

Opportunités et libertés d'expérimentation dans les dispositifs hybrides de formation par alternance

Opportunities and freedoms of experience in hybrid work-linked training schemes

Marie BLUTEAU¹

¹ Association Nationale pour la Formation et la Recherche pour l'Alternance

Résumé. Alors que les dispositifs hybrides de formation dans l'enseignement supérieur font l'objet de nombreuses recherches, les dispositifs hybrides de formation professionnelle par alternance sont bien moins étudiés. Au regard de leurs définitions respectives, nous considérons qu'ils appartiennent au même paradigme pédagogique. Par alternance, ils intègrent des allers-retours entre formation en situation de travail et formation présentielle et combinent aussi formation à distance et formation présentielle. La recherche menée propose d'abord une caractérisation du dispositif étudié sous la forme d'une étude de cas à partir d'un cadre adapté. Puis, à travers l'expérimentation d'une nouvelle médiatisation de l'activité d'évaluation ou d'auto évaluation en situation de travail, nous analysons les processus d'opportunités, de libertés et de capacité à l'œuvre dans l'activité d'évaluation et d'autoévaluation proposée aux alternants de trois groupes successifs. Située à l'interface de ces environnements multiples d'apprentissage, comment cette activité participerait-elle d'une construction de l'expérience ? À travers cette analyse, les écarts entre les ingénieries telles que pensées et les ingénieries finalement vécues apparaissent et questionnent les ressources et les facteurs pouvant influencer positivement ces processus et leur régulation.

Mots-clés : capacités, apprentissage hybride, apprentissage expérientiel, dispositif hybride de formation par alternance, système de gestion de cours, formation continue

Abstract. While hybrid training systems in higher education are the subject of a great deal of research, hybrid work-linked vocational training systems are much less well studied. Given their respective definitions, we consider that they belong to the same pedagogical paradigm. By alternation, they incorporate back and forth between on-the-job training and classroom-based training, and also combine distance and classroom-based training. The research carried out firstly characterizes the system under study in the form of a case study based on an adapted framework. Then, through the experimentation of a new mediatization of the assessment/self-assessment activity in a work situation, the analysis focuses on the processes of opportunity, freedom and capability at work in the assessment and self-assessment activity proposed to the alternating students in three successive groups. Situated at the interface of these multiple learning environments, how does this activity contribute to the construction of experience? Through this analysis, the discrepancies between the engineering processes as thought and finally experienced emerge and raise questions about the resources and factors that can positively influence these processes and their regulation.

Keywords: capabilities, Blended Learning, experiential learning, hybrid work-study system, learning management systems, continuous training

1. INTRODUCTION

L'évolution des représentations du terme et des pratiques d'hybridation contribue à sa diffusion dans tous les secteurs de nos vies, jusqu'à en faire l'éloge (Halpern, 2019). L'hybridation est considérée comme l'atteinte « d'une harmonie par le biais d'une adaptation nécessaire à un monde en perpétuelle métamorphose » (Cetro, 2018, p. 9). Cette « adaptation nécessaire » invite, dans le champ de la formation, à questionner à la fois les composantes qui se mélangent, harmonieusement ou non, comme les créations issues de ces mélanges.

La recherche sur les dispositifs hybrides de formation vise l'appréhension de leurs ingénieries, la compréhension de l'expérience apprenant et de ses effets. Une majorité de travaux porte sur la formation supérieure (Peltier et Séguin, 2021). Les recherches sur les dispositifs hybrides de formation professionnelle se révèlent moins nombreuses, malgré une première définition directement issue de cette sphère (Valdès, 1995). En ce sens, notre contribution vise à faire émerger un cadre de référence de l'hybridation dans le domaine de la formation professionnelle, plus particulièrement par alternance. Chacune de ces formations est considérée comme un environnement d'apprentissage hybride (Zitter et Hoeve, 2012) de par ses configurations spatiales, temporelles, instrumentales et actuelles multiples.

« Intégrant plusieurs espaces et plusieurs cultures éducatives » (Barbier, 2019, p. 3), les dispositifs hybrides et les dispositifs de formation par alternance se définissent comme des dispositifs ensembliers (Barbier, 1997, 2019 ; Bluteau, 2022). Les dispositifs hybrides de formation par alternance combinent apprentissages en situation de travail et en centre de formation (Chartier, 2003), mais également formation à distance et formation présentielle. La proposition est alors de constituer un cadre de lecture pertinent pour ces dispositifs à partir des travaux de la recherche *Hy-Sup* (Borruat *et al.*, 2012) et des composantes des dispositifs de formation par alternance (Boudjaoui et Leclercq, 2014 ; Bougès, 2013 ; Fernagu, 2022a ; Vialle, 2005).

Considérant que ces dispositifs ensembliers pourraient participer d'un même paradigme pédagogique (Peltier et Séguin, 2021), nous envisageons la manière dont l'alternant adulte est mis en situation de se développer, en tant qu'acteur central du dispositif. Ainsi, nous nous focalisons sur les processus d'apprentissage expérientiel en prenant appui sur une activité interface (Geay, 1998 ; Renier et Guillaumin, 2022) d'un dispositif hybride de formation par alternance. L'étude d'une expérimentation d'un prototype d'évaluation en situation de travail vise l'identification des processus participant à la construction de l'expérience (Albarello, 2013 ; Mayen et Mayeux, 2003) tout comme l'accompagnement à la conception. En quoi la reconfiguration de cette activité serait porteuse de mise en capacité ou capacité (Fernagu, 2018b) d'expérientiation pour les alternants ?

La « recherche avec » (Monceau, 2022) menée s'inspire d'une approche orientée par la conception (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015) et présente l'étude d'un dispositif hybride de formation par alternance mis en œuvre dans une Maison Familiale Rurale de France. Si au sein de ces organismes de formation, les pédagogies de l'alternance sont connues et pratiquées par les petites équipes pédagogiques, l'intégration de formation à distance l'est beaucoup moins. L'étude de cas s'appuie sur un cadre de caractérisation des dispositifs hybrides de formation par alternance (Bluteau, 2021b). Elle se focalise ensuite sur l'expérimentation d'une activité interface d'évaluation mobilisant l'usage partagé d'un *Learning Management System* (LMS). Cette expérimentation vise à favoriser la construction de l'expérience (Albarello, 2013) par l'évaluation partagée, considérée comme synchronisateur (Gremion, 2018) au sein de dispositifs aux espaces-temps multiples.

En section 2, après une exploration des recherches et définitions des dispositifs hybrides et des dispositifs de formation par alternance, nous précisons le cadre défini pour approcher les dispositifs hybrides de formation par alternance. Nous abordons les enjeux d'une expérientiation pour les adultes en formation professionnelle et le cadre retenu pour envisager les processus de mise en capacité dans le dispositif hybride étudié. La section 3 consacrée à la méthodologie précise le contexte de l'étude, les collectes de données et les traitements effectués. L'analyse, présentée dans les sections suivantes, aborde les processus d'opportunités et de libertés observés à travers les résultats et propose quelques perspectives d'ingénierie comme de recherche quant à la régulation de ce type de dispositif.

2. DU VECU A L'EXPERIENCE DANS LES DISPOSITIFS HYBRIDES DE FORMATION PAR ALTERNANCE

Envisager les apprentissages expérientiels dans les dispositifs de formation hybride et par alternance oblige à définir un cadre adapté à ces dispositifs et aux processus de mise en capacité qu'ils permettraient.

2.1. CONSIDERER LES DISPOSITIFS HYBRIDES EN TANT QU'ENSEMBLIERS

2.1.1. Un paradigme pédagogique commun

C'est en 1995 que la notion de formation hybride apparaît. Par formation hybride, on entend (Valdès, 1995, p. 7) une formation associant :

- des parcours négociés entre le choix de la structure (de formation ou l'entreprise) et le choix de l'apprenant (d'où une triple origine de la demande : personnelle, sociale et professionnelle).
- des unités de lieux différentes : entreprise, centre de formation, domicile, centre de ressources, lieu de proximité.
- des unités de temps diversifiées : temps choisi, planning de l'organisme de formation, temps partagé dans l'entreprise, des ressources complémentaires de l'organisme de formation, de l'environnement professionnel, de l'entourage social.
- des situations pédagogiques adaptées : travail en petits ou grands groupes, individualisation et personnalisation, tutorat, accompagnement, guidance, apprentissage en autonomie.
- des ressources pédagogiques pluri-média : livre, document papier, vidéo, audio, informatique (disquette, didacticiel), multimédia (CD-ROM, CD-I).

Cette première définition prend largement en considération la place de la personne en formation, l'entreprise et le centre de formation dans le dispositif. Depuis, la recherche *Hy-Sup* a contribué à une définition d'un dispositif hybride en enseignement supérieur. Cette recherche insiste davantage sur les dispositifs technologiques mobilisés, les intentions des concepteurs et le potentiel d'innovation (Peraya et Peltier, 2012, p. 85). Le cadre proposé par cette recherche est composé de dimensions et de composantes des dispositifs hybrides. Il représente une approche initiale adaptée à l'enseignement supérieur.

L'analyse réalisée par Peltier et Seguin sur un ensemble de définitions considère qu'une catégorie d'entre elles pose le dispositif hybride de formation « comme paradigme pédagogique propre suscitant des effets spécifiques » (2021, paragr. 21). Les environnements hybrides d'apprentissage (Zitter et Hoeve, 2012) entrent dans cette catégorie. Dans la même ligne, la définition de Cremers *et al.*, concernant la formation

professionnelle, met en évidence le caractère à la fois d’interface et de bricolage de ces configurations au-delà de frontières d’espaces et de temps formatifs, entre école et travail :

« *hybrid learning configuration as a social practice situated at the interface of school and workplace in which working and learning are integrated. In such a configuration, learning is typically trans-boundary in nature (e.g. by transcending disciplines, traditional structures and sectors, and forms of learning (Wals et al. 2011)), and it is embedded in ill-structured, authentic tasks such as assignments for real-life clients or other stakeholders in the community.* »¹ (Cremers et al., 2013, p. 208)

Ainsi, les dispositifs hybrides articulent différents espaces d’activités d’apprentissage et peuvent prendre des configurations multiples au regard des choix effectués par leurs concepteurs. Au-delà du cadre proposé par la recherche *Hy-Sup* (Borruat et al., 2012) ces choix peuvent concerner les espaces, les temporalités, les dynamiques sociales, les outils et ressources, la pédagogie, les finalités et l’évaluation (Paquelin et Lachapelle-Bégin, 2022).

Les dispositifs de formation par alternance ont fait l’objet d’une littérature scientifique abondante portant sur la compréhension de leurs nombreuses typologies (Bourgeon, 1979 ; Fernagu-Oudet, 2010 ; Jorro, 2007 ; Lerbet, 1993 ; Malglaive, 1975 ; Pentecouteau, 2012 ; Regnier, 1998 ; Veillard, 2019). Ces typologies se réfèrent de manière indistincte à des dimensions institutionnelles, didactiques, pédagogiques ou personnelles d’un système de formation par alternance (Geay, 1998). Néanmoins, il existe peu de recherches portant spécifiquement sur les dispositifs hybrides de formation par alternance et destinées à leur caractérisation. Certains travaux récents s’intéressent à l’intégration de la formation à distance au sein de l’alternance (Plateau, 2018), ou à la manière de favoriser les processus intégratifs dans la distance (Papadopoulou, 2020). Cependant, ces recherches ne proposent pas de cadre de caractérisation. À travers nos propres recherches, nous avons identifié 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 » (Bluteau, 2020, p. 108).

Ainsi, l’analyse des dispositifs hybrides, qu’ils soient par alternance ou non, invite à une approche ensemblière (Barbier, 1997). Celle-ci considère les configurations plurielles de chacun des espaces-temps de formation et de socialisation, en pense la cohérence propre, mais envisage également les modes de régulation d’ensemble à travers un système interface (Geay, 1998). Dans l’objectif de nous doter d’un cadre destiné aux dispositifs hybrides de formation par alternance, nous avons mobilisé la recherche *Hy-Sup* (Borruat et al., 2012) et celles sur les formations par alternance.

