



**HAL**  
open science

# ALTERNANCE INTEGRATIVE ET INGENIERIE DE FOAD POUR UNE PROFESSIONNALISATION DES ADULTES EN FORMATION

Melpomeni Papadopoulou, Marie Bluteau

► **To cite this version:**

Melpomeni Papadopoulou, Marie Bluteau. ALTERNANCE INTEGRATIVE ET INGENIERIE DE FOAD POUR UNE PROFESSIONNALISATION DES ADULTES EN FORMATION. RUMEF: Les métiers de la formation à l'épreuve du travail, May 2023, Tours (FR), France. hal-04444010

**HAL Id: hal-04444010**

**<https://hal.science/hal-04444010>**

Submitted on 7 Feb 2024

**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.

**ALTERNANCE INTEGRATIVE ET INGENIERIE DE FOAD**  
**POUR UNE PROFESSIONNALISATION DES ADULTES EN FORMATION**

PAPADOPOULOU Melpomeni

Maître de conférence

Université de Tours. Équipe Éducation, Éthique, Santé EA7505

[Melpomeni.papadopoulou@univ-tours.fr](mailto:Melpomeni.papadopoulou@univ-tours.fr)

BLUTEAU Marie

Formatrice Centre National Pédagogique des MFR

Association Nationale pour la Formation et la Recherche pour l'Alternance

Doctorante LINEACT CESI

[marie.bluteau@mfr.asso.fr](mailto:marie.bluteau@mfr.asso.fr)

**Titre**

Alternance intégrative et ingénierie de FOAD pour une professionnalisation des adultes en formation

**Mots-clés**

Professionnalisation, Alternance intégrative, Ingénierie de formation, Formation Ouverte et à Distance (FOAD), Maisons Familiales Rurales (MFR)

**Axe retenu**

Axe 5 : Numérisation du travail et transformation de la formation à l'heure du big data

**Résumé**

La présente étude s'intéresse aux spécificités de l'ingénierie des formations hybrides et des formations ouvertes et à distance (FOAD) à visée professionnalisante. Elle cherche à identifier les principaux éléments d'une telle ingénierie qui tend à lier le monde de la formation et le monde du travail.

L'alternance intégrative a été particulièrement étudiée pour le rapprochement qu'elle permet entre le lieu de stage de l'apprenant et la théorie enseignée en centre de formation. Son objectif est d'offrir à l'adulte la possibilité de donner du sens à ses démarches de formation et professionnelles. Elle vise également la conscientisation des compétences acquises lors de ses expériences antérieures.

Or, l'évolution sociétale questionne les transformations en formation d'adultes, due notamment à la place de plus en plus centrale qu'occupent les nouvelles technologies. L'ingénierie des FOAD intégratives (FOADI) s'appuie sur les principes des formations traditionnelles par alternance les transposant dans un contexte nouveau. Comment cette ingénierie peut répondre aux enjeux des formations professionnelles ?

Pour répondre à la question, nous analysons un dispositif de formation professionnelle mis en place dans une Maison Familiale Rurale (MFR) française. Une analyse, sous forme d'étude de cas, est effectuée à partir d'un corpus comprenant les entretiens des formateurs, les documents d'ingénierie, les entretiens avec les alternants.

L'analyse des caractéristiques de l'ingénierie de formation mise en place pour penser la professionnalisation des apprenants s'appuie sur le modèle ingénierique de la FOAD(I) (Papadopoulou, 2021) croisé avec celui des dispositifs hybrides de formations alternées (Bluteau, 2021).

En conclusion, les résultats ouvriront la réflexion sur l'adaptation de l'ingénierie à distance proposée afin que l'intégration des savoirs facilite la professionnalisation des apprenants.

## **1. Introduction**

L'ouverture vers l'alternance est marquée ces deux dernières années en France, dans tous les domaines de la formation professionnelle, grâce à un contexte réglementaire et financier propices. Face à cette augmentation exponentielle des formations professionnalisantes par alternance, l'étude des spécificités de l'ingénierie de ces formations devient un enjeu. Dans le même temps, la montée en puissance des environnements numériques de formation, permettant une hybridation de la formation, invite également à questionner une alternance entre temps en présentiel et à distance.

Selon une étude récente (2022), la qualité de l'alternance peut être mesurée au travers de ses potentialités de professionnalisation. La présente recherche, en extension, vise à étudier l'ingénierie des formations hybrides et par alternance à visée professionnalisante.

Pour ce faire, l'étude de cas porte sur un dispositif de formation d'adultes hybride mené au sein d'une Maison Familiale Rurale. A partir d'un corpus mixte, nous cherchons à identifier les caractéristiques de l'ingénierie de formation à distance favorisant la professionnalisation au sein de ce dispositif hybride et par alternance.

Nous précisons tout d'abord les cadres mobilisés pour étudier les dispositifs hybrides de formation par alternance, ce qui peut être retenu pour caractériser leur dimension intégrative et professionnalisante. Nous proposons alors un cadre d'analyse de la formation ouverte et à distance à visée professionnalisante. Après avoir présenté la méthodologie employée, l'analyse et la discussion sont proposées dans la quatrième partie.

## **2. Proposition d'un cadre théorique permettant de spécifier les dispositifs de formation hybrides et de formation à distance**

### **2.1. Les dispositifs hybrides de formation par alternance**

C'est en 1995 que nous situons une première définition de la notion d'hybridation de dispositif de formation en France (Valdès, 1995). Cette première définition prend largement en considération la place de la personne en formation, l'entreprise, le centre de formation dans le dispositif et son hybridation. Depuis, de nombreux travaux ont suivi. Notamment la recherche Hy sup qui a dégagé une typologie au regard de 5 dimensions et de la répartition particulière de 14 composantes distinctes en leur sein : l'articulation entre les moments présentiels et à distance, l'accompagnement, la médiation, la médiatisation et le degré d'ouverture du dispositif (Peraya et al., 2014). Ce collectif a contribué à une définition d'un dispositif hybride en enseignement supérieur en insistant davantage sur les dispositifs technologiques et les médiations et médiatisations mobilisées, les intentions des concepteurs et le potentiel d'innovation (Deschryver & Charlier, 2012, p. 85).

