



L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage

► Annie JÉZÉGOU (Trigone-CIREL, Lille 1)

■ **RÉSUMÉ** • Aujourd'hui, la sémantique associée à l'expression « environnement personnel d'apprentissage » (EPA) relève principalement du langage courant, lui-même soutenu par des représentations éparées et évolutives. Elle est encore peu étayée au plan théorique, ouvrant ainsi la voie à de multiples interprétations et à des logiques diversifiées d'action. L'article présente les aspects essentiels d'un cadre théorique d'analyse et d'interprétation des EPA, contribuant ainsi à leur apporter une intelligibilité. Ce cadre théorique est ancré dans la théorie sociale cognitive de l'agentivité humaine. Au plan conceptuel, il articule les fondements de cette théorie aux résultats de travaux sur l'autodirection, la collaboration, les communautés d'apprentissage en ligne ainsi que sur la présence en e-learning.

■ **MOTS-CLÉS** • environnement personnel d'apprentissage, agentivité, autodirection, communauté d'apprentissage en ligne, présence en e-learning.

■ **ABSTRACT** • Today, the semantic associated to the expression "personal learning environment" (PLE) is primarily linked to ordinary language, itself supported by scattered patchwork representations. It is still not supported theoretically, paving the way for multiple interpretations and diverse logics of action. The article presents the essential features of a theoretical framework for analysis and interpretation of the EPA, thereby obtaining their intelligibility. This theoretical framework is grounded in social cognitive theory of human agency. Conceptually, it articulates the foundations of this theory to the results of work on self-direction, collaboration, online learning communities as well as presence in e-learning.

■ **KEYWORDS** • personal learning environment, agency, self-direction, online learning community, presence in e-learning.

Annie JÉZÉGOU

L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage

Sticef, vol. 21, 2014, p. 269-286, en ligne sur <www.sticef.org>

1. Introduction

Toute configuration éducative (formelle, informelle, non formelle, médiatisée ou non, en « présentiel », à distance ou hybride, *etc.*) induit, en corollaire, l'existence d'un environnement personnel d'apprentissage, du moins lorsque l'on se place du point de vue du sujet en formation. Le terme « personnel » tend à générer l'idée d'un espace privé – situé et socialisé – propre à l'apprenant. En même temps, le recours explicite et non anodin à celui « d'apprentissage » incite à mettre en retrait les aspects socio-techniques et technico-pédagogiques liés à l'activité des agents éducatifs, pour orienter la réflexion vers l'activité formatrice – voire autoformatrice – du sujet dans la construction de ses propres connaissances. De plus, les représentations sociales sur les environnements personnels d'apprentissage (EPA) véhiculent l'idée d'une dimension socio-éducative, notamment favorisée par l'usage des technologies du Web social. Au regard de ces quelques éléments et d'autres encore, la sémantique associée aux EPA n'est pas neutre, bien qu'elle fasse encore peu l'objet d'une réflexion conceptuelle.

Le cadre théorique présenté dans cet article vise à contribuer à une intelligibilité des EPA, en termes d'analyse et d'interprétation. Il défend le principe fondamental selon lequel l'agentivité humaine est un moteur essentiel pour l'élaboration d'un EPA. Au sens large, l'agentivité est le contrôle exercé par les sujets sur leur propre fonctionnement, leurs conduites et l'environnement. Le paradigme dominant de l'agentivité humaine est la théorie sociale cognitive (Bandura, 1986).

La première partie de l'article montre tout d'abord que l'agentivité individuelle peut être expliquée par les principaux mécanismes psychologiques de l'autodirection. Puis elle précise les trois types d'environnement qui, selon la théorie sociale cognitive, sont ontologiquement inséparables de l'expression de l'agentivité. Elle montre à cette occasion les principales conduites agentiques – donc autodirigées – qui peuvent se mettre en œuvre dans l'élaboration, par le sujet lui-même, de son EPA. La seconde partie de l'article est centrée sur l'agentivité collective. Elle établit des liens entre ce concept et la notion de communauté d'apprentissage en ligne. Elle précise plus particulièrement la manière dont s'exprime l'agentivité collective dans les interactions sociales collaboratives qui permettent de créer une présence au sein d'un espace numérique de communication, cela en contexte de *e-learning*¹. Les articulations opérées entre les concepts explicités dans l'article constituent les fondements du cadre théorique proposé.

2. Agentivité individuelle et EPA

L'expression « environnement personnel d'apprentissage » fait écho à la société postmoderne (Boutinet, 2004) et cognitive (Conseil de l'Europe, 2000). Cette société se caractérise par un nouveau type de capital considéré comme le caractère distinctif d'évolution et de performance non seulement entre les nations, les organisations professionnelles, mais également entre les sujets sociaux eux-mêmes. Ce capital cognitif s'appuie sur la cumulation de savoirs, le contrôle des sources et des facteurs de connaissances, les réseaux de production de savoirs ou encore sur la capacité individuelle et collective à apprendre (Azais *et al.*, 2003 ; Levy & Jouyet, 2006). Le développement de ce capital cognitif ou immatériel s'appuie notamment sur une culture de l'apprenance (Carré, 2005) : une culture où l'apprentissage a une valeur économique mais aussi – peut-on l'espérer – est un moyen d'émancipation et de promotion sociale, de réalisation personnelle et professionnelle. La culture de l'apprenance contribue à un renversement de paradigme éducatif qui rompt avec les modèles éducatifs conventionnels. Ce faisant, elle met en retrait les notions de dispositifs « fonctionnels » et « idéels » de formation (Albero, 2010) centrés sur les activités et les représentations des agents éducatifs en milieu institutionnel pour donner la primauté à la notion d'environnement. Cette notion ouvre une perspective davantage écologique en prenant en compte non seulement le vécu et l'activité effective des sujets en formation, mais aussi leur agentivité individuelle, cela tout au long de la vie et en cohérence avec la culture de l'apprenance.

