



Alternances et reliances dans un dispositif FOAD : cas d'une formation d'auxiliaire de puériculture

Jean-François Plateau, Bernard Coulibaly, Jacques Audran

► To cite this version:

Jean-François Plateau, Bernard Coulibaly, Jacques Audran. Alternances et reliances dans un dispositif FOAD : cas d'une formation d'auxiliaire de puériculture. TransFormations : Recherche en éducation et formation des adultes, 2019, Apprentissage des adultes et Environnements numériques, 19. hal-02426045

HAL Id: hal-02426045

<https://hal.science/hal-02426045>

Submitted on 1 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ALTERNANCES ET RELIANCES DANS UN DISPOSITIF FOAD : CAS D'UNE FORMATION D'AUXILIAIRE DE PUÉRICULTURE

Jean-François Plateau

Docteur en Sciences de l'Éducation

Université de Haute-Alsace, Laboratoire LISEC EA 2310, (France)

Bernard Coulibaly

Maître de Conférences Habilité à Diriger des Recherches

Université de Haute-Alsace, Laboratoire LISEC EA 2310, (France)

Jacques Audran

Professeur des Universités

INSA de Strasbourg, Laboratoire LISEC EA 2310, (France)

RÉSUMÉ

La question de recherche posée par cette contribution est de savoir comment un dispositif de formation ouverte et à distance (FOAD), dans le cadre d'une formation professionnelle en alternance, dite intégrative, peut se concevoir comme un environnement capacitant (Falzon, 2005) ? Une étude exploratoire sert de support. Elle se fonde sur l'observation d'une FOAD concourant à l'apprentissage d'auxiliaires de puériculture (AP) à partir d'interviews des acteurs du dispositif et de quelques résultats issus d'un questionnaire. D'une part, elle met en relief l'importance des interactions entre les acteurs et les objets de formation, et plus précisément au niveau pédagogique, celle de l'accompagnement proactif, catalyseur d'un sentiment de bien-être chez les apprenants. D'autre part, cette étude met en évidence le caractère non seulement préventif du dispositif puisqu'il pallie les risques psychosociaux, mais aussi développementaux dans la mesure où il offre l'opportunité d'accroître les compétences transversales et le bien-être des apprenants.

MOTS CLÉS

Alternance intégrative, reliance, FOAD, environnement capacitant, bien-être

INTRODUCTION

La question des environnements numériques utilisés dans les formations présentielles en entreprise a déjà été éclairée par la notion d'organisation durablement capacitante (Boboc et Metzger, 2016). Il nous paraît utile de la mettre à l'épreuve dans un autre contexte, celui d'une FOAD particulière, professionnalisante, en partant d'une étude exploratoire portant sur des acteurs de l'Institut de formation, recherche,

animation, sanitaire et social (IFRASS)¹, spécialisé dans la formation des travailleurs sociaux et/ou de santé.

Ces acteurs sont concernés par la formation en alternance des auxiliaires de puériculture (AP), répartie sur 10 mois avec 59% de périodes de stage découpés en 6 moments. La formation en présence regroupe, chaque année, un peu moins d'une centaine d'étudiantes. Mais depuis 2014, 15 places supplémentaires sont réservées à la FOAD. Les apprenantes à distance ne sont présentes au centre de formation que 30% du temps, essentiellement consacré aux apprentissages pratiques dictés par le référentiel de certification. Cette « alternance entre travail individualisé et travail de groupe, entre travail présentiel et travail distant » (Berthet, 1999, p. 89) participe du concept de « formation ouverte ». Le degré d'ouverture tient au fait que la formation « ouvre des libertés de choix à l'apprenant, au regard des différentes composantes du dispositif pédagogique » (Jézégou, 2008, p. 97).

Le dispositif de FOAD de l'IFRASS propose des activités et des ressources élaborées par les enseignants. Elles sont mises à disposition de façon hebdomadaire en suivant une progression programmée en fonction de l'objectif du diplôme préparé. Les scénarios sont pensés comme un « système ouvert » (Peraia *et al.*, 2012), centrés sur l'apprentissage, et soutenus par un environnement dont l'enrichissement est sans doute perfectible, du fait de la jeunesse de ce système.

Le sentiment d'être pionnier dans ce secteur de formation associé à la croyance en la réussite du projet se révèlent être un combustible de l'innovation comme pourrait le dire Alter (2013). En effet, au final, les résultats académiques obtenus ont été significativement meilleurs que ceux des étudiantes en présence pour la première promotion (2014-2015) et aussi bons pour la seconde (2015-2016) (Plateau, 2016). Ils vérifient ainsi *a minima* la théorie du *No Significant Difference*² (NSD) de Russel (1999). Toutefois, ce dispositif semble avoir une influence significative sur la perception qu'ont les apprenantes du développement de leurs compétences psychosociales et transversales (Plateau, 2008b). Elles éprouvent une forme de réalisation de soi au sens eudémonique de la psychologie positive (Lecomte, 2012). Ce phénomène inattendu nous amène à chercher à comprendre comment ce dispositif de FOAD, dans le cadre d'une formation professionnelle en alternance dite intégrative, peut être perçu comme un environnement que l'on peut considérer comme **capacitant** (Falzon, 2005) ?

Après avoir rappelé les apports des chercheurs sur l'alternance intégrative qui nous semblent être à l'œuvre dans le cas étudié, nous nous focaliserons sur la notion de « reliance » afin de donner la forme d'un modèle à ce cadre théorique. Dans un premier temps de la recherche nous proposerons une schématisation progressive à vocation descriptive de ce que la FOAD nous semble ajouter à cette représentation. Le concept d'« environnement capacitant » sera ensuite convoqué pour le confronter à notre modèle. Puis nous exposerons la méthodologie adoptée pour mener cette étude. Enfin nous présenterons les résultats pour les interpréter avant de passer à la discussion et conclure.

¹ Un descriptif est disponible sur le site web : <http://www.ifrass.net/>

² Le NSD regroupe un ensemble d'études américaines qui montrent que la variable formation en présence ou à distance n'influe pas de manière significative sur les résultats d'apprentissage. Le NSD contredit donc la croyance dans le fait qu'une formation à distance est toujours moins efficace qu'une formation en présence.

DE L'ALTERNANCE JUXTAPOSITIVE A L'ALTERNANCE INTÉGRATIVE

L'alternance n'est pas un dispositif récent si nous nous référons à « l'école à demi-temps » de la fin du 19^{ème} siècle ou à la loi Astier de 1919 esquissant les premières formes de l'enseignement professionnel des apprentis. Depuis cette époque, les principes de l'alternance, comme ses objectifs, ont évolué et se sont diversifiés. Historiquement, le mot apparaît en 1946, dans la charte du mouvement associatif d'éducation des « Maisons familiales rurales » pour définir les allers-retours entre ces « maisons » ou écoles, comme lieu d'apprentissage, et la ferme. Les formations alternées vont ensuite être adoptées à différents niveaux de l'enseignement du secondaire au supérieur et servir à répondre aux difficultés d'insertion des jeunes non diplômés ou des publics touchés par les crises économiques.