2.1.2. Un cadre de caractérisation

Envisager l’articulation des activités dans les différents espaces d’apprentissage en alternance invite à définir les relations entre ces espaces-temps et leurs configurations plurielles (Maubant et Gremion, 2022). Certaines typologies distinguent l’alternance d’organisation pédagogique des activités selon le degré de communication entre les logiques

¹ La configuration d’apprentissage hybride est une pratique sociale située à l’interface de l’école et du lieu de travail, dans laquelle le travail et l’apprentissage sont intégrés. Dans une telle configuration, l’apprentissage est typiquement transfrontalier par nature (par exemple en dépassant les disciplines, les structures et secteurs traditionnels, et les formes d’apprentissages (Walls et al., 2011)), et il est intégré dans des activités authentiques et contingentes telles que des missions pour de réels commanditaires ou d’autres parties prenantes de la société (traduction libre, auteur).

de production (entreprise) et de formation (école). C'est en ce sens que Geay considère l'alternance en tant que système interface comportant « quatre dimensions essentielles (institutionnelle, pédagogique, didactique et personnelle) mais qui vont être spécifiées, déterminées, colorées par la situation d'entre-deux, c'est-à-dire par *les interactions* entre le système école et le système travail » (Geay, 1998, p. 34). Pour préciser cette dimension pédagogique, Boudjaoui et Leclercq (2014) identifient des composantes fonctionnelles des dispositifs par alternance : partenariat, travail, ressources, accompagnement, production de savoir. Cependant, dans la lignée des travaux de Vialle (2005), ils mettent en évidence les écarts entre une alternance institutionnelle et une alternance vécue dans sa dimension cognitive. Ils invitent à considérer que « l'apprenant n'est pas simplement usager ; il est aussi bel et bien le concepteur d'une alternance encadrée par le dispositif » (Boudjaoui et Leclercq, 2014, p. 30).

Le cadre de lecture des dispositifs hybrides de formation par alternance mobilise 5 dimensions.

- **L'articulation des activités en situation de travail, en présence et à distance** comprend la réalisation d'activités authentiques (Zitter et Hoeve, 2012), productives (Rabardel et Samurçay, 2006) situées dans chaque espace-temps formatif en cohérence avec le potentiel et les opportunités d'apprentissage de chacun de ces espaces-temps. Dans cette dimension, nous identifions également l'articulation des temps cycliques, successions des espaces-temps de formation organisés (Bougès, 2013), voire l'émergence d'un « tiers espace-temps » pouvant s'articuler à l'accompagnement expérientiel dans une « Formation ouverte à distance intégrative » (Papadopoulou, 2020, p. 20). La production de savoirs (Chartier et Lerbet, 1993) issue des expériences est une activité de l'alternant que nous associons à cette dimension.
- **Le partenariat** du dispositif comprend l'ouverture à des experts externes (Jézégou, 2005). Cependant, le partenariat avec le milieu professionnel, entendu comme coopération, va au-delà de l'ouverture. Au travers du tutorat réalisé en entreprise, les tuteurs professionnels participent au double tutorat du dispositif de formation (Astier, 2017 ; Boudjaoui, 2016 ; Clénet et Gérard, 1994). Ils jouent un rôle d'accompagnement et d'évaluation des apprentissages.
- **L'accompagnement** comprend les activités mobilisées au service de l'autoformation. Cette dimension s'appuie sur le tutorat réalisé par les formateurs (Boudjaoui et Leclercq, 2014) en présence et à distance, les accompagnements par les pairs (Deschryver et Charlier, 2012) et les libertés de choix offertes (Jézégou, 2005). En effet, les spirales et temporalités cycliques d'un dispositif hybride et par alternance correspondent au temps des institutions. Or, ces temporalités, mises en regard de la linéarité de chacune des temporalités individuelles, invitent à se centrer sur le « temps du s'éduquant » (Pineau, 2000, p. 158), celui de l'autoformation.
- **La médiation** comprend différentes formes. Qu'elles soient épistémiques, praxéologiques, relationnelles ou réflexives (Charlier *et al.*, 2006), les médiations relèvent d'opérations cognitives. Elles interviennent et s'articulent, au travers d'instruments tels que la pensée, l'attention, la mémoire (donc dans l'usage) et entre le sujet et l'objet d'apprentissage, qu'il concerne un savoir, une action ou d'autres sujets (soi ou les autres). Les activités de partage des expériences vécues en situation de travail avec le groupe sont identifiées comme des activités de médiation dans leur dimension de conflit-socio-cognitif (Bougès, 2014 ; Schwartz, 1977).
- **La médiatisation** des ressources et des fonctions pédagogiques compose la dernière dimension de ce cadre (Charlier *et al.*, 2006 ; Fernagu, 2018a). La

médiatisation est ici considérée comme la mise en dispositif médiatique d'objets (ressources d'apprentissage) et de fonctions (informer, communiquer, produire, collaborer, gérer, soutenir, évaluer) (Charlier *et al.*, 2006 ; Peraya, 2008).

Le cadre proposé et présenté en tableau 1, se compose de ces cinq dimensions. Chacune de ces dimensions assemble les composantes des dispositifs hybrides telles que définies par la recherche Hy-sup (alignées à droite du tableau) et les composantes des dispositifs de formation par alternance (alignées à gauche du tableau).

Tableau 1 : Cadre de lecture des dispositifs de formation hybrides et par alternance (Bluteau, 2020)

Articulation des activités en situation de travail, en présence et à distance	
	Participation active des étudiants en présence (C1-Hy-Sup)
	Participation active des étudiants à distance (C2- Hy-Sup)
Production de savoir	
Activités de production de savoirs	
Espaces-temps	
Volume d'activités au centre de formation / à distance / en situation de travail	
Rythme	
Travail	
Activités professionnelles négociées avec le terrain professionnel	
Terrains professionnels	
Partenariat, tutorat professionnel et ouverture	
Partenariat	
Évaluations partagées avec l'alternant, le tuteur professionnel, le formateur	
Co-construction de la formation	
	Ouverture
	Recours aux ressources et acteurs externes (C14- Hy-Sup)
Accompagnement à l'autoformation - tutorat	
	Ouverture
	Choix de liberté des méthodes pédagogiques (C13- Hy-Sup)
Accompagnement	
	Accompagnement méthodologique par les enseignants (C10- Hy-Sup)
	Accompagnement métacognitif par les enseignants (C11- Hy-Sup)
	Accompagnement par les étudiants (C12- Hy-Sup)
Entretiens individuels avec l'alternant	
Médiation	
	Possibilité de commentaire et d'annotation de documents par les étudiants (C8- Hy-Sup)
	Objectifs réflexif et relationnels (C9- Hy-Sup)
Objectifs d'auto direction	
Objectifs de professionnalisation	
Activités d'expression, d'explicitation des expériences avec le groupe de pairs	
Médiatisation	

Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage (C3- Hy-Sup)
Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction (C4- Hy-Sup)
Ressources sous forme multimédia (C5- Hy-Sup)
Travaux sous forme multimédia (C6- Hy-Sup)
Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés (C7- Hy-Sup)
Mise à disposition d'outils partagés avec les tuteurs professionnels
Outils partagés avec les tuteurs professionnels

Ce cadre de lecture vise à objectiver des dispositifs en tant qu'organisations de « situations susceptibles d'entrer en résonance avec les dispositions des personnes en formation » (Lameul *et al.*, 2009, p. 10). Ainsi, le cadre utilisé est considéré lui-même comme un construit qui vise à appréhender l'organisation déclarée du dispositif hybride de formation par alternance étudié.

Dans cette étude, nous cherchons à percevoir le vécu de l'alternant, appelé aussi « alternance cognitive » (Vialle, 2005). Nous souhaitons déterminer en quoi certains agencements de ressources et de situations seraient plus propices au développement professionnel visé. Nous nous focalisons sur les processus participants à la construction de l'expérience.

2.2. ACTIVITES INTERFACES ET EXPERIENCIATION

Au sein d'un dispositif hybride de formation par alternance, une place centrale est accordée à l'expérience « définie comme fondatrice de la démarche d'apprentissage par alternance » (Bougès, 2014, p. 130). Si le vécu des activités, dans les différents espaces-temps formatifs, existe, la transformation de ce vécu en expérience et l'accès à une prise de conscience de l'activité vécue ne sont pas faciles. Elles nécessitent un regard et une réflexion sur cette activité pour faire advenir l'expérience (Barbier, 2013 ; 2020). C'est dans ce sens que l'expérientiation est définie comme le travail que « l'apprenant adulte effectue pour construire une expérience » (Albarello, 2013, p. 238).

Parmi les activités propices à la formation expérientielle dans un dispositif hybride, Papadopoulou (2020) a identifié la problématisation, le récit d'expérience, le retour réflexif et la production de savoir. Nous envisageons, dans cette recherche, que l'évaluation et l'autoévaluation des activités vécues en situation professionnelle participent d'un retour réflexif sur l'activité vécue et donc, d'une expérientiation. Cette situation d'évaluation est également envisagée au regard de son potentiel synchronisateur dans un dispositif hybride (Gremion, 2018). Ainsi, nous nous centrons sur l'étude d'une activité située en interface. L'interface est alors entendue comme « toute construction ou artefact humain, permettant de relier deux systèmes » (Renier et Guillaumin, 2022, p. 228). L'expérimentation d'une nouvelle forme d'évaluation est observée au prisme des capacités afin de déterminer les processus de mise en capacité d'expérientiation vécus par les alternants.

2.3. UN CADRE POUR OBSERVER LES PROCESSUS D'OPPORTUNITE ET DE LIBERTE AU SERVICE DES APPRENTISSAGES EXPERIENCIELS

L'approche par les capacités se propose d'interroger autant les ressources, la manière de s'en saisir que les choix que l'alternant pose. Cette analyse se centre sur l'étude de trois processus : opportunité et liberté, eux-mêmes contributifs de celui des capacités. À partir des travaux de Sen (2001), l'approche par les capacités invite à considérer davantage les opportunités réelles de conversion de ressources en action, plus que leur simple existence. Autrement dit, cela questionne les opportunités offertes par le dispositif : quelles ressources

sont proposées, comment les individus sont mis en situation de s'en saisir, quels facteurs influencent l'appropriation et les usages. Les ressources sont considérées au sens large. Elles peuvent être humaines, matérielles, organisationnelles ou personnelles, etc. Ainsi, le « processus Opportunités » (figure 1) se focalise sur la conversion des ressources en capacités d'action. Les facteurs qui facilitent ou entravent cette conversion sont appelés « facteurs de conversion » (Fernagu, 2018a ; Robeyns, 2017).

Conjointement, cette capacité d'action ne garantit pas l'accomplissement, ou le développement des apprentissages. Cette réalisation nécessite également la liberté d'agir. Le « processus Liberté » (figure 1) se focalise sur « la *capacité de choisir*, sur ce qui permet aux personnes de se déterminer » (Fernagu, 2018a, p. 157). Cette capacité de choisir repose également sur des « facteurs de choix » propres à chacun. Le pouvoir d'agir d'un individu dans un espace de formation, et donc le caractère capacitant (Fernagu, 2022b) de cet espace, peut être appréhendé au travers du « processus Capabilités » en tant qu'articulation des « processus Opportunités et Liberté ». Ces processus s'envisagent toujours du point de vue du sujet au regard de ses aspirations et de sa propre trajectoire.

