

## Book Review / Compte rendu

Compte rendu rédigé par Nadia Nacif Campany, l'Université de Montpellier et à l'Université Paul-Valéry Montpellier 3

*Le Learning Management System (LMS) dans l'enseignement supérieur - Boule à facettes technopédagogiques (2025) par C. Pélissier, O. Perlot et B. Mocquet. Presses des Mines, 444 pages, livre broché ou livre électronique, ISBN : 978-2-38542-623-1*

Depuis la Covid-19, les transformations numériques s'accroissent et les besoins des utilisateur·rice·s — enseignant·e·s, ingénieur·e·s, concepteur·rice·s et étudiant·e·s — évoluent rapidement. Cet ouvrage nous plonge dans ces enjeux actuels et nous propose une réflexion approfondie sur les pratiques technopédagogiques dans l'intégration du *Learning Management System (LMS)* dans l'enseignement supérieur. À partir des retours d'expérience d'un panel d'expert·e·s de différentes disciplines, Pélissier et ses collaborateur·rice·s mettent en lumière la relation entre les humains, les outils technologiques et les écosystèmes numériques, en nous invitant à réfléchir aux avantages et aux défis que ces pratiques posent, tant pour les institutions que pour les apprenant·e·s. Quatre sections organisent les vingt-trois chapitres de l'ouvrage : la première partie du livre met en question le *LMS* comme un « outil multifacettes », tandis que la deuxième s'intéresse à la relation entre les utilisateur·rice·s. Dans la troisième partie, le *LMS* est présenté comme médiateur des interactions entre les utilisateur·rice·s, tandis que la dernière section présente une analyse prospective des tendances et des défis qui émergent. Ce livre s'adresse bien aux chercheur·se·s qu'aux ingénieur·e·s pédagogiques en quête de repères concrets. Il

ouvre la voie à de nouvelles possibilités grâce aux dernières avancées technologiques de l'intelligence artificielle (IA) et des *Learning Analytics (LA)*.

Au premier abord, l'ouvrage aborde le *LMS* comme un « outil multifacettes », qui se veut un espace polyvalent « d'hybridation ». Le *LMS* est compris comme un écosystème ouvert, avec des parcours modulables et des modalités d'apprentissage diversifiées, accessible à tou·te·s dans une logique d'équité. Peltier propose de repenser les *LMS* selon ses usages ou ses fonctions pédagogiques (Peraya, 2008) : d'information, d'interaction (coconstruction), d'évaluation et d'accompagnement (médiatisation et médiation), dépassant ainsi l'usage initial de simple dépôt de contenus au profit d'un dispositif multimodal favorisant la production, la métaréflexion, la coconstruction, dans une relation pédagogique plus symétrique. Pour Nowakovsky, le cyberspace apparaît comme un territoire d'apprentissage collectif, qui se construit par l'agencement d'interactions sociales, rythmiques et symboliques. Les *LMS* sont envisagés comme six espaces hétérogènes : feu de camp, scène, grotte, oasis, labo et sources. Dans cette polysémie, le *LMS* joue un rôle instrumental (administration), communicatif (échanges et forums), collaboratif (coconstruction dans les

interrelations virtuelles, p. 79) et analytique (gestion complexe des apprentissages ; voir Lafleur et coll., p. 84). Enfin, Cuvelier et ses collaboratrices identifient plusieurs leviers d'un usage capacitant des LMS : le choix, l'autonomie et la liberté d'apprendre, prenant en compte les besoins des utilisateur·rice·s et favorisant ainsi la capacité d'agir et d'apprendre.