Nous rejoignons l'analyse réalisée par Peltier et Seguin (2021) et envisageons les « dispositifs hybrides de formation comme paradigme pédagogique propre suscitant des effets spécifiques » (2021, paragr. 21). Cette approche nous invite à envisager que les dispositifs hybrides et les dispositifs alternés prendraient appui sur un même paradigme pédagogique. Les dispositifs de formation par alternance constituent une forme plus ancienne de dispositif hybride, tous deux étant à considérer en tant que dispositif ensemblier (Barbier, 1997). En effet, les « formations en alternance sont des modes d'organisation de parcours éducatifs qui articulent plusieurs lieux, plusieurs temps et plusieurs modalités d'apprentissage (Mathey-Pierre, 1998). Elles constituent

des architectures complexes nommées dispositifs ensembliers (Barbier 2007) qui impliquent souvent une ingénierie sur les plans institutionnel, didactique, pédagogique et personnel (Geay, 1998) » (Boudjaoui & Leclercq, 2014, p. 29).

Une distinction majeure entre les définitions des dispositifs de formation par alternance et celles des dispositifs hybrides porte sur les dispositifs technologiques mobilisés mais également sur les places des acteurs dans le dispositif. Il nous semble ainsi plus juste de considérer les dispositifs hybrides de formation professionnelle par alternance, même s'ils relèvent d'un même paradigme pédagogique que l'ensemble des dispositifs hybrides, comme une famille distincte.

En première définition de celle-ci, nous considérons que les dispositifs hybrides de formation par alternance « 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).

## **2.2. Alternance intégrative**

A bien des égards aujourd'hui, l'alternance intégrative est reconnue comme une « bonne alternance » (Fernagu, 2022). Les auteurs semblent unanimes pour indiquer qu'une alternance « intégrative » favoriserait les relations fortes au sein du système interface de l'alternance (Geay, 1998). La notion d'alternance intégrative est devenue floue à partir du moment où les mêmes termes ont été utilisés sans distinction de dimension institutionnelle, didactique, pédagogique ou personnelle.

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. « La rencontre de l'alternance-réversibilité et de l'alternance copulative fonde son équilibre sur le concept d'intégration au point que certains auteurs, comme Chartier par exemple, ont substitué, par contamination, le concept d'intégration à celui de copulation. Cette substitution semble un peu rapide. Son approfondissement permet de voir plus clair dans les formes d'équilibre susceptibles de se développer dans la rencontre des deux approches de l'alternance : les pratiques vécues et le système éducatif institué » (Lerbet, 1993, p.72).

Le caractère intégratif d'une formation pourrait donc se définir au regard de ce que la personne en formation intègre pour elle-même, et au service de son parcours, à partir d'informations et savoirs issus de ses expériences dans son ou ses environnements. « 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).

## **2.3. Professionnalisation**

L'alternance intégrative peut constituer une modalité de professionnalisation. Pour cela, il faut que le lieu d'exercice pratique (stage, emploi) « contribue à développer la professionnalisation/travail en articulation avec la professionnalisation/formation au détriment de la professionnalisation/profession » (Fourdrignier, 2015, p. 106).

Selon l'auteur, l'existence d'un partenariat entre les acteurs de l'alternance, l'appropriation des terrains d'exercice, une conception collective de l'alternance qui guide les pratiques des formateurs, sont quelques-uns des critères permettant à l'alternance d'avoir une visée professionnalisante. Selon Sorel & Wittorski (2005, p.170), la professionnalisation s'articule autour des quatre domaines qui sont la formation, le travail, le lieu de formalisation de savoirs et l'individu.

C'est le contact direct avec la réalité du terrain ainsi que la confrontation avec les savoirs théoriques et les représentations personnelles qui permet l'intégration du savoir. « L'apprenant construit ses connaissances à partir des confrontations entre savoir théorique et savoir expérientiel » (Cornier, 2012, p. 6). L'alternance intégrative contribue à la professionnalisation des apprenants, par l'intégration des connaissances et la conscientisation des compétences acquises en situation réelle. La formation professionnelle alternée repose sur une pédagogie spécifique qui se caractérise par l'exploitation de l'expérience acquise sur le terrain professionnel en tant que point de départ et objectif principal de la formation et de l'épanouissement de l'apprenant (Lenoir, 1993). Accompagnement des expériences et analyse réflexive du vécu jouent un rôle central dans ce processus de professionnalisation par et pour l'intégration des savoirs.

La professionnalisation de l'individu comprend trois principaux éléments selon Bélisle (2011, p. 58) : « le développement de compétences professionnelles, l'appropriation d'une culture professionnelle et la construction d'une identité professionnelle ». Dans la présente étude, nous nous focalisons sur le développement et l'intégration des connaissances et compétences professionnelles des apprenants. Nous cherchons ainsi à repérer les caractéristiques de l'ingénierie des formations médiatisées à visée intégrative permettant *in fine* la professionnalisation des apprenants par l'acquisition des savoirs professionnels en situation réelle et la construction progressive d'une « identité professionnelle par identification au rôle professionnel » (p. 57).

#### **2.4. Ingénierie FOADI**

Dans nos travaux antérieurs, nous avons cherché à caractériser une ingénierie des formations ouvertes et à distance à visée intégrative, que nous avons nommée FOAD(I) (Papadopoulou, 2020, 2021). Elle est inspirée des principes de l'alternance intégrative qu'elle cherche à transposer dans les environnements médiatisés de formation d'adultes. L'objectif de cette ingénierie est de proposer des formations permettant l'articulation d'un accompagnement expérientiel des personnes et d'une transmission de contenus. Elle vise la professionnalisation des apprenants. Celle-ci est favorisée par un processus réflexif, un lien entre travail et formation et par la création d'un « espace-temps propice à la conscientisation des expériences et situations singulières vécues par l'apprenant, afin de les transformer en compétences et savoirs communicables, mais aussi afin de donner du sens à ses démarches personnelles, professionnelles, de formation, voire existentielles » (Papadopoulou, 2021, p. 50).

Afin de repérer les éléments facilitant le processus de professionnalisation des apprenants, étant donné la spécificité des dispositifs « hybrides et de formation par alternance », nous avons complété ce premier modèle avec celui de Bluteau (2022). Celui-ci prend en compte l'écosystème dans sa globalité.

Le modèle de l'ingénierie de FOAD(I) (Papadopoulou, 2021) comprend quatre niveaux : institutionnel, organisationnel, opérationnel et technologique. Le modèle des dispositifs hybrides et par alternance (Bluteau, 2022), comprend cinq dimensions : l'articulation des

activités dans et entre les espaces temps, le partenariat et le tutorat professionnel, l'accompagnement à l'autoformation, la médiation, la médiatisation.