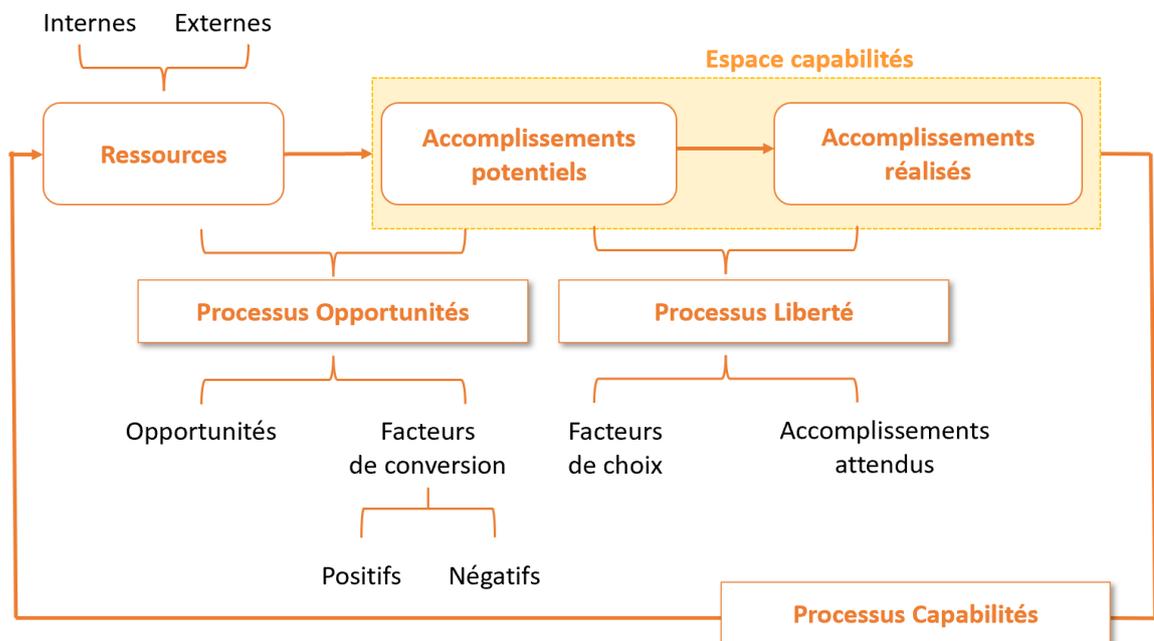


Figure 1 : Les processus de l'approche par les capacités (Fernagu, 2018b, p. 56)

Dans le cadre de cette étude, les processus d'opportunités et de liberté à l'œuvre pour les alternants dans le dispositif sont analysés au regard de l'usage du prototype expérimenté et de l'expérimentation des alternants. Pour ce faire, nous questionnons les ressources qu'ils identifient comme telles et les opportunités effectives d'usage et de réalisation de la situation. Le prototype est alors considéré comme une ressource possible de cette situation interface qu'est l'évaluation. Le récit de l'alternant permet de déterminer les facteurs favorisant ou entravant l'usage de cette ressource et les choix effectués. Ainsi, l'approche par les capacités étudie les ressources, les facteurs de choix et de conversion, les accomplissements possibles et ceux effectivement accomplis à partir des situations vécues.

3. METHODOLOGIE

3.1. CONTEXTE DE L'ETUDE

L'étude est réalisée au sein des Maisons Familiales Rurales (MFR). Cette partie précise les caractéristiques organisationnelles et technologiques de ce terrain de recherche.

3.1.1. Les Maisons Familiales Rurales

Les MFR de France sont des organismes de formation associatifs. 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. Pionnières de la mise en œuvre de formations par alternance, les MFR pratiquent une pédagogie de l'alternance (Chartier, 2003). Une MFR est un organisme qui accueille en moyenne 150 alternants 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. Durant une année scolaire, entre 10 et 15 groupes (de 8 à 25 personnes) suivent une formation. L'alternance repose systématiquement sur des activités menées en situation de travail et en centre de formation. Le tuteur professionnel est considéré comme un formateur associé au parcours. L'ingénierie pédagogique et d'accompagnement des alternants est construite de manière collaborative au sein de l'équipe pédagogique.

En 2020, à l'échelle nationale, 20 MFR mettent en œuvre un ou plusieurs dispositifs hybrides (Bluteau, 2020). Les dispositifs hybrides de formation par alternance sont créés en réponse à un besoin externe et en cohérence avec une stratégie interne. Les initiateurs sont presque autant d'hommes (6/13) que de femmes (7/13) et possèdent une ancienneté située entre 11 et 20 ans (7/13). Les créations de ces dispositifs s'accéléraient déjà en 2020, avant la COVID.

Cette recherche, prend appui sur un dispositif identifié au cours de la recherche menée en 2020 (Bluteau, 2020). Au sein de cette organisation, la petite taille 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. Elles dépendent fortement d'un faible nombre de personnes aux niveaux coordonnés méso et micro (Peraya, 2018). Des écarts de développement existent entre les associations en ce qui concerne ces nouveaux types de dispositifs (Dujoncqoy *et al.*, 2021).

3.1.2. L'usage d'un *Learning Management System* (LMS) au sein des MFR

L'organisation fédérative nationale des MFR a fait le choix de se doter d'une plateforme LMS à couverture nationale en 2015. Ce choix a pris appui sur une démarche d'expérimentation et d'appropriation interne (Bluteau, 2021a). Le LMS utilisé par les MFR est le logiciel open source Claroline Connect (2023). Le dispositif étudié mobilise des espaces d'activités au sein de cette plateforme de formation grâce à une administration déléguée. Les usages de la plateforme représentent un indicateur national au sein de l'organisation. Ainsi, en plus des activités de formations institutionnelles, lors de l'année scolaire 2021-2022, ce sont quarante MFR qui utilisent le LMS pour leurs activités avec les alternants. Les activités mises en œuvre peuvent contribuer à enrichir la présence, faciliter

l'accès à des ressources à distance sans que, pour autant, il n'y ait une scénarisation d'activités à distance et une mobilisation de la distance en formation (Bluteau, 2021b). L'usage d'un LMS, comme le développement de dispositifs hybrides de formation par alternance au sein des MFR, restent des activités marginales par rapport à celles menées dans l'ensemble des dispositifs mis en œuvre à l'échelle locale d'une MFR.

Cette étude vise deux objectifs : affiner le cadre de caractérisation des dispositifs hybrides de formation par alternance et identifier des activités médiatisées favorisant l'interface, pour les alternants, entre les espaces-temps de formation. Dans cette seconde visée, la recherche est menée de manière collaborative avec l'équipe responsable du dispositif étudié. Elle prend la forme d'une « recherche avec » (Monceau, 2022) orientée par la conception d'un dispositif et d'instrumentations adaptées. Les problématiques identifiées par et avec les initiateurs du dispositif sont à l'origine de l'expérimentation menée. La recherche vise à la fois la conception du prototype au service de l'évaluation, mais également le développement des modèles théoriques au service des ingénieries de ces dispositifs.

3.2. COLLECTE DES DONNEES

Tableau 2 : Données collectées sur le dispositif de formation et modalités de collecte

	Type d'informations et modalité de collecte	Collecte réalisée sur le cas
Données de caractérisation du dispositif	Documents sur le prescrit de formation : Documents sur l'ingénierie ; Transmis par les responsables	Tout document utile par dispositif
	Description du dispositif Formulaire en ligne	1 par dispositif rempli par les deux responsables (2021)
	Description du dispositif Entretiens formels et informels Carnet de bord – notes de site	2 entretiens formels avec les moniteurs- responsables Échanges tous les 2 mois
	Stratégies de l'organisme de formation	Entretien directeur sur site (2021)
Vécu du dispositif et de l'expérimentation	Vécu du dispositif Sur site : focus groupe	1 par groupe (2021) Sur site
	Vécu du dispositif Entretiens individuels	Tous les alternants (24) sur site et à distance (2022)
	Questionnaires	2 par alternant
	Traces d'activités Productions réalisées via le LMS.	Toutes traces exportables

La recherche a mobilisé la collecte de nombreuses données sur le dispositif et sur son expérience par les alternants et les moniteurs (Tableau 2).

Après une première collecte de données sur le dispositif et sur le vécu par les alternants, un travail de design collectif a été réalisé en juin 2021. Une expérimentation a été menée avec la promotion suivante, composée de trois groupes de formations distincts, au cours de l'année scolaire 2021-2022. La démarche se construit de manière itérative. Cet article fait état d'une première itération.

3.2.1. Les données visant la caractérisation du dispositif

Pour ce qui concerne la caractérisation du dispositif, la collecte a débuté par des entretiens et un formulaire auprès des deux responsables de formation. Une compilation des documents prescripteurs et d'ingénierie du dispositif a été communiquée par la MFR.

Le formulaire sur le dispositif de formation est créé à partir du cadre de caractérisation (tableau 1). Il est composé de 54 questions proposant un positionnement sur une échelle de Lickert à 5 niveaux² sur des fréquences de mise en œuvre. Les questions ouvertes portent sur des données difficiles à pré-identifier (volumes d'heures, filières professionnelles, etc.).

Les documents propres au dispositif ont été transmis par les responsables de formation. Ils comprennent trois types de documents distincts :

- ceux provenant du certificateur (référentiels professionnel et de certification, documents de certification) ;
- ceux directement issus de l'ingénierie de l'équipe (plan de formation, planification des sessions de formation en situation de travail, scénarisations pédagogiques, outils mobilisés, espaces d'activités numériques) ;
- ceux créés en cours de formation par les alternants individuellement ou collectivement (bilans de formation, évaluations de stage, carnets de liaison numérique, accessibles en partie via la plateforme, traces d'activités via le LMS).

Les entretiens auprès des responsables de la formation sont individuels et de type semi-directif. Ils ont été enregistrés et transcrits (Blanchet et Gotman, 2007).

3.2.2. Les données visant l'identification du vécu du dispositif

Les données collectées pour identifier le vécu du dispositif par les alternants s'appuient sur un focus groupe, puis sur un entretien individuel biographique et compréhensif, mené de manière semi-directive, et un questionnaire. Tous les alternants inscrits dans le dispositif de formation pour l'année ont été interviewés (n=24). Chacun des alternants nous a autorisé l'accès à son dossier individuel de formation. Les entretiens portent sur les ressources identifiées dans les différents espaces-temps de formation, la perception de leur pertinence, l'usage qui en est fait, les résultats perçus, notamment en termes de développement professionnel. Pour ce qui concerne l'analyse, nous nous appuyons sur les entretiens réalisés et les traces collectées via le LMS.

3.3. TRAITEMENT DES DONNEES

Les données collectées, présentées dans le Tableau 2, ont fait l'objet d'un traitement qualitatif. Pour restituer la cohérence de ces données, nous travaillons sous forme d'étude de cas (Albero, 2013, p. 16). La description du dispositif prend appui sur le cadre de caractérisation défini et présenté dans le tableau 1. Ce sont les 5 dimensions de ce cadre qui structurent le traitement des données du questionnaire, des entretiens avec les responsables et des alternants, ainsi que l'analyse de contenu des documents.

Pour les entretiens avec les alternants, l'analyse s'effectue en deux parties. Une première analyse de contenu porte sur le vécu du dispositif au regard des 5 dimensions de caractérisation définies. Puis, sur les parties de l'entretien qui abordent la situation d'évaluation expérimentée, nous effectuons une catégorisation thématique (Bardin, 2013). Les catégories retenues sont en cohérence avec le cadre des capacités : ressources internes, ressources externes, facteur de conversion (positifs et négatifs), facteur de choix (positifs et

² Jamais, Rarement, De temps en temps, Souvent, Toujours

négatifs), accomplissements. L'analyse est tout d'abord réalisée pour chacun des entretiens, puis, d'une manière transverse, nous réalisons une analyse des deux processus « Opportunités » et « Liberté ».

Pour ce qui concerne les données d'usage nous utilisons l'accès d'administration du prototype conçu sur le LMS.

4. EXPERIMENTATION D'UNE ACTIVITE INTERFACE D'UN DISPOSITIF HYBRIDE DE FORMATION PAR ALTERNANCE

L'étude porte sur une formation professionnelle continue préparant au Titre d'Assistant De Vie aux Familles (ADVF)³. Cette présentation des résultats est une reconstruction visant la fiabilité, la fidélité et l'intelligibilité à partir des données collectées (Albero, 2013).

4.1. PRESENTATION DU DISPOSITIF INITIAL ASSISTANT DE VIE AUX FAMILLES

Dans le contexte de l'expérimentation, la formation d'ADVF, de niveau 3, est mise en œuvre en groupes de 12 alternants en moyenne, en majorité des femmes âgées de 30 à 40 ans. D'une durée de 6 mois, la formation se renouvelle avec plusieurs groupes durant une année scolaire. Depuis 2018, la répartition des 805 heures de formation comprend 100 heures à distance, 280 heures en situation de travail et 425 heures en centre de formation. La formation alternée s'articule autour de cinq périodes en situation de travail qui peuvent se dérouler dans une à trois structures. Chaque période en situation de travail est précédée et suivie d'une période en centre de formation de 2 ou 3 semaines. Ces périodes correspondent à un objectif professionnel défini en cohérence avec les blocs de compétences de la certification. L'alternance des périodes en centre et des périodes en situation de travail se réalise sur un rythme de 2 semaines / 2 semaines. Cinq boucles d'alternance se succèdent. Les activités de formation à distance représentent une journée par semaine lors des sessions programmées au centre de formation. L'équipe intervenant dans le dispositif organise les activités via un LMS.

