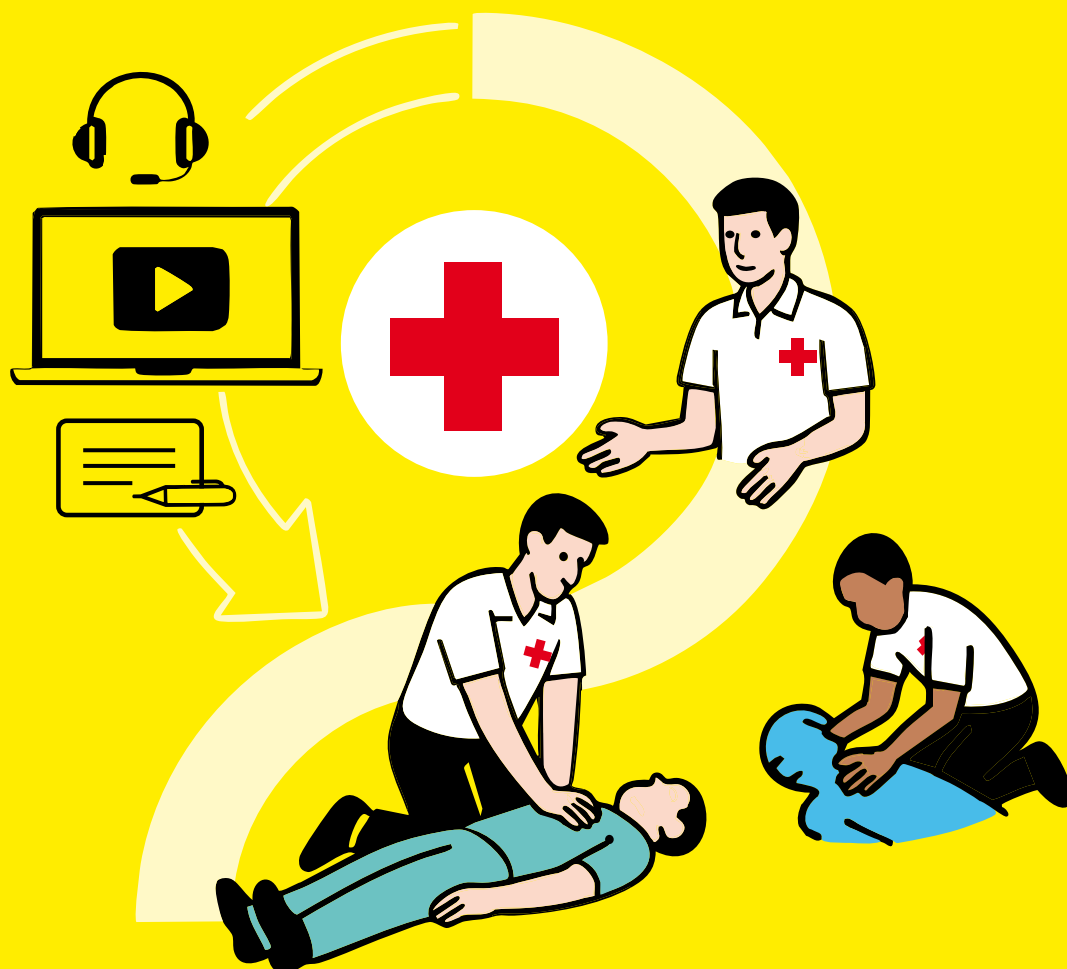


Recherche

AMÉLIORATION PAR LA FORMATION HYBRIDE DE LA CROIX ROUGE FRANÇAISE DE L'EFFICIENCE DES PREMIERS SECOURS CITOYEN

Anne Muller, maîtresse de conférences à l'Université Paris 1 Panthéon Sorbonne





Intitulé du projet de recherche :

Amélioration par la formation hybride de la Croix-Rouge de l'efficacité des Premiers Secours Citoyen



Zone géographique de recherche :

Lieux d'emplacement de la formation hybride aux Premiers Secours Citoyen de la Croix-Rouge en France



Mots-clés du projet de recherche

- Premiers secours,
- Formation hybride,
- Agir compétent,
- Sentiment d'efficacité personnelle,
- Passage à l'action Croix-Rouge française



Résumé du projet de recherche



Cette recherche en sciences de l'éducation vise à identifier les atouts et les limites des parcours de formations hybrides de la Croix-Rouge dans le domaine des Premiers Secours Citoyen. Seront proposées des préconisations visant à renforcer les connaissances et les compétences acquises, la confiance des apprenants, leur sentiment de compétence, leur volonté d'agir et leur agir en situation dans un contexte d'urgence, la pratique des gestes appris en formation. À la fois qualitative et quantitative, la recherche portera sur le double regard du sujet apprenant et du dispositif dans lequel il est immergé. La perception des apprenants quant à leurs dispositions à apprendre et modalités d'apprentissage, leur volonté d'agir, leur passage à l'action en situation d'urgence sera interrogée et mise en perspective de leur perception du dispositif hybride et de ses ressources les y incitant. La perception des formateurs nourrira un regard croisé sur ces éléments et la mise en comparaison avec des dispositifs 100 % en présentiel ou en distanciel. Les outils d'enquête, entretien, questionnaire et grille d'analyse de dispositifs seront complémentaires pour mettre en évidence lors de l'analyse les facteurs favorables à l'acquisition et la persistance de connaissances, au développement d'un sentiment d'efficacité personnelle, à la volition et à l'agir en situation d'urgence.



Sommaire

Intitulé du projet de recherche	2
Zone géographique de recherche	2
Résumé du projet de recherche	2
Mots-clés du projet de recherche	2
Introduction	5

1. Problématique de recherche **6**

Contexte et enjeux de l'objet de recherche	7
--	---

2. Méthodologie de recherche **10**

A. Questions de recherche	11
B. Objectifs de recherche	11
C. Hypothèses	12
D. Sélection de concepts mobilisés	12
E. Démarche de recherche, modèle de causalité réciproque	12
F. Posture de chercheur adoptée	13
G. La population investiguée	14
H. L'enquête exploratoire qualitative	15
I. L'enquête quantitative	15
J. L'élaboration de questionnaires	16
K. Limites de la recherche	20

3. Cadre conceptuel **21**

A. Caractéristiques d'un projet de formation hybride	22
B. L'apprenance	24
C. Le passage à l'acte, entre sémantique et données empiriques	24
D. Le modèle de causalité triadique et réciproque de Bandura	25
E. Sentiment d'efficacité, fondement de motivation, passage à l'acte	26
F. La dynamique d'engagement	32
G. Caractérisation du dispositif hybride de formations	37

4. Résultats enquête exploratoire participante **42**

A. Comparaison des deux dispositifs, articulation distance/présence	43
B. Des éléments communs aux deux types de dispositifs	45
C. Spécificités du dispositif de formation en « tout présentiel »	48
D. Spécificités du dispositif de formation hybride	50
E. Focus sur l'évaluation utile aux apprentissages en mode hybride	52



5. Résultats enquête quantitative

54

A. Tris à plat – Réponses questionnaires Formateurs ePSC1	55
B. Analyse des tris à plat – questionnaires Formateurs ePSC1	56
C. Tris à plat–Réponses questionnaires Formateurs PSC1	58
D. Analyse tris à plat– Réponses questionnaires Formateurs PSC1	59
E. Analyse croisée des réponses aux deux questionnaires formateurs	60
F. Analyses statistiques – deux questionnaires apprenants	61
G. Analyse croisée comparative hommes femmes	65



