



HAL
open science

Hybridations et alternances, caractéristiques et prescrits de reliances

Marie Bluteau

► To cite this version:

Marie Bluteau. 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] Centre National Pédagogique et de Ressources des MFR. 2020. hal-03010050

HAL Id: hal-03010050

<https://hal.science/hal-03010050>

Submitted on 17 Nov 2020

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NoDerivatives 4.0 International License

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 par **Marie BLUTEAU**

Introduction	6
Partie 1- Exploration théorique	9
1-Etat de l’art des recherches	9
A- La recherche Hy – sup	9
1- Présentation des éléments de la recherche Hy-Sup	9
2- Apports et limites de la recherche	10
3- En quoi notre recherche s’en distingue	11
B- Distance intégrative et double boucle de l’alternance	11
1- Présentation des éléments de la recherche	11
2- Apports et limites de la recherche	13
3- En quoi notre travail s’en distingue	14
C- Compétence et FOAD	14
1- Présentation des éléments de la recherche	14
2- Apports et limites de la recherche	15
3- En quoi notre travail s’en distingue	16
2-Cadres théoriques mobilisés	17
A- Les organisations	17
B- Le changement, l’innovation	19
1- Innovation/ changement dans les organisations	20
2- Innovation et changement pédagogique	20
3- Les stratégies de changement	22
4- Les acteurs face aux changements et leurs profils	23
C- Dispositifs	25
1- Le dispositif dans l’organisation	25
2- Le concept de dispositif	26
3- Les dispositifs de formation par alternance	28
4- Hybridation et dispositif hybride	29
D- Alternance	32
1- Le fonctionnement en spirale de l’alternance	33
2- Les temporalités	34
3- L’expérience et production de savoirs	35
4- Autoformation	35
5- Hétéro et co-formation	36

6-	Instrumentation	36
E-	Reliance (s)	39
1-	De la reliance sociale à ... la reliance cognitive	40
2-	Reliances et alternance	41
3-	Reliance professionnelle	44
Partie 2-	Exploration du contexte, premières analyses	46
1-	Le système et son organisation	46
A-	Les MFR, mouvement, institution et organisation, impacts sur une construction collective	46
1-	Emergence d'un mouvement familial d'éducation populaire	47
2-	Une institution familiale et citoyenne	48
3-	Une organisation hybride : divisionnalisée, innovatrice et missionnaire	50
4-	Des risques d'isolement, de concurrence et d'implosion	54
B-	De l'outillage pédagogique	55
2-	L'alternance et le numérique	57
A-	Les Expérimentations nationales « alternance et numérique »	57
1-	Articulation des activités	60
2-	Accompagnement	60
3-	Médiation	60
4-	Médiatisation	61
B-	Les formations proposées dans l'institution et les productions de savoirs associées	62
1-	Plan national de formation et d'accompagnement	62
2-	Formations de perfectionnement	65
3-	Hybridation et alternance	66
A-	Identification des dispositifs hybrides de formation alterné au sein des MFR	67
B-	Questions ouvertes sur Hybridation et alternance Focus groupe	68
1-	Définition des intentions	68
2-	Éléments collectés	69
Partie 3-	Problématisation, hypothèses	72
1-	Problématisation au regard des explorations	72
2-	Les hypothèses	73
Partie 4-	Les investigations empiriques	76
1-	Méthodologie de recherche	76
A-	Le temps 0 d'une recherche action	76

B- La stratégie de recherche.....	76
C- La posture de recherche	78
D- Les outils de collecte	78
1- L'entretien.....	78
2- Outil de collecte de type questionnaire.....	79
3- Carnet de bord	80
2- Méthodologie de collecte et de traitement.....	81
A- Méthodologie de collecte	81
B- Traitement des données	82
1- Traitement de l'entretien.....	82
2- Traitement des questionnaires.....	83
3- Traitement sous forme de cas	84
3- Résultats sur les dispositifs	84
A- Les contextes d'émergence des dispositifs.....	84
B- Les caractéristiques générales des dispositifs	87
C- Les dispositions idéelles	89
D- Articulation des différents espaces temps de formation et production de savoirs	90
E- Le partenariat et la formation partagée	91
F- Accompagnement	93
G- Médiation.....	94
H- Médiatisation	95
I- Les reliances prescrites	96
A-Résultats sur la reliance professionnelle des initiateurs.....	100
A- Du point de vue de la reliance sociale	100
B- Du point de vue de la reliance praxéologique	101
C- Du point de vue de la reliance personnelle	102
Partie 5-La synthèse, les perspectives.	104
1-Analyse de la recherche	104
A- Des dispositifs hybrides de formation par alternance	104
1- Caractéristiques des dispositifs.....	104
2- Reliances prescrites	106
B- Reliance professionnelle des initiateurs de dispositifs	107
2- Les limites.....	108

A- La question de recherche.....	108
B- Terrain de recherche.....	108
C- Le contexte de la recherche	108
D- Les outils d'investigation.....	109
E- Sur le traitement des données.....	111
F- Du point de vue de l'analyse et des résultats	111
3-Les perspectives.....	112
Conclusion.....	113
Bibliographie	115
Table des figures	123
Glossaire.....	125

Introduction

Le monde de la formation professionnelle évolue. La dernière loi, dite « pour la liberté de choisir son avenir professionnel », au-delà d'affirmer le rôle de chacun dans sa trajectoire, (re)donne une place à la formation en situation de travail (AFEST) et affirme l'opportunité de se saisir de la formation à distance pour évoluer quel que soit son âge. De plus, nous pouvons considérer qu'aujourd'hui le numérique mobile est contexte de toutes activités de formation. « Cette mobilité permet au numérique d'être pervasif et notre monde est un monde hybride, un métavers, c'est-à-dire un méta-univers qui se constitue par hybridation du monde physique et d'éléments simulés » (E. Sanchez, 2014, p.24). Dans cette actualité, en tant qu'actrices de la formation professionnelle par alternance tout au long de la vie, les Maisons Familiales Rurales se questionnent sur l'intégration de formation à distance au sein de leurs dispositifs de formation par alternance.

En effet, les MFR, terrain de cette recherche, sont confrontées à une double injonction. La première, provenant des financeurs, oblige de plus en plus à l'intégration de formation à distance dans les dispositifs. La seconde, législative, incite tout établissement de formation professionnelle à être en veille sur les évolutions des métiers et des compétences. Au-delà, les pistes d'exploitation d'environnements numériques au service des apprentissages commencent juste à être explorées au sein de cette organisation.

Les MFR, considérées comme une organisation hybride (Bluteau, 2012), voient émerger des expériences pédagogiques à différentes échelles : des expériences locales, souvent isolées, des accompagnements fédéraux de dynamiques et ingénieries collectives, un processus national d'expérimentations. Loin de représenter un problème, l'existence de ces diversités d'initiatives et, possiblement, innovations, est bien considérée comme une des richesses de ce système. Cependant, en tant que praticienne et chercheuse engagée dans celui-ci, se pose la question de la manière de construire collectivement des savoirs permettant de mobiliser des instrumentations numériques au service d'un renouvellement des pratiques de formation par alternance à visée intégrative (Amblard, 2011 ; Bougès, 2013 ; Bourgeon, 1979 ; Geay, 2002 ; Lerbet, 1995). Nous rejoignons en ce sens Laurent Veillard lorsqu'il dit « ...la préoccupation d'innovation pédagogique demeure, mais sans doute de façon moins théorique, en s'appuyant davantage sur les recherches empiriques existantes pour concevoir des outils ou des séquences concrètes (la littérature anglo-saxonne parle de design-based-research) et les expérimenter en collaboration avec les formateurs. » (Veillard, 2012, p. 163). Cette dimension collaborative de recherche et développement rencontre les pratiques historiques de l'institution des MFR au travers des chantiers d'outillages pédagogiques (Legroux, 1979). En effet les MFR, en tant qu'organisation éclatée, ne possèdent pas de stratégie de groupe afin de favoriser le développement d'approches efficaces de ce type de dispositifs. Les études sur les déterminants de l'innovation montrent que la taille des structures influence la capacité à investir dans la recherche et développement (Mongou, 2013).

Ainsi, sans envisager une stratégie descendante, qui n'est pas dans la culture et dans les logiques de l'organisation, ce premier travail vise à construire une représentation des conceptions et usages existants au sein des dispositifs hybrides déjà développés par quelques MFR en France. L'intention et la stratégie étant, ensuite, de constituer un groupe de recherche action afin d'expérimenter et produire des outils, démarches et savoirs au service de ses acteurs. Nous nous situons donc dans une perspective de recherche à visée pragmatique. Elle a en effet pour ambition de soutenir et guider l'ensemble de l'organisation des MFR dans ses ingénieries de dispositifs hybrides et alternés et, ce faisant, de participer à une actualisation d'une alternance intégrative.

En effet, l'introduction du numérique dans les dispositifs de formation n'est pas sans questionner en quoi une mise à distance de certaines activités d'apprentissage influencerait leur mise en œuvre (Charlier et al., 2006), les interactions vécues (Jézégou, 2010) et leurs effets. Ces questionnements et recherches, partagés entre tous dispositifs de formation, semblent cependant accrus ou complexifiés compte tenu de la nature hybride initiale des dispositifs de formation par alternance. Ceux-ci étant, en effet, originellement fondés sur une pluralité d'espaces temps et d'acteurs au service de la formation. Notre recherche se focalise ainsi sur la manière dont s'intègre la formation à distance dans les dispositifs de formation par alternance. Nous souhaitons en effet explorer à la fois les conceptions et usages de ces dispositifs.

Nous considérons que la formation par alternance articule des ruptures et continuités des espaces temps (Pineau, 1986), des activités de co-formation et d'autoformation de l'alternant en s'appuyant sur ses expériences (Bougès, 2013) dans ses environnements. Ces dispositifs complexes sont centrés sur la personne en formation et orchestrés par le moniteur et l'équipe pédagogique qui en constituent une clef de voute. Nous explorons les dispositifs de formation par alternance qualifiés d'hybrides. Nous souhaitons en effet identifier les activités d'accompagnement ou de formation mises en œuvre et nous nous demandons si ces activités, nouvelles ou non, impliquent des évolutions de relations et d'interactions entre les différents acteurs du dispositif : alternants, groupe de formation, employeurs, moniteurs et équipe pédagogique. Nous envisageons qu'il s'agisse d'un nouvel espace-temps de formation, à la fois distinct mais relié aux précédents, cela nous incite alors à envisager comment il s'intègre dans les dispositifs, selon quelles conceptions et avec quels usages.

Un étonnement créé une première étincelle qui initie notre travail de recherche. Au travers d'une interview, Christophe Gremion nous dit « Si l'on veut qu'un apprentissage se fasse par alternance, ce n'est ni une question de temps, ni une question de lieu, c'est une question de liens » (Gremion, 2018). En effet, une des questions centrales des dispositifs alternés porte bien sur les liens qui s'y nouent, ou non, entre et pour les acteurs et entre les activités. Nous envisageons ici que les liens que nous considérons ne soient pas forcément des liens constitués et constants mais davantage des reliances. Ainsi, nous nous sommes questionnés à l'instar de Maubant et Roquet ; « *Le recours au construit de reliance (Le Moigne, 2008) permet-il de penser autrement l'alternance en formation ?* » (Maubant & Roquet, 2016). La mobilisation du concept de reliance en tant que « *l'acte de relier et de se relier et son résultat* » (Le Moigne, 2008) permet, en effet, de poser comme point central de l'alternance, ce lien. Nous nous focalisons ainsi sur les reliances permises et prescrites par les dispositifs hybrides de formation par alternance à la fois en considérant que cette étude peut permettre de davantage caractériser ces dispositifs mais aussi qu'elle peut servir leurs ingénieries.

A cette étape de la recherche, nous faisons le choix de circonscire le terrain de recherche. En effet, face à ces questionnements, le terrain possible nous semble trop large (450 associations, 100 000 personnes en formation professionnelle). Nous choisissons de cibler le travail de recherche sur les dispositifs hybrides de formation par alternance déjà mis en œuvre dans l'institution. Tout d'abord, parce que les instigateurs (personnes ou organisation MFR) de ces premières expériences ont souvent conçu seuls leurs dispositifs, ensuite, parce qu'ils sont, pour certains, riches d'une expérience longue, enfin, parce que c'est la forme de dispositif qui pose le plus question à l'institution. Celle-ci se situe à la fois dans une volonté et face à une injonction d'en développer à l'avenir. Dans une première approche, nous pouvons retenir la définition de Valdès (1995) qui décrit « l'espace hybride de formation comme étant centré sur l'apprenant et articulant : les parcours négociés, un rythme individualisé, des lieux multiples, des ressources décentralisées et accessibles à distance, des situations pédagogiques adaptées, les médias diversifiés et adaptés, une pédagogie individualisée. »

Nous considérons ainsi qu'un dispositif est une articulation originale et sans cesse renouvelée d'intentions, d'actions et d'interactions entre les personnes et les instruments qu'elles mobilisent. Notre recherche s'intéresse donc aux dispositifs dans leur dimension ternaire et prescrites (Albero, 2010) mais également aux dispositions de ses acteurs. La question porte en effet sur des dispositifs conçus mais également vécus et agis par les alternants, les moniteurs, les maîtres de stage et nous invite à questionner ***en quoi les conceptions et usages des dispositifs de formation hybrides par alternance permettraient les reliances ?***

Dans la première partie de ce travail nous explorons tout d'abord trois recherches récentes menées sur les dispositifs hybrides, à distance et par alternance. La première, Hy-Sup (Deschryver & Charlier, 2012), porte sur l'hybridation des dispositifs de formation en enseignement supérieur et questionne leurs caractéristiques et effets. La seconde (Papadopoulou, 2020) propose un modèle de formation à distance intégrative en mobilisant les apprentissages expérientiels. Enfin, la troisième recherche (Plateau, 2018) se focalise sur le développement des compétences dans un dispositif de formation à distance et par alternance. Nous précisons ensuite les cadres théoriques que nous mobilisons à la fois sur les organisations (Lemoigne, 1999) (Mintzberg, 1978), les changements (Soparnot, 2013), et innovations (Romon, 2003) (Cros & Broussal, 2020), les dispositifs (Albero, 2010) (Peeters & Charlier, 1999), l'alternance (Bougès, 2013) (Fernagu-Oudet, 2018) et la reliance (Bolle de Bal, 2003), (Clénet, 2016).

Notre exploration du contexte et les premières analyses nous permettent de préciser le caractère innovant et émergent des dispositifs que nous prenons comme objet de recherche. Nous parvenons à une formulation de nouvelles hypothèses. Notre travail s'articule ainsi autour de deux hypothèses. La première envisage que les dispositifs hybrides de formations alternées possèdent des caractéristiques qui leur sont propres et intègrent certains prescrits de reliance. La seconde porte sur la reliance professionnelle perçue par les initiateurs de ces dispositifs à travers leur conception.

La quatrième partie revient sur les investigations empiriques. Notre choix d'une méthodologie mixte nous a incités dans une approche qualitative à réaliser un traitement de données sous forme de treize cas correspondant aux dispositifs étudiés. Nous explorons ensuite les résultats : à la fois du point de vue des dispositifs, de leurs composantes et des reliances qu'ils prescriraient, puis, du point de vue de la reliance professionnelle entre leur initiateur et leur professionnalité.

La dernière partie réalise une synthèse au regard des hypothèses formulées. Nous revenons ainsi sur les caractéristiques des dispositifs hybrides de formation par alternance en les situant dans un continuum des dispositifs alternés instrumentés. Nous proposons ensuite une articulation des reliances sociale, personnelle et praxéologique avec ce continuum des dispositifs. Nous envisageons ainsi que le prescrit de reliances puisse être lui-même relié à la dimension intégrative des dispositifs alternés. Ensuite, nous constatons la reliance professionnelle perçue par les initiateurs de ces dispositifs. Nous revenons également sur les limites et perspectives de la démarche et plus précisément les axes de travail à construire dans la recherche action prévue.

Partie 1- Exploration théorique

Dans cette première partie, nous explorons les recherches déjà menées à propos de notre question, nous déterminons ensuite, de manière plus précise, les cadres théoriques de notre recherche.

1-Etat de l'art des recherches

Nous abordons les recherches identifiées qui traitent des dispositifs hybrides, de la distance en formation dans le cadre de formations professionnelles alternées. Celles-ci sont peu nombreuses. Nous l'expliquons par le caractère relativement récent de l'introduction de formation à distance dans ce type de dispositifs. Dans un premier temps nous avons identifié une recherche sur l'hybridation des formations en enseignement supérieur.

A- La recherche Hy – sup

Nous présentons les aspects essentiels de la recherche menée, puis, les éléments qui nous semblent clefs et les limites par rapport à pour notre propre recherche.

1- Présentation des éléments de la recherche Hy-Sup

Entre 2009 et 2012, dans le cadre d'un projet européen, six universités ont mené une recherche sur la mise en place des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur (Burton et al., 2011). Le travail réalisé aborde, tout d'abord, les caractéristiques des dispositifs mis en place, leurs effets sur les apprenants, sur les professionnels. Dans une seconde partie porte sur les caractéristiques organisationnelles des universités et le développement de certains dispositifs. Le choix des méthodes de recherche employé est celui d'une méthodologie mixte.

Concernant les caractéristiques des dispositifs hybrides, dans une première définition, les auteurs prennent appui sur 5 dimensions : les modalités d'articulation des phases présentielles et distantes, l'accompagnement humain, les formes particulières de médiatisation et de médiation liées à l'utilisation d'un environnement techno-pédagogique et le degré d'ouverture du dispositif (Deschryver & Charlier, 2012, p.7). Ils posent l'hypothèse qu'en croisant ces caractéristiques ils pourraient parvenir à identifier quelques configurations particulières pour lesquelles l'intention est d'analyser leurs effets spécifiques notamment sur l'enseignement et l'apprentissage. La recherche menée met en évidence 14 composantes des dispositifs hybrides en enseignement supérieur. Ces 14 composantes permettent ensuite de définir une typologie des dispositifs hybrides selon 6 configurations. Les trois premières sont centrées sur l'enseignement (Type 1 : la scène, Type 2 : l'écran, Type 3 : le gîte), les trois suivantes sur l'apprentissage (Type 4 : l'équipage, Type 5 : le métro et Type 6 : l'écosystème).

Pour ce qui concerne les effets sur les apprentissages c'est sur le modèle de l'alignement pédagogique (Biggs, 1996) que la recherche prend appui. Ce modèle introduit l'apprenant en lien avec les tâches à réaliser, les méthodes d'enseignement, et les productions d'apprentissages (Lebrun et al., 2014). L'analyse menée est réalisée à partir du modèle pragmatique de Lebrun (2005) porte sur 5 facteurs permettant de cerner les effets de ces dispositifs : motivation, information, activité, interactions, production. A travers un questionnaire des enseignants et des étudiants, ils mettent en évidence une perception supérieure des effets de part et d'autre pour les dispositifs de Type 4 à 6.

Enfin, l'étude essaie d'identifier les effets sur le développement professionnel des enseignants. (Lameul et al., 2014) Ainsi, le travail réalisé montre que la mise en œuvre d'un dispositif hybride a des effets sur le développement professionnel de l'enseignant qui le conçoit notamment en termes de changement de pratique et d'engagement, de motivation, de satisfaction et de réflexivité sur le métier. D'autre part, cet effet est différencié selon les types de dispositifs identifiés par la même étude. Il semble que les effets de développement professionnel soient davantage marqués pour les enseignants concevant et mettant en œuvre des dispositifs de type 4 à 6 (l'équipage, le métro et l'écosystème) davantage centrés sur l'apprentissage.

La seconde partie, qui porte sur les effets des dispositifs hybrides sur l'organisation et les apprentissages organisationnels a été développée dans un article (Lator et al., 2014). Après une présentation du contexte spécifique de l'innovation au sein des universités l'article revient sur les conditions d'apprentissages organisationnels. Il montre que dans la situation des cinq universités étudiées les dispositifs hybrides, même s'ils possèdent des effets sur les individus ou les petits collectifs qui les initient, ne génèrent pas de développement d'apprentissages organisationnels au sein de l'organisation. Plusieurs explications sont avancées pour comprendre cette situation, tout d'abord la valorisation importante de la recherche par rapport à l'enseignement dans l'organisation, la présence ou non d'espace de partage sur les pratiques pédagogiques, la présence ou non de dispositifs de soutien et de valorisation de ces innovations au sein de l'organisation.

Après cette rapide synthèse de la recherche Hy-Sup, nous revenons dans le point suivant sur ses apports et limites par rapport à notre propre recherche.

2- Apports et limites de la recherche

La recherche Hy-sup nous semble une recherche structurante et incontournable dans un premier temps pour qui souhaite aborder les dispositifs hybrides de formation (Jézégou, 2014). Elle propose un cadre de lecture des dispositifs pédagogiques de formation hybride. Nous pouvons retenir de cette recherche une première définition et caractérisation des dispositifs hybrides, la logique de continuum entre les approches centrées sur l'enseignement et celles centrées sur l'apprentissage.

Cependant, par rapport à notre propre intention de recherche, malgré des éclairages sur les effets sur l'organisation et les apprentissages organisationnels, cette recherche contextualisée dans des universités, ne nous permet pas de mobiliser un cadre de lecture des dynamiques internes, collectives ou non et les effets de leviers d'accompagnement ou de formation institutionnelles pour des organisations de formation professionnelle.

D'autre part, l'étude Hy-Sup porte sur l'enseignement supérieur. Même si certaines compétences sont également visées au travers de ces dispositifs de formation, ce sont davantage les acquisitions de connaissances, les approches pédagogiques et leurs effets qui sont questionnées dans ce cadre. Il conviendra donc de prendre appui sur ces travaux tout en n'oubliant pas les particularités *a priori* de la formation professionnelle et de la formation professionnelle mobilisant une pédagogie de l'alternance.

De notre point de vue, même si la recherche présente de réels apports concernant la formation supérieure elle est partiellement adaptée pour rendre compte des caractéristiques d'un dispositif hybride de formation professionnelle et qui plus est par alternance. En effet, les intentions de professionnalisation, les articulations entre apprentissages d'expériences et théoriques spécifiques de la formation professionnelle peinent à trouver place dans le cadre construit.

3- En quoi notre recherche s'en distingue

Notre recherche possède des visées proches de celle du collectif Hy-sup et pourra s'en inspirer mais nous identifions ici des éléments spécifiques de notre démarche.

Tout d'abord, elle porte sur des dispositifs de formation par alternance. Cela signifie que les apprentissages visés sont des compétences au-delà des connaissances ou savoir enseignés. Nous verrons également dans la partie suivante en quoi les formations par alternance sont particulières, notamment, dans une première approche, par le fait qu'elles mobilisent d'emblée différents espaces temps de formation, avant même leur hybridation. En mobilisant différents espaces temps, ces dispositifs mobilisent également différents acteurs autour de la formation de l'alternant. Il existe une équipe de pilotage et un collectif autour de la formation dans et hors les murs de l'école. L'activité pédagogique y est partagée, même si les équilibres et les natures de ces partages ne sont pas toujours bien explicités.

Ensuite, en considérant que le public en formation professionnelle par alternance est très diversifié, nous mettrons en évidence le fait que leur intérêt premier en entrant dans ce type de formation est de pouvoir vivre des expériences de formation ancrées dans le terrain. De pouvoir se forger des expériences professionnelles et de viser une professionnalisation. En ce sens, il nous semble que le public en formation n'est pas le même et que leurs visées peuvent être différentes. De plus les visées des dispositifs de formation peuvent également être différents, ainsi la professionnalisation représente une des visées des dispositifs de formation par alternance que nous étudions. Au-delà nous situons notre travail dans une perspective de développement des personnes et de leur autonomie.

Enfin, notre travail de recherche tentera de mettre en place une étude longitudinale et itérative. Longitudinale car après ce premier travail exploratoire, l'ambition est de constituer un groupe de recherche action et de pouvoir suivre une ou deux cohortes ayant suivi une formation hybride. Itérative car nous souhaitons pouvoir mettre en place au moins deux itération d'action -recherche avec ce collectif de travail afin d'étudier de manière plus fine les ingénieries des dispositifs au-delà d'une photographie.

Dans cette première exploration nous avons découvert les travaux du collectif Hy-sup, nous avons pu identifier les apports de cette recherche et leur limite par rapport à nos propres intentions. Dans un second temps nous nous focalisons sur deux recherches portant sur les formations à distance et l'alternance. La première aborde la place de l'expérience dans ce type de dispositif.

B- Distance intégrative et double boucle de l'alternance

Dans cette partie nous explorons la travail réalisé par Papadopoulou (2020). Nous présentons d'abord les éléments essentiels de la recherche menée, puis les apports et limites que nous identifions par rapport à notre propre recherche.

1- Présentation des éléments de la recherche

Parmi les recherches récentes identifiées portant sur l'hybridation des formations par alternance nous avons pu prendre connaissance du travail de Papadopoulou (2020). Cette recherche menée sur le cas de deux dispositifs hybrides revient sur l'histoire de la formation à distance, les recherches sur l'expérience dans la formation à distance, sur l'alternance et les FOAD. Papadopoulou porte un regard sur les aspects règlementaires et sémantiques des technologies en éducation. Elle propose un travail conséquent de clarification des concepts de médiation/médiatisation, instrumentation/instrumentalisation, expérience et alternance.

Son travail prend appui sur l'alternance de type intégrative. La considération de l'alternance étant, dans ce cadre de recherche, alternance de théorie/pratique mais surtout la prise en compte de l'expérience de la personne en formation. L'ambition visée est de remettre au centre des pratiques en ligne la réflexion sur les expériences de la vie quotidienne et de la pratique professionnelle. Ainsi, la formation ouverte à distance médiatisée est considérée comme une formation alternée. L'auteure pose la question de recherche suivante : « Quelle ingénierie pour les dispositifs de Formation Ouverte et à Distance à visée intégrative ? » (Papadopoulou, 2020)

Les hypothèses de ce travail :

- Une place importante doit être laissée aux expériences des apprenants dans les dispositifs pour rendre la distance intégrative
- Pour atteindre les différents objectifs¹ de la distance intégrative dans une FOAD, la souplesse du dispositif (Jézégou, 2008), la production de savoirs (Lerbet, 1993) et la coopération/ collaboration (Sanojca, 2018) doivent être pris en compte.
- L'espace tiers peut devenir un espace propice à la réflexivité et l'appropriation des espaces temps de formation si un accompagnement est proposé.

L'auteur propose une définition de la distance intégrative dans une FOAD « comme l'espace-temps proposé à l'apprenant, propice à la conscientisation de ses expériences et situations singulières vécues, afin de les transformer en compétences et savoirs communicables (objectif pragmatique), donner du sens à ses démarches personnelles, professionnelles, de formation voire existentielles (objectif herméneutique) et intégrer les savoirs (objectif pédagogique) » (Papadopoulou, 2020, p.155).

Le travail de recherche porte notamment sur une conception d'une double alternance² à la fois cyclique correspondant aux successions des espaces temps de formation et linéaire dans la succession des espace-temps de la personne en formation.

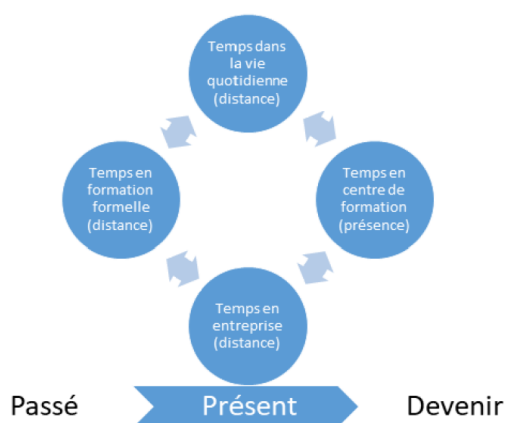


Figure 1: alternance d'un temps cyclique et linéaire. Adaptation de la modélisation de Bougès (2011, p.131)

Ainsi, le travail met en évidence l'émergence d'un espace symbolique également appelé tiers espace-temps pour le distinguer des autres espaces temps de formation et de vie. Celui-ci permet de : « créer des liens en unifiant et donnant du sens aux ruptures spatio-temporelles. Un accompagnement dans ces ruptures invite

¹ Pragmatique, herméneutique et pédagogiques

² « Nous discernons deux temps dans une formation par alternance hybride : un temps cyclique qui correspond à l'influence fonctionnelle et temporelle du dispositif, appelée aussi « cadre temporel » (Grossin, 1996) car « imposé par l'institution » (Bougès, 2011, p. 130). Ce temps est marqué par une alternance entre temps de formation en présence et à distance. Il est également marqué par des ruptures provoquées à cause des changements spatio-temporels de milieu de vie, qui correspondent au second temps. Ceci est linéaire et imposé par les rythmes de la vie. » (Papadopoulou, 2020) P 271

l'apprenant à prendre de la distance par rapport à ces expériences et permet, de ce fait, la continuité expérientielle ainsi que l'émergence d'un sens existentiel » (Papadopoulou, 2020, p.272).

L'analyse des données recueillies sur les deux dispositifs de formation hybrides présentés sous forme de cas permet à Papadopoulou (2020, p.292) de constituer un modèle des niveaux d'ingénierie de la formation à distance intégrative.

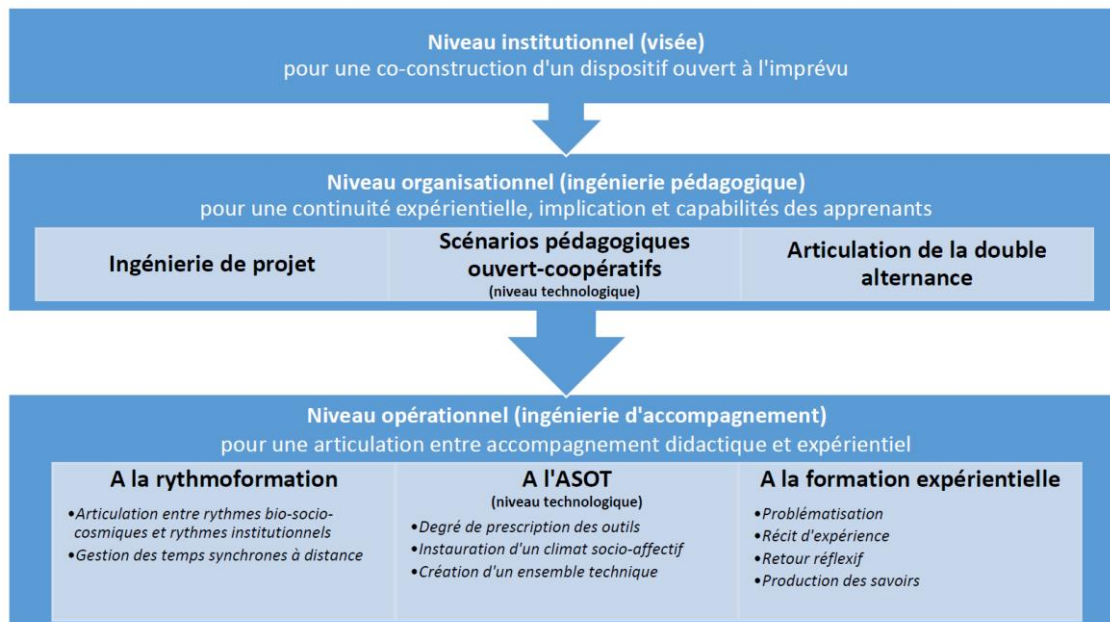


Figure 2 : Les niveaux de l'ingénierie de FOADI : une approche systémique (Papadopoulou, 2020)

Elle met ensuite en évidence des articulations entre différentes distances possiblement intégratives : la distance pédagogique, la distance rythmique, la distance pédagogique. Son travail pointe ainsi la place de l'accompagnement expérientiel en lien avec ces différentes distances : « La transformation d'une distance médiatique en intégrative est permise par la potentialisation d'un nouvel espace éthique, ce que nous avons nommé un tiers espace-temps. L'accompagnement expérientiel, par l'instauration d'une relation dialogique, devient vital pour la potentialisation de ce tiers et la transformation des distances» (Papadopoulou, 2020, p.305). Elle met enfin en évidence trois paradoxes d'ingénierie d'une FOADI, entre domination et séparation, transmission des contenus et compréhension des expériences, entre prescrit de l'ingénierie et ouverture de l'ingenium.

2- Apports et limites de la recherche

La recherche menée sur deux dispositifs de formation apporte un cadre qui nous semble particulièrement fécond dans la prise en compte de l'expérience dans les dispositifs hybrides de formation. La recherche sur la visée intégrative du dispositif et l'approche sur la double boucle de l'alternance représente un premier jalon pour une lecture de ce type de dispositif qui nourrit notre réflexion.

Il nous semble que l'approche de la formation hybride et par alternance avec l'émergence d'un tiers espace-temps de formation représente une construction riche pour penser ces dispositifs. D'autre part, envisager la place de l'accompagnement comme générateur de liens nous paraît également particulièrement pertinent.

Enfin la notion de distance intégrative en tant qu' « *espace-temps propice à la conscientisation des expériences et situations singulières vécues par l'apprenant, afin de les transformer en compétences et savoirs communicables mais aussi afin de donner du sens à ses démarches personnelles, professionnelles, de formation, voire existentielles. En proposant une parité d'estime du référentiel et de l'inférentiel, elle articule didactique*

des contenus et accompagnement expérientiel des personnes» (Papadopoulou, 2020, p.304) présente un potentiel d'étude particulièrement intéressant pour notre champ de recherche.

Au-delà, le travail de recherche réalisé, portant sur deux cas très distincts, mériterait d'être approfondi. En effet, elle porte sur une partie des acteurs de la formation par alternance et en cela, même si elle propose des pistes pour guider l'ingénierie, sans les points de vue des différents acteurs du système, cela nous semble partiel. Considérant qu'un dispositif est vécu et incarné par ces usagers, cela représente une limite et une perspective de ce travail.

Au-delà, en prenant appui sur les apports de l'approche intégrative de la formation par alternance, elle construit un modèle d'une formation à distance intégrative qui pourrait considérer qu'une formation à distance intégrative puisse exister avec un terrain expérientiel qui ne serait pas obligatoirement le terrain professionnel. Ainsi, même si elle nourrit l'hybridation des dispositifs de formation, elle ne questionne pas le cadre et le modèle des alternances à l'aune de ces nouvelles modalités.

3- *En quoi notre travail s'en distingue*

Notre travail se nourrit de la recherche de Papadopoulou (2020), ne serait-ce que par rapport à la manière de penser les approches expérientielles dans les dispositifs hybrides de formation. Cependant nous visons d'abord à nourrir et questionner les alternances mises en œuvre en intégrant de la formation à distance. Nous souhaitons surtout mettre en évidence leurs caractéristiques et la manière dont les liens se configurent au travers de leurs conceptions et usages.

Dans notre recherche nous nous situons également dans une approche systémique plus globale des dispositifs au sein des organisations et de la manière d'accompagner leur émergence. Nous questionnons en effet les relices qui se jouent dans le dispositif, et de notre point de vue le travail sur la distance intégrative et le tiers espace-temps y sont reliés. Mais nous questionnons également les relices qui s'initient au travers de la conception du dispositif, ce qui n'a pas été exploré par cette recherche.

A travers notre recherche nous nous posons également la question des apprentissages réalisés dans les dispositifs hybrides de formation par alternance et particulièrement le développement des compétences professionnelles et transversales. C'est pourquoi, parmi les recherches identifiées, nous avons ensuite pris connaissance du travail de Plateau (2018) portant sur compétences et Formation ouverte à Distance.

C- Compétence et FOAD

Dans sa thèse Plateau (2018) se pose la question des apports de la formation à distance dans une formation professionnelle par alternance. Son travail permet de mettre en évidence une modélisation d'un dispositif d'alternance intégrative médiatisée

1- *Présentation des éléments de la recherche*

Dans son travail de recherche plateau réalise un premier éclairage sur le concept de compétence et celui de formation ouverte à distance. Il pose la question de recherche suivante : *En quoi l'usage des TICE, dans un contexte de FOAD, contribue-t-il au développement des compétences des apprenants dans la formation professionnelle du domaine sanitaire ou social ?*

Plateau (2018) mène une recherche sur un dispositif hybride de formation professionnelle par alternance, celui des auxiliaires de puériculture. Son travail porte sur le développement des compétences dans le

cadre de ces dispositifs de formation. Il prend appui sur une étude de deux dispositifs alternés hybrides et non hybrides. La recherche menée lui permet de mettre en évidence les développements de capacités particulières pour les alternants ayant suivi le dispositif en formation hybride. D'autre part, son travail produit un début de modélisation des dispositifs hybrides de formation par alternance que nous vous proposons.

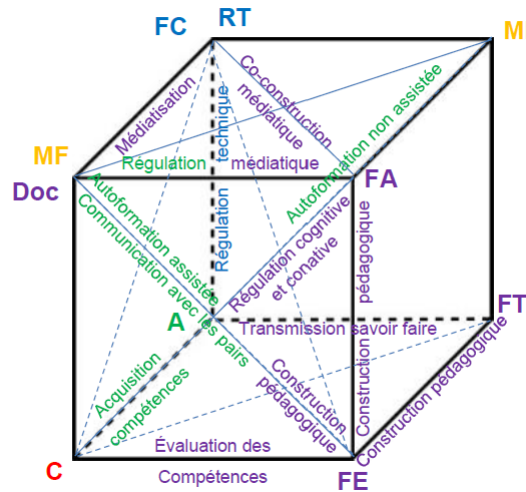


Figure 3 : Les interactions croisées du cube pédagogique (Plateau, 2018)

En reprenant le modèle de Houssaye, Plateau adapte le triangle pédagogique et propose un socle qui s'appuie sur l'apprenant (A), le Formateur Ecole (FE), le formateur travail (FT), et les compétences (c) qu'il substitue aux savoirs initialement présents dans le triangle de Houssaye.

Plateau décline ensuite le formateur accompagnateur (FA) qui réalise l'accompagnement à distance ou tutorat, le Formateur concepteur (FC) qui est en charge de la partie technique en lien avec le référent technique (RT), les médias formels (MF) et la documentation (Doc) qui sont médiatisés au travers de leur plateforme, et enfin les médias informels (MI).

A travers cette modélisation Plateau met en évidence la complexité du système de formation par alternance. Même si le cœur de son travail porte davantage sur les développements de compétences émotionnelles des stagiaires dans la formation d'auxiliaire de puériculture, c'est surtout cette tentative de modèle qui nous intéresse dans ce travail.

2- Apports et limites de la recherche

La recherche de Plateau (2018) présente l'intérêt de parvenir à un premier modèle d'une formation par alternance médiatisée. Il nous paraît cependant dommage que ce travail ne s'appuie pas sur ces cadres théoriques et ne les questionne pas davantage avant d'en proposer un modèle. Le modèle proposé, en prenant appui sur le modèle pédagogique de Houssaye en rejoint la première limite car il place sur le même niveau les acteurs et les visées du dispositif.

De notre point de vue dans une dispositif de formation par alternance c'est l'alternant qui se situerait au centre du modèle.

D'autre part, la caractérisation des différentes fonctions sur différentes personnes (Formateur Ecole, Formateur, Travail, formateur Accompagnement, formateur concepteur) correspond à des formes

d'organisation du travail qui ne sont pas toujours celle-ci. Nous sommes assez d'accord avec ce modèle en considérant qu'on aborde ici des fonctions mais cela nous semble possiblement disjonctif d'envisager que les dispositifs soient obligatoirement conçus et mis en œuvre avec autant de personnes que de fonctions identifiées.

Ensuite, dans le développement du modèle, Plateau place au centre du carré l'évaluation, or dans notre conception d'une formation par alternance nous considérons que cela devrait être l'alternant qui se situe au centre du modèle. Il nous semble que ce modèle mérite d'être testé, voire amendé. D'autre part en dépliant en de nombreuses polarités sur les fonctions « formateurs », il nous paraît trop focalisé sur le centre de formation.

Le modèle proposé par Plateau nous semble particulièrement riche et complet pour poser toutes les facettes des relations et activités pédagogiques à l'œuvre dans un dispositif de formation professionnel par alternance afin de tenter de percevoir les jeux à l'œuvre dans la construction des compétences des personnes en formation. Il méritera d'être questionné dans d'autres contextes pour en mesurer la stabilité.

3- En quoi notre travail s'en distingue

Notre travail de recherche se centre sur le dispositif avant d'en envisager les effets et d'en questionner les différents acteurs. Si la question de Plateau est essentielle pour qui se demande ce que permet la formation à distance dans la formation professionnelle. Ce travail ne produit pas pour autant des éclairages sur les ingénieries des dispositifs hybrides de formation par alternance et sur la manière dont ils en questionnent le modèle. En cela la proposition de modélisation nous paraît représenter une base de travail qui méritera d'être testée dans d'autres dispositifs.

Au-delà, notre travail de recherche souhaite approcher des éclairages sur le système alternance et non, exclusivement, sur les apprenants eux-mêmes. En effet, nous nous demandons davantage en quoi les dispositifs font lien, en quoi ils renouvellent celui-ci à la fois pour la personne en formation et, en cela, nous rejoignons les questionnements de Plateau (2018), mais également pour les acteurs engagés dans le dispositif et pour l'organisation.

Dans ce premier panorama des recherches réalisées en lien avec les dispositifs hybrides de formation par alternance, nous avons pu, au travers de la recherche Hy sup, mettre en évidence une première caractérisation des dispositifs hybrides de formation. Nous avons également perçu des manières d'appréhender ses effets sur les apprenants, les enseignants et l'organisation. Nous retenons de cette recherche le cadre de caractérisation des dispositifs et les éléments sur le développement professionnel des enseignants. La seconde recherche sur la distance intégrative et la formation expérientielle nous permet d'identifier un tiers espace-temps dans les dispositifs hybrides de formation par alternance. Enfin les questionnements sur le développement des compétences dans une formation professionnelle à distance nous permettent de nous appuyer sur un modèle d'alternance intégrative médiatisée à questionner dans notre recherche.

Au-delà des apports essentiels de ces recherches au regard de notre propre questionnement, il nous semble maintenant nécessaire de poser les cadres théoriques à mobiliser dans notre travail.

2-Cadres théoriques mobilisés

Ici, nous définissons plus précisément les cadres théoriques, que nous avons choisi de mobiliser. La recherche menée se place dans une approche systémique. Nous situons en effet les cadres de notre recherche à différents niveaux. Dans une première partie, nous mobilisons des cadres de compréhension des organisations. Nous précisons ensuite les notions de changements et d'innovation à un niveau organisationnel et pédagogique. Nous nous focalisons également, dans cette seconde partie, sur les stratégies et acteurs du changement. Nous poursuivons, dans une troisième partie, par des précisions sur les dispositifs, pour, dans une quatrième partie, préciser les particularités des formations par alternance. Enfin, nous posons des jalons sur le concept de reliances à l'œuvre dans les dispositifs de formation par alternance.

A- Les organisations

Pour nous doter de cadres de lecture opérants nous faisons le choix de faire un détour vers les approches systémiques (Lemoigne, 1999), de sociologie des organisations, de management de la connaissance et de l'innovation (Prax, 2019). L'objectif ici est de préciser un cadre de lecture des contextes d'émergence de ces nouveaux dispositifs dans les organisations pour mieux définir leur accompagnement dans le cadre d'une recherche-action. Nous cherchons à définir un cadre de lecture des organisations qui puisse nous permettre de préciser les facteurs d'émergence et de pérennisation des dispositifs hybrides de formation par alternance.

Dans un premier temps, nous prenons appui sur le paradigme de l'organisation (Lemoigne, 1999) et considérons qu'une organisation peut à la fois être éco- auto et re -organisation. Eco-organisation car prenant appui sur un fonctionnement (synchronique) ouvert dans l'environnement, auto – organisation dans le sens de sa propre autonomie, ré-organisation car elle poursuit sa transformation (diachronique). Lemoigne (1999) précise ensuite que « l'organisation décrit la propriété d'un système en général capable à la fois de maintenir et de se maintenir (action T), de relier et de se relier (Action E), de produire et de se produire (Action F) » (Lemoigne, 1999, p.75) . Il réalise la conjonction de ces trois actions avec les actions archétypes du système général : Fonctionner et se transformer dans un environnement pour quelques finalités.

Ainsi, considérer l'organisation en tant que système complexe, c'est la considérer en constante dynamique et ajustement entre ces trois actions.

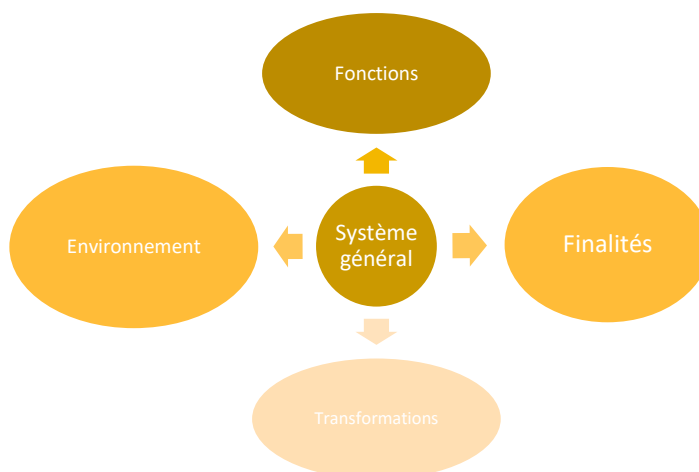


Figure 4 : La forme canonique du système complexe (Lemoigne, 1999, p.75)

Dans une lecture du système, nous choisissons de prendre appui sur la forme canonique du système complexe pour structurer notre lecture des contextes d'émergence des dispositifs hybrides dans les organisations. Dans

notre travail, nous cherchons plus particulièrement à comprendre les organisations où émergent de nouveaux dispositifs de formations. Prax (2000) considère que « la pensée systémique est une véritable syntaxe cognitive, une manière de penser, de voir, de décrire des phénomènes complexes. L'innovation nécessite un langage commun et nouveau chez tous les acteurs. L'intelligibilité d'un projet suppose la réduction de l'écart entre le perçu de chaque participant et le voulu par le groupe » (Romon, 2003, p.68).

Ainsi, Prax (2019), considère que l'organisation, en tant que système, possède une capacité plus ou moins grande à produire une représentation collective de son projet et de son développement. Les stratégies ou changements qui s'y développent peuvent être soit le fait d'individus isolés ou de collectifs, plus ou moins reliés à la stratégie de l'organisation.

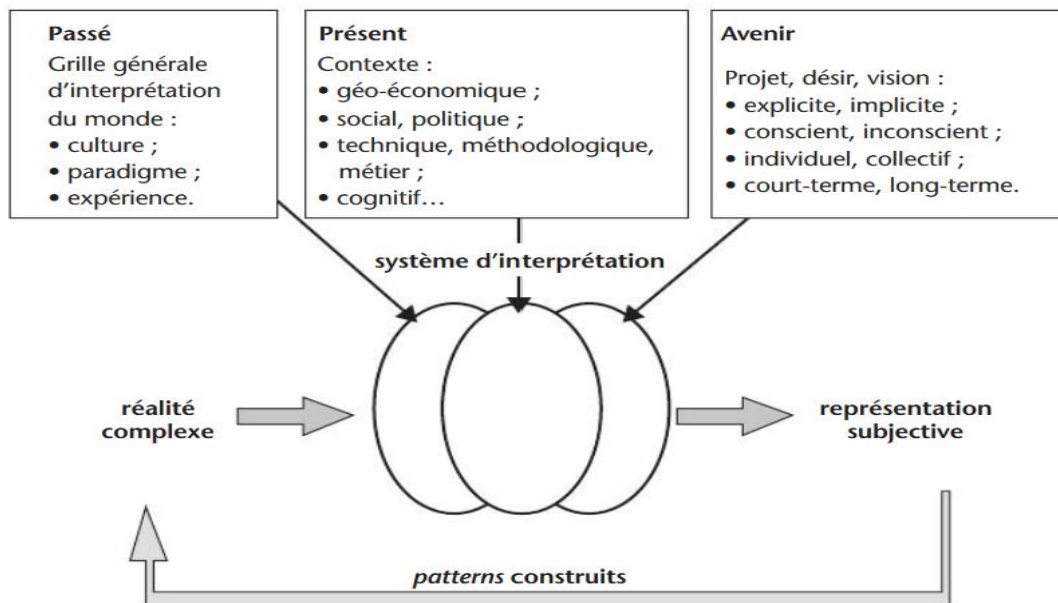


Figure 5 : Composants du processus de représentation (Prax, 2019) p.76

Mintzberg, dans son modèle des configurations des organisations met en évidence cinq composantes des organisations ; le centre opérationnel, le sommet stratégique, la ligne hiérarchique, la technostructure, le support logistique. La finalité de la structure est de produire ou de vendre les autres fonctions sont des supports à cette activité. Mintzberg identifie des configurations type des organisations qui peuvent nous permettre de mieux en comprendre les enjeux et fonctionnements : « *Les éléments de base (de structuration de l'organisation) sont pour moi la division du travail et les moyens de trouver une forme d'organisation entre les différentes tâches. A partir de ce postulat, j'ai construit sept modèles de l'organisation : entrepreneuriale (...), mécaniste (...), professionnelle (...), divisionnalisée (grande organisation structurée en divisions spécialisées), adhocratique (structure fluide fondée sur la transversalité et l'organisation en équipe), missionnaire (organisation fondée sur une idéologie ou une culture) et politique (...)* » (Mintzberg, 1998).

Nous présentons dans la : Modélisation de l'organisation en tant que système complexe (Bluteau, 2020)Figure 6 notre approche d'une modélisation en système de l'organisation et de ses transformations. Nous considérons le système comme complexe et donc composé de différents niveaux de lecture micro-méso et macro-organisationnels. Nous prenons appui sur les travaux de Mintzberg pour mieux cerner la configuration générale de l'organisation et ses particularités. Ainsi, à l'instar de tout système complexe, nous considérons qu'une organisation (se) maintient et (se) produit au regard des interactions avec son environnement avec lequel elle (se) relie. Nous y intégrons, les différentes représentations, plus ou moins partagées, présentées

par Prax (2019) en considérant qu'elles s'appliquent à chaque niveau de l'organisation et pour chacune des actions.

