

Hybrider ou permettre de relier ? *Hybridise or allow to link?*

Marie Bluteau

Volume 11, numéro 4, 2022

Environnements d'apprentissage et *design* capacitant : enjeux pour l'enseignement et la formation en contexte de crise

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1092336ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1092336ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bluteau, M. (2022). Hybrider ou permettre de relier ? *Phronesis*, 11(4), 96–111.
<https://doi.org/10.7202/1092336ar>

Résumé de l'article

Le contexte sanitaire oblige à une mutation accélérée des formations qui rencontre un processus plus ancien de transformation, celui de l'hybridation. Cet article se propose d'ouvrir des pistes utiles aux ingénieries de dispositifs hybrides capacitants à partir de différentes recherches. Tout d'abord, nous explorons l'articulation entre dispositif et dispositions dans les processus des capacités, puis, la notion d'hybridation en nous appuyant sur les ingénieries d'alternance intégrative et ses reliances. Enfin, pour une mise en perspective et en débats, nous proposons quelques pistes au service de ces ingénieries.

Hybrider ou permettre de relier ?

Marie BLUTEAU

Centre National Pédagogique et de Ressources des Maisons Familiales Rurales, Chaingy, France
Association Nationale pour la Formation et la Recherche pour l'Alternance, Paris, France
Laboratoire d'Innovation Numérique pour les Entreprises et les Apprentissages au service de la
Compétitivité des Territoires (LINEACT)/Centre des études supérieures industrielles (CESI)

Mots-clés : *Alternance intégrative ; Capabilités ; Hybridation ; Hybridation capacitante ; Reliance*

Résumé : *Le contexte sanitaire oblige à une mutation accélérée des formations qui rencontre un processus plus ancien de transformation, celui de l'hybridation. Cet article se propose d'ouvrir des pistes utiles aux ingénieries de dispositifs hybrides capacitants à partir de différentes recherches. Tout d'abord, nous explorons l'articulation entre dispositif et dispositions dans les processus des capabilités, puis, la notion d'hybridation en nous appuyant sur les ingénieries d'alternance intégrative et ses reliesances. Enfin, pour une mise en perspective et en débats, nous proposons quelques pistes au service de ces ingénieries.*

Hybridise or allow to link?

Keywords: *Blended learning; Capabilities; Capacitant hybridization; Integrated work study course; Reliance*

Abstract: *The health context obliges an accelerated mutation of the formations which meets an older process of transformation, that of hybridization. This article proposes to open up useful avenues for the engineering of capacitive hybrid devices. So we come back in turn to different research. First, we explore the articulation between device and dispositions in the processes of capabilities, then, the notion of hybridization by drawing on the experience of integrative alternating training and its reliesances. Finally, for a perspective and debate, we propose some ways to serve these ingenuities.*

Introduction

La « continuité pédagogique » a fait expérience. Face au contexte sanitaire, le monde de la formation bascule massivement, et en urgence, dans des pratiques pédagogiques et d'accompagnement à distance. Cette nécessité rencontre rapidement des difficultés liées aux ressources, équipements, connexions, compétences et usages des enseignants, des élèves et des familles (Cerisier, 2020 ; Vidal, 2020 ; Wagnon, 2020). Ainsi, lors des Journées de l'innovation pédagogique de l'enseignement agricole, en avril 2021, un directeur insiste sur la « continuité du lien » comme l'essentiel de cette période. En effet, les retours d'expérience mettent en évidence les enjeux de maintien du lien social et de la présence à distance (Bonfils, 2020), enjeux accrus, compte tenu du caractère prescrit de cette modalité de formation, dans le contexte.

Ces retours font écho aux « perturbations » provoquées par la formation à distance, face au modèle présentiel, relevées par Jacquinet (2010). Elle identifie, parmi ces « provocations », la dissociation de la simultanéité des actions enseigner/apprendre, la rupture de la synchronicité des activités, la mobilisation de nouveaux espaces d'apprentissage. Alors qu'elle questionne les évolutions nécessaires qu'entraînent ces mises à distance en 2010, force est de constater l'actualité de ses réflexions et de leurs enjeux (Blandin, 2020 ; Caron, 2020 ; Peraya et Peltier, 2020). Nous les observons également, de notre place de praticienne, accompagnatrice de formateurs et chercheur.

Les expériences pédagogiques d'urgence seront-elles prémices d'une intégration plus massive de ces modalités de formation « hybrides » dans les dispositifs de formation ? Nul ne saurait le dire. Malgré tout, nous nous plaçons dans une perspective d'accompagnement, considérant qu'au-delà d'une période d'ingénieries réactives, certaines équipes pédagogiques souhaiteront construire des dispositifs de formation hybrides durablement et autrement qu'en contexte d'urgence. Pour ce faire, fort de leurs expériences, cette proposition vise à leur fournir une perspective théorique au service d'ingénieries de dispositifs de formations hybrides capacitants.

Selon Valdès, une formation hybride articule, dans des lieux multiples et des temporalités variées, des parcours individualisés et négociés, mobilise des situations adaptées et des ressources décentralisées et accessibles à distance (1995). Cette définition nous rappelle d'autres pratiques de formation, déjà installées. Ces pratiques, d'une formation par alternance entre différents espaces-temps, constituent notre terrain professionnel depuis une vingtaine d'années. Dans ces dispositifs, ce qui nous intéresse, porte sur leur visée intégrative. Cette dimension permettrait de construire des opportunités d'une continuité d'apprentissage dans une discontinuité d'espaces-temps et d'activités. Ce qui nous paraît être un éclairage pertinent des expériences de ces dispositifs, c'est la manière dont ils tentent d'articuler et de permettre les apprentissages, dans différents espaces-temps, en prenant en compte les dispositions de la personne en formation.

En effet, une des questions centrales de ces ingénieries de formations hybrides, aux espaces-temps d'apprentissages multiples, demeure, de notre point de vue, celle du lien. Lien que la personne qui se forme est mise en capacité de construire à travers le design du dispositif de formation. En ce sens, nous proposons, dans cet article, de traiter cette problématique à partir de la notion de *reliance* considérée comme « la création de liens entre des acteurs sociaux séparés, dont l'un au moins est une personne » (Bolle de Bal, 2003, p. 104). En effet, le caractère potentiellement intégratif du dispositif s'appuie sur les liens qui s'y créent ou non (Bolle de Bal, 2001 ; Clénet, 2016 ; Maubant et Roquet, 2016 ; Pineau, 2017 ; Plateau *et al.*, 2019). Cette notion est également mobilisée dans les recherches sur les dispositifs médiatisés (Bailly *et al.*, 2018 ; Gauthier, 2016 ; Quintin et Masperi, 2010 ; Paquelin, 2014). Ainsi, il nous semble nécessaire d'en clarifier les fondements théoriques pour en opérationnaliser l'usage en sciences de l'éducation.

Nous proposons, dans cet article, d'explorer conceptuellement comment les ingénieries d'une alternance intégrative et le concept de *reliance* permettent d'éclairer la conception/animation d'espaces de mise en capacité, et, *de facto*, le développement des capacités des individus immergés dans les dispositifs de formation.

Après avoir défini l'approche par les capacités, nous abordons les caractéristiques d'une alternance à visée intégrative, et montrons que la qualité des reliances opérées dans les différents espaces de formation (et donc leur hybridation) conditionne la mise en capacité à apprendre et à se former dans une alternance entre ces espaces. *In fine*, nous nous interrogeons sur la manière de concevoir des dispositifs de formation hybrides capacitants (ou porteurs de capacités).

Pour des designs capacitants d'espaces-temps multiples

Dans cette première partie, nous étayons, à partir d'une revue de littérature et de différents travaux de recherche, l'idée selon laquelle la nature et les formes de reliances engagées entre les différents espaces-temps de formation conditionnent la mise en capacité à apprendre et à se former.

