

## **Le Traite de la e-Formation des adultes : introduction**

*Annie Jézégou, Université de Lille, France*

Pourquoi un traité sur la e-Formation des adultes ? Quel en est l'objet et comment est-il organisé ? En quoi peut-il être utile aux chercheurs, étudiants et praticiens du domaine ?

Avant d'apporter des éléments de réponse à ces questions introductives, il est important de préciser ce que recouvrent l'expression « e-Formation » et le terme « adulte ». Le plus souvent, la e-Formation est associée aux *e-learning*, *web-based learning*, *Massive open Online Course*, *distance learning environment* et au *blended-learning*, etc. Toutes ces configurations, même dans leur terminologie francophone, font l'objet de représentations sociales diffuses, éparses et peu formalisées. De plus, les nuances et les distinctions entre ces configurations peuvent être importantes en matière d'ingénierie. Néanmoins, elles ont en commun d'incarner des environnements d'apprentissage en ligne dont une des principales propriétés est d'utiliser les technologies multimédia et l'Internet pour faciliter l'accès à des ressources et des services éducatifs. Ces environnements intègrent des outils logiciels qui permettent la gestion et le suivi d'une formation en ligne, l'accès à des ressources pédagogiques médiatisées, des possibilités technologiques d'interactions synchrones et asynchrones, de travail et de collaboration à distance ou encore de production et de partage de contenus.

L'expression e-Formation apporte une dimension supplémentaire à ces caractéristiques communes. Elle est liée à la référence exclusive et volontaire accordée au terme « formation » dans « e-Formation ». L'usage de ce terme n'est pas anodin. Il met de côté le sens commun qui limite principalement la formation à une dimension professionnelle d'adaptation au contexte et

aux postes de travail, aux métiers et à leurs évolutions. De plus, la formation est généralement considérée comme un moyen susceptible de favoriser une insertion, une mobilité voire une reconversion professionnelle. Nombre de dirigeants d'entreprises publiques et privées, de collectivités locales, d'administrations l'estiment même comme la solution pour accompagner les changements organisationnels, managériaux ou encore technologiques ainsi que la transformation des métiers. De plus, il est courant de situer la formation en extériorité de l'enseignement. Ainsi elle serait davantage connectée au monde socio-économique tout en étant moins scolaire et académique, plus pratique. En même temps, elle se démarquerait fortement du modèle conventionnel de transmission de savoirs savants et du rapport à l'autorité « enseignante ». De plus, l'usage du terme formation ne serait pertinent qu'au regard du public des adultes, laissant le vocable « enseignement » aux non adultes. Ces hypothèses se vérifient parfois, mais pas toujours. Par conséquent, il est dangereux de les considérer *a priori* comme des éléments de distinction entre les deux domaines. Dès lors, mieux vaut les mettre de côté et penser autrement la formation. Le présent ouvrage s'inscrit dans cette perspective, en situant la formation dans le registre du développement du bénéficiaire vers un progrès attendu ou espéré. Ce progrès signifie une amélioration de ses conditions d'existence au plan psychologique, social ou matériel que ce soit dans sa vie personnelle, familiale, professionnelle et sociale. Dans cette conception humaniste héritée de la pensée de la philosophie des lumières, la formation — qu'elle soit initiale, continue, tout au long et à tous les âges de la vie — constitue un moyen d'émancipation et de renouvellement permanent. Dès lors, elle peut s'inscrire de plein droit non seulement dans le domaine scolaire dédié aux enfants et aux adolescents, mais aussi dans celui de l'enseignement supérieur ouvert aux jeunes adultes et parfois aux plus âgés. Selon les cas, elle peut contribuer à modifier leur rapport au savoir, à eux-mêmes et aux autres ainsi que, plus largement, leur rapport à la société. C'est cette conception de la formation que véhicule

l'ouvrage. Quant au terme « adulte » implicitement associé à celui de formation, il convient de s'interroger sur le sens qui lui est accordé. Au plan juridique, le statut d'adulte est atteint à la majorité. C'est-à-dire l'âge auquel une personne est considérée comme pleinement capable d'exercer ses droits et responsable au regard de la loi. Au plan biologique, l'état d'adulte s'acquiert avec la maturité sexuelle après la puberté. Dans la société occidentale, une personne possède le statut d'adulte à partir du moment où elle s'assume et prend un certain nombre de responsabilités d'ordre familial, social, professionnel ou civique, tout en disposant d'ores et déjà d'une expérience de la vie et d'un horizon temporel. Ainsi, les spécificités de l'adulte — du jeune au plus âgé — relève davantage de sa situation sociale que de considérations juridiques, biologiques ou encore psychologiques. Telle est l'acception de l'adulte qui prévaut dans cet ouvrage.