La formation vise une insertion professionnelle durable dans un secteur où le turn-over est important. Le titre professionnel est défini autour de trois blocs de compétences :

- Bloc 1 : entretenir le logement et le linge d'un particulier,
- Bloc 2 : accompagner la personne dans les actes essentiels du quotidien,
- Bloc 3 : relayer les parents dans la prise en charge des enfants à leur domicile.

À partir du cadre de caractérisation des dispositifs hybrides de formation par alternance, nous précisons l'articulation des activités, le partenariat et l'ouverture, l'accompagnement et l'autoformation, la médiation et la médiatisation.

4.1.1. Articulation des activités en situation de travail, en centre de formation et à distance

Les activités réalisées au centre de formation représentent le plus gros volume d'heures. Les activités estimées les plus propices aux apprentissages par les alternants sont les travaux pratiques, les interventions de professionnels, les partages des expériences de stage et les visites de terrain. Ils précisent que les apports de contenus théoriques, qu'ils soient en présence ou à distance, sont adaptés et en lien avec les pratiques professionnelles. La

³ Enregistré sous le code Titre TP-00391

scénarisation des activités entre les différents espaces de formation est perçue comme cohérente, au regard du bloc de compétences visé par période.

Les activités à réaliser en stage correspondent aux trois blocs de compétences de la certification. Elles sont négociées avec le terrain professionnel à l'aide de documents fournis par le centre de formation (carnet d'alternance). En fonction des alternants et de leur capacité à communiquer avec les responsables ou les tuteurs de stage, la réalisation effective des activités professionnelles visées en stage peut fluctuer. D'autre part, les alternants mentionnent des écarts entre les pratiques professionnelles des tuteurs, plus ou moins « académiques ». Une production de savoir est demandée sous forme d'un dossier professionnel. Il est rédigé de manière individuelle à partir des activités vécues en stage. La production est accompagnée individuellement par les responsables de formation à distance à l'aide d'un éditeur de texte collaboratif synchrone.

Les activités à distance représentent le plus petit volume d'heures. Ces activités portent sur l'alimentation, les règles de sécurité en stage, les produits. Les modules proposés en ligne sont déployés via le LMS. La scénarisation est structurée en cohérence avec le déroulement des activités professionnelles de stage et les différents publics rencontrés aux différentes périodes. La partie sur l'alimentation du nourrisson est ainsi abordée au moment du stage du bloc 3. Les activités à distance sont majoritairement asynchrones et individuelles. Elles intègrent des apports de contenu sous forme de texte ou de vidéo, puis des évaluations par questionnaire. Des activités collaboratives portent sur la réalisation de menus spécifiques à destination des personnes ayant des régimes particuliers. Elles sont suivies d'activités pratiques de cuisine en centre de formation. Pour les alternants, cette organisation semble claire, et ce, sans distinction de groupe. Comme l'indique une alternante :

« Pendant le stage entretien des locaux, il y a le cours sur l'entretien des locaux, c'est bien comme ça, c'est coordonné. Il faut que ça soit ensemble, c'est mieux. ...Là on a vu l'entretien des locaux, novembre, décembre, mais on revient pas dessus... c'est fait, c'est vu, terminé » (Alternante, groupe 2).

La scénarisation des activités pédagogiques s'appuie sur les périodes en situation de travail. Les activités réalisées en situation de travail sont analysées au retour au centre. Elles font l'objet d'activités théoriques ou pratiques au centre de formation. Les activités à distance suivent une scénarisation en cohérence avec les objectifs de développement de compétences du parcours.

4.1.2. Partenariat et ouverture

Les alternants sont libres dans leur recherche de structure de stage pour leur formation en situation de travail. Les tuteurs professionnels connaissent généralement l'organisme de formation et la certification préparée. Cependant, l'équipe pédagogique souhaite faire progresser la collaboration avec les tuteurs professionnels. Des déplacements dans les structures de stage et des entretiens sont réalisés afin d'accompagner et d'évaluer les activités de l'alternant dans les mises en situation de travail. Des outils sont également utilisés pour réaliser ces accompagnements et évaluations : carnet d'alternance, livret de compétences. Le tuteur professionnel a un rôle de contrôle de la présence de l'alternant sur la structure. Jusqu'à présent les documents papier étaient utilisés dans la relation avec les tuteurs professionnels. L'expérimentation vise à développer d'autres formes de communication et de collaboration avec les professionnels, notamment en ce qui concerne l'évaluation. En ce sens, pour ce contexte, elle représente une innovation (Cros et Broussal, 2020).

4.1.3. Accompagnement et auto-direction

Selon les responsables de formation, des libertés de choix sont laissées aux alternants quant aux activités, outils et méthodes, mais moins sur les médias. L'accompagnement individuel est réalisé principalement et fréquemment en présence, même si un tutorat est également proposé à distance. Ces accompagnements, complémentaires de ceux réalisés sur les terrains de mise en situation de travail, portent sur les processus d'apprentissage des alternants et sur les méthodologies. Le soutien et l'accompagnement par les pairs sont recherchés dans la mise en œuvre du dispositif. Ce soutien se construit d'abord par la dynamique de groupe favorisée par la relation en présentiel. Un groupe de discussion sur un réseau social est mobilisé pour chacun des groupes avec l'un des deux responsables. Un groupe entre alternants est parfois créé en plus, à leur initiative. Les alternants ont une forte conscience de l'accompagnement mis en place par les responsables de formation, quel que soit l'espace-temps de l'activité :

« C'est que moi, je prends l'initiative d'envoyer un message ou un mail à la responsable de formation, ou appeler pour dire, voilà j'ai une difficulté à ce moment-là ou alors, j'ai un trop plein d'émotions j'arrive pas à gérer. En fait j'ai besoin d'être rassurée à ce moment-là. Donc elles sont très réactives, c'est sûr ! Pour ma part je sais que je suis très bien accompagnée » (Alternant, groupe 1).

Nous constatons une forme de continuité d'accompagnement, quel que soit l'espace-temps de l'activité. Les alternants mentionnent l'accompagnement de manière transversale, qu'ils témoignent de périodes en situation de travail, à distance ou en centre de formation.

Les alternants ont une faible conscience des libertés de choix qui leur sont laissées :

« Non, le seul choix, c'est que j'ai fait mon stage au collège » (Alternant, groupe 1).

Ils mentionnent la possibilité de choisir leur lieu de stage mais ne perçoivent pas les libertés de choix offertes dans les activités à distance ou en présence. Leur rapport à la scolarité reste marqué par leurs expériences précédentes, très majoritairement négatives.

L'autoévaluation est mobilisée par les alternants dans les différentes activités de leur parcours. Ils expriment facilement leur perception et leur évaluation vis-à-vis des activités mises en œuvre, notamment en situation de travail. Leur manière de formuler leur rapport aux tâches à réaliser montre une confiance dégradée en leurs capacités :

« À chaque fois "je vais pas y arriver, je vais pas y arriver, ..." J'étais toujours dans l'échec » (Alternant, groupe 3).

L'autoévaluation est peu formalisée par les alternants et les ressources proposées pour le faire sont faiblement mobilisées au sein du carnet de liaison sous forme papier. L'expérimentation vise ainsi à favoriser cette formalisation de l'autoévaluation par l'alternant.

4.1.4. Médiation

La médiation par les pairs est mobilisée, notamment lors des retours de période en situation de travail, au cours d'activités d'échanges et de partage des expériences en groupe. Les mises en commun se réalisent en présence ou à distance notamment par la réalisation de productions coopératives en utilisant le Wiki du LMS. Lors des temps de formation en situation de travail, les échanges formels entre les membres du groupe ne sont pas prescrits pour la formation. Ils mentionnent cependant fréquemment leur groupe de discussion informel. Cette solidarité entre les membres du groupe de formation est favorisée par l'équipe pédagogique :

« Déjà, la responsable de formation a été très très cool avec nous, elle nous a tout de suite détendus, j'ai pu souffler et on a tous une très bonne entente, tout le groupe, on est très solidaire ; donc si on est en difficulté, on va s'aider, on s'écoute mutuellement. La discussion passe très bien donc toutes mes peurs elles sont vite parties » (Alternant, groupe 1).

L'espace numérique de formation au sein du LMS est partagé et accessible à tout le groupe. L'ensemble de l'équipe pédagogique y a également accès et peut intervenir pour soutenir les activités. Les alternants ont la possibilité de créer, de partager les ressources mises à disposition, tout comme les membres de l'équipe pédagogique. Les tuteurs professionnels ne disposent pas de compte sur le LMS, mais peuvent avoir accès à certaines ressources. C'est cette opportunité qui a été saisie pour l'expérimentation et qui sera présentée ensuite.

4.1.5. Médiatisation

La médiatisation est principalement supportée par la plateforme LMS de type *Claroline Connect*. Deux espaces virtuels sont créés pour un groupe de formation.

Le premier est dédié aux modules de formation proposés à distance portant sur 7 thématiques de formation : nutrition, sécurité et hygiène alimentaire, environnement professionnel, problèmes alimentaires, entretien du logement, entretien du linge, alimentation de l'enfant. D'autres documents sont remis lors de la formation sans être déposés sur la plateforme. Les activités à réaliser à distance sont principalement asynchrones et individuelles. Elles portent sur des parcours médiatisant les contenus de formation sous différentes formes, suivis d'exercices. Quelques activités coopératives sont mobilisées (wiki et forum). Les alternants considèrent les contenus pertinents, adaptés et utiles à leur pratique professionnelle et à la certification visée. Ils décrivent clairement les activités menées, mais mettent en avant une dimension plus « *théorique* » pour ces activités :

« Sur la plateforme, il y a beaucoup de choses à retenir, beaucoup de feuilles à lire. Beaucoup de contenu et à mémoriser. Je prends des notes du coup, si je m'en rappelle pas, je regarde ce que j'ai écrit. Moi j'imprime, et j'écris dessus. ça aide à retenir. Surtout comme moi qui n'ai pas beaucoup de tête, après ce qui est intéressant, c'est de bien de savoir comment on est tous différents sur la manière de fonctionner » (Alternant, groupe 3).

Ils apprécient les contenus qui permettent d'approfondir leurs connaissances sur les différentes thématiques abordées.

Dans le LMS, l'équipe pédagogique mobilise majoritairement les parcours et questionnaires permettant de guider les activités individuelles à distance. En complément, un réseau social et une classe virtuelle sont mis en place entre les responsables de formation et le groupe. Ils servent à la fois aux conversations et aux visioconférences, si le besoin en est perçu, lors des temps de formation à distance. Les dépôts et la transmission des informations sont principalement pilotés par l'équipe pédagogique même si le partage est ouvert aux alternants. L'usage du LMS, est centré sur les fonctions d'information, d'interaction sociale, de production, de soutien et d'accompagnement (Peraya, 2008). L'équipe pédagogique souhaite étendre son usage à une médiatisation de l'évaluation des mises en situation de travail avec les tuteurs professionnels. C'est dans ce cadre qu'un second espace numérique est développé dans le LMS.

4.2. EXPERIMENTATION D'UNE ACTIVITE D'EVALUATION INSTRUMENTEE

Les responsables de formation souhaitent favoriser l'autoévaluation des alternants et l'évaluation conjointe avec les tuteurs professionnels des activités de formation en situation de travail. Dans le cadre de leur futur métier, les assistants de vie aux familles, intervenant au domicile des personnes accompagnées, sont destinés à réaliser les activités et tâches professionnelles avec une grande autonomie. La capacité à s'auto-évaluer semble à la fois nécessaire à leur parcours de formation, mais au-delà, à leur professionnalité. Cette partie présente ce prototype et les données recueillies sur son usage.