6. Atouts, points à améliorer de la formation hybride

67

A. La formation hybride plus efficace pour le passage à l'acte	68
B. Une formation plus accessible dans toute la France métropolitaine	68
C. L'apprentissage à distance valeur ajoutée du dispositif	69
D. L'apprentissage présentiel du dispositif de formation hybride	73
E. Un sentiment d'efficacité personnelle toujours augmenté	75
F. Sentiment d'efficacité personnelle et passage à l'acte	76



7. Des recommandations pour une amélioration du dispositif hybride

78

A. Accompagner l'apprentissage à distance de l'apprenant	79
B. Prendre en compte la traçabilité numérique des apprentissages	80
C. Articuler davantage apprentissage distanciel et présentiel	82
D. Accentuer les retours formateurs, les tracer dans un port folio	82
E. Accompagner la posture de facilitation du formateur	82
F. Évaluer collectivement les apprentissages ?	83
G. Transiter d'une approche individuelle vers une dynamique collaborative	83
H. Créer un réseau solidaire d'échange de bonnes pratiques et d'analyse de pratique formateurs et/ou apprenants	84
I. Promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie aux gestes de secours	85
J. Créer une communauté de pratique apprenante en ligne	85
K. Créer une communauté d'action, un « nous » collectif	86
L. Créer un sentiment d'efficacité collective	86
M. Conforter la Croix-Rouge en tant qu'organisation apprenante	87
N. Déployer le dispositif de formation hybride sur le territoire	88
O. Poursuivre la recherche	88



8. Bibliographie

89

Introduction

Dr Caroline Cross, Présidente de la Croix-Rouge française

La Croix-Rouge française forme chaque année plusieurs dizaines de milliers de personnes aux gestes de premiers secours. Ce sont autant de citoyens capables d'agir face à une situation d'urgence, de réagir vite, de porter secours efficacement. C'est pour cette raison que la qualité de nos formations en premiers secours est un enjeu majeur.

Depuis de nombreuses années, la Croix-Rouge française s'engage activement dans une démarche d'innovation pédagogique.

Dès 2020, le développement de formations hybrides s'est accéléré, alliant des modules d'apprentissage à distance et des temps en présentiel, constituant une évolution importante de notre offre. Ce choix répond à des attentes concrètes : rendre la formation plus accessible sur l'ensemble du territoire, favoriser l'engagement de nouveaux publics, et permettre à chacun d'apprendre à son rythme. Mais cette évolution soulève aussi des questions : l'hybridation

modifie-t-elle la qualité de l'apprentissage ? Renforce-t-elle la capacité réelle à passer à l'action ? Modifie-t-elle le rôle du formateur ? Et, en fin de compte, permet-elle à davantage de personnes de devenir des citoyens confiants.

C'est pour répondre à ces questions que nous avons soutenu cette recherche universitaire, conduite par le Docteur Anne Muller, maîtresse de conférences à l'université Paris 1 Panthéon-Sorbonne afin d'évaluer le dispositif hybride de la formation Premiers Secours Citoyen (anciennement appelée Prévention et Secours Civiques de niveau 1). Ce travail d'envergure, mêlant enquêtes quantitatives et observations de terrain, constitue une première à cette échelle dans notre organisation. Il nous offre une meilleure compréhension des effets concrets de la formation hybride sur les apprentissages, les comportements et le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants. Il met en lumière les facteurs favorables à l'ancrage des savoirs, à l'engagement des citoyens, et au passage à l'acte. Il interroge enfin nos pratiques de formateurs et les conditions de réussite de nos dispositifs pédagogiques.

Je tiens à remercier toutes celles et ceux qui ont permis cette recherche : l'équipe du Pôle Formation qui a conduit ce projet, les formatrices et formateurs mobilisés, les participants ayant accepté de répondre aux questionnaires, le Docteur Anne Muller pour la rigueur et la richesse de son travail et la Fondation Croix-Rouge pour le soutien dans la réalisation de cette étude. Les enseignements tirés de cette recherche nourriront nos réflexions, nos choix d'ingénierie, et les prochaines évolutions de nos dispositifs de formation.

Pour la Croix-Rouge française, l'objectif reste le même : former toujours mieux pour sauver toujours plus.

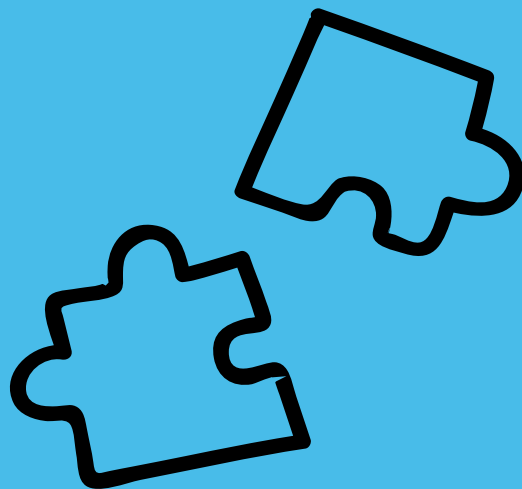


L'hybridation modifie-t-elle la qualité de l'apprentissage ? Renforce-t-elle la capacité réelle à passer à l'acte ? Modifie-t-elle le rôle du formateur ? Et, en fin de compte, permet-elle à davantage de personnes de devenir des citoyens confiants ?





Problématique de recherche



Contexte et enjeux de l'objet de recherche

Étayage de la problématique de recherche

La formation aux premiers secours de la Croix-Rouge qui revêt un caractère d'importance pour la société au regard de l'enjeu de vie et de mort, est proposée selon plusieurs modalités, en 100 % présentiel, en hybride, les deux dispositifs de formation mentionnés dans l'appel à projet. Ce dispositif de formation hybride, en partie digitalisé, correspond à une offre de formation élargie et innovante. Il peut être source de motivation, d'attractivité, d'implication renforcée du citoyen dans l'intervention aux gestes de Premiers Secours Citoyen.

Selon Peraya et al (2016, p. 24), le potentiel d'innovation pédagogique s'exprime à travers la manière dont les acteurs du dispositif tirent parti de la mise à distance, des rôles des formateurs dans la conception et la mise en œuvre du processus d'apprentissage, des dispositifs technologiques en termes de médiatisation et de médiation. Haeuw et col. (2001) précise différentes possibilités de mixage entre le présentiel et le tout à distance puis le projet européen Hysup (Borruat et al., 2012; Burton et al., 2011) a permis de dresser une typologie de ce qu'est un projet de formation hybride; les diverses formes qu'il peut prendre entraînent des questionnements sur la manière de l'identifier, de le définir, de le mettre en œuvre, et ses effets sur les apprentissages (Peltier & Séguin, 2021).

À ce jour, 1500 personnes ont été formées l'année 2021 (chiffre évoqué lors des échanges avec les référents Croix-Rouge). Le dispositif de formation hybride représente environ 10 % de l'ensemble de la formation dispensée dans des sites locaux de certaines villes et départements. Une cartographie de présentation nationale pour le repérage de sites est en cours d'élaboration.