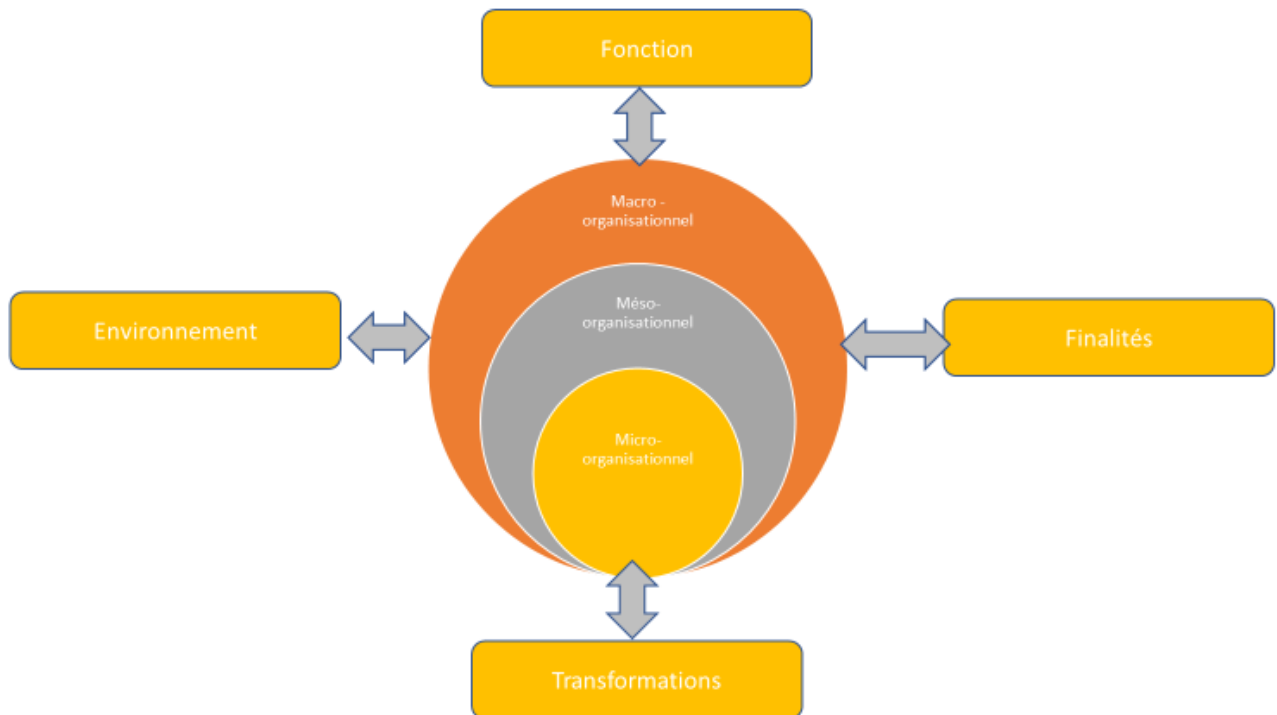


Figure 6 : Modélisation de l'organisation en tant que système complexe (Bluteau, 2020)

Nous considérons, à partir de ces travaux, qu'une organisation peut être définie à partir des configurations de Mintzberg, les différentes configurations permettant en effet de mieux cerner des types de fonctionnements. Chaque organisation, en tant que système complexe, peut être étudiée à partir de ses interactions avec son environnement, ses fonctions, ses transformations et ce à différents niveaux en son sein et au travers de ses systèmes d'interprétations parfois propres à chaque niveau.

D'autre part, même si cette dimension ne sera pas présente dans ce travail, la considération des représentations et de leurs écarts dans l'organisation et à ses différents niveaux nous paraît représenter une piste possible d'effets de re-liance dans les processus de changements que nous visons à accompagner. Pour ce qui concerne plus particulièrement notre travail de recherche nous nous focalisons sur les interactions avec l'environnement et les transformations créées au sein des organisations que nous étudions.

Dans la partie suivante afin de mieux identifier les transformations de l'organisation, nous allons préciser les notions de changements et d'innovation au sein des organisations et en pédagogie.

B- Le changement, l'innovation

Notre approche des notions de changement et d'innovation vise à en comprendre les processus au sein des organisations pour nourrir la démarche de recherche-action envisagée. Cette approche doit également nous permettre de préciser, dans le cadre pédagogique, ce que nous pouvons entendre par changement ou innovation. Pour nous doter d'un cadre de lecture des contextes d'émergence des dispositifs hybrides de formation par alternance, nous cherchons également à préciser les stratégies de changement et les places des acteurs.

1- Innovation/ changement dans les organisations

Si nous considérons qu'une organisation est en continuelle transformation, l'intégration de nouvelles approches, de nouveaux dispositifs relèverait alors de ce qui pourrait être défini comme des innovations. Cependant, ce terme mérite de s'y attarder tout d'abord parce que nous ne sommes pas convaincus de la proclamation *a priori* du caractère innovant d'une démarche ou d'un produit et qu'il mérite d'être précisé *a minima* pour distinguer innovation et intégration de technologie.

Romon (2003), s'appuie sur les travaux de Schumpeter (1934) qui définit quatre types d'innovation qui correspondent également à la définition qu'en donne l'OCDE :

- La fabrication d'un bien nouveau ou d'une qualité supérieure (Innovation de Produit)
- L'ouverture d'un débouché nouveau ou d'une nouvelle application (Innovation commerciale)
- L'adoption d'une nouvelle méthode de production ou le recours à de nouvelles sources d'approvisionnement (Innovation de procédé)
- L'adoption d'une nouvelle méthode d'organisation ou de gestion. (Innovation organisationnelle)

Romon précise que « si l'innovation ne peut se construire qu'avec la technologie, elle la transforme en tout autre chose pour pouvoir en faire une réponse valable au besoin d'un utilisateur qu'il soit interne à l'entreprise (innovation de procédé) ou externe (innovation de produit) » (Romon, 2003, p.21)

Au regard de la synthèse produite par Romon (2003) sur les différentes écoles d'analyse des innovations, nous prendrons davantage appui sur les apports de la sociologie des organisations pour qualifier les innovations que nous observons à l'échelle de l'institution/ organisation des MFR. Nous retenons notamment la distinction entre projets d'innovation « autonomes » ou « induits » pour qualifier les origines de l'innovation selon qu'elle prenne son origine dans le système ou au travers d'incitation de l'environnement vers celui-ci.

Par ce détour sur la notion d'innovation nous retenons qu'elle peut être définie de différents types au sein des organisations. Nous précisons dans la partie suivante le cadre de l'innovation ou des changements en pédagogie. A travers de cette exploration, nous retenons, à l'instar des théoriciens de l'innovation, que celle-ci s'intègre dans un système et qu'elle peut trouver ses origines dans un développement autonome ou induit. Nous retenons cet élément comme un des facteurs d'émergence d'une innovation dans l'organisation ; soit celle-ci proviendrait de l'environnement ou du système lui-même. Dans la partie qui suit, nous précisons la notion d'innovation pédagogique.

2- Innovation et changement pédagogique

Dans cette partie en effet, il nous semble important de préciser les éléments de changement et d'innovation, plus spécifiquement dans le cadre de la pédagogie et de l'éducation. Nous prenons ici appui sur les apports de (Charlier et al., 2002) (Cros & Broussal, 2020) et (Peraya, 2018).

Ainsi, Cros et Broussal (2020) nous indiquent que le changement est l'ordre du monde et que c'est l'idée de permanence qui est illusoire. Etudier les changements pourrait se faire en définissant des niveaux. « Le niveau 1 renvoie à un changement dans la continuité, sans modifications du système ni recadrage. Pour le niveau 2, nous sommes autour du changement dans la discontinuité, la rupture, la transformation de la structure et de sa configuration, avec l'émergence de la nouveauté. [...] Les deux niveaux pouvant cohabiter parfois, dans une temporalité donnée ou au cours d'une alternance dans le temps, c'est-à-dire dans un mouvement dialectique (Saint-Jean et Seddaoui, 2013, p. 188 cité par Cros et Broussal, 2020).

L'innovation est, quant à elle, l'introduction du nouveau dans quelque chose qui est déjà là. En intégrant les logiques de traduction Akrich et Callon mettent en évidence le caractère socialement situé et traduit par les individus en fonction de leurs propres intérêts (2006). Si l'innovation pédagogique ne se définit pas par l'objet introduit, ni par la relation pédagogique, la nouveauté réside alors dans le contexte de cette relation qui n'est plus le même et qui génère de nouvelles pratiques. L'innovation pédagogique convoque alors, selon Cros et Broussal (2020) trois capacités ; une expertise du domaine, de la motivation et enfin une pensée créative, plus ou moins transgressive. « En d'autres termes, l'innovation en éducation est l'introduction d'un nouveau relatif à un contexte, dans un changement volontaire, intentionnel et délibéré, sous-tendu par des valeurs. Elle se développe de manière aléatoire, car elle est une prise de risque sans que l'innovateur soit fixé sur ce qui arrivera : la fin est incertaine, parfois hasardeuse voire à certains égards contreproductive » (Cros & Broussal, 2020, p.11). Les auteurs mettent également en évidence la place de l'innovateur en tant que marginal sécant (Crozier & Friedberg, 1977) au sein de l'organisation.

Peraya (2018) nous invite à considérer les niveaux de changement en fonction des niveaux d'analyse systémique. Dans cette proposition il identifie les changements liés à l'intégration des technologies dans les organisations de formation. Il situe trois niveaux de changement en fonction de leurs effets modificateurs sur l'ensemble de l'organisation et/ ou les principes de gouvernement : mécaniques, organiques et structurels à partir de Prost (2013). Le changement mécanique ne touche pas à l'organisation ni à sa gouvernance et ne présente pas un grand changement sur les pratiques pédagogiques même s'ils peuvent les faciliter et les rendre plus efficaces. Les changements organiques affectent l'organisation d'ensemble mais pas les principes et la logique de fonctionnement de l'organisation. Les changements structurels remettent en cause les fondements et les principes même d'organisation et de gouvernement de l'institution(Prost, 2013, P.303-304).

Peraya propose ainsi de combiner ces niveaux de changement avec les niveaux classiques de l'approche systémique en envisageant le niveau micro comme l'échelle de la pratique de l'enseignant, le niveau méso pour le département, la faculté ou l'université, le niveau macro pour le pouvoir organisateur, les autorités de tutelles. Il précise qu'en fonction de la granularité les niveaux méso et macro peuvent s'ajuster à la gouvernance de l'organisation. Peraya considère que « l'intégration de l'innovation ne peut donc ni se comprendre ni s'analyser sans prendre en compte les enjeux institutionnels et personnels, les motivations, les rythmes et les temporalités, etc. qui surgissent à chacun de ces trois niveaux ainsi que de leurs liens d'interdépendance » (Peraya, 2018, p.10).

Au niveau micro les différents modèles d'intégration des TICE dans les pratiques pédagogiques mettent en évidence ces niveaux de changement en s'appuyant soit sur les niveaux d'appropriation des TIC par les enseignants soit sur leur intégration des TICE soit sur la combinaison des deux. Ces différents modèles mettent en évidence des successions d'étapes allant de la substitution à la création voire à la redéfinition ou au changement de valeur chez les enseignants.

Pour ce qui concerne les niveaux méso et macro, Peraya met en évidence l'existence de changement de niveaux mécaniques et organiques mais pas réellement au niveau structurel ou paradigmatique pour ce qui concerne le département, l'université et ses formes et logiques de gouvernement. Le cadre de lecture des niveaux de changements proposé par Peraya (2018) nous semble particulièrement éclairant. Nous ne l'utilisons pas directement dans cette recherche mais envisageons de le mobiliser au service de la démarche de recherche action que nous construisons.

Niveaux de changement et niveaux de l'analyse systémique

Niveaux de changements				
		Mécaniques	Organiques	Structurels
Niveaux d'analyse	Micro	Voir échelles d'appropriation des TIC Par ex. Substitution Augmentation Modification Redéfinition (d'après Puentedura, 2010)		
	Méso	Par exemple, gestion numérique de l'information et des formations, etc.	Par exemple, restructuration des services informatiques, création de cellules de déploiement d'environnements numériques, de MOOC, de services de soutien techno pédagogique, etc.	Pas d'exemple à notre connaissance
	Macro			Pas d'exemple à notre connaissance

Figure 7 : Niveaux de changement et niveaux de l'analyse systémique (Pera, 2018)

Pour ce qui concerne les changements ou innovations en pédagogie, nous retenons particulièrement la définition de Cros et Boussal. Celle-ci nous invite à nous focaliser sur l'innovateur qui introduit volontairement le changement. Ainsi, quelles que soient les typologies d'innovation et les configurations d'organisation, l'intégration d'une innovation est toujours le fait d'acteur et de stratégies au sein de l'organisation. Nous précisons dans cette partie quelques éléments clés sur les stratégies de changement (Soparnot, 2013), les acteurs face aux changements et leurs profils (Mallein et al., 2013)

3- Les stratégies de changement

Nous prenons ici appui sur un article de Soparnot portant sur les effets des stratégies de changement sur les résistances des individus. Nous envisageons, en effet, que les stratégies de management, et donc de changement, puissent avoir des effets sur les émergences de dispositifs. Nous cherchons donc ici à mieux identifier ces stratégies.

Soparnot (2013) retient la définition de March (1981) « ce que nous appelons changements organisationnels est un ensemble de réponses concordantes, par diverses parties de l'organisation, à diverses parties interconnectées de l'environnement ». Il précise ensuite : « Cette définition présente selon nous l'avantage de considérer le changement comme un phénomène toujours singulier, qu'il s'agit d'analyser dans une perspective plurielle : comme contexte, comme contenu et comme processus » (Soparnot, 2013, p.30). La précision qu'il fait peut-être présentée ainsi :

	Composante
Contexte	Environnement économique- réglementaire concurrentiel de l'organisation
	Culture, structure répartition des pouvoirs dans l'organisation
Contenu	Nature du changement : stratégie, structure, système sociotechnique, culture...
Processus	Vie du changement, interactions entre les acteurs concernés

Figure 8 : Les composantes du phénomène du changement – Bluteau d'après Soparnot (2013)

Ainsi, dans les éléments qui peuvent nous permettre d'analyser le changement nous rejoignons l'approche de Soparnot qui dit : « *In fine*, le changement s'analyse dans une perspective interactionniste : les variables de contexte, de contenu et de processus se définissent mutuellement dans une série d'interrelations » (Soparnot, 2013, p.31).

Soparnot identifie les principales caractéristiques de chacune des stratégies de changement qu'il identifie. Là où la stratégie hiérarchique développe un projet conçu exclusivement par la direction et mis en œuvre par des acteurs destinataires qui ne sont pas consultés, la stratégie de développement organisationnel associe les acteurs au changement pour qu'ils s'y mobilisent. La stratégie politique, quant à elle, place au cœur de ses dispositifs la pluralité des acteurs et la divergence des intérêts. Dans ce cadre le pilote du changement recherche des alliés. La stratégie historique prend appui sur le contexte, la culture, les décisions passées pour construire progressivement le changement. Enfin, la stratégie symbolique met l'accent sur le rôle du sens dans le processus de changement.

Stratégies de changement	Caractéristiques
Stratégie hiérarchique	Démarche de changement imposé et planifié
Stratégie de développement organisationnel	Démarche centrée sur la perception du changement par les acteurs concernés
Stratégie politique	Démarche de changement négocié
Stratégie historique	Démarche de changement incrémentielle
Stratégie symbolique	Démarche centrée sur les représentations associées au changement

Figure 9 : Les stratégies de changement (Soparnot, 2013)

Soparnot insiste sur la figure du leader transformationnel. Celui-ci « incarne le changement et en devient la figure emblématique ; il marque la volonté de mouvement en portant et en diffusant une nouvelle vision de l'entreprise. Par sa vision, il agit sur les interprétations ; son action identitaire permet de produire du sens. Il est celui qui porte et assume l'évolution identitaire de l'organisation. Figure démiurgique, le leader transformationnel est l'architecte social du changement» (Soparnot, 2013, p.33).

Ce focus sur les changements organisationnels nous permet de préciser ce qui peut être observé et questionné au travers de leur intégration. Ainsi, la combinaison contexte, contenu et processus des changements organisationnels nous paraît un cadre utile pour lire l'intégration de nouveaux dispositifs de formations dans une organisation. De plus, les précisions sur les stratégies de changement nous donnent également un cadre de lecture du pilotage de celui-ci au sein de l'organisation. Pour notre recherche, nous prendrons particulièrement appui sur les différentes stratégies de changements. Nous pouvons dès à présent noter que la place du leader transformationnel est mise en évidence par Soparnot comme un acteur clef. Nous revenons dans la partie qui suit sur les acteurs du changement.

4- Les acteurs face aux changements et leurs profils

Situé dans les théories de l'innovation, Rogers (1962) identifie différentes catégories d'utilisateurs ou de consommateurs en fonction de la manière dont ils se saisissent d'une innovation lorsqu'elle est diffusée. Rogers propose ainsi une courbe mettant en évidence la courbe de diffusion d'une innovation technologique (Rogers, 1962). Cette courbe positionne les acteurs en fonction de leur propension, ou non, à se risquer à adopter une innovation. L'approche linéaire de Rogers a été critiquée mais demeure un repère qui nous semble éclairant.

Cette première approche a ensuite été approfondie par Moore en 1991 dans « crossing the chasm » (Moore, 2014). Il présente un cycle d'introduction des innovations. Les profils mis en évidence par Moore sont

également au nombre de cinq ; les innovateurs³, les premiers adeptes⁴ (ou stratégiques), la majorité précoce⁵ (pragmatiques du changement), les conservateurs⁶ (ou les pragmatiques de la continuité), les objecteurs⁷. Il explique le processus d'adoption des nouvelles technologies par les différents profils d'utilisateurs en montrant un "Gouffre" situé juste avant l'acceptation plus massive de la nouvelle technologie entre les premiers adeptes et la majorité précoce. Pour passer le « gouffre », une innovation doit parvenir à convaincre les conservateurs.

En écho à l'approche de Moore, la méthode CAUTIC, Conception Assistée par l'Usage pour les Technologies, (Mallein & Peyrin, 1998) est une classification des types de client dans le domaine de la gestion de projet. Cette méthode, prenant appui sur l'analyse du sens des usages, du vécu utilisateur, définit quatre profils d'utilisateurs. En 2013, il identifie quatre profils d'identité située par rapport aux NTIC (Mallein et al., 2013) ; les « fan », les détracteurs, les utilisateurs, les humanistes. Nous proposons en annexe 1 une synthèse de leurs caractéristiques. Les indicateurs prennent en compte la temporalité, le rapport à l'espace, à soi, aux autres, à l'action, aux savoirs et savoir-faire à l'organisation, au pouvoir. Cette identification de profil nous paraît intéressante pour mieux situer les acteurs et leurs rapports aux nouvelles technologies. Cependant, même si le rapport à l'innovation est induit dans cette grille nous la compléterons par celle de (Forest, 1999).

	Passionnés	Pragmatiques	Suiveurs	Objecteurs
Temporalité	La rupture	Le changement avec acceptation d'un certain degré de continuité	La continuité avec un certain degré de changement	Inertie
Soi	Sujet, acteur qui s'impose	Sujet pour soi qui négocie	Sujet acteur dans un environnement professionnel restreint et localisé	Objet de son environnement professionnel
Sociabilité	Ouverture complète aux autres	Ouverture sélective	Repli sélectif	Fermeture aux autres
Territoire	Appropriation d'un territoire illimité	Appropriation négociée d'un territoire large	Acceptation d'un territoire restreint	Refuge dans une citadelle

Figure 10: Profil des usagers Redost (Forest, 1999)

Dans cette recherche, nous proposons donc deux cadres complémentaires afin de mieux identifier à la fois le rapport à l'innovation et le rapport aux technologies des initiateurs.

A l'issue de cette partie consacrée aux changements et à l'innovation dans les organisations, nous proposons ici un cadre de lecture. Ce cadre de lecture concerne les facteurs d'émergence des dispositifs hybrides de formation par alternance car c'est la visée de notre recherche. Cependant, il pourrait s'appliquer à d'autres innovations nous semble-t-il. Ce cadre de lecture invite tout d'abord à préciser l'organisation au travers de ses configurations mais également ses fonctions et finalités. A travers de ce modèle nous reprenons également les origines du changement, est-il induit ou autonome ? Nous avons ensuite identifié que le changement est le

³ **Les Innovateurs** sont les plus sensibles à l'innovation. Ce sont les premiers clients d'une nouveauté dès leur sortie. Ils réalisent leurs achats sans avoir besoin de consulter les avis d'autres utilisateurs. Ces clients aiment partager leur expérience avec les autres sur une nouveauté quelconque. Les innovateurs représentent seulement 2,5% de la population.

⁴ **Les Premiers Adeptes** (ou « early adopters ») achètent rapidement un produit innovant. Ce sont des personnes qui aiment les nouveautés, ils les essaient et donnent leurs opinions. Ces clients représentent statistiquement 13,5% de la population.

⁵ **La Majorité Précoce** regroupe les clients réfléchis. Ils attendent les retours des premières expériences avant d'acheter un produit nouveau. Cette population représente 34%.

⁶ **La Majorité Tardive** attend que le produit soit employé par une grande population. Ils veulent des preuves de performance. Ils sont très influencés par avis des autres utilisateurs. Ils représentent aussi 34% de la population.

⁷ **Les Retardataires** sont les derniers à accepter une innovation. Ce sont les clients les plus rationnels. Ils n'achèteront les produits nouveaux que quand ces derniers ont été testés et devenus courants ou même une « tradition ». Les retardataires sont de 16% de la population.

fait de personnes. Nous pouvons donc préciser leur profil. Enfin, nous retenons également la stratégie organisationnelle comme un des facteurs d'émergence des dispositifs.

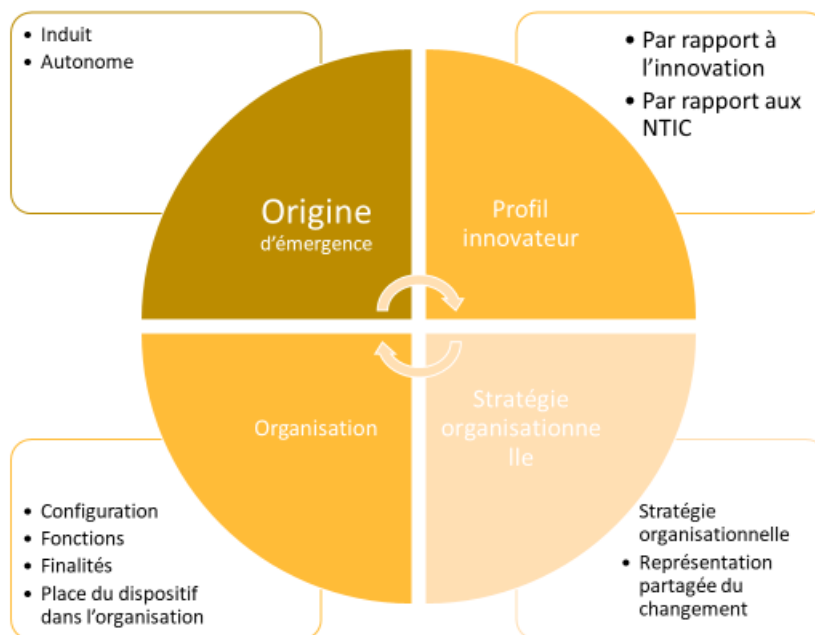


Figure 11 : Cadre de lecture des facteurs d'émergence des dispositifs hybrides de formation par alternance (Bluteau, 2020)

Ce modèle de lecture est destiné à caractériser l'amont ou le contexte d'émergence du dispositif au travers différentes variables qui influencent sa conception. Par rapport à notre recherche nous avons ainsi constitué un cadre de lecture nous permettant de préciser à la fois les éléments de l'environnement comme de l'organisation pouvant conditionner la création du dispositif, mais également sa pérennisation ou ses transformations. Dans une visée d'accompagnement de ces émergences, ce cadre de lecture nous intéresse. La partie suivante propose ainsi des cadres de définition et de compréhension des concepts de dispositif.

C- Dispositifs

Dans cette partie nous nous focalisons sur le dispositif, nous nous attachons à préciser une définition de ce concept. Nous cherchons également à mieux comprendre à la fois les dispositifs hybrides et ceux de formations par alternance.

1- Le dispositif dans l'organisation

Dans cette première partie, nous prenons appui sur les travaux de Chalier et al. (2006) pour situer les dispositifs de formation dans leurs institutions. En effet, dans une perspective d'accompagnement des émergences de ces dispositifs, il nous semble important de pouvoir les situer. Nous considérons que les dispositifs que nous étudions peuvent être considérés comme innovants. Dans cette approche, pour comprendre un dispositif dans son contexte, nous retenons les observations réalisées par Chalier et al. qui situent les dispositifs innovants dans l'institution :

- L'enclave comme un dispositif innovant qui correspond à l'enkystement présenté ci-dessus. Il développe des pratiques en rupture avec l'institution mais n'affecte pas l'organisation qui « l'héberge ».
- La tête de pont est un dispositif qui, malgré le fait qu'il soit en rupture avec l'institution, possède des effets sur celle-ci.

- La « pratique ancrée » correspond au dispositif totalement intégré dans l'institution pour lesquelles les pratiques sont ou sont devenues les pratiques dominantes.(Charlier et al., 2006, p.480)

Cette approche des dispositifs innovants dans l'organisation nous permet de situer chacun de ceux que nous étudions dans leur contexte d'émergence et la place qu'ils y occupent. Dans la partie qui suite, nous nous focalisons sur le concept de dispositif de formation.

2- *Le concept de dispositif*

Le terme de dispositif est intégré au vocabulaire professionnel de l'éducation-formation depuis quelques décennies. Cependant, il paraît utile de préciser les contours du concept pour quiconque souhaiterait en étudier certaines caractéristiques. Dans un premier temps nous prenons appui sur l'approche de Charlier et al. (2006, p.470) qui nous précise qu'« aux origines, issu du domaine de la technique, un dispositif désigne « un ensemble de moyens disposés conformément à un plan ». Par extension, le dispositif a très vite désigné un ensemble de moyens humains et matériels mis en œuvre afin d'atteindre un objectif (Lameul, 2005) ou, dans le champ de la formation, agencés en vue de faciliter un processus d'apprentissage (Blandin, 2002) ».

Pour Peeters et Charlier, le dispositif doit être conçu comme un intermédiaire, *un entre deux* visant à trouver une position entre une dimension structurée et des ensembles complexes ouverts (Peeters & Charlier, 1999). Composé d'éléments hétérogènes, le dispositif présente un caractère hybride, selon les auteurs, car il associe des éléments hétérogènes en permettant de dépasser certaines oppositions telles que symbolique et technique. Le dispositif renvoie à une certaine dimension technique à la fois dans la conception puis dans le fonctionnement même de celui-ci. Cependant, même si cette dimension a pu être connotée négativement en y associant une aliénation, des formes de contrôle social voire de pouvoir, de nouvelles approches mettent en évidence d'autres processus à l'œuvre au sein des dispositifs. « Avec la notion de dispositif et la remise en question du statut des objets techniques, surgit dans la foulée une ré-interrogation d'un ensemble de dichotomies connexes à l'opposition symbolique-technique : sujet-objet, dedans, dehors, humain – non-humain » (Peeters & Charlier, 1999, p.17). Les auteurs précisent ensuite que ces nouvelles approches permettraient de concevoir des rapports entre sujets et objets de manière interdépendante. Le dispositif répond à des objectifs, une stratégie optimisée, efficace, en ce sens il est finalisé. « *A ce titre, le dispositif peut être défini comme la concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'environnements aménagés* » (Peeters & Charlier, 1999, p.18). En pointant les « idéologies dispositives », les auteurs affirment la dimension située des dispositifs centrés sur l'individu qui peuvent présenter le risque de conceptions normatives et idéologiques. Ainsi, ils invitent à questionner les articulations liberté /contrainte et autonomie /régulation. Une question est ainsi ouverte afin de définir plus précisément en quoi les dispositifs parviendraient à créer des relations d'articulation ou de conciliation entre liberté et contrainte. Le dispositif est conçu comme un entre-deux qui « ne dissout pas les pôles, il les met en relation »(Peeters & Charlier, 1999, p.22).

En complément, nous pouvons prendre appui sur le travail d'Albero (2010) qui, partant d'une définition du dispositif de Linard, le considère comme une « organisation de l'espace, du temps, des acteurs et des objets d'une situation en vue d'objectifs précis ». Elle précise ensuite que le dispositif possède deux dimensions et quatre caractéristiques ; dimension d'agencement technique et stratégique, caractéristiques de conception rationnelle finalisée, combinaison adaptée de moyens, capacité organisée d'adaptation, capacité d'auto organisation régulatrice. Ainsi, pour Albero « Le dispositif est l'instrument d'une intention (politique, économique, culturelle éducative, thérapeutique, judiciaire, religieuse), conçu dans une visée de

conformation, positive ou négative, du sujet individuel aux intentions par les objets techniques contemporains et l'usage dominant qui en est fait » (Albero, 2010, p.54).

Elle met ensuite en évidence une approche ternaire du dispositif de formation combinant à la fois le dispositif idéal, fonctionnel et vécu. Le dispositif idéal prend appui sur les valeurs, idées et principes, qualifié de « boussole » du dispositif, nous considérons que c'est le sens initial du projet de formation. Le dispositif fonctionnel de référence correspond à la mise en œuvre du projet ou du dispositif idéal, c'est-à-dire son opérationnalisation, son organisation en étapes, tâches rôles, planification... Nous pouvons ici dire que cette partie correspond au dispositif tel qu'il est conçu. La troisième, celle du dispositif vécu complète la combinaison par les interprétations subjectives de chacun des acteurs engagés dans le dispositif au regard de leur histoire, intentions, aspirations, intérêts explicites ou non. Ce sont ces éléments qui lui font dire que « le dispositif devient une entité protéiforme et polymorphe » (Albero, 2010, p.57).

En complément de l'apport d'Albero sur le dispositif, Paquelin (2009, p.176) distingue différents états du dispositif ; l'état prescrit, perçu, prévu et vécu. Il considère ainsi que l'état prescrit correspond au dispositif tel qu'il est conçu par leur créateur et porteur d'une prescription ou intention d'usage. L'état perçu est construit par l'apprenant au regard des signes et codes proposés, de sa représentation du dispositif, des tâches à réaliser, de ses besoins. Cet état perçu crée la représentation du dispositif par l'apprenant et détermine son action. L'état prévu correspond à la projection de l'apprentissage par l'apprenant dans le dispositif au regard à la fois de son vécu antérieur et de l'organisation qu'il envisage. L'état vécu correspond quant à lui à ce qui est réellement utilisé du dispositif prescrit ; sa forme appropriée. « Dans cette perspective, le dispositif apparaît dès lors à la fois comme modalité et finalité : l'objet sociotechnique par lequel se construit une « version » utilisable et utilisée du dispositif. Par la structure qu'il propose, il est à la fois le moyen et le résultat de la conduite qu'il organise récursivement » (Paquelin, 2009, p.176).

Le dispositif ternaire selon Albero et ses états selon Paquelin

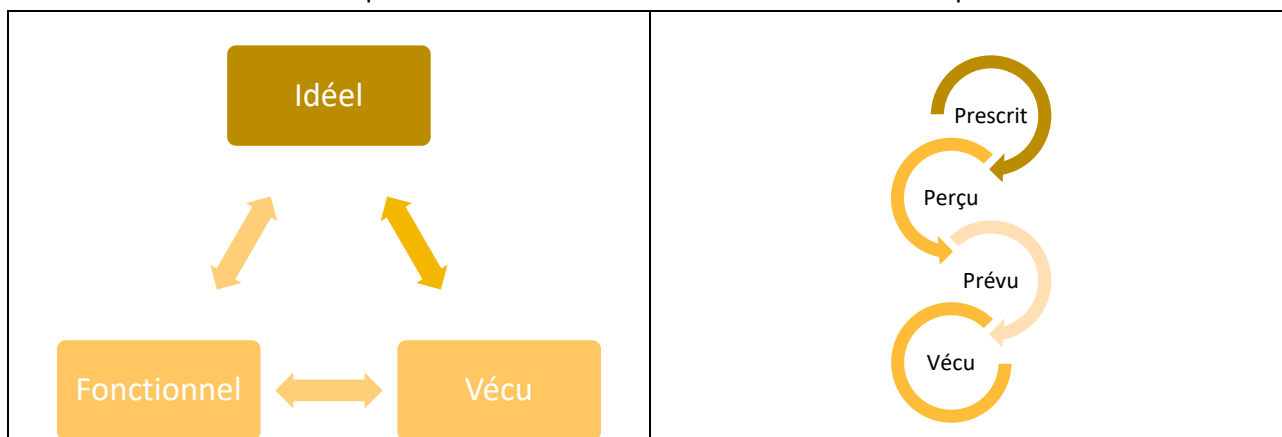


Figure 12 : Dispositif ternaire selon Albero (2010)

Figure 13 : Les états du dispositif selon Paquelin (2009)

Nous constatons, au travers de l'approche des dispositifs par Albero et Paquelin de deux approches qui peuvent être complémentaires. La première, celle d'Albero, considère les dispositifs comme ternaires et s'appuie sur les activités mises en œuvre et les dispositions des personnes qui vivent le dispositif. Pour Paquelin, le dispositif est prescrit il est porteur d'intention qui s'actualisent ou non au travers des usages qui en sont faits. Nous retenons, pour notre travail de recherche, que l'approche de Paquelin se centre sur les apprenants dans leur perception, prévision et vécu d'un dispositif alors qu'Albero le considère comme une combinatoire sans cesse renouvelée entre une structure composée d'une conception rationnelle finalisée et

une combinaison adaptée et un fonctionnement lui-même mobilisant une capacité organisée d'adaptation et une capacité d'auto-organisation.

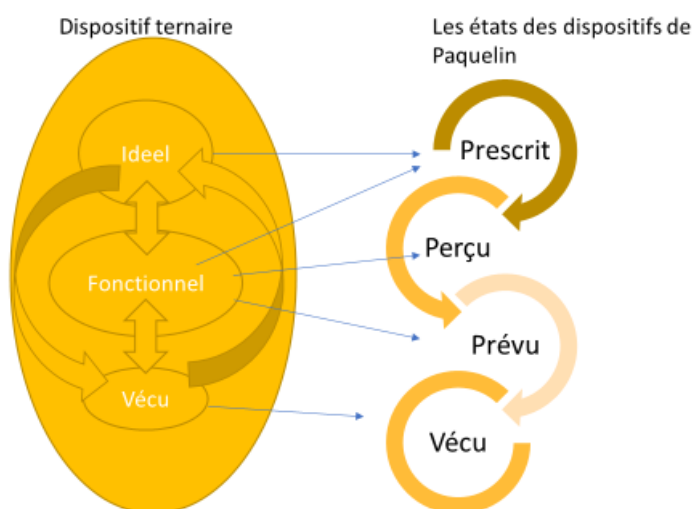


Figure 14 : Articulation entre l'approche ternaire des dispositifs d'Albero et les états de Paquelin

Nous considérons, à partir de la lecture de Paquelin (2009) et d'Albero (2010), que le dispositif prescrit se situe à la jonction entre l'idéal et le fonctionnel, selon Paquelin. Dans la considération d'Albero, la prescription du dispositif mobilise des implicites. Les dispositifs Perçu et prévu de Paquelin se situent, de notre point de vue, entre le fonctionnel et le vécu. Nous avons, au travers de cette première approche, pu dégager des éléments clefs de ce qui est appelé dispositif. Nous retenons que le dispositif est un construit qui articule des éléments techniques, symboliques et relationnels au sein duquel les acteurs et leurs activités sont centraux. Nous retenons son caractère pluriel afin de pouvoir mieux l'appréhender. Enfin, nous faisons le choix de conserver l'approche des dispositifs d'Albero. Ainsi, nous considérons que le dispositif est une combinaison sans cesse actualisée par les dispositions des acteurs et porteur de prescriptions implicites.

3- Les dispositifs de formation par alternance

En revisitant le concept de dispositif pour comprendre l'alternance Boudjaoui et Leclercq (2014) s'appuient sur le modèle ternaire d'Albero (2010) et mettent en avant les dispositions idéelles, fonctionnelles et actuelles de dispositifs alternés. Ils rappellent ainsi le caractère ensemblier (Barbier, 2007) des dispositifs de formation par alternance impliquant des ingénieries articulées sur les plans institutionnel, didactique, pédagogique, personnel. Les auteurs précisent leur définition d'un dispositif : « Voilà ce que nous entendons par dispositif : des dispositions idéelles qui finalisent un projet qui sera opérationnalisé à travers une disposition fonctionnelle qui elle-même sera instrumentalisée au travers de dispositions d'acteurs (Boudjaoui & Leclercq, 2014, p.28) ».

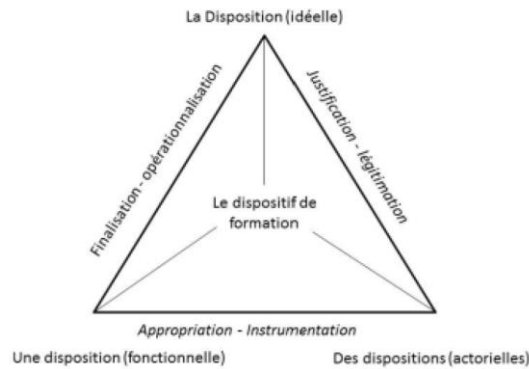


Figure 15 : La disposition idéale (Boudjaoui, 2015 cité par Plateau, 2019)

Les auteurs font le choix du terme disposition pour qualifier les trois composantes du dispositif : « la tendance de quelque chose à devenir quelque chose (dispositions idéelles), l’agencement d’éléments au sein d’un ensemble (disposition fonctionnelle), l’inclinaison et l’aptitude de quelqu’un (dispositions actérielles) (Boudjaoui & Leclercq, 2014,p.27)».

Les précisions apportées par Boudjaoui et Leclercq (2014) définissent les dispositions idéelles comme un ensemble de croyances qui orientent la conception de la disposition fonctionnel. Les dispositions actérielles sont les penchants, habitus, routines, inclinations propres aux usagers du dispositif de formation qu’ils soient alternants, formateurs, partenaires.

Ils proposent ensuite des précisions sur les sous dispositifs articulés dans la disposition fonctionnelle d’un dispositif de formation par alternance ;

- **Partenariat**, au travers des différentes instances et supports de contractualisation, ce sous dispositif organise les rapports avec le monde professionnel.
- **Travail**, dont le caractère qualifiant est une des conditions d’une alternance éducative selon (Geay, 1998)
- **Ressources**, « qui comprend des enseignements plus ou moins inductifs et de la documentation » ;
- **Accompagnement**, avec une dimension double de tutorat professionnel et de formation⁸
- **Production de savoir**. Partir de la mise en objet de l’expérience et de sa combinaison avec des connaissances scientifiques. Parmi ces activités de l’« entre-deux », nous pouvons distinguer des activités de type applicatif (application sur le terrain de savoirs étudiés dans le monde universitaire), réflexif (retour d’expérience, débriefings, analyse de pratiques) ou heuristique (travail de recherche ancré dans le terrain professionnel).

Ces sous dispositifs nous paraissent autant de composantes à prendre en compte pour caractériser les dispositifs de formation par alternance. Dans la partie qui suit, nous nous focalisons sur les dispositifs hybrides de formation.

4- Hybridation et dispositif hybride

Nous avons pu, dans la première partie de ce document présenter de manière succincte la recherche nommée Hy-Sup qui présente un premier cadre de définition des dispositifs hybrides de formation. Ainsi, le collectif constitué a pu, pour le cadre des formation supérieures hybrides, proposer une typologie de ces dispositifs.

⁸ « dont la finalité est respectivement la socialisation professionnelle, la transmission de savoir-faire et l’aide à l’abstraction du vécu » précise les auteurs (Boudjaoui & Leclercq, 2014, p.29)

Nous revenons ici plus précisément sur ce qui est appelé dispositif hybride de formation. A partir des travaux Charlier et al. (2006).

Dans le travail de définition des dispositifs hybrides, Charlier et al. explorent les travaux sur « l'apprentissage intégré » ou « integrated learning » qui renvoient à « la prise en compte, à l'intégration de toutes les dimensions d'un objet de connaissance » (2006, p.472). Ces approches centrées sur l'apprenant visent des apprentissages en profondeur. Selon Gibbons et Gray (2002, p.539, cités dans Charlier et al., 2006) « integrated learning means integration of theory and practice, the individual and social, art and science, field and classroom ». Selon Charlier et al., en intégrant des temps de formation en présence et à distance à ce concept initial on élargit alors le dispositif d'une dimension organisationnelle.

Les auteurs explorent alors la notion de blended learning considérant, à partir des travaux de Singh (2003, p. 51, cités dans Charlier et al., 2006), « qu'un programme « blended learning » combine une ou plusieurs des dimensions suivantes : en ligne/hors ligne, individuel/collaboratif, contenu formel/informel, théorie/pratique, etc. » (Charlier et al., 2006, p.473). Dans une formation « blended learning » les auteurs Osguthorpe et Graham (2003, cités dans Charlier et al., 2006) insistent sur une articulation équilibrée et harmonieuse pour la distinguer d'une formation « hybrid ». Du point de vue des auteurs (Charlier et al., 2006) c'est le terme d'hybride qui est le plus approprié car ils considèrent que c'est une nouvelle forme de dispositif issue d'un croisement entre les deux autres.

Valdès (1995) semble être le premier francophone à définir les dispositifs hybrides de formation. Il décrit l'espace hybride de formation comme étant centré sur l'apprenant et articulant : des parcours négociés, un rythme individualisé, des lieux multiples, des ressources décentralisées et accessibles à distance, des situations pédagogiques adaptées, des média diversifiés et adaptés, une pédagogie individualisée.

Ainsi, un dispositif hybride intègre un environnement techno-pédagogique et mobilise des médiations et médiatisations. La médiatisation est considérée par les auteurs (Peraya, 2003 cité dans Charlier et al., 2006) comme la mise en média à la fois des objets d'apprentissage mais également des fonctions pédagogiques : informer, communiquer, produire, collaborer, gérer, soutenir. Quant à la médiation, Meunier et Peraya (1999, cité dans Charlier et al., 2006) ont mis en évidence trois formes : la *médiation technologique*, constitutive du dispositif, et les *médiations sensorimotrice, sémio cognitive* et *relationnelle* résulteraient de l'effet du dispositif respectivement sur les processus cognitifs et relationnels de la communication.

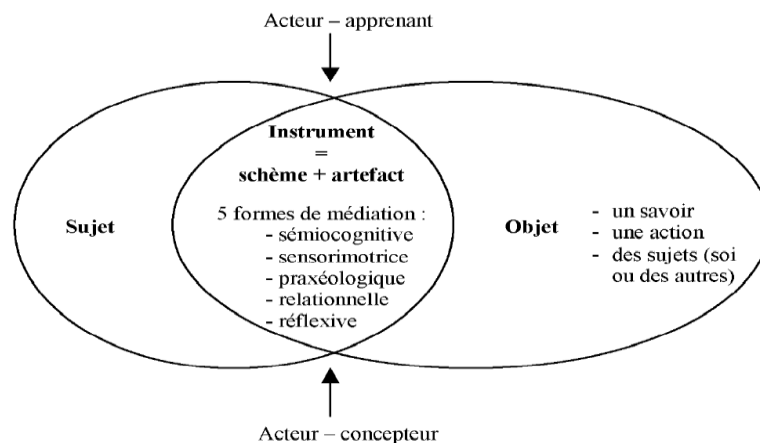


Figure 16 : Représentation de la médiation instrumentale (Charlier et al., 2006, p.479)

Charlier et al. (2006) proposent une représentation qui articule l'approche instrumentale de la médiation (Rabardel & Samurçay, 2001, 2006) et la médiation technologique de Peraya (1999). Ainsi ils retiennent les médiations : sémio cognitive (ou épistémique chez Rabardel et Samurçay), sensorimotrice (les comportements gestuels et moteurs induits par l'instrument), praxéologique (les conditions de réalisation de l'action), relationnelle (la relation entre les sujets) et réflexive (sur le sujet lui-même).

A la suite des travaux de Charlier et al. (2006) le collectif Hy-sup propose en 2012 une définition d'un dispositif hybride de formation : « est un dispositif de formation porteur d'un potentiel d'innovation pédagogique particulier (Paquelin, 2009), lié aux dispositifs technologiques qu'il intègre. Ce potentiel, qui peut être exploité selon plusieurs modalités, s'exprime à travers la manière dont les acteurs du dispositif tirent parti de dimensions innovantes, notamment par la mise à distance de fonctions génériques (Charlier et al., 2006). L'actualisation de ces dimensions innovantes est influencée par les rôles explicitement accordés par l'enseignant, dans la conception et la mise en œuvre du processus d'apprentissage, aux différents acteurs du dispositif, ainsi qu'aux dispositifs technologiques, appréhendés en termes de médiatisation et de médiations (Peraya, 2010). Aussi un dispositif hybride reflète-t-il les choix de ses concepteurs, relativement à leurs représentations de l'apprentissage et de l'enseignement, du contrôle et de l'ouverture du dispositif de formation (Jézégou, 2008), de l'organisation de l'espace et du temps, ainsi que du rôle joué par les médias dans le processus d'apprentissage » (Deschryver & Charlier, 2012, p.85). La recherche menée dégage ainsi 5 dimensions des dispositifs hybrides autour de 14 composantes présentés dans la Figure 17.

Les Composantes des dispositifs hybrides de formation – en enseignement supérieur

Articulation Présence / Distance	
Composante 1	Participation active des étudiants en présence
Composante 2	Participation active des étudiants à distance
Médiatisation	
Composante 3	Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage
Composante 4	Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction
Composante 5	Ressources sous forme multimédia
Composante 6	Travaux sous forme multimédia
Composante 7	Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés
Médiation	
Composante 8	Possibilité de commentaire et d'annotation de documents par les étudiants
Composante 9	Objectifs réflexif et relationnel
Accompagnement	
Composante 10	Accompagnement méthodologique par les enseignants
Composante 11	Accompagnement métacognitif par les enseignants
Composante 12	Accompagnement par les étudiants
Ouverture	
Composante 13	Choix de liberté des méthodes pédagogiques
Composante 14	Recours aux ressources et acteurs externes

Figure 17 : Les quatorze composantes des dispositifs hybrides de formation supérieur (Deschryver & Charlier, 2012)

Les 14 composantes dégagées par la recherche Hy sup constituent une première base de caractérisation des dispositifs hybrides. Nous retenons particulièrement les cinq dimensions d'articulation présence distance, de médiatisation, de médiation, d'accompagnement et d'ouverture comme des éléments constitutifs de ces dispositifs.

Pour appréhender les dispositifs hybrides alternés, nous retenons le caractère ternaire des dispositifs (Albero, 2010) composés de trois dispositions idéelles, fonctionnelles et vécues (Boudjaoui & Leclercq, 2014). Ensuite, nous précisons également certaines composantes fonctionnelles des dispositifs hybrides et des dispositifs alternés que nous synthétisons dans la figure suivante.



Figure 18 : Les composantes des dispositifs hybrides et les sous dispositifs des formations par alternance (Bluteau, 2020)

La Figure 18 reprend les composantes que nous avons identifiées pour les dispositifs hybrides et ceux de formations alternées. Nous retenons que le dispositif peut être considéré comme une construction plus ou moins articulée entre des intentions de formation et des objets techniques au service de cette intention. Le dispositif est considéré comme ternaire dans le sens où il contient et articule en continue l'idéal, le fonctionnel et l'actoriel. Afin de préciser les éléments composants les formations alternées, nous choisissons, dans la partie suivante de préciser le concept d'alternance.

D- Alternance

Ici, nous revenons sur certains fondements théoriques de l'alternance afin de préciser les caractéristiques de ces dispositifs. Il semble important de s'interroger sur ce que l'on nomme alternance afin d'envisager les éléments essentiels à intégrer dans l'étude et la conception de dispositifs. Boudjaoui et Leclercq (2014) précisent que les « formations en alternance sont des modes d'organisation de parcours éducatifs qui articulent plusieurs lieux, plusieurs temps et plusieurs modalités d'apprentissage (Mathey-Pierre, 1998). Elles constituent des architectures complexes nommées dispositifs ensembliers (Barbier 2007) qui impliquent souvent une ingénierie sur les plans institutionnel, didactique, pédagogique et personnel (Geay, 1998). (p.29) »

L'alternance est un terme qui est largement utilisé aujourd'hui dans le cadre de la formation. Lorsqu'on parle d'alternance on se réfère « *en première approximation, (à) toute méthode faisant se succéder théorie et pratique* » (Bourgeon, 1979, p.34). Gilles Bourgeon, dans un essai de clarification d'un concept d'alternance donne une première définition large : « une succession répétée et régulière d'éléments théoriques et pratiques, ou pratiques et théoriques dans le temps et dans l'espace » (Bourgeon, 1979, p.36). Cette première

définition lui permet de dégager une typologie de l'alternance : juxtapositive, associative et copulative (que d'autres auteurs appellent intégrative). Il fonde son analyse sur les liens qui existent dans le système alternant entre la théorie et la pratique et sur la nature de ce lien. Gilles Bourgeon définit l'alternance des MFR comme copulative : « accordant autant de place à la théorie qu'à la pratique et nouant des liens interconnectés et dynamiques » (Bourgeon, 1979, p.37). Ainsi, il semble qu'une formation par alternance soit un dispositif qui fasse alterner et se relier théorie et pratique dans différents temps et espaces. Malgaive indique qu'une « alternance réelle » combine une « formation théorique et pratique globale permettant au formé de construire son projet pédagogique de le mettre en œuvre et d'effectuer un recul réflexif sur cette mise en œuvre » (Malgaive, 1975, p.37). Lerbet (1995) parvient alors à mettre en évidence les conflits existants entre l'alternance personnelle et l'alternance institutionnelle. Ainsi, l'alternance se déclinerait sur un axe où la forme la plus simple des systèmes reposerait sur une succession de *rythme* et la forme la plus complexe intégrerait la *réversibilité*. Solveig Fernagu-Oudet précise : « il n'y aurait donc pas de modèle unique de l'alternance mais des alternances ; les configurations organisationnelles et pédagogiques pouvant être nombreuses, les enjeux, les logiques et les mises en acte multiples » (Oudet, 2010, p.85).

Afin de préciser de quelle alternance il est question, nous prenons appui sur le fonctionnement en spirale de l'alternance, une précision sur les temporalités, la place de l'expérience, l'autoformation, l'hétéro et la co-formation et enfin l'instrumentation.

1- Le fonctionnement en spirale de l'alternance

Les praticiens de l'alternance ont expérimenté et construit collectivement des démarches et des outils d'une pédagogie de l'alternance. Le processus général est schématisé par Chartier (1982, p.128) sous forme d'une spirale.