2.1. Autodirection et agentivité individuelle

L'agentivité individuelle sollicite plus spécifiquement l'activité autoformatrice du sujet (Bandura, 2003). Cette activité est à l'origine de l'essentiel du développement des compétences des adultes (Carré, 2005 ; Carré & Charbonnier, 2003 ; Dumazedier, 2002 ; Hrimech, 1996 ; Tremblay, 2003). Au plan de la recherche, on peut déceler aujourd'hui cinq grandes entrées dans la problématique de l'autoformation (Jézégou *et al.*, 2011) : (1) existentielle basée sur l'analyse phénoménologique de données biographiques ; (2) socio-historique adossée à l'étude des itinéraires autodidactes ; (3) technico-pédagogique centrée sur l'ingénierie des dispositifs d'autoformation accompagnée ; (4) socio-organisationnelle ciblée sur les manifestations groupales et sociétales de l'autoformation et enfin (5) sociocognitive axée sur le rapport à la formation et le concept d'autodirection des apprentissages. C'est cette dernière entrée de l'autoformation comme démarche d'apprentissage autodirigé qui paraît le

mieux répondre aux enjeux de la culture de l'apprenance pour le développement de la société cognitive (Carré, 2005 ; Jézégou *et al.*, 2011).

L'autodirection renvoie à la capacité du sujet « à prendre l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, de déterminer ses besoins de formation, recenser les ressources humaines et matérielles nécessaires à sa formation, sélectionner et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage adéquates et en évaluer les résultats. » (Knowles, 1975). Carré ajoute à ce propos que « l'apprenant autodirigé est à la fois fortement engagé dans son propre projet (autodétermination), armé de techniques et de ressources cognitives, matérielles et humaines dont il est capable de réguler les usages en fonction de ses propres objectifs (autorégulation), le tout étant fortement soutenu et dynamisé par un sentiment affirmé de son efficacité personnelle à apprendre. » (Carré, 2003).

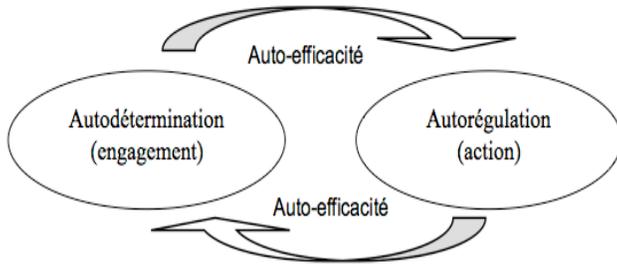


Figure 1. La double dimension de l'autodirection d'après Carré (2003).

L'autodétermination de l'apprenant est nécessaire pour qu'il se mobilise personnellement dans une activité de formation pour atteindre ses propres buts. Elle est également nécessaire pour qu'il autorégule les différents aspects liés à la conduite de cette activité. Par ailleurs, les processus d'autorégulation sont importants pour maintenir, durant l'activité, une motivation autodéterminée initiale. Par conséquent, l'autodétermination est à la fois la source et la conséquence des processus autorégulés qu'il met en œuvre (Cosnefroy, 2011 ; Jézégou, 2013 ; Schunk & Zimmerman, 2007). Nombre de chercheurs s'accordent à dire que certaines dimensions externes ou environnementales permettent de favoriser l'autodétermination et l'autorégulation tandis que d'autres les entravent ; par conséquent, elles peuvent influencer sur les conduites autodirigées (Deci & Ryan, 2007 ; Jézégou, 2013 ; Laguardia et Ryan, 2000 ; Vallerand *et al.*, 2009).

Toutefois, si l'on se réfère à la théorie sociale cognitive (Bandura, 1986), ces conduites – au même titre que toutes autres formes de conduite humaine – ne résultent pas uniquement de l'influence directe exercée par

l'environnement comme le stipule l'approche behavioriste et le courant déterministe de la sociologie. Par ailleurs, elles ne dépendent pas uniquement de caractéristiques personnelles comme l'affirment par exemple la psychanalyse et le courant dispositionaliste de la psychologie. Selon cette théorie, les conduites humaines résultent de l'interaction continue et réciproque avec des facteurs environnementaux (humains, socio-économiques, culturels, matériels, etc.) et des caractéristiques personnelles ; ces caractéristiques pouvant être tout à la fois cognitives, émotionnelles et biologiques. Les relations entre ces trois grandes dimensions sont formalisées dans le modèle de causalité triadique réciproque de Bandura (figure 2) où « C » désigne les conduites, « P » les caractéristiques personnelles et « E » l'environnement :

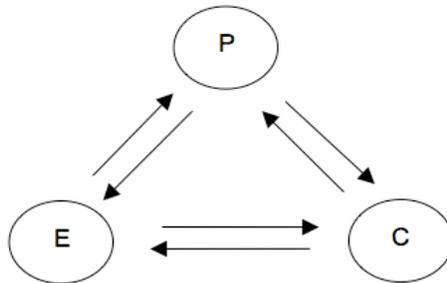


Figure 2. Le modèle de causalité triadique réciproque (Bandura, 1986)

Ces trois dimensions sont en interaction continue et réciproque selon des importances variables et contingentes à des circonstances, des activités et des temporalités données. Elles n'interviennent pas toujours avec la même force et ne sont pas obligatoirement impliquées en même temps. En revanche, l'évolution ou la modification de l'une d'entre elles entraîne une transformation du système d'interactions. Par conséquent, les jeux d'influence entre les trois dimensions du système peuvent changer selon les circonstances et varier d'un sujet à l'autre.