Dans une perspective systémique, André Geay (1999), dans sa synthèse, compare l'alternance éducative telle qu'elle est pratiquée aux règles régissant les organismes vivants et spécifiquement celles de régulation/récursion que Piaget attribue aux processus de développement cognitif. Selon Geay, l'alternance peut prendre trois formes : être une « alternance-rythme », vécue comme une succession de tâches dont il est difficile de saisir les liens ; être une « alternance-renversabilité » quand l'apprenant, par exemple, passe successivement de l'atelier à la classe sans forcément faire la relation entre les tâches, au contraire de « l'alternance-réversibilité » qui confère la possibilité « à l'individu de gérer ce qu'il vit sur le terrain (activités pratiques) et en classe (leur formalisation) en puisant dans un même registre de ressources, au point qu'il les intègre en une seule unité cognitive, en anticipant des projets » (p. 113).

Au niveau institutionnel, Bourgeon (1979, cité par Geay, 1999) propose trois formes d'alternance. La première est « juxtapositive » quand l'école et l'entreprise s'ignorent, les liens entre l'apprentissage pratique et théorique ne sont pas prévus. Une deuxième est « associative » quand des relations sont tissées entre les acteurs, au travers de rencontres, mais sans démarche d'appropriation des compétences par l'apprenant. La troisième est qualifiée de « copulative » dès lors que l'institution éducative n'agit pas directement sur les acteurs en « les laissant jouer, afin d'aboutir à des situations très variées » (p. 114). Cette dernière forme d'alternance nous semble proche de « l'alternance-réversibilité » et donne plus de poids au vécu de l'instituant en en donnant moins à l'institué.

Cette gradation du juxtapositif à l'intégratif est décrite également par Malglaive (1994). Elle souligne l'importance du rôle de l'apprenant qui construit singulièrement ses compétences dans des situations bien précises en s'appropriant ou se réappropriant par des mécanismes de régulation des schèmes d'actions, en fonction du contexte. En effet, comme le rappelle Coulet (2011, p. 17) la compétence est « une organisation dynamique de l'activité, mobilisée et régulée par un sujet pour faire face à une tâche donnée, dans une situation déterminée ». Son acquisition donne lieu à la prise en considération des contextes dans laquelle elle se réalise, les lieux de formation, certes, mais surtout et aussi en fonction des potentialités de son acteur.

L'alternance semble en être l'activateur, le reliant, pour conserver à notre approche son caractère systémique et le tuteur, l'accompagnateur, son facilitateur. Ainsi, Clénet (2016) propose la notion de « reliance », en référence à Edgar Morin, pour qualifier les dispositifs d'alternance. Selon cet auteur, leur qualité dépend de la richesse et de la souplesse des interactions entre trois niveaux, macro-méso-micro. La

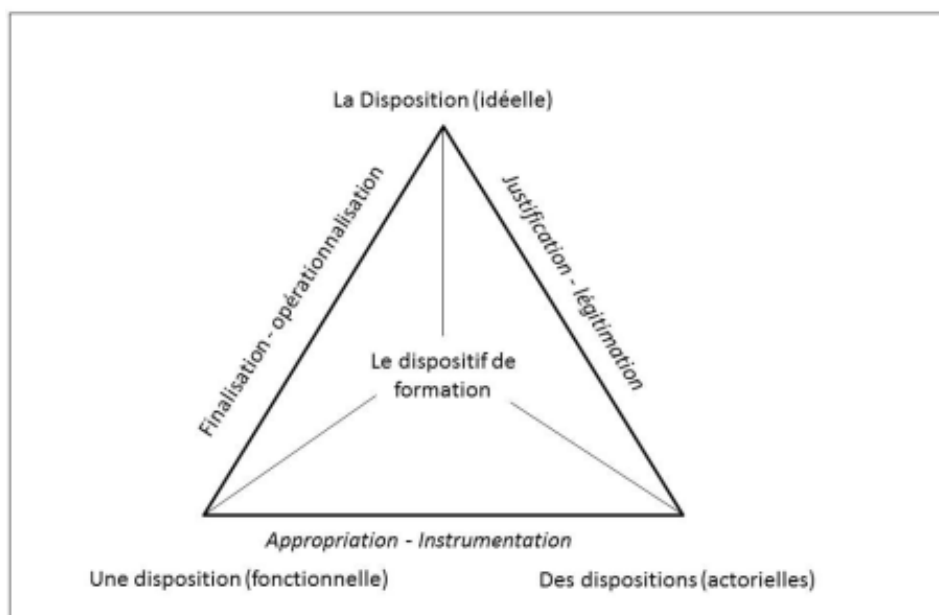
pédagogie doit laisser la place à l'action et la réflexion pour faire sens : « sens comme direction (vers où je vais ?), sens comme signification (comment et pour faire quoi ?), sens comme sensibilité (satisfaction, plaisir et motivation ou bien ?) » (p. 19). Ce positionnement suppose d'adhérer plutôt à l'hypothèse téléologique, en répondant à la question du « pourquoi » posée par la connaissance en matière de finalité (plausible) plutôt que de causalité (probable), et de raisonner en matière de projet, tant au niveau de l'ingénierie, qu'au niveau pédagogique. Ceci suppose, néanmoins, la mise en place de coopérations entre les acteurs. La co-construction de l'alternance donne ainsi aux apprenants le statut autonome de « sujets pensant et agissant en situation », par des « savoirs, pouvoirs et pouvoirs-faire » partagés (p. 24).

Cette focalisation sur la reliance nous amène à tenter de modéliser celles de l'alternance intégrative, et d'y ajouter celles propres à la FOAD constituant le cadre de cette étude.

MODÉLISATION ET COMPARAISON DES RELIANCES ENTRE ALTERNANCE INTÉGRATIVE DISPOSITIF ET FOAD

Dans l'approche ternaire d'Albero (2010), l'alternance peut être comprise, par « sa nature ensemblière à travers laquelle des dispositions idéelles, fonctionnelles et actuelles font système » (Boudjaoui et Leclercq, 2014, p. 22). Un triangle la schématise (figure 1).

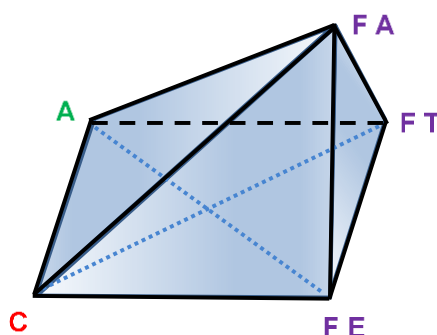
Figure 1. *La disposition idéale* (Boudjaoui, 2015, p. 11)



En permettant la co-construction des compétences, l'alternance n'apparaît pas seulement intégrative. D'un point de vue toujours systémique, elle est aussi une oscillation entre intégration cognitive, mais aussi une interaction sociale (Audran, 2019) et une transaction. En somme, il s'agit d'une transaction entre soi et les autres, à la fois théorique et pratique. Par conséquent il nous paraît intéressant d'aborder notre étude de cas par une description schématique des relations, ou plus exactement en référence à notre cadre théorique, des reliances observées.