4.2.1. Prototype destiné à l'évaluation partagée en situation de travail

Un nouvel espace numérique, créé au sein du LMS, est destiné aux évaluations partagées entre les acteurs du dispositif. Il comprend la présentation de la formation, des objectifs et compétences visés, l'accès aux documents administratifs et d'organisation, la planification des activités de formation en situation de travail, à distance et en présence. L'équipe pédagogique intègre des évaluations par blocs de compétences. L'expérimentation porte sur une nouvelle forme de médiatisation des évaluations des activités. Les évaluations formatives à réaliser au cours des périodes de formation en situation de travail sont structurées via un formulaire⁴ qui comprend des échelles sur le niveau de réalisation et de maîtrise des capacités visées dans les différents blocs de compétences de la formation.

La technologie utilisée est celle d'un formulaire en ligne de type base de données. Il comprend des champs de réponse de type cases à cocher. Cette technologie est choisie car elle est disponible sur la plateforme. D'autre part, l'activité d'évaluation des compétences ne nécessite pas de traitement quantitatif. La technologie permet à chacun des acteurs de saisir ses réponses sur le document en ligne sans nécessairement s'identifier sur la plateforme (accessible au rôle anonyme). Elle garantit le respect des données personnelles des alternants et facilite la consultation des fiches par le responsable de formation, car les fiches sont toutes consultables sur la même interface. Le choix de l'équipe pédagogique, pour cette première expérience, est de formuler uniquement des questions de type cases à cocher, sans questions ouvertes. Trois formulaires sont créés : un pour chaque bloc de compétences (CCP1, CCP2, CCP3). L'interface de saisie est identique quel que soit le rôle dans la formation (alternant, tuteur professionnel ou moniteur). Les champs à saisir sont une reprise du dossier fourni par le certificateur pour l'examen.

L'accès au formulaire d'évaluation se fait via la connexion au LMS ou grâce à l'URL. Il nécessite donc une connexion internet au moment de l'usage dans les différents lieux de stage situés en milieu rural. Les alternants peuvent accéder à l'évaluation à partir de différents terminaux : ordinateur, téléphone ou tablette. Le LMS est développé pour permettre cet usage *responsive*. Pour identifier l'accès, les alternants sont formés à l'usage de la plateforme en début de parcours. Lors de cette période d'appropriation, l'outil d'évaluation est présenté ainsi que ses objectifs. Les alternants savent ainsi qu'il leur est demandé de saisir les évaluations individuellement et avec le tuteur de stage, au moins une fois lors de la période de stage. Les tuteurs de stage ne sont pas informés directement par le centre de formation. Les alternants ont la charge d'accompagner leurs tuteurs à l'usage. Les tuteurs professionnels n'ont pas d'accès via un compte authentifié dans le LMS. Ils sont faiblement informés des activités menées via la plateforme. Une fois saisies, les fiches d'évaluation peuvent être consultées par leur auteur. Elles sont exportables en format PDF.

⁴ Une « base de données » dans le LMS *Claroline Connect*

En cas de saisie par le tuteur ou par le moniteur, la fiche peut être attribuée à l'alternant par le responsable de formation chargé de la gestion de l'outil.

L'étude de ce premier prototype a été réalisée sur trois groupes de formation différents. Les noms donnés aux groupes suivent la chronologie du début de formation : 1, 2 et 3. Le groupe 2 vit une formation excentrée à plus de 50 kilomètres du site principal. La formatrice qui intervient est vacataire. Elle est uniquement chargée de ce groupe et ne vient pas ou vient peu sur le site principal. Elle maîtrise également peu l'usage du LMS. Les groupes 1 et 3 sont pilotés par les deux responsables de la formation à l'initiative de cette expérimentation. Dans un premier temps, nous reconstituons les scénarios d'usage des groupes 1 et 3, puis les scénarios d'usage du groupe 2 à partir des entretiens réalisés et des traces collectées sur la plateforme.

4.2.2. Usage des groupes du site principal

Le groupe 1 démarre l'expérimentation du prototype en novembre 2021, le groupe 3 en février 2022.

Les alternants ont clairement identifié l'accès aux fiches d'évaluation. Le tableau 3 reprend le nombre de fiches d'évaluation saisies par bloc par l'alternant (A), ou par le moniteur (M) à partir des données du formulaire.

Dans la chronologie de la formation, le Bloc 1 est le premier, puis le Bloc 3 et enfin le Bloc 2.

Les alternants partagent l'utilité des évaluations avec les tuteurs professionnels :

« Les tuteurs, ils marquaient acquis, non acquis, ... Par rapport à ma propre évaluation de ma réussite des activités, c'était la même chose en somme. On était sur la même réflexion » (Alternant, groupe 1).

Tableau 3 : récapitulatif des fiches d'évaluation saisies pour les groupes 1 et 3

		Profil alternant				Bloc 1		Bloc 2		Bloc 3		
Qui saisit ?		Sexe	Âge	Dipl.	Nb Enfants	A	M	A	M	A	M	Total
GROUPE 1	A1	F	30_39	BAC	2	2		2	1	1	1	7
	A2	F	20_29	DNB	0	1		1	1	1	1	5
	A3	F	30_39	CAP	0	1			1		1	3
	A4	M	20_29	BAC	0	1			1	1	2	5
	A5	F	30_39	CAP	0			1	1	1	1	4
	A6	F	40_49	CAP	2	1			1		1	3
	A7	F	50_59	CAP	1	1		1	1	1	1	5
	A8	F	40_49	NON	5	2		3	1		1	7
GROUPE 3	A9	F	20_29	BAC	0	1	1					2
	A10	F	30_39	DNB	2		1		1			2
	A11	F	20_29	BAC	0	2		2		2	1	7
	A12	F	20_29	CAP	0	1	1	2			1	5
	A13	F	20_29	BAC	0		1				1	2
	A14	F	30_39	DNB	3						1	1
	A15	F	20_29	CAP	2		1				1	2
TOTAL						13	5	12	9	7	14	

4.2.3. Non-usage du groupe du site satellite

Le groupe de formation 2, situé sur un site distant, a assisté à une présentation de l'outil à distance. Cette présentation a été réalisée par la responsable du dispositif en décembre 2021 lors d'une séance synchrone à distance. Les alternants identifient l'accès aux fiches d'évaluation. Cependant, certains alternants n'ont pas assisté à la présentation et à l'accompagnement à la prise en main de la plateforme. Les alternants du groupe 2 n'ont pas participé à l'expérimentation. Les entretiens nous permettent de comprendre le scénario d'usage (ou de non-usage) mis en œuvre. Suite à la présentation aux alternants, la formatrice vacataire a été informée et accompagnée sur l'usage de l'outil. Malgré cela l'usage n'a pas été prescrit par la formatrice :

« les fiches de bilan, d'évaluation de stage ? Non, j'utilisais pas ça non. Je sais pas »
(Alternant, groupe 2).

En réalité, la formatrice contactait elle-même les terrains de mise en situation professionnelle et réalisait le bilan par téléphone, en l'absence de l'alternant. Elle ne saisissait pas les informations dans les fiches prévues. L'alternant n'était pas destinataire d'une formalisation de cette évaluation. La communication de ces évaluations, appelée « rapport de stage », a été effectuée au retour en centre de formation par la formatrice, devant le groupe.

« C'est la formatrice qui appelait la tutrice et qui lui posait des questions. Et la tutrice disait si ça allait, si ça n'allait pas, s'il fallait revoir plus ça, sur des points... Enfin tout. Moi, je savais pas, c'est que en rentrant de stage que notre formatrice, elle nous disait ce que notre tutrice elle a dit » (Alternant, groupe 2).

La pratique de l'autoévaluation ou de la co-évaluation n'est pas encouragée. L'usage privilégié par la formatrice est celui d'une hétéroévaluation.

5. ANALYSE DE LA MISE EN CAPACITE DE S'ÉVALUER DANS L'EXPERIMENTATION

Les usages et non usages sont analysés au regard du cadre des capacités. *In fine*, nous cherchons à identifier si ces usages, ou non-usages, ont participé à la construction de l'expérience pour les alternants. Nous présentons tout d'abord la synthèse des facteurs de conversion positif ou négatif. Puis, nous abordons les facteurs de choix d'un usage ou d'un non usage, et enfin, les accomplissements ou apprentissages perçus par les alternants.

5.1. LES OPPORTUNITES D'USAGE DES FICHES D'ÉVALUATION ET LEUR CONVERSION

À partir des entretiens réalisés, nous identifions les facteurs de conversion mis en évidence par les alternants face à l'usage des fiches d'évaluation dans la Figure 2.

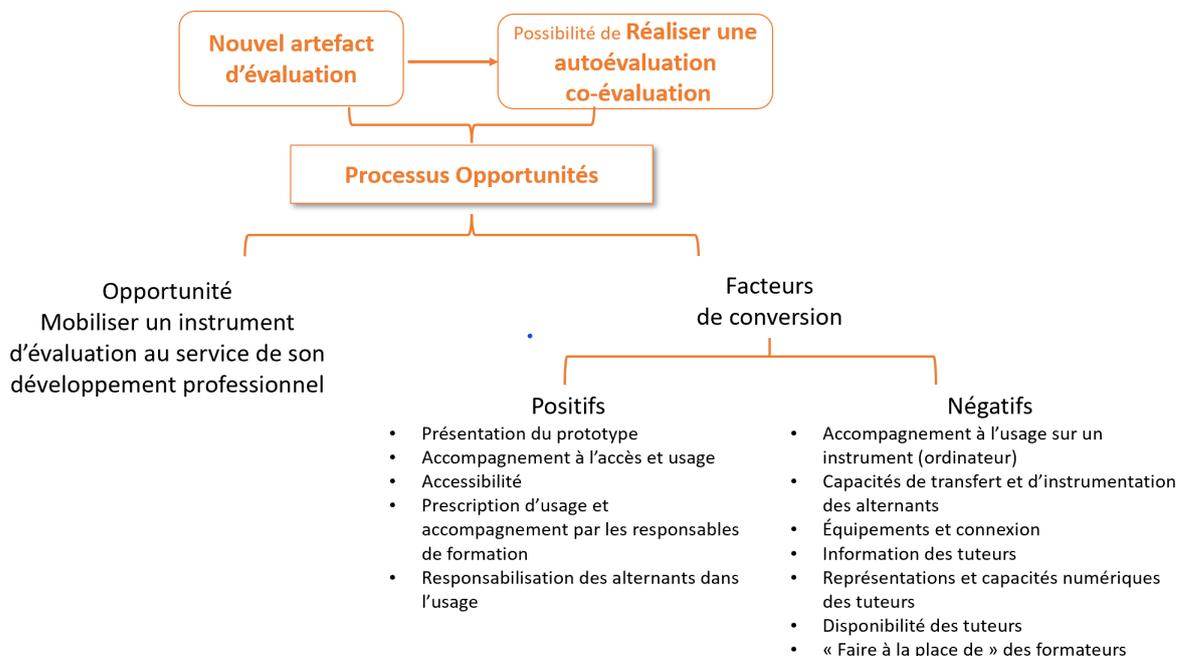


Figure 2 : Facteurs de conversion d'usage du formulaire évaluation des compétences en ligne

Les facteurs de conversion sont représentés, dans la figure, en tant que positifs ou négatifs, car dans les témoignages collectés, c'est ainsi qu'ils ont été exprimés. Cependant, un facteur de conversion peut devenir positif ou négatif en fonction du vécu de l'alternant.

5.1.1. Facteurs de conversion positifs

Pour ce qui concerne les facteurs de conversion positifs, la présentation de l'outil, de ses objectifs installe l'usage auprès des alternants. En expliquant l'intérêt de pouvoir conserver ces éléments pour de futures démarches de recherche d'emploi, les responsables valorisent l'usage au-delà de la formation. Les alternants sont accompagnés. Cependant, cet

accompagnement initial est réalisé sur ordinateur. Ce terminal n'est pas majoritairement celui utilisé sur les terrains de stage. Malgré une conception qui a pris en compte les terminaux multiples, l'accompagnement des alternants n'a pas intégré l'usage du téléphone. La maîtrise des équipements et des possibilités offertes sur les différents terminaux n'est pas toujours acquise par les alternants comme par les tuteurs professionnels :

« À chaque CCP, il faut aller dans la plateforme. Enfin, c'est une petite case en haut, une petite icône. Il y a des questions qui correspondent au moment du stage et au tuteur de répondre acquis, en acquisition, n'a pas réalisé. A chaque fois, il regarde tes actes, il y a des questions qui correspondent au moment du stage. Alors, au début, quand, là où on était en stage, on avait le droit d'emmener notre propre ordinateur et de le faire directement avec le tuteur, ça allait. Mais quand il y avait pas forcément toujours la connexion, donc on s'était tous recopié les questions et avec chacun son tuteur, c'est lui qui remplissait, il signait tamponnait en bas de la page pour dire que c'était bien lui qui avait rempli » (Alternant, groupe 1).