Dans tous les cas, ce dernier devient « agent » lorsqu'il exerce intentionnellement une influence personnelle sur son propre fonctionnement, sur le cours de sa vie et de ses actions, sur les autres et sur les systèmes d'actions collectives ou encore sur l'espace social et naturel (Bandura, 1999, 2006).

Une telle agentivité se manifeste par des conduites autodirigées (Jézégou, 2013 ; Ponton, 2009 ; Ponton & Carr, 2012). Elles consistent notamment à se fixer un but, à choisir, s'engager et persévérer dans un en-

semble d'actions requises pour atteindre ce but (autodétermination), à réguler soi-même ces actions en mobilisant des ressources cognitives, émotionnelles, biologiques et environnementales (autorégulation). La caractéristique personnelle centrale et omniprésente dans l'agentivité est le sentiment d'efficacité personnelle à exercer un contrôle sur ses conduites et à les mener à bien, cela en interaction avec l'environnement et en fonction des résultats souhaités (Bandura, 2003). Ainsi les trois concepts clés que sont l'autodétermination, l'autorégulation et le sentiment d'efficacité personnelle permettent d'expliquer les grands mécanismes psychologiques de l'agentivité individuelle.

2.2. Agentivité individuelle et types d'environnement

La théorie sociale cognitive distingue trois types d'environnements inséparables de l'exercice de l'agentivité humaine (Bandura, 1999) : (1) les environnements imposés, (2) choisis, (3) construits. Ces environnements peuvent tout à la fois être des environnements politiques, socio-économiques, écologiques, technologiques, professionnels ou encore d'apprentissage.

Le tableau 1 ci-après présente de façon synthétique l'articulation opérée, notamment lors du travail à l'origine de cet article, entre ces trois types d'environnement et la manière dont peut s'exprimer l'agentivité individuelle. Chacune de ces relations fait ensuite l'objet d'un développement ou d'une explicitation spécifique.

Tableau 1. Types d'environnement et manière dont peut s'exprimer l'agentivité individuelle du sujet par le biais de son autodirection

Environnement	Expression de l'agentivité individuelle		
	Autodétermination	Autorégulation réactive	Autorégulation proactive
Imposé	X	X	
Choisi	X		X
Construit	X		X

L'environnement « imposé » recouvre des contextes qui laissent peu de choix au sujet quant à la manière dont il peut agir en conséquence. En contexte éducatif, l'environnement imposé correspond à un dispositif hétéro-structuré exerçant un fort contrôle pédagogique sur les conditions d'apprentissageⁱⁱ ; l'apprenant n'a pas vraiment de marges de manœuvre pour en modifier ou en faire évoluer la structure organisationnelle et technico-pédagogique (Jézégou, 2005). Comme le précise (Bandura, 1999),

face à ce type de situation, les conduites varient d'un sujet à l'autre selon la manière dont chacun l'interprète et y réagit. Elles découlent notamment de l'évaluation cognitive de l'environnement par le sujet lui-même, cela en fonction de son propre besoin ou non d'hétéro-structuration pour agir (Neuberg & Newson, 1993), de sa perception quant à l'application des règles imposées, leur adoption, leur violation et l'opposition à leur égard (Burns & Dietz, 2000) ou encore en fonction des pertes ou des gains générés par le respect ou non de ces règles compte tenu de ses propres buts (Gagne & Deci, 2005). En conséquence, deux grandes catégories de conduites peuvent se présenter (Jézégou, 2013) :

1. certains sujets s'ajustent à cette situation contrainte pour des raisons qui leur sont spécifiques et selon des modes singuliers de fonctionnement. Dès lors, ils ne font pas preuve d'agentivité individuelle. Transposé à la problématique traitée dans l'article, ce cas de figure se traduit alors par un environnement personnel d'apprentissage limité au contexte éducatif institué, en termes de périmètre et de centration ;
2. d'autres compensent une liberté limitée d'action en contournant les contraintes qui leur sont imposées. *A contrario* des précédents, ils font preuve d'agentivité individuelle.

Dans ce second cas de figure et au regard de l'autodirection, les mécanismes psychologiques qui soutiennent l'expression d'une telle agentivité individuelle relève à la fois d'une autodétermination (engagement dans leur propre projet) et d'une autorégulation réactive. Selon Zimmerman (2007), cette forme d'autorégulation permet de dépasser les obstacles qui entravent l'atteinte du but poursuivi par la mise en œuvre d'actions spécifiques dont le sujet en contrôle la conduite et en évalue les effets. Ce phénomène a notamment été observé chez des apprenants adultes inscrits dans des dispositifs de formation à distance relativement hétéro-structurés (Jézégou, 2011 ; 2013) : ils se conformaient et s'ajustaient aux conditions imposées d'apprentissage (notamment spatio-temporelles, pédagogiques et de la communication éducative médiatisée) ; parallèlement, ils créaient des conditions informellesⁱⁱⁱ à la marge des dispositifs institués pour répondre à un besoin d'autodétermination. Dès lors, leur environnement personnel d'apprentissage intégraient à la fois des conditions imposées par le contexte éducatif institué et des conditions informelles créées grâce à leur agentivité personnelle. Ainsi, le périmètre de leur environnement personnel d'apprentissage intégrait et dépassait à la fois celui plus restreint et circonscrit par le dispositif institué de formation. L'ampleur de ce périmètre dépendait de la puissance avec laquelle s'exprimait leur agentivité.

vité individuelle (niveau d'autodétermination et d'efficacité des stratégies d'autorégulation réactive).