L'approche par les capacités : vers une ingénierie dispositivo

Nous abordons, ici, les notions de dispositif et d'ingénierie dispositivo, puis celle de capacités (Sen, 2001) de manière à rendre compte du fait que l'approche par la mise en capacités ouvre à la conception d'ingénieries dispositives (Caron, 2020), d'ingénieries qui permettent de s'ajuster aux spécificités des apprenants et à leurs usages (Caron, 2020) pour faciliter leur mise en capacité à apprendre et à se former.

La notion de dispositif de formation est devenue incontournable et de nombreuses contributions participent de sa définition (Albero, 2010 ; Paquelin, 2009 ; Peeters et Charlier, 1999 ; Peraya et Peltier, 2020). Une première lecture de ces travaux permet d'abord de définir un dispositif comme « 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). Néanmoins, cette définition apparaît insuffisante. En effet, quiconque ayant déjà une expérience pédagogique et de formation, sait qu'il ne suffit pas de concevoir un dispositif pour qu'il soit vécu selon les intentions initiales des concepteurs. Albero (2010) comme Paquelin (2009) soulignent différents états du dispositif entre visé, prescrit, vécu (ce qui n'est pas sans rappeler l'idée de *curriculum* prescrit, réel, et formel chère à Perrenoud (1993)). Fernagu (2018a) met en évidence les impensés et les écarts existants entre le dispositif tel qu'il est conçu et les dispositions de ses usagers, soulignant par-là les impensés pédagogiques de nombreux dispositifs de formation. L'idée d'ingénierie dispositivo proposée par Caron (2020) est extrêmement intéressante puisqu'elle croise dispositifs et dispositions, faisant ainsi écho aux travaux de Lameul, Jézégou et Trollat (2009) qui ont mis en évidence le fait que :

L'apprenant est un être social en interactions continues et réciproques avec le dispositif de formation (p. 10), d'où l'importance de tenir compte de ses dispositions ;

Un dispositif de formation est une organisation de ressources (humaines, pédagogiques, matérielles, etc.) au service d'une action finalisée. C'est une construction sociale qui, en jouant des contraintes et de la variété des ressources, agence des situations susceptibles d'entrer en résonance avec les dispositions des personnes en formation (*Op. Cit.*, p. 10).

Caron (2020), dans sa proposition, revient sur le caractère prescriptif et néanmoins ouvert d'une telle ingénierie, « dispositivo », envisageant ainsi que tout dispositif doit rester suffisamment souple pour permettre aux apprenants de se saisir des ressources du dispositif en fonction de leurs dispositions (son expérience, sa motivation, son sentiment d'efficacité personnelle, etc.). Le prescrit doit, en ce sens, favoriser et soutenir un usage différencié des ressources proposées, une instrumentation marquée par l'intentionnalité des sujets, une instrumentation plutôt qu'une instrumentalisation (Rabardel, 1995). Une ingénierie dispositivo se centre donc sur les dispositions des usagers, les activités et interactions scénarisées, les instrumentations des médiations et la mobilisation d'espaces prescrits et négociés. La prise en compte de l'ensemble de ces éléments offre une conception ouverte du dispositif en tant qu'espace continuellement coconstruit et négocié. Ce postulat et cette posture d'ingénierie rejoignent, de notre point de vue, un design pédagogique prenant appui sur la philosophie de l'approche par les capacités. En effet en s'interrogeant sur la manière dont l'individu est mis en situation de réussir ou non, d'accomplir ou non ce qui était visé par le dispositif, l'approche par les capacités invite à questionner tout à la fois les ressources à sa disposition, la manière dont il s'en saisit et les choix qu'il opère pour accomplir.

Cette analyse peut être conduite grâce à l'étude de deux processus : opportunité et liberté. C'est en ce sens que cette approche, appliquée au domaine de l'ingénierie pédagogique, peut être qualifiée de dispositif car elle essaie d'articuler dispositifs et dispositions, d'envisager une organisation favorable à l'entrée dans l'apprentissage des individus tout en prenant en compte leurs intentions de s'y engager et l'orientation qu'ils donnent à leurs apprentissages.

L'approche par les capacités (Sen, 2001) pose comme principe fondateur le fait qu'il ne suffit pas de disposer de ressources pour se développer et gagner en autonomie, faut-il encore que ces ressources soient accessibles et convertissables en moyens d'action, que l'on dispose des opportunités nécessaires à leur mobilisation, et qu'on puisse les investir dans des réalisations qui font sens pour celui qui se les approprie. La capacité est synonyme de pouvoir d'agir. Issue des travaux de Sen, dans le champ de la justice sociale, cette théorie est importée dans le champ des sciences de l'éducation. Les travaux les plus élaborés dans ce domaine reviennent à Fernagu (2012a, 2012b, 2016, 2016, 2018a, 2018b). Un environnement capacitant serait un environnement porteur de capacités, qui met en capacité d'agir et d'apprendre, in fine de se développer (Fernagu, 2012a ; Falzon, 2013).

En ce sens, un environnement capacitant « ... facilite l'accès aux ressources formatives (quelles qu'elles soient), leur identification, leur dynamisation, et qui apprend à les utiliser » (Fernagu, 2018a, p. 184). C'est, autrement dit, un environnement qui propose des ressources et donne l'opportunité de s'en saisir. Ces ressources sont considérées au sens large, pouvant être, humaines, matérielles, organisationnelles ou personnelles, etc. Ce sont alors les facteurs de conversion qui influenceront positivement ou négativement l'appropriation et l'usage de celles-ci. « Le facteur de conversion est une caractéristique des conditions d'usage de la ressource et de l'environnement dans lequel elle s'insère et qui va faciliter ou non son usage. Il est ce qui permet de convertir les ressources en capacités d'action » (Fernagu, 2018a, p. 148), et s'apparente au processus opportunité (Figure 1). Ce dernier se focalise sur la conversion des ressources en capacités d'action et les facteurs qui facilitent ou entravent cette conversion.

Dans le même temps, il ne suffit pas d'avoir l'opportunité de réaliser ou d'accomplir son développement (ses apprentissages), encore faut-il avoir une certaine liberté de le faire. Le processus liberté (Figure 1) se focalise sur « la manière dont les conversions se traduisent en réalisations (ou en accomplissements) et sur les facteurs de choix pesant sur l'orientation de ces dernières. L'attention se porte sur la « capacité de choisir », sur ce qui permet aux personnes de se déterminer » (Fernagu, 2018a, p. 157).