Le croisement de ces deux modèles, permet la construction d'un troisième modèle, qui intègre les spécificités des environnements médiatisés, l'hybridation des formations ainsi que les principes de l'alternance à visée intégrative et professionnalisante. Il comprend plusieurs composants :

Au niveau institutionnel, la visée politique du dispositif, ses dimensions idéelles (Albero, 2010) jouent un rôle central sur son organisation et opérationnalisation. La visée de professionnalisation des apprenants s'inscrit dans une politique institutionnelle d'ouverture et d'échange et de co-construction qui engage chacun des acteurs. De plus, cette co-construction du dispositif grâce à une collaboration entre les responsables, les professionnels, formateurs, ingénieurs pédagogiques, techniciens mais aussi les apprenants est primordiale pour intégrer leurs spécificités et répondre aux besoins exprimés en termes de professionnalisation.

Au niveau organisationnel, plusieurs indicateurs ont été retenus. Tout d'abord, les principes des formations par alternance que nous devons prendre en compte même dans un environnement médiatisé de travail. Notamment, l'ingénierie de projet permettant à chaque apprenant de travailler à partir de son propre projet professionnel et de formation. Elle permet une ouverture à la liberté des choix (terrain de stage, projet de recherche etc.). Il est aussi question de l'ouverture et de la coopération avec des experts externes du milieu professionnel, notamment du tutorat à distance. L'articulation de la double alternance (Papadopoulou, 2019) entre présence et distance et théorie et pratique doit être pensée au niveau organisationnel. Les scénarios pédagogiques à caractère ouvert-coopératif, qui ouvrent la liberté d'actions de l'apprenant et la co-construction avec les formateurs et les pairs, sont intégrés à ce niveau organisationnel.

Au niveau opérationnel, l'accompagnement expérientiel (Papadopoulou, 2020) des apprenants permet une prise en compte de leurs expériences en situation de travail pour un retour réflexif et une conscientisation des apprentissages effectués. Cet accompagnement peut se faire en individuel ou en collectif, à travers des activités de médiation par le partage, à distance, des expériences vécues en situation de travail (Bluteau, à paraître).

L'accompagnement à la rythmoformation et aux objets techniques permet l'appropriation de l'environnement médiatisé de formation (Bourdet & Leroux, 2009) et vise le processus d'autoformation. Conscientiser les stratégies individuelles mises en place pour apprendre à distance, que ce soit au niveau de l'organisation des rythmes d'apprentissage ou encore de la perception des potentialités des objets techniques, ouvre la possibilité des choix d'actions et l'autoformation de l'apprenant.

Enfin, le niveau technologique, transversal, s'intéresse aux objets techniques mis à disposition par et pour les apprenants afin de faciliter les processus de collaboration avec et entre tous les acteurs et de favoriser la réflexivité à visée professionnalisante.

### **3. Méthodologie**

#### **3.1. Contexte de l'étude empirique : Maisons Familiales Rurales**

Le contexte pédagogique est celui d'organismes de formation associatifs : les Maisons Familiales Rurales de France. L'organisation est construite selon un modèle fédéral, dans une logique de fonctionnement par subsidiarité. La gouvernance de l'organisme de formation est

portée par l'association locale qui adhère au réseau MFR et contractualise ses activités de formation avec l'état, les collectivités territoriales, les entreprises. Pionnier de la mise en œuvre de formations par alternance, les centres de formation des MFR pratiquent tous une pédagogie de l'alternance (Chartier, 2003).

Une MFR est un organisme qui accueille en moyenne 150 personnes en formation par alternance sous statut scolaire ou en apprentissage et 80 alternants en formation professionnelle continue (UNMFREO, 2022). L'équipe pédagogique en charge de l'ingénierie des dispositifs de formation est en moyenne composée de 10 formateurs, appelés des moniteurs. L'alternance repose systématiquement sur des activités menées en situation de travail et en centre de formation. Les tuteurs professionnels représentent des acteurs clefs de la formation en tant que formateur associé au parcours. L'ingénierie pédagogique et d'accompagnement des alternants sont construits de manière collaborative au sein de l'établissement entre les moniteurs.

En 2020, à l'échelle nationale, 20 MFR mettent en œuvre un ou plusieurs dispositifs hybrides (Bluteau). Les créations des dispositifs hybrides de formation prennent, le plus fréquemment leur origine dans un contexte d'émergence mixte, en réponse à un besoin externe et en cohérence avec une stratégie interne. Les créations de ces dispositifs s'accéléraient déjà en 2020, avant la COVID. Depuis la crise sanitaire, de nouveaux ont émergé. Cette recherche, prend appui sur des dispositifs « ancrés » dans l'organisation et identifiés au cours de la recherche menée en 2020 (Charlier et al., 2006).

La petite taille des organisations et des équipes pédagogiques peut être favorable au transfert d'ingénierie vers d'autres dispositifs en interne. Cependant, l'organisation fédérée des associations, avantage pour la souplesse du système, peine parfois à diffuser les innovations en interne. Les petites organisations, telles que les MFR, restent fragiles pour ce qui concerne les dynamiques d'innovation, fortement dépendantes d'un faible nombre de personnes au sein de leur système aux niveaux coordonnés méso et micro (Peraya, 2018).

### 3.2. La méthode mixte de recueil des données

La collecte des différentes informations sur le dispositif et sur les acteurs qui le vivent s'est réalisée en différentes étapes et par l'utilisation d'une méthodologie mixte avec triangulation de données (voir tableau 1).

Informations collectées	Modalités de collecte	Dates	Personnes
Conditions d'émergence du dispositif, vécu du dispositif	Entretien semi directif à distance (2020) et sur site	Avril 2020 Avril 2021	Responsables de formation
Stratégie de la MFR	Entretien semi directif	Avril 2021	Directeur
Vécu du dispositif	Questionnaire individuel Focus groupe		Alternants 2020-2021
Documents prescripteurs du dispositif	Collecte documentaire à distance (Plan de formation, Collecte planning, carnet de liaison, livret de suivi, référentiel)	Mars-Sept 2021	Responsables de formation
Instruments d'accompagnement suivi			

Tableau 1: Modalités et temporalités de collecte réalisées sur le dispositif

Après une première collecte de données à distance, un regroupement de différents responsables de formation, un déplacement sur site a permis de réaliser des entretiens avec quelques acteurs du dispositif : direction, responsables et les stagiaires en focus groupe.



