



HAL
open science

Reliances à soi et aux autres en formation hybride et par alternance à visée intégrative

Marie Bluteau

► To cite this version:

Marie Bluteau. Reliances à soi et aux autres en formation hybride et par alternance à visée intégrative. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles - Édition 2023, Sep 2023, Paris (France), France. hal-04216069

HAL Id: hal-04216069

<https://hal.science/hal-04216069>

Submitted on 26 Sep 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Reliances à soi et aux autres en formation hybride et par alternance à visée intégrative

Marie Bluteau

Les Maisons Familiales Rurales conduisent des formations professionnelles par alternance. Plus récemment, elles mobilisent des modalités à distance. Les dispositifs de formation sont alors qualifiés d'hybrides (Lebrun et al., 2014) et par alternance (Boudjaoui et Leclercq, 2014).

La recherche se focalise sur les reliances à soi, aux autres et aux mondes (Bolle de Bal, 2003) vécues par les personnes en formation au sein de ces dispositifs. Ainsi, nous avons cherché à identifier quelles ressources et facteurs pourraient participer à une mise en capacités de reliances/ déliances.

Ces reliances sont considérées comme la combinatoire des processus, structures et liens qu'une personne établie entre elle-même et les différentes instances de sa personne (reliance personnelle ou à soi), entre elle-même et les autres (reliance sociale ou aux autres), entre elle-même et les environnements sociaux-culturels auxquels elle participe (reliance aux mondes) (Bluteau, 2022).

La recherche menée explore la capacité de relier/déliier entendue comme mise en capacité de relier/déliier au sein des dispositifs hybrides de formation par alternance étudiés. Elle prend appui sur deux dispositifs de formation professionnelle pour adultes et emploie une méthodologie qualitative de collecte et de traitement de données. Le corpus, constitué d'entretiens d'alternants ayant vécu ces dispositifs fait l'objet d'un traitement qualitatif thématique et lexical.

L'analyse des résultats, au travers du cadre des capacités (Fernagu, 2018a), met en évidence les ressources, facteurs de conversion identifiés dans les processus, structures et liens à soi, aux autres et aux mondes construits par les alternants dans les dispositifs étudiés.

En effet, nous constatons que les activités favorisant l'interface entre les expériences vécues dans les différents espaces temps se révèlent particulièrement propices à la construction de liens. La part de soi et la part de l'autre se révèlent alors comme deux faces du processus de développement de la personne.

Mots clefs Reliance, capacités, alternance

The Maisons Familiales Rurales conduct vocational training by work-linked learning. More recently, they have been using distance learning methods. The training systems are then described as hybrid (Lebrun et al., 2014) and alternating (Boudjaoui and Leclercq, 2014).

The research focuses on the connections to the self, to others and to worlds (Bolle de Bal, 2003) experienced by trainees within these devices. Thus, we sought to identify which resources and factors could participate in the creation of linkage/unlinkage capacities.

These connections are considered to be the combination of processes, structures and links that a person establishes between him/herself and the different instances of his/her person (personal or self-connection), between him/herself and others (social or other-connection), between him/herself and the social-cultural environments in which he/she participates (world-connection) (Bluteau, 2022).

The research carried out explores the ability to link/unlink, understood as the ability to link/unlink within the hybrid work-linked training schemes studied. It is based on two adult

vocational training systems and uses a qualitative methodology for collecting and processing data. The corpus, made up of interviews with work-study students who have experienced these schemes, is subject to thematic and lexical qualitative processing.

The analysis of the results, using the capability framework (Fernagu, 2018a), highlights the resources and conversion factors identified in the processes, structures and links to the self, to others and to the worlds constructed by the work-study students in the systems studied.

Indeed, we note that activities favouring the interface between the experiences lived in the different time spaces prove to be particularly conducive to the construction of links. The part of the self and the part of the other are thus revealed as two sides of the development process of the person.