À l'issue des deux temps de formation, un certificat de compétences est décerné

après validation de l'efficacité des gestes de secours. Les enjeux sont majeurs: ancrer les compétences, inciter au passage à l'acte. Rien n'établit que le transfert des apprentissages des gestes soit augmenté pour les apprenants du dispositif hybride au regard du dispositif 100 % présentiel, que le citoyen passera à l'acte dans la vie quotidienne à l'issue de la formation.

Des résultats de méta-analyses montrent que le *e-learning* peut être globalement considéré comme équivalent au présentiel si les moyens adéquats sont déployés (Fenouillet et Dero, 2006). Les médias sont considérés comme vecteurs d'apprentissage au travers des méthodes et des contenus d'apprentissages qu'ils intègrent. (Clark, 1985, Joy et Garcia, 2000), la présence des technologies n'est pas synonyme de qualité de l'enseignement (Palloff et Pratt, 2000, cité par Valentine, 2002). Dès 1985, Clark met en évidence l'importance de l'intégration pédagogique



Rien n'établit que le transfert des apprentissages des gestes soit augmenté pour les apprenants du dispositif hybride au regard du dispositif 100 % présentiel, que le citoyen passera à l'acte dans la vie quotidienne à l'issue de la formation.



de la technologie plus que la technologie en elle-même comme gain d'efficacité d'apprentissage. McComb (1993) en précise trois caractéristiques avantageuses : la facilité d'accès aux informations, l'asynchronicité, la communauté virtuelle. À ce jour, il n'y a pas de communauté virtuelle d'apprentissage dans le dispositif Croix-Rouge. La comparaison des dispositifs de formation inférieurs à huit semaines selon Clark et Sugrue (1990) montrent l'impact positif de l'augmentation de l'attention liée à un nouveau dispositif de formation sur l'effort produit des participants et les performances atteintes des apprenants. L'évaluation en termes d'efficacité d'un dispositif *e-learning* s'effectue au travers des réactions des différents acteurs, de leurs apprentissages, de leurs comportements, de leurs résultats et

ensuite est identique pour le *e-learning* ou l'apprentissage présentiel et demande à être investiguée.

À cette fin, Lim et al. (2007) proposent un modèle de deux variables dépendantes qui influencent le transfert suite au *e-learning* : l'efficacité de l'apprentissage et l'efficacité du transfert. Les déterminants de l'efficacité du *e-learning* sont : la motivation, l'efficacité individuelle, le contenu de la formation, la réunion face à face, et la facilité d'usage. Jong-Ki Lee et Woong-Kyu Lee (2008) cible aussi l'utilité perçue, la facilité de l'utilisation perçue, la qualité de l'information, la qualité du service. Ces critères impactent la satisfaction perçue de l'apprenant.

Des caractéristiques plurielles du dispositif hybride sont décrites (Charlier, Deschryver et



La satisfaction des apprenants dépend davantage de la qualité et de l'efficacité des formateurs et des programmes que de la technologie en elle-même.



de la qualité de l'investissement économique notamment en utilisant le modèle de Kirkpatrick (Strother, 2002). La satisfaction des apprenants dépend davantage de la qualité et de l'efficacité des formateurs et des programmes que de la technologie en elle-même (Debourgh, 1998).

L'impact du *e-learning* sur l'apprentissage est imprévisible, dépendant de l'appropriation qu'en feront les utilisateurs (Kasenti et Larose, 2001; El louadi, 2006). Ho (2009), Ho et Kuo (2010) et Ho, Kuo et Lin (2010) recommandent d'offrir aux apprenants une session d'entraînement sur ordinateur avant l'*e-learning*, dans l'objectif d'améliorer les attitudes, et plus particulièrement le sentiment d'efficacité. Stitzmann, (2006), pédagogue, comparant 96 études dédiées à l'enseignement en ligne et en présentiel conclut à un format à distance plus efficace de 6 % pour acquérir des connaissances conceptuelles et à une équivalence des deux méthodes pour ce qui concerne les aptitudes procédurales, réaliser une tâche concrète. L'apprentissage mixte est déclaré le plus performant. La problématique du transfert

Peraya, 2006), (Deschryver, Lameul, Peraya, Villiot-Leclercq, 2011) selon 5 dimensions : la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentes et à distance, l'accompagnement humain spécifique, les formes particulières de médiatisation, les formes particulières de médiation liées à l'utilisation d'un environnement technico-pédagogique, le degré d'ouverture spécifique des situations d'apprentissage. S'y ajoutent la nature des interactions entre formateur et formés, synchrones et asynchrones, la scénarisation de la formation, les outils audiovisuels ou numériques.

Docq, Lebrun et Smidts (2010) évoquent comme valeur ajoutée des dispositifs hybrides : une augmentation : de la centration sur l'apprenant permettant de former des apprenants de profils hétérogènes, une amélioration de l'accès aux ressources, une flexibilité ciblée en regard des besoins spécifiques de chacun, une synergie entre technologies et pédagogies, le développement des interactions entre les partenaires de la relation pédagogique, une

stimulation au développement professionnel des enseignants, l'intuitivité de la prise en main et la convivialité de l'interface.

Ce modèle des valeurs ajoutées propose trois catégories et détermine cinq facteurs pour stimuler un apprentissage ayant du sens et transférable dans la vie socioprofessionnelle : informations, motivations, activités, interactions et productions

Lim et al. (2007) proposent un modèle de deux variables dépendantes qui influencent le transfert suite au *e-learning* : *l'efficacité de l'apprentissage, l'efficacité du transfert*. Les déterminants de l'efficacité du *e-learning* sont : *la motivation, l'efficacité individuelle, le contenu de la formation, la réunion face à face, la facilité d'usage*. Jong-Ki Lee et Woong-Kyu Lee (2008) ciblent aussi *l'utilité perçue, la facilité de l'utilisation perçue, la qualité de l'information, la qualité du service*. Ces critères impactent la satisfaction perçue de l'apprenant

Dans un dispositif hybride, les postures d'apprenant et de formateur se transforment, de même que les techniques pédagogiques, d'où l'émergence d'indicateurs de centration sur l'apprentissage, de convivialité, de flexibilité de la plate-forme, indicateur d'interactivité, d'incitation à l'engagement, d'évolution des pratiques pédagogiques, de motivation au

passage à l'acte, d'impact. S'ajoutant à ceux de perception d'utilité ou d'utilité perçue, de perception d'utilisabilité ou facilité d'usage formation multimodale.

Se pose la question de ce qui se joue entre :

- Les dispositions à apprendre du sujet relevant de l'apprenance (Carré, 2005), qui vont influencer sur cet apprentissage, sur son sentiment d'efficacité personnelle, sa volonté d'agir et de transférer ses acquis dans un agir compétent.
- Et sur ce qui ou quoi au sein du dispositif de formation est un levier pour privilégier l'acquisition, la volonté d'agir et le passage à l'acte, assurer des premiers secours.

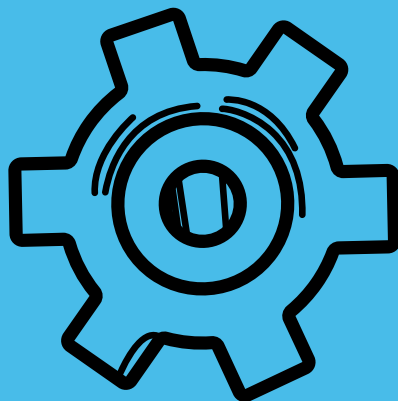
Si certaines caractéristiques relèvent de l'apprenant, d'autres sont liées au dispositif de formation.