Les alternants n'ont pas identifié comment accéder à la fiche par téléphone, la création d'un raccourci ou même la transmission d'un lien URL. Ils n'ont pas non plus identifié la possibilité d'imprimer le formulaire, même vierge. Il est possible que certains n'aient pas de forfaits adaptés à un usage internet. Le centre de formation n'a pas fourni un QR code qui pourrait faciliter cet accès.

La responsabilisation de l'alternant est un facteur de conversion positif. Cependant, du fait de l'absence d'information directe par le centre de formation, l'alternant est le prescripteur de l'usage pour le tuteur. Il est confronté à des difficultés de différents types :

« Je cache pas qu'ils ne l'ont rempli que à l'EHPAD5. Et je crois l'assistante maternelle et l'aide à domicile, ils ont pas eu le temps de le remplir. Parce qu'on n'a pas non plus le temps d'en parler, je veux dire, on est vraiment trop pris par le travail en fin de compte » (Alternant, groupe 1).

En fonction des situations, des relations et des disponibilités des tuteurs, cela peut être délicat pour l'alternant de solliciter ce moment d'évaluation, qui, au-delà de la complétion du formulaire, est un moment partagé d'évaluation sur ses activités.

Certains alternants, plus à l'aise dans les relations avec leur tuteur, parviennent à demander un bilan partagé :

« Moi, je demandais aussi à avoir un bilan de mi-stage et un bilan de fin de stage pour me réajuster, pour savoir si j'ai fait des erreurs » (Alternant, groupe 2).

Mais c'est loin d'être la majorité. Ainsi, pour le groupe 2, sur les 9 stagiaires questionnés, 7 se conforment à la pratique de la formatrice et ne prennent pas de liberté pour mobiliser un usage différent de l'évaluation.

5.1.2. Facteurs de conversion négatifs

Parmi les facteurs de conversion négatifs identifiés, le rapport aux technologies a entraîné quelques refus, de principe :

« Sur l'EHPAD, j'avais déjà rempli avec celle qui m'accompagnait, donc je l'avais déjà rempli, la responsable de formation l'avait. Sur la petite enfance, je l'ai pas fait, parce qu'elle voulait pas, parce qu'il y avait pas de feuille à remplir » (Alternant, groupe 1).

⁵ Établissement Hébergement pour Personnes Âgées Dépendantes

La réticence des tuteurs est à la fois liée à la technologie, à l'absence d'information de la part du centre de formation, mais aussi aux informations à transmettre dans ce bilan, difficile à entrer dans les seules cases à cocher. « Elle voulait une feuille à remplir. »

« Moi j'étais prête à écrire les questions, sur feuille, pour qu'elle puisse remplir la feuille. Elle a eu la formatrice au téléphone et elles en ont discuté » (Alternant, groupe 1).

Pour cette situation, par exemple, la situation de la stagiaire, en rapport avec son handicap, met la tutrice en difficulté. Il lui est difficile de réaliser l'évaluation dans un formulaire uniquement composé de questions fermées et sans interaction avec la formatrice. Les responsables des groupes 1 et 3 sont convaincues de l'importance d'effectuer les évaluations avec les professionnels. Elles souhaitent faciliter l'usage des fiches qui sont expérimentées. L'alternative trouvée est d'effectuer la saisie des fiches lors de leur déplacement ou prises de contact :

« Apparemment, c'est Marie qui va s'en occuper en téléphonant directement sur place, et demander au tuteur de répondre directement aux questions » (Alternant, groupe 3).

Ainsi, le fait que les responsables se chargent de la saisie semble avoir un effet contraire à la visée de développement d'une réflexivité sur son vécu par l'alternant.

5.2. LES LIBERTES D'USAGE DES FICHES D'EVALUATION

Nous identifions les facteurs de choix liés à l'usage du prototype dans la figure 3.

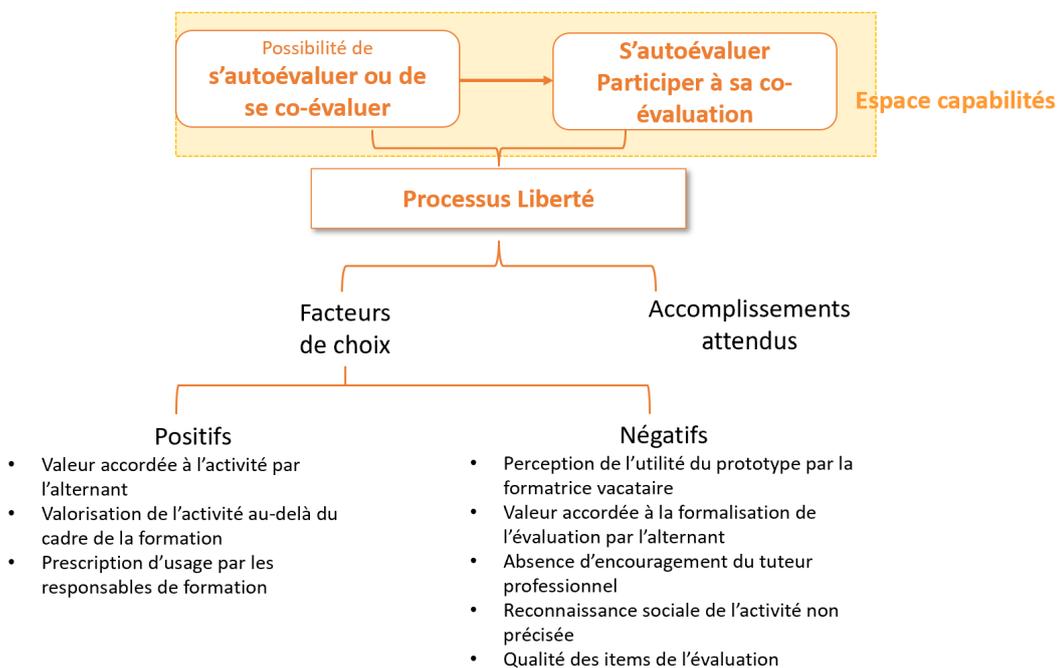


Figure 3 : Facteurs de choix d'accomplir l'activité d'évaluation

Les facteurs de choix sont représentés, dans la figure, en tant que positifs ou négatifs. Dans les entretiens, ils ne sont pas formulés comme des choix, mais plutôt comme des justifications de leur action par les alternants (De Munck et Zimmermann, 2015).

5.2.1. Facteurs de choix positifs

Nous avons constaté des écarts entre les groupes, liés, notamment, au pilotage pédagogique. Il apparaît ainsi que l'incitation à l'usage par le responsable du groupe a un

impact sur le choix d'utiliser ou non. La réalisation d'un bilan, sur un temps dédié, partagé avec le tuteur professionnel et le moniteur force la réalisation de l'activité :

« Mais après, vu la réunion qui a eu avec ma formatrice et ma maître de stage, je pense que je peux remplir par moi-même, je peux marquer que tout est acquis. Elle a dit que tout était parfait, que c'était nickel. Si je devais remplir la fiche, je marquerais acquis partout, si je suis pas sûr, je mettrai en cours d'acquisition » (Alternant, groupe 3).

Dans les situations où l'alternant a assisté à une réunion permettant de faire le bilan de stage de manière tripartite, il ne s'autorise que difficilement à saisir les traces de l'échange. Au-delà, lorsqu'il saisit par lui-même, il n'y a pas de moyen de savoir si cette saisie correspond à une autoévaluation ou à la synthèse d'un échange. La fiche ne propose pas de champ permettant d'indiquer qui participe à l'évaluation et qui saisit (dans le cas d'une connexion en mode anonyme).

5.2.2. Facteurs de choix négatifs

Tous les alternants mentionnent le fait qu'ils n'ont pas accès à la fiche d'évaluation après sa saisie. C'est également le cas lorsque la monitrice réalise le bilan lors de son déplacement dans les différents lieux de stage où elle rencontre le tuteur professionnel et l'alternant. *« On les remplit avec eux, mais après, on n'en a pas de trace »* (Alternant, groupe 3). Ainsi, le fait de ne pouvoir accéder *a posteriori* aux éléments qu'il a lui-même saisis ou à ceux qui le concernent, saisis par d'autres, avec ou sans lui, participe à construire un refus d'utiliser l'outil d'évaluation. Cela donne le sentiment d'être dépossédé de ces informations :

« Après Marie quand elle vient pendant le bilan, elle pose des questions. Elle met sur son ordinateur. Mais nous, on n'a pas de document, pas de bilan. [...] Donc nous personnellement en relation avec le stage, bah on n'a rien » (Alternant, groupe 1).

Ces difficultés sont notamment liées aux gestions de droits et aux paramétrages du prototype dans le LMS.

Au-delà, les questions posées ne semblent pas motiver les alternants à renseigner l'évaluation :

« Non, il y a quelque chose sur W-@lter, qu'on peut remplir avec les tuteurs, mais souvent, on n'a pas de connexion. C'est des questions. Oui, Non, Enfin c'est pas des questions comme la responsable de formation. Elle a vraiment des questions approfondies. Ces questions-là elles seraient bien, plus que les QCM » (Alternant, groupe 1).

Les échanges tripartites représentent des situations plébiscitées par les alternants.

5.3. QUELS ACCOMPLISSEMENTS ?

Dans le cadre de l'expérimentation menée, l'objectif était de favoriser l'autoévaluation et la co-évaluation des activités en lien avec les compétences visées par la certification professionnelle, cette évaluation participant à développer une pratique réflexive des alternants, futurs professionnels. Nous pouvons considérer que le prototype, tel que configuré, a été partiellement utilisé. Le prototype est peu mentionné par les apprenants pour son rôle dans la perception de leur réussite, de leur évolution ou de leur progression professionnelle. Les situations d'échange avec le tuteur, avec les formateurs et avec les pairs sont davantage mises en évidence.

Le développement d'un regard réflexif sur les activités vécues dans le cadre de la formation est néanmoins présent et partagé dans les entretiens avec les alternants. Ils

expriment la perception de leur progression, de leur sentiment de fierté et de capacité par rapport à leur parcours et leur futur métier. Lorsqu'ils partagent cette perception, ils ne font pas référence à une activité spécifique, mais davantage à un ensemble d'activités et de ressources mobilisées dans le cadre de leur formation. Dans ce sens, nous pouvons considérer que le prototype et son usage y contribuent.

6. DISCUSSION

Les perspectives au service d'une nouvelle conception d'un dispositif d'auto évaluation et de la recherche sont envisagées au regard des processus de mise en capacité et au service des régulations de dispositifs ensembliers.

6.1. DU POINT DE VUE DE LA CONCEPTION

Cette discussion porte sur les processus d'opportunité et de liberté étudiés et se situe dans la perspective d'une nouvelle conception. Ainsi, certains facteurs de conversions identifiés sont facilement ajustables pour une prochaine itération : l'information et l'accompagnement des tuteurs, les paramétrages techniques, la clarification des scénarios d'usage privilégiés en fonction des utilisateurs. Nous ne pouvons ignorer la place du responsable de groupe en tant que facteur favorisant ou non l'activité. Au-delà d'un effet-maître (Bressoux, 2001), nous constatons la complexité des activités, des médiations et des médiatisations étudiées :

- par des sujets/individus différents (alternant, tuteur professionnel, formateur, responsable de formation) ;
- dans des espaces-temps différents, ouverts et non maîtrisés ;
- via des terminaux différents avec des niveaux d'usage hétérogènes ;
- dans des intentions différentes (respect des consignes, accompagnement, évaluation, contrôle) ;
- dans des rapports différents à l'activité évaluative, productive, constructive ;
- dans des rapports différents à l'activité évaluée et à la compétence.

Réaliser l'évaluation des activités vécues en situation professionnelle est fréquent pour les tuteurs professionnels et pour les responsables de formation. Cette activité est nouvelle et difficile pour les alternants, qui, pour une partie, ont été très éloignés de l'emploi et possèdent une représentation dégradée d'eux-mêmes et de leurs capacités.