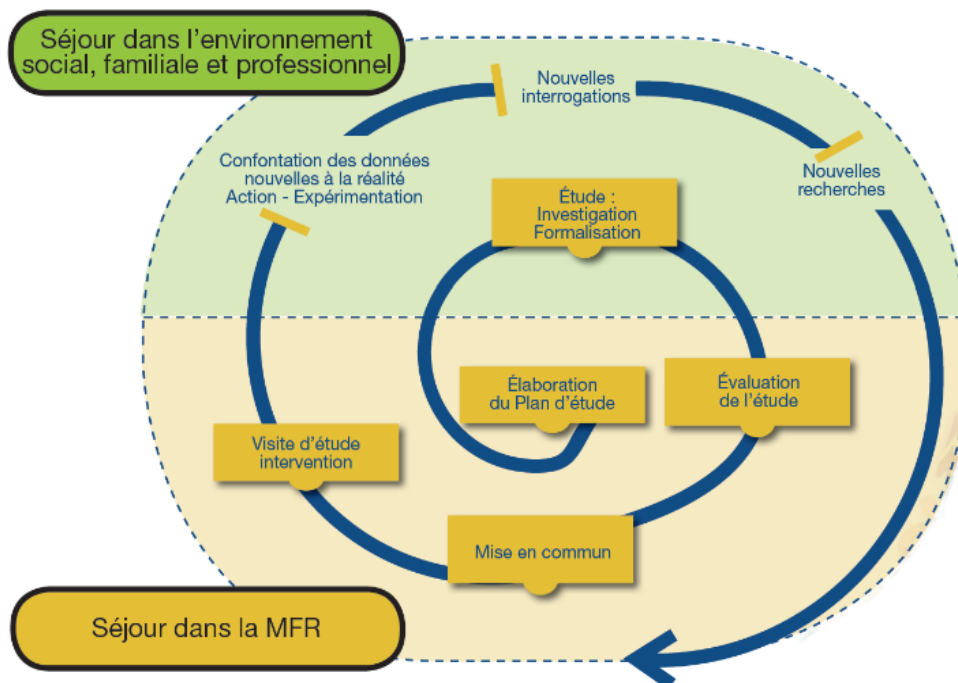


Figure 19: Schéma illustrant la progression en spirale des interrogations et acquisitions et de leur adaptation en situation (d'après Chartier, 1982)

Parmi les activités mobilisées pour faire vivre cette pédagogie nous pouvons présenter le processus de la manière suivante :

- **Elaboration de l'étude** : première étape qui se joue de manière collective au sein du groupe au centre de formation. Ce travail cible un sujet précis et fait émerger le questionnement qui sera exploré lors du séjour en milieu socio-professionnel.
- **Réalisation de l'étude** : lors du séjour en milieu socio-professionnel, en lien avec le sujet de l'étude, la personne en formation réalise les investigations, entretiens, observations, activités correspondantes. Elle réalise également les activités prévues dans le cadre de son stage. Les éléments ainsi obtenus sont formalisés, le plus traditionnellement, de manière rédactionnelle sous forme d'un dossier thématique c'est l'étude d'alternance.
- **Evaluation de l'étude** : de retour au centre de formation, un temps individuel permet au moniteur⁹ de prendre connaissance des éléments collectés et des questionnements issus de cette collecte. Il permet également d'accompagner la personne plus globalement dans son parcours de formation.
- **Mise en commun** : un temps collectif de mise en commun des observations et informations de terrain entre les membres du groupe est animé par le moniteur. Elle permet de faire émerger les éléments singuliers et généraux sur le sujet. Elle formalise également les questionnements et approfondissement nécessaires pour bien comprendre le thème travaillé.
- **Les apports scientifiques, généraux et techniques** : viennent en réponse et en complément aux éléments issus de ce travail. Ils prennent des formes pédagogiques différentes en fonction des besoins, cours, projets collectifs, visites, intervention, travaux pratiques...
- **Nouvelles observations et expérimentations en milieu socio-professionnel.**

Cette présentation un peu mécanique du processus ne doit cependant pas occulter la complexité de la démarche liée à sa double visée d'apprentissages et d'accompagnement global de la personne en formation. La mise en œuvre, les durées, les modalités de questionnements et de formalisation de ce processus sont diverses car adaptées et à adapter aux publics (adolescents, adultes), qualifications et compétences visés.

2- Les temporalités

Le fait que l'alternance fasse se succéder des temporalités (celle de l'entreprise, celle du lieu de formation et celle de la personne) est en soi un élément de clarification de ce qu'elle est. Cependant, comme l'indique Xavier Cosnard (Denoyel et al., 2003) l'alternance fait se croiser des temporalités bien différentes : celle du temps organisé Chronos (celui du temps de formation et de l'entreprise) et celle du temps des apprentissages individuels Kairos. La conception d'un dispositif en alternance met donc en œuvre des moments qui incitent au croisement de ce Chronos et de ce Kairos. La conception devra permettre à la personne en formation de piloter son apprentissage – il est alors fait état de ce que l'on nomme l'autoformation comme l'indique Gaston Pineau en se référant à l'alternance comme « Compénétration effective des milieux de vie socio professionnel et scolaire en une unité de temps formatif » (Bourgeon, 1979, p.34) et en indiquant que « ce n'est plus d'unité de temps administratif de l'institution, c'est celui de la personne. Temps du « s'éduquant », celui de l'autoformation (Pineau, 2000, p.158) ». Les ruptures entre les espaces et les temps n'étant pensées que pour permettre de faire émerger cette autoformation. La lecture d'un système alternant s'attachera donc à observer comment il permet de délier et de relier les temporalités du formé avec celles des institutions. En

⁹ Le moniteur est nommé ainsi car il assume une fonction d'enseignement mais également d'accompagnement global de la personne lors des périodes en centre de formation et celles de stage, en lien avec le milieu professionnel et, le cas échéant, avec la famille. Il a donc une mission de suivi dans le temps, de « monitoring » qui dépasse le rôle classique du formateur ou de l'enseignant.

complément de cette approche Bougès (2013, p.131) met en évidence le temps cyclique et le temps linéaire de la formation par alternance. Le temps cyclique correspondant aux successions des espaces temps de formation organisés et le temps linéaire étant celui de la personne dans sa trajectoire. Il rejoint ici l'approche de Fernagu-Oudet, (2010) sur les parcours et trajectoires dans les différentes formes de formation par alternance.

3- L'expérience et production de savoirs

L'alternance donne une place particulière à l'expérience vécue réellement. En effet, André Geay nous dit « ... apprendre en alternance, c'est apprendre ce qui ne peut pas s'apprendre à l'école » dans l'alternance, il s'agira de mettre en place des dispositifs de médiation pédagogique (Geay, 1999) Ainsi, l'alternance Intégrative ou copulative pose le primat de l'apprentissage par l'expérience et cherche à établir un lien d'interconnexion entre cette pratique et la théorie. Gérard (2000, p.35) met en avant ce qui est à l'œuvre chez la personne alternante au sein du système de formation par alternance intégrative. Cela se décline en quatre processus : L'exploration, la cristallisation, la formalisation conceptualisante, la conceptualisation formalisée.

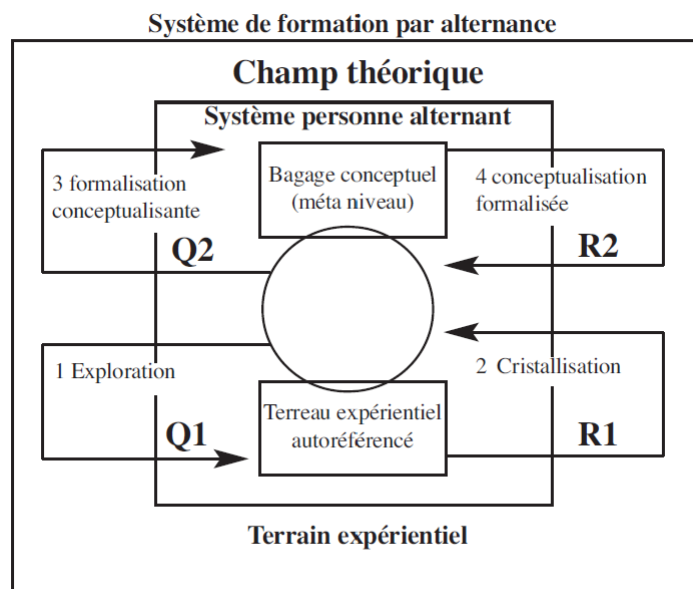


Figure 20 : Le système de formation par alternance (Gérard, 2000)p.35

L'exploration est, par la confrontation et l'expérimentation dans des situations complexes, le fondement du questionnement, de la problématisation. La cristallisation vise à permettre à la personne de formaliser ses expériences. Ces deux premiers processus constituant le « terreau expérimental » à partir duquel une prise de conscience et un dépassement du vécu sont possibles. En effet, considérer que les situations de travail sont des situations de formation, c'est considérer que « aucune action professionnelle complexe n'est une action totalement impensée ou automatique (Geay, 2002) ». Il affirme, à l'instar de D. Schön qu'il y a réflexion dans l'action. On comprend alors que ce système de formation donne une place première à la personne en action et en réflexion dans la construction de son parcours et de ses capacités et compétences.

4- Autoformation

Prenant appui sur l'expérience réellement vécue par la personne pour se former, le « système de formation par alternance » (Gérard, 2000) tente d'organiser les conditions d'une autoformation. « En effet, nous postulons que l'alternance intégrative traduit...- d'abord « l'immersion » de la personne dans son « terreau expérimental » pour conduire à une prise de conscience et un dépassement de ce vécu ». En ce sens, l'alternance

s'appuie, pour permettre à la personne de construire ses capacités, sur les deux processus suivants « *la formalisation conceptualisante* » et la « *conceptualisation formalisée* ». Partant du « *terreau expérientiel* » (nécessairement singulier et propre à chaque personne en formation) la « *formalisation conceptualisante* » prend appui sur les interactions, les confrontations au sein du groupe des savoir d'expérience. Ce processus permettant de se décentrer et de prendre conscience de sa pratique crée les conditions pour faire émerger une réflexion dans et sur l'action après coup. En effet, la prise de distance avec son action permet, par la confrontation avec d'autres, de dégager les savoirs d'actions et les réflexions à l'œuvre dans sa réalisation comme dans les adaptations toujours nécessaires en situation. En cela, les trois premiers processus mis en avant par Christian Gérard permettent de dire qu'au sein d'un système de formation par alternance la personne se construit en tant que « praticien réflexif ». Au-delà même de cette capacité essentielle permettant d'identifier et de réfléchir ses propres schèmes d'action et de penser en situation, le dernier processus mis en avant par Christian Gérard nous fait dire que la formation par alternance peut permettre un apprentissage en double boucle (Argyris & Schön, 2001).

5- *Hétéro et co-formation*

En effet, le quatrième processus à l'œuvre, celui de *conceptualisation formalisée*, peut contribuer à cet apprentissage en double boucle. En fonction des questionnements et des problématiques soulevées aux processus précédents, l'enseignant effectue un cadrage théorique. C'est une étape qui suppose qu'en effectuant des apports au moment où les concepts sont en cours de construction par la personne en formation, ils seront d'autant plus profitables pour lui. Cette étape est la plus « *hétéro référencée* ». Ainsi, ce dernier processus contribue à l'émergence d'un apprentissage en double boucle.

On conçoit clairement, au regard des processus à l'œuvre dans le système de formation par alternance, que la place du moniteur est différente en fonction de chacun des processus (dans certains il n'est même pas présent). Mais il semble important de souligner que la fonction même du moniteur est bien justement présente dans chacune de ces quatre étapes de la formation et qu'elle a pour objectif essentiel d'organiser le lien et la mise en œuvre de ces processus pour les faire émerger pour la personne en formation.

Ainsi, on peut se doter d'un cadre de lecture de l'alternance faisant apparaître les temporalités (espaces et temps), le lien à l'expérience (la part du vécu et la production de savoir à partir de ce vécu), la place de la personne en formation (dans le pilotage de ses apprentissages et dans l'émergence d'une pratique réflexive), la place du moniteur et du groupe dans la prise de conscience et la construction d'apprentissages en double boucle à partir des quatre processus mis en avant par Christian Gérard.

6- *Instrumentation*

Nous complétons l'approche des dispositifs de formation par alternance par les travaux de Fernagu-Oudet (2018) qui précise notamment les instrumentations mises en œuvre de l'organisme de formation vers l'entreprise ou de l'entreprise vers l'organisme de formation.

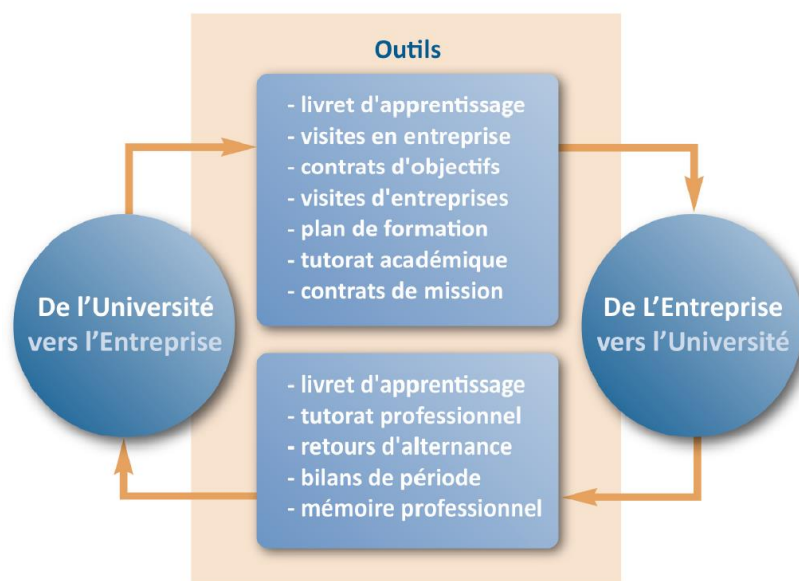


Figure 21 : L'instrumentation du sens de l'alternance (Fernagu-Oudet, 2018)

Elle propose ensuite une typologie des outils proposés afin de réguler et d'organiser le parcours. Une distinction est faite entre les outils centrés sur l'apprenant et ceux centrés sur le groupe ou sur la formation.

	Outils centrés sur l'apprenant	Outils centrés sur le groupe	Outils centrés sur la formation
Au début de la formation	Bilan de positionnement, accompagnement du projet professionnel, visites d'entreprises, contractualisation des missions		Plan de formation, rythme et calendrier, réunions de rentrée
Pendant la formation	Visites en entreprises, livret d'apprentissage, projets collectifs, tutorat, contrats d'objectifs, retours d'alternance , évaluation des compétences	Retours d'alternance, bilans de périodes, projets tutorés	Conseils de gestion, réunions pédagogiques, réunions de tuteurs, retours d'alternance,
A la fin de la formation			Evaluation de la formation, de ses effets, de son organisation

Figure 22 : Les outils de régulation des dispositifs et parcours de formation (Fernagu-Oudet, 2018)

Les travaux de Fernagu-Oudet mettent en évidence des espaces de médiations professionnelles dans une formation par alternance c'est notamment le cas au travers de la mise en œuvre du tutorat, du livret d'alternance et des retours d'alternance. Elle situe en effet ceux-ci comme des outils itératifs de l'alternance (Fernagu-Oudet, 2018, p.88).

Cette partie reprenant des éléments clefs sur l'alternance nous permet de préciser le cadre de lecture de ce type de dispositif. Nous complétons donc notre cadre initial sur les dispositifs de formation alternés comme présenté dans la Figure 23.

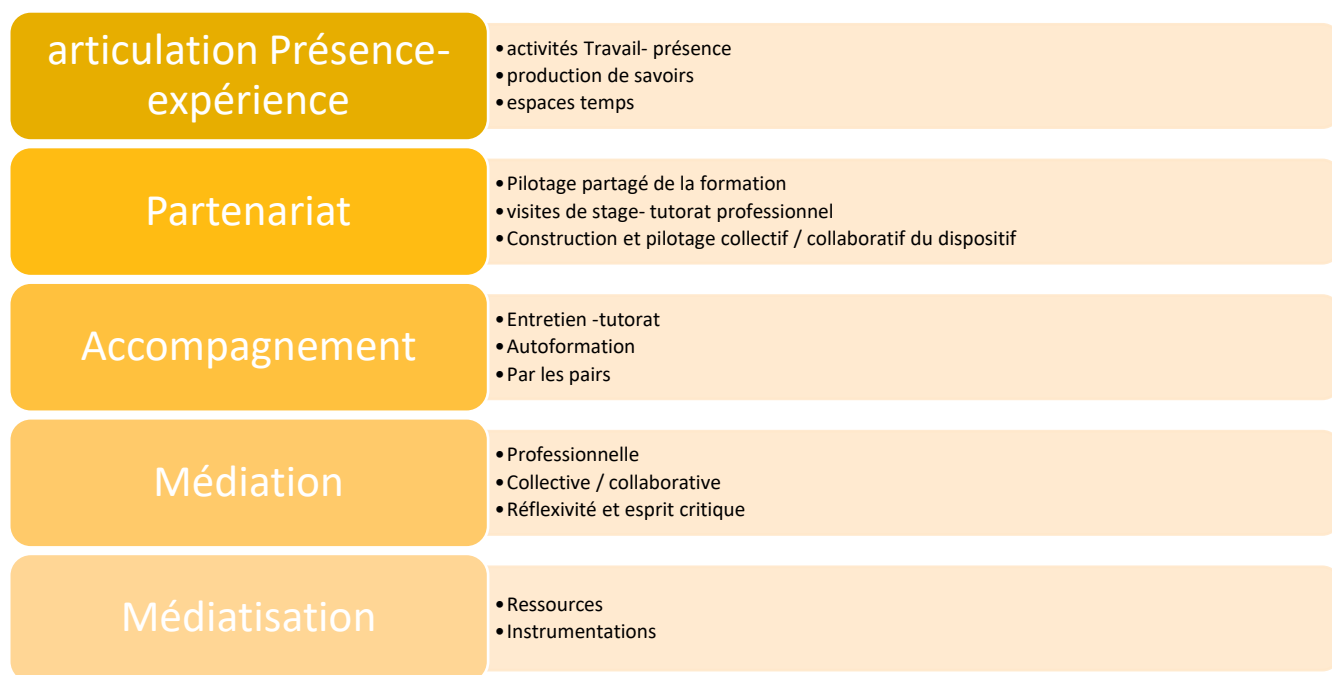


Figure 23 : Les cinq dimensions des dispositions fonctionnelles de l'alternance (Bluteau, 2020)

Nous identifions 5 dimensions qui composent les dispositions fonctionnelles d'un dispositif de formation par alternance :

- L'articulation des espaces temps de formation et des activités qui s'y réalisent, l'expérience et la production de savoirs issue de ces expériences, l'articulation cyclique des espaces temps.
- Le partenariat notamment au travers du tutorat en entreprise, de la participation à la définition et au pilotage de la formation
- L'accompagnement au service de l'autoformation pour lequel nous identifions les entretiens et les accompagnements par les pairs
- La médiation professionnelle et collective au travers des retours d'expérience partagés, plus personnelle et autonomisante dans leur caractère réflexif et autoréférencé.
- La médiatisation des ressources et des instrumentations de l'alternance.

Nous avons pu identifier les composantes des dispositifs hybrides de formation et des éléments constitutifs de dispositifs alternés (partenariat, travail, accompagnement, ressource, instrumentation, production de savoir, temporalités, auto- hétéro et éco formation). Nous proposons ici, dans la Figure 24 un cadre de lecture des dispositifs hybrides de formation par alternance qui constitue la synthèse des éléments que nous avons identifiés.

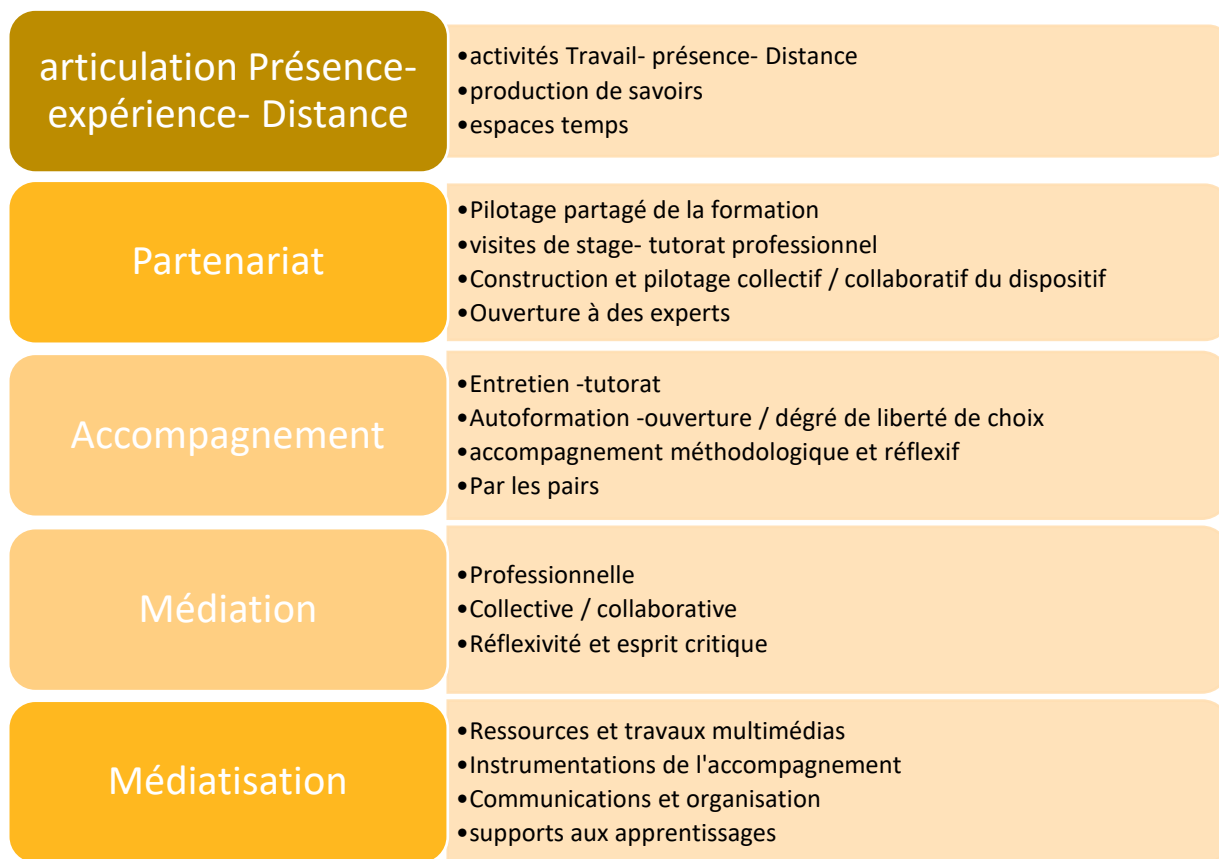


Figure 24 : Cadre de lecture des dispositifs hybrides de formation alternées (Bluteau, 2020)

Dans ce cadre de lecture les éléments identifiés pour les dispositifs de formations alternés ont été complétés d'éléments des composantes de la recherche sur les dispositifs hybrides en enseignement supérieur. Ainsi par rapport aux 5 dimensions synthétisées en Figure 18 nous avons conservé ou réparti les composantes. Les dimensions d'accompagnement, de médiation, de médiatisation des dispositifs hybrides sont conservées. La nouveauté majeure que nous pouvons identifier entre la figure 23 et la figure 24 nous semble finalement le fait d'intégrer ce nouvel espace-temps distant dans le dispositif alterné.

Nous souhaitons maintenant aborder et préciser le concept de reliance en considérant, à l'instar de Maubant et Roquet (2016, p.3) « que pour penser et mettre en œuvre l'alternance en formation un construit et un paradigme semblent constamment présents, en filigrane, lorsque l'on étudie les discours sur l'alternance : le construit de reliance (Morin, 1977, Le Moigne, 2008) et le paradigme de la coopération. La reliance semble en effet un construit représentatif et symbolique du paradigme de la coopération structurant les rapports entre les différents acteurs de l'alternance. En effet, pour penser et mettre en œuvre l'alternance en formation, une condition conceptuelle et paradigmatique semble devoir être présente ».

E- Reliance (s)

Dans cette partie nous souhaitons proposer un travail de précision du concept de reliance afin d'en opérationnaliser l'usage dans notre recherche. Dans un premier temps nous revenons sur son ancrage historique puis sur les différentes évolutions de ce concept. Nous abordons ensuite les travaux ayant convoqué le concept de reliance en lien avec les formations par alternance. Enfin, nous nous questionnons sur le concept de reliance en lien avec la professionnalisation des acteurs.

1- De la reliance sociale à ... la reliance cognitive

Le concept de reliance a été inventé par Marcel Bolle de Bal dans un travail de recherche sociologique sur la reliance dans les communautés marginales en Belgique. Le concept rencontre alors un certain intérêt scientifique notamment auprès d'Edgar Morin qui lui trouve une place centrale dans l'approche systémique (Le Moigne, 2008). Un collectif propose un recueil de référence à la fois pour théoriser le concept (Bolle de Bal, 1996a) et pour l'opérationnaliser (Bolle de Bal, 1996b).

Dans une première définition, nous pouvons retenir que la reliance en tant que reliance sociale est « la création de liens entre des acteurs sociaux séparés, dont l'un au moins est une personne (Bolle de Bal, 2003) ». Ainsi, dans cette approche, la reliance est d'abord considérée dans sa dimension sociale de relation et d'appartenance sociale plus ou moins solide et durable *a contrario* du lien qui, lui, serait davantage permanent (Leclercq, 1996). D'ailleurs, le besoin de reliance est également caractérisé par l'existence préalable d'une société de déliance ou de la foule solitaire (Bolle de Bal, 2003).

Dans une conceptualisation plus avancée, la reliance est ensuite définie comme un acte et un état ; considérés comme « Acte de relier ou de se relier : la reliance agit, réalisée, c'est à dire l'acte de reliance. » Mais également comme « Le résultat de cet acte : la reliance vécue c'est à dire l'état de reliance » (Bolle de Bal, 2003, p.103). Dans cette définition, le sens de relier est précisé ainsi « créer ou recréer des liens, établir ou rétablir une liaison entre une personne et soit un système dont elle fait partie, soit l'un de ses sous-systèmes ». Résolument situé dans une approche systémique, le concept de reliance a ensuite été décliné dans différentes approches des sciences humaines et sociales. Bolle de Bal (2003) identifie ainsi :

- La reliance cosmique comme celle se mettant en œuvre entre une personne et des éléments naturels,
- La reliance ontologique, entre une personne et l'espèce humaine,
- La reliance psychologique, entre une personne et les différentes instances de sa personnalité
- La reliance sociale ou psychosociale entre une personne et un autre acteur social individuel ou collectif.

Dans une conception anthropologique la reliance est considérée à la fois dans sa dimension identitaire en tant que reliance à soi (reliance psychologique), solidaire en tant que reliance aux autres (reliance sociale), citoyenne en tant que reliance au monde (reliance culturelle, écologique ou cosmique) (Bolle de Bal, 2003, p.107). Enfin en lien avec une approche de la pensée complexe est également introduit la notion de reliance cognitive.

Bolle de Bal (2003, p.106) précise également trois dimensions de la reliance sociale en considérant que celle-ci n'existe pas sans instances médiatrices, il distingue ;

- Le procès de reliance (reliance -procès) en tant que *médiatisation*, c'est-à-dire comme le processus par lequel des médiations sont instituées, qui relient les acteurs sociaux entre eux.
- La structure de reliance (reliance-structure) en tant que *médiation*, c'est-à-dire comme le système plus ou moins institutionnalisé, reliant les acteurs sociaux entre eux :
- Le lien de reliance (reliance lien) en tant que *produit*, c'est-à-dire comme le lien entre les acteurs sociaux résultant du ou des systèmes médiateurs dont font partie ces acteurs

La reliance possède donc une triple nature : en tant que processus de médiatisation, en tant que structure de médiation, en tant que lien produit.

Si nous nous centrons davantage sur des considérations liées aux sciences de l'éducation, c'est Barbier, dans Bolle de Bal (1996a), qui tente d'en préciser les contours. Ainsi, il nous propose des postulats philosophiques en liens avec le concept de reliance en science de l'éducation. Il en énonce quatre : la non-dualité, la conscience

cosmo-écologique, la distance critique par rapport aux religions instituées, la confrontation au réel (Barbier, 1996, p.267).

Nous retenons que les reliances sont de triple nature (processus de médiatisation, structure de médiation, lien) et ne peuvent exister sans système médiateur qui les produisent. Celui-ci est soit un système de signes (langue, objets...) ou de représentations collectives (croyances, culture...) permettant les communications et les échanges, soit une instance sociale déterminant et modelant les rapports.

Dans la partie qui suit nous allons plus précisément étudier ce concept en lien avec la mise en œuvre des dispositifs de formation par alternance.

2- Reliances et alternance

Nous constatons, au travers de notre recherche, que le concept de reliance, même s'il reste encore assez confidentiel, semble davantage mobilisé ces dernières années, notamment concernant les dispositifs par alternance.

En effet, nous voyons apparaître le terme en lien avec des questions portant sur l'alternance dans Education Permanente en 2007 (Fernagu-Oudet, 2007), puis dans un numéro dédié de Phronesis en 2016 (Clénet, 2016) (Maubant & Roquet, 2016). Ces articles concernent davantage des ingénieries mais le concept est également convoqué pour étudier les possibles reliances sociales de nouvelles formes de médiations et médiatisations dans les dispositifs de formation par alternance (Plateau et al., 2019) (Bailly et al., 2018) (Quintin & Masperi, 2010). Ainsi, le concept de reliance est convoqué pour lire ce qui se joue au sein des dispositifs du point de vue de la personne en formation. Bailly questionne la reliance à soi et la confiance développées par la personne dans un environnement d'apprentissage médiatisé. Quintin et Maspéri proposent de mobiliser le concept de reliance sociale afin d'étudier le climat et les natures de liens de groupes restreints de travail dans le cadre d'activités de formation collaborative. Ils mobilisent ainsi deux notions : celle de liance pour caractériser, dans les discours, les relations mises en œuvre et celle d'alliance pour caractériser le contrat d'association en vue de la réalisation du travail commun (Quintin & Masperi, 2010).

Plateau et al. (2019) questionnent davantage la reliance sociale établie entre les différents acteurs du dispositif. Ils identifient ainsi les relations qui existent dans un dispositif de formation par alternance médiatisé (cf. Figure 3 : Les interactions croisées du cube pédagogique (Plateau, 2018)). Même si nous maintenons les limites du modèle proposé, cette première modélisation nous permet d'identifier quelques-uns des liens possibles au sein de ce type de dispositif :

- Les reliances personnelles pour le moniteur (FE, FA, FC), l'alternant (A), le maître de stage (FT)
- Les reliances sociales (entre le moniteur (FE, FA, FC), l'alternant (A), entre l'alternant (A) et le maître de stage (FT) et entre le moniteur (FE, FA, FC) et le maître de stage (FT) et entre l'alternant (A) et le groupe
- Les reliances cognitives notamment dans les relations entre l'alternant (A) et les Documents (Doc) et Médias Formels (MF) et Informels (MI).

Notre travail se situe dans le prolongement de ces travaux. En ce sens, nous rejoignons Maubant & Roquet (2016, p.3) lorsqu'ils mettent en évidence: « Certes, il s'agit de favoriser la mise en relation, l'émergence d'interrelations, la stimulation d'interactions entre les différents acteurs de la formation, et implicitement, entre les différentes situations potentiellement formatives, entre les différents espaces et temps constitutifs

du processus de professionnalisation. Mais il s’agit aussi de donner sens à ces reliances à partir de figures ou de modèles comme celui de la coopération par exemple. Soutenir le recours au construit de reliance et au paradigme de la coopération contribue sans doute à envisager les reliances sous la forme d’un dialogue, voire d’une tension dialectique entre protagonistes et entre situations, ... ». Ils affirment bien ici l’acte et l’état de reliance dans un dispositif de formation.

Au-delà de la considération pédagogique présentée par Plateau et al. (2019) nous prenons appui sur les travaux de Clénet (Clénet, 2016) qui situe différentes reliances dans le système de formation par alternance. Ainsi, il identifie les déliances possibles au sein des différents niveaux macro, méso et micro-organisationnels des formations par alternance. Au niveau macro, celles-ci peuvent être dues, notamment, à des manques d’interactions entre les différentes échelles politiques, organisationnelles et pédagogiques. A l’échelle méso, ces déliances peuvent émerger par un prescrit de formation fermé et cloisonné au savoir disciplinaires. Oubliant l’alternance et la prise en compte des expériences. Enfin au niveau micro (pédagogique), une déliance peut exister entre les formes de savoirs ; dans ce qui est vécu par les alternants dans les dispositifs où les savoirs théoriques et d’expériences sont déliés.

En écho aux déliances pointées par Clénet (2016) au sein des dispositifs de formation par alternance, Fernagu Oudet (2018) identifie quant à elle les impensés des dispositifs de formation par alternance. Elle pose ainsi les tensions et déliances possibles entre le dispositif et les dispositions des acteurs car il ne suffit pas de concevoir un dispositif de formation pour que celui-ci se réalise.

Clénet pointe ainsi un enjeu de reliances « à établir entre les formes de savoirs multiples et hiérarchisés pour le sujet de reliances possibles entre soi et autrui, entre des activités situées et des contextes, entre l’action et la réflexion » (Clénet, 2016, P.19). Les propositions de reliances, mises en évidence par Clénet, se situent résolument dans une approche complexe de ces dispositifs et invitent à des ingénieries de l’invention. Clénet propose alors différentes pistes, afin de donner corps et sens à des reliances, à la fois enjeux et produit de ces ingénieries visées et prescrites. Ils les situent au sein même du dispositif de formation (micro), mais aussi au niveau de l’ingénierie (méso) et enfin à l’échelle même des finalités des dispositifs (macro). L’analyse des dispositifs par alternance et des enjeux de reliance pour les penser en complexité invite ainsi à produire de l’ouverture et de la souplesse dans les dispositifs. Nous identifions donc des reliances et déliances potentielles au sein de différentes échelles des dispositifs de formation par alternance pour et entre ses différents acteurs. Nous proposons ci-dessous une première identification de celles-ci à partir de l’article de Clénet.

Les différents niveaux de reliances dans un système de formation par alternance

<i>Macro</i>	- Reliances partenariales, - Reliances politiques et sociales avec le dispositif de formation
<i>Méso</i>	- Entre les acteurs du dispositif au niveau de son pilotage - Pour les ingénieurs du dispositif
<i>Micro</i>	- Pour et entre les acteurs du dispositif au niveau de sa mise en œuvre : alternants, professionnels, moniteurs et équipes pédagogiques

Figure 25 : Les différents niveaux de reliances et de déliances dans un système de formation par alternance Bluteau 2020 d’après Clénet (2016)

Les reliances possibles dans un dispositif de formation par alternance se situent ainsi à différentes échelles du système à la fois dans les niveaux macro-méso et micro. Ces reliances sociales, psychologiques et cognitives peuvent être considérées du point de vue de chacun des acteurs mobilisés. Nous avons vu, grâce à la modélisation de Plateau et al. (2019), l’ensemble des reliances potentielles inhérentes à un dispositif de formation alternée. Au-delà, Boudjaoui (2016) met en évidence que les déliances, dans le cadre des

partenariats en formation par alternance, peuvent parfois davantage favoriser les développements de compétences pour les personnes en formation. En effet, au travers de ses recherches, il identifie des intérêts ouverts par la souplesse laissée, dans le partenariat, pour les personnes en formation qui servent plus efficacement leur processus de professionnalisation et de développement des compétences que lorsque les activités en milieu professionnel sont prescrites de manière figée.

Nous avons identifié que dans une vision systémique des ingénieries des dispositifs de formation par alternance, les reliances sociales et psychosociales entre les alternants, les professionnels et les moniteurs et équipe pédagogique sont multiples. Nous cherchons plus particulièrement à réaliser une première identification des reliances prescrites par les dispositions fonctionnelles aux niveaux micro et méso. Dans le niveau micro, nous cherchons à identifier les effets de reliances prescrits au sein des dispositifs. La figure qui suit propose une synthèse des reliances que nous retenons pour ce qui concerne l'échelle micro de notre étude des dispositifs.

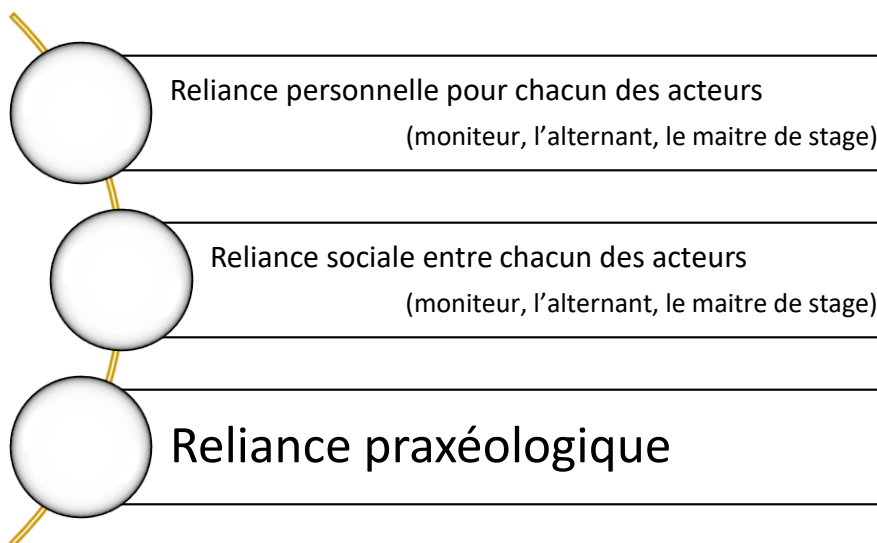


Figure 26 : Les différentes reliances dans le niveau micro des dispositifs de formation (Bluteau, 2020)

Nous considérons donc que les reliances personnelle, sociale, cognitive et praxéologique peuvent être prescrites dans des dispositifs de formation par alternance. Nous retenons que :

- La reliance personnelle caractérise le processus, la structure et le lien qu'une personne établit avec les différentes instances de sa personne. Elle comprend la reliance à soi, psychologique, identitaire.
- La reliance sociale caractérise le processus, la structure et le lien qu'une personne établit avec les autres, qu'ils soient des individus ou des groupes.
- La reliance praxéologique caractérise le processus, la structure et le lien qu'une personne établit avec ses pratiques.

Dans notre étude, nous souhaitons également questionner les reliances mobilisées au niveau méso. À ce niveau, nous nous focalisons davantage sur les concepteurs des dispositifs, nous cherchons plus particulièrement à savoir dans quelles mesures la conception de ce nouveau type de dispositif posséderait différents effets de reliances que nous avons nommées reliance professionnelle.

3- Reliance professionnelle

L'alternance fait partie des dispositifs de « formation finalisés par des intentions de professionnalisation » Clénet (2016). Fernagu-Oudet nous précise que cette alternance pourrait être apprenante dans le sens où « Elle serait porteuse d'effets retours pour ceux qui la conçoivent, l'animent et l'évaluent, la vivent et la font vivre » (2010, p.93). Ainsi, par effet retour, Fernagu-Oudet met en évidence la professionnalisation des formateurs qui peut être induite par le dispositif de formation alterné : « Ces effets de professionnalisation semblent s'enraciner dans l'articulation des différentes ingénieries mises en œuvre quand on organise et conçoit l'alternance : ingénierie pédagogique, didactique, de formation, de compétences, de professionnalisation ; ingénieries dont les conceptions sous-jacentes (et valeurs véhiculées) peuvent venir bousculer les manières de travailler, de transmettre, d'aider à apprendre et réinterroger les identités professionnelles et le sens des activités d'enseignement » (Fernagu-Oudet, 2010, p.93). Cette dimension de professionnalisation ou de développement professionnel peut être considérée comme un des effets de reliances possibles pour les formateurs engagés dans ces dispositifs. Elle rejoindrait alors les travaux engagés sur la professionnalisation (Wittorski, 2008) (Wittorski, 2009b) et sur le développement professionnel (Lameul et al., 2014). Ces travaux mettent en évidence différentes voies de professionnalisation : le développement de capacités ou d'habiletés dans le cadre de la pratique et confronté aux compétences attendues dans l'environnement professionnel, le développement identitaire à la fois personnel et professionnel dans sa construction « par » et « grâce » aux autres, le développement intrinsèque généré par l'articulation permanente entre réflexion et action.

Dans le cadre de cette étude, nous cherchons à identifier les effets de reliance professionnelle pour les initiateurs des nouveaux dispositifs de formation. Cette reliance professionnelle se compose de reliances sociale, personnelle et praxéologique (Figure 27). Nous la considérons comme le processus, la structure et le lien qu'un professionnel établit elle-même et sa professionnalité.

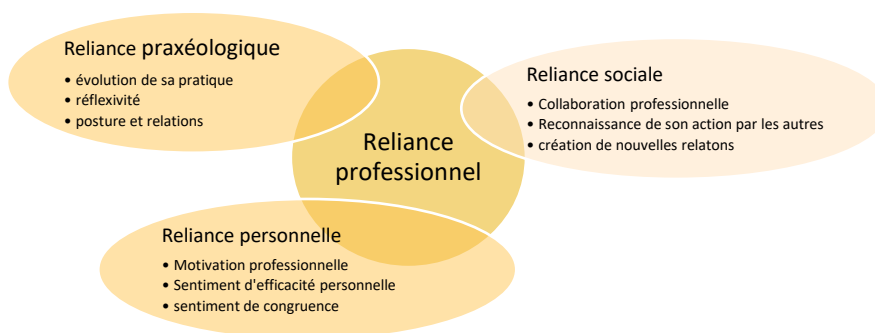


Figure 27 : Cadre de lecture de la reliance professionnelle (Bluteau, 2020)

Nous identifions des indicateurs de celles-ci. Pour ce qui concerne la reliance sociale dans le cadre professionnel, nous retenons la collaboration avec l'équipe pédagogique, la reconnaissance de son action et le développement de nouvelles relations. Pour la reliance personnelle en lien avec l'activité professionnelle, nous considérons la motivation professionnelle, le sentiment d'efficacité personnelle, le sentiment de congruence. Enfin, pour ce qui concerne la reliance praxéologique, nous retenons la perception de ses pratiques professionnelles, de ses réflexions sur ces pratiques et de ses relations dans le dispositif.

Cette exploration des cadres théoriques nous a permis, dans un premier temps, de faire un détour par les approches de l'information communication et des sociologies des organisations. Nous avons ainsi construit une modélisation de l'organisation en tant que système complexe (cf. Figure 6).

Dans un second temps, nous avons cherché à identifier les changements et les facteurs de changement et d'innovation à la fois dans les organisations et en pédagogie. Nous avons ainsi retenu quatre indicateurs (origines, initiateurs, stratégies organisationnelles, caractéristiques de l'organisation) nous permettant de mieux comprendre le contexte d'émergence des dispositifs hybrides de formation alternés, considérés comme des dispositifs innovants (cf. Figure 11).

Nous avons ensuite plus particulièrement exploré le concept de dispositif d'abord au sens général puis, plus particulièrement les dispositifs hybrides et ceux de formation par alternance. Nous avons ainsi constitué un cadre de lecture des dispositifs hybrides de formation par alternance (cf. Figure 24).

Enfin, nous avons précisé le concept de reliance pour parvenir à préciser les relies prescrites au sein des dispositifs alternés (Cf. Figure 26) et un cadre de lecture de la reliance professionnelle (Cf. Figure 27) pour les initiateurs de ces dispositifs.

Dans la partie suivante, nous explorons et effectuons une première analyse de notre contexte nous permettant de préciser notre questionnement.

Partie 2- Exploration du contexte, premières analyses

Cette exploration du contexte porte sur différents éléments accessibles en amont de la recherche. Nous portons un regard sur l'organisation des MFR afin d'en identifier les configurations et enjeux. Nous analysons le dispositif d'expérimentations pédagogiques portant sur l'« alternance et le numérique » et le plan national de formation et d'accompagnement aux usages numériques qui lui a succédé. Nous cherchons à identifier dans quelle mesure les questions liées à l'alternance, sa médiatisation et son hybridation représentent des préoccupations pédagogiques au niveau de l'institution. Nous souhaitons également découvrir quelle réalité cela recouvre en termes de dispositifs mis en œuvre. Enfin, au travers d'un focus groupe, nous mettrons en évidence les points de tension et de questionnement pour les dispositifs de formation par alternance perçus au travers de mises à distances.

1-Le système et son organisation

Nous considérons dans un premier temps, une lecture de l'organisation des MFR.

A- Les MFR, mouvement, institution et organisation, impacts sur une construction collective

Nous pouvons, en toute première définition, considérer qu'« *une Maison Familiale Rurale (MFR¹⁰) est un centre de formation, sous statut associatif et sous contrat avec l'Etat ou les Régions, qui a pour objectifs la formation et l'éducation des jeunes et des adultes ainsi que leur insertion sociale et professionnelle* »¹¹. Elle repose sur les principes fondamentaux suivants :

- « *La responsabilité des parents dans l'éducation de leur enfant.*
- *Le système pédagogique de l'alternance.*
- *Le développement du milieu local. »*¹²

Les MFR en tant qu'associations regroupent « *plusieurs personnes qui ont décidé de s'unir pour coopérer en vue d'apporter une solution à un problème ou de répondre à un besoin* » (Hautenne, 2004). Ainsi, comme l'indiquent Laville & Sainsaulieu (1997), « *deux buts s'interpénètrent dans l'idée associative : celui de coopérer volontairement et librement, celui de créer une solution à un problème précis.* ». Comprendre le fonctionnement associatif propre aux MFR nécessite alors de s'interroger sur sa genèse : les finalités, les valeurs et le projet qui sous-tendent son action.

Cependant, parce que ce projet s'inscrit dans la durée, qu'il a nécessité et nécessite encore la création d'instances, nous observerons dans un second temps la/les formes sociales qui se sont construites pour

¹⁰ Le terme de MFR regroupe, de manière générique, les Maisons Familiales Rurales, les Instituts Ruraux d'Education et d'Orientation, les Centres de Formation et de Promotion. Si, traditionnellement, les MFR formaient les 4^{ème}, 3^{ème}, les BEP, les BEPA, les CAP et les CAPA, les IREO les Bac Professionnels et Brevets de Techniciens Supérieurs, les CFP les adultes, aujourd'hui, ces distinctions sont de moins en moins vraies. Les MFR portent des formations par alternance initiales, par apprentissage mais également en formation continue.

¹¹ Cf. site www.mfr.asso.fr

¹² Cf. site www.mfr.asso.fr

permettre cette coopération. Cette approche s'attachera à identifier le *bien commun singulier* à l'origine de l'action collective et les *logiques institutionnelles*¹³ des MFR.

En parallèle d'une création institutionnelle, les instances se révèlent également être des formes d'organisation. Nous nous attacherons donc dans un troisième temps à définir la configuration de cette organisation mais également les intérêts, risques et impacts dans la coopération entre MFR.

Cette première partie vise à « ...séparer soigneusement le système institutionnel (*intégration et cohésion*), la structure sociale (*diversification et groupements*) et les mouvements sociaux (*dynamiques de créativité et de contestation*)... » (Juan, 2006) non pas pour les opposer ou les hiérarchiser mais dans un objectif de compréhension globale de ce que l'on appelle les MFR. En effet, il nous semble essentiel d'identifier le mouvement fondateur, la/les logiques institutionnelles et la/les formes d'organisation propres aux MFR afin d'envisager la manière dont l'action collective et les changements peuvent s'y mettre en œuvre. Ainsi, la partie qui suit opère tout d'abord un retour sur l'émergence de ce mouvement.

1- *Émergence d'un mouvement familial d'éducation populaire*

Les MFR se définissent elles-mêmes comme un mouvement. Cette notion en tant que telle renvoie, d'une manière générale, à des « *actions qui se forment en dehors des cadres légaux ou contractuels, en dehors des normes* » (Touraine, 2006).

La première MFR a été créée en 1937 à Lauzun en réponse à un constat d'inadaptation du système de formation aux besoins théorique et professionnel des enfants d'agriculteurs désireux de reprendre l'exploitation. L'Abbé Granerau demeure une figure emblématique de cette création avec M. Peyrat et quelques parents, soucieux d'offrir une formation adaptée à leurs enfants et de contribuer au développement de leur territoire¹⁴. Impliqués au sein des mouvements ruraux, ces fondateurs se retrouvent dans un souci commun d'éducation globale des futurs responsables du territoire rural. Comme l'indiquent Michel Chauvière et Bruno Duriez « *Les mouvements populaires comme les mouvements ruraux ont une visée globale mais ils se réfèrent à la famille comme identifiant central de leur action...* » (2011). Les MFR, en tant que mouvement, reposent sur des principes partagés par des individus qui deviendront des principes institutionnels : la responsabilité des familles¹⁵ (également professionnels), la formation par alternance, et le développement du milieu local.

Nous pouvons qualifier les MFR de mouvement familial dans le sens où, parmi les choix des « pionniers », nous notons une volonté d'indépendance vis-à-vis des institutions établies (notamment le clergé) dès la création avec l'achat, sur leurs propres fonds de bâtiments, par les parents en 1937¹⁶. Ensuite, la volonté d'être association familiale, en 1945, affirme le rôle de mise en œuvre du projet éducatif des familles adhérentes et « *de défense des intérêts matériels et moraux des familles* »¹⁷.

Dans le même temps, ce mouvement repose sur un projet d'éducation populaire partagé par les fondateurs. Nous pouvons définir ici l'éducation populaire comme un « *ensemble des pratiques éducatives et culturelles*

¹³ « Une logique institutionnelle émerge quand se constituent des formes de coordination collectives mettant en forme les relations à travers des objets qui cristallisent une approche du bien commun (type de prestations permettant à l'association d'être identifiée modes de construction des rapports aux usagers et aux membres, recrutement, formation interne, représentation et expression du personnel, mobilisation des ressources). » (Laville & Sainsaulieu, 1997, p. 73)

¹⁴ Article 2 des statuts de la Section d'apprentissage Agricole : « Le but principal de cette création est de donner aux jeunes paysans une formation intellectuelle, professionnelle, complétée par une formation sociale, morale et religieuse, afin que parmi eux puissent se lever les chefs vraiment paysans dont l'agriculture a besoin » (Granerau, 1968).

¹⁵ Les familles sont également des professionnels à cette époque.

¹⁶ Comme ce fut le cas pour un grand nombre d'autres ensuite.

¹⁷ Article L 211-1 du code de l'action sociale et des familles.

qui œuvrent à la transformation sociale et politique, travaillent à l'émancipation des individus et du peuple, et augmentent leur puissance démocratique d'agir »(Maurel, 2010).

Les MFR peuvent, à ce titre, être qualifiées de **mouvement familial d'éducation populaire**. En effet, « *la personne apprenante se situe comme sujet au centre du parcours pour valoriser son expérience mais c'est tout l'entourage familial et de proximité qui peut s'en trouver interpellé. Cette pédagogie qui « colle à la vie » devient un moyen privilégié de mettre en valeur « l'imagination fertile du petit peuple »* » (Houée, 2006). Les MFR s'appuient ainsi sur la responsabilité des familles pour mettre en œuvre un projet d'éducation populaire impliquant les différents acteurs par la formation par alternance pour le développement. Cette particularité fondamentale du projet des MFR n'est pas isolée au moment de leur création, elle s'inscrit dans un *sillon* commun avec d'autres mouvements familiaux et d'éducation populaire de l'époque. Cependant, c'est bien le projet spécifique de formation qui est porté qui en fait la forme originale : « *les maisons familiales rurales représentent dans le champ de la formation en milieu rural -...- une expérience éducative singulière... Cette singularité tient tout d'abord à leur origine mais aussi à leur structure de type associatif, à leur ancrage dans le milieu socio-professionnel et culturel, à leurs finalités d'éducation populaire et d'aide au développement, à leur méthode pédagogique*» (Gimonet, 1991).

De cette originalité fondatrice, retenons le projet initial de formation et de développement porté par le mouvement familial d'éducation populaire. Nous constatons que celui-ci représente, encore aujourd'hui, un élément fédérateur entre les associations en considérant qu'il ne se déroule pas un rassemblement institutionnel sans qu'on ne se réfère à cette histoire. Nous pouvons estimer que, prenant appui sur les fondements du mouvement, l'institution cherche à se renforcer en considérant que « *le Mouvement est à l'Institution ce que l'âme est au corps* » (Remond, 1988). Nous verrons, dans la partie suivante, comment de mouvement, les MFR sont également devenues une institution.

2- Une institution familiale et citoyenne

Au-delà du mouvement fondateur, auquel se réfèrent, encore aujourd'hui, les MFR, nous observons qu'une forme d'institution se met en place quasiment dès la création. « *Nous entendons ... par ce mot aussi bien les usages et les modes, les préjugés et les superstitions que les constitutions politiques et les organisations juridiques essentielles ; [...] Il existe deux grands ordres de phénomènes sociaux : les faits de structure sociale, c'est-à-dire les formes du groupe, la manière dont les éléments y sont disposés ; et les représentations collectives dans lesquelles sont données les institutions* » (Mauss & Fauconnier, 1994). La prise en compte de la logique institutionnelle des MFR repose sur la nécessité de « *les regarder du point de vue de leur mission d'intérêt général, de leur vocation, des valeurs qui les orientent ou qu'elles mettent en œuvre et de la mémoire sociale qu'elles conservent,...* » (Juan, 2006).