3 Keywords : **linkage, Capabilities, Work-linked training**

Reliances à soi et aux autres en formation hybride et par alternance à visée intégrative

Les Maisons Familiales Rurales conduisent des formations professionnelles par alternance. Plus récemment, elles mobilisent des modalités à distance. Les dispositifs de formation sont alors qualifiés d'hybrides (Lebrun et al., 2014) et par alternance (Boudjaoui et Leclercq, 2014) (Chartier, 2003).

Considérant la place centrale accordée à la personne qui se forme dans ces dispositifs « *intégratifs* ». La recherche se focalise sur les reliances à soi, aux autres et aux mondes (Bolle de Bal, 2003) vécues par les personnes en formation. Ainsi, nous avons cherché à identifier quelles ressources et facteurs pourraient participer à une mise en capacités de reliances/déliances. Ces reliances/déliances sont considérées comme la combinatoire des processus, structures et liens qu'une personne établie entre elle-même et les différentes instances de sa personne (reliance personnelle ou à soi), entre elle-même et les autres (reliance sociale ou aux autres), entre elle-même et les environnements sociaux-culturels auxquels elle participe (reliance aux mondes) (Bluteau, 2022).

Nous précisons tout d'abord les définitions retenues des dispositifs hybrides de formation et par alternance *intégrative* et des reliances que nous souhaitons observer. L'analyse des résultats, au travers du cadre des capacités (Fernagu, 2018a), met en évidence les facteurs de conversion personnels, organisationnels et sociaux construits par les alternants dans les dispositifs étudiés.

1- Cadre théorique

1.1. Un paradigme pédagogique commun ; une visée intégrative

Initialement, une alternance intégrative se construit à partir de la rencontre entre la personne qui apprend et le dispositif de formation qui vise à lui permettre ces apprentissages. Dans cette approche l'intégration se réfère au niveau d'intégration de connaissances nouvelles par la personne qui apprend. « Dans la mesure où les représentations sont élaborées en rapport avec le système d'actions, on peut penser alors que des représentations dynamiques et intégratives se

construiront dans un système qui lui-même permettra les intégrations. Dans ce cas on peut parler d'alternance intégrative (« qui permet les intégrations ») » (Clénet, 1993, p. 140).

Dans ce sens, nous considérons les dispositifs hybrides et les dispositifs de formation par alternance comme porteurs d'un paradigme pédagogique commun : leur obligation à compter et jouer avec la personne se formant dans le dispositif qui est conçu pour articuler différents espaces d'apprentissage. Pour les dispositifs hybrides de formation en alternance, *a minima*, ils articulent trois espaces temps de formation (présentiel, distanciel, expérientiel) dans une conception partenariale visant la formation professionnelle, personnelle et sociale. Ces dispositifs accompagnent l'alternant comme acteur central et mobilisent des productions de savoirs et partages d'expériences, des médiations et médiatisations dans une mise en œuvre collaborative. (Bluteau, 2020, p. 108)

L'analyse des dispositifs hybrides de formation invite à une approche ensemblière (Barbier, 1997), qui considère alors les configurations plurielles des différents espaces de formation et socialisation, en pense la cohérence propre, mais également les modes de régulation d'ensemble.

1.2. Reliances et déliances

Dans une conception anthropologique, la reliance peut être cognitive, psychologique, sociale, culturelle ou citoyenne. Trois dimensions composent la reliance : la médiatisation et la médiation, soit le système médiateur qui permet de relier, et le lien produit, c'est-à-dire le lien résultant du ou des systèmes médiateurs. La reliance possède donc une triple nature de médiation, de médiatisation et de lien (Bolle de Bal, 2003).

Médiatisation et médiation sont enchevêtrées en un système médiateur. Ce système médiateur, peut favoriser ou prescrire la construction de liens à soi, aux autres et au(x) monde(s), par les interactions dynamiques entre les activités, les instruments, avec les autres personnes et soi-même (Bluteau, 2020).