L'environnement « choisi » découle, quant à lui, de la décision que le sujet prend face à plusieurs options possibles, cela au plan professionnel, social, amical ou encore éducatif. En formation, l'environnement « choisi » peut résulter du choix opéré par l'apprenant entre plusieurs organismes ou établissements (prestataires de formation), cursus universitaires, modalités de formation (en présentiel, à distance ou mixte), etc. Ce choix est notamment issu d'une évaluation cognitive des options possibles au regard de leur pertinence respective pour atteindre le but qu'il s'est fixé. Il peut également résulter d'une évaluation des avantages et inconvénients de chacune de ces options mais aussi des ressources personnelles^{iv} dont il dispose et de ses contraintes^v. Dans tous les cas, l'apprenant manifeste alors des conduites autodéterminées car il est à l'origine du choix opéré ; ce qui traduit une forme d'agentivité individuelle. Si l'environnement est « choisi » par l'apprenant lui-même, cela ne présuppose pas pour autant que ce dernier puisse modifier ou en faire évoluer la structure. Ainsi, l'engagement dans un environnement est certes lié à un choix autodéterminé mais cet environnement peut comporter une structure rigide offrant peu de marge de manœuvre car « imposée ». Les conduites qui en découlent ont été décrites précédemment. Une autre forme d'environnement « choisi » peut résulter d'un agencement proactif, par l'apprenant lui-même, de conditions favorables à ses apprentissages en fonction de son propre projet (autodétermination). Ces conditions peuvent être tout à la fois spatio-temporelles, pédagogiques ou liées à la communication éducative médiatisée. Un agencement « proactif », car il ne se fait pas en réaction à des contraintes instituées qui entravent l'atteinte des résultats souhaités ; il se réalise de façon davantage autodéterminée par la mise en œuvre volontaire d'un plan finalisé d'actions dont l'apprenant en contrôle ensuite la conduite et en évalue les effets (autorégulation proactive), tout en s'appuyant sur la croyance en sa capacité à le mener à bien. En contexte institué de formation, un tel agencement proactif peut être possible dans la mesure où le dispositif de formation offre à l'apprenant des libertés de choix et d'action pour structurer lui-même son environnement d'apprentissage. L'ampleur du périmètre de l'EPA qui en résulte dépend d'une part, du degré de liberté de choix offert à l'apprenant par le dispositif de formation et d'autre part, de la puissance de son agentivité individuelle pour se saisir de ces libertés (autodétermination) et développer des stratégies efficaces d'auto-régulation proactive (Jézégou, 2011, 2013). En contexte informel, ce type d'environnement

renvoie à des situations d'autodidaxie également élaborées par un agencement proactif de conditions environnementales propices aux apprentissages en dehors de tout cadre éducatif institué.

Le troisième et dernier type d'environnement est qualifié de « construit ». Selon la théorie sociale cognitive, les sujets ne sont pas uniquement situés dans un environnement ou un espace social. Ils participent également à la construction de ce dernier par des efforts personnels. En formation, l'environnement d'apprentissage peut être « construit » conjointement par l'apprenant et les formateurs (ou enseignants) par l'élaboration de parcours individualisés de formation et la structuration des situations d'apprentissage, chacune des parties en présence disposant de ses propres ressources et contraintes. Il peut aussi être construit avec les pairs notamment dans le cadre d'un projet collectif en développant une démarche de coopération ou de collaboration visant un but partagé. Dans tous les cas, l'apprenant peut mettre en œuvre son agentivité et exercer ainsi un contrôle intentionnel sur l'agencement proactif de son propre environnement personnel d'apprentissage, cela au travers de ses transactions avec les autres. Cet agencement intègre des conditions d'apprentissage co-construites grâce à des interactions d'expression des points de vue, de négociation, d'ajustement mutuel et de délibération (Jézégou, 2012). L'environnement personnel d'apprentissage dispose alors d'un périmètre spécifique à chacun, mais tout ou partie construit avec les autres.

En résumé, l'agentivité individuelle s'exprime par une forme d'auto-ingénierie d'un environnement personnel d'apprentissage, dont les forces motrices relèvent de l'autodirection en formation. « Personnel » parce que cet EPA matérialise un lieu de « vouloir et de pouvoir » : un lieu où l'apprenant prend intentionnellement le contrôle de sa formation en disposant/agençant des conditions optimales pour apprendre par lui-même et en interaction avec les autres.

Ces conditions sont spatio-temporelles, éducatives et/ou technologiques ; elles peuvent être, selon les cas, toutes à la fois imposées, choisies et co-construites. En contexte éducatif instrumenté, un tel agencement peut être constitué de nombreux supports et médias différents : ordinateur portable, tablette, téléphone sans fil, vidéo, audio, texte, photographie, etc. En même temps, il peut combiner une multitude de services et d'outils : courriel, messagerie écrite et/ou orale instantanée, vidéo, portfolio, blog, wiki, traitement de texte en ligne, échanges de signets, concentrateur de flux RSS, etc. Cet agencement varie d'un sujet à l'autre en fonc-

tion de ses objectifs de formation, de ses intérêts professionnels et personnels, de son niveau d'acculturation aux technologies. Il n'est pas figé : il évolue dans le temps selon les changements liés à l'ensemble de ces différents aspects. Les possibilités d'agencement sont telles que la tentation peut être grande d'assimiler un EPA à la structure technique singulière qui en résulte. Mais cette assimilation directe tend à déposséder les technologies de leur simple statut d'objets techniques pour alimenter à elles-seules l'imaginaire collectif sur les EPA. Une telle centration techniciste tend à évacuer la nécessaire agentivité individuelle dont le sujet doit faire preuve. Par conséquent, elle ne prend pas en compte les mécanismes psychologiques en jeu, tels que décrits précédemment, dans l'élaboration de son propre environnement d'apprentissage. De plus, elle met de côté le rôle fondamental joué par une autre forme d'agentivité : celle dite « collective ».