Différents entretiens auprès du responsable du dispositif (F) ont été réalisés à distance et en présence. L'entretien initial a été enregistré et transcrit (Blanchet & Gotman, 2007). Il cherchait à mieux identifier les visées et conditions d'émergence du dispositif mais également les modalités d'organisation choisies et les questionnements ingénieriques posés par l'intégration de la distance dans une formation par alternance.

Les documents utilisés pour comprendre le dispositif sont de trois types: provenant du certificateur (référentiel professionnel et de certification,...), construits par les équipes, issus de l'ingénierie interne (plan de formation, planification des sessions de formation en situation de travail, scénarisations pédagogiques, objets techniques mobilisés, espaces d'activités numérique, ...), documents créés au cours du dispositif par les alternants de manière individuelle ou collective : Bilans de formation, évaluations de stage, carnet de liaison numérique accessibles en partie via la plateforme, traces d'activités via le *LMS*<sup>1</sup>.

Enfin, le focus groupe, réalisé en présence avec douze stagiaires en fin de formation, visait plus particulièrement à identifier les activités et ressources perçues comme les plus propices à un développement professionnel et personnel. Ce focus groupe a également fait l'objet d'une transcription et d'une analyse de contenu.

### 3.3. Méthode d'analyse des données

Pour rappel, notre question de recherche se formule comme suit : Quelle ingénierie de formation à distance pour la professionnalisation des apprenants d'un dispositif hybride et par alternance ?

Pour répondre à notre problématique et analyser les données recueillies, nous mobilisons la grille d'indicateurs, présentée en tableau Tableau 1 Tableau 2, construite à la croisée du modèle de la FOAD(I) (Papadopoulou, 2020, 2021) et des formations hybrides et par alternance (Bluteau, 2021, 2022).

Les niveaux de l'ingénierie de FOADI	Les indicateurs de professionnalisation
A. Niveau institutionnel	1. Visée de professionnalisation
	2. Co construction de la formation
B. Niveau organisationnel (ingénierie pédagogique)	1. Ingénierie de projet et partenariat
	2. Scénarios pédagogiques ouverts-coopératifs
	3. Articulation de la double alternance
C. Niveau opérationnel (ingénierie d'accompagnement)	1. Accompagnement à la rythmoformation
	2. Accompagnement à la formation expérientielle
	3. Accompagnement technique
D. Niveau technologique	1. Mise à disposition des instruments collaboratifs
	2. Mise à disposition des instruments réflexifs

Tableau 2 : Grille d'indicateurs liés à la professionnalisation dans l'ingénierie de FOAD(I) d'un dispositif de formation par alternance

<sup>1</sup> Learning Management System : plateforme qui permet le suivi des apprentissages par l'inscription de l'apprenant et le dépôt des ressources, la proposition d'exercices et évaluations.

Pour citer les données des entretiens, nous mettons entre parenthèses l'initial de la personne (F pour formateur, A1, A2...A11 pour les apprenants du focus groupe) suivi de la numérotation des lignes correspondant aux fichiers de transcription.

#### **4. Analyse et discussion : dispositif Assistant de vie aux familles**

L'analyse des résultats se fait à partir des documents écrits du dispositif, la transcription de l'entretien avec le responsable, la transcription du focus groupe avec les douze apprenants et l'observation des traces laissées de l'activité sur la plateforme technique. Les données collectées ont été analysées à partir de la grille d'indicateurs liés à la professionnalisation dans l'ingénierie FOAD(I) d'un dispositif de formation par alternance (voir Tableau 2).

L'analyse porte sur le dispositif de formation d'Assistant De Vie aux Familles (ADVF), un Titre professionnel de niveau 3, sous statut de stagiaire de la formation professionnelle. La part de formation à distance dans le dispositif représente 12,5% soit 100 h sur 805h de formation. Celle-ci comprend en moyenne 12 alternants sur 6 mois de formation. Le dispositif a été créé en 2018 sous la forme hybride. La formation alternée s'articule autour de plusieurs périodes de stages (5) qui peuvent se dérouler dans une même structure ou dans plusieurs (une à trois différentes). Chaque période de stage est précédée et suivie de période en centre de formation de deux ou trois semaines. Pour ce qui concerne les phases de formation à distance, elles sont prévues sur le volume d'heure affecté à la formation formelle (en centre de formation) et représente à ce titre environ 1/5 des heures prévues en centre de formation.

##### **4.1. Niveau institutionnel**

Ce dispositif n'est pas le premier à être mis en œuvre selon une organisation hybride au sein de la MFR. L'intention de la direction est de poursuivre le développement en ce sens. La visée de professionnalisation est identifiable à distance par le rappel à la fois du prescrit de formation et des engagements des différents acteurs, en termes contractuels et conventionnels. Ainsi les stagiaires ont accès au cadre d'engagement réciproque et peuvent le consulter via leur « carnet de liaison » mis à disposition en ligne. Cette partie n'est cependant pas accessible aux structures et tuteurs professionnels.

La dimension de co-construction de la formation, représente un axe de progrès visé par les responsables du dispositif. A titre d'exemple, les tuteurs professionnels n'ont pas accès à l'espace en ligne. Une expérimentation a été menée pour faciliter l'évaluation des activités professionnelles sur le terrain de manière médiatisée et partagée avec les stagiaires et les moniteurs. Cependant, les constats effectués par les responsables mettent en avant les difficultés rencontrées notamment dans l'appropriation des objets techniques et la place donnée aux usages professionnels du numérique. Ainsi, très souvent, les questions de connexion et de capacités d'usages des différents acteurs restent les premiers freins (Bluteau, à paraître). Par exemple, l'usage du téléphone au service d'activités de formation reste mal perçu au sein des structures professionnelles.

##### **4.2. Niveau organisationnel**

Les activités à réaliser à distance, essentiellement de manière asynchrone, sont centrées sur la prise de connaissance de contenu et la réalisation de questionnaires et d'activités collaboratives. La production de savoir en lien avec le dossier professionnel se fait également à distance.

L'ingénierie de projet est davantage mobilisée à partir des choix des structures professionnelles de stage. Les stagiaires font aussi le choix des situations professionnelles utilisées pour produire

leur dossier professionnel. Cependant, cette dimension d'ingénierie de projet est faiblement perçue par les stagiaires. Ils ont conscience des structures et des activités à réaliser sur le terrain professionnel mais parfois faiblement des possibilités de choix ou de négociation de ses activités.