A travers les recherches de Quintin et Masperi (2010), de Bailly et al. (2018) et de Paquelin (2014) nous avons identifié quelques indicateurs du lien produit à travers ce(s) système(s) médiateurs :

- Pour la reliance à soi, psychologique ou personnelle ; la confiance personnelle, le sentiment d'efficacité personnel, le sentiment de congruence, la réflexivité, l'agentivité personnelle, l'identité.
- Pour la reliance aux autres ; la confiance inter-personnelle, les sociabilités proximales et apprenantes, le réseau social, la culture et les représentations collectives, le sentiment de reconnaissance collective, l'agentivité collective.
- Pour la reliance au monde, à son ou ses environnements ; la confiance institutionnelle, les sociabilités institutionnelles, le « décodage » du dispositif ou de l'environnement. (Bluteau, 2022)

Pas de reliance sans déliance (Bolle de Bal, 2003, p.126-127). Dans un processus d'accompagnement à l'autonomie et au développement de l'individu, la capacité de reliance et de déliance composent un double mouvement qui participe d'une autonomie à la fois procédurale, individuelle et collective (Eneau, 2008 cité par Eneau, 2016). Nous identifions bien le paradoxe d'une ingénierie de la mise en reliance qui vise, tout à la fois, la construction du lien et son dépassement, sa dé-coïncidence (Jullien, 2017), dans une visée émancipatrice.

2- Méthodologie

2.1. Collecte et traitement des données

La recherche menée s'appuie sur une méthodologie mixte (Mucchielli, 1996). Les données collectées comprennent des entretiens semi directif individuel, des réponses à questionnaires, le dossier individuel de formation. Pour ce qui concerne l'analyse, nous nous appuyons sur les entretiens réalisés. Les entretiens portent sur les activités et ressources identifiés dans les différents espaces temps de formation et leur perception comme favorisant ou non le processus de professionnalisation et les liens entre les espaces formatifs.

Les données ont fait l'objet d'un traitement qualitatif. Tous les entretiens sont transcrits. L'analyse de contenu s'est appuyée sur une catégorisation par thématiques (Bardin, 2013). Les thématiques retenues prennent appui sur le cadre de la reliance et celui des capacités. La transcription des entretiens sert aussi à une analyse lexicale avec le logiciel IRaMuTeQ.

2.2. Cadre de lecture

L'approche par les capacités se propose d'interroger autant les ressources, la manière de s'en saisir et les choix que l'alternant pose. Cette analyse se centre sur l'étude des processus : opportunité et liberté, contributifs de celui des capacités. Le processus opportunités identifie les ressources, la manière dont les individus s'en saisissent, les facteurs qui influence l'appropriation et les usages de ces ressources. Ainsi, le processus opportunité (cf. figure 1) se focalise sur la conversion des ressources en capacités d'action et les facteurs qui facilitent ou entravent cette conversion.

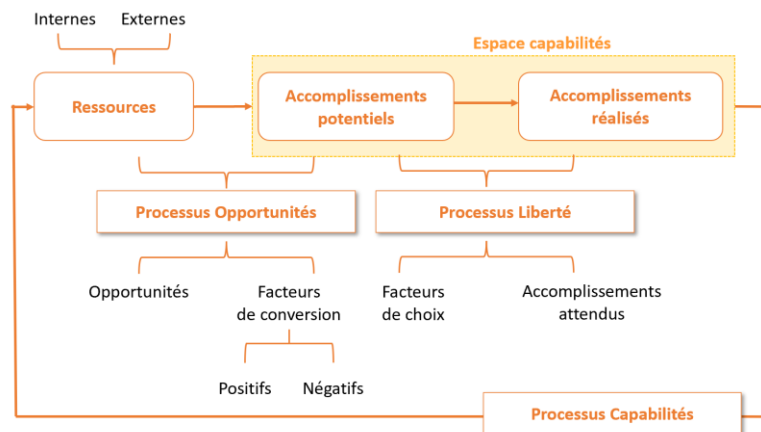


Figure 1 : Les processus de l'approche par les capacités (Fernagu, 2018b, p.56)

Conjointement, cette capacité d'action ne garantit pas la réalisation. Le processus liberté (cf. figure 1) se focalise sur « la « capacité de choisir », sur ce qui permet aux personnes de se déterminer » (Fernagu, 2018a, p.157). Le pouvoir d'agir d'un individu dans un espace de formation, peut être appréhendé au travers du processus capacité en tant qu'articulation des processus opportunités et liberté.