Au regard des facteurs de conversion et de choix identifiés dans cette expérimentation, des scénarios d'usages et d'accompagnement pourront s'ajuster aux différents acteurs mobilisés (alternants, tuteurs professionnels, équipe pédagogique, etc.). Dans ce sens, la grille d'évaluation ajustée, pourrait tout d'abord être utilisée dans les situations de pratiques en centre de formation, dans le cadre d'évaluations par les pairs ou d'autoévaluation. Le prototype serait ensuite mobilisé dans le cadre des activités de formation en situation de travail, en lien avec les tuteurs professionnels. Il pourrait également intégrer des traces de l'activité afin de favoriser les échanges au retour au centre de formation. Concernant les professionnels du secteur, des investigations sur leurs représentations de l'évaluation et sur leurs usages numériques dans une approche anthropologique (Plantard, 2019) pourraient être utiles à la conception.

6.2. DU POINT DE VUE DE LA RECHERCHE

Nous constatons la difficulté à formaliser l'évaluation de leur activité pour les alternants, en tant que novices. La réalisation d'activités d'évaluation et d'autoévaluation représente un effort coûteux. Si chacun réalise, pour soi, l'évaluation de ses activités au quotidien, dans le

cadre d'une activité de formation, il devient plus dangereux de devoir s'exposer à l'exercice, avec, devant, ou contre d'autres, qui sont parfois aussi en charge de la certification professionnelle, au moins, symboliquement, en tant qu'experts. Parmi les facteurs de choix, le sentiment de risque ou de sécurité, même symbolique, est bien présent. Dans un cadre sécurisant, structuré et partagé entre les acteurs du dispositif, il conviendra certainement de construire une progressivité de cette auto évaluation pour soi, et avec d'autres. La mobilisation des temps d'accompagnement et de retour d'expérience à l'oral, avant la forme écrite pourrait participer de cette progressivité. Au-delà, des espaces-temps de retours et de régulation du dispositif peuvent être intégrés dans une prochaine itération. Cette régulation pourrait participer à faire évoluer la perception, par les alternants, de leurs propres capacités langagières et instrumentales. Elle pourrait ainsi contribuer à construire une représentation positive d'une réussite possible de l'activité (Bros, 2008) et favoriser le choix de s'y engager.

La valeur accordée à l'autoévaluation et la représentation qu'ont les alternants de leur droit à s'autoévaluer semblent être un facteur de choix. En effet, les alternants du groupe 2 acceptent, telle une fatalité, une dépossession de l'évaluation de leur activité au profit d'une hétéroévaluation. Ce rapport à l'évaluation renvoie autant à l'histoire scolaire, au niveau de qualification des alternants qu'à la posture de la formatrice. Se plaçant en contrôle de conformité de la performance, elle soumet, de fait, les alternants à un rapport à l'institution et à la norme en extériorité. Dans l'expérimentation menée, l'absence d'accès aux fiches à l'issue de l'activité favorise la désaffection. De même, la posture des responsables, qui mobilisent les outils à *la place de*, dépossède symboliquement et techniquement les alternants de l'évaluation de leurs activités et d'un regard sur leur progression. Ainsi, en cours d'activité, les perceptions de la tâche et de sa contrôlabilité évoluent négativement et impactent la dynamique motivationnelle (Viau, 2001).

La place accordée à cette évaluation par les tuteurs professionnels participe aussi au choix d'usage. En donnant du temps, le tuteur donne une valeur et une reconnaissance sociale et professionnelle à l'évaluation réalisée. L'absence de mobilisation et d'information des tuteurs, face à un public adulte, certes, mais présentant un relatif bas niveau de qualification, ouvre le champ à une fragilisation de l'activité. En ce sens, cette forme d'ouverture du dispositif pourrait nuire à la réalisation et à l'appropriation du sens de l'activité. Dans une logique d'accompagnement comme de contrôle (Gremion, 2017), l'activité d'évaluation nécessite d'être dotée d'un cadre sécurisant pour permettre à l'alternant et aux acteurs associés de s'en saisir pleinement.

Cette expérimentation mobilise différents acteurs qui réalisent une tâche ancienne avec une nouvelle instrumentation. L'analyse du processus de conversion des opportunités permet d'identifier la complexité de situations, toujours singulières. Ainsi, nous constatons, par exemple, que les alternants faisant preuve d'une capacité d'autorégulation parviennent à obtenir les retours d'activités visés par l'évaluation, soit avec l'usage de l'instrument, soit en le contournant (copie, papier, etc.), soit en questionnant directement eux-mêmes leur tuteur sans utiliser le prototype. Les régulations mises en œuvre en cours de dispositif montrent la nécessité de temps dédiés aux retours sur le dispositif par et avec les alternants. Au regard des processus identifiés, nous rejoignons l'analyse de Roger et Maubant lorsqu'ils invitent à l'installation d'espaces-temps délibératifs/évaluatifs pour « soutenir l'évolution de la réflexivité des apprenants » (2018, p. 14). Les agencements complexes des ingénieries de dispositifs hybrides et par alternance jouent notamment sur les tensions vécues, au travers des situations, au sein des différents espaces-temps. Reconduire les logiques ressourcistes, ou délégataires (Fernagu, 2022c) engagerait l'alternant à s'accommoder, tant bien que mal, d'un dispositif, qui lui laisserait la charge de sa régulation. Dans la situation étudiée, les alternants, de par leur histoire scolaire ou professionnelle, ne semblent pas tous en capacité

d'assumer cette charge. L'approche par les capacités se révèle pertinente à la compréhension de cette complexité.

6.3. SUR LES DISPOSITIFS HYBRIDES DE FORMATION PAR ALTERNANCE

Dans cette contribution, nous participons aux travaux sur les dispositifs hybrides au travers d'un apport plus spécifique sur les dispositifs hybrides de formation par alternance. Cette partie, nous offre l'occasion de revenir sur plusieurs points à porter à discussion. Nous abordons les questions de méthodologie, de formes d'hybridation et de manières de les caractériser. Enfin, nous invitons à envisager les situations interfaces comme contributives de l'émergence de ces formes hybrides mais aussi de leur régulation.

D'un point de vue méthodologique, les méthodologies mixtes de collecte et de traitement de données semblent les mieux adaptées pour appréhender les dispositifs hybrides dans leur complexité. L'étude de cas est la plus appropriée dans des situations où le nombre de dispositifs est limité. Cependant, la précision du périmètre du dispositif étudié et la précision du sens de l'usage qui est fait du terme dispositif dans la recherche menée semblent utiles et nécessaires. Dans son usage, le terme dispositif, de contours flous, peut comprendre aussi bien une séquence que l'ensemble d'une formation.

Le cadre de caractérisation, utile pour ce qu'il permet, c'est-à-dire, la description du dispositif, nécessite d'être replacé dans une logique de continuum des dispositifs hybrides de formation par alternance (Bluteau, 2021b). Les éléments des différentes dimensions identifiées et leur évolution dans ce continuum n'ont pu être abordés dans le cadre de cette analyse d'un cas unique. D'autre part, ces dimensions nécessitent d'être confrontées à d'autres situations de recherches empiriques. Comme nous avons pu l'identifier, certaines activités de régulation et d'auto-régulation semblent à la fois se mettre en place et être nécessaires. Elles pourraient être intégrées au cadre de la même manière que les activités identifiées comme interface. Sorte de photographie utile, le cadre de caractérisation reste insuffisant pour comprendre finement les processus vécus par les acteurs. Pour identifier les effets, nous constatons que le questionnement croisé des différents acteurs apporte une compréhension plus fine. Il permet d'aller au-delà de ce que les alternants sont en capacité de livrer de leur parcours. Dans le cas des dispositifs hybrides de formation par alternance, le questionnement des tuteurs professionnels constituerait un apport complémentaire de compréhension. Pour considérer les régulations à l'œuvre ou nécessaires dans et pour que chacun des espaces-temps de formation devienne capacitant, il semble nécessaire de questionner chacune des dynamiques de ces espaces, tout comme leurs interfaces.

En effet, à l'échelle du dispositif, des régulations entre les différents espaces, activités ou situations sont également à penser. En ce sens les propositions d'une approche par les situations (Roger et Maubant, 2018) et par les activités interfaces (Papadopoulou, 2020 ; Renier et Guillaumin, 2022), produirait un niveau de précision peut-être plus pertinent. Cela rejoint également, en partie, la proposition de Zitter et Hoeve (2012) incitant à prendre appui sur des tâches authentiques pour favoriser les relations entre apprentissages dans une formation professionnalisante.

Un dispositif hybride, dans une logique ensemblière, devrait pouvoir tirer parti des opportunités de chacun des espaces d'apprentissages, tout en favorisant les interactions (Fernagu, 2022c) et les dialectiques (Roger et Maubant, 2018) entre tous. Au regard de l'étude de cas menée, nous constatons que la conception partagée des dispositifs hybrides demeure complexe. Cette complexité se situe aux différentes dimensions des systèmes et du système interface identifié par Geay (1998). Dans une dimension institutionnelle, les enjeux à l'œuvre dans les transformations de dispositifs sont peu perçus et pris en compte dans ce qu'ils demandent en termes de compétences et d'activités aux équipes pédagogiques. Dans

la dimension pédagogique et didactique, la mise en œuvre des transformations de dispositifs passe par une capacité de régulation du dispositif et de ses propres activités pédagogiques qui touchent des compétences spécifiques de conception centrées sur l'expérience apprenant. Ces compétences sont encore peu développées dans les petites structures de formation, mais également par les tuteurs professionnels et les alternants. Ainsi, malgré des usages numériques généralisés, les usages de dispositifs instrumentés imposent, nous l'avons vu, des genèses instrumentales complexes qui nécessitent des accompagnements. Enfin, au niveau personnel, l'analyse de l'appropriation de dispositifs pointe de manière plus aigüe l'intérêt d'une prise en compte des dispositions des personnes qui s'engagent en formation. Cet intérêt devient un enjeu lorsque les compétences langagières et instrumentales sont peu développées en entrée de formation.

Au travers de l'expérimentation étudiée, les écarts entre les visées d'une ingénierie et le vécu des activités se révèlent. La collecte des points de vue des différents acteurs sur le vécu spécifique d'une activité agit comme un révélateur, mettant ainsi en mouvement, non plus uniquement les activités expérimentées, mais bien le dispositif dans son ensemble. Nous avons observé les effets des interactions entre les différents acteurs au regard d'un objectif de développement professionnel des alternants. Ces effets sont d'autant plus importants qu'ils jouent sur les mises en capacité d'agir et de choisir d'individus ayant déjà des perceptions détériorées de leurs capacités. Le dispositif est bien alors à considérer comme un système visant le développement du pouvoir d'agir des individus.

7. CONCLUSION ET PERSPECTIVES

Dans le cadre de cet article, nous avons tout d'abord envisagé une définition des dispositifs hybrides à partir d'une revue de littérature. Dans ce cadre, les dispositifs hybrides seraient à considérer comme des dispositifs ensembliers (Barbier, 1997), au même titre que les dispositifs de formation par alternance. Ils s'appuieraient sur un paradigme pédagogique commun. Nous avons pris le parti de considérer qu'un des éléments de ce paradigme pouvait être la centration sur l'alternant/apprenant et la prise en compte, à parité de potentiel formatif, des différents espaces-temps et interfaces d'apprentissage où il agit et interagit. Pour favoriser la caractérisation des dispositifs dont il est question, un cadre est proposé.

À partir de l'approche par les capacités, l'invitation est faite de porter l'analyse sur les processus d'opportunité et de liberté à l'œuvre dans une situation vécue. Le cadre des capacités est mobilisé pour analyser les processus vécus dans l'expérimentation. Cette expérimentation d'un prototype au service de l'évaluation tentait de favoriser la prise de recul réflexif sur les activités de formation en situation de travail par les alternants. L'artefact expérimenté par trois groupes de formation proposait des grilles d'auto-évaluation et d'évaluation partagée dans une visée formative.