L'attendu dans l'appel à projet de la Croix-Rouge est une étude comparative de ces types de dispositifs de formation, hybride et 100 % présentiel qui précisera leurs ingénieries, la perception des acteurs, apprenants et formateurs des dispositifs et leur impact dans le passage à l'acte de l'apprenant. Seront développés aux termes des deux enquêtes qualitative et quantitative les atouts et limites de la formation ePSCI, permettant d'émettre ensuite des préconisations d'amélioration du dispositif hybride.





Méthodologie de recherche



Cette recherche en sciences sociales est compréhensive, le recueil de données interroge la perception des acteurs, apprenants et formateurs. Elle porte sur la valeur ajoutée de la formation hybride pour favoriser le passage à l'acte.

La recherche à la fois qualitative et quantitative portera sur le double regard du sujet apprenant et du dispositif dans lequel il est immergé. Deux courants de recherche seront articulés :

- l'un au niveau micro : la perspective du sujet social apprenant ;
- l'autre au niveau macro : en quoi et comment le dispositif de formation permet l'acquisition des connaissances, un sentiment d'efficacité personnelle, la volonté d'agir et l'agir en situation.

Elle portera sur la perception des acteurs, apprenants et formateurs, quant aux dispositions à apprendre, aux modalités d'acquisition de connaissances, aux connaissances que les apprenants estiment être capables de transférer dans leurs pratiques ; et la perception que le formateur et le dispositif favorisent l'acquisition des connaissances, le sentiment de se sentir compétent pour augmenter la volonté de les mobiliser et transférer dans un agir. Au niveau macro sociologique seront étudiés le dispositif de formation hybride dans son contexte, les évolutions des techniques de formation et de posture de formateur favorisant non seulement les acquis mais la volonté d'agir et de les transférer en situation. La comparaison entre les deux dispositifs proposés par la Croix-Rouge sera envisagée au regard de différents focus.

A. Questions de recherche

- Quelle perception les acteurs, apprenants et formateurs ont-ils des atouts et limites du dispositif de formation hybride Premiers Secours Citoyen (ePSC1) pour maîtriser les gestes de premiers secours et pour passer à l'action : porter secours à une victime ?
- Quelles préconisations d'amélioration envisagent-ils ?
- En quoi et comment les interactions entre les caractéristiques de l'apprenant et les caractéristiques du dispositif hybride de formation impactent l'apprentissage, la volonté d'agir et la mise en application des gestes de premiers secours ?

B. Objectifs de recherche

- Identifier les atouts et les limites du dispositif hybride de formation aux premiers secours.
 - Évaluer les effets de l'hybridation de la formation sur l'apprentissage et le passage à l'acte.
 - Décrire et comprendre le rôle de l'environnement d'apprentissage.
 - Repérer ce qui dans l'apprentissage et le passage à l'acte relève du sujet apprenant et/ou du dispositif. Comprendre les interactions entre les apprenants et le dispositif.
 - Repérer les modalités d'apprentissage des apprenants, leur capacité à mobiliser les ressources en ligne et en présentiel.
 - Recenser les données et caractéristiques des dispositifs pour étayer une problématique.
- Résultats visés :
- Une compréhension des phénomènes, le repérage des atouts et des limites du dispositif hybride.
 - Des recommandations pour une amélioration du dispositif hybride.
 - Une typologie de profils d'apprenants spécifiques dans le dispositif hybride.
 - Une typologie de pratiques et de postures nouvelles des formateurs dans le dispositif hybride.
 - Une typologie de parcours de formation suivis par les apprenants.

C. Hypothèses

Hypothèses et résultats attendus

- **H1:** La comparaison entre les deux dispositifs proposés par la Croix-Rouge montre des singularités concernant le dispositif hybride de formation.
- **H2:** L'apprentissage et le passage à l'acte dépendent à la fois des caractéristiques individuelles de l'apprenant et des caractéristiques du dispositif dans lequel il est inscrit.
- **H3:** La perception de sentiment d'efficacité dans le passage à l'acte est plus élevée en ePSC1.
- **H5:** Le sentiment d'efficacité personnelle dépend de la posture du formateur.
- **H4, H5, H6:** L'apprentissage à distance transforme les besoins de formation en présentiel.
- **H7:** La posture des formateurs se transforme dans un dispositif hybride.

D. Sélection de concepts mobilisés

Le choix des concepts s'inscrit dans les champs disciplinaires des sciences de l'éducation et de la formation. Ils sont relatifs à l'apprenance (Carré, 2005), l'autoformation, (Carré, 2005), l'autorégulation des apprentissages: Cosnefroy (2019), au sentiment d'efficacité personnelle et la théorie sociocognitive (Bandura, 2003), à l'évaluation (Kirkpatrick, 1979), la posture du formateur (Lameul, 2008), la présence à distance du formateur en e-formation

(Jézégou, 2019), l'agir compétent (Leboterf, 2010), le transfert de connaissances dans l'action (Toupin (1995), Bédard, Frenay, Turgeonnet et Paquay (2000), les niveaux de transfert des apprentissages selon Roussel, à partir du modèle de Heskell (2001), la formation hybride (Charlier, l'articulation présence/distance, l'accompagnement, la médiatisation, la médiation et le degré d'ouverture (Deschryver et Peraya, 2006).

E. Démarche de recherche, modèle de causalité réciproque

Le modèle triadique de causalité réciproque de Bandura (voir page suivante) permet la compréhension de la démarche de recherche. L'apprenant est placé au cœur d'une triade d'interactions entre des facteurs personnels, contextuels/environnementaux et comportementaux qu'il s'agit d'investiguer pour comprendre leur processus d'interactions.

- L'environnement correspond soit à la « formation hybride », soit à la « formation « tout présentiel » » qui seront prises en compte comme variables indépendantes et observées spécifiquement pour pouvoir les comparer. Un focus sera mis sur la formation hybride, objet de la recherche.
- Il s'agit d'interroger l'impact des caractéristiques de l'apprenant sur l'apprentissage et le passage à l'action.
- Le comportement attendu au terme d'une formation aux premiers secours, le passage à l'acte, correspond à la variable dépendante.

Modèle triadique de causalité réciproque Bandura

Variables Indépendantes

Environnement / contexte / modalités de formation

PSC1 Formation tout présentiel

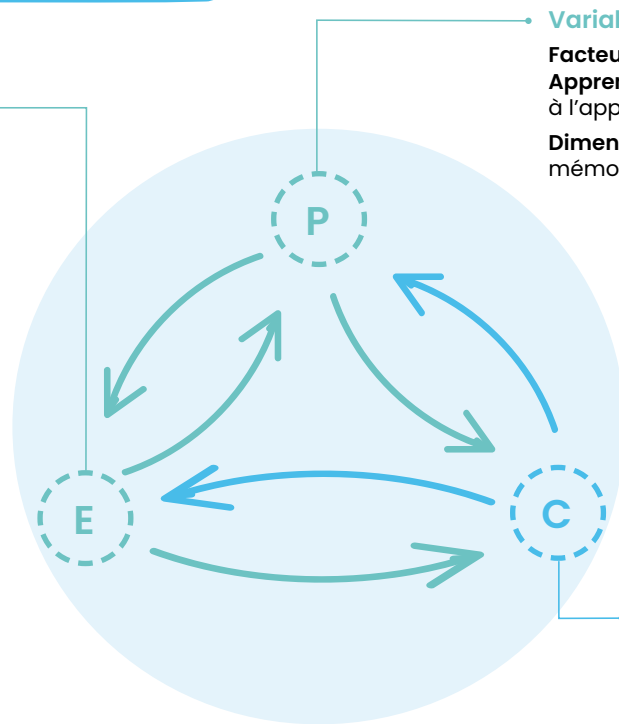
- Expérience vicariante.
- Expérience active de maîtrise.
- Persuasion verbale.
- État physiologique et émotionnel.