Dans le cadre de cette étude nous observons les facteurs à l'œuvre dans le processus opportunités. Quelles interactions avec les autres et avec soi même représentent des facteurs de conversion positifs ou négatifs dans un parcours de formation hybride et par alternance ? En quoi ces facteurs participent à la capacité de reliance à soi, aux autres et/ou aux mondes ?

3- Résultats et Analyse

Cette étude porte sur les trajectoires vécues par 40 alternants au sein de deux dispositifs de formations différents. La présentation des résultats porte sur les éléments clefs retenus à partir de l'analyse thématique et lexicale de ces entretiens.

3.1. Les ressources des dispositifs de formations

La première formation concerne les Assistants De Vie aux Familles (ADVF)¹. D'une durée de 6 mois, elle mobilise des groupes de 12 alternants en moyenne, majoritairement des femmes âgées de 30 à 40 ans. Depuis 2018, les activités de formation à distance représentent une journée par semaine. Cinq périodes en situation de travail sont effectuées pendant le parcours.

La seconde formation étudiée est un Brevet Professionnel Aménagements paysagers². D'une durée de 9 mois, la formation accueille en moyenne 10 alternants, majoritairement des hommes âgés de 30 à 40 ans. Depuis 2015, une partie de la formation se réalise à distance. La formation alternée s'articule autour de 4 périodes en situation de travail.

Les résultats sont issus de 40 entretiens: 24 auprès de 3 groupes d'ADVF et de 16 auprès des BP. A partir des facteurs de conversion évoqués par les stagiaires nous identifions les activités ou situations considérées comme des ressources pertinentes à leur développement de compétences au sein de leur formation : les activités formelles de formation en présence et en situation de travail, les activités individuelles médiatisées à distances, les interactions sociales nouvelles créées par la situation d'être en formation par alternance, l'accompagnement. Pour l'analyse nous abordons la formation en situation de travail, sur la formation à distance.

3.2. Part de soi, part des autres dans la formation en situation de travail

Les activités de formation en situation de travail ne sont pas initialement destinées à être formatives, contrairement aux activités de formation en présence ou à distance. C'est notamment ce qui fait qualifier la formation en situation de travail comme « vraie », « réelle » par les stagiaires. La situation professionnelle possède ses propres enjeux, cadres et organisation. Elle est déjà codifiée et c'est au stagiaire de s'y adapter. Ces situations sont construites par d'autres mais pas pour la personne qui se forme.

Dans ce contexte, le tuteur professionnel représente un guide et un traducteur de situations pour qu'elles deviennent formatives et propices au développement des apprentissages des stagiaires. « La première semaine, j'étais en phase d'observation et la 2nde, ma tutrice a dit, « lundi c'est moi qui vais regarder » » (Stagiaire ADVF). Le tuteur possède un rôle central dans cette médiation aux gestes et activités professionnelles. Il représente un facteur facilitant ou entravant les apprentissages.

Au-delà, la part de l'alternant dans la construction de son parcours d'apprentissage en stage dépend également de lui. Les activités en situations de travail jouent le rôle d'essai avant d'entrer réellement dans le secteur professionnel. Cependant, pour des adultes en reconversion professionnelle, s'affirmer n'est pas toujours simple. Ils sont peu à avoir demandé spécifiquement à découvrir certaines activités sur le terrain de stage.