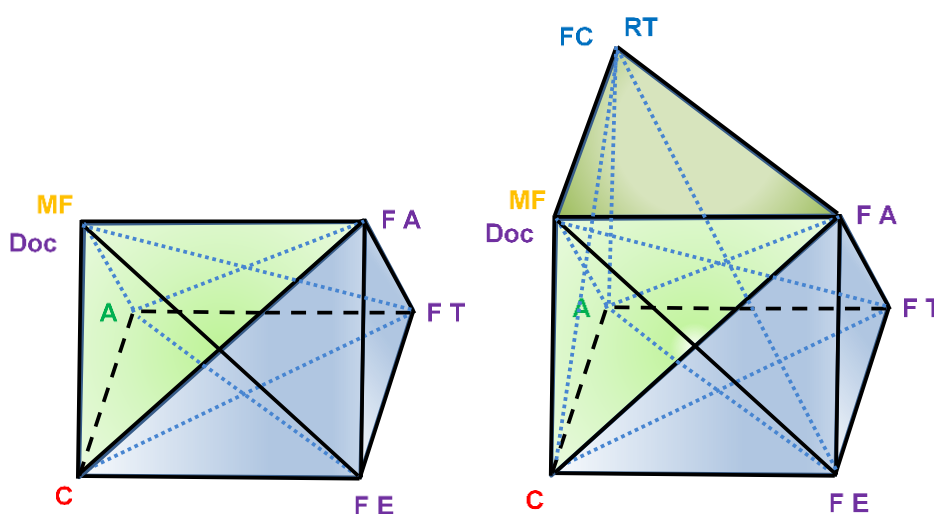
Nous le faisons à partir d'une modélisation empirique (figures 2, 3 et 4) précédemment développée dans une thèse (Plateau, 2018a, p. 376-406). Elle est représentée en trois dimensions mettant en évidence les liens entre les entités en présence dans le contexte du cas étudié. Dans sa forme la plus simple, elle peut prendre la forme d'un tétraèdre, mettant en relation l'apprenant (A), le formateur accompagnateur (FA), le formateur de terrain (FT), le formateur école (FE) et les compétences à acquérir (C).

Figure 2. *Première schématisation (alternance intégrative)*



Mais si l'on veut être plus rigoureux et complet, dans un contexte de FOAD, la dimension médiatique doit être prise en compte. Si l'on ajoute les médias formels (MF) présents, le dispositif devient un prisme (A, C, FE, FT, FA, MF) (figure 3, gauche) car les relations, jusque-là limitées aux relations avec les formateurs écoles et terrains, avec son tuteur en ligne, s'étendent aux outils nécessaires à la médiation entre les acteurs.

Figure 3. *Évolutions de la schématisation de l'alternance intégrative médiatisée*



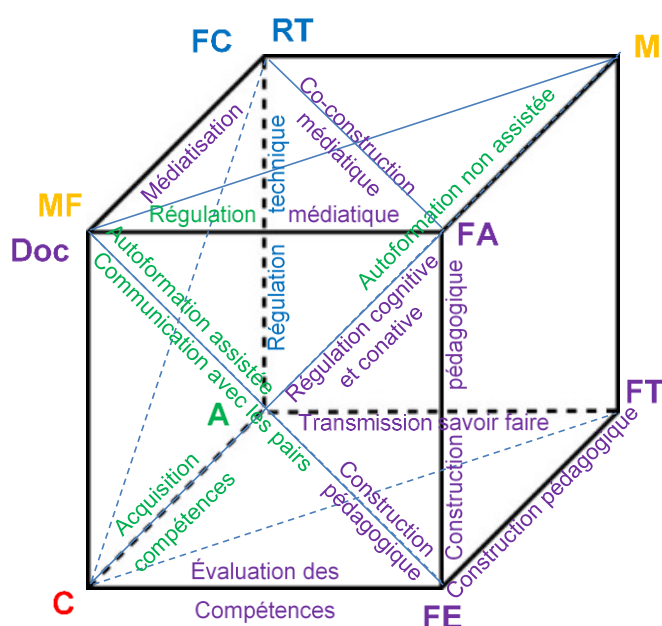
Mais d'autres relations notamment celles avec le formateur concepteur (FC) ou le référent technique (RT), souvent implicites, devraient être modélisées. Un second tétraèdre apparaît (FC-RT, FA, MF, A) et complète l'espace de médiation pour composer une pyramide symbolisant l'espace médiatique dans son entier (figure 3, droite).

Quant à la reliance, cette construction intègre une pyramide (MF, C, FE, FA, A) concentrant les relations didactiques et pédagogiques permettant à l'apprenant de s'approprier les mécanismes (méta)cognitifs en interface avec les médias et/ou les formateurs et/ou les apprenants, tantôt en ligne, tantôt en présentiel. Le même socle (MF, C, FE, FA) relié au(x) formateur(s) concepteur(s) (FC) constitue une autre pyramide, l'espace d'ingénierie pédagogique.

La formation ne se résumant pas au seul apprentissage à partir des médias fournis, et aux compétences et gestes professionnels, un autre espace, une troisième pyramide, de même volume que les deux précédentes, doit compléter cette schématisation avec l'accès aux ressources et médias informels (MI) utilisés par l'apprenant.

La schématisation finale présente l'allure d'un cube dont tous les sommets peuvent être reliés. Ces relies, dont certaines sont représentées ci-dessous (figure 4), sont diverses et non exhaustives. Elles montrent des constantes selon qu'elles concernent les axes pédagogiques ou d'ingénierie.

Figure 4. Le cube obtenu au final et les relies entre sommets



Ainsi, les relies entre les formateurs (terrains, école et accompagnateurs en ligne) concernent la construction pédagogique. Tournées vers l'apprenant, il s'agit de régulations cognitives et conatives, de transmissions (savoir-faire et compétences) et d'évaluations. La régulation est aussi une technique pouvant œuvrer à l'appropriation des outils informatiques. Ainsi, formateurs concepteurs et référents techniques (informaticiens) coconstruisent les supports médiatiques et les ajustent par les régulations de

l'accompagnateur en ligne suite aux retours des apprenants, voire d'autres formateurs, dans une démarche socio-constructiviste.

Dans ce texte, nous défendons l'idée que le cube obtenu reflète, du moins partiellement, ce que l'on pourrait appeler un environnement capacitant au sens de Falzon (2005). Afin de discuter de la pertinence de cette notion dans notre cas, il nous faut rappeler en quelques mots de quoi il s'agit.

LE CONCEPT D'ENVIRONNEMENT CAPACITANT

Le concept « d'environnement capacitant » a été initié dans le champ de l'ergonomie par Falzon (2005) en s'appuyant sur celui de « capacité » emprunté à l'économiste et philosophe indien, lauréat du prix Nobel, Amartya Sen. Il s'agit de la capacité d'agir, pour chacun, par un choix libre, à tous les stades de sa vie, pour garantir leur développement personnel.

Si le savoir-faire est du domaine des capacités, le pouvoir d'être et de faire est donc celui des capacités (Fernagu-Oudet, 2012). L'environnement capacitant, pour revenir sur l'approche ergonomique, doit préserver la capacité d'agir de l'individu et se présente sous trois aspects : préventif, palliatif/universel et développemental (Falzon, 2005).

Le premier concerne la prévention des risques, entendons par là ceux qui seraient préjudiciables à la formation dans notre contexte d'étude. En cela l'environnement capacitant permet d'établir un équilibre, une reliance équilibrée entre les tâches prescrites, valorisantes, et les ressources de l'exécutant. L'apprentissage doit proposer des difficultés gérables et intéressantes à l'apprenant pour susciter son engagement. Ceci rejoint le second aspect, celui consistant à tenir compte des différences individuelles pour éviter tout type d'exclusion (et en finalité éviter le chômage). Pour finir, le troisième aspect doit assurer à chaque apprenant les conditions d'évoluer dans un environnement propice au développement de nouvelles connaissances et compétences en vue d'assurer son pouvoir sur les tâches à accomplir de façon autonome.