En effet, le mouvement se développe avec de nombreuses créations selon la « *formule de Lauzun* ». Pour maintenir les fondements, les responsables cernent rapidement la nécessité d'une forme d'organisation commune et d'institutionnalisation. La création d'une Union Nationale, en 1941, vise à « *jeter les bases des divers organismes dont l'existence devient pour nous indispensable (et préciser) les diverses données de notre action qui doit s'appuyer partout sur les mêmes principes.* »¹⁸

En structurant le mouvement, les responsables ont ainsi entamé la création d'une logique institutionnelle commune : les principes et les conventions sur lesquels se base l'unité des MFR. Nous appelons convention

¹⁸ Le lien des responsables n° 197 juin 2007

« un ensemble d'éléments qui, à tout instant, pour les participants à la convention, vont ensemble et sur lesquels, par conséquent, ils partagent un commun accord... Une convention est un système d'attentes réciproques sur les compétences et les comportements, conçus comme allant de soi et pour aller de soi. C'est par là même qu'une convention est efficace. Les comportements attendus n'ont pas besoin d'être conçus à l'avance, écrits, puis ordonnés pour être obtenus »(Salais, 1989).

Parmi les choix fondamentaux des responsables de l'institution, deux éléments participent à la construction de conventions spécifiques aux MFR. Tout d'abord des choix qui affirment une indépendance vis-à-vis des syndicats professionnels (choix du statut associatif) et vis-à-vis de l'état et du clergé¹⁹ qui placent l'institution naissante dans une situation où elle revendique les valeurs fondatrices du mouvement familial d'éducation populaire pour tous les individus qui le souhaiteraient, dans une dimension civique de son action. Nous pouvons, en prenant appui sur les travaux de Boltanski et Thévenot (Amblard et al., 2005), préciser que cette dimension civique des MFR se justifie en référence à l'action mise en place dans une volonté d'intérêt général pour tous selon un principe de solidarité. En ce sens, la logique institutionnelle qui affirme une ; *« volonté d'agir dans un territoire pour un développement humain, économique et culturel harmonieux dans une perspective de promotion individuelle et collective des individus selon l'éthique de l'économie sociale »*²⁰ repose sur une visée appartenant à ***l'économie sociale et solidaire***. Pour préciser ce que nous entendons par ce terme, nous pouvons dire que cette volonté d'agir pour le développement se situe dans une finalité de service d'intérêt général où la personne prime sur le profit. Elle comprend *« l'ensemble des activités contribuant à la démocratisation de l'économie à partir d'engagements citoyens »*(Laville, 2000). Le processus de décision y est démocratique et la représentation équitable²¹.

Le second élément significatif des logiques institutionnelles des MFR est particulièrement perceptible dans le fonctionnement choisi. En effet, l'Union ne s'est pas substituée à chaque association mais a, au contraire, organisé les formes afin que chacune demeure autonome et adhère à l'union nationale (et plus tard aux autres instances fédératives). En garantissant ainsi une place essentielle à l'association locale en termes de gouvernance, les responsables ont agi en cohérence avec la dimension familiale du mouvement. Cette dimension repose sur une logique domestique dans le sens où, selon les travaux de Boltanski et Thévenot (Amblard et al., 2005), elle prend appui sur la famille et le milieu, où les relations personnelles sont essentielles pour la mise en œuvre de l'action.

Au-delà de ces deux choix fondamentaux, différents éléments réglementaires et culturels ont contribué à l'institutionnalisation des MFR. A ce titre, nous pouvons noter la création de statuts type des MFR, d'une convention collective en 1956, de l'imprimerie nationale et ses parutions, de la formation pédagogique commune et devenue obligatoire pour les enseignants, appelés des moniteurs. Au-delà de ce qu'elles apportent en termes d'organisation (nous y reviendrons), ces créations constituent autant d'outils d'une institutionnalisation du mouvement dans le sens où ils permettent de généraliser les principes fondamentaux et de les diffuser. Ils composent une culture commune, une identité et contribuent donc à une forme de socialisation des acteurs de MFR.

¹⁹ *« Dans notre mouvement, il a fallu résister à deux tentations : d'une part nous avons besoin de l'état, et d'autre part nous ne devons pas devenir un mouvement étatique. Les maisons familiales ne doivent pas être sous le contrôle absolu de l'état, être simplement un rouage administratif. ... Par ailleurs, comme le mouvement est d'essence familiale, et bien que la plupart des familles soient actuellement catholiques, il est clair que le mouvement ne doit pas devenir un mouvement sous contrôle de l'église. »*
Discours de Gustave Thibon lors de l'assemblée Générale de l'Union Nationale des MFR en avril 1945 (Berkovicus, 2007)

²⁰ Préambule de la Convention collective des MFR signée le 24 janvier 2007

²¹ Une personne possède une voix

En ce sens, nous pouvons définir les MFR comme une institution. En tant qu'associations familiales, elles visent la représentation et la défense des intérêts des familles dans la formation et le développement des territoires. Cependant, en se dotant de règles communes, de conventions, de formation, de publications institutionnelles elles ont également organisé le cadre d'une cohésion, d'une socialisation des valeurs fondatrices à destination des militants comme des salariés pour la mise en œuvre de leur projet commun. La logique institutionnelle sur laquelle repose les MFR pourrait donc, en lien avec ses fondements, être qualifiée de **domestique et civique** dans le sens où les mondes et les valeurs auxquels elles se réfèrent prennent à la fois appui sur les mondes domestiques et civiques tels qu'ils ont été définis par Boltanski et Thévenot (Amblard et al., 2005). Les MFR s'appuient sur une logique familiale/domestique par le choix de maintenir la structure de proximité avec les relations personnelles, la culture propre, le milieu d'origine, mais s'inscrivent également dans une visée civique avec un attachement à l'engagement, l'adhésion, la forme collective et solidaire.

Ces deux mondes coexistent donc au sein de l'institution et peuvent parfois éclairer les conflits internes entre les intérêts propres liés aux particularités de chaque association (justification sur un registre de logique domestique) et les visées collectives des instances fédératives (justification sur un registre de logique civique). Cette double logique institutionnelle offre un éclairage qu'il nous faudra prendre en compte. Nous verrons dans la partie suivante que ces logiques institutionnelles et les choix effectués par les responsables ont un impact sur la forme d'organisation.

3- Une organisation hybride : divisionnalisée, innovatrice et missionnaire

Au-delà des éléments fondateurs et des logiques institutionnelles qui constituent le ciment des MFR nous nous focaliserons ici sur leur forme d'organisation. « *Dire qu'une association, une administration (y compris une collectivité territoriale) ou une entreprise existent comme organisations, c'est les considérer du point de vue pragmatique, utilitaire et stratégique, comme des agents dont l'activité externe répond aux lois micro-économiques du calcul rationnel et de la concurrence sur un marché, y compris pour les secteurs publics et associatifs de plus en plus évalués en vertu de critères d'efficacité quantitative* »(Juan, 2006). En effet, les MFR sont des organisations dans le sens où elles représentent : « *une collectivité instituée en vue d'objectifs définis tels que la production, la distribution des biens, la formation des hommes* »(Lapassade, 1967).

La forme d'organisation des MFR a un impact sur la manière de concevoir une action commune, un projet commun. La modélisation présentée en Figure 28 propose une visualisation de cette organisation. Chacun des niveaux organisationnels possède son action propre, selon un principe de subsidiarité en considérant que c'est l'instance de proximité qui est légitime pour agir à chacun des niveaux.

Au premier niveau, la « base », se situe la MFR. Chaque MFR est une association qui élit, tous les ans, lors de son assemblée générale ordinaire, les membres de son CA. Chaque association est souveraine et responsable pour prendre les décisions concernant son développement, son avenir et son projet. Son rôle et ses principes ont été définis plus haut. Lorsqu'elle adopte les statuts et le règlement intérieur nationaux, une MFR est composée de différents acteurs : tout d'abord les familles, administratrices²² bénévoles de l'association MFR sont les responsables politiques et légaux de la structure (en tant que personne morale ils sont l'employeur), ensuite l'équipe de salariés animée par le directeur pour mettre en œuvre le projet d'association²³, mais également les formés, les « alternants », bénéficiaires de la formation.

²² Les familles, premiers éducateurs et co-formateurs du jeune, sont adhérentes de l'association familiale et à ce titre y sont reconnues et représentées de manière démocratique et les maîtres de stage en tant que co-formateurs qui peuvent également adhérer à l'association.

²³ « Les salariés concourent et adhèrent aux principes de l'Institution des Maisons Familiales Rurales :
- Reconnaissance de la responsabilité première des parents dans l'éducation de leurs enfants.

Ce niveau micro organisationnel est opérationnel. Chaque association dispose de son propre budget et opère ses choix pour la mise en œuvre de son action. Elle signe les contrats qui la lient avec l'état ou la région. Chaque association est responsable et autonome. Cette autonomie est parfois considérée comme indépendance.

A un niveau médian de l'organisation, nous situons les instances fédératives départementales et régionales. En fonction de la densité et du nombre de MFR sur le territoire départemental ou régional, la structure est différente. Il existe des fédérations interrégionales dans les territoires où il n'y a pas un nombre important de MFR. Le rôle d'une fédération est de représenter les MFR et de permettre le travail ensemble. Elle est également garante des valeurs institutionnelles. Au sein des fédérations, les représentants des MFR (administrateurs et des salariés) sont élus lors de l'assemblée générale. En fonction du nombre d'associations à fédérer, les salariés de fédération sont plus ou moins nombreux. Le rôle de la fédération régionale est orienté plus particulièrement vers les relations avec les instances régionales. Le conseil d'administration de la Fédération Régionale est composé de représentants des départements, notamment les présidents des différentes fédérations départementales mais également des administrateurs des MFR.

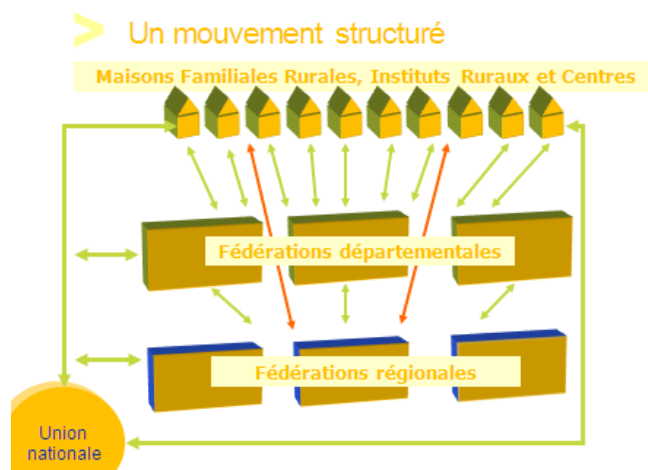


Figure 28: Modélisation de l'organisation du mouvement MFR (UNMFREO, 2012)

Au niveau macro organisationnel, l'Union Nationale des MFR de France, sous la présidence actuelle de Dominique Ravon et sous la direction de Roland Grimaud « coordonne et oriente les activités du mouvement. Elle a pour objectifs et missions de garantir l'authenticité associative et éducative des MFR, d'impliquer chacune des associations dans l'élaboration du projet du mouvement, d'impulser une politique générale de création de nouvelles associations et d'ouverture de formations, de proposer une stratégie d'actions pour faire prendre en compte le point de vue des MFR, de représenter le mouvement auprès de différentes instances et administrations, de développer des actions de coopération internationale... » (UNMFREO, 2012).

Les ressources de l'Union Nationale visent à soutenir l'action des MFR comme des fédérations. Les directeurs de fédérations régionales et départementales travaillent en étroite collaboration avec les services nationaux. Ceux-ci sont organisés de manière à accompagner les associations adhérentes dans les projets et adaptations de formations mais également à soutenir les évolutions des structures et la vie associative grâce à un service

- Volonté d'agir dans un territoire pour un développement humain, économique et culturel harmonieux dans une perspective de promotion individuelle et collective des individus selon l'éthique de l'économie sociale.

- Souci de contribuer à l'éducation à la citoyenneté et de favoriser l'engagement au service de la collectivité selon les principes de l'éducation populaire.

- Approche éducative globale prenant en compte les différents aspects de la personne et reliant les différents lieux et temps de la formation dans l'entreprise, dans la famille et dans l'établissement selon la pédagogie de l'alternance. » Convention collective des MFR du 24 janvier 2007 qui est encore en application aujourd'hui.

juridique et la proposition d'audit. Enfin, le service communication et l'imprimerie nationale permettent de communiquer les informations en interne et en externe.

En lien avec l'Union Nationale et sous la même direction, l'Association Nationale pour la Formation et la Recherche par/pour l'Alternance (ANFRA) est l'organe de formation et de recherche de l'institution. Celle-ci met en œuvre les formations pédagogique et de directeurs. Elle propose des actions de perfectionnement des salariés qualifiantes ou certifiantes (en partenariat avec les universités de Lille, Orléans et Tours). Au-delà, elle participe de l'accompagnement des acteurs dans le cadre de chantiers définis en fonction des besoins et stratégies nationaux. Elle produit des outils et ressources au travers d'un Dispositif National d'Outillage Pédagogique.

Chaque niveau possède une action propre en interaction avec son environnement. Une MFR aura une action et une stratégie en lien avec des acteurs locaux, une fédération, avec les instances administratives et les organisations départementales ou régionales. L'Union met en œuvre des relations avec les instances nationales. Nous constatons ainsi que l'organisation des MFR demeure un système ouvert et en relation avec l'extérieur à tous les niveaux politico-administratifs français. Un des enjeux de cette ouverture est de posséder/porter un projet institutionnel assez fort pour qu'il puisse être communiqué de manière claire et cohérente en externe. Les statuts, règlement intérieur, convention collective comme la formation pédagogique contribuent clairement à maintenir une identité commune afin qu'elle demeure lisible pour les personnes en externe. Un des risques que nous pouvons identifier dès à présent demeure cependant le manque de cohérence. En effet, les valeurs institutionnelles, même si elles sont diffusées, ne sont peut-être pas toujours partagées. Les actions de chacune des associations locales, départementales ou régionales peuvent se révéler, délibérément ou non, incohérentes en interne par manque d'information et de communication ou par un manque de coordination. Elles peuvent ainsi générer un manque de lisibilité de la logique des MFR auprès des instances externes, et ainsi se révéler contre productives pour la totalité des associations. Nous constatons ici l'un des enjeux majeurs d'une coopération et d'une coordination au sein du travail en réseau.

Dans un second temps, la diversité et la complexité des relations internes émergent. En effet, loin d'être un système pyramidal, nous observons une multitude de relations d'adhésion, d'accompagnement, de coopération au sein de l'organisation, entre administrateurs comme entre salariés, et ce, à tous les niveaux. Ces relations, qui s'appuient sur une adhésion et une appartenance des associations au mouvement des MFR, peuvent être une source de dynamique comme d'immobilisme. Dynamisme dans un premier temps car l'autonomie de chacune d'entre elles permet une liberté d'action et d'adaptation aux réalités rencontrées. Mais, dans un second temps, nous pouvons également considérer que cette forme d'organisation, comme tout système non pyramidal, peut poser la question de sa gouvernance et du temps nécessaire pour faire adhérer et créer des constructions collectives. Dans les situations où les enjeux sont globaux et où la réactivité est de plus en plus demandée aux organisations, il semble nécessaire de s'interroger sur la manière de maintenir cette autonomie, tout en permettant une adhésion, et sans que cela ne nécessite une temporalité trop longue. Nous touchons alors à un des enjeux du travail en réseau et de l'accompagnement des changements.

Au cours de leur histoire, les MFR ont su s'adapter. D'une offre de formation initialement centrée sur l'agriculture, elles se sont progressivement diversifiées pour proposer, aujourd'hui, des qualifications dans tous les secteurs économiques sous différents statuts de formation. Elles agissent sur des marchés diversifiés : appels d'offres, formations initiales en contrat de service public, formations en contrat de professionnalisation

et en apprentissage, formation continue et ce dans de nombreux secteurs et niveaux de formation allant du niveau VI au niveau I. Chaque MFR propose un service de manière autonome. En prenant appui sur la typologie des formes d'organisation (Cabin, 2012) définies par Henry Mintzberg²⁴ nous pouvons dire que celle des MFR, compte tenu des éléments mis en évidence au regard de la Figure 28, peut être définie comme une organisation hybride à la fois « *adhocratique (structure fluide fondée sur la transversalité et l'organisation en équipe), missionnaire (organisation fondée sur une idéologie ou une culture) et divisionnalisée (grande organisation structurée en divisions spécialisées)...* » (Mintzberg, 2016) .

La place essentielle faite à chacune des associations dans un fonctionnement fortement décentralisé nous permet, dans un premier temps, de considérer les MFR comme une organisation divisionnalisée. Les instances fédératives qui peuvent, à ce titre, représenter le sommet stratégique, donnent les grandes lignes d'action. Celles-ci sont définies par la mise en place de statuts type, d'une convention collective, d'une formation pédagogique communs. Ces formes, concertées, ont « standardisé » l'organisation, notamment par les qualifications mais également sur une partie des procédés. La coordination des MFR se fonde sur des formes de standardisation qui ne s'appuient pas sur une obligation de résultat (le financement n'est pas conditionné à l'obtention de l'examen par les jeunes) mais bien sur une obligation de moyens (projet d'association en cohérence avec les principes et les valeurs institutionnels, qualification adaptée et mise en œuvre du procédé pédagogique de l'alternance). En effet, on peut s'attendre à trouver une forme, un fonctionnement et un type de salarié proche au sein des MFR de France même si la mise en œuvre de l'alternance, l'organisation et la vie associative seront singulières en fonction de chaque environnement. Chaque MFR, en tant que petite unité, met en place ses actions de formations spécifiques.

Dans un second temps, et en complément, l'organisation des MFR peut être définie comme adhocratique ou innovatrice²⁵ car elle repose sur une forte autonomie. La coordination s'appuie sur des ajustements informels et un fonctionnement participatif. Le rôle non revendiqué des structures institutionnelles (FD, FR, UN) est significatif. En effet, ces instances elles-mêmes communiquent peu sur leur propre action mais sur celles des associations locales sans mettre en évidence la part qu'elles prennent dans les réussites comme dans les déconvenues. Cette « discrétion » des structures fédératives est significative dans le sens où le rôle stratégique et hiérarchique qu'elles peuvent assumer dans certaines situations est conçu dans une logique de suppléance d'une ou plusieurs associations MFR. Le rôle affirmé porte davantage sur les aspects de participation et de mutualisation nécessaires aux ajustements au sein d'une MFR ou entre MFR.

Enfin, parce qu'elle repose sur des valeurs, sur une culture commune, une logique institutionnelle forte, donc une forme d'idéologie avec une forte décentralisation, nous pouvons également la définir comme une organisation missionnaire²⁶. Celle-ci, repose sur une coordination informelle qui prend appui sur l'idéologie, « *ainsi, une ONG ira naturellement vers le modèle missionnaire, ...* »(Mintzberg, 2016). En ce sens, les éléments présentés précédemment sur les fondements institutionnels sont essentiels. L'organisation des MFR a, en effet, recours à ses fondements pour justifier et maintenir le sens de son action. Ce qui maintient le lien et permet à chacune des unités d'appartenir à l'organisation repose sur cette idéologie partagée. Chacune des

²⁴ « *Les éléments de base (de structuration de l'organisation) sont pour moi la division du travail et les moyens de trouver une forme d'organisation entre les différentes tâches. A partir de ce postulat, j'ai construit sept modèles de l'organisation : entrepreneuriale (...), mécaniste (...), professionnelle (...), divisionnalisée (grande organisation structurée en divisions spécialisées), adhocratique (structure fluide fondée sur la transversalité et l'organisation en équipe), missionnaire (organisation fondée sur une idéologie ou une culture) et politique (...)* » (Mintzberg, 1998).

²⁵ L'organisation innovatrice ou l'adhocratique : organisation plate, fluide, organique et décentralisée. L'environnement de ces entreprises, où les changements sont fréquents, est complexe et dynamique.

²⁶ L'organisation missionnaire ou idéologique repose avant tout sur un système de valeurs, de normes et de croyances auquel adhèrent tous les acteurs et qui justifient les actions mises en œuvre.

MFR est donc autonome dans son organisation parce qu'elle adhère aux logiques institutionnelles dont elle est elle-même garante et actrice.

Les configurations établies par Mintzberg nous donnent un cadre de lecture où nous constatons que l'organisation des MFR est, de fait, hybride. Sa configuration majeure repose cependant sur une forte décentralisation. La coordination fait appel à des standardisations mais repose également sur des ajustements mutuels, une culture commune institutionnelle. Face à une structuration très fortement décentralisée, où l'autonomie est donnée à chacune des associations afin de lui permettre de s'adapter en lien avec son environnement et où les valeurs et l'idéologie institutionnelles constituent le ciment, nous pouvons nous interroger sur la place et le rôle des instances d'accompagnement et de formation que constituent les fédérations et l'Association Nationale pour la Formation et la Recherche par/Pour l'Alternance.

Nous revenons, ci-après, en synthèse, sur les premiers éléments de questionnement que soulève l'approche du mouvement, de l'institution et de l'organisation des MFR.

4- *Des risques d'isolement, de concurrence et d'implosion*

Les éléments de définition et d'identification précédents nous permettent, à ce stade de notre précision du contexte, de poser quelques jalons essentiels à la compréhension des MFR et de leur complexité.

Tout d'abord, elles reposent sur une logique institutionnelle qui fonde, renforce et pérennise la culture commune. Cette logique institutionnelle prend appui sur des justifications appartenant aux principes des mondes domestiques et civiques par ses visées d'éducation populaire, d'économie sociale et son socle familial. Les MFR sont devenues une institution car elles se sont dotées d'outils de transmission d'une culture commune et de structures (fédérations, union, centre national de formation) pour créer une unité et se faire reconnaître. L'institutionnalisation du mouvement semble être en cohérence avec les finalités originelles qui sont affirmées et constituent le socle du *bien commun* de l'institution. Ces fondements réaffirmés au sein des projets institutionnels actuels constituent le terreau de l'organisation missionnaire des MFR par une idéologie forte.

Ensuite, parce qu'elles se situent dans un environnement et mettent en œuvre une action pérenne au-delà de l'idéologie, nous avons vu que la forme d'organisation construite a permis des standardisations. Loin de s'apparenter à une configuration type, nous avons identifié une forme hybride d'organisation des MFR : divisionnalisée, missionnaire et innovatrice (adhocratique). Les caractéristiques majeures de ces formes d'organisation reposent sur la décentralisation. Nous pouvons ainsi dire, à ce stade, qu'un des risques de l'organisation MFR²⁷, car divisionnalisée, est celui de « balkanisation ²⁸» ou d'isolement. En effet, prenant appui sur l'autonomie de chacune des associations locales, l'organisation MFR possède à la fois l'avantage d'une structure souple, fluide avec une capacité de réaction rapide à son environnement (qui fonctionne de manière efficace face à des problématiques simples) mais dans le même temps, elle s'expose à voir apparaître des logiques structurelles différentes, concurrentes, conflictuelles voire indépendantistes en son propre sein. Dans un contexte qui devient de plus en plus complexe et instable, nous comprenons alors comment les concurrences internes et les isolements peuvent se créer avec, au-delà d'une certaine inefficacité, le risque d'une implosion interne de l'organisation. Nous pouvons également noter, à ce stade, la fragilité de chacune des associations pour intégrer des développements couteux ou ambitieux de manière isolée.

²⁷ Dont la configuration repose sur un sommet hiérarchique et stratégique peu revendiqué ou mouvant.

²⁸ Désignant le processus de morcellement en petites unités autonomes et isolées. La problématique majeure demeure la viabilité et la position plus ou moins précaire de ces unités. Cette balkanisation a pu être utilisée en tant que stratégie dans certaines situations de conflits afin de profiter des divisions ainsi créées pour diminuer la puissance.

Car, dans le même temps le contexte global déstabilise les logiques institutionnelles et organisationnelles des MFR. En effet, aujourd'hui le contexte du marché de la formation a fortement évolué. Les organisations sont confrontées à une logique de marché où les réponses aux appels d'offres se généralisent, où les contraintes budgétaires impactent fortement les demandes des financeurs de formation (Conseil régional, services déconcentrés de l'état, ...). Ces logiques qui ne sont pas nouvelles ont cependant tendance à se durcir dans un contexte économique plus tendu. Cela fragilise bien souvent les associations, dont l'avenir est de plus en plus incertain malgré une reconnaissance de la valeur sociale de leur action. Cette logique repose sur une volonté de rationalisation des systèmes de formation et une volonté d'*industrialisation*. Ainsi, les financeurs cherchent toujours, au sein des MFR, des formes de centralisation, une *tête de réseau* pouvant se révéler l'interlocuteur et l'interface unique d'une organisation.

Cette première lecture nous permet donc de mettre en évidence les conventions domestiques et civiques des MFR qui peuvent devenir contradictoires avec le risque de division interne propre à leur configuration organisationnelle et face aux demandes externes de leur environnement (marché²⁹, industriel³⁰). Cette approche de l'organisation des MFR, même si elle prend appui sur des éléments de sociologie des organisations, initialement adaptées pour les entreprises et moins pour le secteur associatif, nous fournissent un cadre de lecture des enjeux macro organisationnels de ce système.

Nous allons maintenant plus spécifiquement nous focaliser sur un chantier de développement récent portant sur les questionnements d'« Alternance et numérique ».

B- De l'outillage pédagogique

Dans cette partie, il nous semble essentiel de revenir sur les enjeux et questionnements qui ont déjà pu traverser l'organisation en lien avec des pédagogies instrumentées. Nous identifions ici deux axes d'exploration. Nous nous appuyons ici sur un retour historique de l'outillage pédagogique des MFR, puis sur un regard critique d'expérimentations initiées entre 2015 et 2017.

Dans cette partie nous effectuons un retour historique sur l'outillage pédagogique des Maisons Familiales Rurales. En effet, pour soutenir la mise en œuvre de cette pédagogie singulière, l'institution des Maisons Familiales Rurales s'est dotée d'un Dispositif National d'Outillage Pédagogique (DNOP).

Né dans les années 1960 ce dispositif prend initialement appui sur le rejet du manuel scolaire classique³¹ et sur une expérience découverte lors d'un voyage en Suède d'André Duffaure³² en 1955 (Chartier, 1986 ; Legroux, 1979). Cet outillage, constitué de *fiches pédagogiques* fut construit par des groupes de moniteurs de manière collaborative à un rythme régulier entre les années 1960 et aujourd'hui.

Cependant, déjà en 1979, Legroux³³ note « ... aucune évaluation méthodique du dispositif n'a été entreprise. Des jugements, appréciations positives ou négatives surviennent ici et là. Quel est leur signifié ? S'agit-il de mythes ou de réalités ? Nul ne le sait vraiment. Les preuves manquent pour affirmer quoi que ce soit.

²⁹ La logique de marché place la MFR en tant que fournisseur d'une prestation au même titre qu'un autre organisme. Elle se situe en concurrence et doit en cela démontrer sa valeur ou celle de sa prestation qu'elle vend à des clients. C'est notamment le cas dans l'organisation de formations à destination des entreprises mais cette logique de marché est également vraie dans les rapports avec les organisations d'état.

³⁰ La logique industrielle est davantage centrée sur l'efficacité, la formation étant alors considérée comme un moyen d'améliorer le fonctionnement. Elle prend appui sur une rationalisation.

³¹ La question est ancienne, notons que, parmi les pédagogues ayant préconisé une pédagogie nouvelle centrée sur l'apprenant, Jean-Jacques ROUSSEAU (Rousseau, 1964), Roger COUSINET, Célestin FREINET (Freinet, 1981) rejetaient violemment l'idée de livre ou de manuel scolaire, considérant avant tout les formes d'enfermement générées par ceux-ci.

³² Directeur pédagogique de l'Union nationale des Maisons familiales rurales de 1947 à 1957 puis directeur de 1957 à 1989.

³³ Jacques LEGROUX assura la responsabilité du dispositif d'outillage pédagogique jusqu'en 1986.

Cependant, des questions existent et au lieu de les laisser sous silence on peut tenter de les élucider » (1979, p.13). Le travail de Legroux permet de cerner les fonctions institutionnelles de l'outillage pédagogique :

- Promouvoir la pédagogie de l'alternance et unifier sa mise en œuvre assurée par des Maisons Familiales dispersées géographiquement.
- Rendre le Moniteur plus disponible pour réfléchir aux méthodes pédagogiques et, de manière plus générale, pour jouer un rôle éducatif et assurer pleinement la polyvalence de sa fonction, en lui permettant de consacrer moins de temps à la recherche documentaire concernant un contenu valable en tout lieu.
- Associer la formation professionnelle et la formation générale, de sorte que le métier soit une voie d'accès à la culture.

De manière récurrente au long des décennies qui suivent, les responsables observent le manque d'actualisation des fiches et supports, à l'origine de leur dévaluation.

Après soixante années de fonctionnement, un diagnostic de l'offre et de son appréciation est réalisé en 2013. L'enquête³⁴ portant sur l'appréciation et les besoins d'outils et de supports de préparations et d'animations pédao-éducatives par les moniteurs révèle :

- Une attente de ressources documentaires et de repères méthodologiques susceptibles de guider la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance. Le support numérique est très nettement plébiscité, au détriment du papier, les documents multimédias (audio-visuels, audio, images) sont attendus.
- Une affirmation de leurs responsabilité, liberté et créativité d'ingénierie pédagogique. La demande d'outils didactiques très élaborés, de type « clé en mains », est faible.
- Une demande d'interface entre le moniteur et les autres acteurs du réseau (Sorte de « réseau social » pour un travail collaboratif et des échanges de pratiques...).
- Le souhait d'un dispositif reliant à des ressources externes pertinentes, constituant ainsi une interface aménagée entre le moniteur et « le monde pédagogique qui l'entoure ».

(Bluteau & Duhamel, 2014)

A la suite de ce diagnostic, le choix politique a été d'une part de réaffirmer la pertinence et le besoin d'un outillage pédagogique et d'autre part de confirmer l'ambition institutionnelle. Au service de ce projet l'institution décide la création « d'un espace numérique visant à faciliter et soutenir les pratiques pédagogiques et éducatives, en formation alternée, des équipes et des moniteurs, en proposant :

- Des repères institutionnels (éducatifs, pédagogiques et didactiques) ainsi que des ressources institutionnelles et extra institutionnelles (supports, informations, projets...),
- Des collaborations entre les acteurs de la formation par alternance (entre MFR, au sein de la MFR (moniteur, jeunes, maitres de stage, familles, ...) » (Bluteau & Duhamel, 2014, p.12).

La plateforme numérique baptisée *W-@lter pour Web de l'Alternance et de l'Altérité* s'appuie sur un Learning Management System (LMS) et se positionne ainsi comme un outil au sein d'une stratégie plus globale d'accompagnement et d'animation pédagogique institutionnel au service de ses différents acteurs.

Le contexte ainsi posé nous permet de mettre en évidence différents enjeux qui ont traversé la conception du dispositif.

³⁴Transmise à 1221 Moniteurs (un quart de la population totale) elle a un taux de retours de 12%.

- Tout d'abord social ou sociétal d'éducation au numérique : contribuer au développement d'une littératie numérique des personnes en formation, *a fortiori* en formation professionnelle, afin de développer des usages capacitants.
- Ensuite de professionnalisation : éduquer et former par et avec le numérique dans les formations par alternance mais également accompagner les évolutions de pratiques pédagogiques liées à l'intégration du numérique dans cette pédagogie.
- Enfin de cohésion et de culture institutionnelle : mobiliser les outils numériques au service d'un renouvellement des pratiques et des constructions collaboratives dans la lignée de l'histoire et des valeurs institutionnelles.

Nous pouvons exprimer ainsi la question qui s'est collectivement posée aux acteurs de ces expérimentations : quels nouveaux usages et activités situés dans une pédagogie de l'alternance sont possibles avec le numérique ? Nous découvrons, dans la partie suivante le dispositif mis en place pour élaborer collectivement des pistes de réponses.

2-L'alternance et le numérique

Dans cette partie, nous explorons plus particulièrement les expérimentations nationales sur l'alternance et le numérique, les formations et les travaux portant sur ces sujets identifiés dans notre terrain de recherche.

A- Les Expérimentations nationales « alternance et numérique »

Nous découvrons le processus d'expérimentation impulsé, dans le réseau des MFR au niveau national, entre 2015 et 2017. L'ambition, en réponse aux besoins identifiés par le diagnostic initial, est de tester la pertinence d'usages du numérique dans une pédagogie de l'alternance. Les concepteurs et responsables du dispositif se sont alors placés dans une démarche d'exploration *chemin faisant* en proposant à qui le souhaitait d'expérimenter ces usages. L'accompagnement et les échanges avec et entre utilisateurs se concevant dans un processus co-construction. L'expérimentation pourrait trouver des parentés avec des démarches de Conception Assistée par l'Usage (Mallein et Tarozzi, 2002) dans le sens où elle invite à explorer des utilisations possibles et à en estimer la pertinence au regard des intentions visées.

Pour tenter de construire des réponses collectives, le DNOP a impulsé un « *appel à expérimentation : alternance et numérique* » à destination de l'ensemble des équipes du réseau³⁵. Initié en 2015-2016 et reconduit en 2016-2017, c'est une invitation à l'expérimentation et à l'invention inspirée des démarches de *recherche-action*. Il est construit dans un triple objectif :

- Observer la manière dont les équipes et les alternants se saisissent de l'outil à des fins éducatives, pédagogiques et/ ou collaboratives,
- Observer les effets produits sur la mise en œuvre de la pédagogie de l'alternance et les apprentissages,
- Orienter le développement de l'outil.

Pour atteindre ces objectifs, le dispositif regroupe plusieurs actions :

- Formation, en présentiel, de l'ensemble des pilotes³⁶, en début et en cours d'expérimentation soit 6 journées sur la période,
- Réunions mensuelles, à distance (17 réunions sur la période),
- Service d'accompagnement technique et pédagogique à distance,

³⁵ MFR-Fédérations Départementales, Régionales- Nationales

³⁶ Personne en charge d'une expérimentation

- Accompagnement de chacun des pilotes, sur site, en présence de la direction et autres membres de l'équipe, (40 accompagnements réalisés dans toute la France),
- Enquête de fin d'expérimentation questionnant les pilotes, les alternants et les directeurs.

Quatre-vingt projets ont été menés d'aout 2015 à juin 2017, par les équipes, dans le cadre de ce dispositif. Les expériences ont porté sur l'accompagnement de la personne et la mobilisation des partenaires, l'animation des apprentissages dans un système alterné, l'individualisation/personnalisation des enseignements, la coopération inter MFR et/ ou la formation des salariés. Nous plaçons en annexe 2 des éléments succincts concernant les expériences pédagogiques et collaboratives mises en œuvre.

Nous pouvons, dans un premier temps, noter le caractère double de ces expérimentations visant à la fois les dynamiques de collaboration et pédagogiques. La simultanéité des chantiers a pu créer du flou sur le sens et l'appropriation des expériences pour l'un et l'autre des axes de travail.

Nous identifions également le « taux de réalisation » des activités initialement prévues comme un indicateur des activités mises en œuvre. Nous avons ainsi mis en évidence le taux de réalisation au regard de la conformité avec les engagements initiaux contractualisés entre la MFR et le Centre national pédagogique des MFR³⁷. Il ne s'agit donc pas ici d'une évaluation de qualité pédagogique, mais uniquement de mise en œuvre des actions initialement prévues et contractualisées. Sur le nombre de projets définis, nous constatons un fort taux d'érosion. Les « pilotes » ont assisté aux premières journées de découverte des usages et outils mobilisables mais n'ont pas mis en œuvre ensuite d'activités (réalisation 25%), ont commencé des activités avec le public ou uniquement en conception sans réalisation avec le public (50%), ont mis en œuvre quelques activités avec le public mais n'ont pas rendu compte, évalué ou partagé ces mises en œuvre (75%), ont mis en œuvre, évalué et partagé l'expérience mise en œuvre (100%).

Lors des différents accompagnements sur sites ou à distance, nous avons identifié plusieurs raisons à cette érosion dans les projets : le manque de précision du projet initial, l'ambition trop élevée, l'isolement des pilotes, le contexte fragile de l'établissement, la non adhésion de l'équipe, les connexions faibles, le niveau d'usage technique initial en décalage par rapport aux intentions. Nous n'avons pas réellement pu affiner ces constats. En fonction des situations, ces raisons peuvent se combiner. La seconde année d'expérimentation a été l'occasion de consolider et renforcer l'accompagnement à distance et sur site. Le nombre moins important d'expérimentation a permis un accompagnement renforcé. Nous identifions, pour ceux qui ont réitéré entre la première et la seconde année, un effet de création de communauté même s'il n'a pas vraiment été entretenu ensuite. Cela pourrait se révéler un levier à explorer.

Sur les objets de travail des expérimentations, du point de vu pédagogique, celles qui se sont révélées les plus éclairantes pour la scénarisation et la valorisation d'instrumentations numériques au service des ingénieries pédagogique de l'alternance ont tenté de médiatiser différemment des activités clefs de l'alternance. Ainsi, les activités de production de savoir, les activités d'évaluation, les activités réflexives ou de mise en commun et de retour d'expérience ont pu être questionnées au travers de nouvelles médiatisations. Les perceptions des intérêts et limites de ces expériences ont ainsi pu être recueillies.

Pour tirer des enseignements des quatre-vingt expériences menées, une évaluation a été mise en place. Nous revenons ici sur la méthodologie employée et les résultats collectés. L'évaluation s'est déroulée de mars à juin

³⁷ Les engagements réciproques : mise en œuvre, formalisation et partage de l'expérience pédagogique pour la MFR, accompagnement de la part du CNP-R.

2016 et de mars à juin 2017 via des questionnaires en lignes ciblés par public et destinés à la totalité de la population touchée par ces expérimentations. Les taux de retours sont présentés dans la Figure 29.

	2015-2016		2016-2017	
<i>Pilotes</i> ³⁸	18	56%	17	77%
<i>Alternants</i> ³⁹	55	13.6%	136	18.7 %
<i>Directeurs</i> ⁴⁰			4	18%

Figure 29: Taux de retours des questionnaires d'évaluation

Les questionnaires mobilisés comportaient principalement des questions fermées invitant ensuite l'expression et le commentaire de manière ouverte. Pour les alternants ces questions portaient sur le rapport aux apprentissages, la relation avec le moniteur, l'autonomie, les relations et la collaboration dans le groupe, l'engagement et l'autonomie dans la réalisation des travaux d'alternance, les relations au maître de stage et à la famille (cf. Annexe 3).

Pour les moniteurs les questions ont porté sur l'atteinte des objectifs visés par l'expérience qu'ils ont menée, les actions mises en œuvre, l'ingénierie et sa pertinence, les effets positifs ou négatifs constatés chez les alternants, l'évolution de leur posture professionnelle, intérêt, limite point de vigilance, les intérêts et effets pour soi et pour le travail en équipe (cf. Annexe 4). Le traitement des données collectées a été réalisé par une mise à plat puis une analyse de contenu. Nous présentons quelques éléments généraux recueillis.

Les retours des alternants et des moniteurs ayant piloté des expérimentations sont concordants. En effet, une majorité d'alternants (65%) estime que les activités mises en place mobilisant le LMS expérimenté ont amélioré leur rapport aux apprentissages (ici apprentissages situés d'une manière globale) et leur motivation à s'engager dans l'activité. Parallèlement, les moniteurs mettent en évidence le fait que la même plateforme mobilisée dans la pratique pédagogique impacte de manière significative la manière d'exercer le métier de moniteur⁴¹.

Ils sont plus de la moitié à mettre en évidence que cette expérimentation d'intégration d'outils numériques dans leur pédagogie les a incités à renouveler leurs démarches pédagogiques⁴². Les outils d'expression et de collaboration en ligne (*blog, forum, wiki, parcours, ...*) ouvrent un nouveau champ des possibles en matière de démarches pédagogiques. Le renouvellement des modalités de circulation et de stockage de l'information transforme les usages habituels. Ce type de changement nécessite de reconsidérer en profondeur son ingénierie pédagogique. Cependant, nous sommes en droit de nous questionner sur le caractère intrinsèque de ce renouvellement. En effet en dehors d'une démarche d'expérimentation accompagnée, avec un questionnement et des échanges externes, en dehors de l'action ou du terrain, ces évolutions de démarches pédagogiques seraient-elles présentes ?

Dans la première partie, nous avons mis en évidence quelques composantes d'un dispositif de formation par alternance (cf. Figure 23) Figure 23 : Les cinq dimensions des dispositions fonctionnelles de l'alternance (Bluteau, 2020). Nous vous proposons de revenir ici sur ces dimensions au regard des données recueillies par

³⁸ Respectivement 17 sur 30 la première année puis 18 pilotes sur 22 la seconde. Les expérimentations portant sur d'autres axes ne sont pas abordées ici.

³⁹ Respectivement 55 sur 400 la première année puis 136 pilotes sur 728 la seconde.

⁴⁰ Les directeurs n'ont pas été sollicités lors de la première évaluation, nous n'aborderons pas leurs retours qui portent sur des questions stratégiques, d'accompagnement des changements et de gouvernance.

⁴¹ 86% estiment avoir changé dans leurs posture et démarche pédagogique.

⁴² 55% estiment que l'usage de la plateforme a généré de nouvelles démarches pédagogiques

l'évaluation. L'idée est d'observer en quoi la mobilisation d'outils numériques convoque à la fois des opportunités ou des questionnements de l'ingénierie de l'alternance.

1- Articulation des activités

« Dans leur ensemble, les apprenants ont apprécié un apprentissage différent, plus ludique et en adéquation avec leur rythme personnel. »⁴³

Ce retour de moniteur croise également avec celui des alternants qui estiment que *« l'usage de la plateforme renforce le lien entre les différents temps de ma formation » (56%)*. D'autre part, ils mettent en avant l'avantage de pouvoir travailler à son rythme, et plébiscitent l'efficacité des échanges et leur synchronicité.

Ce premier retour peu nous questionner ; comment devons-nous alors comprendre ce *« renforcement de ces liens entre les différents temps ma formation »* ? Est-il fait référence ici au temps cyclique, au temps linéaire, au deux ? Est-ce l'émergence d'un espace-temps qui pourrait être considéré comme nouveau ? Lié à une porosité, perméabilité ou une pervasivité des espace-temps ? Nous convenons que ce retour montre une piste prometteuse au service d'une alternance intégrative sans pour autant omettre qu'il ouvre un questionnement sur les manières dont ces nouvelles médiations et médiatisations feraient évoluer les liens et reliances entre ruptures et continuités de l'alternance.

2- Accompagnement

« Cela renforce le postulat que c'est l'apprenant qui pilote ses apprentissages comme cela permet de renforcer également les démarches de production de savoirs »

Les résultats de l'évaluation montrent que, du point de vue des alternants, certains usages tels que la mobilisation de l'autoévaluation, la mise à disposition de ressources complémentaires permettent d'accéder à plus d'autonomie dans ses apprentissages. Les alternants se sentent valorisés car leurs productions (individuelles ou collectives) sont visibles et partagées au-delà de la salle de classe avec la famille ou le maître de stage.

« Parfois seul et besoin d'un formateur qui n'est pas présent. Cela prend du temps de réaliser les activités et ce n'est pas toujours facile ou faisable quand on est en stage ou le week-end. »

Si les outils numériques permettent de solliciter plus aisément le soutien, il n'en demeure pas moins important d'être vigilants quant à la posture d'accompagnement et non de contrôle. Dans ce cadre les travaux sur la présence à distance, sur le degré d'ouverture des dispositifs de formation nous paraissent ouvrir des pistes fécondes pour transformer les parcours de formation et de professionnalisation en trajectoires et constituer des espaces capacitants.

3- Médiation

« Les relations sont plus étroites entre les formateurs et les étudiants, notamment durant leur période en entreprise. »

L'alternance intégrative ou cognitive pose le primat de l'apprentissage par l'expérience et cherche à établir un lien d'interconnexion entre pratique et théorie. Il est bien évident que le numérique ne change pas l'expérience sociale et professionnelle en dehors des évolutions propres des métiers et de la société. Par contre, comme nous l'avons constaté au travers des expériences mises en œuvre il permet d'en garder trace, de la reconvoquer, de la médiatiser plus aisément pour l'analyser individuellement ou en groupe lors des périodes en centre de formation ou à distance. L'introduction du numérique invite à mobiliser de nouveaux supports de formalisations au-delà du rédactionnel exclusif. Cette diversification possible de l'expression ouvre des

⁴³ Les verbatim cités ici sont issus des questionnaires anonymes.

alternatives pour les personnes qui ne trouvent pas toujours les mots pour dire l'expérience. Ainsi, dans le travail de cristallisation de l'expérience, l'usage facilité de médias diversifiés (blog, photographie, ...) car accessibles contribue *a minima* à prendre du recul et questionner le terreau expérientiel de diverses manières. Une autre piste qui a émergé au travers des expériences menées nous semblerait féconde à davantage explorer ; celle de la possibilité de partage et sa synchronicité entre les différents acteurs permettant une valorisation et une socialisation de l'expérience favorisant des reliances sociales.

4- Médiatisation

« L'utilisation de la plateforme m'a permis une remise en question concrète de mon approche pédagogique.

Cela permettait de varier les techniques d'animation et de travailler côte à côte avec les élèves. »

De nombreuses expérimentations ont montré comment la médiatisation permet de se distancier de la posture de « sachant » pour être davantage animateur d'une séquence d'apprentissage, se plaçant en accompagnateur plus disponible à ses apprenants, eux-mêmes travaillant individuellement ou collectivement sur la plateforme. Ainsi, les alternants apprennent à trouver, fabriquer, gérer de l'information, le moniteur est alors une « ressource méthodologique » au service d'une démarche consistant à *apprendre à apprendre* (principe de la métacognition). Le travail du moniteur est moins de diffuser de l'information que de permettre d'apprendre à se procurer de la bonne information et à être capable de la transformer en apprentissages. Les technologies numériques en décuplent la faisabilité. *« Lors des séances en présentiel, les moniteurs peuvent personnaliser l'aide. Ils sont plus disponibles. En stage, la communication est efficace et les échanges plus nombreux. »* Les apprenants constatent une plus grande disponibilité du moniteur et donc des relations plus étroites entre alternants et moniteurs ainsi qu'un meilleur accompagnement méthodologique.

Des pistes restent à explorer concernant les dynamiques d'hétéro-formation : celle du renforcement partenarial, de l'accompagnement à la professionnalisation, mais également, celle de la collaboration et de la fonction polémique au sein du groupe à distance puis celles du partage et de l'accompagnement.

Au-delà, la démarche d'expérimentation qui se voulait initier un processus plus pérenne de recherche action au sein de l'organisation s'est quelque peu essouffée et n'a pas produit l'ensemble des effets visés. Plusieurs éléments de lecture peuvent expliquer ce fait :

- De nombreux changements d'acteur au niveau de la gouvernance et de l'équipe opérationnelle,
- Un projet de recherche non ciblé, des questions larges et pas suffisamment identifiées,
- Un panel d'acteur de terrain engagés dans les expérimentations qui ont eux-mêmes été mobilisés pour le plan national de formation et d'accompagnement,
- Une hétérogénéité des acteurs et des questions portées par les expérimentations entre diversification pédagogique, individualisation, accompagnement des apprentissages, ingénierie des dispositifs.

Cette expérience nous permet d'identifier ces points critiques. Nous restons attachés à ce type de démarche qui concorde avec une culture institutionnelle de production collective de savoirs mais également avec une conception de la posture d'accompagnement d'un réseau national tel que celui-ci. Se pose cependant la question des modalités les plus pertinentes et de l'identification première des intentions et du cadre d'un tel chantier. En effet, au travers de l'accompagnement de ce processus à la fois en présence, à distance et lors des accompagnements sur sites, nous avons également pu constater de la place des initiateurs, parfois isolés dans leur organisation, de dynamiques locales et territoriales hétérogènes. Nous pouvons ainsi nous questionner sur le caractère quelque peu artificiel de ce type de processus qui, malgré un appel à volontés et une liberté de conception reste une impulsion « du haut ». Nous pouvons à ce titre prendre appui sur le faible nombre de

MFR qui, depuis, ont fait le choix d'utiliser le service proposé, certes devenu payant, pour leurs activités pédagogiques (cf. Annexe 5). Nous pouvons considérer que l'adoption d'une innovation prend du temps comme nous avons pu l'observer au travers du gouffre de Moore. Nous notons aussi que l'intégration d'usages et de conceptions pédagogiques de l'alternance instrumentées restent encore à accompagner au sein des MFR.

Cette démarche a impulsé une dynamique et montré les intérêts pédagogiques et collaboratifs. Elle a montré les fragilités des initiateurs de ces types d'activités au sein de leur propre organisation, source d'arrêt des impulsions. Au travers des activités menées par les différentes MFR et « Pilotes » engagés dans cette démarche, nous avons constaté que le public principal était celui de la formation initiale et des jeunes en formation, pour ce qui concerne les activités pédagogiques. Nous savons, au travers de l'accompagnement de la démarche, que les activités pédagogiques mises en place, en présence et à distance, au-delà de celles qui ont concerné une nouvelle forme de médiation des activités d'alternance, n'ont pas été intégrées dans une ingénierie de dispositif.

Cette démarche présente l'intérêt d'une prise de conscience d'un besoin de professionnalisation et d'accompagnement aux évolutions des compétences de tous les métiers de l'organisation. Ainsi, à la suite de ces expérimentations, un plan national de formation a été mis en place pendant trois années de manière décentralisée partout en France. Nous allons présenter cette démarche en lien avec les offres de formation proposées au sein de l'institution dans la partie qui suit.

B- Les formations proposées dans l'institution et les productions de savoirs associées

Nous identifions les actions de formations proposées, sur l'intégration d'instrumentations numériques dans les pédagogies mises en œuvre au sein de l'institution des MFR. Dans un premier temps nous revenons sur le plan national de formation et d'accompagnement, puis, sur les perfectionnements courts ouverts aux salariés sur les dix dernières années. Enfin nous nous focalisons sur les travaux réalisés lors de formation d'entrée dans le métier ou de perfectionnement des salariés donnant lieu à des productions de savoirs afin d'en identifier les volumes, contenus et nature.

1- Plan national de formation et d'accompagnement

Un enjeu d'accompagnement et de formation aux usages numériques est apparu lors des expérimentations. Pour y répondre les acteurs du Dispositif National d'Outillage Pédagogique ont conçu un plan national de formation et d'accompagnement aux usages pédagogiques et collaboratifs du numérique. Nous découvrons ce dispositif, les éléments quantitatifs et qualitatifs de sa mise en œuvre et leur analyse.

Le plan national de formation et d'accompagnement a été défini par les acteurs du Dispositif National d'Outillage Pédagogique en 2016 en lien avec la direction de l'ANFRA. Ce plan, directement issu des observations et analyses liées aux expérimentations nationales « Alternance et numérique », comprend différents dispositifs en lien à la fois avec différents acteurs de l'institution mais également avec les usages émergents et à accompagner. Ces dispositifs visent l'accompagnement à la prise de conscience des évolutions des métiers, une sensibilisation globale à la littératie numérique et une appropriation de premiers usages des environnements numériques institutionnels et extra-institutionnels.