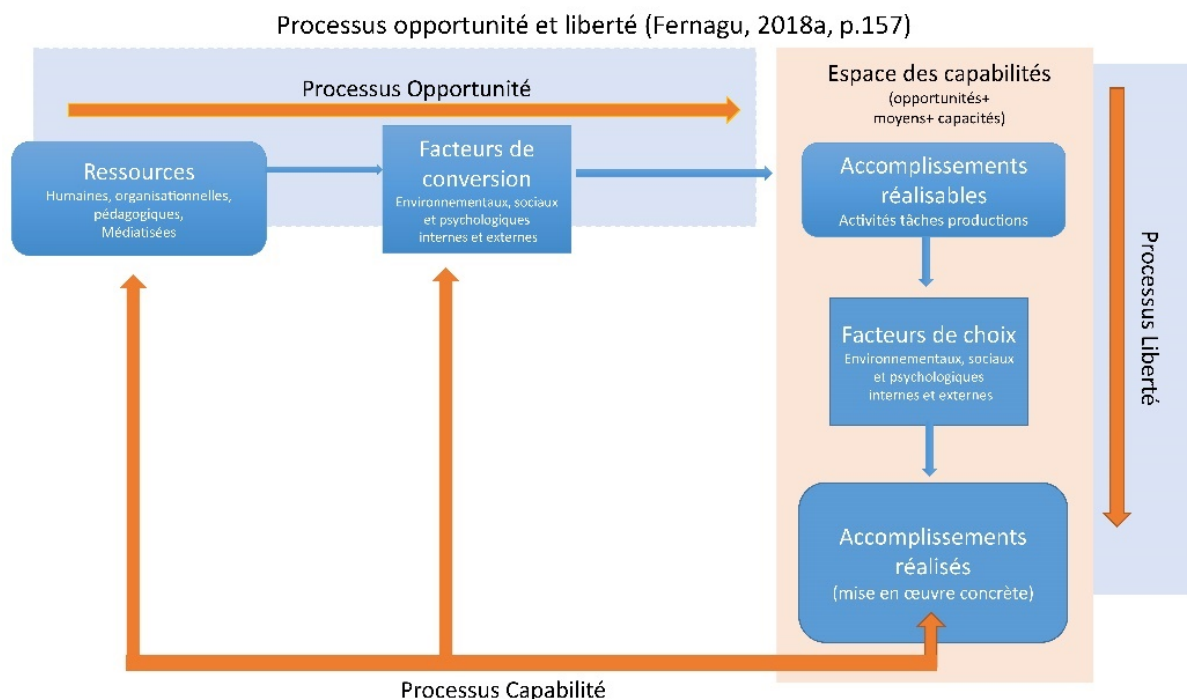


Figure 1 : Processus opportunité et liberté (Fernagu, 2018a, p. 157)

Le pouvoir d'agir d'un individu dans un espace de formation correspond ainsi à l'articulation de sa capacité d'agir et de sa capacité de choisir au travers d'un processus appelé « processus capabilité ». Ce dernier étudie « la manière dont les individus sont mis en capacité d'accomplir et de se développer » (Fernagu-Oudet, 2018a, p. 158). Ainsi, c'est au travers du processus capabilité (en tant qu'articulation des processus opportunités et liberté) que le caractère capacitant d'un espace de formation pour un individu peut être appréhendé.

Si nous prenons appui sur l'expérience vécue lors du confinement dans les familles où plusieurs enfants tentaient de poursuivre leur formation alors que, dans le même temps, leurs parents tentaient de télétravailler. La ressource de formation a pu être mise à disposition par l'enseignant. Cependant, avant même de réaliser l'activité, l'accès à la ressource peut être compliqué : absence de connexion, absence de terminal disponible, la difficulté d'identifier l'espace numérique où se trouve la ressource, l'accompagnement ou non dans la famille, par l'enseignant... Tous ces éléments vont avoir une incidence sur la réalisation de l'activité. De même, les acquis antérieurs, la motivation pour l'activité auront des incidences sur le choix de la réaliser ou non. Enfin, les capacités numériques et les équipements influenceront, tout à la fois, la capacité à accomplir les travaux demandés et la transmission du travail réalisé à l'enseignant. C'est en ce sens que les expériences de formation vécues à cette occasion peuvent être qualifiées d'hétérogènes et, possiblement, d'incapacitantes.

À partir de ces expériences, nous avons pu constater que tous les espaces ne sont pas également propices à la réalisation d'apprentissages. Or, si nous considérons que l'hybridation consiste à combiner, dans un objectif d'apprentissage et de formation, des espaces de formation multiples (travail/formation, individuel/collectif, présentiel/distanciel, synchrones/asynchrones, individuel/collectif, etc.), nous considérons alors que chacun de ces espaces est concerné par des ingénieries dispositives. En effet, il ne s'agit pas de dispositifs construits *a priori* mais bien d'articulation d'espaces-temps multiples, certes prévus, mais habités, vécus, et donc actualisés, à travers les activités, les interactions, les prescriptions, les négociations, les instrumentations, les conversions, les choix et les réalisations des individus qui y sont engagés.

L'alternance de ces différents espaces-temps formatifs peut être conçue selon des logiques allant d'une approche juxtapositive à une approche intégrative. Le caractère intégratif repose, selon Bourgeon, sur la « compénétration effective des milieux de vie socio professionnel et scolaire en une unité de temps formatif » (1979, p. 36), et donc, sur l'hybridation de ces espaces de formation. Il convient alors de réfléchir aux conditions d'une hybridation qui mettrait en capacité d'apprendre et de se former, voire de se développer, et que l'on pourrait qualifier en ce sens de capacitante.

L'alternance intégrative, une hybridation capacitante ?

Si le terme d'hybridation réapparaît dernièrement dans de nombreux secteurs de notre vie, quitte à en faire l'éloge (Halpern, 2019), son origine est lointaine. Le terme est utilisé, « au figuré pour des choses qui se croisent, qui ont deux origines distinctes et qui produisent quelque chose de commun qui très souvent fonctionne mieux que les choses originelles » (Rey, 2016, p. 28).

Ramené au domaine de la formation, le terme décrit des dispositifs de formation articulant des activités en présence et à distance (Peraya *et al.*, 2014 ; Deschryver et Charlier, 2012) et fait l'objet d'un nombre incalculable de recherches (Peltier et Séguin, 2021). Il suffirait pour certains que 20 à 80 % des contenus d'enseignement soient en ligne pour qualifier un cours d'hybride (Caplain, 2017). Ce n'est pas si simple, en témoigne la recherche du collectif *Hy-Sup* (2008-2012) qui a permis d'identifier six configurations de formations hybrides dans le domaine de l'enseignement supérieur. Sans entrer dans le détail de ces configurations, retenons que trois d'entre elles ont des effets plus significatifs sur les apprentissages. Ils se caractérisent par des participations actives en présence et/ou à distance, une large utilisation de l'environnement numérique, une attention particulière aux processus d'apprentissage, aux objectifs relationnels et réflexifs *via* des outils en ligne, la présence d'une stratégie d'accompagnement et d'entraide et l'organisation d'une certaine ouverture.

La formation hybride, parce qu'elle dispose de dimensions techno-pédagogiques, est envisagée comme une modalité pédagogique innovante : « Un dispositif hybride est un dispositif de formation porteur d'un potentiel d'innovation pédagogique particulier lié aux dispositifs technologiques qu'il intègre » (Pera et Peltier, 2012, pp. 84-85 ; Pera *et al.*, 2014, p. 28). On parlera également de formation flexible, mixte ou multimodale.

Force est de constater que la recherche en formation s'est approprié la notion d'hybridation sous couvert des dispositifs de formation à distance. Pourtant, si l'on considère l'hybridation comme « la création d'une nouvelle entité issue du croisement de deux autres dont elle reprend et réorganise les caractéristiques » (Deschryver, 2008, p. 64), il apparaît que l'hybridation dépasse la formation à distance et peut concerner par exemple, les formations en alternance qui combinent des espaces-temps et des espaces-lieux pour apprendre.

Nous considérons que les formations par alternance représentent des formes plus anciennes de dispositifs de formation hybride. En effet, elles sont parmi les premières à avoir mobilisé différents espaces-temps de formations, lieux, rythmes, modalités et acteurs au service des apprentissages. Boudjaoui et Leclercq 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 ; 2014, p. 29).

Il existe de nombreuses formes d'alternance qui hybrident plus ou moins les espaces de formation. Il serait même possible de les positionner sur un continuum selon leur caractère intégratif. L'alternance qualifiée d'intégrative est considérée comme une forme aboutie des pédagogies de l'alternance car elle se traduit par des interactions poussées entre théorie et pratique, formation et travail. Elle relève d'une logique d'apprentissage itérative à travers les différents espaces de formation et d'expériences (Chartier, 1982, 2003 ; Chartier et Lerbet, 1993 ; Fernagu Oudet, 2007, 2010 ; Papadopoulou, 2020 ; Zaouani-Denoux et Mazalon, 2019) et vise à « ... dépasser le seul point de vue institutionnel (juxtapositif, associatif, interactif...) pour se placer du point de vue de la personne qui alterne » (Geay, 1998, p. 106).