Falzon préconise « le développement continu des connaissances » au travail » (p. 6). Cela suppose de consacrer un temps nécessaire à la préparation des tâches, à la concertation avec les pairs par des méthodologies participatives et à la tenue d'une attitude réflexive. Cette approche liée à l'ergonomie cognitive, stimulatrice d'acquisition de compétences en milieu de travail, nous semble adéquate pour appréhender le concept de reliance entre un exemple de dispositif d'alternance intégrative médiatisée par la FOAD et le concept d'environnement capacitant.

La convocation de ce concept nous semble également adaptée pour tenter de valider, à terme, la concordance des dispositions fonctionnelles et actuelles, d'une part au niveau du bien-être psychologique généré par l'ergonomie du dispositif mis en place, et d'autre part grâce aux impacts réciproques des dispositions idéelles sur les deux autres. Nous entendons par « bien-être », en référence à la théorie de l'autodétermination, cet état favorisé par la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux, à savoir :

- le besoin d'autonomie qui favorise la congruence interne, avec soi ;
- le besoin de compétence pour exercer efficacement une action sur l'environnement ;

- le besoin d'être en relation avec autrui pour se sentir intégré et intégrant (La Guardia et Ryan, 2000).

La présentation de ce concept nous invite à le relier à notre hypothèse selon laquelle ce type de FOAD offre des caractéristiques permettant à ses utilisateurs d'évoluer dans un environnement capacitant (Falzon, 2005). Nous allons maintenant exposer la méthodologie utilisée pour mener cette étude.

MÉTHODOLOGIE

Nous avons opté pour une démarche croisant enquête et références théoriques citées précédemment. Ce travail a débouché sur une schématisation destinée à éclairer les relations entretenues entre le dispositif d'alternance intégrative et les objets de médiation et de médiatisation propres à la FOAD, mis en place par l'IFRASS. Entrer dans le dispositif pour en explorer les rouages au sein de la disposition fonctionnelle, entendre le ressenti de ses occupants par les dispositions actérielles pour en mesurer l'impact (comme les arguments des dirigeants pour saisir l'influence de la disposition idéelle), nous semble être un complément indispensable. Nous avons adopté la forme de l'enquête exploratoire comme perspective de recueil d'information en nous fondant à la fois sur la conduite d'entretiens semi-directifs et l'administration d'un questionnaire.

UNE APPROCHE QUALITATIVE BASÉE SUR DES ENTRETIENS

Les entretiens semi-directifs auprès des acteurs principaux de la FOAD ont été répartis entre les services pédagogiques et administratifs de l'institution. Trois apprenantes en FOAD, trois formateurs en présentiel, deux tuteurs ou accompagnateurs en ligne, deux informaticiens, deux responsables FOAD et deux membres de la direction ont été interviewés de façon semi-directive. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits, puis traités avec le logiciel TROPES³. Ce dernier s'inspire des techniques de l'analyse propositionnelle de discours (APD) et de l'analyse cognitivo-discursive (ACD) développées par Ghiglione (Molette, 2009).

Les auteurs de l'APD, Rodolphe Ghiglione, Benjamin Matalon et Nicole Bacri, rejettent l'analyse thématique. D'après eux, elle n'apporte ni réponse théorique ni réponse méthodologique, car disent-ils, « l'analyse thématique opère comme si le contenu analysé était univoque et qu'il suffise d'une machine à décoder pour en "tirer" le sens » (Ghiglione, Matalon, et Bacri, 1985, p. 9). L'objectif de l'APD est d'identifier les univers de référence de chacun des acteurs qui s'expriment. La technique consiste à identifier les référents noyaux (RN), substantifs ou pronoms structurant le discours, et pas uniquement leur fréquence d'apparition, et de découper le texte en propositions afin d'expliquer ces RN (Bardin, 2013, p. 243-245 ; Léger et Florand, 1985, p. 240-242).

L'analyse cognitivo-discursive (ACD) à laquelle fait référence Molette est elle-même une tentative de fusion entre l'APD et l'analyse propositionnelle prédictive (APP). Cette dernière avait pour objectif initial de permettre aux « psychologues cognitivistes [...] de rendre compte, chez les sujets, des phénomènes de

³ Logiciel développé par Pierre Molette et Agnès Landré, téléchargeable gratuitement à cette adresse : <http://www.tropes.fr>

compréhension et de mémorisation ainsi que des formats de stockage des informations verbales. L'hypothèse était ici que le stockage se présentait sous une forme propositionnelle » (Ghiglione, Kekenbosch et Landré, 1995, p. 63).

L'usage des verbes et des pronoms permet au logiciel de définir le style des interviewés. Pour cet article, nous nous limitons simplement, à partir de la lecture des univers de référence des interviewés (TROPEs propose deux niveaux de référence), à l'analyse des éléments propositionnels du corpus dont ils sont issus pour les illustrer. Nous en extrirperons les éléments significatifs pouvant confirmer ou infirmer notre hypothèse.

DES MESURES QUANTITATIVES

La deuxième exploration est une analyse quantitative, faite auprès des étudiantes de deux promotions consécutives (2014-2015 et 2015-2016). Elle mesure l'impact du dispositif sur le développement des compétences des apprenantes, à l'aide de quelques indicateurs (jaugés par une échelle de Lickert ramenée à des scores de 0 à 3). Le fait de comparer les deux dispositifs a pour utilité de s'assurer de l'efficacité du dispositif à distance, celui en présentiel étant éprouvé de longue date par l'institution.

Les résultats académiques, quant à eux, ont été extraits du système d'information. Ils ont pour vocation d'avoir un rôle palliatif, le diplôme facilitant l'insertion professionnelle notamment.

À titre préventif, pour pallier les risques psychosociaux, mais aussi à titre développemental, il nous a semblé utile de mesurer les compétences transversales et/ou psychosociales des apprenantes. Nous avons sélectionné synthétiquement 15 items, en nous appuyant d'abord théoriquement sur la classification des compétences génériques (instrumentales, relationnelles et systémiques) issues du projet *Tuning* (Fave-Bonnet, 2011), des compétences sociales utiles en FOAD (Eneau, 2005), et des compétences psychosociales définies par l'Office mondial de la santé depuis 1993⁴ (Plateau, 2018a, p. 260-261). La confiance en soi exprimée par les étudiantes lors des entretiens nous a semblé être un élément à intégrer au questionnaire. La mesure de ces items étant délicate, nous avons privilégié l'autoévaluation. Nous donnons en effet une importance déterminante au point de vue des apprenants (Gangloff, Weisser, Bennaghmouch et Abid-Zarrouk, 2009), sur les effets du dispositif sur ces variables. Les sentiments de compétence et d'accompagnement des formateurs, pivots du système pédagogique, ont eux aussi été auto-évalués.

Pour finir, il nous a semblé opportun de mesurer le coefficient de compétence émotionnelle. Nous l'avons fait à l'aide du test scientifique *Trait Emotional Intelligence Questionnaire Short Form* (TEIQue-SF) d'après le modèle de Vasilis Konstantinos Petrides⁵ (Plateau, 2018a, 2018b) en nous intéressant plus particulièrement à l'un de ses quatre facteurs, le bien-être. Il est construit à partir de trois facettes de la version complète du TEIQue, l'estime de soi, l'optimisme et le sentiment de satisfaction personnelle ou d'humeur positive (Petrides, 2009). Cette variable « bien-être » nous a servi d'indicateur de la cohérence et de la stabilité du

⁴ http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/63552/1/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev2.pdf

⁵ Le Docteur Pétrides est fondateur et directeur du laboratoire psychométrique (<http://www.psychometriclab.com>) de l'Université du Collège de Londres (UCL). Ses travaux au sujet de l'Intelligence Emotionnelle sont nombreux et il est le concepteur du TEIQue dont la description et celle d'autres tests d'Intelligence Emotionnelle se trouve sur le site du laboratoire psychométrique.

système. Elle donne *a minima* une indication sur le caractère préventif (absence de risques psychosociaux) de l'environnement qui sert de cadre au dispositif de FOAD étudié. Ces trois approches évaluatives des compétences émotionnelles et transversales constituent les indicateurs permettant d'appréhender le degré d'autonomie et de capacité des étudiants dans leur environnement d'apprentissage.