Du point de vue de l'organisme de formation, chaque période en stage correspond à un objectif professionnel défini en lien avec les blocs de compétences de la certification visée. Cet objectif ne semble pas être connu des professionnels. Les stagiaires le connaissent. Ainsi, si la **scénarisation pédagogique** globale montre clairement les liens visés entre les activités en centre et celle réalisées dans les structures de stage, les intentions et le déroulement des activités à distance restent identifiés uniquement dans le plan de formation.

Nous constatons, au travers des entretiens et du bilan des stagiaires, que des liens sont recherchés de manière assez systématique entre les activités. Les activités interface telles que le retour de stage ou les travaux pratiques semblent servir cette intention. Il n'y a pas de moments formalisés d'échange à distance lors des périodes de stage. L'articulation de la double alternance présence (sur le terrain professionnel et en centre de formation) et distance, même si elle est recherchée, est davantage consciente du point de vue de l'équipe pédagogique. « Il y a un lien qui est fait toujours avec ce qui est fait en entreprise et aussi en présentiel. C'est pour ça qu'il y a vraiment un déroulé pédagogique donné dès le début de la formation » (F, 66-68). Les autres acteurs, que ce soit les stagiaires ou les professionnels, n'en ont qu'une faible connaissance et possèdent peu de moyens d'agir dans le dispositif distant. De manière informelle d'autres communications ont lieu entre les stagiaires et parfois entre le stagiaire et son tuteur.

Pour ce qui concerne spécifiquement les dimensions de partenariat et d'ouverture à des experts externes, cette dimension est faiblement mobilisée à distance. Pour ce dispositif une expérimentation d'un outil partagé d'évaluation a été mise en place (Bluteau, à paraître).

### **4.3. Niveau opérationnel**

Nous avons ici repéré les éléments dans l'entretien avec le responsable et formateur, le questionnaire proposé aux stagiaires ainsi que dans le focus groupe avec les apprenants faisant référence aux pratiques, postures, relations et fonctions d'accompagnement à distance. Nous nous focalisons sur les trois indicateurs suivants : accompagnement à la rythmoformation, à la formation expérientielle, aux objets techniques.

#### **4.3.1. Accompagnement à la rythmoformation**

De manière générale, le formateur met en avant la posture d'accompagnement plutôt que celle de la transmission des contenus. « On a évolué aussi dans notre accompagnement, dans ce qui marche et ce qui ne marche pas, on a compris que le cours magistral à distance ce n'est pas du tout ce qu'il faut faire. Ça, on l'a compris assez vite » (F, 24-27).

Afin de prendre en compte les rythmes de chacun, ils ont « basculé sur du temps asynchrone » (F, 32). « Donc ce qu'on fait, c'est qu'on ouvre le module de la semaine dès le lundi, comme ça les stagiaires s'organisent, ils savent que c'est le vendredi qu'ils doivent y travailler [...]. Donc ça permet, en effet, qu'ils puissent tout à fait faire leur formation à leur rythme. [...] L'avantage de la formation à distance, c'est avancer à son rythme. C'est vraiment l'atout qu'on met en avant et qui correspond bien à nos publics » (F, 33-38).

La relation d'accompagnement à distance est définie comme « une relation de confiance » (Cornu, 2003) pour surmonter les difficultés rencontrées par les apprenants. « Donc moi je leur dis : “Je vous fais confiance. Entièrement confiance” » (F, 317-318). « Je trouve que la relation qu'on crée en termes d'accompagnement avec les stagiaires, elle est complètement différente de celle qu'on peut avoir en face-à-face. [...] moi j'essaie d'être proche de mes stagiaires. [...] j'essaie toujours, quand il y a des difficultés, de les accompagner » (F, 298-303). Dans une relation d'accompagnement à distance, « quand (les apprenants) ont des difficultés personnelles, ils peuvent peut-être en parler parfois plus facilement » (F, 318-319).

Les formateurs ont créé cette relation et, ainsi favorisé une présence à distance (Jézégou, 2010), par la mise en place d'une habitude temporelle et d'un rituel. « On a pris l'habitude : tous les matins on met une photo de nous aux stagiaires pour leur faire coucou. Ils apprécient carrément ça. Et ils nous disent : “On a l'impression qu'on vous voit tous les jours !” et, du coup, il y a ce petit clin d'œil qu'on a mis en place avec ma collègue » (F, 322-325). Cela a ouvert la voie vers un partage mutuel d'expériences, des moments intimes et a donc permis d'instaurer cette relation de confiance dans le cadre de la formation. « Et puis, on partage des choses aussi avec eux. On a des mamans, elles nous mettent, quand elles font des gâteaux avec leurs enfants, des photos des gâteaux, des enfants. Des choses qu'on n'aurait pas partagées par ailleurs... » (F, 311-327). Selon Rodet (2011, p. 162), une FOAD doit être rythmée par des événements symboliques. Les formateurs ici montrent qu'une habitude rythmique facilite l'instauration de ces rituels.

La question de l'autonomie et de la responsabilisation des apprenants est revenue à plusieurs reprises. Dans le questionnaire, les apprenants montrent que l'autonomie est moins importante pour la réussite de leur formation hybride (3 votes) par rapport à l'accompagnement et les ressources en ligne (10 votes). Pour le formateur en revanche, l'autonomie est un des principaux éléments dans l'ingénierie pédagogique d'un dispositif hybride. « Ce qui change vraiment c'est le côté autonomie. [...] Je trouve qu'avec le dispositif comme ça, on les responsabilise » (F, 128-134). Enfin, les apprenants constatent que la formation à distance leur « ouvre de l'autonomie » (A3, 570) car ils peuvent travailler à leur rythme. « On n'est pas obligés de le faire tout le vendredi toute la journée. Si on a envie d'en faire un peu avant on gère notre temps nous même » (570-572). Certains disent travailler le vendredi, d'autres le week-end en fonction de leurs contraintes. Ils sont tous d'accord que cette autonomie est bénéfique pour leur formation. « Je trouve que c'est intéressant de les ouvrir (les modules), après chacun gère son emploi du temps » (595).