C'est une alternance qui invite à la rencontre du singulier (Denoyel *et al.*, 2003), du fait qu'elle pousse à s'interroger sur l'expérience acquise, sa finalité, ses objets, ses savoirs... mais aussi celle du collectif qui participe à la construction de cette expérience. Les occasions d'échanges et de confrontation entre les pratiques, d'observations singulières, source de questionnements renouvelés sont des opportunités de déployer son expérience et de la nourrir de celle des autres (Bougès, 2013 ; Geay, 1998 ; Gimonet, 2008). Tout cela, questionne les ressources mobilisées dans l'expérience en construction, que cela soit en termes de vécu mais aussi de mise en récit, de formalisation, d'évaluation de l'expérience acquise ou en cours d'acquisition, etc., et ce qui empêche, freine ou, au contraire, facilite, l'usage de cette expérience pour apprendre et se former. En ce sens l'approche par les capacités semble pouvoir en rendre compte.

Ainsi, une hybridation capacitante, inspirée d'une alternance à visée intégrative, accorde, certes, une place particulière à l'expérience réellement vécue, aux réalisations de la personne, mais également aux conditions et contextes singuliers dans lesquels ces expériences prennent forme. En effet, les successions d'espace-temps-lieux de formation visent une continuité d'apprentissage, mais également des ruptures pour permettre des prises de distances, prises de conscience pour la personne. Tout en intégrant les différents espaces-temps-lieu sociaux, professionnels, académiques, personnels, dans une visée de formation, ces dispositifs s'appuient sur la recherche d'un lien entre les différentes occasions et opportunités d'apprentissage et le développement de la personne (Hébrard, 2016 ; Monney *et al.*, 2018).

Comme Paquelin, nous considérons en ce sens, que « Ce qui contient, ce sont les liens, les relations qui tissent la trame de l'espace vécu définissant les limites de l'action selon des principes de continuité et de voisinage » (2014, p. 216). En effet, ce sont des activités, des instruments et des espaces agencés qui s'articulent et *via* lesquels les personnes interagissent dans un dispositif hybride. C'est donc bien la question du lien ou de la reliance, de ce qui relie, qui constitue un facteur clef générateur d'opportunités de développement des capacités pour les personnes insérées dans les dispositifs. Ces reliances seraient, en ce sens, une condition *sine qua non* de la mise en capacité.

La reliance, condition de mise en capacité ?

Dans cette seconde partie, nous explorons plus spécifiquement la nature et les formes de reliesances, dans une approche centrée sur la personne en formation, pour préciser la manière dont elles conditionneraient la mise en capacité à apprendre et à se former.

Natures et formes de reliesances

Dans une conception anthropologique, la reliance peut être cognitive [scientifique], identitaire [reliance à soi, psychologique], solidaire [reliance aux autres, reliance sociale] et citoyenne [reliance au monde, culturelle, écologique ou cosmique] (Bolle de Bal, 2003). Il précise trois dimensions de la reliance : la médiatisation et la médiation, soit le système médiateur qui permet de relier, et le lien produit, c'est-à-dire le lien résultant du ou des systèmes médiateurs. La reliance possède donc une triple nature de médiation, de médiatisation et de lien.

La médiatisation se définit comme la mise en média à la fois des objets d'apprentissage mais également des fonctions pédagogiques (Peraya, 2003 dans Charlier *et al.*, 2006). Les objets médiatisés peuvent être considérés comme des ressources d'apprentissages dotées de fonctions. Les fonctions pédagogiques médiatisées sont diverses : informer, communiquer, produire, collaborer, gérer, soutenir, évaluer (Charlier *et al.*, 2006 ; Peraya, 2008). Elles correspondent ainsi à un ensemble d'activités au service de l'apprentissage.

Le terme de médiation vient du latin *mediator, mediare* qui signifie s'interposer, être au milieu. En ce sens, les médiations relèvent d'opérations cognitives. Elles interviennent et s'articulent, au travers d'instruments tels que la pensée, l'attention, la mémoire, etc. (donc dans l'usage), et entre le sujet et l'objet d'apprentissage, qu'il concerne un savoir, une action ou d'autres sujets (soi ou les autres). Charlier *et al.* (2006), à partir des travaux de Rabardel et Samurçay (2006) et ceux de Peraya (1999), retiennent cinq types de médiations : sémio-cognitive (ou épistémique), 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).

Médiatisation et médiation sont enchevêtrées en un système médiateur. D'un point de vue sociologique, celui-ci peut comprendre les signes (langue, objets...), les représentations collectives (croyances, culture...) permettant les communications et les échanges, mais aussi les instances sociales déterminant les rapports. Ce système médiateur peut donc mobiliser des dispositifs technologiques mais ceux-ci sont loin de constituer l'ensemble de ce système. Si nous le considérons dans sa manière de favoriser la construction de liens à soi, aux autres et au (x) monde(s), les interactions entre les activités, les instruments, avec les autres personnes et soi-même interviennent de manière dynamique, dans les apprentissages.

Considérant la triple nature de la reliance, nous abordons maintenant le lien produit (lien résultant du ou des systèmes médiateurs), qu'il soit lien à soi, lien aux autres ou lien aux mondes, pour mieux l'identifier. Nous prenons appui sur trois recherches récentes : celles de Quintin et Masperi (2010), de Bailly *et al.* (2018) et de Paquelin (2014). La première étude, concerne les effets du climat social dans les performances des groupes restreints d'apprentissage en ligne. Elle montre que le lien social est renforcé lorsqu'il est utile à la réalisation des tâches demandées. S'il est renforcé, avec une recherche de qualité, cela a des effets positifs sur la réussite de l'activité par le groupe. Cette recherche nous permet alors de considérer que le lien social peut tout à la fois représenter une ressource et un facteur de conversion dans l'accomplissement d'une activité de groupe.

La seconde étude, celle de Bailly *et al.* (2018), mobilise le concept de reliance dans une dimension plus psychologique en rapport avec les liens affectifs et la confiance. Leur recherche, sur un environnement d'apprentissage autodirigé en langue, montre des effets de reliesances à soi, aux autres et à l'environnement en lien avec les activités réalisées dans cet environnement. Ces reliesances identifiées seraient plus particulièrement permises par certaines caractéristiques du dispositif telles que le fort degré de liberté, l'agentivité et l'interactivité. Ces différentes caractéristiques font écho au processus liberté de l'approche par les capacités. D'autres travaux ont mis en évidence différents types de confiances (institutionnelle, personnelle et interpersonnelle) pouvant être produites ou favorisées par les interactions et les activités vécus au sein du dispositif de formation (Eneau, 2007, 2016).

Cette notion de confiance, nous invite, aussi, à garder à l'esprit que le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2019) aura une forte incidence dans le choix ou non de s'engager dans une activité. Ce lien à soi pourra alors représenter un facteur de choix déterminant dans l'engagement et son maintien dans le processus d'apprentissage, qui plus est, lorsque celui-ci requiert de l'autonomie pour naviguer entre différents espaces de formation.

En effet, dans une recherche sur la persévérance, dans les dispositifs de formation à distance, Paquelin montre que celle-ci est liée aux différentes sociabilités développées par la personne en formation, mais également à sa confiance en soi, son sentiment d'auto-efficacité et sa capacité à « décoder le dispositif » (Paquelin, 2014, p. 227). Il identifie trois sociabilités : institutionnelle (qui établit les relations entre l'apprenant et les acteurs du monde académique), apprenante (qui repose sur les échanges entre les apprenants dans et en dehors du dispositif prescrit), et proximale (qui regroupe les membres de l'entourage du sujet apprenant). La recherche de Paquelin nous éclaire sur certains liens favorables au maintien et à la persistance (*versus* la persévérance) dans les dispositifs à distance. Si, comme Eneau et Bailly il s'attache à la confiance, il identifie également l'appartenance, la réflexivité et le décodage du dispositif comme facteur de persévérance.