¹ De niveau 3

² De niveau 4

Ainsi, la capacité du stagiaire à entrer en relation et à formuler des attentes ou des demandes participe à ses apprentissages. « Le meilleur des outils c'est le verbal et l'échange que l'on peut avoir. Et l'échange on l'avait tous les jours, dans le camion, sur le chantier » (Stagiaire, BP). En effet, au-delà de la possibilité de réaliser les activités professionnelles, c'est aussi la possibilité de comprendre la tâche et son organisation qui est source d'apprentissages.

3.3. Part de soi, part des autres dans la formation à distance

Contrairement à la formation en situation de travail, la formation à distance est spécifiquement construite dans une visée formative. C'est une *ressource construite par d'autres pour soi*. Ainsi, elle est imprégnée de la part de l'autre (par les choix de conception, d'activités, de supports, de temporalités...) même si il est absent ou présent à distance (Jézégou, 2010).

Après l'expérience du confinement, il sont nombreux à avoir appréhendé les activités de formation à distance, soit par craintes techniques ou d'équipement, soit à cause de leur représentation de leur capacité « à se débrouiller seul devant un ordinateur ». Les expériences passées n'étaient pas toutes positives. La crainte portait aussi sur la qualité des contenus et le risque de visioconférences continues.

Différentes activités sont proposées à distance : des modules associant la prise de connaissance de contenus (texte, vidéo,...) puis la réponse à un questionnaire, des productions personnelles, des activités de reconnaissances des végétaux (BP) ou de production de menus adaptés (ADVF). Ces activités, principalement individuelles et asynchrones, s'appuient sur des savoirs nécessaires à la pratique professionnelle : les règles de sécurité en lien avec la conduite d'engin, l'alimentation et les pathologies des personnes accompagnées.

« Le fait que ce soit à distance, tout seul, et aller à son rythme, ça c'était bien » (Stagiaire BP). Les stagiaires apprécient la modalité distance pour cette souplesse d'organisation. Ils apprécient la possibilité d'approfondir les contenus qui sont estimés adaptés à la formation professionnelle qu'ils préparent. « Je sais que moi ça m'a permis de faire du travail personnel en plus, oui, d'aller plus loin. Et même par le biais, c'est bien parce que, je sais maintenant que le petit plus en haut, je peux ouvrir une page Internet, donc j'ai en plus cherché des renseignements sur Internet » (Stagiaire ADVF).

Cependant, ces activités reposent davantage sur la capacité personnelle à se mettre au travail. « ce que je trouve difficile dans les activités à distance c'est de se mettre au travail chez moi » (Stagiaire ADVF). Le goût personnel pour le travail individuel, le rapport aux instruments numériques, la capacité d'autorégulation vont représenter des facteurs de conversions clefs. « Le groupe et les formatrices à distance c'est vraiment important. Le fait de se retrouver seule à la maison, quand on se met sur la plateforme, on sait qu'on n'est pas forcément seul » (Stagiaire ADVF). Ainsi, la présence à distance des formateurs, leur réactivité en cas de problème, le réseau de groupe participent à soutenir les apprentissages à distance.

4- Discussion

Les résultats concernant les facteurs de conversion identifiés par les stagiaires nous portent à partager l'affirmation de Carré selon laquelle « on apprend toujours seul, mais jamais sans les autres » (2015, parag.35). Ainsi, les facteurs personnels, sociaux et organisationnels s'entrecroisent pour former une trajectoire de formation, toujours singulière.