Une première étape a concerné l'accompagnement des acteurs nationaux et régionaux afin de mettre en place ces formations de manière décentralisée sur toute la France. De manière plus massive, le plan national s'est décliné en trois dispositifs présentés dans le tableau ci-dessous :

Titre	Numérique et évolution des pratiques professionnelles	W-@lter et pratiques collaboratives	W-@lter et pratiques pédagogique-éducatives
Public	Equipes salariés 2 à 4 par MFR	Equipes 2 à 4 par MFR	Equipes pédagogiques 2 à 4 par MFR
Capacités	<ul style="list-style-type: none"> ○ Prendre conscience de l'impact de ces nouveaux outils et instruments sur l'ensemble des métiers, ○ Situer les évolutions de l'environnement numérique professionnel. ○ Situer les enjeux des usages et outils numériques en éducation ○ Identifier des outils numériques adaptés à des intentions collaboratives et pédagogo-éducatives ○ Mobiliser les fonctionnalités des outils numériques institutionnels pour ses pratiques professionnelles. ○ Construire une veille 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Situer les enjeux de l'usage collaboratif du numérique dans les pratiques d'accompagnement et de formation par alternance. ○ Animer et participer un collectif de travail dédié à la question de la numérisation des pratiques pédagogo-éducatives (veille, partage, projets, évaluation...) ○ Rechercher, produire, indexer, partager et mutualiser des documents, des informations, des ressources dans un environnement numérique (configurer et gérer l'espace, inscrire des utilisateurs créer et affecter des ressources). ○ Créer des espaces d'échange et de collaboration entre professionnels des MFR 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Accompagner la construction d'une culture numérique chez les apprenants ○ Intégrer le numérique dans ses pratiques d'ingénieries de formation et pédagogiques. ○ Concevoir des situations ou dispositifs de formation multimodaux. ○ Concevoir et scénariser des activités pédagogiques mobilisant une diversité d'outils et de ressources numériques.
Durée	14 heures	21 heures	28 heures

Figure 30 : Les dispositifs de formation du Plan National de formation et d'accompagnement aux usages numériques (2017-2020)

Les formations proposées sont décentralisées. Elles se mettent en œuvre partout en France au plus proche des associations. Les sessions sont coanimées avec une personne de la région identifiée pour ses compétences techniques, pédagogiques ou techno-pédagogiques. Les binômes d'animation sont composés en complémentarité entre les compétences des acteurs nationaux et locaux. Des négociations financières avec un Organisme Paritaire Collecteur Agréé et un co-financement de l'UNMFREO permettent de financer totalement les frais de formation pour tous les participants. Le déplacement et la restauration restent à la charge de chacune des associations. Les groupes de formation sont réduits à un nombre maximum de 40 participants pour le premier module et à 25 pour les sessions suivantes. L'offre proposée tout au long des trois années a évolué. La première année la proposition a d'abord été ciblée sur le module 1 et 2 et une seule session a été proposée sur les pratiques pédagogo-éducatives. La seconde année le dispositif a évolué en mixant les modules 1 et 2 en un seul et en proposant également le module 3. La dernière années (2019-2020) compte tenu du taux de réalisation général a permis de proposer également des sessions ouvertes à tous et des sessions pour les directeurs. De plus, des webinaires ont été proposés à distance.

Les éléments présentés en annexes 6 et 7 proposent un récapitulatif des sessions prévues et réalisées en nombre de sessions, de participants, de MFR différentes et de personnes qui ont pu profiter de ce dispositif. Les éléments quantitatifs permettent de voir un taux moyen de réalisation de ces sessions qui est inférieur à 48%⁴⁴. Sur les trois années ce sont 58 sessions alors que 84 avaient initialement été prévues. Le nombre de

⁴⁴ Le calcul présenté en annexe a été réalisé en janvier 2019 et n'est donc pas sur l'ensemble du plan.

personnes différentes ayant participé est de 599 provenant de 384 MFR différentes. Nous pouvons considérer que ce nombre est faible compte tenu d'un nombre total de salarié de 8165 et d'un nombre total d'association de 450. Le fait que les sessions proposées soient de plus gratuites montrent un engagement pour la proposition qui reste moyen. 1024 participants aux sessions toutes sessions confondues. Les taux de participations fluctuent en fonction des régions. Les chiffres seraient à considérer au prorata du nombre de salariés présents dans chacune des régions.

D'un point de vue plus qualitatif, les participants et les animateurs ont été sollicités pour réaliser un bilan. Les éléments qualitatifs collectés sont présentés en annexe 8. Ils montrent des bilans très positifs avec des taux de satisfaction ou de très grande satisfaction des participants.

D'un point de vue idéal, le dispositif vise à la fois une prise de conscience des enjeux du numérique dans les pratiques professionnelles des MFR mais également une forme de première littératie numérique. Même s'il est annoncé comme étant à destination de tous, il est plus adapté aux personnes mettant en œuvre des missions pédagogiques. Il s'inscrit dans une stratégie qui prend le pari de l'évolution des accès au travers à la fois des données d'équipement et de connexion. Il se heurte malgré cela à la réalité des accès à internet en milieu rural qui reste moins massivement développé que ce que des études nationales montrent. Au-delà, les constats effectués lors des sessions et le taux de participation nous invitent à considérer que les personnes ayant participé aux sessions peuvent être considérées comme de possibles précurseurs ou adopteurs précoces des innovations.

D'un point de vue fonctionnel, nous pouvons noter une ingénierie collective du dispositif de formation qui a donné lieu à plusieurs journées de travail à la fois pour concevoir et réguler le dispositif, principalement sur la première année de fonctionnement. Les personnes mobilisées dans l'animations sont repérées comme des leaders d'opinion au sein de leur réseau local. Cependant, nous constatons des insécurités importantes de ces acteurs compte tenu de leur propre niveau de maîtrise soit pédagogique soit numérique. Ces dispositions ont des incidences sur les vécus des animateurs et des participants. Les lieux d'accueil des sessions sont aussi inégaux en termes de confort matériel, de connectivité et de réponse au cahier des charge initial (réalisé en fonction des stratégies d'animation). Les gestions administratives des inscriptions de des réservations se sont également révélées inégales en fonction des niveaux d'engagement des différentes régions dans le dispositif.

Pour ce qui concerne les dispositions des acteurs, nous constatons, lors des sessions que ces nouvelles formes de médiations numériques peuvent faire évoluer dans les pratiques pédagogiques et que ces changements de pratiques provoquent souvent des réactions de craintes de la part des moniteurs plus ou moins expérimentés. Ainsi, le niveau de questionnement lors des sessions, et plus particulièrement sur celles qui portent plus directement sur les pratiques pédagogiques, mettent en évidence des intentions de diversification pédagogique, d'abord centrée sur les activités menées en présentielle. Les questionnements des participants portent en effet d'abord sur les questions du cours, des contenus et des ressources. Moins sur les aspects de développement de compétences ou de formation professionnelle des alternants.

A l'issue de ce plan national, nous constatons un degré d'appropriation de l'outil institutionnel qui reste faible dans les usages pédagogiques. Les pratiques de la plateforme institutionnelle restent davantage ancrées dans les usages collaboratifs et de travail en réseau. Ainsi, les espaces d'activités créés sur la plateforme et les plus

consultés sont en premier lieu des espaces de travail en réseau⁴⁵. Au-delà, nous constatons sur la période de 2016 à 2020 la création de plusieurs groupes de travail régionaux et de formation en région portant sur les questions de pédagogie de l'alternance et le numérique⁴⁶. Ces initiatives locales poursuivent des objectifs d'accompagnement, d'expérimentation collective et de production plus ou moins ambitieux et définis et présente des activités plus ou moins formalisées et communiquées au sein de l'institution. Les intentions portent toutes sur la volonté d'intégrer les usages du numériques dans les pratiques pédagogiques des acteurs de l'institution aux échelles locales ou nationales. La crainte majeure communiquée par les relais nationaux et régionaux est de se centrer sur l'outil et non sur l'usage. Nous constatons ainsi qu'en fonction des régions et de la présence ou non de groupes de travail, de formation et d'accompagnement dans les territoires, les manières de se saisir des enjeux du numérique dans la pédagogie et l'ingénierie des formations par alternance se révèlent très différentes.

En complément, les politiques de conseils régionaux incitent également aux utilisations de certains outils et plateforme plus ou moins accompagnés, parfois centrés sur des enjeux et injonctions administratives et financières plus que pédagogiques. Ces stratégies locales viennent ainsi en confrontation directe et en concurrence avec les intégrations institutionnelles qui doivent justifier de leur intérêt et pertinence pour les pratiques pédagogiques des équipes de MFR. Les questions ici portent sur deux niveaux : l'appropriation et l'intégration d'un nouvel outil dans un écosystème numérique constitué (w-@lter) et l'évolution des pratiques professionnelles pédagogiques numériques. Même si ces deux éléments sont liés ils ne sont pas exclusifs l'un de l'autre. Nous concentrons dans notre travail de recherche sur le second.

D'une manière plus globale nous allons explorer dans la partie suivante la place des formations à thématique numérique dans le catalogue national de formation proposé par l'ANFRA. Nous réaliserons, de plus, un focus sur les productions réalisées par les moniteurs en formation.

2- Formations de perfectionnement

Au-delà du plan national, l'ANFRA propose de nombreux dispositifs de formation qui participent également des évolutions professionnelles des salariés de MFR.

Nous choisissons ici d'observer l'évolution du perfectionnement court proposé aux moniteurs de MFR. A quel moment et dans quels volumes apparait une offre de perfectionnement concernant les dispositifs de formation par alternance et les usages numériques ?

Nous avons fait un export des différents catalogues de formation sur les douze dernières années. Nous constatons que la première session de perfectionnement proposée apparait en 2012. Nous devons, bien entendu, sur ce point émettre quelques vigilances, pour réaliser un état des lieux plus complet de l'offre de formation proposée aux salariés a minima en interne il faudrait y ajouter les actions proposées par les fédérations départementales et régionales. Nous n'avons en effet pas accès à ces données. Nous proposons, un récapitulatif des sessions de formations menées par l'ANFRA sur des thématiques en lien à la fois avec l'éducation au numérique et l'éducation par le numérique (cf. Annexe 9).

⁴⁵ Dans un relevé de ces espaces réalisé en janvier 2019 et Janvier 2020 ; les données montrent une majorité d'espace de ce type dans les 20 premiers espaces consultés, seul 3 espaces concernent des espaces de formation des salariés ou des alternants.

⁴⁶ Rhones Alpes (2016-2019), Normandie sur les dispositif hybrides ADVF (2018), Pays de Loire (2016-2017), Nouvelle Aquitaine (2019-2020), des formations en Bretagne et Bourgogne Franche Comté.

Nous constatons que l'offre de formation à destination des moniteurs est en augmentation sur les thématiques en lien avec des instrumentations numériques. Les effectifs participants également. Cependant dans ce volume de formation, certaines sont à financer par l'organisation et d'autre non, ce qui explique certainement le volume en augmentation. Le volume identifié en 2017-2018 est à mettre en corrélation avec le plan national de formation et d'accompagnement.

Malgré ces éléments nous pouvons noter que les effectifs au regard de la population générale ne sont pas si conséquents. D'autre part, nous constatons que la proposition de formation portant exclusivement sur l'hybridation des dispositifs de formation par alternance a été annulée faute d'un nombre de participants suffisants. Nous pouvons dire que l'intégration des usages pédagogiques du numérique est accompagnée par l'institution des MFR au travers d'une offre de formation qui représente un faible cout pour les structures. Si nous constatons une participation réelle à ces dispositifs de formation court, ils ne nous semblent pas couvrir l'ensemble de la population et des besoins existants au sein des MFR.

Nous avons ensuite choisi de nous focaliser sur les travaux réalisés dans le cadre des formations plus longues proposées au sein de l'ANFRA afin de constater si cette question de l'instrumentation des formations par alternance et à distance représente un champ de recherche mobilisé par les moniteurs. Dans les dispositifs de formations longues, formation pédagogique (à l'entrée dans le métier) ou formations menées en partenariats avec les universités, des productions de formations issus d'une recherche-action dans le cours de la formation sont réalisées et consignées au sein de la bibliothèque nationale.

Nous explorons cette production en termes de volume et de qualité afin d'identifier la place et les questions qui auraient pu être posées par les moniteurs en lien avec mise en œuvre de formation hybrides (Cf. Annexe 10). Nous constatons, à partir de l'identification des titres et mots-clefs associés à la production, que le nombre de travaux traitant spécifiquement de questionnements pédagogiques en lien avec le numérique reste peu élevé. En formation pédagogique et maîtrise de moniteurs, où les salariés entrent dans la fonction, et découvrent à la fois l'organisation, son fonctionnement et sa pédagogie, cela peut sembler compréhensible. Cependant, d'une manière transversale, nous nous attendions à voir émerger de manière plus significative ce champ de questionnement. Nous constatons une stabilité de ce sujet autour d'une dizaine de travaux en moyenne toutes promotions confondues sur les cinq dernières années. Considérant l'ampleur du phénomène à l'échelle sociétale, ce constat n'est pas sans poser question sur l'intégration et l'appropriation d'usages pédagogiques du numériques sans particulièrement se situer dans le champ, encore plus spécifique, des hybridations des dispositifs de formation.

Nous avons identifié, à partir de recherches documentaires, de quelles manières les moniteurs de MFR s'approprieraient des usages pédagogiques du numérique. Nous constatons d'une stratégie nationale réelle avec un déploiement conséquent de propositions de formation et d'accompagnement aux salariés. Malgré cela, le questionnement des pratiques pédagogiques à l'aune d'usages numériques, visible à partir du nombre et de la nature des travaux de formation réalisés par les moniteurs, ne semble pas particulièrement évoluer. Nous pouvons acter que les questionnements pédagogiques en lien avec l'instrumentation, médiations et médiatisations numériques ne semblent pas très massifs au sein de l'institution des MFR. Nous nous focalisons, dans la partie qui suit, sur les dispositifs de formation hybride par alternance.

3- Hybridation et alternance

Dans cette partie, nous cherchons à identifier les dispositifs hybrides existants au sein de notre terrain de recherche et les questions soulevées par l'intégration de formation à distance dans des dispositifs de formation par alternance.

A- Identification des dispositifs hybrides de formation alterné au sein des MFR

Ce premier travail exploratoire vise tout d'abord à identifier le phénomène. Il nous semble qu'il existe quelques dispositifs de formation par alternance intégrant une modalité de formation à distance. Afin de cerner la population et le nombre de dispositifs existant au sein de l'organisation des MFR, nous avons fait le choix de cibler le questionnement vers des acteurs déjà identifiés. Nous avons ainsi croisé les données pour identifier un panel d'acteurs susceptibles, dans leurs actions et missions, soit de mettre en œuvre ce type de dispositif, soit de l'identifier au sein de leur territoire d'action (National, Régional, Départemental). En parallèle, une communication a été faite auprès des directeurs départementaux et régionaux. Plus de deux cent personnes ont été destinataires de ce message et d'un questionnaire court (cf. Annexe 11). Le questionnaire vise, dans cette intention, exclusivement l'identification des dispositifs, de leur responsable, leur contact et accord *a priori* pour un questionnement ultérieur. Les réponses collectées sont peu nombreuses, seulement 7 réponses (Cf. Annexe 12). A cette étape, nous pouvons questionner notre démarche, en considérant que l'usage du mail professionnel reste assez inégal et que, même si nous avons intégré une durée suffisamment longue de réponse, la période de réponse croise des congés.

Cependant, pour être nous-même acteur impliqué dans l'organisation des MFR, nous ne sommes pas sans savoir qu'il existe d'autres dispositifs de formation mobilisant de la formation à distance en MFR et que le questionnaire présente un taux conséquent de non réponse. C'est pourquoi nous avons complété cette première identification, par des sollicitations directes de notre réseau. Nous parvenons ainsi à compléter l'identification initiale à une population de dix-huit organisations mettant en œuvre un ou plusieurs dispositifs de formation par alternance intégrant de la formation et ou de l'accompagnement à distance.

Ce premier travail d'identification nous permet de soulever quelques questions. Tout d'abord, une question de vocabulaire, les interlocuteurs contactés ne sont pas toujours sûrs d'être concernés par le questionnement. Dans un second temps, nous pouvons également noter le faible volume des dispositifs identifiés. Nous nous situons face à un phénomène émergent et très loin d'être généralisé au début de cette étude. Enfin nous pouvons réaliser un troisième constat c'est la très forte disparité régionale de ces dispositifs. A ce stade nous n'excluons pas du tout la possibilité que certains dispositifs n'aient pas été identifiés malgré notre méthode.

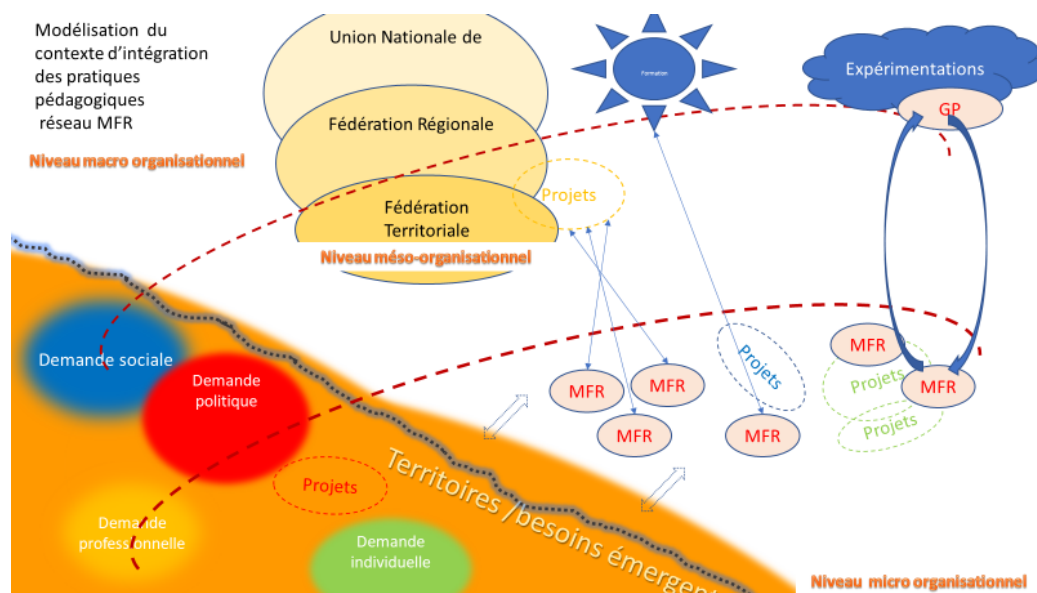


Figure 31 : Modélisation du contexte d'intégration d'usages numériques dans les pratiques pédagogiques en MFR (Bluteau, 2020)

La modélisation en Figure 31 propose une lecture du contexte des MFR quant à l'intégration de pratiques pédagogiques instrumentées par le numérique. Nous avons identifié des expérimentations, nationales et locales qui incitent les organisations MFR, de manière isolées et non reliées entre elles à mettre en œuvre des projets. Ceux-ci sont rarement partagés entre MFR, et au sein des instances territoriales. Les partages au niveau national, se font, le plus souvent, dans le cadre de chantier mais sans pour autant produire des savoirs et connaissances utiles à l'ensemble des acteurs de l'organisation. En ce sens, la dynamique d'expérimentation présente une démarche qui *a minima* se révélerait plus porteuse en termes d'accompagnement à des formes d'intégration et de professionnalisation, voire d'évolution de pratiques professionnelles. Nous envisageons donc, à travers de cette lecture de contexte, que la logique de chantier national de recherche action, présente une piste pertinente par rapport à nos visées de production de savoir collaboratif et d'accompagnement aux changements des acteurs. Cependant, cette visée, devra, de notre point de vu, s'accompagner d'une communication importante, au-delà du groupe impliqué, pour ne pas reproduire des isolements déjà identifiés. Dans le point suivant, nous abordons un travail d'exploration plus qualitatif qui porte sur les représentations de la formation à distance et de son intégration dans les formations par alternance.

B- Questions ouvertes sur Hybridation et alternance Focus groupe

Nous avons souhaité collecter une représentation des questions et points de tensions liés à l'intégration de la distance dans les dispositifs de formation par alternance.

1- Définition des intentions

L'objectif de ce focus groupe est de collecter les représentations de ce qui est questionné, mis en tension dans les dispositifs de formation par alternance qui intègrent de la formation à distance. Pour collecter ces représentations, en amont des investigations auprès des acteurs, concepteurs même de ces dispositifs, nous avons pris appui sur les membres de l'équipe pédagogique du Centre National Pédagogique et de Ressources des MFR. Ces professionnels de la formation par alternance possèdent une expérience marquée de ce type de dispositifs. Ils peuvent également, au travers de certaines expériences de formation dans leur propre parcours, avoir pu expérimenter des dispositifs de formation à distance. Leurs représentations peuvent être considérées

comme celles d'experts des formations par alternance. La méthodologie du focus groupe a surtout pris appui sur une forme très ouverte d'entretien à plusieurs. La technique de questionnement et de relance est très proche de l'entretien non directif. Les échanges se sont déroulés en présence et ont été enregistrés et retranscrits en annexe 13. Le traitement de l'entretien se réalise ici au travers d'une lecture flottante.

2- *Éléments collectés*

Parmi les éléments collectés, nous pouvons constater la mise en évidence d'un certain nombre de couple de tension inhérents aux dispositifs de formation par alternances mais qui semblent être requestionnés au travers de leur hybridation.

Le contexte est présenté comme porteur de l'émergence d'un nouveau monde virtuel, présent, qu'il soit ou non mobilisé dans les ingénieries de formation ; le monde virtuel (I185). Celui-ci réduirait les distances car il intègre des synchronicités, des présences à distance dans la vie sociale des alternants. Ce monde virtuel social pose la question des présences et des distances, il questionne la mise en œuvre des dispositifs, surtout pour les plus jeunes, où les logiques de formation reposent sur des successions d'espace-temps et sur l'attachement aux activités « ici et maintenant ».

Le questionnement amène les participants à définir des éléments d'une formation par alternance. L'alternance est d'abord perçue et définie comme alternance lieux et rythme : « 15j/15j » 50/50 entreprise / école alors que la formation à distance représenterait du 100% école. C'est la mise en évidence physique de l'alternance entre différents environnements de formation ; l'école et l'entreprise et différentes logiques propres à ces environnements (formation, production, transmission). Dans les échanges émerge la notion de tiers lieu comme un nouvel espace-temps de formation. Cette émergence ne semble pas créer l'unanimité. Dans le même temps le milieu social et familial (I63) est également, pour certains, considéré comme ce tiers espace. Ainsi, l'intégration de formation à distance semble requestionner la distribution des activités et des espaces temps de formation.

L'alternance est considérée comme un système qui serait en (re)-équilibre et en reconfiguration, avec l'intégration de formation à distance. Celle-ci mettrait en tension les différentes polarités du triangle pédagogique de l'alternance (I.270). L'alternance est également considérée comme un type de dispositifs mobilisant l'autoformation. Celle-ci serait davantage mobilisée dans une formation à distance (I.110). Au-delà, l'accompagnement semble clef pour faire tenir le dispositif, d'abord en référence à l'alternance et à l'articulation des tensions, puis dans la dimension d'accompagnement à distance. Au-delà, les participants mettent en évidence la nécessité d'une capacité de gestion personnelle des alternants pour vivre, bien vivre (ou survivre) aux tensions du dispositif (I.162) et que celles-ci créent du développement de capacités, capabilités ou de l'« Empowerment ».

Le couple rupture/continuité, continuum est questionné. La rupture, en formation alternée « classique », est considérée comme une source de « mises à distance » successives des expériences et des environnements. Les éléments d'évolution de contexte, de connectivité et de synchronicité des interactions font émerger un questionnement dans l'échange : qu'est ce qui crée de la rupture et qu'est ce qui crée de la continuité dans les activités mises en place indépendamment des lieux (I.107) ? En effet, s'il est supposé que les ruptures d'espaces -temps soient formateurs, l'alternance intégrative semble rechercher les manières de créer des continuités dans ces ruptures. Nous mettons aussi en évidence, au travers des éléments échangés, des notions qui mériteraient d'être clarifiés entre ruptures et continuité, synchronie et asynchronie, immédiateté ou non qui ne semblent pas relever du même niveau d'ingénierie (I.237). Les questions soulevées au travers de

l'échange sur les ruptures et continuité nous semblent plus particulièrement relever des reliances process dans le sens où les questions qui se posent dans le système portent sur la médiatisation et la manière dont les médiations sont instituées et relient les acteurs.

Le couple distance/présence pose également question. *A priori*, un système alterné est coutumier des articulations présence/ distance. Il existe déjà nombre de distances dans une formation par alternance (I.175). Mais chacun identifie bien qu'il y a toujours de la distance mais que celle-ci ne serait « pas de même nature », (I.392). Ces questionnements sur les distances et présence montrent une difficulté à situer la focale d'observation. En fonction du point de vue duquel nous nous plaçons, dans le système alterné, elle n'est pas qualifiée de manière identique. Se réfère-t-on à une distance physique, cognitive ou même réflexive (I.55-65). Au-delà, se pose la question des effets de la distance sur la formation. Ainsi, l'intégration de la distance entraîne un certain nombre d'hypothèses sur ses effets pour les alternants, leurs apprentissages ou sur le dispositif en lui-même. Une hypothèse conjointe émerge, comme un effet de balancier : le fait d'intégrer de la formation à distance « *renforcerait la place, le sens, l'utilité, la pertinence de la formation en présence* » (I.228). La distance modifierait-elle la professionnalisation des acteurs (alternant comme moniteur) ? (I.318). L'intégration de la distance dans la formation modifierait-elle les liens et donc le produit de la formation alternée ? « *Une fois de plus ça renvoie un peu à mon avis à la question du lien dont on parlait tout à l'heure. Ce qui favorise le sens c'est les objectifs énoncés, les exemples qui illustrent, les interventions, les activités proposées, la facilité de recueillir des éléments de compréhension au regard d'un questionnement. Est-ce que la distance bouscule ça ou pas ?* ».

La distance pose la question du lien, en fonction de certaines expériences des participants, ils évoquent la nécessité qu'il y ait « encore plus de liens quand ça se passe à distance » (I.260). Mais également le fait que la distance fait barrière où le lien ne se crée pas ou moins. Il semblerait donc *a minima* qu'il faille penser la création de ce lien. Se pose alors la question de quels liens devraient être créés ?

Le groupe envisage ensuite le système par alternance comme dispositif de mises en tension avec des processus de sécurisation, régulation qui le traverse (I.250). Cette mise en tension formatrice (ou considérée comme telle) s'appuie sur des équilibres/ déséquilibres du dispositif mais surtout de l'alternant qui se trouve alors dans des situations de sécurités/ insécurités (I.288). Cette dimension questionne davantage les structures de reliance.

Enfin, l'échange porte de manière les liens ou reliances. Celles-ci sont perçues quasiment comme un allant de soi. Cependant, il ne nous semble pas que cette dimension de reliance soit toujours si évidente pour les acteurs engagés dans un dispositif de formation.

Nous constatons que l'intégration de formation à distance dans un dispositif de formation par alternance n'est pas sans poser questions par rapport à la structure (médiations), au process (médiatisations) et aux liens produits entre les acteurs impliqués.

Cette partie de recueil de données initiale nous a permis dans un premier temps de préciser une lecture de l'organisation, terrain de cette recherche. Nous avons mis en évidence sa structure en système, en réseau fortement décentralisée. Au-delà nous avons identifié que les dernières années ont été l'occasion pour l'organisation, à différentes échelles, d'expérimenter des usages collaboratifs de formation et d'accompagnement. Ces expérimentations, et la prise de conscience des besoins en termes de montées en

compétences des équipes, ont débouché sur un plan national de formation et d'accompagnement. Malgré l'effet de volume identifié au travers de ce plan ambitieux, réalisé sur trois années, nous ne constatons pas d'évolution significatives en termes qualitatif. En effet les travaux de recherches menés par les moniteurs ne semblent pas particulièrement se focaliser de manière plus massive sur les questions d'ingénieries pédagogiques ou de formation liées à l'intégration de la distance en formation alternée. Enfin, nous avons identifié la population concernée directement par notre recherche. Son volume montre la nouveauté de ce type de dispositifs au sein de cette institution. Ces investigations nous permettent de proposer, dans la partie qui suit, un questionnement affiné à la fois sur les dispositifs et les relies qui les traversent.

Partie 3- Problématisation, hypothèses

Cette partie est l'occasion de préciser, au regard des explorations théorique et du contexte, notre problématique et nos hypothèses.

1- Problématisation au regard des explorations

Dans le cadre de l'organisation nationale des MFR, considérée comme un système complexe, nous avons mis en évidence le fait que son organisation, fortement décentralisée, représente à la fois une source possible d'ouverture et d'innovations mais également une faiblesse. En effet, les petites organisations peuvent être faiblement équipées et dotées de moyens pour produire et maintenir des innovations.

Au-delà, nous avons identifié que la question de la médiatisation pédagogique d'une pédagogie de l'alternance est faiblement mobilisée par les acteurs. Nous supposons qu'un attachement à la pédagogie de la « rencontre », une conception de la formation instrumentée centrée sur une approche transmissive et techno-centrée, sont des représentations qui se situent *a priori* en contradiction avec les principes pédagogiques des MFR. La dimension pervasive et les reconfigurations spatio-temporelles liées aux usages numériques renforcent cette posture expectative vis-à-vis des dispositifs instrumentés.

La stratégie mise en œuvre au sein de l'institution, depuis cinq années, a initié des expériences de conceptions et usages du numérique intégrés dans une pédagogie de l'alternance. Au-delà, le contexte politico-administratif incite fortement les organismes de formations professionnelles à mettre en œuvre de la formation à distance à la fois au travers des évolutions réglementaires mais également au regard de la crise sanitaire internationale en cours. Si nous considérons que l'intégration de formation à distance dans la formation par alternance représente une innovation, nous cherchons plus particulièrement à identifier les contextes d'émergence, à préciser leurs composantes et à cerner les reliances qui les traversent (Cf. Figure 32).

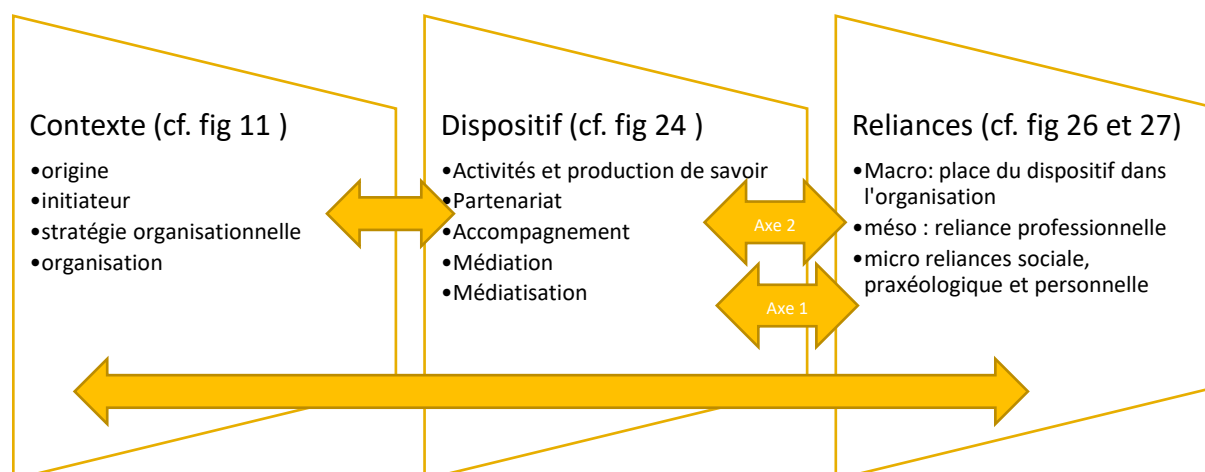


Figure 32 : Cadre de notre recherche

Dans une perspective d'accompagnement à la conception et l'animation de ce type de dispositif, nous souhaitons mieux identifier les facteurs d'émergence : origine, stratégie de l'organisation et leurs initiateurs. Ceux-ci présentent-ils des particularités qui ne permettraient pas d'envisager que d'autres puissent aussi initier

ce type d'actions ? En nous référant au gouffre de Moore, mieux cerner les effets pour les initiateurs, les alternants et les intérêts perçus pour l'organisation représente un enjeu afin de favoriser une construction de sens et une stratégie d'accompagnement de ces changements ingénieriques au sein du réseau.

Même si, considérant le système de mise en œuvre, il nous semble essentiel de bien en cerner les contextes internes d'émergence et de pérennisation, nous savons d'emblée que le présent travail ne pourra pas en aborder toutes les facettes. Ainsi, parmi tous les axes de questionnement à la fois utiles et nécessaires, nous sommes portés à faire des choix. Nous parvenons à une nouvelle question qui pourrait se formuler ainsi : **En quoi les ingénieries de dispositifs hybrides par alternance prescriraient des reliances ?** Cette question de recherche ainsi reformulée nous invite à explorer deux axes.

Nous cherchons à identifier les composantes des dispositifs hybrides de formation par alternance. Nous prenons appui sur le cadre de lecture proposé en Figure 24. Nous avons identifié qu'un dispositif est un « entre deux », une articulation ou un échafaudage, toujours en construction. Ce travail vise bien la compréhension plus fine de cet « échafaudage » dans un premier temps. C'est pourquoi une partie de notre travail de recherche s'attache à qualifier plus précisément les composantes des dispositifs hybrides alternés existants. Même si la population initiale n'est pas très conséquente elle permettra, nous l'espérons, de dégager quelques éléments clés, peut être un continuum des dispositifs. Dans ce travail nous cherchons aussi à cerner dans quelle mesure les dispositifs conçus prescriraient, ou non, des reliances. En effet, si nous nous positionnons dans une visée d'accompagnement à la conception de ces dispositifs, il nous semble essentiel de mieux comprendre les liens qu'ils intègrent, ou non et comment cela entre en cohérence avec les approches pédagogiques d'une alternance dite intégrative.

Dans un second axe de recherche, nous nous focalisons sur la reliance professionnelle des initiateurs de ces dispositifs. Ainsi, nous tenterons de déterminer si l'ingénierie de ces dispositifs permet une reliance professionnelle pour leur initiateur. Nous choisissons de nous centrer sur les initiateurs de ce type de dispositifs afin d'identifier dans quelles mesures cette mise en œuvre favoriserait ou non une reliance professionnelle pour eux à la fois d'un point de vue social, personnel et praxéologique. C'est à la fois mieux comprendre ce que la conception de ce type de dispositif génère pour les personnes, c'est également identifier les axes d'accompagnement au niveau du système et de ses acteurs.

Nous sommes bien conscients qu'ici nous abandonnons, au moins temporairement, les éléments plus systémiques. A des fins pratiques, et de contextualisation nous n'envisageons pas de tronquer notre questionnement auprès des acteurs. Mais le travail de recherche à proprement parler se focalisera sur les niveaux micro-méso organisationnels au travers du dispositif et de son initiateur. Les éléments de questionnement ainsi posés, nous pouvons alors énoncer plus clairement les hypothèses.

2- Les hypothèses

Nous précisons ici les hypothèses qui seront explorées dans le cadre de notre recherche. En cohérence avec les deux axes de questionnement soulevés.

Hypothèse 1 : Les dispositifs hybrides de formation par alternance intégrative prescrivent des reliances sociale, personnelle et praxéologique.

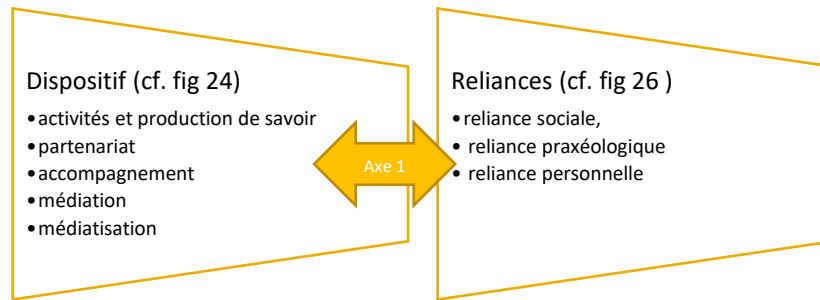


Figure 33 : Dispositifs de formation hybrides par alternance et reliances

Nous proposons un modèle de lecture des dispositifs hybrides alternés. Nous envisageons, qu'il existe un continuum de dispositifs hybrides par alternance à visée intégrative. Nous supposons que les dispositifs hybrides de formations créés dans le cadre des formations par alternance devraient se situer dans une typologie « apprentissage » car la pédagogie de l'alternance semble *a priori* davantage centrée sur les apprentissages et non sur l'enseignement. Cependant nous ne sommes pas sans envisager que la mise à distance de certaines activités d'enseignement présenterait un certain glissement dans une logique plus purement enseignement. Ainsi, nous nous demandons dans le cadre de ce travail, dans quelle mesure le caractère intégratif des formations alternées serait mobilisé, réinventé ou abandonné dans ces dispositifs. Dans quelle mesure les activités intégrées dans les spirales ou boucles de l'alternance existent-elles dans les dispositifs hybrides. Nous questionnons donc la place de la production de savoir, la mise en commun, le retour d'alternance, les dimensions de co-formation, d'accompagnement. Nous prenons appui sur le cadre de lecture des dispositifs hybrides (Figure 24) au sein duquel nous avons plus particulièrement identifié cinq dimensions d'articulation des activités, d'accompagnement, de partenariat, de médiations et de médiatisation. Nous envisageons donc que les dispositifs hybrides de formation par alternance puissent être caractérisés au travers de ces cinq dimensions. Notre travail de recherche doit permettre de définir leurs composantes pour, peut-être, identifier plus précisément une ou des structures de dispositifs hybrides de formations par alternance.

Nous envisageons que l'intégration d'un nouvel espace-temps dans les dispositifs de formation mobilise de nouvelles ingénieries. Nous affirmons que les ingénieries de formation par alternance prescriraient des reliances au sein des dispositifs de formation. Cependant, nous nous demandons quelle (s) reliance(s) seraient prescrites entre et par les différentes dimensions du dispositif. Nous avons ainsi, au travers de nos investigations initiales mis en évidence des questionnements sur les liens et les relations qui sont créées et entretenues dans le cadre de ces dispositifs hybrides de formation par alternance. En quoi ces dispositifs favoriseraient ou non des reliances sociale, personnelle, praxéologique pour/ entre leurs acteurs. Nous nous demandons ainsi en quoi ces nouvelles conceptions reconstruiraient ou déconstruiraient un modèle d'alternance tel que celui des MFR qualifié d'alternance intégrative. Ainsi, cette première hypothèse comprend deux questions plus spécifiques :

- Quelles composantes permettraient de définir une ou des structures de dispositifs hybrides de formations par alternance ?
- Quelles reliances sont prescrites au travers de ces dispositifs pour les acteurs qui le vivent ?

Hypothèse 2 : Les dispositifs hybrides de formation par alternance intégrative prescrivent une reliance professionnelle pour leur initiateur.

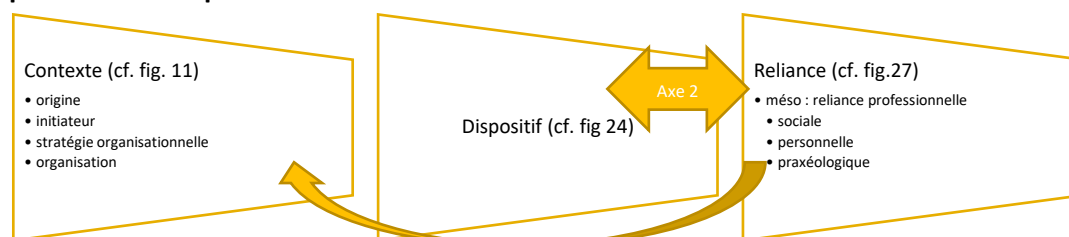


Figure 34 : Dispositifs hybrides de formation par alternance et reliance professionnelle de leur initiateur

Ensuite, nous envisageons que les dispositifs hybrides de formation par alternance, en fonction de leurs caractéristiques et contexte d'émergence, produisent des reliesances pour les acteurs qui les conçoivent. Dans la logique de la sociologie de la traduction, c'est parce que l'initiateur du dispositif y trouve un intérêt qu'il continue de produire et de maintenir le dispositif. Nous supposons ici qu'un des intérêts perçus est celui d'une reliance professionnelle. Ce serait parce que l'initiateur du dispositif a créé certaines reliesances sociale, praxéologique ou personnelle qu'il donne du sens à son action, qu'elle représente un gain pour lui et qu'il la maintient dans la durée.

Nous considérons ainsi que la création d'un dispositif hybride de formation possède des effets sur la reliance sociale des initiateurs. Nous avons ainsi constaté des effets à la fois isolants et intégrant des innovations pour leur créateur. Les initiateurs de nouveaux dispositifs pédagogiques sont des acteurs particuliers de l'institution qui participent de sa dynamique de changement et d'innovation. Ils sont possiblement isolés au sein de leur organisation. Nous cherchons à identifier les ressources qui soutiennent leurs démarches. Nous envisageons que la conception de ces dispositifs génère une reliance praxéologique pour leurs initiateurs. Nous envisageons que le fait de concevoir ces nouvelles ingénieries fait évoluer les pratiques professionnelles, les réflexions sur le métier et les relations prescrites dans le dispositif. Enfin, la conception de ce dispositif nouveau, parce qu'elle offre des possibilités de création et d'ajustement, permet de créer ou de restaurer une reliance personnelle dans les dimensions de motivation et d'engagement professionnels, de satisfaction et de cohérence avec ses propres valeurs pédagogique et philosophique et celles de l'institution. Ainsi cette seconde hypothèse se focalise davantage sur ce que nous avons nommé reliance professionnelle nous envisageons donc :

- La conception de dispositifs hybrides de formation par alternance possède-t-elle des effets de reliesances sociale, praxéologique et de reliance à soi ?
- En quoi ces reliesances participeraient d'une reliance professionnelle des initiateurs de ces dispositifs ?

Notre travail de recherche s'articule donc autour de deux hypothèses centrales, la première porte sur les dispositifs hybrides de formation par alternance, leurs caractéristiques et ingénieries ainsi que les effets de reliesances prescrits au travers de ceux-ci. La seconde se focalise davantage sur la reliance professionnelle vécue par les initiateurs des dispositifs au travers de la conception de ceux-ci à la fois dans son acception sociale, praxéologique et personnelle. Dans la partie suivante, nous présentons la méthodologie d'investigation construite et conduite.

Partie 4- Les investigations empiriques

Dans cette partie nous situons d'abord la démarche au regard de notre projet de recherche-action. Puis, nous définissons la stratégie de recherche, notre posture et les outils mobilisés dans ce travail, que nous qualifions d'exploratoire. Nous présentons ensuite les données collectées et les résultats par rapport à nos deux axes de recherche.

1- Méthodologie de recherche

Nous situons la méthodologie employée, dans le cadre d'une recherche-action, au service d'une définition de la problématique et de la construction des constats. Ces deux étapes étant les premières d'une démarche de recherche-action telle que défini par Guibert & Jumel (1997,P.50).

A- Le temps 0 d'une recherche action

Nous qualifions la démarche de recherche d'exploratoire dans le sens où elle vise d'abord à construire la thématique et évaluer une situation professionnelle. Elle se situe en héritage d'une culture et de valeurs institutionnelles fortement ancrées dans les pratiques de recherche action et de constructions collectives (Legroux, 1979).

Nous envisageons ainsi de situer la recherche qui se réalisera en poursuite de ce travail dans une perspective collaborative (Morissette et al., 2017) et orientée vers le conception (É. Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015). Cette recherche action aura pour objectif de :

- Créer de nouvelles ingénieries et les diffuser
- Produire des savoirs partagés sur les expériences menées
- Soutenir les démarches d'innovation par une dynamique collective
- participer au développement professionnel et à la professionnalisation des acteurs (Wittorski, 2013) (Wittorski, 2009a).

Ainsi les processus collaboratifs et itératifs de conception de dispositifs flexibles comme la construction d'une praxéologie partagée (É. Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015) représentent des méthodologies en cohérence avec les approches systémiques qui fondent les démarches des MFR (Lerbet, 1981).

Même si la démarche présentée dans la cadre de ce travail n'est pas une recherche action en tant que telle, elle en constitue une première étape, essentielle, d'objectivation de la situation. Nous pouvons donc la qualifier de travail exploratoire à visée pragmatique.

B- La stratégie de recherche

Nous avons construit notre cadre de recherche dans une logique mixte à des fins de triangulation méthodologique (Mucchielli, 1996,p.262). Cette méthodologie nous semble plus adaptée à la complexité du phénomène étudié.

Ainsi, pour ce qui concerne plus spécifiquement les composantes des dispositifs hybrides de formation par alternance, nous prenons appui sur le cadre de lecture défini. Nous réalisons des entretiens semi-directifs que nous traitons de manière qualitative. Dans le même temps, dans une visée descriptive de ces dispositifs, nous

utilisons une forme de questionnaire pour collecter des données majoritairement quantitatives pour lesquelles nous réalisons un traitement qualitatif (Figure 35).

Hypothèse	Question	Informations collectées	Outils
Les dispositifs hybrides de formation par alternance prescrivent des reliances	Quelles composantes et structures des dispositifs hybrides et alternés ?	14 composantes Hy sup Les sous-systèmes des dispositifs alternés La culture – le sens – les visées	Questions Echelles d'attitudes Lime Survey Questionnaire Echelles d'attitudes Lime Survey Entretien semi directif
	Quelles articulations des activités ?	Les pratiques et représentations du dispositif	Entretien semi directif Questions -
	Quelles reliances prescrites ?	Les liens- médiations et médiatisations	Entretien semi directif

Figure 35 : Stratégie de collecte concernant les dispositifs hybrides et par alternance

Pour la reliance professionnelle, nous adoptons une stratégie similaire. Dans le déroulement de la recherche, nous avons fait le choix de réaliser d'abord l'entretien avec les personnes, puis de transmettre le questionnaire.

Hypothèse	Question	Informations collectées	Outils
La conception de dispositifs hybride prescrit une reliance professionnelle pour leur initiateur	Identité et profil des initiateurs	Nom -Genre- Ancienneté -Employeur -Fonction Age Profil d'identité situé par rapport aux NITC Profil d'identité situé par rapport à l'innovation	Questionnaire Entretien
	Quelle reliance sociale ?	Communication entraide partage entre collègues Reconnaissance, valorisation développement de nouvelles activités Développement de nouvelles relations et du réseau professionnel	Questionnaire + entretien
	Quelle reliance praxéologique ?	Evolution des pratiques pédagogiques Evolution de la réflexion sur le métier Evolution de ses relations ou des relations au sein du dispositif	Questionnaire + entretien
	Quelle reliance personnelle ?	Effet sur la motivation professionnelle Effets sur le sentiment d'efficacité personnelle Effets sur cohérence vis-à-vis de ses convictions	Questionnaire + entretien

Figure 36 : Stratégie de collecte concernant l'hypothèse de reliance professionnelle prescrite par la conception de dispositif

D'autre part, même si les Figure 1Figure 35 et Figure reprennent d'une manière structurée la recherche menée, elle n'a pas été définie ainsi initialement. En effet, nous avons élaboré les outils de collectes tout en réalisant les investigations. En ce sens la démarche mise en œuvre se rapproche d'une théorisation ancrée (Paille, 1994). Nous présentons en annexe 14 la chronologie de la recherche réalisée. Nous constatons qu'elle a fait l'objet de nombreuses itérations et que les hypothèses se sont davantage dévoilées chemin faisant. Nous avons d'abord réalisé une série de quatre entretiens. Puis, nous avons ajusté la grille d'entretien au regard de la première codification tout en poursuivant les entretiens. Le questionnaire a été créé, dans un second temps, à partir de nos recherches théoriques et des informations recueillies par entretiens.

La population enquêtée a été identifiée lors du recueil de données initial. Dix-huit MFR mettent en œuvre une vingtaine de dispositifs hybrides (cf. annexe 15). Notre intention a d'abord été de solliciter l'ensemble de l'équipe mobilisée dans le dispositif. Il nous semblait que pour mieux le caractériser, le croisement des perceptions de différents acteurs engagés serait plus pertinent. Nous avons finalement renoncé à cette option pour ce travail exploratoire.

Nous souhaitons également mettre en évidence la particularité de notre place dans l'organisation au sein de laquelle la recherche se met en œuvre.

C- La posture de recherche

Etant moi-même engagée et actrice dans le terrain de recherche choisi, l'accès à celui-ci est facilité. Cependant, au regard, justement de cette place au sein de l'organisation, il convient de mettre en évidence le sens de la recherche et la place qu'elle occupe pour éviter tout malentendu. En effet, étant à l'origine du déploiement et de l'accompagnement de l'intégration d'usages pédagogiques et collaboratifs du numérique dans l'institution, un certain nombre de mes interlocuteurs me connaissent déjà. Il existe, dans le cadre de cette recherche, une première limite qui peut ainsi être liée à cette double place de développement d'un outil et de recherches sur les intérêts et limites du numérique pour nos approches ingénieriques. Cette place peut produire un effet sur mes interlocuteurs, l'ANFRA étant également l'organisme de formation des salariés de l'institution. Ainsi, les représentations des acteurs à la fois sur ma personne comme sur mes fonctions et sur l'organisation peuvent présenter un prisme qui fausse la compréhension. Il conviendra de bien clarifier et expliciter la démarche et son sens pour limiter cette possible incompréhension mutuelle.

Au-delà, la forme de communication entre les membres de l'organisation est, d'une manière très générale, le tutoiement. Considérant que je m'adresse à mes pairs, je fais le choix de conserver cette forme d'interpellation de mes interlocuteurs à l'écrit comme à l'oral. Ces éléments étant posés, nous allons dans la partie qui suit nous concentrer sur les outils de collecte et la manière dont ils ont été constitués, comment ils ont évolué au cours de la recherche.

D- Les outils de collecte

Nous précisons ici les outils de collectes choisis, les intentions poursuivies au travers de ces choix d'outils et la manière dont ils ont été construits, utilisés et ajustés. Nous nous focalisons dans un premier temps sur l'entretien, puis sur la forme de questionnaire mobilisé et enfin sur le carnet de bord.

1- L'entretien

Dans un premier temps nous avons choisi de mener des entretiens semi directifs auprès des initiateurs de dispositifs. En effet, nos hypothèses n'étant pas très précises en début de démarche, les entretiens ont permis leur précision. La grille d'entretien initiale et ses évolutions sont présentées en annexe 16.

Les entretiens répondent à une intention de recherche qui, à l'origine, était vaste. Nous avons fait le choix de mettre en place des entretiens semi directif car ils nous permettent de questionner, d'une manière ouverte, le dispositif mis en place et les perceptions de leur initiateur (Quivy & Van Campenhoudt, 1988, p.184). Les entretiens sont tous enregistrés avec l'accord de la personne entendue.

Pour la première grille d'entretien, nous nous sommes appuyés sur un cadre de questionnement proposé dans la formation « orientation recherche ». En effet, cette grille, portant sur les innovations, nous a semblée, dans un premier temps, comprendre tous les questionnements visés. Au cours des différents entretiens, cette grille a continuellement évolué, de manière très empirique. Ainsi, après une série de 3-4 entretiens, nous nous sommes aperçus que le cadre d'entretien n'intégrait pas suffisamment le caractère collectif, le travail d'équipe d'ingénierie du dispositif.

En parallèle des investigations par entretiens, nous avons commencé la création du questionnaire. Cette étape de conception nous a incité à nous demander quelle donnée collecter par quel outil. Ainsi, la création du

questionnaire a fait évoluer la grille d'entretien une seconde fois, notamment en ajoutant des éléments sur le dispositif. Dans le même temps, nous avons poursuivi nos recherches et lecture et commencé la codification des premiers entretiens.