De ce point de vue, l'approche quantitative complète les observations qualitatives. Abordons maintenant les résultats récoltés.

LES RÉSULTATS QUALITATIFS ET QUANTITATIFS

LES RÉSULTATS DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Pour être intelligible, la présentation des résultats des entretiens semi-directifs nécessite de rappeler que le corpus des entretiens a été importé dans le logiciel TROPES.

Pour pouvoir analyser ces entretiens de façon individualisée ou groupée, nous avons intégré à la retranscription de chacun des interviews des codes utilisés comme délimiteurs afin de différencier les personnes interviewées. Ce sont ces délimiteurs qui nous ont permis de différencier les discours en fonction des profils correspondants (étudiants, tuteurs en ligne, formateurs, etc.) comme indiqué dans les entêtes du Tableau 1. Les univers de référence sont identifiés par le logiciel en comparant les substantifs rencontrés dans le corpus avec ceux répertoriés et classés hiérarchiquement dans le dictionnaire d'équivalents sémantiques du logiciel.

Les résultats montrent que les univers de référence les plus fréquemment utilisés par les acteurs en présence après l'éducation (sujet dont ils avaient à s'entretenir), ont été : le temps ; la communication ; et la cognition. Leurs fréquences ont été pondérées précisément selon le temps pris par chaque entretien, et seules les fréquences supérieures ou égales à 40 occurrences, ont été retenues pour l'analyse.

L'univers de référence « cognition » rassemble les éléments issus des relations entre compétences et connaissances. Chez les apprenantes, cette remarque le souligne : « *Connaissances pour moi c'est plus le savoir et compétences ça va mêler vraiment le savoir-faire, le savoir-être... C'est un tout quoi. On peut avoir des connaissances et être incompétent dans ce qu'on attend de nous* ». Pour l'univers de référence « éducation », le terme « enseignement » est peu utilisé dans les discours (22 occurrences au total) : il est surtout question des termes « formation » (294 occurrences) et « stage » (150). Ceux-ci sont « *surtout faits pour apprendre* », dit une étudiante, et la difficulté peut résider parfois dans le fait d'aborder un premier stage sans avoir vu forcément en cours les gestes adaptés, mais ajoute-t-elle « *on apprend des choses sur 10 mois* » ...

Les différences entre les pratiques professionnelles apprises au centre de formation et celles réalisées sur le terrain d'accueil variant parfois selon les différents lieux de stage, peuvent être tout autant déstabilisantes. Elles sont éludées durant l'accompagnement, les échanges à distance, et/ou l'analyse des pratiques en centre de formation tout comme en stage, par la proximité du référent professionnel accompagnant les gestes des apprenantes. « [Il y avait] *quelqu'un à côté qui nous disait "ça c'est bien", "c'est pas bien"* », dit une étudiante.

Tableau 1. *Les univers de référence des interviewés*

Étudiants		Tuteurs en ligne		Formateurs	
Temps	254	Temps	323	Éducation	543
Éducation	200	Éducation	314	Temps	307
Santé	57	Communication	117	Santé	187
Cognition	56	Cognition	91	Cognition	137
Sentiment	56	Gens	58	Communication	125
Emploi	54	Santé	55	Gens	73
Enfant	53	Sentiment	51	Catégorie professe.	71
Communication	44	Système	41	Jugement	59
Gens	42	Écrit	41	Enfant	59
		Jugement	41	Lieu	50
				Sentiment	50
				France	46
				Télécommunication	41
				Système	41

Informaticiens		Concepteurs FOAD		Direction	
Éducation	326	Éducation	327	Éducation	340
Informatique	239	Temps	191	Temps	113
Temps	162	Informatique	132	Santé	71
Communication	110	Gens	125	Cognition	65
Gens	88	Communication	119	Organisation	59
Organisation	59	Cognition	75	Communication	57
Outil	56	Emploi	70	Emploi	50
Télécommunication	56	Outil	68	Système	50
Emploi	54	Organisation	59	Lieu	46
Électronique	51	Technique	59	Catégorie professe.	46
Cognition	49	Électronique	53		
Catégorie professe.	46	Catégorie professe.	51		
Lieu	43	Œuvre	40		
Technique	41	Télécommunication	40		

La mise en relation de la théorie et la pratique demande du temps ; il s'agit aussi, pour les étudiantes, de savoir le gérer. Cette gestion du temps « *je l'ai apprise en stage* », dit une apprenante, c'est aussi et « *surtout par rapport au travail que j'avais à faire à la maison* » à distance, ajoute-t-elle. Car d'autres compétences transversales issues de l'utilisation de la plateforme de formation, comme le sens de l'organisation et/ou du travail d'équipe et surtout l'autonomie, ont émergé des discours des apprenantes, dès lors qu'il s'agissait de parler de compétences.

La plateforme Moodle utilisée est nourrie de scénarios pédagogiques conçus principalement avec OPALE, un des modèles de SCENARI⁶. Ces scénarios sont le fruit des reliances entre les formateurs chargés de médiatiser les contenus et/ou d'accompagner à distance, le responsable de la FOAD et l'informaticien, sous l'impulsion de la Direction et grâce au financement du Conseil régional. Le développement de ces contenus a nécessité du temps de formation et de conception pour les formateurs concernés, la stratégie ayant été d'abandonner progressivement le support des prestataires externes, bons techniciens mais souvent mauvais pédagogues, au profit des ressources humaines en interne. Les ressources médiatisées sur Moodle et utilisées par les AP peuvent l'être aussi par les étudiantes en présence ou en apprentissage, voire au sein de la formation continue, comme par exemple dans le cas d'une validation des acquis de l'expérience (VAE). Cependant, toute l'équipe pédagogique ne suit pas à la même vitesse cette volonté institutionnelle de généraliser la médiatisation des contenus, le principal frein évoqué étant le temps en premier lieu pour se former. L'utilisation de la plateforme par les apprenantes en FOAD est conditionnée, elle aussi, par un temps de formation intensif durant la première semaine du cursus, en mode présentiel.

Une étudiante définit cette plateforme comme « *quelque chose qui avait été travaillé ; on a bien senti que, même si on était la première formation à distance, les choses avaient été réfléchies, avaient été calculées, [...] et la plateforme, moi je l'ai trouvée très facile d'utilisation* ». Dans son entretien, elle mentionne les plannings hebdomadaires laissant la liberté de travailler selon son propre rythme, en suivant ou non l'ordre préconisé, les devoirs à rendre selon des échéances, et les questionnaires d'auto-évaluation.

L'équipe chargée de la FOAD questionne régulièrement les utilisateurs, étudiants et formateurs, sur la qualité des contenus, pour permettre de réajuster les activités. « *Les ressources, sont diverses et ludiques* » et « *chaque activité a des supports différents* » indique la responsable FOAD des concours... L'accompagnatrice en ligne des AP, conceptrice également, explique : « *[j'ai] essayé de varier les types d'activité, [...] parce que tous les travaux d'écriture leur demandent énormément de travail* ».