Au regard de l'ensemble de ces éléments, la e-Formation des adultes renvoie à un projet éducatif porteur d'une finalité de développement psycho-social, culturel, cognitif, professionnel du bénéficiaire ; ce dernier étant considéré comme adulte au sens défini précédemment. De plus, la e-Formation contribue également à une démocratisation dans l'accès et la production de connaissances, au développement de processus inédits de socialisation par des mises en relation et de collaboration à distance. Elle participe aussi au déploiement de nouvelles modalités d'apprentissage en ligne médiatisé et en réseau. La e-Formation contribue à répondre à l'augmentation mondiale de la demande sociale de formation et de qualification, notamment grâce au déploiement des politiques publiques et d'initiatives privées d'apprentissage tout au long de la vie à l'échelle nationale, européenne et internationale.

En décalage et paradoxalement, la e-Formation des adultes n'est pas encore un domaine suffisamment investi par la recherche. Pour illustration, un simple recensement bibliométrique

dans la base scientifique anglophone *Education Resources Information Center* (ERIC) et dans les archives ouvertes francophones en sciences humaines et de la société (Hal-SHS) montre tout d'abord que les publications scientifiques déposées dont les résumés intègrent l'expression « formation des adultes » (*adult education, adult learning, etc.*) sont vraiment très minoritaires. Puis, lorsque l'on associe deux à deux cette expression à chacun des termes liés aux environnements d'e-Formation<sup>1</sup> alors on constate que le nombre total de publications, toutes catégories confondues, déposées dans ces archives scientifiques est vraiment dérisoire voire proportionnellement quasi nulle. Un tel constat peut surprendre. Les raisons en sont multiples. Il n'est pas dans le propos de cet ouvrage de les mettre en exergue, ni davantage de les argumenter. A minima, ce constat révèle un déficit tangible de travaux en sciences humaines et sociales dans le domaine de la e-Formation des adultes. Toutefois, en France et depuis quelques années, ce domaine tend progressivement à devenir un champ constitué de recherche et reconnu comme tel par la communauté scientifique notamment en sciences de l'éducation. A ce propos, il est intéressant de souligner que les deux premières éditions du colloque « e-Formation »<sup>2</sup> ont comptabilisé ensemble près de 600 participants et fait l'objet de plus de 200 communications scientifiques. Ces indicateurs tendent à montrer qu'il s'agit d'un champ en émergence. Il suscite de plus en plus l'intérêt de chercheurs débutants et expérimentés ainsi que celui d'étudiants et de praticiens du domaine ; ces deux catégories de public étant également significativement présentes lors de ces deux premiers colloques. Le présent ouvrage s'inscrit dans le projet lancé

---

<sup>1</sup> Tels : que apprentissage/formation en ligne (*e-learning*), apprentissage/formation hybride, semi-présentiel (*blended learning*), Mooc, formation à distance (*distance education/distance learning*), etc.

<sup>2</sup> La 1<sup>ère</sup> édition a eu lieu en 2015, la 2<sup>ème</sup> en 2018. Les colloques « e-Formation » sont organisés par l'équipe interne Trigone du laboratoire CIREL (EA 4354), Université de Lille (France).

par ces manifestations scientifiques visant à valoriser la recherche en e-Formation. Plus précisément, il offre une synthèse des savoirs de référence produits dans ce domaine grâce à la contribution de chercheurs reconnus<sup>3</sup> dans leur spécialité scientifique en e-Formation des adultes. Jusqu'à sa publication, ce type d'ouvrage sur la e-Formation était inexistant en langue française. En tant qu'état synthétique de connaissances stabilisées, il peut être qualifié de traité. Comme tout livre de ce genre littéraire et scientifique, il synthétise dans un style concis les connaissances produites sur une thématique donnée dans un but d'éducation, d'information et de soutien du lecteur. Par conséquent, ce traité n'est pas un guide pratique dédié à l'ingénierie des dispositifs d'e-Formation. Cependant, les connaissances exposées constituent des ressources théoriques en tant qu'aides à la décision, à la formalisation et à la conceptualisation des pratiques de conception, de mise en œuvre et d'évaluation de ces dispositifs. L'ouvrage ne constitue pas davantage une anthologie, c'est-à-dire un recueil de textes choisis et déjà écrits par des auteurs du domaine.

