, le chapitre propose une modélisation de la persistance à vouloir comprendre avec des autres, revenant à son tour sur la théorie de l'autodétermination et sur les questions de motivation, mais en apportant une typologie de régulations encore non abordée dans l'ouvrage. La modélisation proposée incorpore encore la reconnaissance sociale des compétences, le sentiment d'auto-efficacité et l'état de *flow* comme facteurs concourant à la persistance de vouloir apprendre avec les autres. Le chapitre traite pour terminer de l'analyse de la motivation individuelle dans les collectifs et en décrit un modèle heuristique dynamique.
- 15 Dans le dernier chapitre de cet ouvrage, Moïse Déro évoque le fonctionnement de la mémoire humaine et son rôle dans la cognition de l'apprenant, de la réception des multiples stimuli sensoriels lors de la confrontation de l'apprenant aux informations jusqu'à la consolidation d'une structure sémantique à long terme. L'auteur traite ensuite du fonctionnement de la mémoire transactive, permettant à l'individu de recourir à la mémoire d'autrui comme ressource à sa propre activité. Dans un second temps, le chapitre aborde les mémoires technologiques que sont les médias multimodaux comme ressources externes à l'individu pour faciliter et réaliser les apprentissages ainsi que de les partager avec autrui. Déro synthétise ensuite les résultats de recherche sur les qualités des multimédias et leurs effets sur l'apprentissage. Le chapitre se termine par un état des lieux des difficultés liées au développement des translittératies.
- 16 Les chapitres de ce traité offrent une référence centrale pour les acteurs de l'e-Formation des adultes, en articulant habilement les cadres théoriques fondamentaux relatifs à l'apprentissage des adultes avec les ENA. À sa lecture, un dénominateur commun émerge de cet ouvrage : un paradigme de recherche sur les ENA et pour leur développement articulé autour de la relation entre l'individu, les ressources, les objectifs d'apprentissage et le contexte de formation.

---

## AUTEURS

**JORIS FELDER**

Université de Fribourg (Suisse)

[joris.felder@unifr.ch](mailto:joris.felder@unifr.ch)