La recherche menée s'appuie sur une méthodologie de collecte de données mixtes et mobilise une triangulation des données. L'analyse est présentée sous forme d'une étude de cas. À travers celle-ci, nous constatons des écarts entre les ingénieries telles que pensées et les ingénieries finalement vécues. Ces écarts, existant dans toute ingénierie, invitent néanmoins à reconnaître les expertises nécessaires aux ingénieries de dispositifs ensembliers. Nous avons ainsi mis en évidence des facteurs de conversion et de choix favorisant ou contribuant à une mise en capacité d'auto et de co-évaluation. Qu'ils soient liés aux acteurs, aux situations, aux activités, aux médiations ou médiatisations, ces facteurs sont autant de paramètres d'ingénieries et de régulation des dispositifs hybrides.

En effet, à partir de ces facteurs, l'étude montre une variété de niveaux d'appropriation du dispositif par les acteurs. Ces différents niveaux d'appropriation posent la question de la manière dont le dispositif devient une construction commune, un objet frontière (Akrich *et al.*, 2013). La mise en place de situations et d'activités interfaces pourrait participer à cette construction d'un point de passage obligé, partagé entre les acteurs. Les situations d'évaluation peuvent faire partie de ces situations interfaces. Elles invitent, nous l'avons constaté, à des traductions en situation qui nécessitent des moments communs pour se construire et se réguler institutionnellement, pédagogiquement, personnellement et technologiquement. A l'heure où les injonctions à la création de dispositifs hybrides pleuvent, l'enjeu semble de taille. Il consiste *in fine* à favoriser le pouvoir d'agir et de se développer des individus à travers ces dispositifs.

REMERCIEMENTS

De sincères remerciements à la MFR et aux alternants ayant accepté de livrer leur expérience du dispositif hybride de formation par alternance de manière si authentique.

REFERENCES

- Akrich, M., Callon, M. et Latour, B. (2013). *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs*. Presses des Mines. <http://books.openedition.org/pressesmines/1181>
- Albarello, L. (2013). Propriétés de l'expérience et dispositifs en formation d'adultes. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 221-244). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0221>
- Albero, B. (2013). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : Une expérience d'autoformation à l'université* (p. 15-25). Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmssh.227>
- Astier, P. (2017). Fonction tutorale. *Recherche et formation*, 2, 101-112. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2763>
- Barbier, J.-M. (1997). Pour une approche « ensemblière » de l'alternance. *POUR*, 154, 57-64.
- Barbier, J.-M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 65-92). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0065>
- Barbier, J.-M. (2019). Pour une archéologie des cultures de conception de la formation. *Éducation Permanente*, 220-221(3-4), 25-38. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0025>
- Barbier, J.-M. (2020). *Apprendre « par », apprendre « dans », apprendre « à partir de » la situation de travail*. <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02502573/document>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Armand Colin. <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 [rapport de recherche]. ANFRA. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03010050>
- Bluteau, M. (2021a). *Expérimentations d'usages pédagogiques du numérique au service d'une alternance intégrative*. IPTIC, 1, 13-26.
- Bluteau, M. (2021b). Hybridation des formations par alternance et reliances prescrites. Dans *Actes du colloque Comprendre et construire les nouvelles situations d'apprentissage instrumentées*. LINEACT CESI. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03188304>
- Bluteau, M. (2022). Hybrider ou permettre de relier ? *Phronesis*, 11(4), 96-111.
- Borruat, S., Burton, R., Charlier, B., Ciussi, M., Deschryver, N., Docq, F., Douzet, C., Henri, F., Lameul, G., Lebrun, M., Letor, C., Mancuso, G., Morin, C., Peltier, C., Peraya, D., Ronchi, A., Rossier Morel, A. et Villiot-Leclercq, E. (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>
- Boudjaoui, M. (2016). La coopération université-entreprises dans les dispositifs alternés : entre partenariat et effet de reliances. *Phronesis*, 5(1), 63-75. <https://doi.org/10.7202/1037195ar>
- Boudjaoui, M. et Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et francophonie*, 42(1), 22-41. <https://doi.org/10.7202/1024563ar>
- Bougès, L.-M. (2013). *À l'école de l'expérience : autonomie et alternance*. L'Harmattan.
- Bougès, L.-M. (2014). La formation par alternance comme herméneutique expérientielle. *Education Permanente*, 1(198), 127-140.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Editions universitaires. UNMFREO.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5(1), 35-52. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>
- Bros, F. (2008). Rapport à la culture numérique d'adultes en formation linguistique de base. *TransFormations - Recherches en Education et Formation des Adultes*, 1, 175-189. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/27>
- Cetro, R. (2018). Hybride, de la bâtardise à l'innovation technologique. *Revue italienne d'études françaises. Littérature, langue, culture*, 8. <https://doi.org/10.4000/rief.1893>
- Charlier, B., Deschryver, N. et 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.
- Chartier, D. et Lerbet, G. (1993). *La formation par production de savoirs*. L'Harmattan.
- Claroline Connect (2023). Fonctionnalités. *Claroline Connect - LMS*. <https://www.claroline.com/>
- Clénet, J. et Gérard, C. (1994). *Partenariat et alternance en éducation : des pratiques à construire...* L'Harmattan.

- Cremers, P. H. M., Wals, A. E. J., Wesselink, R., Nieveen, N. et Mulder, M. (2013). Self-directed lifelong learning in hybrid learning configurations. *International Journal of Lifelong Education*, 33(2), 207-232. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.838704>
- Cros, F. et Broussal, D. (2020). Changement et innovation en éducation : deux notions en résonance. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 55. <https://doi.org/10.4000/edso.8911>
- De Munck, J. et Zimmermann, B. (2015). Evaluation as Practical Judgment. *Human Studies*, 38(1), 113-135. <https://doi.org/10.1007/s10746-014-9325-1>
- Deschryver, N. et Charlier, B. (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>
- Dujoncquoy, S., Palierne, N. et Paroche, W. (2021). *Étude des impacts de la crise sanitaire liée à la COVID-19 sur l'organisation de travail et les pratiques professionnelles au sein de la formation professionnelle continue dispensée par les Maisons Familiales Rurales (MFR) (Rapport d'études N°018)*. DARES. <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/etude-des-impacts-de-la-crise-sanitaire-liee-la-covid-19-sur-lorganisation-de-travail>
- Fernagu, S. (2018a). *Organisation et apprentissage : des compétences aux capacités*. [mémoire d'HDR, Université Bourgogne Franche-Comté, France]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01988063>
- Fernagu, S. (2018b). Vers une alternance capacitante dans les Écoles de la deuxième chance (E2C). *Savoirs*, 46(1), 47-69. <https://doi.org/10.3917/savo.046.0047>
- Fernagu, S. (2022a). *Etat de l'art de la pédagogie de l'alternance : enjeux, pratiques et principes directeurs* (p. 21). Observatoire paritaire de la métallurgie.
- Fernagu, S. (2022b). L'approche par les capacités dans le champ du travail et de la formation : vers une définition des environnements capacitants ? *Travail et Apprentissages*, 23(1), 40-69. <https://doi.org/10.3917/ta.023.0040>
- Fernagu, S. (2022c). Pour une pédagogie des conditions de l'apprentissage en milieu organisationnel. Dans O. Collard-Bovy, A. Jézégou et F. de Viron (dir.), *Adultes et formation - Penser et agir autrement* (p. 169-200). Presses universitaires de Louvain.
- Fernagu-Oudet, S. (2010). Alternances et professionnalisation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24, 83-95. <https://doi.org/10.4000/dse.928>
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. L'Harmattan.
- Geay, A. (2018). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. Dans R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux* (p. 75-87). Presses universitaires de Rouen et du Havre. <http://books.openedition.org/purh/1516>
- Gremion, C. (2017). Place de l'accompagnement et du contrôle dans les dispositifs de formation en alternance. *Phronesis*, 6(4), 99-113. <https://doi.org/10.7202/1043984ar>
- Gremion, C. (2018). L'évaluation : rôle de synchroniseur des multiples temporalités dans les formations en régime numérique ? *Distances et médiations des savoirs*, 22. <https://doi.org/10.4000/dms.2193>
- Halpern, G. (2019). *Tous centaures! Eloge de l'hybridation*. Le Pommier.

- Jézégou, A. (2005). L'évaluation de l'ouverture d'un dispositif de formation : protocole et bases de calcul. Dans A. Jézégou (dir.), *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant* (p. 113-135). L'Harmattan.
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche–formation–terrain professionnel. *Recherche et formation*, 54, 101-114. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.938>
- Lameul, G., Jézégou, A. et Trollat, A.-F. (dir.). (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Chronique Sociale.
- Lerbet, G. (1993). Alternance et cognition. *Éducation Permanente*, 2(115), 65-78.
- Malglaise, G. (1975). La formation alternée des formateurs. *Revue française de pédagogie*, 30, 34-48. <https://doi.org/10.3406/rfp.1975.1585>
- Maubant, P. et Gremion, C. (2022). Les configurations plurielles des pédagogies de par en alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 1-10. <https://doi.org/10.7202/1087554ar>
- Mayen, P. et Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, 1(1), 13-53.
- Monceau, G. (2022). Recherche-action, Recherche collaborative, Recherche avec. Dans J. Thievenaz et B. Albero (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome 1* (p. 240-249). Raison et Passions.
- Papadopoulou, M. (2020). « *Distance intégrative* » et accompagnement expérientiel, pour une nouvelle ingénierie en FOAD [thèse de doctorat, Université de Tours, France]. http://theses.scd.univ-tours.fr/index.php?fichier=2020/104119_PAPADOPOULOU_2020_archivage.pdf
- Paquelin, D. et Lachapelle-Bégin, L. (2022). *Hybridation : principes et repères* (p. 85) [rapport de recherche]. Université Laval. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03718900/document>
- Peltier, C. et Séguin, C. (2021). Hybridation et dispositifs hybrides de formation dans l'enseignement supérieur : revue de la littérature 2012-2020. *Distances et médiations des savoirs*, 35. <https://doi.org/10.4000/dms.6414>
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.605>
- Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les Enjeux de l'information et de la communication*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665>
- Peraya, D. (2018). Technologies, innovation et niveaux de changement : les technologies peuvent-elles modifier la forme universitaire ? *Distances et médiations des savoirs*, 21. <https://doi.org/10.4000/dms.2111>
- Peraya, D. et Peltier, C. (2012). *Typologie des dispositifs hybrides : configurations et types*. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation : vers de nouveaux synchroniseurs*. Anthropos.
- Plantard, P. (2019). Mythes, rites et tribus du numérique. *Éducation Permanente*, 219(2), 116-127. <https://doi.org/10.3917/edpe.219.0116>
- Plateau, J.-F. (2018). *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, France].
<https://theses.hal.science/tel-01870230>
- Rabardel, P. et Samurçay, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. Dans J.-M. Barbier et M. Durand, *Sujets, activités, environnements* (p. 31-60). Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2006.01.0031>
- Regnier, J.-C. (1998). Des évidences de la formation en alternance qui posent question. *Journal de la Croix Rouge Suisse*, 2, 24.
- Renier, S. et Guillaumin, C. (2022). L'art de passer les frontières : pratique et éthique de l'interface au fondement de l'alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 223-234.
<https://doi.org/10.7202/1087567ar>
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, freedom and social justice: The capability approach re-examined* (1^{re} éd.). Open Book. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt1zkjxgc>
- Roger, L. et Maubant, P. (2018). Esquisse d'une évaluation délibérative et apprenante pour penser autrement l'alternance en formation. *Distances et médiations des savoirs*, 22.
<https://doi.org/10.4000/dms.2202>
- Sanchez, É. et Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- Schwartz, B. (1977). *Une autre école*. Flammarion.
- Sen, A. (2001). *Development as freedom*. Oxford University Press.
- 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, Université Paris 2, France].
- Veillard, L. (2019). Réduire ou exploiter les ruptures entre les modes d'apprentissage dans les formations en alternance. Dans S. Z. Denoux et E. Mazalon (dir.), *La formation en alternance, Diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches* (p. 197-211). L'Harmattan.
- Vialle, F. (2005). *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*. L'Harmattan.
- Viau, R. (2001). La motivation : condition essentielle de la réussite. Dans J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Eduquer et Former* (p. 113-123). Sciences Humaines.
- Zitter, I. et Hoeve, A. (2012). *Hybrid Learning Environments: Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions* (rapport de l'OCDE).
<https://doi.org/10.1787/5k97785xwdvf-en>