Ce traité peut être comparé aux ouvrages scientifiques anglophones de type *Handbook of*. Un des plus célèbres dans le domaine éducatif est celui dirigé par Moore (2003, 2007, 2013) sur la formation à distance (*distance education*). Quant à ce traité, il réunit en un seul volume 14 textes scientifiques fondamentaux. Les textes balisent ensemble un champ circonscrit de connaissances plus particulièrement liées à deux niveaux d'observation empirique et de

---

<sup>3</sup> Dont 5 femmes (Brigitte Albero, Mireille Betrancourt, Bernadette Charlier, Annie Jézégou, Louise Sauvé) et 9 hommes (Jacques Audran, Laurent Cosnefroy, Moïse Déro, Fabien Fenouillet, Jean Heutte, Jonathan Kaplan, Olivier Las-Vergnas, Bruno Poellhuber, Stéphane Simonian). Et un autre contributeur : Florent Michelot, doctorant à l'Université de Montréal au moment de la rédaction du présent traité et deuxième auteur du chapitre 10, le premier auteur étant Bruno Poellhuber.

formalisation théorique de la e-Formation des adultes. Ces deux niveaux sont à la fois complémentaires et itératifs. Ils renvoient respectivement aux deux parties du traité au sein desquelles le lecteur peut naviguer d'un chapitre à l'autre, cela en fonction de ses besoins et de ses centres d'intérêt du moment.

La première partie porte sur les environnements d'e-Formation basés sur des situations d'apprentissage en ligne médiatisé et en réseau. Sa finalité est d'apporter des clés conceptuelles d'analyse de ces environnements. Ces clés sont issues d'un état des connaissances produites plus particulièrement en sciences de l'éducation et en ergonomie. Tout d'abord, elles se réfèrent à des dimensions politiques liées au développement des environnements de e-Formation ainsi qu'à leurs aspects sociotechniques et écologiques. Ces aspects sont illustrés par les résultats d'une étude de cas et formalisés au plan théorique. Le chapitre 1 (Albero et Simonian) offre ainsi un cadre introductif sur des facteurs contextuels généraux de la e-Formation. Puis l'expression « environnement numérique d'apprentissage » est définie après avoir levé un certain nombre de confusions. Une des principales est lié au fait que ce type d'environnement est à la fois un objet concret et un objet de recherche (Chapitre 2, Charlier). Cette logique de clarification conceptuelle et de définition se poursuit en décrivant les distinctions entre individualisation et personnalisation, les deux notions étant souvent assimilées l'une à l'autre. Une grille spécifique d'analyse est proposée pour caractériser une démarche de personnalisation des apprentissages en e-Formation (Chapitre 3, Sauvé). Ensuite la psychologie ergonomique entre en scène par une synthèse des apports tangibles de deux approches spécifiques pour l'ingénierie des environnements de e-Formation. Ces deux approches dites « cognitive » et « compréhensive » sont comparées dans leur visée respective de formalisation des relations existantes entre l'individu, les ressources et les objectifs d'apprentissage, notamment en contexte de e-Formation (Chapitre 4, Bétrancourt). Dans cette première partie du traité, une

attention particulière est également accordée à l'importance des dimensions socio-pédagogiques en e-Formation. Elles sont principalement abordées du point de vue interactionnel et des communautés d'apprentissage en ligne. Ainsi, l'importance de l'interaction formative via des fonctionnalités des technologies numériques et de l'Internet est rappelée, tout en soulignant son potentiel dans la dimension inter-personnelle en e-Formation (Chapitre 5, Audran). La question de la distance et de la proximité en e-Formation est saisie selon une approche dialogique, tout en introduisant la notion de présence. Cette présence, modélisée au plan théorique, résulte d'une dynamique relationnelle collective médiatisée au sein d'un espace numérique de communication et favorise le développement d'une communauté d'apprentissage en ligne (Chapitre 6, Jézégou). Pour terminer, une transition vers la seconde partie du traité apporte également des clés conceptuelles de lecture sur la e-Formation, cela avec un angle singulier : celui de la e-Formation qualifiée d'informelle liée à la participation à des communautés en ligne. Cette participation n'est pas inscrite dans un projet intentionnel d'apprendre, mais elle est néanmoins source d'acquisition de savoirs (Chapitre 7, Las-Vergnas).