Le deuxième thème central de l'ouvrage traite de l'interaction entre enseignant·e·s, apprenant·e·s, accompagnateur·rice·s (concepteur·rice·s, ingénieur·e·spédagogiques et ingénieur·e·s de formation) et le LMS. Les auteur·e·s placent les utilisateur·rice·s au centre de l'écosystème numérique. Rogez et ses collaborateur·rice·s soulignent l'importance de la communication et de l'émotion dans la conception pédagogique et plaident pour une diversification des modalités pédagogiques afin de pallier les défis relationnels des LMS. Pour Jouin et Hainselin, ce n'est qu'en autonomisant et en soutenant les stratégies intégrées à une approche explicite de la pédagogie, telles que la planification, le suivi et l'autoévaluation, qu'il est possible de répondre aux besoins psychologiques des apprenant·e·s, ouvrant ainsi la voie à l'engagement, à la motivation intrinsèque et à la réussite. L'exemple des plateformes LXP (*Learning Experience Platforms*, soit des plateformes d'apprentissage orientées vers l'expérience), proposé par D'Ham et ses collaborateur·rice·s, illustre cette approche actionnelle centrée sur l'expérience d'apprentissage, ayant pour objectif de favoriser la création et la modification de contenus par l'étudiant·e. Deux chapitres portent également sur l'usage des LMS en vue du développement durable, garantissant l'équité d'accès, l'inclusion et l'accessibilité. Un consensus entre les auteur·e·s se dégage autour de l'utilisation du LMS comme un écosystème numérique intelligent, ouvert à tou·te·s, de manière équitable.

Au-delà de l'interaction, l'environnement numérique est également analysé comme accompagnateur, soit médiateur des interactions. Les chercheur·se·s interrogent la manière dont ces dispositifs facilitent ou entravent l'autonomie des enseignant·e·s et des apprenant·e·s ainsi que les usages des *Learning Analytics* (LA) comme

levier de régulation des apprentissages. Goulamhousen et Perlot montrent que le rôle de l'accompagnateur·rice est hybride dans ce nouvel écosystème : elle·il conçoit les livrables (scénario, dispositifs, supports), mais agit également comme médiateur·rice, conseiller et soutenant les enseignant·e·s et les étudiant·e·s. Pour Perlot et Benoiton, comme l'atmosphère de la classe et l'étayage tendent à disparaître dans les modalités hybrides, il devient essentiel de former les enseignant·e·s aux compétences communicationnelles, afin de favoriser l'émergence d'un climat propice aux apprentissages (Bois, 2023). Dans cette même lignée, Mocquet cartographie les modes de régulation des enseignant·e·s et défend un LMS flexible, intuitif, analytique et collaboratif, propice à une régulation continue des pratiques pédagogiques au service de l'apprentissage et de l'autonomie du processus de conception.

Tournés vers l'avenir, les derniers chapitres proposent une analyse prospective des tendances émergentes dans la conception des LMS. Les outils de gestion d'apprentissage semblent converger vers des « intégrateurs de services pédagogiques » : des LMS conçus pour être ouverts, intelligents et collaboratifs, capables de s'adapter aux besoins variés des utilisateur·rice·s. À l'aune de l'individualisme démocratique de Tocqueville (1981), Roelens soutient que les LMS doivent s'adapter aux singularités des individus : multiplier les options d'accès, de dépôts et d'interactions, tout en travaillant sur l'inclusivité et l'atmosphère des environnements afin de susciter l'envie d'apprendre. La réflexion sur l'avenir des LMS fait émerger un consensus sur l'évolution vers des plateformes centrées sur les usager·ère·s et gouvernées de manière éthique.

Dans sa conclusion, Pélissier compare le LMS à une boule à facettes technopédagogiques qui possède un centre, d'où rayonnent diverses traversées de perspectives potentielles. Nous pouvons comparer cette image au paradoxe de l'observateur·rice (Braccini et Petitjean, 2022). Dans un système ouvert, l'observateur·rice/observée, ici utilisateur·rice/usager·ère entrent dans la boucle de conception. Les acteur·rice·s coconstruisent, elles·eux aussi, le phénomène, même si elle·il·s négligent leur rôle. L'intervenant·e fait donc partie du système ; on

ne peut plus le dissocier de son environnement. Les utilisateur·rice·s interagissent avec le LMS qu'elle·il·s conçoivent ou utilisent, modifiant la fonctionnalité ou la facette technopédagogique qui sera perçue et utilisée.