E PSC1 formation hybride:

Apprentissage à distance / plateforme

Apprentissage en présentiel

- Expérience vicariante.
- Expérience active de maîtrise.
- Persuasion verbale.
- État physiologique et émotionnel.



Variables modératrices

Facteurs personnels

Apprenance: dispositions favorables à l'apprentissage.

Dimension cognitive: attention, mémorisation, ancrage, consolidation.

Dimension métacognitive: réflexivité.

Dimension affective:

apprenance plaisir d'apprendre, émotions, affect du formateur.

Dimension conative:

motivations à apprendre et à s'engager, autodétermination, auto direction, auto régulation, sentiment d'efficacité personnelle.

Variable dépendante

Comportement

Passage à l'action, transfert de l'apprentissage.

F. Posture de chercheur adoptée

La posture de chercheur est celle d'un observateur anonyme participant à la formation, ayant une posture d'ouverture, faisant preuve autant que possible de recul pour mettre à distance, objectiver, comprendre le phénomène des apprentissages en vue du passage à l'acte.

Il s'agit de « faire l'expérience » de l'apprentissage aux premiers secours; faisant référence à Rogers, pour lequel le processus d'apprentissage est le processus vécu par lequel la personne apprend dans la réalité quotidienne (Carré et Mayen, 2019; p. 101);

Afin d'observer les modalités transformatives de la formation hybride par comparaison à la formation « tout présentiel », il est convenu d'adopter une position d'apprenti chercheur novice dans les premiers secours à chaque stage.

L'observation participante permet d'accéder à des situations authentiques de formation, à la réalité de ce que vivent les apprenants et la manière dont ils sont mis en situation d'apprentissage pour passer à l'action sur le terrain.

L'objectif n'est pas d'évaluer la compétence du formateur mais d'observer les différences

entre les modalités des deux formations en se centrant sur les apprenants, et comparer leur efficacité

Certaines conditions ont permis de garantir le bon déroulement des investigations pendant les activités liées à l'apprentissage: être autorisée à s'inscrire, pour participer et accéder aux activités de formation pour en rendre compte, s'adapter aux impératifs des sites Croix-Rouge, à la disponibilité au regard des contraintes de temps car les formations hybrides sont locales. Utiliser le guide « les gestes qui sauvent » distribué par la Croix-Rouge permet de cibler précisément les attentes communes aux deux formations. Il convient d'utiliser les termes employés « gestes qui sauvent » ou « gestes de premiers secours », formation « tout présentiel », formation « hybride », dans le langage courant de l'organisation. Les termes des auteurs convoqués dans le champ disciplinaire des sciences de la formation et de l'éducation tels que transfert, (Roussel, 2015), l'agir compétent (Le Boterf, 2010) correspondent au « passage à l'acte »; le sentiment de compétence au sentiment d'efficacité personnelle.

G. La population investiguée

Le choix est fait d'une étude auprès de deux catégories d'enquêtés: apprenants et formateurs.

Enquêter un échantillon de population d'apprenants adultes en formation par souci de règlement législatif. Sélectionner un échantillonnage le plus large possible, autour de 500 bénévoles anonymes sur des terrains représentatifs des zones géographiques en France métropolitaine formant aux deux types de dispositifs. Le nombre visé d'apprenants pour l'ensemble des deux dispositifs vise une fiabilité scientifique des résultats.

Enquêter auprès d'un échantillon de population d'apprenants pour mettre en évidence la manière dont ils s'approprient et articulent de manière combinatoire les ressources en *e-learning* et/en présentiel, comprendre les pratiques de formation qui impactent leur sentiment de compétence, leur volonté d'agir et leur agir en situation.

Enquêter auprès d'un échantillon de population de formateurs permet de recueillir leur expérience des deux dispositifs et analyser leurs perceptions des atouts et des

limites du dispositif hybride, recueillir leurs préconisations.

Échantillons de population Apprenants	Nombre de répondants	Nombre de répondants total
Apprenants ePSC1	384	914
Apprenants PSC1	530	

Au regard de l'ampleur de l'étude, de la taille des échantillons, on ne peut contester les résultats obtenus à l'issue de l'analyse des données.

Ceci permet de croiser les perceptions pour:

- Caractériser le dispositif hybride dans lequel ils sont inscrits comparativement aux dispositifs 100 % présentiel à partir d'une grille d'analyse de dispositif.
- Recueillir des données sur l'ingénierie pédagogique et les pratiques de formation mises en œuvre, la posture et le rôle du formateur dans le dispositif hybride, le parcours suivi par l'apprenant et les modalités d'évaluation effectives.
- Évaluer leur perception d'efficacité de la formation dans le passage à l'acte.



Échantillon formateurs PSC dispensant un PSC hybride

- Nombre de formateurs enquêtés: 14;
- population davantage féminine que masculine: 9 femmes, 5 hommes;
- âge des formateurs: majoritairement 3 pour chaque classe « entre 18 et 23 ans », « 30 et 35 ans », « plus de 60 ans »;
- nombre de formations animées: la majorité de la population, 8 personnes ont fait plus de 7 formations, 4 en ont fait entre 3 et 4.



Formateurs PSC dispensant un PSC en tout présentiel

- Nombre de formateurs enquêtés: 25 personnes;
- population davantage féminine que masculine: 13 femmes, 12 hommes;
- âge et expérience des formateurs: 9 formateurs ont plus de 60 ans, 5 d'entre eux ayant entre « 2 et 6 ans » et 2 plus de 11 ans d'expérience en formation.

H. L'enquête exploratoire qualitative

L'observation participante à plusieurs stages est choisie pour expérimenter ce que vit l'apprenant en formation, comparer les dispositifs, et permettre d'élaborer ensuite les questionnaires. Au terme de l'observation, une grille d'analyse des deux dispositifs est proposée.

Le choix est fait d'une inscription pour expérimenter la formation hybride sur deux sites proposant à la fois une formation « tout présentiel » et « hybride », sur deux zones géographiques, Île-de-France et en région, ce sur des horaires différents:

- à distance, du 5 au 12 décembre 2022: suivi du parcours modulaire de formation;
- en présentiel, stage en Île-de-France: site local Montrouge samedi 10 décembre 2022 de 8H30 à 12H30;
- en présentiel, stage à Reims: mardi 24 janvier 2023 de 18H30 à 22H30.

Le choix est fait d'une inscription pour expérimenter la formation « tout présentiel » sur deux sites proposant uniquement ce type de formation en région, en journée, dans l'Aisne, unité locale de Chauny samedi 3 décembre et unité locale de Laon le 27 novembre la journée.

I. L'enquête quantitative

Le choix des questionnaires comme outils d'enquête permet d'investiguer une large population de personnes, à distance pour

recueillir et réaliser une analyse croisée des données des perceptions des acteurs et des niveaux de résultats.