Ces trois exemples de recherches mettent en évidence la place centrale des différents liens à soi, aux autres et au (x) monde(s) pour soutenir les démarches de formations aux configurations multiples : ouvertes, distantes, alternées, hybrides. À partir de cette revue de recherche, nous pouvons dégager quelques indicateurs de liens à soi, aux autres et aux mondes :

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

Ces différents liens conditionneraient les opportunités et capacités d'agir, mais aussi les libertés de choisir que s'autorise la personne, et, *de facto*, son développement, son autonomie, voire son émancipation. Simultanément, cette visée, nous pousse à envisager la création d'une « déliance ».

La reliance ne peut, en effet, exister sans la déliance. Plus qu'un concept isolé, il s'agit bien d'une dialogique ou d'une réalité duelle de la reliance. « Avec la déliance, qui lui est toujours liée, elle forme un couple soumis à des logiques différentes et complémentaires, toutes deux nécessaires à l'existence de la vie psychique, sociale et culturelle » (Bolle de Bal, 2003, pp. 126-127). Dans un processus d'accompagnement à l'autonomie et au développement de l'individu, la capacité de reliance et de déliance compose un double mouvement qui participe de son autonomie à la fois procédurale, individuelle et collective (Eneau, 2008 cité par Eneau, 2016b). « Il s'agira dès lors d'envisager la possibilité de favoriser certaines déliances, de développer les capacités de déliance (sociales et spirituelles) des personnes (capacité de se désaliéner, de conquérir son autonomie), de créer des espaces ou des structures où la déliance pourrait cesser d'être subie ou deviendrait source de nouveaux départs (psychologiques, sociaux ou intellectuels) » (Bolle de Bal, 2009, p. 194). Ne dit-on pas *self-reliance* pour autonomie en anglais ?

Nous identifions bien le paradoxe d'une ingénierie de la mise en reliance qui vise, tout à la fois, la construction du lien et son dépassement, sa dé-coïncidence (Jullien, 2017), dans une visée émancipatrice. Nous proposons, néanmoins, pour illustrer notre propos, d'envisager quelques pistes d'activités et d'instruments, en tant que systèmes médiateurs au service d'une mise en capacité de relier, considérée ici comme la capacité que l'on cherche à construire. Le fait de relier est une réalisation, le fait d'être mis en capacité de relier est une capacité.

D'une capacité à (se) relier... et (se) délier

Nous avons vu les pistes et enjeux de reliance au regard de la mise en capacités des personnes dans des espaces de formation multiples. Nous envisageons que les reliances à soi, aux autres et au (x) monde(s) puissent se situer à différentes phases des processus d'opportunité, de liberté et de capacités et puissent être soutenues de différentes manières. Pour ce faire, nous mobilisons quelques éléments d'une recherche menée sur des dispositifs hybrides de formation par alternance. Dans la perspective de notre contribution à des designs de dispositifs hybrides capacitants, nous mettons en évidence certaines activités et instruments plus particulièrement identifiés comme pouvant constituer un système médiateur au service de ces liens du point de vue des équipes pédagogiques. Rappelons qu'entre le sujet qui apprend et le savoir, le système médiateur permet au sujet de s'en saisir de telle sorte qu'il puisse en être transformé (Weil-Barais et Restaschweitzer, 2008).

Notre recherche, menée sur 13 dispositifs de formations hybrides en alternance dispensés au sein des maisons familiales rurales (Bluteau, 2020, 2021 ; 2022) montre que des activités similaires entre les dispositifs offrent des opportunités de création de lien pour la personne en formation. Certaines caractéristiques de ces activités sont communes et se situent dans des scénarisations partagées entre les espaces-temps et lieux de formation :

- Selon des modalités individuelles à visée praxéologique, réflexive et épistémique (production de savoirs issus de l'expérience),
- Selon des modalités collaboratives (retours d'alternance, départ d'alternance, mise en commun des expériences) ou d'accompagnement partagé (entretien entre l'alternant, le formateur, avec le tuteur professionnel, mais aussi au sein du groupe de pairs).

À titre d'exemple, les formateurs ont plus particulièrement identifié les activités suivantes comme propices à la mise en lien, qu'il soit à soi, aux autres et/ou au (x) monde(s) :

- Les entretiens individuels (bilan, accompagnement, positionnement, évaluation pluri acteurs),
- Les productions personnelles prenant appui sur une expérience non académique,
- Le partage avec les pairs de l'expérience vécue, de productions, de recherche, de réalisations,
- Les échanges avec des personnes externes au monde académique (maître de stage, intervenants professionnels, experts...).

Chacune de ces activités peut être qualifiée d'interface car elles font appel à des expériences et activités vécues dans un autre espace-temps-lieu, que celui du moment présent. À l'inverse, d'autres activités, comme celles attendues sur le lieu de stage ou le cours sont, *a priori*, situées dans le présent de l'espace-temps concerné.

Nous avons pu également montrer que certains instruments mobilisés peuvent constituer une partie du système médiateur d'un lien à soi, aux autres et/ou aux mondes, selon les usages qui en sont faits. Ces instruments prennent aussi place dans une scénarisation en interface qui mobilise des boucles itératives d'apprentissages entre les différents espaces-temps-lieu. Le carnet de liaison en est un bon exemple. Chacun des acteurs est invité à s'y exprimer sur les progrès de la personne avant chaque changement de lieu, le portefeuille de compétence, portfolio, les outils d'évaluations et de suivi qui participent de ce lien entre la personne et son expérience, mais également entre les acteurs. Lorsque ces instruments sont, de plus, accessibles par tous, en ligne : « ... (ça) oblige le maître de stage à se poser, à faire les choses qu'on lui demande. S'il ne le fait pas il n'assume pas son rôle de maître d'apprentissage. La démarche oblige l'apprenti à faire des choses et le formateur à faire des choses. Ça oblige à mettre, à donner du sens, plus de sens, à son évolution. Chacun a son action donc la première évolution majeure c'est ça la formalisation. Ça nous oblige un peu plus » (Bluteau, 2020, p. 97). Cette approche instrumentée d'un accompagnement, et d'un lien, toujours possibles à travers des espaces-temps et lieux, invite, dans le même temps, à questionner les postures d'accompagnement et de contrôle (Gremion, 2017).

La recherche conduite nous a permis d'identifier un « tiers espace-temps » complémentaire. Il correspond à un nouvel espace, en émergence, qui, prend la forme d'un écosystème numérique autour d'une plate-forme ou, pour le moins, d'activités réalisées en ligne. La présence d'un environnement identifié, structuré, permettant les partages entre pairs et avec l'équipe pédagogique, constitue un élément central pour certains des dispositifs, en construction pour d'autres. Pour ce qui concerne les activités réalisées en ligne, il ne semble pas nécessaire qu'elles soient systématiquement réalisées de manière synchrone pour participer du lien. À ce titre les activités collaboratives ou coopératives, la médiatisation d'activités significatives en cohérence avec les objectifs de formation (vidéos de pratiques, photos de réalisations, de matériels ou d'objets, production rédigée) y participent, en tout état de cause, pour ce qui concerne les espaces formels de formation. La temporalité spécifique de cet espace de formation demeure floue, entre le temps prescrit et le temps réel de formation, elle croise les temporalités du temps organisé, et du temps des apprentissages individuels (Cosnard, 2003) et invite ainsi à l'accompagnement dans ce nouvel espace-temps.

Cette recherche permet de poser l'hypothèse selon laquelle une scénarisation pédagogique organisant des itérations entre des activités situées et instrumentées dans chacun des espaces-temps-lieu de formation et des activités en interface constituerait un facteur possible de reliance à soi, aux autres et aux mondes au sein du dispositif. Il convient maintenant de réfléchir à la manière dont ces éléments éclairent la question de la mise en capacité.