3. Agentivité collective et EPA

Selon la théorie sociale cognitive, les mécanismes à l'œuvre dans l'agentivité individuelle sont transposables à l'agentivité collective (Bandura, 2003, 2006). Ainsi, l'agentivité collective opère par l'intermédiaire d'un but commun et d'une croyance partagée en termes d'efficacité collective ; elle permet de transformer l'environnement plutôt que de s'y adapter ou de s'y ajuster collectivement ; elle permet également de générer des communautés et de les développer par un effort collectif orienté vers le but partagé.

Cette notion de communauté est régulièrement évoquée dans les discours sur les environnements personnels d'apprentissage, plus spécifiquement sur les EPA ayant recours à l'usage des outils de communication et de collaboration à distance^{vi}. Mais, ces discours évoquent rarement l'agentivité collective qui permet l'émergence et le développement d'une communauté d'apprentissage en ligne. Or, ce type de communauté peut constituer une dimension socio-éducative essentielle d'un EPA.

3.1. Communauté d'apprentissage en ligne

Une communauté est souvent confondue à un groupe d'amis et/ou à un groupe formel. Ces deux formes d'organisation sociale sont différentes de celle d'une communauté (Dillenbourg *et al.*, 2003). Un groupe d'amis n'est pas finalisé ; il ne possède pas forcément de règles de participation et de fonctionnement. Chacun y adhère de façon volontaire par affinités personnelles avec les autres. Toutefois, il peut constituer un réseau d'entre-aide et de soutien en fonction des demandes et/ou des besoins de

chacun de ses membres. C'est notamment une des raisons pour lesquelles les sujets peuvent les intégrer dans leur EPA via des plateformes logicielles de réseaux sociaux^{vii}. Un groupe formel est, quant à lui, créé à l'initiative d'une personne. Il peut s'agir d'un supérieur hiérarchique, d'un expert, d'un formateur ou encore d'un collègue. Cette personne prédétermine les buts à atteindre, le nombre de personnes constituant le groupe ainsi que leurs caractéristiques et les choisit en fonctions des besoins identifiés. Le fonctionnement du groupe ainsi constitué s'appuie généralement sur une logique de coopération : c'est-à-dire sur une structuration de l'activité en différentes tâches, une division du travail et des responsabilités au sein du groupe. Les interactions y sont dominées plus ou moins fortement par un membre du groupe à différentes séquences d'élaboration de l'activité.

Une communauté renvoie à une organisation flexible orientée vers un but partagé par ses membres. Ils s'unissent pour construire une expérience collective, tout en poursuivant leurs propres objectifs personnels. De cette co-construction résulte progressivement une micro-culture partagée autour de valeurs, de pratiques, de règles conversationnelles ou encore de comportements (Dillenbourg *et al.*, 2003 ; Henri & Ludgren-Cayrol, 2001 ; Preece & Maloney-Krichmar, 2003). Une communauté s'organise autour d'un espace commun d'interactions et de partages principalement basé sur une logique de collaboration. Une telle logique se caractérise notamment par l'égalité des statuts des membres du groupe et leur participation aux interactions, ainsi que par le fait qu'ils mènent conjointement des activités définies ensemble. De plus, ils s'y engagent activement et ont accès à des ressources partagées, tout en assurant la réciprocité des informations, des soutiens et des services (Daele, 2013 ; Dillenbourg *et al.*, 2003 ; Henri et Lungren-Cayrol, 2001).

Une communauté d'apprentissage, en ligne ou non, possède l'ensemble des grandes caractéristiques d'une communauté au sens large. Elle peut être définie comme « *un groupe de personnes, membres volontaires aux expertises diverses et d'égale valeur, engagées conjointement dans une démarche collaborative de résolution d'une situation problématique ; cette démarche facilitant la construction individuelle et collective de connaissances* » (Jézégou, 2012). Par résolution d'une situation problématique, on entend ici : conduire un projet, réagir à un évènement ou encore apporter une réponse à un problème. Au plan théorique, deux conceptions de la collaboration sont généralement mises en avant, cela en lien avec l'apprentissage (Baudrit, 2008 ; Damon & Phelps, 1989 ; Jézégou, 2012). La première est dite « constructive » : elle estime que c'est essentiellement

par le dialogue entre les membres du groupe et le partage de leurs savoirs, mais aussi par la coordination de leurs actions qu'ils parviennent à construire de nouvelles connaissances. Cette conception est promue par le courant socio-constructiviste issu des recherches en psychologie culturelle en Amérique du Nord. La seconde conception de la collaboration est qualifiée de « contradictoire » : elle insiste sur le rôle positif joué par la confrontation des points de vue divergents dans les apprentissages. Cette conception est soutenue par la théorie du conflit socio-cognitif issue de l'approche dite « européenne » du socio-constructivisme et développée par la psychologie sociale du développement cognitif (Bourgeois, 1999 ; Darnon *et al.*, 2008 ; Doise & Mugny, 1997 ; Perret-Clermont & Nicolet, 2002).

Selon la conception retenue, les interactions collaboratives ne sont pas appréhendées de la même manière pour expliquer leurs effets sur l'élaboration d'une communauté d'apprentissage. Toutefois, dans les deux cas, lorsque l'on se réfère à la théorie sociale cognitive, cette communauté peut être considérée comme un environnement « construit » conjointement par ses membres. Encore faut-il que le groupe fasse preuve d'une agentivité collective qui, elle-même, nécessite une agentivité individuelle de chacun de ses membres.