2- Outil de collecte de type questionnaire

Dans cette partie nous revenons sur les différentes étapes de construction puis de passation du questionnaire. Le questionnaire possède un double objectif, il vise à la fois la collecte d'informations descriptives sur le dispositif de formation hybride par alternance mais également à collecter la perception de reliance professionnelle. Sa création s'est donc réalisée en deux étapes, une première concernant les dispositifs, la seconde portant sur la reliance professionnelle. Pour chacune de ces parties nous avons élaboré une carte mentale à partir des lectures (Cf. annexe 17 et 18).

Nous avons construit notre questionnement en nous appuyant sur les cinq dimensions du cadre de lecture des dispositifs hybrides et alternés (Figure 24) : articulation des activités, accompagnement, partenariat, médiation, médiatisation. La structuration du cadre de questions est proposée en annexe 19. La création des questions a également pris appui sur notre connaissance du terrain de recherche et de son vocabulaire propre (même si nous avons volontairement éviter des termes trop marqués de la culture MFR : plan d'étude, visite de stage, mise en commun, plan de formation...).

Concernant l'articulation des activités, nous avons structuré quatre composantes : les activités à distance et en présence (issue d'HY-Sup), les expériences socio-professionnelles, les activités de production de savoir, les articulations entre ces espaces temps en termes de volume, de rythme.

Pour la dimension partenariale, nous questionnons les activités partenariales d'accompagnement et d'ingénierie à la fois avec les professionnels et l'équipe. Nous intégrons également l'ouverture du dispositif dans sa composante d'ouverture aux ressources et acteurs externes.

Concernant l'auto direction et son accompagnement, cette partie reprend le degré de liberté de choix et les composantes sur l'accompagnement d'Hy-sup. Cependant, nous avons ajouté une composante sur les entretiens individuels.

Pour la médiation, nous avons pris appui sur le cadre d'Hy sup auquel nous avons intégré une activité clefs des formations par alternance appelée mise en commun. Nous avons également intégré les intentions poursuivies d'autonomie et de professionnalisation.

La dernière dimension concerne la médiatisation. Elle comprend l'ensemble de la dimension de médiatisation du cadre Hy-sup. Nous avons inséré une composante sur les instruments partagés entre les différents acteurs du dispositif.

Le cadre est composé de 54 questions. Celles-ci proposent un positionnement sur une échelle de Lickert à 5 niveaux sur des fréquences de mises en œuvre dans le dispositif⁴⁷. Le choix a été fait de lisser les échelles entre les questions initiales de la recherche Hy-sup qui comprenaient pour la plupart 4 niveaux de positionnement et de passer à une échelle à 5. Nous avons maintenu l'échelle à 4 niveaux pour les questions concernant l'ouverture du dispositif. Pour les questions ouvertes elles portent essentiellement sur des données difficiles à pré identifier tel que les volume d'heure, les filières professionnelles.

⁴⁷ Jamais, Rarement, De temps en temps, Souvent, Toujours

Le second objet de ce questionnaire est d'identifier la reliance professionnelle perçue, ou non, par les initiateurs de ces dispositifs. Nous prenons appui sur le cadre de lecture de la reliance professionnelle structuré autour de trois relies : sociale, personnelle et praxéologiques. Dans le cadre de cette étude, nous nous focalisons sur les relies perçues.

Les 67 questions prennent appui sur des échelles d'accord à 5 niveaux par rapport aux affirmations⁴⁸. La définition du cadre de collecte est présentée en annexe 19. Nous y avons considéré plusieurs indicateurs de reliance sociale :

- Les relations de partage, de confiance et d'entraide avec les collègues de l'équipe engagée dans le dispositif, de l'équipe ou de l'organisation,
- Le sentiment de reconnaissance de son action par les collègues, la direction, la gouvernance
- Le développement de son réseau professionnel au sein de son institution ou en dehors.

Pour la construction des questions sur la reliance personnelle perçue par les initiateurs de dispositifs, il nous a semblé pertinent de prendre appui sur le cadre construit par le collectif Hy-sup pour mesurer les effets des dispositifs sur les enseignants. Nous avons cependant fait le choix de certains items et adapté certaines questions aux réalités professionnelles des MFR. Ainsi, nous avons retenu :

- La motivation et l'engagement professionnel,
- La satisfaction et le sentiment d'efficacité développé au travers de ces expériences,
- Le sentiment de cohérence entre ses valeurs et le dispositif. Pour ce dernier champ nous avons pris appui sur les valeurs affirmées par l'institution des MFR.

Pour la reliance praxéologique nous avons souhaité questionner plus particulièrement :

- Les perceptions de changements de ses pratiques pédagogiques,
- Les effets perçus sur les réflexions et conceptions,
- Les évolutions de relations au sein du dispositif que le moniteur avait observé.

Nous avons également pris appui sur le cadre Hy sup que nous avons adapté.

Ainsi, dans son ensemble, cet outil de collecte visant la description des dispositifs et des effets de relies comprend 149 questions (Cf. Annexe 20). A l'issue des entretiens réalisés, le questionnaire est transmis par mail, il se complète en ligne à partir du logiciel LIMESURVEY. Nous avons vu dans cette partie comment il a été créé au regard des hypothèses formulées.

3- *Carnet de bord*

Pour la mise en œuvre de notre recherche, nous avons ouvert un carnet de bord. Nous revenons ici sur les éléments collectés de cette manière.

Nous avons abordé notre intention de mettre en œuvre une recherche action au sein même de l'organisation dans laquelle nous sommes engagée. Nous avons également précisé que la recherche que nous présentons ici n'en constitue qu'une première partie exploratoire. Malgré cela certains éléments constitutifs d'une démarche de recherche action ont été créés. Nous avons ainsi ouvert et tenu un carnet de bord (Mucchielli, 1996) de nos démarches, structuré en quatre parties : explorations empiriques, explorations théoriques, réflexions personnelles, réflexions et démarches méthodologiques.

⁴⁸ Pas du tout d'accord, Plutôt pas d'accord, Ni en accord, ni en désaccord, Plutôt d'accord, Tout à fait d'accord

Le carnet de bord est composé d'un outil en ligne qui est accessible de plusieurs terminaux et depuis le téléphone. Le fait qu'il soit numérique permet notamment son accessibilité et la possibilité d'y adjoindre des documents, des liens, des enregistrements. Le carnet de bord est renseigné au fil de l'eau et en fonction des activités et réflexions qui viennent. Il permet de garder trace des cheminements et questionnements mais également des évolutions de la recherche et des questions et choix effectués.

Dans cette partie nous avons précisé les outils de collecte et les méthodologies choisies pour mettre en œuvre nos investigations empiriques. Nous allons maintenant présenter la collecte des données.

2- Méthodologie de collecte et de traitement

Nous présentons ici les méthodologies de collectes et le traitement des données réalisé.

A- Méthodologie de collecte

Nous présentons tout d'abord la mise en œuvre des investigations par entretiens puis du questionnaire.

Pour réaliser les entretiens, nous avons sollicité les initiateurs par mail en les invitant à choisir un ou plusieurs créneaux de rendez-vous à distance. Une relance a été effectuée pour compléter le panel en cours de collecte. Par rapport à la population initiale identifiée, nous avons finalement obtenu 13 réponses. Le tableau en annexe 21 présente les entretiens et réponses collectés. Nous proposons également en annexes 22 à 33 les retranscriptions des entretiens. Ceux-ci se sont tous réalisés à distance pendant la période de confinement « COVID 19 » en visioconférence. Un entretien (5) a été réalisé au téléphone. L'entretien 13 a mobilisé différents supports pour finalement ne pas être enregistré. Nous l'avons réalisé de nouveau, plus tardivement, à la fin du mois de juin. Compte tenu des délais, il n'a pas été retranscrit.

Les entretiens ont tous suivi une structure similaire. Nous avons débuté par une introduction dans laquelle nous précisons les objectifs. Nous assurons que les questions posées visent à mieux identifier les pratiques. Nous évoquons l'intention de constituer un chantier sur ce sujet au niveau national. Nous précisons que cette recherche est effectuée à des fins scientifiques de production et formalisation de savoirs. Nous nous engageons à faire un retour des éléments collectés à l'initiateur et à sa MFR. L'introduction est également le moment où nous demandons l'autorisation d'enregistrer.

A la suite de cette introduction une précision est faite sur ma posture. Pour un certain nombre de mes interlocuteurs, je suis identifiée. C'est pourquoi, à certains moments des entretiens j'ai rappelé que ma posture dans ce cadre n'était pas liée à un outil ou à une stratégie nationale, mais bien aux dispositifs que l'initiateur et sa MFR mettent en place. De même, le cadre et le contexte particulier de la période de réalisation de l'entretien a obligé à préciser que les questions portaient bien sur le dispositif tel qu'il est mis en œuvre en dehors du contexte de confinement. L'entretien se déroule selon la grille préparée, avec parfois des digressions que nous n'avons pas retranscrites. La durée de chaque entretien varie entre 45 minutes et une heure trente en fonction des interlocuteurs.

A la fin de l'entretien, nous proposons à l'interviewer de compléter s'il le souhaite. Puis, nous précisons les suites prévues à la fois en termes d'accompagnement ingénierique et de recherches. Ainsi, nous prévenons qu'un questionnaire va leur parvenir par mail. Nous précisons également qu'un chantier national va se créer et que les modalités d'organisation et de participation leur seront communiquées dès que possible. Nous leur

demandons s'ils souhaitent y participer. Les entretiens se sont déroulés entre le 26 mars et le 18 juin 2020 (cf. annexe 34).

Le questionnaire a été transmis après avoir réalisé l'entretien. Il a été finalisé début mai. Certains interviewés ont donc reçu le questionnaire plus d'un mois après l'entretien alors que d'autres ont pu le saisir dans la foulée. Toutes les personnes interviewées n'ont pas répondu au questionnaire. Sur les 13 situations, nous constatons deux non réponses au questionnaire. Nous avons donc 11 réponses complètes au questionnaire.

B- Traitement des données

Dans cette partie nous revenons sur le traitement des données recueillies.

1- Traitement de l'entretien

Les retranscriptions d'entretien ont été réalisées à l'aide de l'outil de dictée vocale de Google doc. Puis nous avons corrigé l'orthographe et la syntaxe. Nous avons également anonymisé les questions et réponses. Nous avons ensuite intégré les entretiens dans le logiciel RQDA afin de réaliser une codification des éléments de sens. La première codification n'est pas ancrée sur des données théoriques. C'est après cette première collecte, à l'issue de recherches, que se sont affinés les catégories et codes (cf. annexe 35). Il nous apparaît également, à l'issue de ce travail que ceux-ci pourraient encore évoluer afin d'affiner l'analyse et la recherche.

Dans un premier temps, la codification effectuée était très proche des éléments de l'entretien. Ainsi, il y avait des éléments sur le contexte, sur l'identité de l'initiateur, sur le dispositif, sur le processus de mise en œuvre et sur les effets perçus de manière positive ou négative pour les initiateurs, pour les alternants ou pour l'organisation. La codification a ensuite évolué.

Dans une première catégorie, que nous avons appelée contexte, nous avons précisé les codifications au regard des théories des organisations. Nous avons ensuite précisé la codification sur les contextes d'émergence (contexte Top down / contexte Bottom up) et sur les stratégies organisationnelles (Stratégie de développement organisationnel, hiérarchiques, historique, politique, symbolique). Les données collectées dans ces catégories sont ensuite assemblées par cas afin de déterminer le contexte et les stratégies organisationnelles présentes dans l'organisation où a émergé le dispositif. Au cours de ce travail, la place du dispositif dans l'organisation est apparue comme un indicateur pertinent, nous n'avons pas réalisé de nouvelle codification mais avons pris appui sur les critères suivants pour déterminer cette place : nombre de personnes mobilisées dans le dispositif, présence d'une stratégie de développement partagée au sein de l'organisation et notamment avec la gouvernance, présence d'autres dispositifs de ce type dans l'organisation.

Ensuite nous avons vu émerger la catégorie profil des initiateurs que nous avons travaillé à l'aide des profils d'identité situés. Nous avons donc retravaillé notre corpus à l'aide des différents items du cadre de lecture des profils. Nous avons ainsi, dans la catégorie Profil, regroupé les éléments de sens précisant les rapports à l'espace, au temps, au pouvoir, aux autres, aux savoirs et savoirs faire, à l'action à l'organisation et à soi des différents initiateurs des dispositifs. Les données collectées sur les profils sont ensuite classées dans un tableau pour chacun des initiateurs afin d'en déduire les éléments principaux de leur profil à la fois par rapport aux Nouvelles technologies et par rapport aux innovations.

Nous avons ensuite repéré une catégorie Processus, qui reprend les éléments de modalités de travail dans la conception du dispositif, les facteurs facilitants ou freinant perçus dans la conception ou la mise en œuvre,

c'est notamment dans celui-ci que se situe la codification de dynamique d'équipe et de réseau qui ont émergé fortement au cours des entretiens.

Dans le traitement des entretiens, nous avons ensuite mis en évidence une catégorie qui regroupe ce que le dispositif produit sur les personnes qui le vivent. Nous l'avons appelé « effet sur les personnes ». Dans cette catégorie sont assemblés les éléments perçus comme négatifs et positifs pour les personnes qui vivent le dispositif : les moniteurs engagés, les alternants, l'initiateur, les professionnels.

Au travers des éléments collectés, nous avons également identifié une catégorie qui regroupe les effets organisationnels générés par la mise en œuvre du dispositif. Dans cette catégorie, nous assemblons les plus-values à l'échelle de l'organisation, les projets qui ont pu émerger à la suite de cette première ingénierie, les évolutions d'attitudes et de postures des différents acteurs soit vis-à-vis de ce type de dispositif soit en termes de dynamiques collectives internes ou externes.

Enfin, nous avons identifié des éléments liés aux réflexions pédagogiques et aux évolutions mises en place sur le dispositif lui-même ou sur les pratiques pédagogiques de l'initiateur soit par rapport à la mise en œuvre d'une pédagogie de l'alternance, soit par rapport à ses pratiques et posture d'animation pédagogiques.

Après avoir réalisé ces premiers traitements au travers de plusieurs itérations. Les données traitées sont assemblées dans une fiche de cas qui servira à leur interprétation.

2- Traitement des questionnaires

Nous avons choisi d'utiliser un questionnaire malgré le faible nombre de personnes composant notre population. Cela s'explique par notre visée descriptive de la structure des dispositifs.

En effet, nous avons souhaité mobiliser l'outil d'auto-positionnement construit par le collectif Hy-Sup pour avoir un autre regard sur les dispositifs que nous étudions, en complément de notre propre grille de lecture de ceux-ci. Les questions correspondant aux 14 composantes identifiées dans cette étude ont donc été extraites et insérées, pour chaque dispositif ayant répondu, dans l'outil de positionnement. Nous avons pu identifier les dispositifs au regard de cette typologie. Au-delà, nous avons réalisé un traitement qualitatif des questionnaires. Nous avons pondéré et coefficienté les échelles d'attitude (Figure 37) mais nous n'avons pas mobilisé de statistiques. Chacune des données de chacun des « cas » a été agglomérée dans une fiche.

<i>Echelle d'accord</i>	<i>Echelle de fréquence</i>	<i>Pondération</i>
Pas du tout d'accord	Jamais	1
Plutôt pas d'accord	Rarement	2
Ni en accord ni en désaccord	De temps en temps	3
Plutôt d'accord	Souvent	4
Tout à fait d'accord	Toujours	5

Figure 37 : Pondération des échelles d'accord et de fréquence

Nous présentons, dans la Figure 38 les données collectées et leur traitement.

3-	<i>Questions associées</i>	<i>Collecte</i>	<i>Modalités Traitement</i>	<i>Outils</i>
Reliances prescrites	Quelles composantes et structures des dispositifs hybrides et alternés ?	Questionnaire	Qualitatif	Hy Sup
		Questionnaire + Entretien	Echelle d'attitude – analyse qualitative Qualitatif – analyse de contenu	Excel R studio
	Quelles articulations des activités ?	Entretien	Qualitatif – analyse de contenu	R studio
	Quelles reliances prescrites ?	Entretien	Qualitatif – analyse de contenu	R studio
1	Identité et profil des initiateurs	Questionnaire	Analyse de contenu	Excel et Lime Survey

		Entretien		
		Entretien	Qualitatif – analyse de contenu	R studio RQDA
	Quelle reliance sociale ?	Questionnaire + entretien	Echelle d'attitude – analyse qualitative Qualitatif – analyse de contenu	Excel R studio
	Quelle reliance praxéologique ?	Questionnaire + entretien	Echelle d'attitude – analyse qualitative Qualitatif – analyse de contenu	Excel R studio
	Quelle reliance personnelle ?	Questionnaire + entretien	Echelle d'attitude – analyse qualitative Qualitatif – analyse de contenu	Excel R studio

Figure 38 : Données collectées et leur traitement.

Dans cette partie, nous avons présenté la méthodologie employée pour traiter les données. Nous nous situons donc avec un jeu de données principalement qualitatives.

3- Traitement sous forme de cas

Pour pouvoir analyser les 13 dispositifs étudiés, nous avons fait le choix d'avoir recours à un traitement par fiches de cas. Nous avons créé deux fiches de cas. Celles-ci sont structurées en fonction des deux hypothèses mises en évidence. La première est donc consacrée au dispositif et la seconde est davantage ciblée sur la reliance professionnelle perçue par l'initiateur du dispositif.

La fiche de cas sur le dispositif reprend les éléments collectés au travers des entretiens et du questionnaire (cf. Annexe 36). Ainsi, nous présentons, en annexe, les résultats collectés en proposant une entrée par dispositif. Au travers de nos investigations, ce sont 13 dispositifs qui sont étudiés. Les éléments collectés sont présentés en annexes 39 à 51.

La seconde fiche de cas reprend les données de lecture du contexte (émergence, stratégie, profil des initiateurs) et la reliance professionnelle perçue par les initiateurs (cf. Annexe 37). Nous présentons en annexe 52 à 64 ces treize fiches de données.

Une fois ce travail réalisé, nous avons rédigé chacun des cas à partir des données de ces deux fiches. Chacune des fiches de cas rédigée pour les dispositifs est proposée en annexes 65 à 77. Nous avons identifié le cadre général de traitement et de communication des résultats de nos investigations. Dans la partie qui suit, nous présentons ces résultats sur les dispositifs.

3- Résultats sur les dispositifs

Dans une démarche de synthèse, nous choisissons ici d'explorer d'une manière regroupée les dispositifs afin d'observer le corpus recueilli sous un autre angle. Les éléments présentés correspondent aux annexes 78 à 89. Nous explorons, tout d'abord, le contexte d'émergence des dispositifs, puis, leurs caractéristiques générales, idéelles et fonctionnelles. Nous finissons par les relies prescrites dans ces dispositifs.

A- Les contextes d'émergence des dispositifs

Dans cette partie nous nous centrons sur contextes d'émergences et place des dispositifs hybrides de formation dans leur organisation. Nous prenons appui sur le cadre de lecture (cf. Figure 11) et présentons, de manière synthétisée, les résultats collectés (cf. annexes 78, 79 et 80).

Dans un premier temps, en observant les tableaux en annexe 78, nous notons que les appartiennent aux secteurs professionnels de la formation rurale et agricole (filière paysage et agricole), et des services (services aux personnes, médicale, commerce, gestion). La représentation des différentes filières est proche de celles

historiquement présentent dans les MFR. Ainsi, nous considérons qu'il n'existe pas *a priori* de filière professionnelle plus particulièrement créatrice de dispositif hybride de formation alterné.

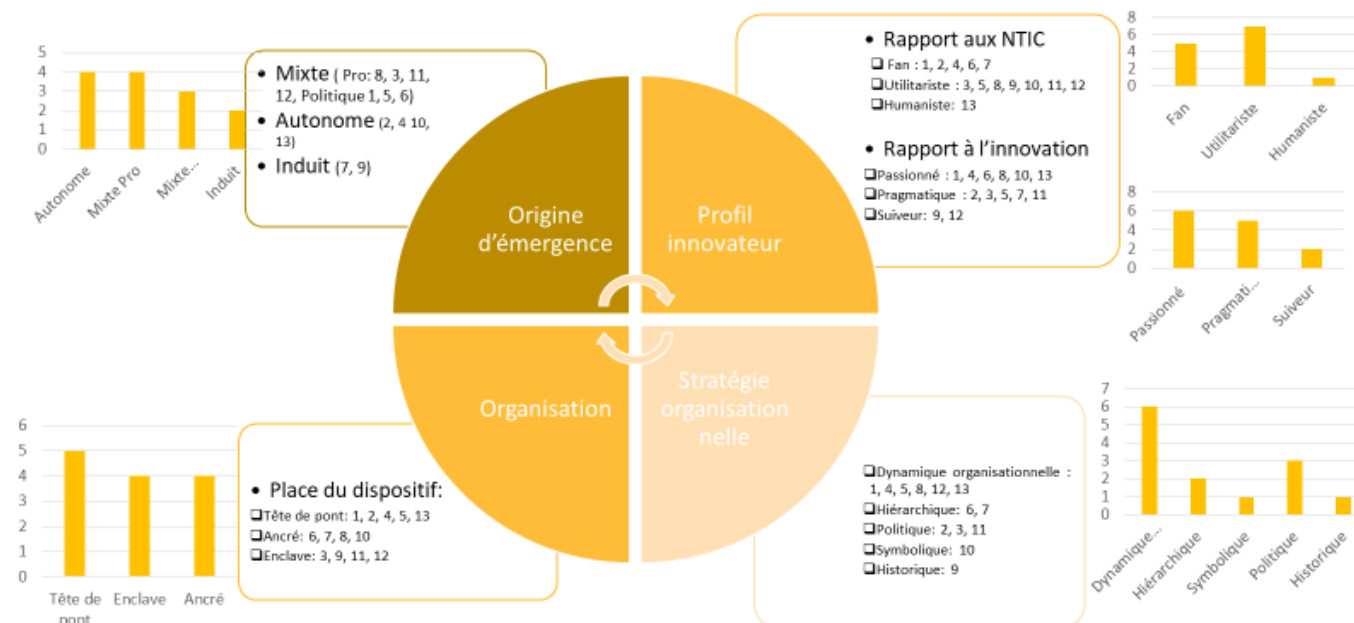


Figure 39 : Données synthétiques des contextes d'émergence des dispositifs hybrides de formation par alternance

A partir des contextes d'émergence nous situons trois situations :

- La première est la création du dispositif en réponse aux besoins ou demandes des professionnels,
- La seconde est en réponse aux politiques publiques de formation professionnelle,
- La troisième est autonome et centrée sur l'amélioration du service proposé aux alternants.

Nous notons cependant que le contexte d'émergence mixte (en réponse à un besoin externe et en cohérence avec une stratégie interne) est le plus fréquent (les dispositifs 1, 3, 5, 6, 8, 11, 12). Nous constatons également que les dispositifs qui se situent dans une origine d'émergence autonome sont les dispositifs de formation initiale ou de formation par apprentissage.

Ensuite, par rapport aux initiateurs des dispositifs (Cf. Annexe 80), nous identifions une parité dans la population des initiateurs. En effet, ils sont autant d'hommes (6) que de femmes (7). Nous savons par ailleurs que la population féminine est plus nombreuse chez les moniteurs/ monitrices des MFR. La fonction occupée est celle de moniteur pour 10 des 13 personnes interrogées (responsable d'un groupe (8), responsable d'un pôle formation continu (2)). Cela correspond déjà à un niveau de responsabilité intermédiaire et montre que les personnes qui sont à l'initiative des dispositifs sont en pilotage d'ingénierie des dispositifs. Si ce n'est pas le cas, ils mentionnent des missions particulières : référent numérique, développement.

La majorité des initiateurs possède une ancienneté située entre 11 et 20 ans (7), 3 ont moins de 10 ans d'ancienneté et 1 entre 30 et 40 ans d'ancienneté. Pour les plus jeunes dans leur fonction, deux viennent du secteur professionnel et le dernier occupe une fonction de coordination. Les personnes qui créent ces nouveaux types de dispositifs attendent en général d'être ancrées dans l'organisation, d'en avoir une certaine forme d'expertise et de connaissance, voire de reconnaissance interne, pour prendre ce risque. Dans le même temps, l'ancienneté peut être mise en relation avec l'âge des initiateurs. En effet ce sont majoritairement les quarantennaires qui sont créateurs des dispositifs (cf. Annexe 80).

Même s'il paraît difficile de mettre des personnes « dans des cases », les indicateurs des profils nous permettent de positionner *a posteriori* les initiateurs, au regard de leurs propos sur le changement et sur le rapport aux NTIC. La majorité de la population se situe dans une position soit « utilitariste » par rapport au numérique soit « Fan ». Parmi les fans, personne qui présente le plus grand enthousiasme par rapport au numérique, notre population est composée de passionnés ou de pragmatiques en ce qui concerne les innovations. Dans le même temps le groupe des utilitaristes est plus hétérogène, car il comprend à la fois des passionnés, des pragmatiques et des suiveurs par rapport à l'innovation. Ce sont d'ailleurs ces suiveurs qui se situent également dans des dispositifs qualifiés d'enclavés au sein de leur organisation.

Nous observons que 8 des 13 dispositifs de formation ont été créés les trois dernières années. Les dates de création des dispositifs (cf. Annexe 79) nous indiquent que cela s'accélère. Ce constat nous invite à la prudence quant à l'interprétation de la place du dispositif dans l'organisation.

- Quatre dispositifs sont en situation d'enclave :
 - o Un nombre restreint de personnes est mobilisé dans le dispositif.
 - o Le dispositif repose majoritairement sur une seule personne. Nous avons pu observer que cette situation a également pu être vécue par d'autres dispositifs au cours de leur développement et que cela a évolué (dispositifs 1 et 8).
 - o Le faible volume d'activité que représente le dispositif au sein de l'organisation ou au sein du dispositif de formation lui-même.
 - o Faible volonté de développer ces dispositifs au sein de l'organisation.
- 5 dispositifs « têtes de pont » :
 - o Une stratégie de développement plus affirmée de la part de l'organisation.
 - o Les initiateurs de ces dispositifs sont passionnés ou pragmatiques mais possèdent une mission identifiée de la part de l'organisation.
 - o Une petite équipe est mobilisée.
- 4 dispositifs ancrés :
 - o Ils sont majoritairement plus anciens
 - o L'équipe qui y intervient est plus nombreuse.
 - o Au sein de l'organisation il peut exister d'autres dispositifs de même type.

Dans les entretiens, nous percevons le caractère d'infusion. En effet, même si le dispositif ne fait pas forcément l'unanimité, de nouvelles idées émergent, malgré tout, au sein de l'organisation en lien avec ces expériences. Ici, la petite taille des organisations semble être un élément particulièrement favorable à ce transfert. Au-delà, nous notons également que pour les dispositifs ancrés, les stratégies politiques et hiérarchiques semblent favoriser le déploiement de ce type de dispositif dans l'organisation. Les dispositifs qui constituent notre panel montrent un effet d'ancrage avec le temps. Plus le dispositif est ancien plus il semblerait s'ancrer.

Les stratégies de développement des dispositifs hybrides de formation par alternance sont principalement de type dynamique organisationnelle pour six des 13 situations présentées. Viennent ensuite les stratégies politiques et hiérarchiques liées aux fonctions occupées par les initiateurs dans l'organisation. La fonction ne possède pas d'incidence sur la place du dispositif dans l'organisation. Par contre nous identifions que le profil de l'initiateur semble davantage lié à la place du dispositif dans l'organisation.

B- Les caractéristiques générales des dispositifs

Les dispositifs de formation que nous avons explorés au travers de notre étude sont tous des dispositifs de formation professionnelle. Les données recueillies sont présentées en annexe 81. Nous proposons ici des éléments de synthèse sur les publics et statuts, les rythmes et les terrains professionnels en annexe 82.

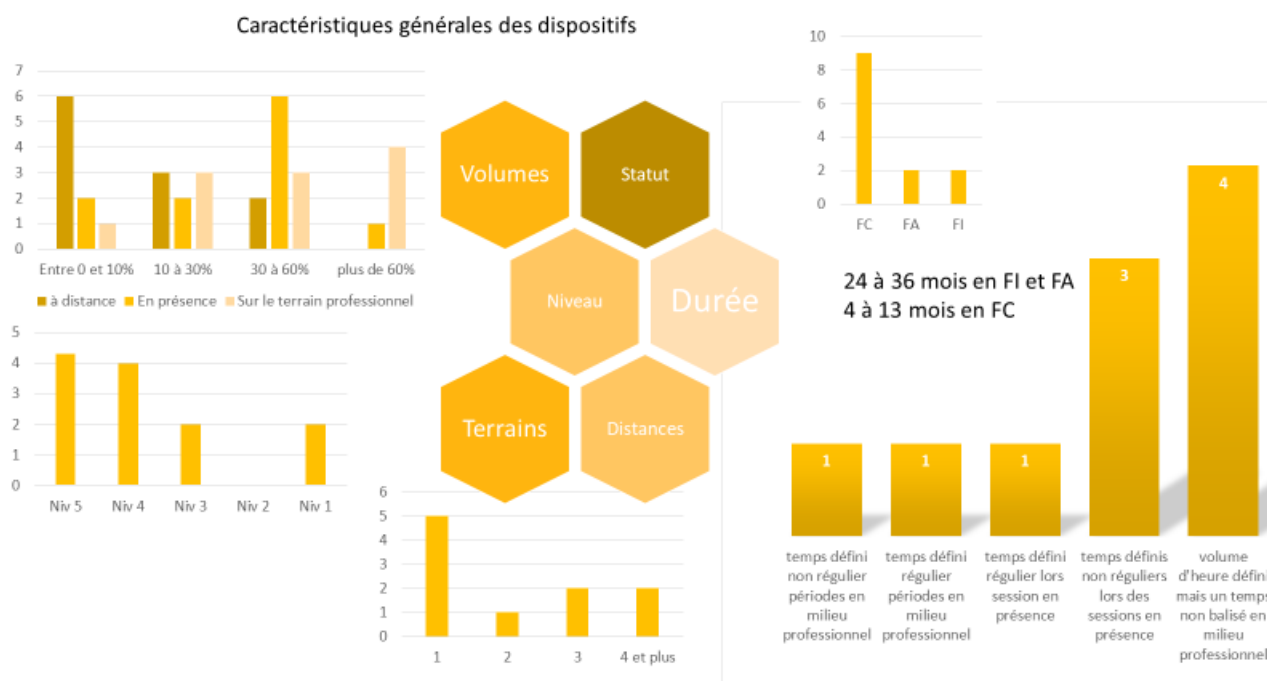


Figure 40 : Données récapitulatives pour les caractéristiques générales des dispositifs

Les effectifs concernés par les dispositifs hybrides de formation par alternance sont de petits effectifs. En moyenne, sur l'ensemble des dispositifs cela représente des effectifs de groupe de 18.

Pour ce qui concerne les statuts de formation nous identifions neuf formations professionnelles continue (avec des financements publics ou des financements professionnels), deux dispositifs de formation initial par alternance en statut scolaire et deux dispositifs de formation par apprentissage. Le statut de formation possède une forte corrélation avec le contexte d'émergence. Ce sont parmi les dispositifs de formation continue que se situent les enclaves. Nous pouvons relier cela à la place, parfois minime, ou isolée, de l'activité de formation continue dans une MFR. Ces éléments seraient à rapprocher des volumes d'activité d'une manière plus globale.

Les niveaux de formation préparés vont des modules qualifiants à des diplômes de niveau 5 avec une plus grande représentation des niveaux 4 et 5 de formation. Ce n'est pas totalement cohérent avec les niveaux de formation proposés au sein des MFR. Ceux-ci sont majoritairement situés sur des formations de niveaux 4, il est vrai, pour la formation initiale. Il ne semble pas exister de dispositif hybride pour les formations initiales de type 4^{ème} 3^{ème}.

Nous avons cherché à identifier les différents volumes de formations. Nous avons constaté avec étonnement les volumes d'activité déclarés. Lorsque le ratio est réalisé à partir du volume d'heure total de la formation, nous constatons alors que le dispositif de formation correspond généralement à plus que le volume d'heures déclaré (cf. Annexe 82). Nous supposons notre question mal formulée, quoique cet élément nous surprend,

en effet les volumes cumulés de formation à distance et formation en présence correspondent souvent au volume d'heure de formation. Est-ce à dire que les initiateurs ne considèreraient pas la formation en situation professionnelle comme du temps de formation ? Dans certains dispositifs, ces éléments s'expliquent par le statut de salarié de la structure. Cependant, ce n'est pas sans poser la question de la place et de la considération du terrain professionnel dans la formation. En effectuant les calculs de proportion à partir des volumes complets déclarés (En présence, à distance et en stage ou emploi). Nous parvenons à un second tableau qui nous permet d'identifier des proportions d'activités entre les différents espaces temps de formation (cf. annexe 82). Ainsi, nous constatons que le volume d'activité à distance reste minime dans le dispositif dans son ensemble. Il représente en moyenne 18% du temps.

Seuls eux dispositifs mobilisent la formation à distance pour plus de 300 heures. Les durées de formation se situent en moyenne à 15 mois mais avec des durées variables allant de 4 à 36 mois. Les dispositifs de formation initiales et par apprentissages concernés représentent des durées plus longues de formations (24 à 36 mois) que ceux de formations continues quel que soit leur financeur (4 à 13 mois). Les dispositifs de formations continues représentent un plus faible volume d'heures de formation. Cependant, sur ce volume, certains dispositifs de formation adultes représentent malgré tout un nombre total d'heures de formations (présentiel, distanciel, terrain professionnel) allant de 300 à 1800. Les proportions d'activités de formation réparties sur les trois espaces temps montre de réelles diversités de pratiques qui mériteront d'être approfondies.

Par rapport aux rythmes de la formation, nous constatons des réponses qui ne semblent pas cohérentes et ne nous permettent pas de déterminer des rythmes particuliers dans leur organisation. Les réponses concernant le déroulement des activités à distance semblent plus éclairantes, nous constatons ici que l'organisation des espaces temps de formation à distance suivent plusieurs stratégies :

- La formation à distance pendant les sessions de formation en présence. Les activités de formations à distance se réalisent pendant la semaine ou les deux semaines prévues en présence à hauteur d'une ou deux journées de manière régulière ou non. Dans cette configuration, les dispositifs qui mettent en œuvre ce type d'organisation semblent proposer une relative régularité de volume à distance pendant ces sessions.
- La formation à distance pendant les périodes en milieu professionnel sur un volume d'heures défini mais un temps qui ne l'est pas lors des périodes en milieu professionnel. Cette organisation présente l'avantage d'une certaine souplesse. Elle mériterait cependant d'être questionnée en termes de vécu du dispositif du point de vue de l'alternant comme de celui du professionnel.
- La formation à distance pendant les périodes en milieu professionnel sur des temps définis et concertés avec le terrain professionnel. Il semble qu'il n'existe qu'un seul dispositif.

Sur ces questions de rythme, de volumes et d'espaces temps de la formation, les éléments collectés restent à un niveau de description en superficie des dispositifs. Les incompréhensions et certainement des questions de vocabulaire mal partagé, car non stabilisés, nous incitent à envisager des approfondissements de ces questions. Pourquoi et comment sont définis les différents volumes de formation et par qui ? Comment les différentes parties prenantes s'y retrouvent en termes d'apprentissages, de relations d'activités, d'organisation ? En quoi la politique de stage est-elle redéfinie avec cette intégration ?

Enfin nous constatons un nombre relativement restreint de terrains professionnels. Pour les dispositifs de formation à destination des salariés ; par apprentissage (2-10), contrat de professionnalisation (11) ou formation en cours d'emploi (3) un seul terrain professionnel est mobilisé. Pour les autres dispositifs, de

formation initiale (4-13) et de formation professionnelle continue à financement public, nous constatons différents terrains professionnels dont le nombre est variable en fonction de la durée de formation et du volume d'activité en milieu professionnel. Nous constatons par exemple que pour une formation de 9 mois avec 210 heures de formation sur le lieu de stage, le dispositif 1 mobilise 4 terrains professionnels différents par stagiaire. Les dispositifs de formation, dans leur ensemble, s'appuient de manière massive sur le temps de formation en milieu socio professionnel. Le ratio d'activité en milieu professionnel ne va pas en dessous de 19% du volume d'activité général en heures.

Nous pouvons considérer qu'une des caractéristiques d'un dispositif de formation par alternance hybride est la mobilisation de trois espace-temps de formation : la formation en présence, à distance et sur le terrain socio-professionnel. Ainsi, le dispositif 12 qui ne mobilise pas de terrain professionnel ne nous semble pas correspondre aux caractéristiques d'un dispositif de formation par alternance. Nous faisons donc le choix de ne pas l'inclure dans notre panel pour la suite de notre travail d'analyse. Pour ce qui concerne les dispositifs 2 et 10 qui ne définissent pas clairement des volumes d'heures d'activités à distance ou des sessions à distance, la question pourrait également se poser. Il nous semble cependant que cette non définition est davantage lié à la nouveauté (pour le dispositif 2) et au caractère souple et davantage centré sur l'accompagnement (pour le dispositif 10). Au-delà, nous pouvons poursuivre notre questionnement ébauché dans le point précédent concernant les volumes et rythmes, les éléments collectés rendent compte des aspects descriptifs des dispositifs mais ne nous renseignent pas sur le vécu de ces différents rythmes et volumes d'activités dans l'alternance. Cela représente certainement de point d'investigation à préciser en termes à la fois d'activités, d'objectifs et de médiations et médiatisations au sein du dispositif et du point de vue des différents acteurs.

Dans une description générale des dispositifs, nous mettons également ici en évidence la répartition des dispositifs qui composent notre panel au regard des catégories de l'étude Hy-sup (cf. Figure 41). Nous constatons de la forte représentation des dispositifs de type écosystème ou métro dans notre panel de dispositifs. Ainsi, nous pouvons considérer que les dispositifs de formation alterné hybrides sont centrés sur les apprentissages.

Type	Dispositif
Ecosystème	1, 2, 4, 8, 10, 11
Métro	6, 7
Ile	3, 13

Figure 41: Les dispositifs étudiés au regard de la typologie Hy-sup

Nous nous sommes concentrés sur la description des dispositifs. Nous nous proposons maintenant d'aborder plus spécifiquement les éléments collectés au travers de notre cadre de lecture.

C- Les dispositions idéelles

Nous cherchons à identifier les dispositions idéelles des différents dispositifs de formation. Existerait-il des visées communes au dispositifs hybrides de formation par alternance ? Nous rassemblons les données issues du questionnaire en annexe 83.

Nous constatons tout d'abord que tous les initiateurs de dispositifs ne mettent pas obligatoirement en évidence les visées idéelles qu'ils poursuivent au travers de la conception du dispositif. En effet, certains pointent exclusivement le caractère obligatoire, induit par le financeur. Au-delà, les aspects pragmatiques et organisationnels sont mis en avant tel que : le gain de temps, d'énergie et l'économie de transport pour les

stagiaires et salariés. Ces éléments sont partagés entre les différents dispositifs. Des questionnements ingénieriques sont également partagés, afin d'optimiser le dispositif en fonction des activités qui paraissent les plus pertinentes à réaliser dans tel ou tel espace-temps de formation (par exemple le cas du compositeur végétal annexe 75). Cette conception organisationnelle montre la prise en compte des évolutions et possibilités offertes par les nouvelles modalités de formation. Cependant elles ne disent rien de visées du dispositif. Parfois, c'est l'aspect stratégique qui est mis en évidence pour justifier le développement de ce type de dispositif ; la volonté d'être dans les premiers à la faire (1), l'intention d'en développer d'autres au sein de l'organisation (1-2-3-8-12), l'obligation, pour l'organisation, de le mettre en œuvre pour des questions de survie (6-10).

Parmi les visées, celle de mieux répondre aux besoins individuels des alternants est fortement affirmée. Mieux répondre aux problématiques individuelles, être plus facilement sollicité par chacun, représentent des intérêts de ce type de dispositifs pour les alternants du point de vue des moniteurs. Nous pouvons identifier majoritairement les dispositifs 1-3-4-8-9-10-12 orientés vers cette individualisation. Celle-ci prend appui sur une ingénierie qui semblerait davantage mobiliser l'engagement des alternants et une plus forte auto direction/ autoformation au sein du dispositif. Ainsi, parmi les effets perçus, nous pouvons noter les inquiétudes formulées pour leur réussite, par les individus groupe de formation du dispositif 3 (Cf. annexe 67). Au-delà, cette individualisation porte sur différentes finalités de formation. Certaines sont davantage centrées sur la transmission (1), l'acquisition (3-4-12) ou la production (8-9-10) de savoirs, de connaissances ou de compétences (11-13). La part de la formation distante dans cette visée est plus ou moins définie. Parfois c'est davantage une diversification médiatique qui est mobilisée à des fins de médiation et de réussite (4).

Ensuite, dans les visées du dispositif nous pouvons identifier une dimension de socialisation, de création de réseau ou de communauté professionnelle. C'est particulièrement marqué sur le dispositif 11 qui, en réponse à l'émergence d'un nouveau métier possède un enjeu plus particulier dans la dimension sociale liée au processus de professionnalisation - reconnaissance d'un métier. Au-delà de cette dimension, peut-être un peu particulière, les dispositifs visent, d'une manière générale, le développement des compétences professionnelles. Certains, visent, cependant, de manière plus marquée, le renforcement de la formation professionnelle par le développement ou la consolidation des liens avec le terrain professionnel (2-13 et 10, 5, 8). Ces dispositifs cherchent particulièrement à renforcer les liens et collaborations avec les professionnels. Les différentes visées des dispositifs sont le développement personnel, social ou professionnel. Il est bien entendu que ces trois visées peuvent se combiner et ne sont pas exclusives les unes des autres.

D- Articulation des différents espaces temps de formation et production de savoirs

Une des caractéristiques des dispositifs de formation par alternance est de prendre appui sur une diversité d'activités mises en œuvre dans différents environnements de formation et de mobiliser de la production de savoirs sur les expériences réalisées. Nous avons cherché à identifier si cette dimension était mobilisée dans les dispositifs alternés hybrides. Les éléments collectés sont présentés en annexe 83 pour les dix dispositifs étudiés⁴⁹.

Nous pouvons dire que les dispositifs hybrides de formation par alternance proposent souvent des activités en présence (Act P) et à distance (Act D). Ces dispositifs, dans leur conception ne proposent pas, par contre, des

⁴⁹ En effet, pour rappel, nous avons deux personnes qui n'ont pas répondu au questionnaire (Dispositif 5 et 9) et un dispositif que nous avons écarté de l'étude compte tenu de son absence de formation en terrain professionnel et de son faible volume de formation (dispositif 12).

activités à réaliser sur le terrain professionnel de manière systématique (Act T). D'une manière plus significative, la production de savoirs issue des expériences menées sur le terrain professionnel est réalisée de manière fréquente, quelle que soit la modalité : en milieu professionnel (Prod Sav MP), en présence (Prod Sav P) à distance (Prod Sav D). Nous retenons qu'un élément de définition d'un dispositif hybride de formation alternée est la suivante : il mobilise au moins trois espaces-temps de formation.

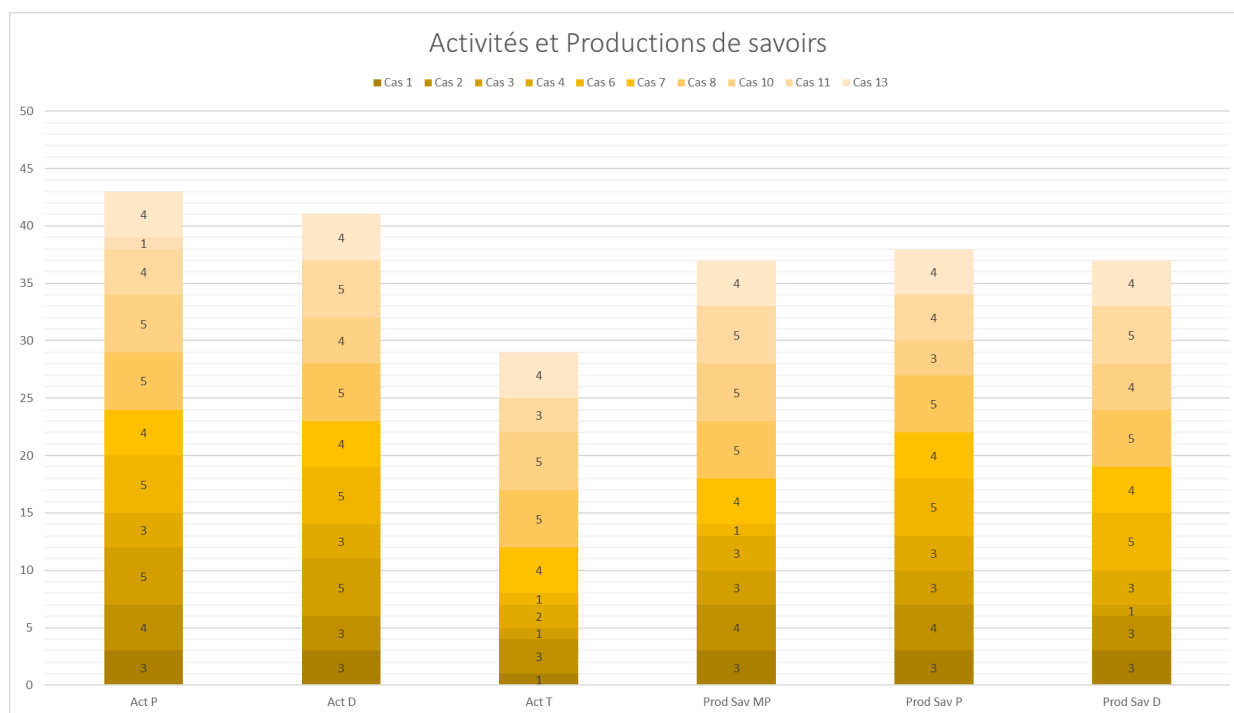


Figure 42 : Données sur les activités et les productions de savoirs dans les dispositifs de formation par alternance hybrides

Nous retenons également que les volumes des activités réalisées dans ces différents espaces temps de formation peuvent être variables allant d'un faible volume d'hybridation (très faible volume à distance) à une forte hybridation (la part des différents espaces temps est quasi égale).

Nous constatons que la production de savoirs issue des expériences en milieu professionnel existe. Elle prend différentes formes de travaux qu'ils soient ou non rédactionnels, puis partagés ou non avec le groupe. Les mises en œuvre de ces productions de savoirs mériteront d'être questionnées de manière plus précise pour identifier dans quelles mesures la nature des productions, les scénarisations et médiatisations de ces activités seraient renouvelées dans les dispositifs hybrides de formation.

E- Le partenariat et la formation partagée

Pour ce qui concerne la mise en œuvre du dispositif, nous avons particulièrement essayé d'identifier la manière dont les bilans de stage étaient réalisés ou non et leurs modalités de mises en œuvre : en présence (BP), à distance (BD) dans le milieu professionnel (BMP). La modalité la plus fréquente de réalisation des bilans de stage est sur le terrain professionnel (un membre de l'équipe pédagogique se déplace). Les professionnels participent au comité de pilotage pour 6 des 10 dispositifs étudiés (CoP). La mobilisation d'un comité de pilotage existe pour les dispositifs de formation par apprentissage, c'est une obligation. Cependant, nous constatons que ce sont plus particulièrement les dispositifs à destination de formation des salariés en cours d'emploi qui mobilisent un comité de pilotage. Ainsi, même si le comité de pilotage semble mobilisé de manière inégale en fonction des statuts de formation, il l'est particulièrement par les dispositifs qui possèdent

des dispositions idéelles fortement orientées vers la professionnalisation et en recherche de lien avec les professionnels à des fins de renforcement de la formation professionnelle.

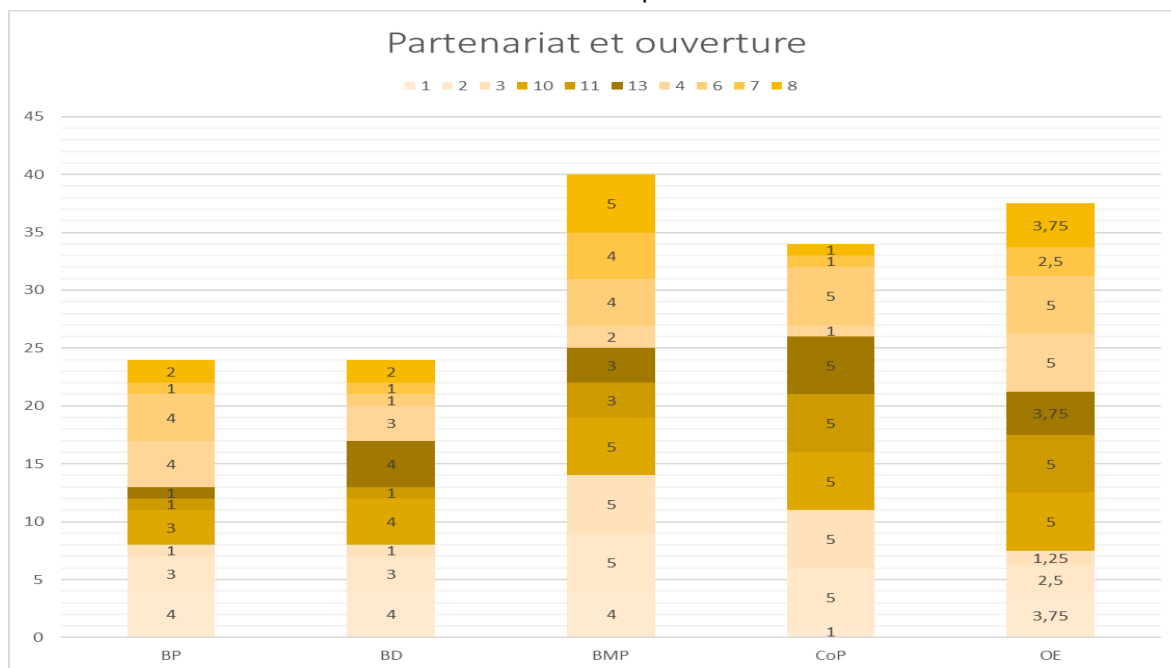


Figure 43 : Données sur le partenariat et l'ouverture dans les dispositifs hybrides de formation par alternance

Les dispositifs de formation mobilisent de manière assez fréquente des ressources et experts externes pour intervenir au sein de la formation (OE). Pour six des dix dispositifs, c'est une pratique fréquente voir très fréquente. Ainsi, au regard des pratiques installées dans la mise en œuvre de formation par alternance, cette pratique ne semble pas évoluer dans un sens ou l'autre.

Les dispositifs de formation hybrides par alternance sont conçus collectivement par une équipe pédagogique pour leur grande majorité. Dans la réalité, au travers des entretiens, nous percevons davantage l'engagement d'une petite équipe (de pôle formation continue, du dispositif concerné) que l'ensemble de celle de la MFR (en fonction de la taille de son équipe). Nous avons envisagé que plus le volume de formation à distance intégré était conséquent et plus l'équipe du centre de formation mobilisée sur ces activités était conséquente. Les éléments collectés ne nous permettent pas de tirer des conclusions dans ce sens. L'ingénierie du dispositif de formation est formalisée dans un guide servant au pilotage du dispositif (plan de formation). Si ce n'est pas le cas, il semble, au regard des expériences concernées, que ce soit lié au fait que l'ingénierie touche davantage des aspects d'une ingénierie pédagogique et non de formation (faible volume d'hybridation circonstancié dans une discipline). Ces éléments mériteront également d'être observés et questionnés de manière plus fines et longitudinales lors d'un travail plus approfondi.