Vers des dispositifs hybrides capacitants

Précédemment, nous avons vu qu'un des caractères possiblement contributeur de capabilité, dans les dispositifs hybrides, pouvait être leur dimension intégrative. Nous avons alors plus particulièrement exploré le concept de reliance qui nous semblait soutenir ce caractère intégratif, dans différents espaces-temps et lieux. Nous abordons maintenant les pistes ouvertes par une analyse à partir de l'approche par les capacités à des fins d'ingénierie comme de recherche.

Nous avons pu identifier que les espaces de formation mobilisés dans le cadre de dispositifs hybrides sont pluriels : institutionnel formel de formation, professionnel, numérique, personnel, social, etc. Nous envisageons que le dispositif hybride de formation constitue, ou tout du moins, cherche à constituer, une dynamique au service du développement des personnes en formation. Dans ce sens, malgré la pluralité d'espaces-temps et lieux, l'ingénierie de leurs articulations et de leur mise en dynamique vise, de notre point de vue, la création d'opportunités d'apprentissage et d'alternatives de choix pour mettre les individus en capacité d'apprendre et de se former. Une des questions qui se pose, lors de la conception de ces dispositifs, est celle d'identifier ce qui est de la responsabilité de l'ingénierie du dispositif et ce qui est laissé à l'agentivité, aux dispositions et choix des personnes. Penser ces dispositifs comme des systèmes articulés d'espaces juxtaposés, incite à ce que ce soit la personne qui soit en charge de faire le lien entre les différents espaces de formation. Si on pense le dispositif hybride comme un seul espace d'apprentissages multiples, dans une logique dynamique, à visée intégrative, c'est l'organisation qui en assume une part. De notre point de vue, tout comme les dispositifs par alternance, les dispositifs hybrides gagnent à assumer leur caractère ensemblier (Barbier, 1997). Cela permet de considérer la richesse et la place de chacun des espaces-temps de formation comme des espaces particuliers d'opportunités d'apprentissage où l'organisation de formation et l'individu ont chacun leur responsabilité. Nous proposons de prendre appui sur la figure 2 pour envisager la place des reliances au service d'une ingénierie des capacités dans les dispositifs hybrides.

À travers notre revue de recherches, nous avons pu identifier différentes pratiques, pouvant constituer un système médiateur. Ainsi, les interactions entre pairs, avec le formateur, tuteur, individuellement ou collectivement, en ligne ou non, de manière synchrone, ou pas, constituent, à la fois, des ressources possibles, mais aussi, des facteurs de conversion, voire des facteurs de choix. L'analyse de la place que ces interactions et sociabilités jouent, de manière plus précise, dans les capacités d'une personne au sein du dispositif, serait à observer au regard d'accomplissements bien identifiés. Nous avons envisagé, dans la conception de dispositifs hybrides, que les ressources, les instruments, les interactions, les activités situées et en interface, comme leur scénarisation itérative entre les différents espaces-temps, modalités et acteurs des apprentissages, constitueraient son système médiateur. Nous avons également perçu l'importance des liens psychosociaux, existants ou construits à travers le dispositif, dans la persévérance.

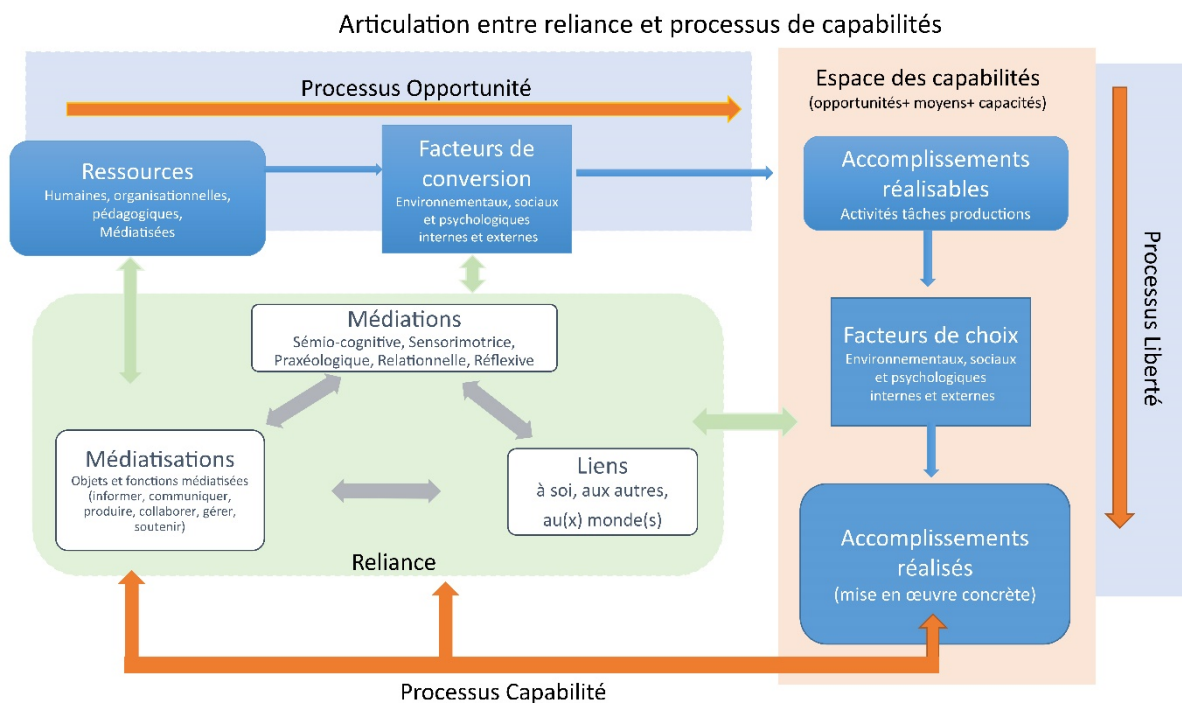


Figure 1 : Articulation entre reliance et processus de capacités, à partir de la modélisation de Fernagu, 2018a, (Bluteau, 2021)

Créer des opportunités de reliance, pour la personne en formation, dans un dispositif hybride, correspondra à la manière dont le dispositif tente de permettre d’opérer des liens, d’identifier des ressources, de mobiliser les siennes ou d’autres, externes, au sein de son propre réseau. Dans un dispositif hybride, mobilisant différents espaces-temps et lieux de formation, ces ressources se retrouvent décentralisées. La mise en capacité de reliance est aussi à observer dans la manière dont le dispositif permet l’accès, l’identification, la mobilisation de ces ressources. Le dispositif technique mobilisé pour les mises à distance d’activité représente un espace à ne pas négliger. Nous avons noté l’émergence d’un « tiers espace-temps ». Celui-ci sert à médiatiser et médier les objets, ressources, les fonctions d’apprentissages et périphériques à la formation. Il représente un espace prescrit de formation et nécessite, en ce sens, une structure partagée pour le dispositif.

À travers notre exploration, nous n’avons pas manqué d’identifier la place donnée à l’ouverture dans les dispositifs de formation hybrides et/ou instrumentés. Nous rejoignons l’analyse de Paquelin lorsqu’il dit que l’ouverture « est une invitation faite à l’apprenant d’être le co-auteur du dispositif qui va effectuer différents métissages et hybridations mobilisant des éléments hétérogènes, prescrits et non prescrits dans une dynamique de mise en lien et de mise en sens » (Paquelin, 2014, p. 216). L’ouverture et le degré de liberté de choix laissé à la personne présentent un caractère important dans ce qu’ils permettent à la fois l’appropriation du dispositif et y autorisent les choix. Le fait d’ouvrir des libertés de choix rejoint la création d’une possibilité d’auto-direction de l’individu pour son propre parcours. Même si le fait de laisser des choix ne suppose pas de la manière dont les individus vont réellement s’en saisir, cette opportunité peut favoriser le processus liberté. La capacité de reliance, dans ce processus liberté, va être mobilisée dans la capacité de la personne à s’engager dans des activités nouvelles, créer de nouvelles relations. Cette capacité est à articuler, de notre point de vue avec les approches de l’agentivité. Par exemple, les liens sociaux antérieurs à une entrée en formation, peuvent constituer un facteur de choix d’une formation. De même, le sentiment d’efficacité personnel favorisera l’engagement. Dans le même temps, des liens sociaux fusionnels peuvent constituer des entraves à la formation. Si nous considérons que l’autonomie représente une visée de tout dispositif, nous pouvons ainsi envisager que la reliance corresponde à un accomplissement visé au travers de celui-ci.