3.2. Présence en *e-learning* et EPA

Comme souligné précédemment, une communauté d'apprentissage en ligne est un environnement co-construit par ses membres, notamment grâce à leur agentivité collective. Une telle agentivité permet au groupe de se fixer un but partagé : celui de résoudre une situation problématique. Elle se traduit par l'effort déployé ensemble pour atteindre ce but. Cet effort consiste à définir des modalités de fonctionnement de la collaboration à distance, à adopter et à conduire une démarche conjointe et commune de résolution de la situation problématique. Il porte également sur la mise à l'épreuve les résultats issus de cette démarche, l'évaluation de l'atteinte de ces résultats ou encore l'explicitation des éléments de satisfaction collective. Cet effort collectif consiste aussi à réaliser des bilans intermédiaires, à mettre en place des processus de régulation des activités à mener, à construire une production collective. Il nécessite de croire en l'efficacité du groupe à mener à bien l'ensemble de ces activités, cela dans un contexte instrumenté techniquement et de communication médiatisée à distance.

Ces quelques éléments montrent la manière dont se manifeste l'agentivité collective dans la construction d'une communauté

d'apprentissage en ligne. Mais ils ne permettent pas de caractériser les interactions sociales que sous-tend l'exercice d'une telle agentivité. Plusieurs travaux dans le domaine du *e-learning* contribuent à apporter des réponses (Garrison & Anderson, 2003 ; Garrison & Arbaugh, 2007 ; Garrison *et al.*, 2010 ; Jézégou, 2012 ; Kawachi, 2011). Ils défendent ensemble la position selon laquelle certaines formes d'interactions entre les apprenants permettent de créer « une présence à distance » au sein d'un espace numérique de communication, cela malgré l'éloignement géographique et donc la séparation physique ; cette présence favorise à son tour la construction d'une communauté d'apprentissage en ligne. À ce jour, le phénomène de la présence en *e-learning* a fait l'objet de deux principales modélisations théoriques. La première est directement liée aux recherches sur le modèle de *community of inquiry in e-learning* (Garrison & Anderson, 2003). De la deuxième modélisation résulte le modèle de la présence en *e-learning* (Jézégou, 2012). Les fondements épistémologiques de ces deux modèles sont différents. Par conséquent, ils n'appréhendent pas la présence de la même manière ; ils caractérisent différemment les interactions sociales qui permettent de créer une présence en *e-learning*.

Le modèle de *community of inquiry in e-learning* s'appuie sur la psychologie culturelle liée à la collaboration dite « constructive » ainsi que sur le courant philosophique du pragmatisme porté par Lipman. Le pragmatisme définit une *community of inquiry* (communauté d'enquête) comme un groupe de personnes, membres volontaires aux expertises diverses et d'égale valeur, engagées conjointement dans une pratique d'enquête visant à résoudre conjointement une situation problématique. La pratique d'enquête peut être assimilée à une démarche collaborative qui s'appuie notamment sur la formulation d'hypothèses de résolution, le choix de l'hypothèse la plus pertinente, la mise à l'épreuve de l'hypothèse retenue et l'évaluation des résultats obtenus (Dewey, 1938 ; Dewey & Bentley, 1949 ; Favre, 2006). Le modèle de *community of inquiry in e-learning* attribue notamment deux dimensions à la présence^{viii} : (1) cognitive et (2) sociale. Selon (Garrison et Anderson, 2003), la présence cognitive renvoie à « l'ampleur à laquelle les participants sont capables de construire et de confirmer le sens grâce à la réflexion et au dialogue pour résoudre une situation problématique et se constituer en communauté d'enquête »^{ix}. La présence sociale porte, quant à elle, sur « la capacité des participants d'une communauté d'enquête à se projeter socialement et émotionnellement, dans toutes les dimensions de leur personnalité, au travers du média de communication qu'ils utilisent »^x(Garrison *et al.*, 2000).

Le modèle de la présence en *e-learning* est différent du précédent. Il s'ancre à la fois dans la théorie du conflit socio-cognitif liée à la collaboration de type « contradictoire » et dans le courant du pragmatisme initié Dewey. Il décline notamment cette présence en deux dimensions spécifiques et distinctes de celles proposées par le modèle de *community of inquiry in e-learning*. Il s'agit des présences socio-cognitive et socio-affective^{xi}. « *La présence socio-cognitive en e-learning est générée par les transactions existantes entre les apprenants pour mener conjointement les activités nécessaires à la résolution d'une situation problématique au sein d'un espace numérique de communication* » (Jézégou, 2012). Les transactions sont des interactions sociales d'expression des convergences et des divergences, de confrontation de points de vue, d'ajustement mutuel, de négociation et de délibération qui témoignent d'une collaboration à distance entre les apprenants au sein d'un espace numérique de communication (Jézégou, 2012). Elles contribuent à la construction individuelle et collective de connaissances (Dewey & Bentley, 1949 ; Favre, 2006 ; Jézégou, 2012). La conception de la collaboration privilégiée ici est celle dite « contradictoire ». La présence « socio-cognitive » ainsi générée peut être favorisée par une autre forme de présence : la présence « socio-affective ». Elle « *résulte de certaines formes d'interactions qui permettent de créer un climat socio-affectif favorable aux transactions ; ces interactions sont notamment basées sur la symétrie de la relation et l'aménité* » (Jézégou, 2012). L'effet combiné de ces deux présences – socio-cognitive et socio-affective – est de favoriser la construction d'une communauté d'apprentissage en ligne (Jézégou, 2012).