La seconde partie du traité propose un état de l'art de connaissances produites sur les dynamiques individuelles et/ou collectives des apprenants adultes en e-Formation. Cet état de l'art résulte d'observations empiriques et de formalisations théoriques principalement centrées sur le sujet, selon des cadres issus de la psychologie cognitive et la psychologie de l'éducation. Cette partie décrit tout d'abord les tenants du méta-concept d'agentivité humaine, principalement dans ses aspects sociologiques et sociocognitifs. Les clés conceptuelles associées à l'agentivité sont particulièrement pertinentes pour analyser ce qui se joue dans les conduites d'autodirection des apprentissages en ligne médiatisé et en réseau (Chapitre 8, Jézégou). Au cœur de ces conduites se situent des processus complexes d'autorégulation. Une synthèse concernant l'état de la recherche sur ces processus est proposée, tout en mettant

l'accent sur les spécificités de tels processus en contexte de e-Formation au regard d'une formation en face à face ou en présentiel (Chapitre 9, Cosnefroy). Une focale est ensuite opérée sur les relations entre motivation, engagement cognitif, stratégies cognitives et métacognitives de l'apprenant en e-Formation. Elle s'appuie sur un modèle théorique spécifique de l'autorégulation des apprentissages (Chapitre 10, Poellhuber et Michelot). Puis, cette synthèse des savoirs sur l'autorégulation est étayée par une dimension collective à travers les concepts de corégulation et d'autorégulation réciproque. La mobilisation de ces concepts est particulièrement utile pour analyser des situations collectives d'apprentissage en ligne médiatisée et en réseau (Chapitre 11, Kaplan). La seconde partie du traité se poursuit en centrant les propos sur des aspects motivationnels de l'apprenant en e-Formation. L'importance que revêt l'autodétermination dans sa motivation à l'égard de la formation et de ses apprentissages est soulignée, au même titre que son acceptation à utiliser les technologies dédiées à la e-Formation (Chapitre 12, Fenouillet). Un éclairage est ensuite apporté sur la perspective sociale-conative de la persistance en e-Formation. Cette perspective s'appuie sur les concepts clés d'autodétermination, d'auto-efficacité et d'autotélisme-flow. Ils mettent ensemble en évidence quelques leviers pour soutenir la décision d'agir et la persistance de l'action en e-Formation (Chapitre 13, Heutte). Cette seconde partie du traité se termine sur les processus mnésiques impliqués personnellement et collectivement dans les mémoires humaines mais aussi technologiques, de tels processus étant particulièrement mobilisés en e-Formation (Chapitre 14, Déro).

Au regard des 14 chapitres du traité et leur objet respectif, le bilan proposé sur les savoirs constitués de référence — à la fois sur les environnements d'e-Formation et sur les dynamiques des apprenants en e-Formation — est loin d'être exhaustif. Un tel critère est par ailleurs et dans tous les cas difficilement atteignable quelle que soit la thématique scientifique traitée. Mais le



défi est collectivement relevé. Tous les contributeurs ont réalisé un effort de synthèse épistémologique, théorique, conceptuel et pédagogique dans la structuration et la rédaction de leur chapitre respectif. Cet effort a consisté pour chacun, en tant qu'expert, à extraire l'essentiel des savoirs constitués de la complexité d'un objet travaillé individuellement et en équipe depuis plusieurs décennies. Il s'agit d'un exercice difficile et délicat, émanant d'une demande exigeante vis à vis des auteurs. Les résultats concrétisés dans ce traité constituent une source utile et de référence pour les étudiants et les chercheurs du domaine, mais également pour les collègues chercheurs de diverses disciplines intéressés par la e-Formation des adultes ; sans oublier les praticiens qui peuvent également considérer l'ouvrage comme un outil de travail. Il permet au lecteur d'accéder à un fonds commun de savoirs produits par la recherche et porteurs d'implications praxéologiques en matière d'ingénierie. C'est dans cette perspective partagée par l'ensemble des contributeurs qu'a été conçu ce traité jusqu'alors unique en son genre dans le domaine de la e-Formation.