Il nous semble, bien entendu, nécessaire d'approfondir l'exploration de ces pistes pour favoriser des ingénieries de dispositifs porteurs de capacités. Ainsi, mieux comprendre les ressources et les systèmes médiateurs, les facteurs de conversions et de choix dans le dispositif permettraient de concevoir des ingénieries favorisant le pouvoir d'agir des personnes. Dans le cadre de dispositifs hybrides considérés dans une approche ensemblière, la mise en capacité de reliance représente un enjeu pour la personne en formation, mais également pour les concepteurs de ces dispositifs. En effet, si nous actualisons la proposition de régulation des dispositifs ensembliers faite par Barbier (1997), nous pouvons considérer qu'il en appelle à un pilotage et une conception collective. De plus, dans le fonctionnement, du point de vue de la personne en formation, Barbier envisage « ..., que plus un dispositif se présente comme un dispositif ensemblier, plus il a tendance à développer des compétences transversales qui probablement participent à la régulation d'ensemble du système » (1997, pp. 63-64). Nous envisageons qu'une capacité à (se) relier serait parmi celles-ci.

Ainsi, à partir des travaux étudiés, nous émettons l'hypothèse que les capacités et les mises en capacité de reliance constituent des ressources, des facteurs de conversions, de choix et des accomplissements dans des dispositifs hybrides souhaités capacitants. Dans une conception plus philosophique, nous envisageons que le projet d'autonomie affiché par l'approche par les capacités implique et participe d'une éthique de reliance en tant que « le partage des solitudes acceptées et l'échange des différences respectées (bref l'antithèse de la reliance fusionnelle et de l'idéologie intégriste...) » (Bolle de Bal, 2009, p. 193).

Conclusion

Cette contribution prend appui sur plusieurs constats : le premier est celui d'une ingénierie d'urgence, en lien avec la pandémie, laissant place à des sentiments d'isolement entre les équipes, entre les pratiques et entre les acteurs des dispositifs de formation. Le second est l'existence de pratiques éprouvées pouvant se mettre au service d'une mise en perspective à plus long terme. Notre proposition envisage que les ingénieries réactives laisseront place et pourront s'enrichir de processus de transformation des formations déjà à l'œuvre depuis plus longtemps. Ainsi cette exploration de recherches nous a semblé un moyen de relier le contexte d'adaptation avec des ingénieries hybrides existantes pour ouvrir quelques pistes au service de la mise en capacités des individus dans des espace-temps et lieux multiples de formation.

Pour cela, nous avons exploré l'approche par les capacités et celle d'ingénieries dispositives. Ces éclairages nous ont permis de mesurer la nécessité d'une approche multidimensionnelle, prenant en compte à la fois la construction du dispositif mais également les dispositions des individus qui l'actualisent d'une manière toujours originale. Cette première étape a permis d'envisager une posture d'ingénierie souple, coconstruite et négociée avec les personnes. Nous avons, ensuite, exploré les dispositifs hybrides et avons pu constater de l'intérêt d'une approche centrée sur l'apprentissage. Considérant qu'une forme ancienne d'hybridation est l'alternance, nous avons souhaité définir le caractère intégratif. Nous avons donc cherché ce qui fait lien. Nous avons exploré plus spécifiquement le concept de reliance en l'articulant avec les recherches récentes en sciences de l'éducation. Ainsi sa triple nature de médiation, médiatisation et de lien offre un cadre d'exploration d'une reliance considérée dans son caractère anthropologique de lien à soi, aux autres et aux mondes. Nous avons identifié que les scénarisations d'activités situées et en interface, les ressources et les espaces partagés participeraient d'une dynamique de reliance/déliance.

Nous parvenons, au regard d'une revue de recherches, à quelques pistes pour les ingénieries de dispositifs hybrides porteurs de capacités : mise à disposition de ressources et d'instruments d'accompagnement dans un espace académique accessible identifié, scénarisation et instrumentation d'activités interface entre les espaces-temps de formation, système médiateur partagé favorisant les interactions entre acteurs au service de liens à soi, aux autres et au (x) monde(s), ouverture et liberté de choix. Ainsi, nous avons plus particulièrement identifié des activités et instrumentations pouvant participer à relier les environnements pluriels d'un dispositif ensemblier, et possiblement contribuer, à une mise en capacités des personnes. Le travail aboutit sur une piste d'articulation de la reliance/déliance aux capacités. Considérant que cette capacité puisse être contributive à la fois du processus opportunité, liberté comme de celui des capacités. Cette piste reste à confronter à des recherches empiriques, du point de vue des personnes en formation sur leur vécu du dispositif. Ainsi, nous pouvons étudier les dispositifs au regard des manières dont ils favorisent la mise en capacité de (se) relier et de (se) délier et donc, *in fine*, de s'émanciper.

Bibliographie

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier (Dir.), *Apprendre avec les technologies*, (p. 47-59). Presses Universitaires de France.
- Bailly, S., Chateau, A., Paris, J., Martin, C. (2018). Reliance et confiance dans un environnement d'apprentissage autodirigé en langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 37, n° 1. <https://doi.org/10.4000/apliut.5882>
- Bandura, A. (2019). La théorie sociale cognitive : Une perspective agentique. Dans P. Carré (Dir.), *Traité de psychologie de la motivation : théories et pratiques*, (p. 13-45). Dunod.
- Barbier, J.-M. (1997). Pour une approche « ensemblière » de l'alternance. *POUR*, 154, 57-64.
- Blandin, B. (2020). Les pédagogies actives par problèmes et par projets à l'épreuve de la distance : Questions à l'ingénierie. *Distances et médiations des savoirs*, 31. <https://doi.org/10.4000/dms.5586>
- Bluteau, M. (2022). Quels liens ? Hybridation des formations par alternance. *Phronesis*, 11(1-2), 107-126.
- Bluteau, M. (2020). Hybridations et alternances, caractéristiques et prescrits de reliances. Étude 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
- Bluteau, M. (2021). Hybridation des formations par alternance et reliances prescrites. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03188304/document>
- Bolle de Bal, M. (2001). Déliance, reliance, alternance : De la complexité initiatique ou de l'initiation à l'hypermodernité. Dans P. Lhez, D. Millet et B. Séguier (Dir.), *Alternance et complexité en formation*, (p. 149-157). Éditions Séli Arslan.
- Bolle de Bal, M. (2003). Reliance, déliance, liance : Émergence de trois notions sociologiques. *Sociétés*, 80(2), 99-131.
- Bolle de Bal, M. (2009). Éthique de reliance, éthique de la reliance : une vision duelle illustrée par Edgar Morin et Michel Maffesoli. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 8(2), 187-198.
- Bonfils, P. (2020). Repenser les dispositifs de formation à l'aune de la pandémie ? *Distances et médiations des savoirs*, 31. <https://doi.org/10.4000/dms.5583>
- Bougès, L.-M. (2013). À l'école de l'expérience : Autonomie et alternance. L'Harmattan.
- Bourgeon, G. (1979). Socio-pédagogie de l'alternance. Éditions UNMFREO.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Collice, 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*, 9(1), 69-96.
- Caplain, M. (2017). La formation hybride. *Lectures choisies*, 11. <https://pedagogie.quebec.ca/veille/la-formation-hybride>
- Caron, P.-A. (2020). Ingénierie dispositive et enseignement à distance au temps de la COVID 19. *Distances et médiations des savoirs*, 30. <https://doi.org/10.4000/dms.5211>
- Cerisier, J.-F. (2020). Covid-19 : Heurs et malheurs de la continuité pédagogique à la française. *The Conversation*. <http://theconversation.com/covid-19-heurs-et-malheurs-de-la-continuite-pedagogique-a-la-francaise-133820>

Charlier, B., Deschryver, N. (2012). Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur, (p. 313). [Rapport final]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>

Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.