J. L'élaboration de questionnaires

Poser des questions communes pour les deux questionnaires « apprenant en formation hybride » et « apprenant en formation « tout présentiel » » permet de croiser et comparer les résultats selon les modalités de formation.

Les questionnaires stagiaires et formateurs des deux formations sont formalisés à l'aide de Google form.

Formulation de la consigne

Telle est la consigne: « Merci de répondre à toutes les questions de ce questionnaire de 4 pages, sans exception jusqu'à la fin du questionnaire en cochant une seule case, même si vous avez parfois l'impression de répétitions. L'anonymat sera respecté.

Un glossaire vous est proposé »:

- **Apprentissage à distance**: temps d'apprentissage réalisé seul sur la plate-forme en première partie de formation.
- **Apprentissage en présentiel**: temps d'apprentissage réalisé en groupe avec un formateur, sur tout ou partie de la formation.
- **Formation hybride**: formation en deux temps, à distance et en présentiel

Talon organisationnel

Dans l'objectif de repérer les caractéristiques des **répondants** dans les groupes apprenants et formateurs pour faire des sous-ensembles et corrélés leurs réponses dans l'analyse, il est précisé pour chaque questionnaire:

- **L'intitulé du stage ePSC1 ou PSC1**;
- **Le lieu de stage Croix-Rouge** (en sachant que certains ont le choix entre les deux formations, alors que d'autres non, car l'hybridation n'est pas encore proposée dans leur département;
- **La date**;
- **L'horaire de stage** qui interroge la flexibilité entre journée, demi-journée, soirée et l'hétérogénéité possible du public ciblé;
- **Le numéro de stage Croix-Rouge** pour croiser avec d'autres apprenants;

- **Un accord de levée d'anonymat** est demandé aux stagiaires pour pouvoir les recontacter ensuite pour croiser avec le premier questionnaire;
- Des **indicateurs de composition de groupe** (nombre de participants au stage, nombre de formateurs intervenant durant le stage).

Talon sociologique

- Genre;
- âge;
- Catégorie socioprofessionnelle;
- Motif d'inscription en formation;
- Première formation à distance ou non;
- Appétence pour la formation à distance;
- Première formation aux premiers secours;
- Nombre d'heures consacrées à la formation à distance;
- Satisfaction de la formation hybride;
- Recommandation à un ami.

Élaboration et organisation des questionnaires apprenant

Une première question concerne l'appréciation du sentiment d'efficacité personnelle en début de formation aux premiers secours selon une échelle allant de 0 à 10.

« J'évalue mon sentiment d'être efficace à porter secours à une victime à ».

Les questions des questionnaires apprenants sont ensuite catégorisées selon les quatre niveaux d'évaluation de Kirkpatrick:

- Niveau 1: satisfaction,
- Niveau 2: apprentissage,
- Niveau 3: passage à l'acte,
- Niveau 4: impact sur l'organisation Croix-Rouge.

La taxonomie de Kirkpatrick est un outil permettant d'évaluer à chaud et à froid la formation aux gestes qui sauvent. Il est ainsi possible de l'évaluer selon quatre niveaux de résultats :

- la réaction des formés à l'issue de la formation,
- une satisfaction à chaud, les apprentissages (connaissances, habiletés et/ou attitudes acquises),
- l'évaluation pédagogique (atteinte des objectifs pédagogiques),
- le transfert (utilisation des acquisitions dans la pratique des gestes qui sauvent, nouveaux comportements mis en place),
- le résultat (impact de la formation sur l'organisation en termes de transformation),
- le retour sur investissement (transmission de connaissances et leur utilisation en situation).

L'évaluation « à chaud » désigne fréquemment le niveau 1, l'évaluation « à froid » concerne les autres niveaux.

- **Questions relatives à la satisfaction de la formation :**
18 questions relatives à des variables concernant la plate-forme, le design des cours en présentiel, l'apprentissage à distance, l'apprentissage en présentiel.
- **Questions relatives à l'apprentissage :**
24 questions relatives aux dispositions cognitives, conatives et affectives de l'apprenant, (en lien avec le concept d'apprenance de Carré) aux expériences vicariantes, expériences actives de maîtrise, persuasion verbale et état physiologique et émotionnel (en lien avec le concept de Bandura).
- **Questions concernant l'impact de la formation :** porter secours à une victime.
 - 7 questions concernant le passage à l'acte ;
 - 10 sont relatives au sentiment d'efficacité personnelle lié à 10 compétences du référentiel des premiers secours.
- **Question concernant l'impact de la formation dans l'organisation des secours :**
une question relative à l'efficacité de la formation.

Puis une question concernant la/les suggestion(s) d'amélioration :

Que proposeriez-vous pour améliorer la formation hybride ?

Les réponses sont attendues au regard d'une échelle de Likert en quatre items :

- « Tout à fait d'accord »,
- « plutôt d'accord »,
- « pas vraiment d'accord »,
- « pas du tout d'accord ».

Les questions sont codées pour préciser et expliciter les dimensions qu'elles renseignent dans la recherche (Les 4 questionnaires, apprenants ePSC1, PSC1, Formateurs ePSC1, PSC1 sont en annexe).

Nombre de questions sont introduites par : « diriez-vous... »

Élaboration et organisation des questionnaires formateurs

Les questionnaires visent à recueillir la perception des formateurs sur le dispositif de formation dans lequel ils sont insérés, les pratiques d'autoformation (ePSC1) et d'apprentissage en présentiel des apprenants, les postures de formateur, les leviers favorisant le transfert, le sentiment de compétence, la métacognition, l'agir en situation.

Un talon sociologique accompagnera ce questionnaire (âge, sexe, catégories socio professionnelles, diplôme, etc.).

Présentation de l'étude

La présentation de l'étude a été faite par la Croix-Rouge aux unités locales pour faciliter la distribution et le remplissage des questionnaires.



Madame, Monsieur

La Croix-Rouge mène actuellement une étude sur la formation aux Premiers Secours PSC1.

Une enquête par questionnaires est réalisée auprès des personnes ayant suivi la formation aux Premiers Secours PSC1 et auprès des formateurs intervenants dans cette formation selon les deux modalités: formation tout présentiel ou formation hybride.

Votre avis est important pour nous.

Que vous soyez un apprenant ou un formateur, merci de bien vouloir répondre dès maintenant à ce questionnaire.

Merci à l'avance de votre participation.

Passation des questionnaires

Les questionnaires ont été transmis en version papier par la Croix-Rouge à l'issue des formations « tout présentiel » et lors de la phase présentielle pour la formation hybride. Les apprenants et formateurs de chacun des échantillons ont répondu globalement à l'ensemble des questions; il y a eu peu de réponses manquantes aux questions. Le nombre de répondants apprenants et le bon remplissage des questionnaires correspondent à un échantillon de bonne qualité, représentatif de cette population, permettant d'avoir des données valides pour l'analyse.

Chacun des échantillons de population a répondu au questionnaire malgré la longueur de celui-ci et le fait qu'ils aient déjà répondu en amont au questionnaire proposé par la Croix-Rouge à l'issue de la formation. Ceci pourrait s'apparenter à une preuve d'engagement dans la recherche sur le thème, ce d'autant qu'un grand nombre de répondants est d'accord pour être recontacté.