Bien que différents l'un de l'autre, les deux modèles offrent respectivement une perspective théorique qui permet de caractériser les interactions sociales que sous-tend l'exercice de l'agentivité collective, plus particulièrement en contexte de *e-learning*. Dans les deux cas, les interactions sociales – ainsi caractérisées – permettent de créer une présence qui, à son tour, favorise l'émergence et le développement d'une communauté d'apprentissage en ligne. Au regard de la théorie sociale cognitive, une telle communauté peut être considérée comme un environnement co-construit grâce à l'agentivité collective de ses membres. En même temps, il peut être un des leviers constitutifs essentiels de l'environnement personnel d'apprentissage de chacun d'entre-eux.

4. Conclusion

Les technologies et services numériques offrent des possibilités croissantes d'élaboration, par les sujets eux-mêmes, d'environnements personnels d'apprentissage. Ces EPA, instrumentés techniquement, constituent

un champ de pratiques encore récent dans le domaine de la formation des adultes et des plus jeunes que ce soit en contexte éducatif formel ou informel. Par conséquent, la recherche associée à ce champ ne peut être que relativement nouvelle. D'une manière générale, la recherche nécessite du temps pour produire, valider et capitaliser de nouvelles connaissances, par un va et vient constant entre élaboration de construits théoriques et mise à l'épreuve de travaux empiriques. Les EPA, en tant que champ d'investigation scientifique, n'échappent pas à ces phénomènes temporels. Il n'est donc pas étonnant qu'ils souffrent encore aujourd'hui d'un manque d'intelligibilité.

Le cadre théorique d'analyse et d'interprétation présenté dans cet article contribue aux travaux scientifiques qui permettent notamment de remédier à cette situation. Sa spécificité est d'appréhender les EPA sous l'angle de l'agentivité humaine. Une telle agentivité est considérée ici comme un moteur essentiel pour l'élaboration des EPA. Le cadre théorique proposé est ancré dans la théorie sociale cognitive, paradigme dominant de l'agentivité humaine. Il mobilise et articule des dimensions liées au concept d'autodirection, à la notion de collaboration et celle de communauté d'apprentissage en ligne ou encore de présence en *e-learning*. Les articulations opérées permettent notamment d'expliquer les mécanismes de l'agentivité – tant au plan individuel que collectif – en lien avec l'élaboration des EPA. Ces articulations sont loin d'être exhaustives tant l'agentivité humaine est complexe à appréhender et recouvre de nombreuses et subtiles dimensions.

Aussi, le cadre théorique qui résulte de ces articulations doit être considéré comme un construit à visée heuristique et épistémique. Il ouvre la voie à des perspectives de recherche sur les EPA, en invitant notamment la communauté scientifique du domaine à le mettre à l'épreuve de travaux empiriques.

1 Le terme « e-learning » est pris ici au sens de « l'apprentissage en ligne ».

2 Ces conditions d'apprentissage sont notamment organisationnelles, humaines, didactiques, spatio-temporelles, technologiques et matérielles.

3 Plus spécifiquement des conditions informelles dans la gestion des personnes-ressources extérieures au dispositif (collègues de travail, amis, conjoints, enfants en études, etc.), des outils de communication et de collaboration avec les pairs (messagerie personnelle, forums et chats privés, outils de partage de documents, etc.)

4 Financières, humaines, matérielles, cognitives ou motivationnelles.

5 Familiales, professionnelles, spatio-temporelles, etc.

- 6 tels que des « chats », de la web-téléphonie, des classes virtuelles, des messageries, des forums, des wikis, etc.
- 7 exemples : Facebook, LinkedIn, Viadeo, etc.
- 8 Ce modèle avance également une 3^e dimension de la présence. Il s'agit de la présence éducative : elle résulte des interactions que le formateur entretient avec les apprenants dans « la conception, la facilitation et la direction des processus cognitifs et sociaux pour atteindre des résultats d'apprentissage personnellement significatifs et intéressants d'un point de vue éducatif » (Garrison & Anderson, 2003), traduction libre. Elle n'est pas présentée dans cet article, car elle n'est pas directement liée à l'agentivité collective.
- 9 Traduction libre
- 10 Traduction libre
- 11 Ce modèle attribue également une 3^e dimension à la présence en e-learning. Elle n'est pas présentée dans cet article, car elle n'est pas directement liée à l'agentivité collective. Il s'agit de la présence pédagogique : elle « résulte des interactions sociales de coordination, d'animation et de modération que le formateur (ou enseignant) entretient avec le groupe d'apprenants au sein d'un espace numérique de communication » (Jézégou, 2012).

BIBLIOGRAPHIE

ALBERO B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans Charlier B., Henri F. (dirs.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, p. 47-59. Paris, PUF.

AZAIS C., CORSANI A., DIEUAIDE P. (2003). *Vers un capitalisme cognitif. Entre mutation du travail et territoires*. Paris, L'Harmattan.

BANDURA A. (1986). *Social Foundationd of though and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

BANDURA A. (1999). Social cognitive Theory of Personality. In Perv J., Johen O (eds.), *Handbook of Personnality*. Gildford.

BANDURA A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, De Boëck.

BANDURA A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on psychological sciences*, vol. 1 (issue 2), 164-180.

BAUDRIT A. (2008). *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles, De Boëck.

BOURGEOIS E. (1999). Interactions sociales et performance cognitive. In Carré P., Caspar P. (dirs.). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris, Dunod, 301-316.

BOUTINET J.-P. (2004). *Vers une société des agendas, Une mutation des temporalités* Paris, PUF

BURNS T.R., DIETZ T. (2000). Human agency and evolutionary process : institutional dynamics and social revolution. In Wittrock B. (ed.), *Agency in social theory*. Thousand oaks, ca, sage.