Par rapport à cette dimension partenariale, nous pouvons considérer que les dispositifs de formation par alternance hybride mobilisent cette dimension de manière qui semble relativement inchangée par rapport à une mise en oeuvre « classique » de formation alternée. Le partenariat est mobilisé au service de l'accompagnement de formation des alternants au travers de bilans dont les fréquences, modalités et objectifs mériteraient d'être précisés. Les professionnels participent de manière variable à la définition des dispositifs de formation et à leur mise en œuvre. Parmi les dispositifs qui visent le plus le renforcement de partenariat nous identifions les dispositifs 10 et 13. Pour un regard plus fin sur la manière dont les activités professionnelles

sont reliées avec la formation, il nous semblerait nécessaire de compléter notre lecture du dispositif par des questions aux professionnels et de préciser les composantes de cette dimension.

Nous pouvons dire que nous n’observons pas de changement majeur dans le travail de partenariat dans les dispositifs pour la plupart des dispositifs questionnés. Cependant, à partir du moment où l’intention est réellement de renforcer, de donner la place de co-formateur aux maitres de stage ou aux employeurs, les médiatisations partagées semblent favoriser la reliance sociale. Ainsi, pour approfondir les questions qui se posent sur les partenariats dans ces dispositifs un axe de travail pourrait plus particulièrement questionner les modalités de médiatisation et de médiation des partenariats et du collectif du dispositif en fonction de la manière dont celui-ci articule dispositif et disposition des personnes afin d’identifier les effets pour les acteurs.

F- Accompagnement

Dans la dimension d’accompagnement, nous avons assemblé les composantes d’accompagnement par les pairs, d’accompagnement méthodologique, réflexif, la réalisation d’entretiens individuels en présence ou à distance et le degré de liberté de choix.

Les activités d’accompagnement par les pairs, collaboratifs (Acol) sont fréquemment voire toujours mobilisées dans les dispositifs de formation. Pour cette dimension, il paraîtrait intéressant de préciser les modalités de mise en œuvre et les intentions liées à cette mobilisation de collaborations de groupe.

L’accompagnement à la réflexion et à la meilleure connaissance de ses processus d’apprentissages (AR) est fortement partagé entre tous les dispositifs avec des fréquences variables. Sur l’accompagnement méthodologique (AM), nous constatons des réponses très proches pour tout le panel questionné. 9 des 10 dispositifs mentionnent une mise en œuvre d’un accompagnement méthodologiques de manière fréquente (souvent) ou très fréquente (toujours). Les entretiens individuels sont plus fréquents en présence (EP) mais il en existe également à distance (ED). Nous considérons ainsi que quelle que soit la modalité, les entretiens individuels font partie des activités partagées entre les dispositifs.

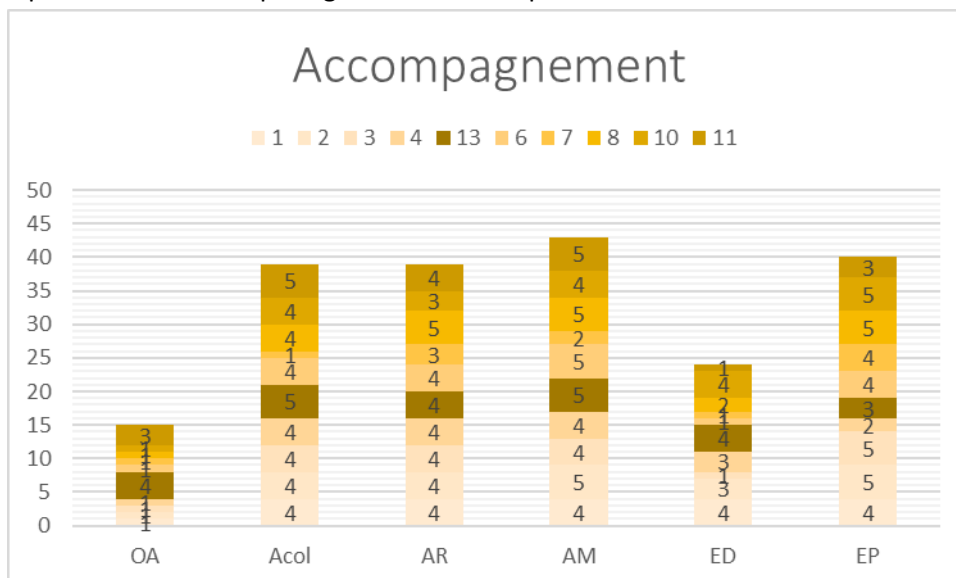


Figure 44 : Données sur les accompagnements dans les dispositifs hybrides de formation par alternance

Les dispositifs de formation qui constitue notre corpus de dispositifs hybrides de formation par alternance montrent une forte dimension d’accompagnement qu’il soit collectif, ou non. Cette dimension des dispositifs est celle qui est le plus homogène. Ainsi, nous constatons que la dimension d’accompagnement, déjà présente

dans les dispositifs de formation par alternance se retrouve également dans les dispositifs hybrides. Il conviendrait de préciser, certainement, en quoi il y aurait ou non des évolutions des ingénieries d'accompagnement au sein du dispositif. En effet, au-delà des données collectées par questionnaire, nous constatons, au travers des différents entretiens, des éléments de discours qui insistent sur la place de l'accompagnement, de la réponse aux besoins individuels dans les dispositifs hybrides qui semble accru, plus aigü, par rapport à une mise en œuvre d'une formation par alternance classique : « *La relation qu'on crée en terme d'accompagnement avec les stagiaires, elle est complètement différente de celle qu'on peut avoir en face-à-face. On essaye toujours... moi j'essaie d'être proche de mes stagiaires. Je ne les cocoone pas non plus de trop parce qu'après, quand ils vont aller sur le marché du travail, cela ne va pas être la même. Mais voilà ! j'essaie toujours, quand il y a des difficultés, de les accompagner.* (L293-295 entretien 8) ».

Ainsi, même si la place d'un accompagnement est unanime que le dispositif soit hybride ou non, l'hybridation de la formation renforcerait le besoin ou la dimension d'accompagnement pour les alternants.

G- Médiation

Si nous cherchons dans un premier temps à voir si certains effets de médiations seraient particulièrement recherchés dans le dispositif, nous avons identifié les médiations suivantes : technologiques, sensorimotrices, sémio-cognitives, relationnelles et réflexives.

La possibilité offerte par le dispositif aux alternants de modifier et commenter les ressources (UO) participe, de notre point de vue, de médiations sémio-cognitives. Pour celles-ci, nous constatons que les dispositifs de formation que nous avons observés possèdent, sur ces dimensions, des usages très hétérogènes qui se distribuent entre la non possibilité pour les alternant à la possibilité systématique d'agir sur les ressources et de les transformer, commenter, amender pour ou avec les autres.

La mise en commun favorise des médiations relationnelles, réflexives et sémio-cognitive. Cette activité de mise en commun n'est pas fortement mobilisée à distance dans les dispositifs hybrides de formation (MECD). Cependant, celle-ci étant une activité classique elle est également menée en présence au centre de formation. Il nous semble que l'absence, ici, de question sur la mise en œuvre de mise en commun en présence, représente une réelle limite pour identifier la place de cette activité dans les dispositifs. Nous constatons bien la présence de mises en commun à distance sur tous les dispositifs à des fréquences qui varient de rarement à toujours. Il nous semblerait intéressant de préciser les pratiques pédagogiques sur ces activités tant en présence qu'à distance afin de bien cerner quelles médiations y sont plus spécifiquement mobilisées.

Dans cette dimension de médiation, nous avons également souhaité mettre en avant les objectifs pédagogiques visés au travers des activités proposées qu'ils soient collaboratifs et métacognitifs (Col), d'autonomie (Aut) ou de développement professionnel (Pro) pour les alternants. Nous constatons ainsi que les dispositifs de formation visent de manière plus ou moins importantes, un spectre large de médiations pour les personnes en formation ; à la fois les médiations réflexives, relationnelles, praxéologiques, sémio-cognitives. D'une manière plus précise, il serait pertinent de questionner les médiations vécues par les différents acteurs dans ces dispositifs notamment les alternants et les groupes afin de mieux percevoir leurs effets au-delà des visées des concepteurs du dispositif.

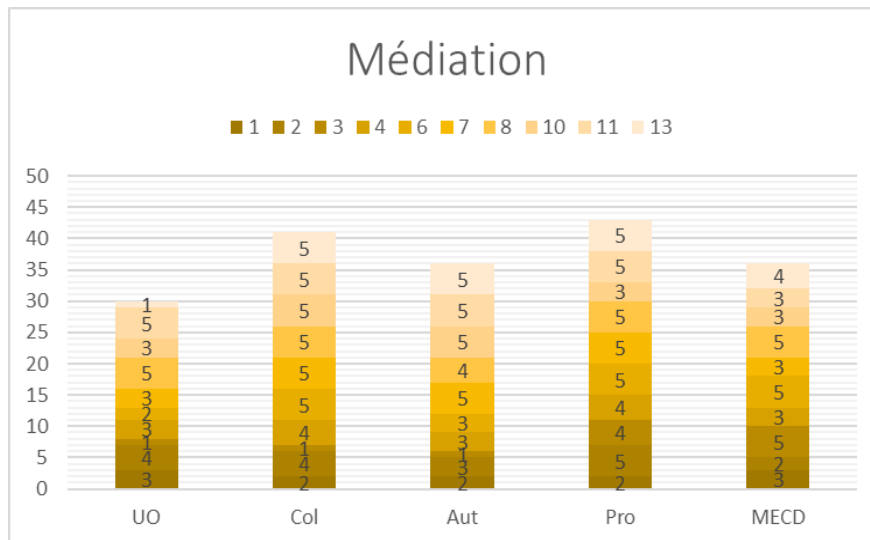


Figure 45 : Données sur les médiations dans les dispositifs hybrides de formation par alternance

Par le questionnement de la médiation dans les dispositifs hybrides de formation par alternance, nous identifions mieux sa place et la dimension, encore mal précisées, des différentes activités présentant de possibles effets de médiations et donc de reliances dans les dispositifs de manières plus ou moins instrumentées. Cette dimension de médiation, que nous rencontrons également dans le questionnement des reliances sociales qui traversent les dispositifs nous invitent à questionner la structure de reliance mise en place afin de permettre ces médiations. Nous avons ici, par exemple, identifié les mises en commun. Cependant, il nous semble que cette activité est loin d'être la seule qui participerait de la création de médiations dans les dispositifs. De ce point de vue, la question des médiations des dispositifs hybrides par alternance, nous paraît ici, relativement incomplète.

H- Médiatisation

Dans la dimension de médiatisation, nous avons questionné, au sein des dispositifs, les outils et usages proposés à des fins de production (OP), de collaboration (OC). Nous avons également cherché à savoir si les ressources multimédias étaient mobilisées par les moniteurs (MM) et les alternants (AM). Puis, nous avons questionné la mobilisation et l'usage des outils de communication et de collaboration synchrone (SYN). Enfin, nous avons cherché à savoir dans quelle mesure la relation d'accompagnement partagée était médiatisée dans les dispositifs, entre le centre de formation et le terrain professionnel (OALT), voire avec la famille (OAltF).

Du point de vue des médiatisations mises en œuvre, nous constatons que les propositions de productions et de médiatisation par les alternants sont moins fréquents que ceux pilotés par les moniteurs et centrés sur le dispositif. Ainsi, les usages de productions diversifiées ou multimédias et d'outils collaboratifs sont réparties de manière très hétérogène en fonction des dispositifs. Dans le même temps, les usages des outils de communication et multimédia par les moniteurs sont resserrés sur des usages de temps en temps ou souvent de ce type d'outils. Nous constatons ici que ces usages sont des usages de pilotage du dispositif, de transmission, d'organisation de formation ou de contenu qui restent a priori centrés sur le moniteur ou le centre de formation. Cette constatation mériterait, bien entendu d'être affinée à la fois en termes de pratique et de perceptions par les parties prenantes.

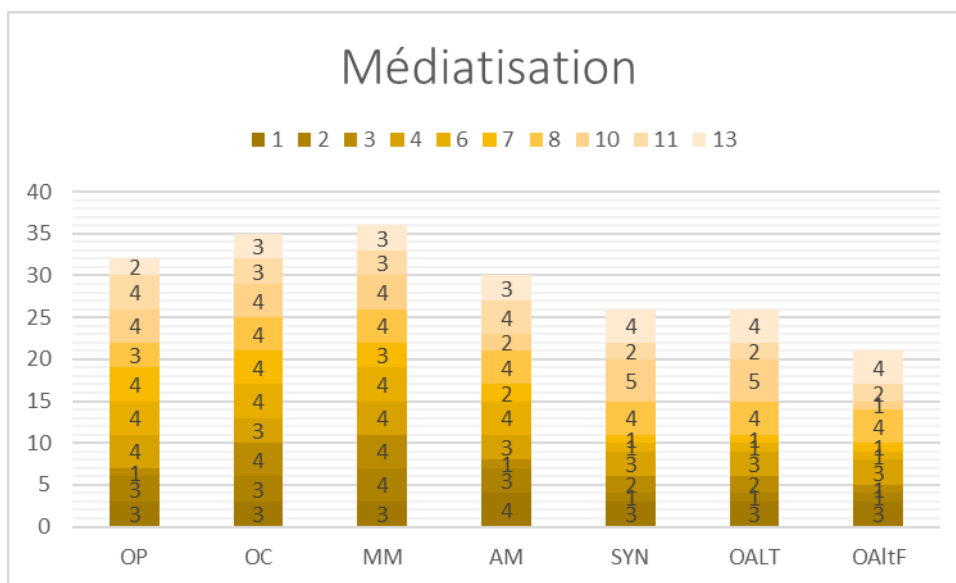


Figure 46 : Données sur les médiations dans les dispositifs hybrides par alternance

Dans le même temps les questions qui concernent les médiatisations des accompagnements partagés entre les différents acteurs mettent en évidence des pratiques également hétérogènes. Ici il conviendrait certainement de distinguer les statuts de formation. D'autre part, il nous semble, ici également, que les mobilisations d'autres moyens de médiatisation des activités et des relations dans le dispositif auraient certainement dû être pris en compte afin de réaliser un état des usages le plus complet possible. Parmi les médiatisations particulières observées, nous avons choisi de mettre en évidence les médiatisations qui se situent au service des accompagnements partagés entre les acteurs. En ce sens ils soutiennent les formes de reliances process prescrites notamment entre les alternants et les professionnels.

Pour les dispositifs que nous avons explorés, les médiatisations prennent le plus souvent appui sur une plateforme de formation plus un espace de stockage en ligne avec des outils de communication et de collaborations synchrone. Parmi les dispositifs 11 utilisent la plateforme Claroline Connect le LMS développé au sein de l'institution des MFR.

Si la variété des usages de médiatisation ne permet pas de tirer des conclusions, il nous semble qu'une tendance générale reste cependant davantage centrée sur une maîtrise des médiatisations par le moniteur et pas de réel partage de pouvoir dans les espaces médiatisés que cela soit avec les alternants ou avec les partenaires de formation. Cette dimension resterait à préciser, bien entendu. D'autre part, il nous semblerait utile de mieux identifier les activités médiatisées et leurs intérêts et limites pédagogiques, communicationnelles ou organisationnelles dans les dispositifs.

Dans cette partie nous avons choisi de revenir sur chacune des dimensions que nous avons identifiées comme des composantes fonctionnelles des dispositifs hybrides de formation par alternance.

I- Les reliances prescrites

En tant que concept à posteriori, nous envisageons que les reliances prescrites par le dispositif soient perceptibles au travers d'une approche ternaire de celui-ci. En ce sens, c'est tout autant par les visées, le fonctionnement et le vécu que nous identifions les liens, process et structures de reliances sociale, personnelle et praxéologique. Nous présentons ces différentes reliances dans la Figure 47.

Reliance sociale entre	Lien -produit	Structure- Médiation	Process- Médiatisation
Alternant et Moniteur	Lien social de formation	Entretien individuel Echanges en ligne	Mail – forum – forme écrite
Alternant et Professionnel	Lien social de Production	Activités de travail	Contrat- convention
	Lien social de formation	Bilan de stage Production de l’alternant Activités de stage Etude d’alternance	Portefeuille de compétences Carnet de liaison Communication des productions en ligne (ex blog)
Alternant et Pairs	Lien social de communauté Professionnelle	Mise en commun Retours d’alternance	
	Lien social de communauté formation	Activités de collaboration	Réseau social de groupe Outils de communication et de production synchrone et asynchrones (wiki-forum- visio-conférence)

Figure 47 : la reliance sociale des dispositifs hybrides de formation par alternance pour les alternants (Bluteau, 2020)

Dans cette figure, nous mettons en évidence la reliance sociale des dispositifs. Le système médiateur producteur de reliance sociale est double dans une formation par alternance. Il repose sur deux instances sociales : celle de la production, du travail et celle de la formation. Ces deux instances possèdent leurs cultures et codes.

Si nous considérons, tout d’abord, la reliance sociale en rapport avec le monde professionnel. Elle se construit entre l’alternant et le professionnel (maitres de stage / apprentissage/ employeur) mais peut également intégrer les pairs. La structure mise en place qui contribue à la construction de ce lien, s’appuie sur

- L’incitation à réaliser certaines activités sur le terrain professionnel,
- La réalisation de bilans de stage,
- L’évaluation partagée des compétences (entre l’alternant et le professionnel, voire également avec le centre de formation),
- Le partage des productions de l’alternant,
- La co-construction du parcours de formation avec l’alternant et le centre de formation.

Le processus de création de ce lien s’appuie sur des médiatisations telles que le carnet de liaison, le portefeuille de compétence, les open badges, les espaces numériques partagés, les instruments d’accompagnement en ligne.

Toutes ces activités, partagées entre l’alternant et le professionnel, voire également avec le centre de formation, participent de la production d’un lien entre le professionnel et l’alternant.

Cette reliance sociale ne semble pas, de prime abord, différente dans un dispositif alterné hybride par rapport à un dispositif de formation par alternance classique. Les activités et les instruments mobilisés semblent identiques et nous serions tentés d’y voir une évolution mécanique. Cependant, dans un des dispositifs, une médiatisation change. Le fait de mobiliser une instrumentation partagée entre les acteurs, comme c’est le cas dans le dispositif 10, engage davantage chacune des parties : « *Chacun a son action donc la première évolution majeure c’est ça la formalisation. Ça nous oblige un peu plus (I.190-191 entretien 10).* » De la même manière, dans le dispositif 11, la production partagée entre les membres du groupe, dans une dimension collaborative, à des fins professionnelles renforce le lien entre eux.

Nous identifions ensuite la reliance sociale en rapport avec la formation. Elle se construit entre l’alternant et l’équipe pédagogique, le moniteur, dans le cadre de la formation. Nous avons pu constater un discours concordant qui indique une évolution de la posture, une centration qui semble plus importante sur l’alternant dans l’accompagnement par les moniteurs. Les initiateurs de dispositifs partagent aussi une évolution de la relation sans pour autant être en capacité de préciser exactement ce qui évoluerait. De notre point de vue c’est autant ce qui est échangé que sa médiatisation qui diffèrent. En effet, la médiatisation via une plateforme ou tout autre instrument de communication distant oblige à écrire. Ainsi, dans le dispositif le passage d’un mode de communication oral à l’écrit, n’est pas sans poser question. C’est ce que met en évidence l’entretien 5 : « *Il y a cette relation, cette communication informatisée qui me pose question. Dans quelle mesure on peut ou pas ? Moi, ça c’est vrai, que ça m’intéresse de travailler là-dessus (l.365-367 entretien 5)* ». Ici, nous identifions un lien qui pourrait être davantage marqué par un caractère interindividuel. Les discours sont assez unanimes sur le fait que la relation avec l’alternant évolue mais nous n’avons pas, de manière plus précise, identifié comment ou vers quoi. Ces interactions entre l’alternant et l’équipe, et les différents moniteurs, pourraient être étudiées de manières plus fine afin de mieux cerner leur processus, structure et, possiblement, déliance ou de reliance.

Pour ce qui concerne la reliance sociale de l’alternant avec les pairs du groupe de formation, les dispositifs la mobilisent plus ou moins. Certaines activités structurées du dispositif de formation participent de ce lien : les retours d’alternance, les mises en commun par exemple. La médiatisation des relations du groupe au sein d’un réseau social ou d’un forum sont des processus favorisant la construction de ce lien. Celui-ci est recherché pour maintenir ou augmenter l’engagement en formation à travers la création d’une forme de communauté. Cette reliance est cependant moins mise en évidence par les différents initiateurs. Elle méritera d’être questionnée du point de vue des alternants eux-mêmes.

La reliance personnelle s’appuie également sur deux, voire trois instances sociales : celle de la production, du travail, celle de la formation, celle de la vie sociale. Ces trois instances possèdent leurs cultures et codes.

Reliance	Lien -produit	Structure- Médiation	Process- Médiatisation
Personnelle	Autonomie	Activités à distance	
	Cognitives	Cours Visites Intervention	Exercice et ressources en ligne
Praxéologique		Visite de stage Mise en commun Production de savoirs Retours d’alternance Pratique professionnelle	Carnet de liaison, portefeuille de compétences portfolio Photographie Vidéos

Figure 48 : Les reliesances sociale, personnelle, praxéologique des dispositifs hybrides de formation par alternance pour les alternants (Bluteau, 2020)

Ainsi, nous identifions une reliance personnelle prescrite par le dispositif de formation. Il nous apparait, au travers des différents entretiens, que les dispositifs de formation par alternance hybrides prescrivent, de manière plus ou moins conscientisée, une autonomie des alternants. *A priori*, cette dimension est identifiée comme un des effets des dispositifs sur les alternants. Cependant, nous pouvons considérer que c’est un prescrit de formation. Ici, les retours des stagiaires du dispositif 3 nous incitent à penser qu’effectivement l’autonomie est déjà attendue. En mettant les personnes en responsabilité de s’organiser, de prioriser les activités, les dispositifs s’appuient sur une capacité d’autonomie. Ainsi, nous pouvons mettre en évidence, ici,

une dimension qui peut paraître plus exigeante, plus engageante, de ce type de dispositif⁵⁰. Cela nous pose la question de ce qui se passe lorsque les dispositions des alternants ne rencontrent pas les attendus implicites du dispositif. Il nous semble en effet que les dispositifs hybrides de formation par alternance prennent, peut-être encore davantage, par rapport à un dispositif alterné, appui sur l'engagement des personnes en formation et sur la dimension d'autoformation/ direction. Nous intégrons également la mobilisation de la personne dans ses apprentissages et la construction de ses connaissances, compétences. En fonction des dispositifs, nous avons pu mettre en évidence la visée plus orientée vers les compétences ou vers les connaissances. Au-delà, parmi les éléments de reliance personnelle prescrit par l'alternance, parce qu'elle fait se succéder des expériences entre les espace-temps de manière cyclique et linéaire, participe de la construction identitaire de la personne.

Nous considérons que la reliance personnelle prescrite par l'instance sociale professionnelle peut être définie comme une reliance praxéologique. La reliance praxéologique est considérée comme le processus, la structure et le lien qu'une personne établit entre elle-même et sa pratique professionnelle. Ici, les activités réalisées en stage, les productions de savoir issues de ces expériences, leur partage et leur mise en commun, les visites de stages et les entretiens individuels participent d'une médiation entre la personne et ses propres pratiques. En termes de médiatisation les photographies et les vidéos partagées de pratiques professionnelles permettent également de construire des représentations de ses propres pratiques. En effet, la possibilité de reconvoquer ses pratiques, de mobiliser de nouvelles formes de productions de savoir semble, *pouvoir, a priori*, faciliter ces reliesances. Malgré cela, nous n'avons pas, par exemple, questionné les contenus des entretiens, la manière dont les retours d'expériences mobiliseraient leur explicitation d'expériences de manières individuelles ou collectives. Nous n'avons pas non plus questionné ces dimensions dans des espaces temps nouveaux. Nous avons constaté des mobilisations, parfois plus marquées, souvent davantage formalisées et médiatisées. Nous considérons que cette opportunité de médiation et de médiatisation des activités et expériences favoriseraient la création de liens entre la personne et ses pratiques. Ces processus, structures et liens nécessiteront d'être également davantage affinés pour mieux identifier à la fois leurs fonctionnements et effets pour la personne en formation.

Ainsi, nous constatons que l'hybridation des dispositifs de formation ne détruit pas le lien, mais le transforme, en le rendant possible et médiatisé dans des espaces temps au sein desquels il n'était pas mobilisé précédemment. En cela les possibilités de convoquer des traces d'expériences et des interactions avec différents acteurs du dispositif présentent des pistes à questionner. Les reliesances, qu'elles soient sociales, personnelles ou praxéologiques participent du caractère intégratif de l'alternance tout en étant possiblement favorisées par l'hybridation du dispositif. Il conviendra, dans une approche affinée, de préciser les stratégies de création de reliance en fonction des dispositions idéelles. Cela permettrait d'envisager de manière plus claire des combinatoires en fonction des visées des dispositifs, de leur durée et de leur public. En cela une approche affinée et un questionnement des vécus de formation nous permettraient de construire un cadre de lecture de ces reliesances souhaitées en fonction des finalités de dispositifs de formation.

⁵⁰ « Ce qui change vraiment c'est le côté autonomie. Je trouve que vraiment parfois peut-être quand on est sur nos formations adultes, je trouve que parfois on cocoonait peut-être trop les stagiaires. On calquait peut-être trop la formation adulte sur la formation initiale et je trouve qu'avec le dispositif comme ça on les responsabilise. Je trouve que c'est vraiment la plus-value qu'on a » (l. 124-127 entretien 8).

A- Résultats sur la reliance professionnelle des initiateurs

Nous présentons ici les résultats concernant la reliance professionnelle perçue par les initiateurs des dispositifs (cf. Annexe 90). Notre travail de recherche a pris appui sur un cadre de lecture de la reliance professionnelle défini en Figure 27 comprenant la reliance sociale, personnelle et praxéologique d'une personne dans le cadre de sa vie professionnelle.

A- Du point de vue de la reliance sociale

Nous avons cherché à identifier le lien social que les initiateurs avaient perçu au travers de la conception et mise en œuvre du dispositif. Pour ce faire, nous avons pris appui sur trois indicateurs : les relations avec leurs collègues (REL), la reconnaissance (REC) et le développement de nouveaux liens (RES).

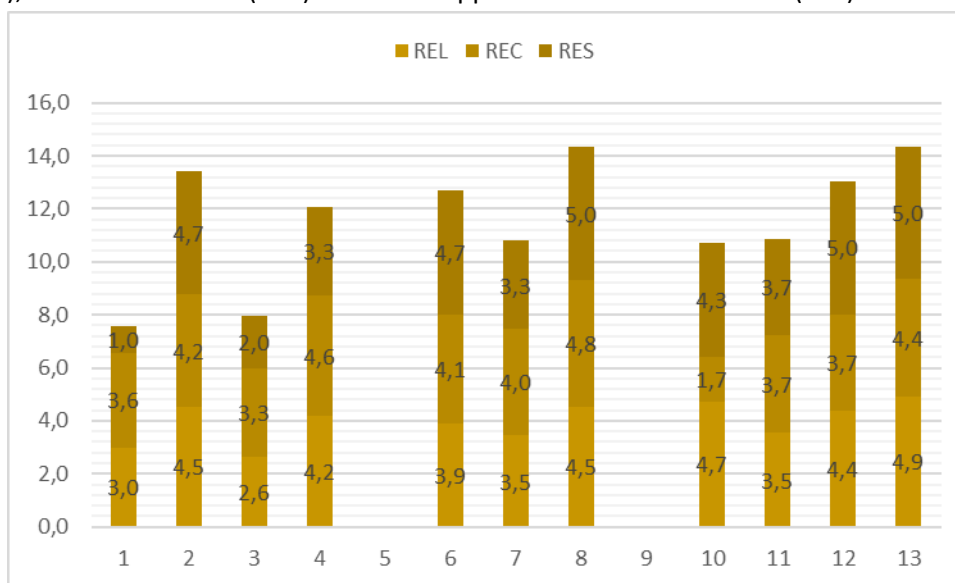


Figure 49 : Données sur les indicateurs de reliance sociale chez les initiateurs de dispositif

Pour ce qui concerne les relations avec les collègues et leur équipe pédagogique, nous constatons un double discours :

- D'une part une forme de reconnaissance des actions plus ou moins importante par l'équipe⁵¹. A minima, cette reconnaissance est restreinte à l'équipe engagée dans le dispositif, mais peut aussi être davantage partagée au sein de l'équipe de la MFR. Le renforcement du travail d'équipe et d'ingénierie pour les personnes engagées dans le dispositif est également affirmé.
- D'autre part, des freins⁵², des réactions de replis, des résistances qui affectent plus ou moins les initiateurs en fonction de leur place dans le dispositif et leur engagement dans son développement. Ici, nous percevons clairement la dimension sociale de l'innovation et le « gouffre » de Moore⁵³.

⁵¹ Donc on a certains collègues qui montrent une reconnaissance. (L274 entretien 1).

⁵² Maintenant, la chose qui est mise en avant en premier c'est : "Oui, mais pour cela, ça prend du temps", "Moi, je veux bien mais je n'ai pas le temps" (L230-232 ent 2)

⁵³ là où il peut y avoir conflit ou des choses plus difficile c'est finalement quand cela devient un enjeu ... qui... je ne sais pas comment le formuler je vais peut-être repartir de la situation. Avant le confinement, bilan de groupe de première année avec lesquelles on travaille à la mise en place de ses outils là. Dans les groupes tu en a toujours qui vont ou non s'approprier les choses, dans ce groupe là on a un apprenti qui est très résistant et qui est délégué de groupe. Le bilan se passe. Puis après bilan, dans le hall de l'établissement, en présence le directeur, d'un collègue également résistant, de l'apprenti, d'un autre apprenti, qui parle facilement, et de moi-même. une discussion post bilan, dans le groupe présent, donc le représentant du groupe qui parle et qui dit : "w@lter c'est très compliqué, il comprend rien on ne peut pas utiliser. " le directeur : " ah oui quand même des fois c'est très compliqué."

le responsable 2 secondes année : " oui vraiment des fois les outils, hein, pff! "

voilà et puis toi derrière tu rames. Tu peux ensuite l'interpréter comme tu veux, un micro événement ou le révélateur du fait que ça n'a pas encore pris vraiment. L 382-39-entretien 10

Les initiateurs perçoivent certaines reconnaissances à la fois au travers des retours des alternants, dans la dimension pédagogique, mais également par la gouvernance en termes de développement de l'organisation ou des collègues pour le soutien qu'ils apportent. Un des indicateurs de cette reconnaissance est l'évocation de missions, de postes et de responsabilités qu'ils sont nombreux à mentionner⁵⁴. Au-delà, les initiateurs identifient le développement de leur réseau⁵⁵ soit dans la dimension locale avec les professionnels ou les autres organismes de formation de leur territoire, soit dans la dimension de réseau au sein de l'institution des MFR⁵⁶. La sollicitation faite, dans le cadre de cette recherche est également perçue comme une reconnaissance. Cette perception de reliance sociale est la moins homogène entre les différents initiateurs de dispositifs.

B- Du point de vue de la reliance praxéologique

La reliance praxéologique a été observée à travers les évolutions de pratiques pédagogiques (ppda), les réflexions sur ces pratiques (REF) et les perceptions des relations dans le dispositif (RELD). Nous notons que cette dimension est plus homogène que la précédente. En complément des données collectées par questionnaire (Cf. Figure 50), au travers des entretiens les initiateurs identifient des évolutions : d'ingénieries⁵⁷, d'animation pédagogique⁵⁸, de posture⁵⁹,⁶⁰ d'accompagnement⁶¹.

Certains identifient des changements dans leur mise en œuvre de l'alternance : *« je me dis que peut-être que j'exploite plus l'alternance qu'auparavant. Je l'exploitais déjà pas mal mais je pense que je l'utilise encore davantage avec la formation à distance. J'essaie vraiment... alors c'est souvent quand je demande aux stagiaires... je leur dis d'exploiter des expériences vécues. Peut-être que si je faisais uniquement du présentiel, je ne l'aurais pas fait de la même manière ou pas si systématiquement... oh que oui ! Je pense que ça permet vraiment de croiser tout : le temps à distance, les temps en stage, les temps en présentiel. Je pense que cela permet vraiment de croiser pour avancer dans leur parcours. Je pense que c'est vraiment là la plus-value de ça. Ça permet de faire un mix (I412-419 entretien 8) »*. Certains allant même à considérer que : *« la marche d'après et j'en suis convaincu c'est qu'il faut qu'on réinvente l'alternance (L.544 entretien 10) »*.

⁵⁴ Oui, j'ai une reconnaissance et au niveau de la direction, c'est officiel. On a appelé ça "développement" mais cela prend toutes ces questions-là en compte. (I 489-490 entretien 6)

⁵⁵ A défaut d'avoir d'autres MF, le fait d'échanger avec d'autres centres c'était bien, ça m'a permis d'avoir un réseau. (I 404 entretien 7)

⁵⁶ Non, mais je le vois bien, là. En réunion, je vais être plus participative, plus force de proposition et j'ose. Et, tu vois, ce que j'ai fait devant le Conseil d'Administration au mois de février, jamais je ne l'aurais fait il y a 3 ans. J'aurais eu trop peur ! Donc, je me sens plus en confiance, je me sens aussi reconnue. On s'adresse à moi quand on a besoin, quand il y a des choses. Je tisse un réseau aussi avec vous, l'équipe du CNP-R, avec d'autres collègues en formation et je trouve que ça, c'est super, ça permet de s'ouvrir. (I378-383 entretien 2)

⁵⁷ puis après, sur un point de vue pédagogique, c'est repenser la formation complètement différemment en termes de support de contenu, en terme de comment on articule la formation aussi parce que comment on passe du présentiel au distanciel ? (I92-95 entretien 7)

Cela s'est intégré progressivement, on a encore quelques points de difficultés qui sont identifiés et c'est sur quoi il faut qu'on travaille. Aujourd'hui, la difficulté majeure, c'est d'arriver à intégrer le distanciel à part entière dans notre plan de formation et que cela soit formalisé pour arriver, comme tu disais, à se dégager un rythme et une régularité, pour avoir du temps, et que tu économises pour ne pas chercher chaque semaine ce que tu vas leur donner à faire. Il va y avoir quand-même un fil conducteur. Moi, je ne trouve pas que cela modifie, non, parce que quel que soit le vecteur... (I807-814 entretien 6)

⁵⁸ Et puis moi, ça m'a aussi appris plein d'outils différents, de techniques d'animation, de cours différents. Je ne fais plus mes cours de la même manière même en présentiel. Déjà je favorisais beaucoup les échanges en classe auparavant, et maintenant je le fais encore plus. Je trouve qu'il y a des outils... même certains outils que j'utilisais avec les adultes, que j'utilise aussi en formation initiale. Du coup, il y a des choses que je fais avec les jeunes, justement, où j'utilise un peu ces outils, notamment par exemple les serious game que j'utilise avec les jeunes et qu'ils aiment bien. Ça, c'est vrai qu'avant je ne l'aurais pas forcément fait. L 295-305 entretien 8

⁵⁹ Il a fallu quand même nous former car la posture n'est pas la même qu'en salle de classe. (I11-12 entretien 8)

⁶⁰ C'est qu'on a un outil qui nous permet de plus ou pas trop être formateur mais être davantage animateur. Donc on a changé de casquette et des fois c'est déstabilisant mais c'est vraiment bien. C'est bien parce que ça permet de rentrer en contact avec eux et surtout de voir leurs difficultés mais pas forcément scolaires. Il peut y avoir d'autres difficultés et surtout cela permet de les appliquer au fur et à mesure des avancées et ça, c'est drôlement bien fait et c'est un outil qui est vraiment utile. Vraiment, il est bien fait. (I87-92 entretien 4)

⁶¹ Les collègues qui sont dans la formation hybride, elles se sont rendu compte peut-être du côté accompagnement. On s'est rendu compte que, ce volet-là, il était très très important. D'autant plus sur une formation hybride si on ne veut pas perdre les stagiaires, il faut être très présent. C'est peut-être là-dessus. Ce n'est pas forcément sur le reste. On a bien compris qu'il ne fallait pas et qu'on ne pouvait pas faire du présentiel comme du distanciel mais j'aurais tendance à dire que c'est sur le volet accompagnement. Des collègues ont pris conscience que là c'était notre force par rapport à d'autres centres de formation et qu'il ne fallait surtout pas le perdre, que des stagiaires qui sont à distance ne perçoivent pas les choses de la même manière qu'en présentiel et ça, l'équipe l'a bien intégré. L 496-504 entretien 7

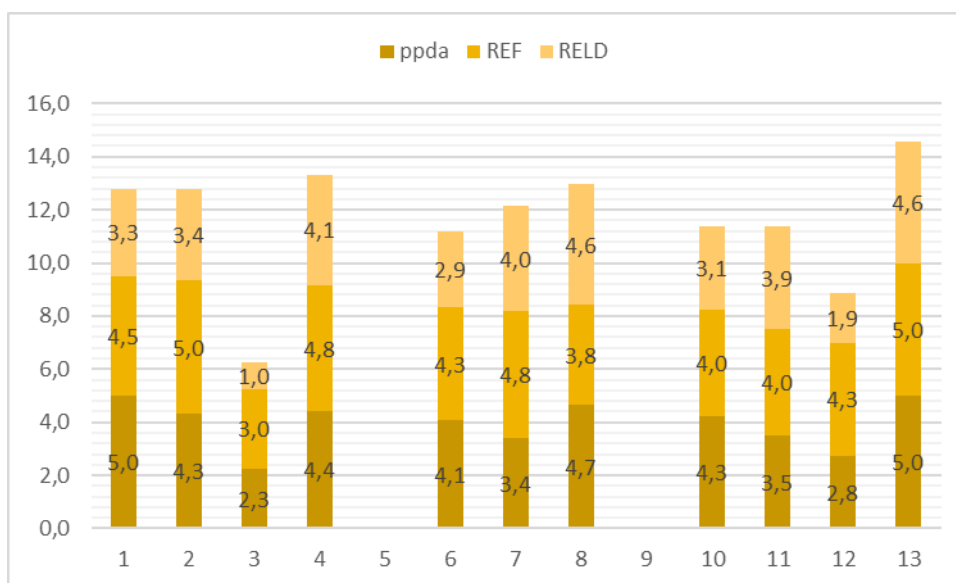


Figure 50 : Données sur les indicateurs de reliance praxéologique chez les initiateurs de dispositif

Enfin, dans une dimension plus réflexive, « *en fait cela m'a fait faire moi un gros travail au niveau pédagogique et j'ai énormément appris. Je ne sais pas si je suis très bon aujourd'hui encore, mais je sais au moins analyser ma pratique, ça c'est pas mal quand même. Je suis capable de te dire : « voilà, sur telle séquence, j'ai fait telle chose cela a donné tel résultat. J'ai fait des erreurs et je peux l'améliorer ainsi. » Aujourd'hui j'ai cette autonomie là et ça, c'est bien. Je pense que ces dernières semaines ont fait faire le même travail à mes collègues. J'ai progressé sur ça, c'est-à-dire : « comment est-ce qu'on peut utiliser pédagogiquement de manière pertinente ses outils là ? » (I.461-475 entretien 10) ».*

Parmi les retours concordants des initiateurs, la dimension « à distance » semble inciter à questionner plus fortement les mises en œuvre pédagogiques qui, pour certains, sont nouvelles, pour d'autres plus anciennes. Dans chacune des situations, l'intégration de cette nouvelle modalité entraîne un renouvellement de ses pratiques, même dans les animations pédagogiques des autres dispositifs, non hybrides. Cependant, ces données mériteraient d'être affinées car les non réponses peuvent également représenter des perceptions complètement différentes de ces reliances. En effet, la perception par exemple, au travers de l'entretien 9, mentionne des retours concordants sur les évolutions de pratiques mais diverges sur la perception de la relation à distance.

L'émergence d'un tiers espace-temps de formation au sein des dispositifs renforcerait une nécessité de mobiliser différemment les plans de formation ou de les reconstruire. Il semblerait que l'intégration de ce nouvel espace-temps questionne les articulations et le construit du dispositif. Il inciterait à davantage formaliser et rendre visibles et lisibles les intentions et le sens donné aux différentes activités.

C- Du point de vue de la reliance personnelle

Nous avons, ensuite, cherché à identifier la reliance personnelle qui avait pu se développer au travers de la création de ce type de dispositif chez leurs initiateurs. Les dimensions que nous avons plus particulièrement observées concernent à la fois la motivation professionnelle (MOT), le sentiment d'efficacité personnelle (SEP), la perception d'une cohérence avec ses propres valeurs (VAL).

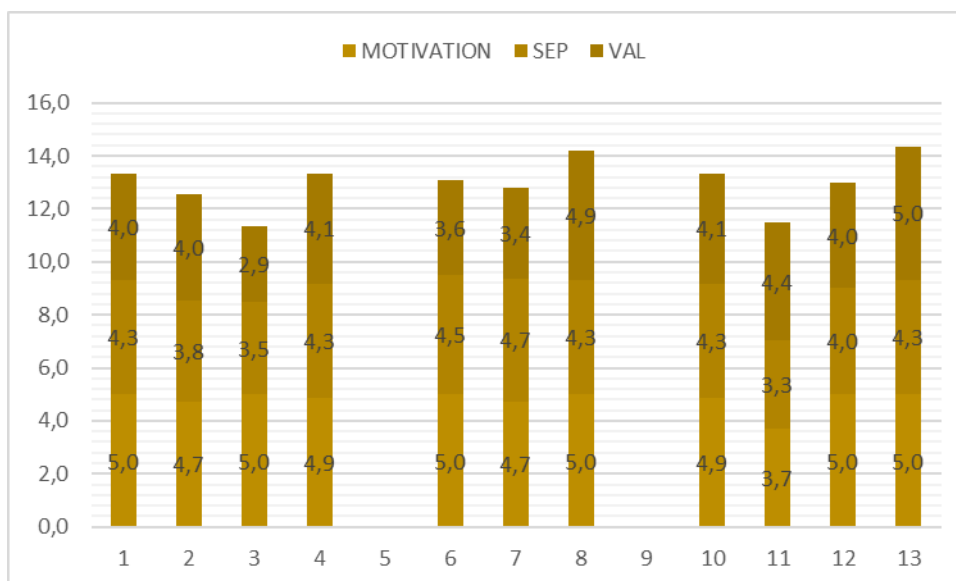


Figure 51 : Données sur les indicateurs de reliance personnelle chez les initiateurs de dispositif

Cette reliance est clairement perçue de manière la plus homogène parmi des trois observées. La motivation professionnelle est manifestement très forte, quel que soit le profil de l’initiateur, la place du dispositif dans l’organisation. Le sentiment d’efficacité personnelle est également assez élevé. Ici, nous pouvons envisager que la durée de l’expérience pourrait avoir des incidences : « Il n’y a pas si longtemps que ça que je suis beaucoup plus sereine quand je débarque dans une formation à distance (I271-272 entretien 8) »⁶².

Le sentiment de cohérence avec ses propres valeurs ou celles de l’institution semblent également assez partagé. Nous avons aussi pu constater d’une volonté de s’engager dans un chantier qui porterait sur les dispositifs hybrides de formation par alternance pour quasiment tous les initiateurs interrogés.

Les résultats présentés nous invitent à considérer que cette perception de reliance personnelle ne soit pas liée au contexte d’émergence, à la place du dispositif dans l’organisation. Il semblerait que cette perception soit davantage liée au fait même de concevoir et de mettre en œuvre le dispositif. Ainsi, cette dimension mettrait, peut être en évidence un caractère créatif, de conception, d’invention, qui, pour lui-même, entrainerait une satisfaction des initiateurs. Nous pouvons également considérer que cette perception de reliance serait à croiser avec les profils des initiateurs qui sont majoritairement des fans et des premiers adeptes et pour lesquels les convictions, l’intuition, l’attrait pour l’innovation et le numérique sont forts. Ainsi, la création du dispositif représenterait alors mise en cohérence entre ses propres valeurs et celles de son institution. Ces ingénieries nouvelles permettant de davantage s’y retrouver, prendre une place active dans le développement de ses propres activités professionnelles et de la MFR. Une étude sur une population plus importante et sur une durée plus longue permettrait d’approfondir ces éléments et de les croiser davantage avec le développement professionnel et de professionnalisation.

⁶² Pour rappel, c’est un des dispositifs le plus ancien de notre population.

Partie 5-La synthèse, les perspectives.

Dans cette partie nous présentons donc une analyse générale de la recherche menée au regard des hypothèses que nous avons formulées. Nous revenons ensuite sur la démarche et ses limites. Enfin, nous situons les perspectives de recherches et ingénieriques.

1- Analyse de la recherche

Nous souhaitons organiser une analyse plus globale afin de produire des éléments de réponses ou d'éclairage par rapport à nos hypothèses.

A- Des dispositifs hybrides de formation par alternance

Nous avons présenté une première hypothèse qui envisage que les dispositifs hybrides de formation par alternance possèdent des composantes spécifiques. Pour mener notre exploration empirique au regard de cette hypothèse, nous avons construit un cadre de lecture de ces dispositifs de formation.

1- *Caractéristiques des dispositifs*

Ce cadre de lecture et les entretiens réalisés nous ont permis d'identifier des éléments qui constituent la structure de ces dispositifs. Ainsi, nous avons pu mettre en évidence que les dispositifs hybrides de formation par alternance sont centrés sur les apprentissages. Ils visent le développement de connaissances ou de compétences pour les alternants. Au-delà, les dispositifs de formation professionnelle par alternance possèdent une visée commune de professionnalisation. Enfin, en fonction des dispositifs, ils ambitionnent également le développement social et personnel des alternants qu'ils accompagnent. Nous pouvons ainsi dire qu'ils sont centrés sur les alternants dans une prise en compte plus ou moins globale de la personne en formation et par une individualisation plus ou moins appuyée.

Le cadre de lecture nous a permis d'identifier de manière plus précise les composantes de ces dispositifs. Ainsi, nous avons pu constater et retenir que les dispositifs hybrides de formation par alternance mobilisent *a minima* trois espaces temps différents : la formation en présentiel, la formation à distance (ni en présentiel, ni en situation de travail) et la formation en situation de travail. Nous avons constaté que les équilibres, les volumes, les fréquences et les modalités de combinaison de ces espaces temps restent très variables en fonction des dispositifs. Ils se situent ainsi dans un continuum allant d'une très faible activité à distance à des volumes équilibrés entre les différents espaces temps. Cependant, la présence de production de savoirs sur les expériences en situation de travail représente une activité structurante entre ces espaces temps. Celle-ci est mobilisée selon des modalités et des fréquences différentes entre les dispositifs.

Ensuite, les dispositifs hybrides de formation par alternance peuvent être qualifiés d'ouverts dans le sens où ils mobilisent des ressources et experts extérieurs mais surtout les professionnels comme co-formateur sur la formation en situation de travail. Ainsi, il existe une ouverture qui constitue un élément structurel de ces dispositifs. En termes de fonctionnement, ils mobilisent des activités partagées d'accompagnement.

Nous avons pu identifier une forte pratique d'accompagnement individualisé et un attachement à la relation avec la personne en formation. L'auto-direction est mobilisée dans le dispositif sans pour autant qu'elle ne se joue obligatoirement dans les activités proposées en ligne.

Différentes médiations sont mobilisées à travers des activités classiques de l’alternance. Celles-ci sont en cours de redéfinition dans leur ingénierie à travers des nouvelles formes de médiatisations possibles.

Des espaces numériques en ligne (plateforme, cloud ou réseau social) permettent la médiatisation de ces dispositifs avec des usages plus ou moins centrés sur le dispositif, sur le groupe ou sur l’individu en fonction de choix et des possibilités laissées aux utilisateurs ou aux initiateurs.

Au-delà le cadre de lecture proposé permet d’affiner l’approche des dispositifs alternés et nous identifions un continuum des dispositifs de formation par alternance allant d’une alternance classique à une alternance hybride (Figure 52).

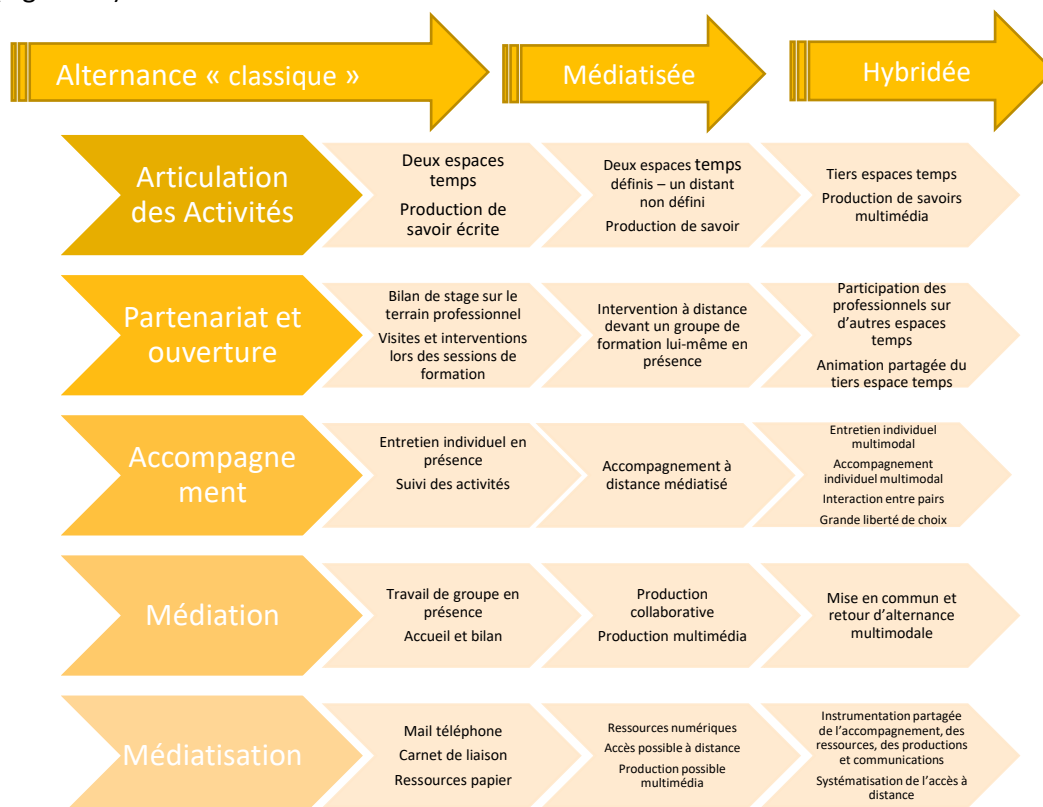


Figure 52 : Un continuum des alternances instrumentées (Bluteau, 2020)

Nous ne revenons pas sur l’alternance intégrative « classique » qui a fait l’objet d’une présentation dans ce document.

L’alternance médiatisée mobilise deux espace-temps de formation, cependant, elle initie, dans ses ingénieries pédagogique ou d’accompagnement, des médiatisations. Elle mobilise également un espace-temps de formation à distance sans que pour autant leur ingénierie de formation soit structurée. Le temps à distance s’apparentant davantage à du travail personnel.

Les dispositifs hybrides de formation par alternance articulent trois espaces temps de formation (présentiel, distanciel, expérientiel) dans une conception partenariale visant la formation professionnelle, personnelle et sociale. Ces dispositifs accompagnent l’alternant comme acteur central et mobilisent des productions de savoirs et partages d’expériences, des médiations et médiatisations dans une mise en œuvre collaborative.