Traitement et analyse des données

Les réponses aux questionnaires des stagiaires et des formateurs des deux formations, formalisés à l'aide de Google form. Il en sont extraits sous forme de fichiers Excel pouvant donner lieu ensuite

à un traitement et analyse des données statistiques, par un statisticien à l'aide du logiciel SSPS. (analyses descriptives e, création de scores composites, etc.).

Dans une phase initiale, le logiciel Excel peut être utilisé pour la préparation du fichier de saisie (codage du questionnaire), la saisie des données, puis leur organisation et leur structuration, ainsi que les premières représentations graphiques des fréquences des variables.

Des tris à plat seront effectués. Les données du questionnaire sont présentées en pourcentage de réponses dans un tableau, item par item, selon chacune des quatre étiquettes, puis selon leur valence positive ou négative. Les données des étiquettes « jamais » et « parfois » sont parfois additionnées et classées en « moins souvent », de même les données des étiquettes « assez souvent » et « très souvent » sont additionnées et classées en « plutôt souvent » pour simplifier et opposer les réponses.

Dans un second temps, ce fichier a été exporté vers le logiciel de statistiques SPSS v17 qui a permis une organisation avancée (étiquetage des variables, des valeurs, fabrication et recodage de variables, création de variables-scores) et des analyses plus poussées que les résumés statistiques en réalisant des tests d'hypothèses, en calculant des scores (variables transformées).

Les tableaux et représentations graphiques présents dans la thèse sont issus d'Excel, plus simples que ceux générés dans SPSS.

Nous avons résumé certaines dimensions par un score composite (somme des réponses aux modalités des items). Nous nous sommes servis de l'alpha de Cronbach¹ pour déterminer si les items des dimensions étaient bien congruents. (annexe). Nous les admettons au-dessus de .70 selon les recommandations de Piéron (1963). Concernant les tests d'hypothèses, nous retenons un risque consenti maximal de 5 % communément admis en sciences de l'éducation ($p < .05$) qui sert de seuil de décision pour nos interprétations ultérieures.

Avant de pouvoir analyser les données, il s'est agi de préparer les fichiers.

Fusion des fichiers de réponses des 4 questionnaires

C'est le travail qu'il a fallu faire. La fusion des fichiers de réponses aux questionnaires apprenants a dû se faire colonne par colonne pour les apprenants, le questionnaire n'ayant pas été donné à répondre dans le même ordre pour toute la population de l'échantillon.

Dans les fichiers apprenants, passation en septembre, le changement de type de données aux questions:

- à quelle date,
- quand avez-vous réalisé la formation,

a pour conséquence un non-traitement des colonnes modifiées dans les questionnaires par altération de la fusion des données.



Nommage des dimensions de chaque question du questionnaire

Donner une nomenclature, coder les différentes variables: nominales, ordinales, numériques.

Exemple: nominales: catégorie socio-professionnelle, expérience en formation numérique; ordinales: âge, formateur à la Croix-Rouge depuis; nombre de formation EPSC1 réalisées.

Introduction des données dans le logiciel SPSS

Utiliser des tests de réduction des dimensions pour fabriquer un score, moyenne relativement fiable pour regrouper un certain nombre de questions.

Réalisation d'analyse factorielle

Utilisation d'échelle d'analyse de fiabilité

Le modèle d'alpha de Cronbach est un test pour voir si les questions sont différentes les unes des autres ou s'il existe des facteurs cachés.

Détermination de scores

Pour exemple, score initial de sentiment d'efficacité personnelle, score final: moyenne regroupant les 8 questions relatives au sentiment d'efficacité des compétences du référentiel.

L'alpha de Cronbach est de .982, supérieur à .70, considéré comme excellent. Ce qui signifie que ces 8 questions constituent un ensemble, que les participants y ont répondu de la même manière. Il est possible donc les résumer par un score.

1. Le modèle d'Alpha (Cronbach), modèle de cohérence interne, fondé sur la corrélation moyenne entre éléments, est utilisé. Il permet l'analyse de fiabilité, c'est-à-dire de déterminer l'articulation entre les différents éléments du questionnaire en donnant un indice de cohérence interne de l'échelle mais aussi d'identifier les éléments qui posent problème et qu'il faudrait exclure de l'échelle. Les coefficients de corrélation intra-classe peuvent être utilisés pour calculer les estimations de fiabilité inter-coefficients.

K. Limites de la recherche

Le chronogramme détaillé des étapes clés du projet de recherche a été décalé et différentes étapes de la recherche ont été prolongées, conduisant à une remise du rapport final au 10 mars 2025.

Plusieurs relances de passation des questionnaires ont été faites pour atteindre le chiffre souhaité de réponses aux quatre questionnaires. De ce fait l'étude a été prolongée à plusieurs reprises.

L'arrêt prévu de distribution des questionnaires au 29 février 2023 pour effectuer le traitement de toutes les données en une seule fois, ce, quel que soit le nombre de répondants, a été aussi repoussé pour effectuer le traitement.

Envoi massif des questionnaires apprenants PSC1 et e-PSC1 en septembre 2023.

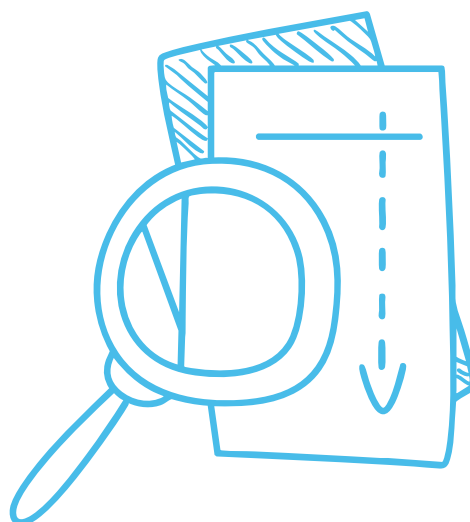
Comme nous n'avions que trop peu de répondants, nous avons dû trouver une méthode pour collecter un maximum de réponses. Un mail a été envoyé à chaque participant à une session de formation e-PSC1 ou PSC1 pour les inviter à participer à l'étude, permettant ainsi de récolter davantage de réponses (extension du questionnaire à distance de la formation pour la population des 1500 formés en hybride l'année précédente)

Les questionnaires sont lancés à partir du mois de juin 2023 et se terminent en septembre 2024.

Type de questionnaires	Nombre de réponses au 20 décembre 2023	Nombre de réponses avant le 12 septembre 2024	Nombre final de réponses au 17 septembre 2024
Questionnaires participant ePSC1	109	310	384
Questionnaires formateurs ePSC1	11		14
Questionnaire participant PSC1	46	183	530
Questionnaires formateurs PSC1	20		25

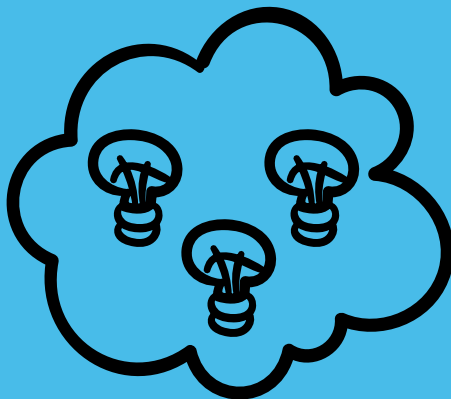
Dans le talon sociologique et organisationnel, les items numéro de stage Croix-Rouge et indicateurs de composition de groupe sont peu renseignés. Par contre l'accord de levée d'anonymat demandé aux stagiaires est accepté.