Une étudiante confirme ce sentiment :

On a eu des périodes où on avait vraiment beaucoup de devoirs à rendre. Et ça a été très dur, mais en même temps on se disait « heureusement qu'on a tout ça, c'est un apport...au niveau des connaissances, et plus tard des compétences ». C'était vraiment un apport... très chouette.

Les étudiantes comme les formateurs (en ligne ou non) ont évoqué assez souvent l'univers de référence des sentiments (ou des émotions) alors qu'il est apparu plus rarement dans le discours des cadres informatiques et des acteurs de la direction. Ces propos révèlent chez les premières des appréhensions ressenties lors des stages, des soucis de lenteur pour accéder aux forums, mais aussi de la confiance en soi

⁶ Voir <https://doc.ubuntu-fr.org/opale> et <https://doc.ubuntu-fr.org/scenari>

acquise par la formation à distance, et surtout un sentiment de bien-être. La flexibilité des horaires permise par la FOAD en est le principal révélateur. Pouvoir « *suivre le cours de la journée à notre rythme* », dit une apprenante, et/ou « *amener les enfants à l'école, aller les chercher pour qu'on se voit plus souvent* », dit une autre, est un confort bien apprécié.

Ce sentiment de bien-être semble stimulé par un accompagnement très remarqué dans les discours. Il se manifeste d'abord par l'aide du référent technique durant la phase d'appropriation de la plate-forme de formation et de ses outils en début de formation. Ensuite, l'accompagnement réalisé par la tutrice en ligne ne se limite pas à une aide portant sur l'assimilation des contenus. Les étudiantes l'ont surnommée leur « *Maman Cane* ». Son positionnement de formatrice, d'éducatrice et parfois de psychologue permet aussi de prévenir les difficultés, les embûches liées à la distance, comme en témoignent deux étudiantes, l'une décrivant un « *accompagnement, plus que pédagogique : c'était du soutien même moral* », et l'autre déclarant : « *Elle a vraiment été là, toute l'année pour nous; elle nous a énormément entourées, énormément suivies... elle nous appelait pour avoir des nouvelles... si elle voyait qu'on commençait à être en difficulté sur les cours... elle nous aidait...* »

Cette proactivité est favorisée par le dispositif médiatique, comme l'explique l'accompagnatrice en ligne :

Quelqu'un qui est en retard, je m'en rends compte, quelqu'un qui rend des travaux pas très adaptés, je m'en rends compte tout de suite, donc je peux être proactive, je peux renforcer un tutorat soit au niveau cognitif, soit d'aide, soit d'impulsion dans le groupe, enfin j'agis de différentes façons selon les besoins mais en tout cas, je suis alertée très vite.

Un troisième type d'accompagnement qui émerge de l'analyse des entretiens est celui des pairs. Il prend deux formes, l'une extérieure à la plateforme, par l'intermédiaire d'un groupe Facebook (FB), l'autre plus formelle, au travers de l'organisation de travaux collaboratifs et de l'usage des forums. Les échanges sur FB permettent de créer des liens, de surpasser le sentiment de solitude inhérent au travail distant, de s'épauler, mais aussi de traiter des difficultés rencontrées en formation. Si des questions se posent sans pouvoir être résolues, le forum est utilisé pour obtenir une réponse de la formatrice. Les travaux prescrits sont l'occasion pour les apprenantes de s'accompagner mutuellement, sous le regard bienveillant de l'accompagnatrice en ligne, au niveau cognitif, métacognitif, mais pas seulement :

J'ai aussi un rôle de modérateur, dit-elle, d'ailleurs sur ces forums, je n'ai jamais eu à refuser un message. Cela aussi il faut l'expliquer au moment de l'accueil aux élèves qu'on leur demande un grand respect des personnes, de ne pas citer les lieux, de ne pas citer les noms.

Cette modération, ou régulation, poursuit l'accompagnatrice, permet « *qu'entre-elles [les apprenantes], elles sont extrêmement attentives au bien être des unes et des autres* ». Ce respect se retrouve aussi dans la façon d'écrire sur les forums. La vigilance dans le choix des mots est une façon piklérienne⁷ d'explicitier les démarches, pour « *qu'elles puissent toujours se repérer dans leur apprentissage, dans le dispositif* » avec des indicateurs temporels pour mieux gérer les objectifs à atteindre. Néanmoins, les disponibilités personnelles de chaque apprenante rendent les travaux collaboratifs assez compliqués à réaliser.

⁷ En référence à Emmi Pikler, pédiatre et psychopédagogue, créatrice durant la 2^{ème} guerre mondiale de l'Institut Lóczy (nom de la rue où il était installé à Budapest), pour accueillir les orphelins. Son nom laisse une empreinte dans la pédagogie de la petite enfance par sa méthode basée sur la motricité libre et l'activité autonome.

Nous retiendrons quelques résultats quantitatifs issus du questionnaire pour appuyer les remarques précédentes.

LES RÉSULTATS QUANTITATIFS

Les résultats académiques ne sont pas différents selon les dispositifs avec une réussite au diplôme à 100% pour les étudiantes en FOAD et quasi-totale pour celles en présentiel.

Le quotient de compétences émotionnelles (*cf.* tableau 2) est semblable entre les apprenantes de chacun des dispositifs, N=105, 26 en FOAD et 79 en présentiel, mais le facteur bien-être obtient un score significativement plus important pour celles étudiant à distance (2,54 / 2,37, $t = 2,40$, $p < 0,02$). En retenant uniquement les étudiantes de FOAD ayant choisi cette modalité au départ (19/26), le quotient de compétence émotionnelle est pour elles significativement plus important (2,18 / 2,04, $t = 2,41$, $p < 0,02$ en utilisant le test de Kruskal-Wallis, dans ce cas précis de petit échantillon).

La note attribuée par l'auto-évaluation de la perception de l'influence du dispositif sur leurs compétences génériques, transversales et psychosociales est très significativement supérieure (2,68 et 2,24, $t = 5,66$, $p < 0,001$) pour les apprenantes en FOAD. Leur sentiment de compétence, en regard des objectifs du référentiel du diplôme est marqué aussi par cette très forte différence (2,78 et 2,57, $t = 3,23$, $p < 0,002$) et plus encore leur sentiment d'accompagnement (2,77 et 2,11, $t = 10,52$, $p < 0,0001$). Cet accompagnement proactif est, à notre sens, un des éléments moteurs de la portée effective des transactions cognitives, conatives et éducatives de ce dispositif.

Tableau 2. *Résultats quantitatifs*

Dispositif	Compétences émotionnelles	Bien-être	Compétences transversales et psychosociales	Sentiment de compétence	Sentiment d'accompagnement
FOAD	2,09	2,54	2,68	2,78	2,77
Présentiel	2,04	2,37	2,24	2,57	2,11
Ensemble	2,05	2,41	2,35	2,62	2,27

Dans le détail (*cf.* tableau 3), les utilisatrices de ce dispositif attribuent la note maximale à l'autonomie. 11 autres compétences sont très significativement mieux perçues par ces apprenantes, une autre l'est significativement (la motivation) et seules l'expression orale et la maîtrise des émotions ne le sont pas.