2- Reliances prescrites

Dans notre hypothèse, nous avons envisagé que les dispositifs hybrides de formation par alternance prescriraient des reliances.

A travers nos investigations, nous avons identifié des reliances sociale, personnelle et praxéologique prescrites au niveau micro des dispositifs de formation par alternance.

La reliance sociale est présente, *a minima*, au travers de deux instances dans le dispositif de formation : celle du travail et celle de la formation. Elle relie les personnes ou les groupes à travers d'actions qui structurent le lien et de médiatisations qui favorisent son émergence et son maintien. Les liens identifiés sont ceux qui unissent : alternant et professionnel, alternant et MFR, alternant et groupe de pairs. Les stratégies de construction de reliance social au sein des dispositifs sont à mettre en relation avec leurs dispositions idéelles. Elles s'appuient plus particulièrement sur les occasions partagées d'agir en interaction avec les professionnels, l'équipe pédagogique, le groupe de pairs.

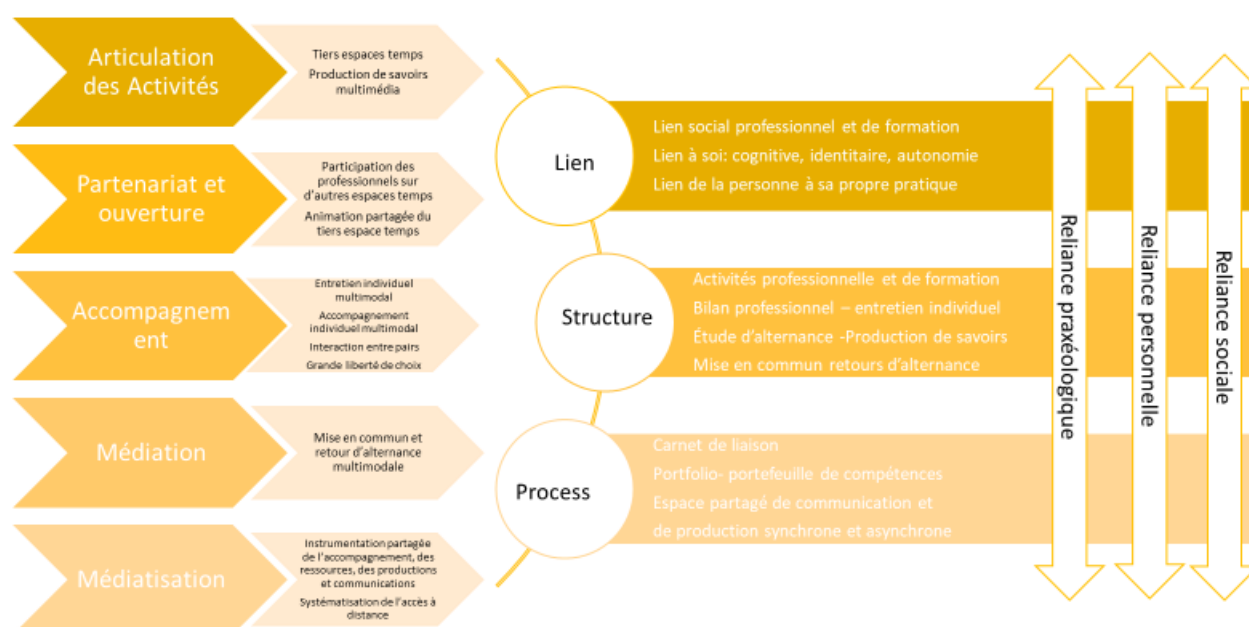


Figure 53 : Les prescrits de reliance dans les dispositifs hybrides par alternance (Bluteau, 2020)

La reliance personnelle est présente à travers trois instances des dispositifs de formation : celle du travail, celle de la formation, celle de la vie personnelle. Elle relie la personne avec son propre projet de formation et, plus globalement, de vie, à travers différentes actions qui structurent le lien et de médiatisations qui favorisent son émergence et son maintien. Les liens identifiés sont ceux qui unissent l'alternant au développement de ses connaissances, de ses choix. Les stratégies de construction de reliance personnelle au sein des dispositifs sont à mettre en relation avec leurs dispositions idéelles. Elles s'appuient sur les activités d'entretien individuel, d'auto et de co-évaluation, de production de savoir et de partage d'expérience.

La reliance praxéologique est présente à travers trois instances des dispositifs de formation : celle du travail, celle de la formation, celle de la vie personnelle. Elle relie la personne avec ses pratiques professionnelles, à travers leur mise en œuvre, leur formalisation et la réflexion sur celles-ci du point de vue de la pratique et de la posture. Les stratégies de construction de reliance praxéologique au sein des dispositifs sont à mettre en

relation avec leurs dispositions idéelles. Elles s'appuient sur les activités d'entretien individuel, d'auto et de co-évaluation, de production de savoir et de partage d'expérience.

Les dispositifs hybrides de formation par alternance articulent des composantes spécifiques. Ils mobilisent cinq dimensions : l'articulation des activités en trois espaces temps, le partenariat et l'ouverture, l'autoformation accompagnée, la médiation et la médiatisation. Dans chacune de ces dimensions, différentes composantes fondent la particularité fonctionnelle du dispositif. Par leur caractère intégratif, ces dispositifs prescrivent des reliances sociale, personnelle et praxéologiques. Celles-ci s'appuient sur un processus et une structure partagés entre ses acteurs mobilisant des instruments et des activités entre les différents espaces temps de formation, de travail et de vie.

B- Reliance professionnelle des initiateurs de dispositifs

Nous avons envisagé que la création ou l'adaptation de dispositif de formation par alternance, selon des modalités hybride, permettrait le développement d'une reliance professionnelle composée de reliances sociale, personnelle et praxéologique (Figure 27).

Nous avons présenté les résultats collectés dans la partie précédente. Nous avons pu constater d'une forte perception de reliance qu'elle soit sociale, personnelle ou praxéologique.

Du point de vue de la reliance sociale, la conception et la mise en œuvre de ces dispositifs possède un caractère possiblement déliant pour son initiateur. Ce caractère clivant, au sein d'une équipe, est lié à l'aspect émergent et novateur de ce type de dispositif qui peut également expliquer cette perception mitigée de reliance sociale par les initiateurs de dispositifs. En ce sens, il nous semblerait pertinent de pouvoir mener une étude de manière plus longitudinale. Nous pouvons en effet considérer que la place de l'initiateur dans l'organisation et la perception sociale du dispositif sont ancrés dans des moments, des cultures d'organisation et des stratégies qui sont évolutives.

Nous avons ensuite considéré la reliance praxéologique. Par la nouveauté de l'intégration d'activités à distance, les initiateurs sont incités à questionner leurs ingénieries pédagogiques voire de formation et font évoluer leurs pratiques. Nous considérons également que les possibilités offertes par la médiatisation, l'obligation de clarifier les intentions et de les formaliser pour les rendre plus lisibles favorisent la mise en évidence d'intentions, d'attendues qui, jusqu'alors, étaient davantage implicites. Nous constatons donc une forme de professionnalisation des initiateurs par le développement d'une pratique réflexive enrichie par de nouvelles situations professionnelles.

C'est la reliance personnelle qui est la plus fortement renforcée par la création de dispositif pour leur initiateur. Cette perception de reliance personnelle est liée à la création d'un nouveau dispositif, au profil de l'initiateur, à l'ingéniosité, la mobilisation de sa propre veille, de ses idées, compétences et convictions. Elle ne paraît pas liée à la complexité de l'ingénierie ou la part d'hybridation intégrée. Nous considérons donc que l'identité de l'initiateur, la créativité et la liberté de conception du dispositif, les retours des usagers et des personnes engagées participent de cette reliance personnelle.

Nous considérons donc que la conception des dispositifs hybrides de formation par alternance produit une reliance professionnelle pour leur initiateur.

Ces nouvelles ingénieries pédagogiques, voire de formation, représentent des occasions de nouvelles expériences professionnelles pour les initiateurs de ces dispositifs. Au travers de ces expériences, ils éprouvent de nouvelles pratiques et réflexions pédagogiques, apprécient d'expérimenter de nouvelles modalités qui leur permettent d'être davantage en cohérence avec leur intentions, intuitions et convictions pédao-éducatives. En fonction de leur contexte d'exercice, ces ingénieries nouvelles rencontrent, plus ou moins de reconnaissance et favorisent certaines reliances sociales. Au regard de ces éléments, nous concluons que l'ingénierie des dispositifs hybrides de formation par alternance représente, pour leur initiateur, des occasions de professionnalisation et de développement professionnel.

2- Les limites

Dans cette partie, nous revenons sur les limites constatées dans notre démarche à la fois sur l'objet, le terrain, le contexte, les outils d'investigations, le traitement des données et leur analyse.

A- La question de recherche

Marquée par une envie importante de découvrir et d'explorer notre objet de recherche, il nous semble que notre question de recherche présente le défaut majeur d'être restée encore trop ambitieuse. Ainsi, nous aurions pu, dans le cadre de ce travail, nous focaliser sur une seule des hypothèses envisagées afin de mieux l'explorer. Le fait d'être restée sur une question de recherche encore large et ouverte a certainement nuit à l'exploration en profondeur de chacun des axes.

B- Terrain de recherche

Nous avons identifié que l'objet de recherche est une émergence et qu'il ne concerne pas beaucoup de dispositifs dans l'institution des MFR, terrain de cette recherche. Nous n'avons pas fait le choix d'élargir notre terrain, ce qui aurait pu s'envisager, et apporter des éléments différents et complémentaires. Le fait de sortir de son terrain de recherche « habituel » aurait également obligé à prendre davantage de recul sur certains « impensés » de la démarche. Une des limites de la recherche, ou une de ses perspectives, serait le nombre de cas et la solidité du modèle de caractérisation des dispositifs hybrides de formation par alternance, de la même manière que le modèle de Plateau (2018) présenté en début de cette recherche, nous semblait très centré sur un fonctionnement particulier, il nous paraît ici aussi que la recherche reste encore très ancrée dans son terrain et ses représentations d'une alternance.

Au-delà, compte tenu de la faible population constituée, nous avons mobilisé l'ensemble des bonnes volontés ayant accepté de répondre à nos questionnements. Pour la finesse de l'étude et pour poursuivre dans la perspective d'une recherche action, il sera pertinent de constituer la population de manière plus stratégique en fonction de nos intentions de recherche comme d'action.

C- Le contexte de la recherche

Parmi les limites, nous ne pouvons omettre le contexte international si particulier de notre recherche, en effet, nous l'avons indiqué, le questionnement, les entretiens, comme les questionnaires ont tous été réalisés pendant la période de confinement et donc à distance. De notre point de vue, la réalisation des entretiens à distance n'a pas réellement eu d'incidence à partir du moment où elle s'est faite en visioconférence et avec une bonne connexion. Cela n'a pas été le cas pour les entretiens 5, au téléphone, et 13, en visioconférence avec des problèmes de connexion.

D- Les outils d'investigation

Ce travail exploratoire permet de poser les premières bases de questionnement et d'analyse des dispositifs hybrides de formation par alternance. Si le choix des outils d'investigation nous semble assez adapté au regard de l'intention de recherche, nous verrons en perspectives des pistes d'approfondissement possibles.

Notre démarche s'est construite chemin faisant, dans un processus de théorisation ancrée. Il apparaît à la fois que les entretiens et l'évolution de la grille ont permis de nourrir la construction des questionnaires. La grille d'entretien mériterait d'être affinée, en effet, le questionnement nous semble resté trop global. Il a permis, conformément à notre intention initiale, de situer le dispositif dans son organisation et d'y cerner sa place. Il permet de collecter quelques éléments vécus du dispositif. De notre point de vu, cette grille d'entretien peut être suffisante pour une première approche. Cependant, pour affiner une compréhension des dispositifs, des ajustements seraient nécessaires sur les aspects idéels, les éléments de fonctionnement et des explicitations plus précises des ingénieries. Cette grille pourrait également davantage questionner les liens, structures et processus au service des reliances sociale, praxéologique et personnelle à l'œuvre dans le dispositif. Ainsi, même si le choix de la méthode de collecte nous semble pertinent ce sont les questions mobilisées qui restent à ajuster dans une perspective d'approfondissement.

Après les différents ajustements, la composition de l'entretien porte finalement sur trois grandes parties. Une première qui concerne le contexte d'émergence et les raisons qui incitent à la création du dispositif. Dans cette première partie, afin également de faciliter la prise de parole, la sollicitation de la description du dispositif et de sa mise en œuvre permet à la personne de répondre à des questions faiblement engageantes. Une seconde partie de l'entretien porte sur ce qui a été vécu au travers de la conception du dispositif, au sein de l'organisation dans les relations entre collègues vis-à-vis des différents acteurs et du point de vue de l'initiateur lui-même. Enfin, la dernière partie de l'entretien revient sur les questionnements ou les pistes d'amélioration envisagées dans le cadre de ce dispositif ou plus globalement.

Pour la collecte à partir du questionnaire, nous envisagerions de changer la modalité de passation si nous restons sur une si faible population. En effet, si nous restons dans une visée descriptive des dispositifs, de réaliser des entretiens dirigés sur cette partie à la suite des entretiens semi directifs nous semble plus efficace et permettrait également de lever quelques incompréhensions de termes.

Pour ce qui concerne le questionnaire, même si nous avons pris le temps de l'exploration théorique et de la passation de quelques entretiens avant de construire totalement celui-ci, certaines pistes d'amélioration nous paraissent utiles et nécessaires.

Pour la partie qui compose le dispositif, notre intention initiale était de pouvoir questionner tous les membres d'un même équipe pédagogique mobilisée sur le dispositif afin également d'en cerner les écarts. Cela n'a pas été possible et certains éléments factuels ne seraient pas obligatoires pour tous. Ainsi, il nous semble nécessaire d'avoir des questionnaires complémentaires afin de cerner les pratiques pédagogiques et les pratiques d'ingénieries de formation sur le dispositif. Au-delà, pour ce qui concerne les questions nous avons pu constater une difficulté de compréhension des questions sur les temps et rythmes de formation qui rendent les données difficilement exploitables, les questions mériteront donc d'être retestées pour pouvoir les rendre plus opérantes. Ensuite, nous avons identifié des questions manquantes qui sont issues également de nos propres conceptions. Notre tendance a été de questionner le dispositif sur les activités à distance et parfois à oublier des activités également classiques de l'alternance que se réaliseraient en présence ou non dans ces

nouveaux dispositifs. Ainsi, nous n'avons pas questionnée la mise en œuvre de mise en commun ou de retour d'alternance, quel que soit l'espace-temps de réalisation. Une composition amendée du questionnaire est placée en annexe 91.

Au-delà pour avoir une vision plus complète du dispositif, il nous semble qu'il peut également manquer d'autre médiatisation que celles qui peuvent se mettre en œuvre sur plateforme. Le fait de prendre appui sur les questions de l'étude Hy sup nous a certes guidé mais peut être également enfermé dans une approche plus académique.

Nous avons également mobilisé un carnet de bord structuré, que nous avons sous-utilisé. Compte tenu de notre place active dans notre terrain de recherche, la place du carnet de bord pour indiquer les ressentis et perceptions aux différentes étapes de nos investigations, nous paraît importante. Il nous semble que c'est ce fil conducteur qui nous a parfois manqué pour davantage maintenir notre posture de chercheur et non celle de praticien.

La démarche mise en œuvre, même si elle est présentée de manière expositive, a eu un déroulement circulaire, ainsi, certains cadres théoriques, découverts plus tardivement nous sembleraient plus pertinents que les premiers que nous avons explorés. Par exemple la place des dispositifs de formation dans l'organisation nous semble un cadre plus pertinent que celui des stratégies de développement. La lecture et la précision des théories sur le développement professionnel nous semblerait compléter, se relier avec ce que nous avons finalement appeler la reliance professionnelle.

Sans avoir réellement de certitude sur les effets de ma place dans le terrain de recherche, il me semble malgré tout qu'elle est particulière et doit bien être précisée pour plusieurs raisons. Nous l'avons dit, notre présence au sein de l'organisation créé l'avantage d'une connaissance de sa propre culture. Cela représente également un frein et certainement une limite qui nécessitera davantage d'exigence quant à la clarification à la fois des propos et des activités de nos interlocuteurs. Ainsi, même si nous avons essayé de clarifier et de ne pas employer le vocabulaire classique institutionnel tel que plan d'étude et mise en commun, cela a fonctionné dans le questionnaire. Cependant, nous avons oublié des activités et nous savons, par ailleurs, que même au sein de l'institution, les manières de nommer les activités et ce qu'elles représentent en termes de pratiques sont aussi très différents en fonctions des territoires et des interlocuteurs. Il nous semble ainsi qu'il existe une illusion de compréhension réciproque lorsque l'un ou l'autre de l'interlocuteur mentionne les activités emblématiques de l'alternance. Ici, certainement que le recours à certaines phases d'explicitation d'expérience serait plus éclairant pour cerner les pratiques en profondeur. Des entretiens d'auto-confrontation croisées pourraient ainsi être mobilisés, et ce même au sein de groupe de recherche action que nous souhaitons constituer. La clarification d'un vocabulaire commun ou partagé a pu se poser à différentes reprises et constituera, de notre point de vu, un des éléments de travail de ce groupe.

Au-delà d'être une collègue des personnes que j'ai eu l'occasion de questionner, la représentation de ma place dans l'institution est à prendre en compte. En effet, j'occupe une fonction particulière au sein du centre national pédagogique. Les représentations de ma fonction, de mes missions, peuvent également orienter les réponses malgré l'introduction faite lors des entretiens. Nous avons noté, par exemple, que les personnes qui nous ont identifié comme un interlocuteur concernant la plateforme institutionnelle nous ont questionné sur ce point et ont parfois pu solliciter ou justifier leur position par rapport à ce qu'ils imaginaient de certaines

réponses attendues. Ainsi, le carnet de bord pourrait constituer une piste intéressante pour noter les limites ou les réponses possiblement orientées que nous identifions lors d'entretiens.

E- Sur le traitement des données

Pour ce qui concerne le traitement des données des entretiens, nous découvrons le temps que représentent la transcription puis le traitement. Si la transcription ne représente pas une difficulté majeure il nous semble que l'exercice du codage et de catégorisation nécessitent davantage de questionnement et de rigueur. Ainsi, nous sommes passées par plusieurs étapes de codages de mêmes entretiens, nous nous demandons dans quelle mesure ces codages n'auraient pas pu être davantage efficaces si nous avions précisé notre cadre théorique plus tôt. Cependant nous sommes bien conscients que c'est en avançant que les questions ont émergé et fondé également ces nouvelles recherches théoriques.

Au-delà, en termes de technique de codage et de catégorisation, le premier entretien est le premier codé, les trois derniers sont les derniers. Nous nous demandons s'il n'existe pas un effet d'érosion des items retenus, n'y a-t-il pas une usure ? Il nous semble, ici, qu'il peut être nécessaire et très utile de bien documenter les codes et les catégories créés afin d'en conserver le sens et les définitions qui en sont faites. En effet, les codifications et catégorisations nous paraissent, au regard de cette première expérience, un travail se réalisant, dans le cadre d'une théorisation ancrée, en plusieurs itérations. Celles-ci nécessitent donc de bien être identifiées et précisées afin de mieux définir ensuite les étapes et cheminement méthodologiques.

Dans une démarche qualitative et dans notre approche exploratoire des dispositifs hybrides de formation par alternance, le traitement des données sous forme de cas nous a permis de bien recomposer chacun des dispositifs. Nous avons le sentiment de ne faire que les effleurer, malgré ce traitement qualitatif. Cette première étape de précision, d'exploration, nous semble cependant nécessaire bien que frustrante. Elle donne le sentiment de déployer beaucoup de moyens sans obligatoirement parvenir à davantage cerner l'objet de la recherche. Malgré cela cette perception, nous sommes convaincus que cette approche permet davantage d'appréhender la complexité de l'objet de recherche.

F- Du point de vue de l'analyse et des résultats

Pour ce qui concerne les résultats et leur analyse, notre hypothèse de continuum méritera d'être envisagée au regard d'autres dispositifs pour la compléter et la préciser. Ce premier travail sur les reliances sociale, personnelle et praxéologique ouvre des possibilités d'exploration des dispositifs de formation par alternance, hybrides ou non, sous un nouveau jour pour qui souhaite questionner leur caractère intégratif.

Nous constatons le caractère partiel de notre approche. Le questionnement s'adresse à une personne dans le dispositif. Il peut donc être délicat de considérer, dans l'analyse, que la réponse concerne le dispositif. N'est-ce pas parfois lié à la pratique particulière d'une personne ? Certaines questions, de ce point de vue, méritent d'être reformulées pour être plus précises. D'autre part, mobiliser une triangulation des données sur les dispositifs permettrait de renforcer à la fois le cadre de lecture et les analyses.

A l'issue de ce travail, nous constatons une réelle frustration à ne pas être en capacité de produire davantage d'analyses approfondies. Nous sommes conscients de l'ampleur du travail déjà réalisé et avons bien le

sentiment d'avoir précisé l'exploration. Cependant, nous aurions souhaité parvenir à un cadre plus abouti et des constations et analyses plus solides. Cette exploration sera ainsi une leçon d'humilité.

3-Les perspectives

Depuis le début, nous avons qualifié notre démarche de recherche-action, nous savions d'emblée que cette première étude correspondrait à une étape exploratoire. Pour poursuivre, en cohérence avec notre visée initiale, nous définissons une double intention d'action et de recherche.

Dans un premier temps, du point de vue de l'action, pour les initiateurs de dispositifs hybrides alternés, la création d'un chantier autour de ces thématiques nouvelles, vise, tout à la fois, à soutenir leurs démarches, les questionner, mutualiser les expériences de chacun. Nous avons pu, au travers de l'investigation sur la reliance professionnelle, mettre en évidence le caractère parfois clivant de la mise en place de tels dispositifs. Il nous semble ainsi utile et nécessaire de soutenir les démarches d'innovation au travers d'un tel chantier. Au-delà de cette intention d'accompagnement professionnel, une seconde ambition porte sur la production de repères ingénieriques à partir de productions de savoirs sur ces dispositifs et leur mise en œuvre. En effet, leur caractère émergent, nouveau, dans le cadre de la formation professionnelle alternée, nous invite à accompagner davantage leur développement qualitatif. Enfin, c'est l'occasion de développer des synergies entre les initiateurs et de promouvoir leurs actions au service du développement de leurs capacités.

Dans les modalités opérationnelles, nous envisageons, tout d'abord, de réaliser un retour aux initiateurs ayant participé à ce travail, puis, de concevoir, avec eux, des pistes d'ingénieries. Qu'ils puissent mettre en œuvre ces pistes dans leur dispositif de formation. Nous envisageons, dans ce cadre, de pouvoir réaliser au moins deux itérations d'expérience et d'analyse de pratiques. Dans le même temps, nous avons l'opportunité d'accompagner l'initiative d'une région qui regroupe six MFR volontaires et porteuses de projets d'hybridation de leurs dispositifs de formation. Ainsi, nous composons un groupe « expérimenté » et un second « novice ». Le calendrier envisagé est présenté en annexe 92. Nous envisageons, dans ce cadre, un travail longitudinal permettant de réaliser au moins deux itérations d'expérience et d'analyse de pratiques.

Dans l'axe de recherche, l'objectif vise à la fois la poursuite et le prolongement de ce premier travail. Il nous semble que les questions, encore en suspens, sur les articulations entre les composantes, les reliesances et leurs effets dans le dispositif, rencontrent les recherches sur les espaces capacitants. Les cadres de lecture et modèles produits sur le continuum des dispositifs et sur les reliesances méritent d'être testés et ajustés. Ainsi, nous chercherions notamment à mieux préciser les liens entre les espaces temps, les activités, les structures et processus qui les favoriseraient et les effets de ces liens pour les acteurs du dispositif : alternant, professionnel et équipe pédagogique. De quelles manières ces ingénieries se révéleraient capacitantes ? La mise en œuvre de cette recherche est conçue en collaborant avec les moniteurs eux-mêmes et en mobilisant tous les acteurs du dispositif. Dans le même temps, cette recherche vise à mieux comprendre les facteurs favorisant l'émergence, le développement et la pérennisation de ces dispositifs. En quoi les modalités de travail en réseau régional ou national pourraient y contribuer ou non. Ainsi la recherche visée porte à la fois sur les dispositifs hybrides, leur conceptions et évolutions mais également sur les modalités de mise en œuvre de ces démarches de recherche action comme des espaces capacitants pour les personnes engagées dans ces chantiers et ce aux différentes échelles du système.

Conclusion

La recherche menée prend son ancrage dans plusieurs constats, le premier est celui de l'émergence d'un monde qui est qualifié de métavers (E. Sanchez, 2014), d'ubiquitaire, favorisant la porosité des espaces temps (Caron & Varga, 2009). Le second met en évidence le fait que le numérique est aujourd'hui contexte et que les dispositifs de formations sont questionnés au regard de ce contexte. Au-delà, considérant également le contexte de la formation professionnelle en France, nous percevons une injonction de plus en plus forte à faire évoluer les dispositifs de formation. Les Maisons Familiales Rurales, terrain de cette recherche, n'ont pas attendu cette injonction pour commencer à construire et mettre en œuvre des dispositifs de formation par alternance prenant appui sur les situations de travail et sur les expériences et, plus récemment, mobilisant des modalités de formation à distance dans des dispositifs ainsi qualifiés d'hybrides.

Cette recherche se situe dans une perspective de recherche action. Dans le cadre contraint de l'orientation recherche, il nous a semblé plus opportun de la définir comme une recherche exploratoire située dans une visée pragmatique de développement des dispositifs hybrides de formation par alternance.

Le cadre théorique explore les travaux récents sur les dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur (Lebrun et al., 2014), l'approche expérientielle dans les formations à distance intégratives (Papadopoulou, 2020), les compétences et la FOAD (Plateau, 2018). Même si notre travail se situe résolument dans une approche systémique, les choix de recherche, effleurent seulement les questions liées aux organisations et aux changements émergents et/ou créés par ces dispositifs et leurs acteurs. Le cœur de ce travail se situe en effet davantage dans une première approche des dispositifs hybrides de formation par alternance afin d'en préciser les caractéristiques spécifiques. Ainsi, nous avons constitué un cadre de lecture de ces dispositifs en nous appuyant sur le concept de dispositif (Peeters & Charlier, 1999) (Albero, 2010), d'hybridation (Burton et al., 2011) et d'alternance (Bougès, 2013) (Boudjaoui & Leclercq, 2014) (Fernagu-Oudet, 2010). Nous avons également exploré le concept de reliance (Bolle de Bal, 2003) afin d'en opérationnaliser la lecture et l'analyse. Nous avons ainsi précisé notre définition de la reliance sociale, personnelle et praxéologique afin d'en identifier le prescrit dans les dispositifs et le perçu dans l'expérience de leur initiateur.

Nous parvenons, après une exploration initiale, à préciser une problématique de recherche. En quoi les ingénieries des dispositifs de formation par alternance prescriraient des reliesances ?

Deux hypothèses principales sont posées dans le cadre de ce travail concernant les dispositifs hybrides de formation par alternance par rapport aux personnes qui y agissent et les conçoivent :

- Ces dispositifs prescrivent des reliesances sociale, personnelle et praxéologique,
- Mais également une reliance professionnelle pour leur initiateur.

Les reliesances étant ici définies comme processus, structure et lien qu'une personne établie avec les autres (sociale), avec soi-même (personnelle), avec sa professionnalité (praxéologique), acte et un état.

La méthodologie employée est mixte, dans une démarche de théorisation ancrée, elle prend appui sur des entretiens semi-directif puis un questionnaire. La collecte réalisée porte ainsi sur treize entretiens et onze réponses au questionnaire. Les données sont essentiellement traitées de manière qualitative, d'abord sous

forme de cas. La première analyse réalisée porte à la fois sur les caractéristiques de ces dispositifs et sur les manières dont ils questionnent le modèle de l'alternance intégrative en faisant émerger un nouvel espace-temps.

Nous identifions, à partir de cette recherche, un continuum des dispositifs de formation par alternance instrumentés au regard de leurs différentes composantes issues d'invariants de l'alternance intégrative et des formations hybrides. Concernant les liens observés et possiblement prescrits ou favorisés par ces dispositifs, à un niveau micro, les reliances sociale, personnelle et praxéologique se construiraient et se maintiendraient par les activités classiques de l'alternance et leurs instrumentations en fonction des dispositions idéelles. A un niveau méso, nous constatons une reliance professionnelle développée par les initiateurs de ces dispositifs, particulièrement dans leur relation à soi et à leur pratique. Nous considérons que ces nouvelles ingénieries participent d'un développement professionnel.

D'un point de vue général, ce premier travail ne représente en définitive qu'un début, il permet de mieux appréhender la complexité du système et en quoi le dispositif pourrait y être considéré comme un objet frontière. D'autre part, il invite à questionner et certainement complexifier notre approche conceptuelle de la reliance qui mériterait d'être adossée à d'autres concepts forts et complémentaires tels que celui des capacités (Fernagu-Oudet, 2018).

Le projet de recherche visé en poursuite de cette étude exploratoire se situe dans une organisation structurée en réseau national, celle des MFR, qui peut elle-même être qualifiée d'hybride (Bluteau, 2012). Nous envisageons de travailler dans une démarche de recherche action située dans une dimension collaborative (Morissette et al., 2017) et dans une orientation par la conception (É. Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015). L'objectif de cette recherche-action, dans sa dimension pragmatique, est de pouvoir fournir, au regard des expériences menées, quelques repères qui puissent guider les ingénieries des dispositifs hybrides de formation par alternance à visée intégrative. Elle ambitionne également à participer à la professionnalisation des acteurs. La recherche poursuivra la caractérisation des différentes dimensions et composantes des dispositifs hybrides de formation par alternance. Elle pourra, notamment questionner les liens qui s'y tissent par les activités et leur instrumentation entre les espace-temps de formation pour quelles compétences des différents acteurs. Les deux groupes de recherche actions constitués présentent l'intérêt de pouvoir réaliser au minimum deux itérations d'action-recherche. Nous sommes bien conscients, à ce stade, qu'il reste encore un travail conséquent de précision de la problématique de recherche mais également des champs théoriques. Il nous semble cependant que ce projet présente l'avantage certain d'accès au terrain de recherche, de se placer en réponse à des questionnements de ce terrain, plus aigüe dans le contexte sanitaire actuel.

Dans notre recherche, nous avons choisi une entrée systémique afin de cerner les enjeux et prendre en considération la complexité des dispositifs étudiés. Ce premier choix est discutable et nous sommes bien conscients de ses limites. Nous restons, pour le moment, sur des analyses peu approfondies qui ne rencontrent pas encore notre intention d'accompagnement des acteurs et de leurs ingénieries. Cependant, les pistes ouvertes sont nombreuses. Nous avons bien identifié la nécessité de consolider le cadre de lecture des dispositifs. Au-delà l'axe de travail sur leur vécu nous semblerait pertinent à investiguer. Dans quelles mesures ces dispositifs permettent-ils réellement de développer les capacités, capacités, habilités visées, en quoi les reliances prescrites deviennent-elles réellement vécues et comment ?

Bibliographie

- Akrich, & Callon. (2006). *Sociologie de la traduction, textes fondateurs*.
- Albero, B. (2010). Chapitre 3. La formation en tant que dispositif : Du terme au concept. In *Apprendre avec les technologies* (p. 47-59). Presses Universitaires de France.
<http://www.cairn.info/apprendre-avec-les-technologies--9782130575306-page-47.htm>
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G., & Livian, Y.-F. (2005). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Editions du seuil.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (2001). *Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique*. De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/apprentissage-organisationnel--9782744500398.htm>
- Bailly, S., Chateau, A., Paris, J., & Martin, C. (2018). Reliance et confiance dans un environnement d'apprentissage autodirigé en langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut, Vol. 37 N°1*. <https://doi.org/10.4000/apliut.5882>
- Barbier, R. (1996). Du côté des sciences de l'éducation : La reliance, concept cle du métissage culturel orient-occident. In *Voyages au coeur des sciences humaines De la reliance: Vol. Tome 1 Reliance et théories* (Harmattan, p. 255-269).
- Berkovicius, S. (2007). Douze particularités qui font l'histoire des MFR. *Le lien des responsables*.
- Biggs, J. (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment. Higher education, Higher Education*(32,3), 347-364.
- Bluteau, M. (2012). *Vers une coopération stratégique au sein d'une fédération des MFR, Le cas de la conception coordonnée d'une offre de formations Services aux Personnes en Vendée* [Mémoire Master]. Lille.
- Bolle de Bal, M. (Éd.). (1996a). *Voyages au coeur des sciences humaines De la reliance: Vol. Tome 1 Reliance et théorie* (Logiques sociales). L'Harmattan.

- Bolle de Bal, M. (1996b). *Voyages au coeur des sciences humaines De la reliance: Vol. Tome 2 Reliance et pratiques* (Logiques sociales). L'Harmattan.
- Bolle de Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : Émergence de trois notions sociologiques. *Societes, no 80(2)*, 99-131.
- Boudjaoui, M. (2016). La coopération université-entreprises dans les dispositifs alternés : Entre partenariat et effet de reliances. *Phronesis, 5(1)*, 63. <https://doi.org/10.7202/1037195ar>
- Boudjaoui, M., & Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et francophonie, 42(1)*, 22. <https://doi.org/10.7202/1024563ar>
- Bougès, L.-M. (2013). *À l'école de l'expérience : Autonomie et alternance*. L'Harmattan.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance* (Editions universitaires). UNMFREO.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Rossier, A., Renneboog, E., & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs, Vol. 9(1)*, 69-96.
- Cabin, P. (2012). Le modèle de Mintzberg, une anatomie des organisations. In *Les organisations, état des savoirs* (Editions sciences humaines, p. 189-191).
- Caron, P.-A., & Varga, R. (2009). Artefacts malléables et perméables (AMP) pour mener des activités pédagogiques. L'usager acteur et créateur de son dispositif numérique. *Distances et savoirs, 7(2)*, 155-177. <https://doi.org/10.3166/ds.7.155-177>
- Charlier, B., Bonamy, J., & Saunders, M. (2002). Chapitre 2. Apprivoiser l'innovation. In D. Peraya & B. Charlier, *Technologie et innovation en pédagogie* (p. 43). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2002.01.0043>
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs, 4(4)*, 469-496.

- Chauviere, M., & Duriez, B. (2011). « Chercheurs et militants peuvent-ils être des partenaires ? ». *SociologieS [En ligne]*,. <http://sociologies.revue>
- Clénet, J. (2016). Pour apprendre et relier les connaissances, suffirait-il de co-opérer ? Esquisse de théorisation pour penser la reliance et complexifier l'alternance. *Phronesis*, 5(1), 16-27.
- Cros, F., & Broussal, D. (2020). Changement et innovation en éducation : Deux notions en résonance. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 55, Article 55.
<https://doi.org/10.4000/edso.8911>
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système. Les Contraintes de l'action collective* *Les contraintes de l'action collective—Poche—Michel Crozier, Erhard Friedberg - (Seuil)*.
- Denoyel, N., Golhen, E., & Tanton, C. (2003). *L'alternance une pédagogie de la rencontre* (Editions universitaires).
- Deschryver, N., & Charlier, B. (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. <http://prac-hysup.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=1757974>
- Fernagu-Oudet, S. (2007). Editorial. *Education Permanente, Alternance pour des apprentissages situés*(172), 5-13.
- Fernagu-Oudet, S. (2010). Alternances et professionnalisation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24, 83-95. <https://doi.org/10.4000/dse.928>
- Fernagu-Oudet, S. (2018). *Organisation et apprentissage : Des compétences aux capacités*. [Education., Université Bourgogne Franche-Comté]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01988063>
- Forest, F. (1999). *PROFILS D'USAGERS ET SIGNIFICATIONS D'USAGE DES SITES DOCUMENTAIRES SUR INTERNET*. 8.
- Geay, A. (1999). Note de synthèse, Actualité de l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128(1), 107-125. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1079>

- Geay, A. (2002). Analyse de pratiques et interdisciplinarité dans les formations par alternance : Un point de vue didactique. In *Actualité des nouvelles ingénieries de la formatio* (L'Harmattan).
- Gérard, C. (2000). Pragmatique de l'alternance et approche systémique. Construire du sens en problématisant. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 3(1), 27-40.
<https://doi.org/10.3406/dsedu.2000.917>
- Gimonet, J.-C. (1991). *Les Maisons Familiales Rurales*. Cahiers Binet Simon(n°626-627), 135-146.
- Granereau, A. (1968). *Le livre de Lauzun*. Edition Gerbert.
- Guibert, J., & Jumel, G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Hautenne, B. (2004). Contribution à une sociologie de l'association. *Pensée Plurielle*, 7, 11-16.
- Houée, P. (2006). Préface. In *Recherche-Action et développement local* (p. 11-17). Harmattan.
- Jézégou, A. (2008). Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant. *Savoirs*, 16(1), 97-115.
 Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/savo.016.0097>
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, Vol. 8(2), 257-274.
- Jézégou, A. (2014). Regard sur la recherche « dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur » (Hy-Sup) : Avancées majeures et interprétation possible de la typologie produite. *Education & Formation*, e-301, 9.
- Juan, S. (2006). « Le combat de l'Organisation et de l'Institution », *SociologieS [En ligne]*.
<http://sociologies.revues.org/582>
- Lameul, G., Peltier, C., & Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel : Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, E 301.
- Lapassade, G. (1967). *Groupes Organisations et institutions*. Gauthier-Villars.
- Laville, J.-L. (2000). *Economie Solidaire, une perspective internationale*. Desclée de Brouwer.

- Laville, J.-L., & Sainsaulieu, R. (1997). *Sociologie de l'association—Des organisations à l'épreuve du changement social*. Desclée de Brouwer.
- Le Moigne, J.-L. (2008). *Edgar Morin, le génie de la Reliance*. 8.
- Lebrun, M., Peraya, D., Peltier, C., Burton, R., & Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. *Education & Formation, e-301*.
- Leclercq, F. (1996). Les métamorphoses d'un fil : La reliance et le lien. In *Voyages au coeur des sciences humaines De la reliance: Vol. Tome 1 Reliance et Théories* (Harmattan, p. 99-109).
- Legroux, J. (1979). *Outils pédagogiques et alternance* (Editions universitaires, Vol. 4). UNMFREO.
- Lemoigne, J.-L. (1999). *Modélisation des systèmes complexes*. Dunod.
- Lerbet, G. (1981). *Système-alternance et formation adultes* (Editions universitaires).
- Lerbet, G. (1993). *Approche systémique et production de savoirs*. L'Harmattan.
- Lerbet, G. (1995). *Bio-cognition formation et alternance*. L'Harmattan.
- Letor, C., Douzet, C., & Ronchi, A. (2014). Développer des dispositifs hybrides : Une opportunité d'apprentissage organisationnel. *Education & Formation, e-301*.
- Malglaive, G. (1975). La formation alternée des formateurs. *Revue française de pédagogie, 30*(1), 34-48. <https://doi.org/10.3406/rfp.1975.1585>
- Mallein, P., Brun, M., Cros, M., & Favier, A. (2013). Chapitre 7. Les enjeux identitaires des technologies de l'information et de la communication : Les profils d'identité située dans l'usage des NTIC. In J. Caelen (Éd.), *Le consommateur au cœur de l'innovation* (p. 147-172). CNRS Éditions. <http://books.openedition.org/editionscnrs/1561>
- March, J. G. (1981). *Décisions et organisations* (Les Editions d'Organisation).
- Maubant, P., & Roquet, P. (2016). Les reliances de l'alternance en formation et ses effets sur les processus de construction identitaire des alternants. *Phronesis, 5*, 1 à 3.
- Maurel, C. (2010). *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*. Harmattan.

- Mauss, M., & Fauconnier, P. (1994). Sociologie. In *Oeuvres t.3* (Editions de minuit, p. 150-151 et 162). Editions de minuit.
- Mintzberg, H. (1978). *Structure et dynamique des organisations* (Edition des organisations).
- Mintzberg, H. (2016). « Trop de changement, c'est l'anarchie ». In *Les Organisations* (p. 290-297). Editions Sciences Humaines; Cairn.info. <https://www.cairn.info/les-organisations--9782361063665-p-290.htm>
- Mongo, M. (2013). Les déterminants de l'innovation : Une analyse comparative service/industrie à partir des formes d'innovation développées. *Revue d'économie industrielle*, 143, 71-108. <https://doi.org/10.4000/rei.5632>
- Moore, G. A. (2014). *Crossing the Chasm, 3rd Edition : Marketing and Selling Disruptive Products to Mainstream Customers* (3^e éd.). Harper Business.
- Morissette, J., Pagoni, M., & Pépin, M. (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis*, 6(1-2), 1. <https://doi.org/10.7202/1040213ar>
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.
- Paille, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 147-181.
- Papadopoulou, M. (2020). « distance intégrative » et formation expérientielle, pour une nouvelle ingénierie en FOAD. François Rabelais.
- Paquelin, D. (2009). *L'APPROPRIATION DES DISPOSITIFS NUMÉRIQUES DE FORMATION DU PRESCRIT AUx usages* (L'Harmattan).
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, 25(3), 15-23. Cairn.info.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : Le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153. <https://doi.org/10.4267/2042/14983>
- Peraya, D. (2010). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. In V. Liquète (Éd.), *Médiations* (p. 33-48). CNRS Éditions. <http://books.openedition.org/editionscnrs/14730>

- Peraya, D. (2018). Technologies, innovation et niveaux de changement : Les technologies peuvent-elles modifier la forme universitaire ? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2018(21), Article 21. <http://journals.openedition.org/dms/2111>
- Pineau, G. (1986). *Temps et contretemps en formation permanente* (Editions universitaires).
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en Formation, Vers de nouveaux synchronisateurs* (Anthropos).
- 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* - .
- Plateau, J.-F., Coulibaly, B., & Audran, J. (2019). Alternances et reliances dans un dispositif de FOAD : Cas d'une formation d'auxiliaire de puériculture. *TransFormations - Recherche en Education et Formation des Adultes*, 19, Article 19. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/264>
- Prax, J.-Y. (2019). *Manuel de Knowledge Management : Mettre en réseau les hommes et les savoirs pour créer de la valeur Ed. 4*. Dunod. <http://univ.scholarvox.com/catalog/book/88870404>
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Seuil.
- Quintin, J.-J., & Masperi, M. (2010). Reliance, liance et alliance : Opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relationnel de groupes restreints d'apprentissage en ligne. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 13. <https://doi.org/10.4000/alsic.1702>
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales* (Dunod).
- Rabardel, P., & Samurçay, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. In *Sujets, activités, environnements* (p. 31-60). Presses Universitaires de France. <http://www.cairn.info/sujets-activites-environnements--9782130543374-page-31.htm>
- Remond, R. (1988). *Comment le mouvement est-il au service de l'homme et de la société?* Fédération Régionale des MFR Pays de Loire.

- Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of innovations* (Free Press of Glencoe).
- Romon, F. (2003). *Le management de l'innovation. Essai de modélisation dans une perspective systémique*. Ecole centrale Paris.
- Salais, R. (1989). Economie des conventions. *Revue économique*.
- Sanchez, E. (2014). *Le paradoxe du marionnettiste* [Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris 5 Sorbonne Descartes]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01141017/document>
- Sanchez, É., & 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(vol. 9, n°2), 73-94.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- Sanojca, E. (2018). *Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : Le cas d'une formation hybride*. Rennes 2.
- Soparnot, R. (2013). Les effets des stratégies de changement organisationnel sur la résistance des individus. *Recherches en Sciences de Gestion*, N° 97(4), 23-43.
- Touraine, A. (2006). Mouvements sociaux. In *Dictionnaire des sciences humaines* (Presses Universitaires de France, p. 788-790).
- UNMFREO. (2012). *Diaporama du mouvement*. Le site des formations par alternance en MFR.
<http://www.mfr.asso.fr>
- Valdès, D. (1995). *Vers de nouvelles formes de formation : Les formations hybrides*.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 11-36.
- Wittorski, R. (2009a). Accompagnement et professionnalisation. *Esquisse*, 52/53, 5-21.
- Wittorski, R. (2009b). *Quelques réflexions à propos d'une formation par alternance « intégrative » et « professionnalisante »*. *Esquisse*(52/53), 5-21.

Table des figures

Figure 1: alternance d'un temps cyclique et linéaire. Adaptation de la modélisation de Bougès (2011, p.131)	12
Figure 2 : Les niveaux de l'ingénierie de FOADI : une approche systémique (Papadopoulou, 2020)	13
Figure 3 : Les interactions croisées du cube pédagogique (Plateau, 2018)	15
Figure 4 : La forme canonique du système complexe (Lemoigne, 1999, p.75)	17
Figure 5 : Composants du processus de représentation (Prax, 2019) p.76	18
Figure 6 : Modélisation de l'organisation en tant que système complexe (Bluteau, 2020)	19
Figure 7 : Niveaux de changement et niveaux de l'analyse systémique (Peraya, 2018)	22
Figure 8 : Les composantes du phénomène du changement – Bluteau d'après Soparnot (2013)	22
Figure 9 : Les stratégies de changement (Soparnot, 2013)	23
Figure 10: Profil des usagers Redost (Forest, 1999)	24
Figure 11 : Cadre de lecture des facteurs d'émergence des dispositifs hybrides de formation par alternance (Bluteau, 2020)	25
Figure 12 : Dispositif ternaire selon Alberio (2010) Figure 13 : Les états du dispositif selon Paquelin (2009)	27
Figure 14 : Articulation entre l'approche ternaire des dispositifs d'Alberio et les états de Paquelin	28
Figure 15 : La disposition idéale (Boudjaoui, 2015 cité par Plateau, 2019)	29
Figure 16 : Représentation de la médiation instrumentale (Charlier et al., 2006, p.479)	30
Figure 17 : Les quatorze composantes des dispositifs hybrides de formation supérieur (Deschryver & Charlier, 2012)	31
Figure 18 : Les composantes des dispositifs hybrides et les sous dispositifs des formations par alternance (Bluteau, 2020)	32
Figure 19: Schéma illustrant la progression en spirale des interrogations et acquisitions et de leur adaptation en situation (d'après Chartier, 1982)	33
Figure 20 : Le système de formation par alternance (Gérard, 2000)p.35	35
Figure 21 : L'instrumentation du sens de l'alternance (Fernagu-Oudet, 2018)	37
Figure 22 : Les outils de régulation des dispositifs et parcours de formation (Fernagu-Oudet, 2018)	37
Figure 23 : Les cinq dimensions des dispositions fonctionnelles de l'alternance (Bluteau, 2020)	38
Figure 24 : Cadre de lecture des dispositifs hybrides de formation alternées (Bluteau, 2020)	39
Figure 25 : Les différents niveaux de reliances et de déliances dans un système de formation par alternance Bluteau 2020 d'après Clénet (2016)	42
Figure 26 : Les différentes reliances dans le niveau micro des dispositifs de formation (Bluteau, 2020)	43
Figure 27 : Cadre de lecture de la reliance professionnelle (Bluteau, 2020)	44
Figure 28: Modélisation de l'organisation du mouvement MFR (UNMFREO, 2012)	51
Figure 29: Taux de retours des questionnaires d'évaluation	59
Figure 30 : Les dispositifs de formation du Plan National de formation et d'accompagnement aux usages numériques (2017-2020)	63
Figure 31 : Modélisation du contexte d'intégration d'usages numériques dans les pratiques pédagogiques en MFR (Bluteau, 2020)	68
Figure 32 : Cadre de notre recherche	72
Figure 33 : Dispositifs de formation hybrides par alternance et reliances	74
Figure 34 : Dispositifs hybrides de formation par alternance et reliance professionnelle de leur initiateur	75

Figure 35 : Stratégie de collecte concernant les dispositifs hybrides et par alternance	77
Figure 36 : Stratégie de collecte concernant l’hypothèse de reliance professionnelle prescrite par la conception de dispositif.....	77
Figure 37 : Pondération des échelles d’accord et de fréquence	83
Figure 38 : Données collectées et leur traitement.	84
Figure 39 : Données synthétiques des contextes d’émergence des dispositifs hybrides de formation par alternance	85
Figure 40 : Données récapitulatives pour les caractéristiques générales des dispositifs.....	87
Figure 41: Les dispositifs étudiés au regard de la typologie Hy-sup.....	89
Figure 42 : Données sur les activités et les productions de savoirs dans les dispositifs de formation par alternance hybrides	91
Figure 43 : Données sur le partenariat et l’ouverture dans les dispositifs hybrides de formation par alternance	92
Figure 44 : Données sur les accompagnements dans les dispositifs hybrides de formation par alternance.....	93
Figure 45 : Données sur les médiations dans les dispositifs hybrides de formation par alternance	95
Figure 46 : Données sur les médiations dans les dispositifs hybrides par alternance.....	96
Figure 47 : la reliance sociale des dispositifs hybrides de formation par alternance pour les alternants (Bluteau, 2020)	97
Figure 48 : Les relies sociales, personnelle, praxéologique des dispositifs hybrides de formation par alternance pour les alternants (Bluteau, 2020)	98
Figure 49 : Données sur les indicateurs de reliance sociale chez les initiateurs de dispositif.....	100
Figure 50 : Données sur les indicateurs de reliance praxéologique chez les initiateurs de dispositif.....	102
Figure 51 : Données sur les indicateurs de reliance personnelle chez les initiateurs de dispositif.....	103
Figure 52 : Un continuum des alternances instrumentées (Bluteau, 2020)	105
Figure 53 : Les prescrits de reliance dans les dispositifs hybrides par alternance (Bluteau, 2020)	106

Glossaire

Systeme médiateur producteur de reliances est

- Soit un système de signes (langue, objets...) ou de représentations collectives (croyances, culture...) permettant communication échange reliance
- Soit une instance sociale déterminant et modelant les rapports de reliance

Triple nature de la reliance

- En tant que *médiatisation*, c'est-à-dire comme le processus par lequel des médiations sont instituées, qui relient les acteurs sociaux entre eux : c'est le *procès de reliance* (reliance-procès) ;
- En tant que *médiation*, c'est-à-dire comme le système plus ou moins institutionnalisé, reliant les acteurs sociaux entre eux : c'est la *structure de reliance* (reliance-structure) ;
- En tant que *produit*, c'est-à-dire comme le lien entre les acteurs sociaux résultant du ou des systèmes médiateurs dont font partie ces acteurs : c'est le *lien de reliance* (reliance-lien).

Reliance personnelle caractérise le processus, la structure et le lien qu'une personne établie entre elle-même et les différentes instances de sa personne. Parmi les indicateurs de ce lien nous identifions

- La motivation en tant qu'intention de mise en lien entre les aspirations et les actes.
- Le sentiment d'efficacité personnel en tant que lien entre les actes et les attendus de la personne
- Le sentiment de congruence en tant que lien entre ses actions et ses valeurs

Reliance sociale caractérise le processus, la structure et le lien qu'une personne établie entre elle-même et les autres, qu'ils soient des individus ou des groupes. Parmi les indicateurs de ce lien nous identifions :

- Actions de collaboration avec ses collègues
- La reconnaissance de son action par les autres – en tant que participation à des représentations collectives
- Le développement de son réseau de relations

Reliance praxéologique caractérise le processus, la structure et le lien qu'une personne établie entre elle-même et sa pratique professionnelle. Parmi les indicateurs de ce lien nous identifions :

- La perception de ses pratiques et de leur évolution
- La réflexion sur ses pratiques
- La posture

Reliance professionnelle caractérise le processus, la structure et le lien qu'une personne établie entre elle-même et sa professionnalité. Cette reliance combine une reliance sociale, personnelle et praxéologique.