Chartier, D. (1982). Motivation et alternance. Éditions universitaires UNMFREO.

Chartier, D. (2003). À l'aube des formations par alternance. Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural. L'Harmattan.

Chartier, D., Lerbet, G. (1993). La formation par production de savoirs. L'Harmattan.

Cosnard, X. (2003). Temps et alternance. Ou de la dualité *Chronos* et *Kairos* dans les apprentissages. Dans N. Denoyel, E. Golhen et C. Tanton (Dir.), *L'alternance une pédagogie de la rencontre*, (p. 261-266). Éditions universitaires MFREO.

Denoyel, N., Golhen, E., Tanton, C. (2003). L'alternance une pédagogie de la rencontre. Éditions universitaires MFREO.

Deschryver, N. (2008). Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride [thèse de doctorat inédite, Université de Genève]. Archive ouverte de l'Université de Genève, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:21861>

Eneau, J. (2007). Autoformation et nouveaux dispositifs de formation en situation de travail : Construire la confiance à distance. Dans E. T. et É. Heilmann (Éd.), *À distance : Apprendre, travailler, communiquer*, (p. 187-200). Presses de l'Université de Strasbourg.

Eneau, J. (2016a). Formation d'adultes et dispositifs hybrides : Comment "faire confiance à distance" ? Dans S. Agulhon, F. Guarnieri, S. Perseil et Y. Pesqueux (Dir.), *La confiance en questions*, (p. 143-164). L'Harmattan.

Eneau, J. (2016b). Autoformation, autonomisation et émancipation : De quelques problématiques de recherche en formation d'adultes. *Recherches & éducations*, 16, 21-38.

Falzon, P. (2013). Ergonomie constructive. Presses Universitaires de France.

Fernagu, S. (2018a). *Organisation et apprentissage : Des compétences aux capacités*. [Habilitation à diriger des Recherches, Université Bourgogne Franche-Comté]. HAL. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01988063>

Fernagu, S. (2018b). Les capacités au prisme de la capacité à s'autodéterminer : Les Clubs de dirigeants de PME. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 142, 231-254.

Fernagu-Oudet, S. (2012a). Chapitre 14. Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. Dans E. Bourgois et M. Durand (Dir.), *Apprendre au travail*, (p. 201-213). Presses Universitaires de France.

Fernagu-Oudet, S. (2012b). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 119, 7-27.

Fernagu-Oudet, S. (2016). L'approche par les capacités au prisme de la formation : Vers la conception d'environnements capacitants. Dans S. Fernagu-Oudet et S. Batal (Dir.), *(R)évolution du management des ressources humaines*, (p. 371-394). Presses Universitaires du Septentrion.

- Gauthier, P.-D. (2016). Le portfolio, de la reliance sociales à l'employabilité durable. Dans M. Boissard et B. Verquin Savarieau (Dir.), *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale*, (p. 125-142). L'Harmattan.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance (Alternances)*. L'Harmattan.
- Gimonet, J.-C. (2008). Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des Maisons Familiales Rurales. L'Harmattan.
- Gremion, C. (2017). Place de l'accompagnement et du contrôle dans les dispositifs de formation en alternance. *Phronesis*, 6(4), 99-113.
- Halpern, G. (2019). *Tous centaures ! Éloge de l'hybridation*. Éditions Le Pommier.
- Hébrard, P. (2016). Formes et dispositifs de reliance pour la construction des identités professionnelles dans le secteur sanitaire et social. *Phronesis*, 5(1), 76-83.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2010). Entre présence et absence. *Distances et savoirs*, 8(2), 153-165.
- Jullien, F. (2017). *Dé-coïncidence D'où viennent l'art et l'existence*. Grasset.
- Lameul, G., Jézégou, A., Trollat, A.-F. (2009). Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants. *Chroniques Sociales*.
- Maubant, P., Roquet, P. (2016). Les relies de l'alternance en formation et ses effets sur les processus de construction identitaire des alternants. *Phronesis*, 5(1), 1-3.
- Monney, N., Cody, N., Labrecque, R., Boisvert, C. (2018). Accompagner et évaluer le stagiaire dans la réalisation de liens entre les savoirs théoriques, didactiques, pédagogiques et expérientiels : Le point de vue d'enseignants associés et de superviseurs universitaires sur l'apport du *E-Portfolio* chez le stagiaire. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9, 1-23.
- Papadopoulou, M. (2020). Distance intégrative et formation expérientielle, pour une nouvelle ingénierie en FOAD [thèse de doctorat inédite, Université de Tours]. Thèses.fr. http://theses.scd.univ-tours.fr/index.php?fichier=2020/104119_PAPADOPOULOU_2020_archivage.pdf
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation du prescrit aux usages*. L'Harmattan.
- Paquelin, D. (2014). Rôle des médiations dans la construction et le vécu de situations d'apprentissage médiatisé. Dans C. Peltier (Dir.), *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage*, (p. 215-230). De Boeck Supérieur.
- Peeters, H., Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès, La Revue*, 25(3), 15-23.
- Peltier, C., Séguin, C. (2021). Hybridation et dispositifs hybrides de formation dans l'enseignement supérieur : Revue de la littérature 2012-2020. *Distances et médiations des savoirs*, 35. <https://doi.org/10.4000/dms.6414>
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : Le campus virtuel. *Hermès, La Revue*, 25, 153-167.
- Peraya, D. (2008). Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : Nouvelles pratiques, nouvelle modélisation. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, n° 9/2, en ligne, <https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/2008/supplement-a/12-un-regard-critique-sur-les-concepts-de-mediatisation-et-mediation-nouvelles-pratiques-nouvelle-modelisation>
- Peraya, D., Charlier, B., Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation : Étudier les dispositifs hybrides de formation. *Pourquoi ? Comment ? Éducation & Formation*, e-301, 16-34.

Peraya, D., Peltier, C. (2020). Ingénierie pédagogique : Vingt fois sur le métier remettons notre ouvrage... *Distances et médiations des savoirs*, 29. <https://doi.org/10.4000/dms.4817>

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : Le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye, (Dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, (p. 61-76). ESF.

Pineau, G. (2017). Un nouvel âge pour l'alternance ? *Présences. Revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales*, 10(10), 83-98.

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 Éducation et Formation des Adultes*, 19, 1-20.

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>

Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains. Armand Colin.

Rabardel, P., Samurçay, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. Dans J.-M. Barbier (Dir.), *Sujets, activités, environnements*, (p. 31-60). Presses Universitaires de France.

Rey, A. (2016). Les mots de l'hybridation. Dans G. Luc (Éd.), *L'hybridation des mondes. Territoires et organisations à l'épreuve de l'hybridation*, (p. 27-28). Elya Éditions.

Sen, A. (2001). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Sen, A. (2009). *L'idée de justice*. Penguin books ltd. Flammarion.

Vidal, M. (2020). L'enseignement à distance, trait d'union en temps de pandémie. *Distances et médiations des savoirs*, 32. <https://doi.org/10.4000/dms.5721>

Wagnon, S. (2020). La continuité pédagogique : Méandres et paradoxes en temps de pandémie. *Recherches & éducations, HS*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.10451>

Weil-Barais, A., Resta-Schweitzer, M. (2008). Approche cognitive et développementale de la médiation en contexte d'enseignement-apprentissage. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42, 83-98.

Zaouani-Denoux, S., Mazalon, É. (2019). La formation en alternance. Diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches. L'Harmattan.