Au-delà, nous constatons d'une différence assez nette entre les stagiaires des deux dispositifs étudiés. Pour ce qui concerne les stagiaires en formation ADVF les liens à soi et les liens aux autres sont ceux qui sont les plus mentionnés dans les entretiens. Parmi les effets perçus de la formation, nous identifions une forte restauration de l'image de soi et de la représentation de sa capacité d'agir. Par la mise en activité professionnelle, la réussite d'activités « scolaires », les personnes (se) prouvent qu'elles sont capables. En ce sens la formation participe de leur développement personnel indépendamment d'une insertion ou d'une réinsertion professionnelle. Dans cette dynamique, la part du regard de l'autre (tuteur professionnel, formateur, membre du groupe de formation) dans cette restauration de soi est importante. Ainsi les stagiaires en formation ADVF ne sont pas à l'aise avec l'autoévaluation. Tout d'abord parce qu'ils ne s'en sentent, pour la majorité, pas légitimes mais également parce que l'autre participe à la médiation de cette nouvelle image de soi. En ce sens, pour une part, la construction ou la restauration identitaire (Kaddouri, 2011) semble représenter l'enjeu de reliance principal. Une reliance à soi qui, à certains égards, pourra représenter une étape dans la trajectoire professionnelle future.

Au-delà, pour une partie, surtout en formation ADVF, la formation arrive après une période d'isolement et de rupture professionnelle, voire personnelle. Les opportunités d'interactions sociales diverses dans une formation par alternance représentent alors des possibilités de sortir de l'isolement qui participent d'une restauration d'un soi social mis à mal. Dans ce contexte, les personnes les plus touchées par l'isolement sont également celles qui vivent le plus difficilement la mise en activité à distance et qui demandent à les réaliser au centre de formation. Le groupe de formation représente alors un espace d'apprentissage ou de ré apprentissage du lien social. La communauté d'intérêt liée à un projet professionnel identique et à des épreuves similaires participent d'un développement social qui est davantage orienté vers un bénéfice professionnel que personnel. En ce sens, les liens sociaux et relies favorisées par les différentes activités du dispositif de formation participent à la construction ou la restauration de compétences sociales.

Enfin, au travers des entretiens menés nous avons constaté de capacités hétérogènes à construire son parcours et ses stratégies, à choisir des stages pertinents au regard de celles-ci. De plus, pour une partie des stagiaires, la conscience même des choix possibles pour organiser le parcours est faible de même que la capacité à s'autoriser des négociations avec les structures qu'elles soient de formation ou professionnelles. Cette capacité est davantage marquée pour les stagiaires en formation BP qui expliquent clairement leur stratégie orientée vers un retour à l'emploi. « J'avais bien ciblé mes stages en fonction de ce que je voulais faire et ça a fonctionné » (Stagiaire, ADVF). Les choix et les trajectoires sont conscientes et la formation est un moyen d'intégrer une culture professionnelle et d'entrée dans le milieu professionnel à la fois au travers des expériences permises par le dispositifs mais aussi grâce aux échanges avec les membres du groupe de formation. Plus les personnes sont diplômées plus elles visent, par la formation suivie, un développement professionnel et non personnel.

A travers cette étude et l'identification succincte des relies principales développées par les stagiaires au sein des deux dispositifs de formation, il apparaît, au-delà de l'ingénierie propre de chacun des dispositifs, que les personnes qui s'y engagent possèdent ou endossent des postures d'apprenant différentes en fonction de leurs parcours antérieurs et de leurs représentations d'eux même et du monde professionnel visé. Parfois installés dans une posture d'*objet* de formation ou d'un système, les alternants apprécient de devenir *sujet* et, pour certains, apprennent à devenir *agent* voire *auteur* de leur formation (Poisson, 2010). Ainsi, les

compétences d'autodidactie (Tremblay, 2003 cité par Poisson, 2010) et d'agentivité (Carré, 2015; Jézégou, 2014) déjà développées par les stagiaires avant leur entrée en formation participent fortement de leur capacité à relier les apprentissages et activités dans les différents espaces temps à leurs propres intentions de trajectoire.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons montré l'imbrication des facteurs personnels, sociaux et organisationnel participants à un pouvoir d'apprendre dans un dispositif de formation hybride et par alternance. Pour les parcours individuels étudiés, nous constatons d'agentivités variables en fonction des histoires de vie, des expériences passées et des liens à soi, aux autres et aux mondes antérieurs à l'entrée en formation. Dans un dispositif de formation à visée intégrative, cela invite à penser le développement des compétences d'autodidacties de la personne en formation. Le développement des capacités de reliances à soi, aux autres et aux mondes pourrait y contribuer. Cette étude nous invite alors à envisager leurs interdépendances. Le lien à soi ne pouvant se construire que dans le monde sous le regard de l'autre. Le lien aux autres se révélant charnière entre la connaissance de soi et du monde. Le lien aux mondes semblant facilité par la force des liens construits avec soi et les autres.