Tableau 3. *Résultats concernant la perception de l'influence du dispositif sur les compétences transversales ou psychosociales*

Compétences transversales	FOAD	Présentiel	Test de <u>Student</u>	p
Analyse des situations professionnelles	2,81	2,52	2,90	<0,01
Motivation	2,81	2,51	2,42	<0,02
Autonomie	3	2,43	7,52	<0,001
Prise de responsabilité pour les apprentissages	2,77	2,43	2,75	<0,01
Engagement, participation active	2,76	2,42	2,90	<0,01
Esprit d'équipe	2,76	2,41	2,62	<0,01
Sens de l'organisation	2,88	2,28	5,88	<0,001
Estime de soi	2,85	2,21	6,01	<0,001
Confiance en soi	2,69	2,23	3,57	<0,001
Gestion du temps	2,69	2,23	3,30	<0,01
Expression orale	2,38	2,24	0,82	0,42
Maîtrise de ses émotions	2,32	2,07	1,43	0,16
Reconnaissance par les autres	2,5	1,93	3,38	<0,001
Expression écrite	2,5	1,86	4,03	<0,001
Gestion du stress	2,44	1,84	3,36	<0,001
Ensemble	2,68	2,24	5,66	<0,001

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Le dispositif distanciel de l'IFRASS donne la possibilité aux apprenantes de gérer librement l'accès à la formation selon leurs disponibilités. La liberté de choix est ainsi préservée. Cette formation diplômante offre par ailleurs, comme la plupart des métiers du sanitaire et social, un taux d'insertion professionnelle élevé.

Au niveau préventif, il s'agit de s'assurer que le dispositif n'est pas préjudiciable à l'individu. Un accompagnement technique et cognitif proactif évite les risques d'abandon, et donc d'exclusion, largement montrés par les résultats des entretiens semi-directifs. Les indicateurs concernant l'influence du dispositif sur les compétences transversales ont affiché dans le détail un score très favorable aux étudiantes à distance pour la gestion du stress. Les entretiens exploratoires ont révélé toutefois une exposition à la tâche pouvant être un facteur de découragement pour celles ayant moins de facilités. Mais l'accompagnement proactif régule cette pression en gérant ce qui est de l'ordre du 2^{ème} aspect, palliatif, grâce à la prise en compte par la tutrice en ligne des différences individuelles. En outre, les activités collaboratives aiguisent l'esprit d'équipe, lui aussi très favorablement noté, malgré des difficultés de rencontre liées aux emplois du temps de chacune.

Au niveau développemental, les apprenantes acquièrent de nombreuses compétences. Elles sont de plusieurs ordres, cognitives en premier lieu, mais aussi techniques par la maîtrise des outils associés à la gestion de la distance par le numérique, et psychosociales. L'impact sur l'autonomie a d'ailleurs été largement montré et les résultats du questionnaire ont mis en relief une évolution significative. Le maillage par alternance de la formation et des stages permet à l'apprenant d'assimiler les compétences et les valeurs utiles à son (futur) métier. La gestion des paradoxes, liée aux différentes techniques et pratiques rencontrées au cours des différentes expériences de stage est un élément favorisant le développement de l'esprit critique, souvent mis en appétit au retour de ces expériences lors des séances d'analyse des pratiques, pierre angulaire de l'alternance intégrative.

Le maillage à distance d'objets cognitifs avec un accompagnement proactif, technique et métacognitif, permet aux apprenantes de développer de nouvelles compétences, notamment transversales. L'usage régulier des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation TICE leur permet indirectement un accès plus aisé aux médias présents sur le Web. Le bien-être, composante des compétences émotionnelles très développée chez ces apprenantes à distance, semble donc donner à cet environnement de formation, un relief à notre avis capacitant. Cependant, des éléments de l'analyse mettent en garde sur certains points : l'influence du facteur temps dans la construction de ce type de dispositif, l'adhésion de tous les acteurs y compris institutionnels, les moyens financiers important à allouer au projet, dans la phase de mise en production, et l'importance du soutien des politiques régionales finançant les formations professionnelles.

Il convient désormais, à partir de nos analyses, de discuter la portée de cette étude.

DISCUSSION

En premier lieu, il convient de rester circonspect. Cette étude exploratoire concerne un nombre limité d'acteurs dans un environnement particulièrement enthousiaste, même si dans le détail, des freins ont été observés dans l'utilisation du numérique en formation. Les besoins financiers importants lors de la mise en œuvre initiale nécessitent de convaincre les organes politiques, reliance indispensable pour réaliser ce type de projet. Il faut aussi ajouter l'énergie et le temps non comptés investis par les contributeurs les plus engagés.

Au niveau méthodologique, la variable bien-être aurait dû être aussi mesurée en début de formation pour pouvoir jauger l'impact réel du dispositif. Car si un écart significatif entre le coefficient de compétence émotionnelle a été constaté entre les apprenantes en FOAD ayant choisi ou non ce dispositif, aucun écart n'a pu être constaté sur cette composante bien-être ... Une étude en cours devrait lever ce doute. Cependant, les étudiantes à distance les moins armées émotionnellement ont toutes réussi leurs examens, armées de l'accompagnement décrit et vécu comme proactif.

La FOAD étudiée dans cette contribution permet avec ses regroupements en mode présentiel de conserver une certaine humanité. En effet, la distance produit des sentiments ambivalents selon les apprenants, solitude ou interaction (Audran, 2019), c'est selon, et les regroupements sont une façon de reconstruire, voire recontextualiser la formation pour que le « temps retrouve son épaisseur sensorielle » (Debon, 2002, p.11). Ils sont aussi un moyen de minorer les abandons, souvent liés au sentiment

d'isolement (Glikman, 2002, p. 244). D'autre part, si le référentiel et les programmes pédagogiques suivent une progression, ce qui *a priori* peut sembler limiter l'ouverture du système, la mise à disposition des ressources hebdomadaires succède à une mise à disposition journalière qui ne convenait pas initialement aux apprenantes. Elle est le fruit de « libertés de choix négociées » (Jézégou, 2008, p. 114) avec leur accompagnatrice, libertés du choix de s'organiser aux fins de s'épanouir, de s'autodiriger, sans doute la marque d'un univers capacitant. Car le bien-être ne se résume pas à un état permanent de quiétude. Le nombre de travaux à remettre, jugé difficile par une étudiante, génère au final un sentiment de satisfaction, lui-même moteur de la persistance et de l'engagement en formation. Les efforts produisent des inconforts passagers réconfortés par l'atteinte des objectifs mais aussi par les feedbacks des pairs et des formateurs.

Outre les régulations techniques et cognitives reliant formateurs et apprenants, celles conatives sont liées à la qualité de l'accompagnement régulateur des émotions. L'accompagnement proactif, réalisable plus facilement avec de petits effectifs, donne la possibilité de préserver l'interaction sociale ; la présence à distance peut s'opérer de façon cognitive, soutenue par la présence socio-affective et par la présence pédagogique du formateur (Jézégou, 2010). Cet accompagnement peut être ainsi un apprentissage à l'intelligence sociale, comme à l'intelligence émotionnelle (Dumont, 2007). Le respect envers les uns et les autres entretenu par le dialogue ainsi que la formalisation dans l'apprentissage nous semblent être une porte s'ouvrant sur le sentiment d'efficacité personnelle et l'autonomie. Cette opportunité permet « d'amener les apprenants à se focaliser sur les progrès accomplis et sur la façon d'accroître leur maîtrise plutôt que sur l'évaluation de leur rang par rapport aux autres » (Galand et Vanlede, 2004, p. 107).