Comme le dit Rodet (2011, p. 165)

La mise à distance de la formation se traduit, entre autres, par le transfert de tâches de l'institution et de l'enseignant vers les apprenants. Ainsi, c'est le cas de l'organisation temporelle du parcours d'apprentissage qui n'est plus, du moins dans certains dispositifs, lié au respect d'un horaire décidé par l'organisateur, mais de la pleine responsabilité de chacun des apprenants.

De plus, penser les rythmes des apprenants peut avoir une plus-value pour les publics empêchés. Par exemple, deux apprenants ont été en arrêt maladie pendant une période de leur formation. Dans ce cas, l'accompagnement a été fait par le groupe. « A1 : Christophe t'as pris ton téléphone, t'a filmé les autres en train de pratiquer. Et puis du coup vous vous êtes fait un réseau et vous avez basculé dans le drive pour le partager. A3 : Parce que j'étais hospitalisée ils ont

fait des vidéos de toutes les pratiques qu'ils ont faites. [...] J'ai limite, entre guillemets, rien loupé. [...] J'ai pu rattraper tout. A2 : moi aussi je l'ai vécu pendant que j'ai été un mois pour mon problème de dos. [...] les revoir (les vidéos) ça m'a fait du bien et j'ai pu pratiquer quand je suis revenue » (621-646).

L'ingénierie pédagogique pour l'hybridation de la formation a permis ainsi la prise en compte des rythmes des apprenants en fonction de leurs expériences antérieures et besoins « il y a certaines choses que je connaissais, je savais que je pouvais passer vite » (A2, 644) mais aussi en fonction de leurs contraintes « A7 : moi c'était plutôt le samedi et le dimanche que j'étais sur [nom de la plateforme], moi le vendredi j'étais sur le route » (579-580).

#### **4.3.2. Accompagnement expérientiel**

Le lien entre théorie et pratique est au centre de la formation que ce soit à distance ou en présence. Nous allons nous focaliser ici sur l'accompagnement à distance des expériences des apprenants.

Les formateurs donnent les apports théoriques avant la pratique et font ensuite le lien entre les deux. « Dans les travaux qu'ils doivent nous rendre à distance on utilise, bien sûr, énormément ce qu'ils ont vu en stage » (F, 171-180). L'accompagnement expérientiel à distance est double : accompagner les expériences vécues en stage et en formation présentielle. Ceci passe également par la communication du prescrit du scénario pédagogique (Simonian et al., 2016). « Je leur dis d'exploiter des expériences vécues. Peut-être que si je faisais uniquement du présentiel, je ne l'aurais pas fait de la même manière ou pas si systématiquement... oh oui ! Je pense que ça permet vraiment de croiser tout : le temps à distance, les temps en stage, les temps en présentiel. Je pense que cela permet vraiment de croiser pour avancer dans leur parcours » (F, 423-427).

L'accompagnement des expériences vécues en stage pour leur analyse et la conscientisation des compétences acquises, doit être également discuté et travaillé avec les maîtres de stage car ils sont parfois réticents sur la professionnalisation possible des apprenants dans une formation à distance, notamment quand il s'agit d'une formation dans le domaine du social. « Certains maîtres de stage peuvent avoir des réticences mais, en fait, ils se rendent compte que non, cela fonctionne de la même façon » (F, 291-292). Le formateur met en avant la professionnalisation des apprenants par le développement des compétences transversales, comme l'autonomie et la responsabilisation, grâce au vécu même de la formation à distance. « Dans l'insertion professionnelle, je me rends compte que de toute façon ça fonctionne. Ce n'est pas parce qu'on a fait une formation à distance qu'on est moins employables, bien au contraire. Ils sont plus employables. C'est vraiment le côté responsabilité, autonomie qui ressort auprès des maîtres de stage » (F, 284-292).

L'accompagnement individualisé des expériences et besoins singuliers des apprenants est facilité par la distance, car les formateurs ont une liberté d'action plus importante qu'en présentiel. « On a certains stagiaires aussi qui ont parfois du mal à parler en groupe. Du coup sur les messageries, ils vont peut-être nous solliciter davantage qu'en face à face. Là aussi on a des cas de stagiaire qui ont des demandes bien spécifiques. Qui ont envie d'aller plus loin dans la formation, et je trouve que peut-être qu'en cours on n'aurait pas forcément le moyen de le faire. Et là avec la formation à distance on leur dit "tiens va regarder ça, va voir ça ce lien-là" » (F, 141-146). C'est la « capacité de choisir » (processus liberté) combinée avec la conversion

des ressources en « capacités d'action » (processus opportunités) dont il est ici question. *In fine*, ceci permet le développement du pouvoir d'agir (Fernagu, 2018).

La mise en ligne des contenus permet plus facilement de personnaliser l'accompagnement et faire le lien avec les expériences « J'ai pu lui proposer les outils que j'avais déjà. Comme je l'avais en stock je me suis dit autant que cela lui serve. Elle va pouvoir aller plus loin. Mais ceux qui ne sont pas intéressés je ne les oblige pas à aller les voir. Donc ça permet vraiment d'aller à ce rythme-là et c'est vraiment cette dimension d'individualisation qui est importante dans le dispositif » (F, 141-153).

#### **4.3.3. Accompagnement technique**

A la question « quels sont les éléments, en formation à distance, qui ont favorisé votre formation ? », les stagiaires répondent la *plateforme* à dix voix, contre l'*autonomie* avec seulement trois votes. Concernant les éléments qui ont freiné la formation, ce sont notamment les *problèmes techniques* liées aux plateformes (6 votes) contre la réponse *aucune* (trois votes).

L'accompagnement individuel pour la prise en main des objets techniques est mis en avant par le formateur. « Il y a toujours les difficultés qu'on rencontre qui sont liées, par exemple, à des problèmes techniques ou qui ont des problèmes par rapport à la prise en main des outils. [...] Je trouve qu'on arrive à les accompagner davantage. On a mis en place des choses, on essaie de mettre en place des accompagnements vraiment individuels pour certaines personnes qui rencontrent des soucis » (F, 431-435). L'adaptation des objets techniques en fonction du public fait partie de la démarche d'accompagnement. « Il faut savoir un peu chercher dans tous les outils qui existent, trouver qu'il y en a qui marchent et d'autres pas ou un peu moins bien » (F, 43-45). Le formateur peut ainsi percevoir les affordances socio-culturelles des objets techniques (Simonian, 2022) et adapter la plateforme, grâce au vécu des situations-problèmes réelles (Morgagni, 2011).