Les pistes identifiées par Lerbet (1993), Vialle (2005) et Poisson (2010) ; production de savoirs, ouverture et liberté de choix, collaboration d'apprentissage en réseau, offrent des opportunités d'ingénieries dispositives de ces reliance/déliance.

- Bailly, S., Chateau, A., Paris, J., & Martin, C. (2018). Reliance et confiance dans un environnement d'apprentissage autodirigé en langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Vol. 37 N°1*. <https://doi.org/10.4000/apliut.5882>
- Barbier, J.-M. (1997). Pour une approche « ensemblière » de l'alternance. *POUR, 154*, 57-64.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Bluteau, M. (2020). *Hybridations et alternances, caractéristiques et prescrits de reliances Etude exploratoire sur treize dispositifs hybrides de formation par alternance au sein des MFR* (p. 600) [Rapport de recherche]. ANFRA. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03010050>
- Bluteau, M. (2022). Hybrider ou permettre de relier ? *Phronesis, 11*(4), 96-111.
- Bolle de Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : Émergence de trois notions sociologiques. *Societes, no 80*(2), 99-131. <https://doi.org/10.3917/soc.080.0099>
- Boudjaoui, M., & Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et francophonie, 42*(1), 22. <https://doi.org/10.7202/1024563ar>
- Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie, 190*, 29-40.
- Chartier, D. (2003). *A l'aube des formations par alternance. Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. L'Harmattan.
- Clénet, J. (1993). Représentations de l'alternance. *Education Permanente, 2*(115), 129-140.
- Eneau, J. (2016). Autoformation, autonomisation et émancipation : De quelques problématiques de recherche en formation d'adultes. *Recherches & éducations, 16*, Article 16.
- Fernagu, S. (2018a). *Organisation et apprentissage : Des compétences aux capacités*. [Education., Université Bourgogne Franche-Comté]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01988063>
- Fernagu, S. (2018b). Vers une alternance capacitante dans les Écoles de la deuxième chance (E2C). *Savoirs, N° 46*(1), 47-69. <https://doi.org/10.3917/savo.046.0047>

- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, Vol. 8(2), 257-274.
- Jézégou, A. (2014). L'agentivité humaine : Un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 21(1), 269-286.
<https://doi.org/10.3406/stice.2014.1099>
- Jullien, F. (2017). *Dé-coïncidence D'où viennent l'art et l'existence* (Grasset). Grasset.
- Kaddouri, M. (2011). Motifs identitaires des formes d'engagement en formation. *Savoirs*, n° 25(1), 69-86.
- Lebrun, M., Peraya, D., Peltier, C., Burton, R., & Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. *Education & Formation*, e-301.
- Lerbet, G. (1993). Informations, connaissances, savoirs. In *La formation par production de savoirs* (p. 27-35). L'Harmattan.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. L'Harmattan.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.
- Paquelin, D. (2014). Rôle des médiations dans la construction et le vécu de situations d'apprentissage médiatisé. In *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage* (p. 215-230). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.peter.2014.01.0215>
- Poisson, D. (2010). Chapitre 4. Les dispositifs d'autoformation et leurs ingénieries. In *L'autoformation* (p. 171-217). Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.carre.2010.02.0171>
- Quintin, J.-J., & Masperi, M. (2010). Reliance, liance et alliance : Opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relationnel de groupes restreints d'apprentissage en ligne. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 13. <https://doi.org/10.4000/alsic.1702>
- Vialle, F. (2005). *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*. L'Harmattan.