La taille de la structure étudiée, à dimension humaine, confère à l'accompagnatrice des rôles multiples, disjoints, comme ceux de coordinateur, concepteur et tuteur, uniques dans les plus grands dispositifs (Coulibaly, 2006) ; cela suppose une polyvalence. Elle est aussi au registre de l'accompagnateur technique. À ce niveau le risque existe pour le formateur, donc le système, si le relais par les collègues n'est pas assuré lorsque les charges de travail deviennent trop importantes ou déséquilibrées.

Les espaces informels, comme les réseaux sociaux populaires utilisés par les étudiantes sont apparus du point de vue des étudiantes comme des alliés. Ils participent au processus d'apprentissage et à l'espace de liberté de l'apprenant. Sans doute serait-il utile de les faire entrer plus encore dans la sphère pédagogique ? Cela demande du temps ; le temps, un concept polysémique et paradoxal mais unanimement plébiscité par tous les interviewés, quel que soit leur position dans le dispositif ?

CONCLUSION

Retenons de cette approche, avec comme entrée le concept de l'alternance intégrative, la nécessité de joindre plutôt que disjoindre les lieux et moments de formation, en dépassant les modèles dualistes séparant trop souvent la théorie de la pratique. Joint à un espace médiatisé, l'accompagnateur en ligne se pose comme médiateur en favorisant le positionnement réflexif de l'apprenant. Les interactions ou reliances permises entre les acteurs au travers de leurs transactions permettent à l'accompagnant, au formateur, de concilier les logiques didactiques et sociales, sans laisser dans l'ombre la dimension de développement personnel. Cette démarche appuyée, impulsée et approuvée par l'institution (ou les institutions) et les politiques doit permettre par l'appui d'un dispositif opérationnel, construit pour l'expérience des acteurs, le développement cognitif et culturel des apprenants tout en visant leur efficacité sociale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Paris : Presses universitaires de France.
- Alter, N. (2013). *L'innovation ordinaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Audran, J. (2019). L'interaction formative, un processus indispensable en E-Formation. Dans A. Jézégou (dir.), *Traité de la E-Formation des adultes* (p. 121-141). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Berthet, J.-P. (1999). L'évolution technique. Dans *Guide du multimédia en formation : bilan critique et prospectif* (p. 82-100). Paris, France : Retz.
- Boboc, A. et Metzger, J.-L. (2016). La formation professionnelle à distance à la lumière des organisations capacitanes. *Distances et médiations des savoirs*, 14. Récupéré de <https://doi.org/10.4000/dms.1447>
- Boudjaoui, M. (2015). Approche par les compétences et dispositifs en alternance : l'étude comparée de formations infirmières en France et en Espagne. Dans Champ social (dir.), *Mise en œuvre de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur (Alternance - e-learning - parcours)* (p. 7-26). Champ social.
- Boudjaoui, M. et Leclercq, G. (2014). L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards? *Éducation et francophonie*, 42(1), 22-41.
- Clénet, J. (2016). Pour apprendre et relier les connaissances, suffirait-il de co-opérer? Esquisse de théorisation pour penser la reliance et complexifier l'alternance. *Phronesis*, 5(1), 16. <https://doi.org/10.7202/1037191ar>
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74(1), 1. <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>
- Coulibaly, B. (2006). Rôle du coordinateur dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 545-556.

- Debon, C. (2002) Ressources techniques et ressources humaines en formation individualisée à distance : leurs rôles dans leurs apprentissages et le pouvoir d'autodirection des apprenants. 2001 Bogues. Globalisme et pluralisme. Tome 3. TIC et éducation, CRICIS (Université de Montréal), Avril 2002, Montréal, Canada. Récupéré de <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000567>
- Dumont, C. (2007). Les relations enseignants-enseignés : les aspects psychoaffectifs. Dans J.-C. Manderscheid (dir.), *L'enseignement en ligne à l'université et dans les formations professionnelles pourquoi ? comment ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Eneau, J. (2005). Compétences sociales et FOAD. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00587096/>
- Falzon, P. (2005). Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments. *HWWE-Humanizing Work and Work Environments, Conférence*, December 10-12 Guwahati, India ; 1-8.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2011). Professionnalisation et compétences : une approche européenne, Le projet Tuning. *Actes du Colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES)* (vol. 2, p. 700-706). Angers, France. Récupéré de <https://docplayer.fr/39250438-Marie-francoise-fave-bonnet.html>
- Fernagu-Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 119, 7-27.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, Hors-série* (5), 91-116. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.htm>
- Gangloff, C., Weisser, M., Bennaghmouch, S. et Abid-Zarrouk, S.-B. (2009). Construction d'un dispositif d'évaluation des enseignements et des formations : le point de vue des apprenants. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(12), 61-76. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.407>
- Geay, A. (1999). Actualité de l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128(1), 107-125. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1079>
- Ghiglione, R., Kekenbosch, C. et Landré, A. (1995). *L'analyse cognitivo-discursive*. Grenoble, France : Presses Universitaires.
- Ghiglione, R., Matalon, B. et Bacri, N. (1985). *Les dires analysés : l'analyse propositionnelle du discours*. Saint-Denis, France : Presses Universitaires de Vincennes.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning : panorama des formations ouvertes et à distance*. Paris: Presses universitaires de France.
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, 16(1), 97-115. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0097>
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 8(2), 257-274. <https://doi.org/10.3166/ds.8.257-274>
- La Guardia, J. G. et Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-

- être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, 21(2), 281-304.
- Lecomte, J. (2012). Est-il justifié de parler de psychologie positive ? *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 93(1), 21. Récupéré de <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2012-1-page-21.htm>
- Léger, J.-M. et Florand, M.-F. (1985). L'analyse de contenu. Dans A. Blanchet (dir.), *L'Entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens* (p. 237-273). Paris, France : Dunod.
- Malgaive, G. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers pédagogiques*, 320, 26-28.
- Molette, P. (2009). De l'APD à Tropes : comment un outil d'analyse de contenu peut évoluer en logiciel de classification sémantique généraliste, *Actes du colloque Psychologie sociale de la communication*. Tarbes, France.
- Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R. et Mancuso, G. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. Communication présentée au 27^{ème} congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). Récupéré de <http://dial.uclouvain.be/handle/boreal:122666>
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). Dans J. Parker, D. Saklofske et C. Stough, *Assessing emotional intelligence* (p. 85-101). Boston MA : Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Plateau, J.-F. (2016). FOAD et acquisition de compétences professionnelles. Dans S. Liénard, S. Zlitni, S. et Université d'Havre (Éd.) (2016), *Médias numériques et communication électronique : Actes du Colloque international*, organisé au Havre, les 1^{er}, 2 et 3 juin 2016, (p. 425-434). Le Havre : Sami Zlitni.
- Plateau, J.-F. (2018a). *FOAD et Compétences - Influence d'un dispositif FOAD sur l'acquisition des compétences dans le cadre d'une formation d'auxiliaire de puériculture* (thèse de doctorat, Université de Haute-Alsace, Mulhouse, France). Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01870230/>
- Plateau, J.-F. (2018b). Un modèle de FOAD efficace. Dans J. Bacha (dir.), *TIC et innovation pédagogique dans les universités du Maghreb* (p. 117-135). Paris, France : L'Harmattan.
- Russell, T. L. (1999). *The no significant difference phenomenon: as reported in 355 research reports, summaries and papers*. North Carolina : North Carolina State University.