L'accompagnement technique commence toujours en présentiel. « Bien sûr, au démarrage de la formation, on fait avec eux en centre de formation en présentiel, on leur explique, on leur montre tous les outils » (F, 61-62). Cela vise la continuité expérientielle (Dewey, 1905) du dispositif hybride et la prise en main des outils (Salmon, 2016).

Mais par la suite, la modalité distancielle permet une liberté d'action de la part du formateur pour un accompagnement individuel technique mais aussi une liberté d'expression du besoin par l'apprenant. « Je trouve que, par exemple, parfois on a des stagiaires qui sont en difficulté et [...] peut-être qu'on va pouvoir adapter un peu plus. Peut-être qu'on va plus facilement trouver des outils ou des choses comme ça. Ce qu'on fait aussi en cours mais peut-être que parfois c'est plus pratique à distance pour le faire. Là je vois avec le confinement on a certains stagiaires qui ont des grosses difficultés. Moi ça m'est arrivé de dire, « allez on installe un petit logiciel, je prends la main sur ton PC, je t'explique comment cela fonctionne ». Du coup pour pouvoir aussi les débloquer. Peut-être qu'en cours on n'aurait pas pu, ils ne se seraient peut-être pas manifestés de la même façon » (F, 134-141).

La posture pour cet accompagnement technique est assez spécifique. Il y a un besoin à être « hyper réactif » (F, 371) concernant les problèmes techniques des apprenants. « On doit toujours être prêts à réagir. Il faut être dedans, il faut être dans l'action.... Je pense que c'est ça qui nous plaît » (F, 373-374). Nous remarquons ici une différence entre la posture d'accompagnement expérientiel et technique. Pour le premier, les travaux antérieurs ont montré

qu'une posture d'un « tuteur suffisamment bon » (Goï, 2016 ; 2019) peut permettre le développement du pouvoir d'agir de l'apprenant. Ne pas agir ni trop tôt, ni trop tard afin de laisser la possibilité à l'apprenant de trouver la solution. En revanche, pour les questions techniques, la réactivité du formateur permettrait de libérer l'apprenant dans les temps afin qu'il puisse s'impliquer davantage à sa formation.

Durant les premières années, le responsable de la formation s'occupait de sa médiatisation, or « ce n'était pas toujours évident » (F, 204). Après expérimentation, il nous dit « on réajuste (les objets techniques), on les met au goût du jour mais c'est chaque formateur qui s'en occupe » (F, 203). Une meilleure connaissance du public et groupe de la formation permet d'accompagner davantage les usages des objets techniques et ajuster ces derniers aux besoins spécifiques.

#### **4.4. Niveau technologique**

Les objets techniques ont été créés par les formateurs (F, 14-15) et sont notamment pilotés par l'équipe pédagogique. Après une période où la FOAD consistait à des temps synchrones, des changements ont été effectués car « ce n'était pas toujours évident par rapport aux stagiaires qui devaient se connecter. En plus, il fallait qu'ils aillent [...] dans des espaces publics » (F, 15-24). La médiatisation est supportée par plusieurs plateformes : deux *LMS* et un *Google drive for education*. Différents objets techniques ont été mobilisés dans ces environnements : des parcours en ligne comprenant différents médias (textes, images et vidéos), des exercices, des documents collaboratifs tels que des wiki, des traitements de texte permettant des écritures synchrones, un outil de conversation de groupe synchrone, un logiciel de visioconférence, espace d'exposition et de dépôt de documents sur plateforme. Ils sont davantage pilotés par les formateurs.

La médiatisation proposée dans le dispositif dans la partie à distance est centrée sur les apprentissages à travers deux types d'activités. La première activité vise l'acquisition des connaissances suivantes : lire et prendre connaissance de contenu, s'évaluer sur la compréhension de ce contenu, produire et partager à partir de son expérience. Quelques activités interactives sont mobilisées de manière asynchrone, comme des parcours scénarisés en ligne, des quizz, le forum. Les outils coopératifs comme le Wiki ont été utilisés pour la mise en commun.

La seconde activité est celle en lien avec le dossier personnel qui s'apparente à la production de savoirs issues de l'expérience. Pour cela, les images photos, vidéo et schéma sont mobilisés par les moniteurs et les alternants dans leurs travaux. Les apprenants soulèvent l'importance de filmer les travaux pratiques pour l'acquisition, entre autres, des gestes professionnels (A3, 640-642).

### **5. Conclusion**

La présente recherche visait l'analyse du modèle ingénierique des formations hybrides et par alternance à partir d'une étude de cas. L'analyseur mobilisé a été la fonction intégrative et professionnalisante de ces formations. Nous avons cherché à repérer les éléments de l'ingénierie de formation facilitant la professionnalisation des apprenants d'un dispositif hybride et par alternance, à partir d'une grille de lecture combinant deux modèles (Bluteau, 2021; Papadopoulou, 2021).

Les résultats nous ont permis de constater que pédagogiquement, il semble plus exigeant de mettre en œuvre des ingénieries partenariales que des médiatisations d'apports selon des modes transmissifs. L'accompagnement des apprenants (expérientiel, rythmanalytique, technique) est mis en avant, dans ce cadre. L'étude montre que ces dispositifs mobilisent fortement les capacités d'autonomisation et responsabilisation des apprenants, permettant le développement des compétences transversales pour leur professionnalisation. En revanche, pour les publics qui ne disposent pas de ces capacités, un tel dispositif pourrait les mettre en difficulté, si un accompagnement rythmanalytique et technique n'a pas lieu à distance et en présence pour faciliter les régulations.

Le dispositif laisse des libertés de choix sur les activités, les outils et les méthodes, moins sur les objets techniques. La médiation par le groupe est mobilisée à la fois au travers des usages de plateforme et lors d'activités d'échanges et de partage des expériences. La place des échanges de groupe dans les processus de professionnalisation représente un des éléments majeurs mis en avant par les stagiaires, il pourrait être pertinent, dans un dispositif hybride, de penser les espaces et les temps les plus propices à ces retours individuels et collectifs sur les activités en situation de travail.

L'analyse d'un dispositif dont les visées sont à la fois l'accompagnement au projet, donc à l'autonomie, comme l'adaptation, la conformité aux normes professionnelles invite à une prise en compte de composantes multidimensionnelles et multifactorielles. Ainsi, les ingénieries de telles formations à distance à visée intégrative nécessitent des collaborations multiples, complexes où l'enjeu demeure un développement d'une capacité à intégrer pour soi une culture, des compétences et une identité professionnelle au service de son propre pouvoir d'agir.