Sans le citer directement, les auteur·e·s convoquent une lecture dialogique inspirée de Bakhtine (voir *Le défi dialogique de Bakhtine aux sciences sociales*, Gardiner et Jamet, 2007), où l'espace numérique, le LMS, pourrait être envisagé comme espace de coconstruction itérative, traversé par la pluralité de voix des intersujets : apprenant·e·s, enseignant·e·s, concepteur·rice·s ; agent·e·s de la transformation des environnements d'apprentissage. L'apprentissage est perçu comme un agencement d'interactions sociales, rythmiques et symboliques, et le LMS, un lieu vivant où se jouent la narration, l'engagement et l'apprentissage collectif (voir le chapitre 2 de Nowakowski, p. 49). Dans ce nouvel LMS envisagé, les frontières entre acteur·rice·s s'effacent, l'apprentissage se coconstruit en communauté, tissant ainsi de nouveaux savoirs et espaces relationnels, qui brisent les barrières spatiotemporelles.

Pour prolonger cette réflexion, l'ouvrage laisse dans l'ombre les enjeux d'accès, autrement dit, de fracture numérique, qui peuvent être appréhendés comme la présence ou l'absence de l'équipement adéquat, la qualité du réseau ou la pertinence des outils adoptés (téléphone, ordinateur, tablette : voir Cao et ses collaborateur·rice·s, 2025). Ces facteurs d'exclusion peuvent creuser un fossé entre celles·ceux qui ont accès à ces plateformes LMS et à ces outils, et celles·ceux qui en sont privés, n'ont pas de connexion stable ou de compétences pour les exploiter (voir aussi Lamago, 2017). Cette perspective gagnerait à être mise en dialogue avec des études empiriques axées sur les nouvelles formes d'interaction humain-machine, afin de documenter des retours d'expérience, d'analyser les apprentissages qui en découlent et d'identifier les besoins des apprenant·e·s issu·e·s de contextes variés (de grandes métropoles ou de territoires ruraux ou périurbains).

## RÉFÉRENCES

- Bois, C. (2023). *Mieux communiquer pour motiver les étudiants par une alliance pédagogique en formation à distance au postsecondaire* [thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/7930faca-7e8e-4280-9e4e-80d021bfe1df>
- Braccini, V. et Petitjean, H. (2022). Le paradoxe de l'observateur. *Cahiers de systémique*, (1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.7447888>
- Cao, C., Li, Y., Zhao, L., et Li, Y. (2025). New inequality in equality: An empirical study on the effects of device and physical environment appropriateness divide on E-learning outcomes. *Technological Forecasting & Social Change*, 219, 124256
- Gardiner, M. E. et Jamet, P. (2007). Le défi dialogique de Bakhtine aux sciences sociales. *Slavica Occitania*, 25, 67-87. <https://doi.org/10.3406/slaoc.2007.2276>
- Lamago, M. F. (2017). Réingénierie des fonctions des plateformes LMS par l'analyse et la modélisation des activités d'apprentissage : application à des contextes éducatifs avec fracture numérique [thèse de doctorat, Université de Bordeaux et Université de Yaoundé I]. HAL Thèses. <https://theses.hal.science/tel-01591038>
- Martinet, B. (2024). Accompagner la conception de dispositifs pédagogiques dans des contextes mêlant présence et distance [thèse de doctorat, Université de Lorraine]. HAL Thèses. <http://www.theses.fr/2024LORR0049/document>
- Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les enjeux de l'information et de la communication*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665>
- Tocqueville, A. de. (1981). *De la démocratie en Amérique*. Garnier-Flammarion. (Œuvre originale publiée en 1835-1840)