CARRÉ P., CHARBONNIER O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris, L'Harmattan.

CARRÉ P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé, Contribution à une théorie du sujet social apprenant. *Revue Canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, <http://journals.msvu.ca/index.php/cjsae/article/view/1871/1632>

- CARRÉ P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris, Dunod.
- CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE. (2000). Vers une Europe de l'innovation et de la connaissance. Site du Parlement Européen : http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm
- COSNEFROY L. (2011). *L'apprentissage autorégulé*. Grenoble, PUG.
- DAELE A. (2013). *Discuter et débattre pour se développer professionnellement : analyse compréhensive de l'émergence et de la résolution de conflits sociocognitifs au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants du primaire*. Université de Genève. Thèse.
- DAMON W., PHELPS E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, USA, vol 3, n° 1, 9-19.
- DARNON C., BUTERA F., MUGNY G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Grenoble, PUG.
- DECI E., RYAN R. (2007). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, 49, 24-34.
- DEWEY J. (1938). *The theory of Inquiry*. USA, Henry Holtand Compagny.
- DEWEY J., BENTLEY A.F. (1949). Knowing and the known. In Boydston A. (1989). *John Dewey: the later works. 1925-1953*. Carbondale, Southern Illinois University Press, vol 16.
- DILLENBOURG P., POIRIER C., CARLES L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? ». In Taurisson A., Sentini A. (dirs.), *Pédagogie.net*, p. 11-48. Montréal, Montréal Presses.
- DOISE W, MUGNY G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris, Armand Colin
- DUMAZEDIER J. (2002). *Penser l'autoformation : société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon, Chronique sociale.
- FAVRE M. (2006). Qu'est-ce que la problématisation ? L'apport de Dewey. In Favre M, Vellas E. (dirs.). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : De Boeck, 17-30.
- GAGNE M., DECI E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.
- GARRISON D.R., ANDERSON T. (2003). *E-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*. New York, Routledge.
- GARRISON D.R., ARBAUGH, J.B. (2007). Researching the Community of Inquiry Framework: review, issues, and future directions. *The internet and Higher Education*, 10 (3), 157-172.
- GARRISON D.R., ANDERSON T., ARCHER W. (2010). The first decade of the Community of Inquiry framework: a retrospective. *Internet and Higher Education*, 13, 5-9.
- HENRI F., LUNDGREN-CAYROL K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Sainte Foy, Presses Universitaires du Québec.
- HRIMECH M. (1996). L'apprentissage informel : voie royale de l'autoformation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 29, 217-239.
- JÉZÉGOU A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'Harmattan.
- JÉZÉGOU A., CARRE P., FRETIGNE C., JORE M., KAPLAN J. (2011). Autodirection dans la formation et carrière. *Carriérologie*, 12 (1) et (2), 73-89.

JÉZÉGOU A. (2011). Se former à distance : regard sur les stratégies d'auto-régulation environnementale d'étudiants adultes. *Savoirs, Revue Internationale de Recherches en Education et Formation d'Adultes*, n° 24, 79-99.

JÉZÉGOU A. (2012). La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *Journal of Distance Education / Revue de l'Education à Distance*. 26(1), <http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/view/777>

JÉZÉGOU A. (2013). The influence on the openness of an e-learning situation on adult students' self-regulation. *International Review of Research on Open and Distance Learning*, 14(2). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1450>

KAWACHI P. (2011). Unwrapping Presence: Exploring the terms used for virtual presence in online education. *Distances et Savoirs*, 9(4).

KNOWLES M. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. New York, Association Press.

LAGUARDIA J., RYAN R. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien être : théorie de l'autodétermination et application. *Revue Québécoise de Psychologie*, 21(2), 281-303.

LEVY M., JOUYET JP. (2006). *L'économie de l'immatériel. La croissance de demain*. Paris, Rapport de la commission sur l'économie de l'immatériel.

NEUBERG L., NEWSON J. (1993). Personal Need for Structure: Individual Differences in the Desire for Simple Structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (1), 113-131.

PERRET-CLERMONT A.N., NICOLET M. (2002). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Paris, L'Harmattan.

PONTON M. K. (2009). An agentic perspective contrasting autonomous learning with self-directed learning, In Derrick M.G. & Ponton M.K (Eds.). *Emerging directions in self-directed learning*, p. 65-76. Chicago, IL: Discovery Association Publishing House.

PONTON M.K., CARR P.B. (2012). Autonomous learning and triadic reciprocal causation: a theoretical discussion. *International Journal of Self-Directed Learning*, 9(1), 1-10.

PREECE J., MALONEY-KRICHMAR D. (2003). Online communities: focusing on sociability and usability. In Jacko J. & Sears A. (Eds.), *Handbook of Human-Computer Interaction*, p. 596-620. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

SCHUNK D.H., ZIMMERMAN B. (2007). *Motivation and Self - Regulated Learning*. New York, Lawrence Erlbaum Associates Inc.

TREMBLAY N.A. (2003). *L'autoformation pour apprendre autrement*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

VALLERAND J.R., CARBONNEAU N., LAFRENIERE MC. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. In Carré P. et Fenouillet F. (dirs.), *Traité de psychologie de la motivation*, p. 47-66. Paris, Dunod,.

ZIMMERMAN B. (2007). Goal setting : a key proactive source of academic self-regulation. In Schunk D.H. & Zimmerman B. (eds), *Motivation and Self-Regulated Learning*, p. 267-295. New York, Lawrence Erlbaum Associates Inc.