## 6. Bibliographie

- Albero, B. (2010). Chapitre 3. La formation en tant que dispositif : Du terme au concept. In B. Charlier, *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Presses Universitaires de France.  
<https://doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01.0047>
- Barbier, J.-M. (1997). Pour une approche « ensemblière » de l'alternance. *POUR*, 154, 57-64.
- Bélisle, M. (2011). *Perceptions de diplômés universitaires quant aux effets d'un programme professionnalisant et innovant sur leur professionnalisation en contexte de formation initiale*. Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/960>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien* (Nathan universités). Nathan. <https://doi.org/10.7202/1024898ar>



- 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. (2021, mars). Hybridation des formations par alternance et reliances prescrites. *Comprendre et construire les nouvelles situations d'apprentissage instrumentées*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03188304>
- Bluteau, M. (2022). Quels liens ? Hybridation des formations par alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 107-126. <https://doi.org/10.7202/1087561ar>
- Bluteau, M. (à paraître). Opportunités et libertés d'expérimentation dans les dispositifs hybrides de formation par alternance. *STICEF*.
- 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>
- Bourdet, J.-F., & Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne. *Distances et savoirs*, 7(1), 11-29.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496. <https://doi.org/10.3166/ds.4.469-496>
- 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.
- Cornier, C. (2012). *L'alternance intégrative, une notion fondamentale dans le processus de professionnalisation des travailleurs sociaux*.

- Deschryver, N., & Charlier, B. (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>
- Dewey, J. (1905). The Realism of Pragmatism. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 2(12), 324-327. <https://doi.org/10.2307/2010861>
- Etat de l'art de la pédagogie de l'alternance : Enjeux, pratiques et principes directeurs* (p. 21). (2022). Observatoire paritaire de la métallurgie. [https://www.observatoire-metallurgie.fr/sites/default/files/2022-11/etat-de-art\\_1.pdf](https://www.observatoire-metallurgie.fr/sites/default/files/2022-11/etat-de-art_1.pdf)
- Fernagu, S. (2018). *Organisation et apprentissage : Des compétences aux capacités*. [Education., Université Bourgogne Franche-Comté]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01988063>
- Fernagu, S. (2022). *GUIDE PRATIQUE La pédagogie de l'alternance*.
- Fourdrignier, M. (2015). L'alternance intégrative, une nouvelle modalité de professionnalisation ? Le cas des métiers du travail social. *Relief - Rapports et Échanges sur les liens Emploi Formation*, n° 50. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02999951>
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. L'Harmattan.
- Goï, C. (2016). Absence Physique/ présence symbolique : Didactique et accompagnement en formation à distance d'enseignants de FLE. In *Numérique et Formation des enseignants de langues : Pistes et imaginaires* (des archives contemporaines, p. 63-76).
- Goï, C. (2019). *Maïeutique de la pensée et éthique de l'accompagnement à l'écriture académique en formation*. 179.
- Lenoir, C. (1993). Formations par l'alternance, enjeux et ambiguïtés. *Actualité de la formation permanente*, 124, 15-24.
- Lerbet, G. (1993). Alternance et cognition. *Education Permanente*, 2(115), 65-78.

- Morgagni, S. (2011). Repenser la notion d'affordance dans ses dynamiques sémiotiques. *Intellectica*, 55(1), 241-267. <https://doi.org/10.3406/intel.2011.1170>
- Papadopoulou, M. (2019). Inversons la classe inversée. Raison expérientielle et nouvelles technologies en formation des adultes. *TransFormations - Recherches en Education et Formation des Adultes*, 19, Article 19. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/282>
- Papadopoulou, M. (2020). « *Distance intégrative* » et accompagnement expérientiel, pour une nouvelle ingénierie en FOAD [François Rabelais]. [http://theses.scd.univ-tours.fr/index.php?fichier=2020/104119\\_PAPADOPOULOU\\_2020\\_archivage.pdf](http://theses.scd.univ-tours.fr/index.php?fichier=2020/104119_PAPADOPOULOU_2020_archivage.pdf)
- Papadopoulou, M. (2021). Approche ingénierique de la formation ouverte et à distance (FOAD) : Une étude empirique réalisée auprès de six formations universitaires à distance en contexte de COVID-19. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 18(1), 48-61. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-06>
- Peltier, C., & Séguin, C. (2021). Hybridation et dispositifs hybrides de formation dans l'enseignement supérieur : Revue de la littérature 2012-2020. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 35, Article 35. <https://doi.org/10.4000/dms.6414>
- Peraya, D. (2018). Technologies et formes éducatives : Entre rupture et continuité, stabilité et évolution. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 24. <http://journals.openedition.org/dms/3216>
- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation Etudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment? *Education & Formation*, e-301, 16-34.

- Rodet, J. (2011). Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur. In C. Depover, D. Peraya, B. De Lievre, J.-J. Quintin, & A. Jaillet, *Le tutorat en formation à distance* (De Boeck Supérieur, p. 159-170). De Boeck Supérieur.
- Salmon, G. (2016). The realm of learning innovation : A map for emanators. *British Journal of Educational Technology*, 47(5). <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.1111/bjet.12487>
- Simonian, S. (2022). *L'affordance socioculturelle des objets techniques*. Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Simonian, S., Quintin, J.-J., & Urbanski, S. (2016). La construction des collectifs dans l'apprentissage collaboratif à distance : L'affordance socioculturelle des objets numériques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(1), 63-90. <https://doi.org/10.3917/lse.491.0063>
- Sorel, M., & Wittorski, R. (2005). *LA PROFESSIONNALISATION EN ACTES ET EN QUESTIONS*, Maryvonne Sorel Richard Wittorski—Livre, ebook, epub. L'Harmattan. [https://www.editions-harmattan.fr/index\\_harmattan.asp?navig=catalogue&obj=livre&razSqlClone=1&no=19406](https://www.editions-harmattan.fr/index_harmattan.asp?navig=catalogue&obj=livre&razSqlClone=1&no=19406)
- UNMFREO. (2022). *Diaporama du mouvement*. <https://intranet.mfr.asso.fr/documents/espace-documentaire/59>
- Valdès, D. (1995). *Vers de nouvelles formes de formation : Les formations hybrides* [Mémoire de DESS]. Paris 2.