Le coût de formation d'un apprenant de chacun des dispositif n'a pas été envisagé, ne permettant pas une comparaison sur ce point.



3

Cadre conceptuel



A. Caractéristiques d'un projet de formation hybride

Typologie de projet de formation hybride

Le projet européen Hysup (Borruat et al., 2012; Burton et al., 2011) a permis de dresser une typologie de ce qu'est un projet de formation hybride; les diverses formes qu'il peut prendre entraînent des questionnements sur la manière de l'identifier, de le définir, de le mettre en œuvre, et ses effets sur les apprentissages (Peltier & Séguin, 2021).

Impact du e-learning sur l'apprentissage

L'enseignement à distance existe depuis longtemps et de nombreuses recherches ont mis en évidence les conditions de sa réussite (Prestiadis et al., 2020) bien qu'il ait aussi des détracteurs, la valeur ajoutée des outils numériques n'allant pas de soi.

Selon Dehaene (Stanislas) (2021) les outils numériques ne pourraient remplacer l'interaction humaine avec un enseignant, le cerveau humain étant sensible aux interactions sociales et aux indices pédagogiques qu'ils véhiculent (voix, regard, pointage, toucher...).

L'impact du *e-learning* sur l'apprentissage est imprévisible, dépendant de l'appropriation qu'en feront les utilisateurs (Kasenti et Larose, 2001; El Louadi, 2006). Ho (2009), Ho et Kuo (2010) et Ho, Kuo et Lin (2010) recommandent d'ailleurs d'offrir aux apprenants une session d'entraînement sur ordinateur avant le *e-learning*, dans l'objectif d'améliorer les attitudes, et plus particulièrement le sentiment d'efficacité.

Stitzmann, (2006), en comparant 96 études dédiées à l'enseignement en ligne et en présentiel conclut qu'un format à distance est plus efficace de 6 % pour acquérir des connaissances conceptuelle mais qu'il y a une équivalence quant aux aptitudes procédurales, réaliser une tâche concrète. L'apprentissage mixte est déclaré plus performant. La problématique du transfert ensuite est considérée identique pour le *e-learning* ou l'apprentissage présentiel et demande à être investiguée.

À cette fin, Lim et al. (2007) proposent un modèle de deux variables dépendantes qui influencent le transfert suite au *e-learning*: l'efficacité de l'apprentissage et l'efficacité du transfert. Les déterminants de l'efficacité du *e-learning* sont: la motivation, l'efficacité individuelle, le contenu de la formation, la réunion face à face, et la facilité d'usage. Jong-Ki Lee et Woong-Kyu Lee (2008) cible aussi la perception de l'utilité, de la facilité de l'utilisation, la qualité de l'information et celle du service. Ces critères impactent la satisfaction perçue de l'apprenant.

Docq, Lebrun et Smidts (2010). voient comme valeur ajoutée des dispositifs hybrides: une augmentation:

- de la centration sur l'apprenant permettant de former des apprenants de profils hétérogènes;
- une amélioration de l'accès aux ressources;
- une flexibilité ciblée en regard des besoins spécifiques de chacun;
- une synergie entre technologies et pédagogies;
- le développement des interactions entre les partenaires de la relation pédagogique;
- une stimulation au développement professionnel des enseignants;
- l'intuitivité de sa prise en main et la convivialité de son interface.

Ce modèle des valeurs ajoutées propose trois catégories et détermine cinq facteurs (informations, motivations, activités, interactions et productions) pour stimuler un apprentissage ayant du sens et transférable dans la vie socioprofessionnelle.

D'où l'émergence d'indicateurs:

- indicateur de centration sur l'apprentissage;
- indicateur de convivialité de la plate-forme;
- indicateur incitatif à l'engagement;
- indicateur d'interactivité;
- indicateur de flexibilité;

- indicateur d'évolution des pratiques pédagogiques;
- indicateur de motivation au passage à l'acte;
- indicateurs d'impact.

S'ajoutant ceux déjà cités de:

- perception d'utilité ou utilité perçue;
- perception d'utilisabilité ou facilité d'usage de la formation multimodale.

Davantage d'individualisation de la formation

Le dispositif d'hybridation permettrait davantage d'individualisation de la formation pour une meilleure prise en compte des particularités de chaque apprenant, de collaboration, et de combinaison systématique du travail individuel, collectif et collaboratif. Ce concept de pédagogie différenciée est né dans les années 1970 d'une massification de la formation. Il se base sur une démarche pédagogique personnalisée pour chaque apprenant, lequel devient acteur de ses apprentissages et participe à sa différenciation. Ce qui est le cas pour l'apprenant de la Croix-Rouge.

La remédiation renvoie à des ressources en ligne

La plate-forme repose sur une construction pédagogique spécifique avec une progression minutieuse basée sur une pédagogie par objectifs, telle la taxonomie de Bloom (1970). Elle fait appel à une pédagogie de maîtrise, en travaillant les rythmes d'apprentissage pour que tout apprenant puisse avoir une maîtrise totale des gestes, ce qui nécessite un découpage fin de l'enseignement avec des objectifs définis précisément pour chaque séquence.

Pédagogie par objectifs et évaluation formative par un « feed-back »

La formation à distance renvoie à cette pédagogie par objectifs et à une évaluation formative par un *feed-back* sur le niveau d'atteinte des objectifs de la séquence. S'il n'est pas atteint, il faudra refaire l'exercice

jusqu'à validation des critères exigés. L'outil technologique peut être source de remédiation, de motivation. Maîtrise de l'apprentissage à distance et différenciation en présentiel sont des leviers d'appropriation des gestes techniques dans l'hybridation de la formation. En conséquence:

- les ressources en ligne visent un apprentissage précis des gestes de secours;
- Les activités proposées sont proches de celles du présentiel;
- une meilleure prise en compte des particularités de chaque apprenant;
- Les apprentissages des gestes des secours sont de meilleure qualité;
- Les apprenants:
 - sont plus actifs et interactifs,
 - consacrent davantage de temps aux gestes techniques en présentiel,
 - sont plus motivés à passer à l'acte quand ils utilisent la plate-forme;
- L'hybridation de la formation:
 - augmente les interactions en présentiel entre « apprenants » et entre « apprenants et formateurs » qui engagent à construire ses connaissances avec les autres et à soutenir ses apprentissages,
 - répond à l'hétérogénéité des profils, des besoins, des pré-requis et des attentes pédagogiques différents,
 - stimule l'apprentissage par une variété d'activités,
 - développe une démarche d'analyse et de jugement critique qui favorise l'autonomie des étudiants dans leur apprentissage;
- La production amène à produire des signes visibles de leurs apprentissages;
- La flexibilité est exploitée pour répondre à des besoins spécifiques.

Il s'agit de faire les liens entre les perceptions de l'environnement d'apprentissage de l'apprenant et ses caractéristiques d'apprentissage, d'autorégulation.

B. L'apprenance

Au niveau micro-sociologique, l'apprenance en tant qu'attitude propice à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou non, expérientielles ou didactiques, autodirigées ou dirigées, intentionnelles ou fortuites est à étudier (Carré, 2005). *Les caractéristiques de l'adulte à apprendre* sont à considérer au regard de ses dispositions cognitives, conatives et affectives. Ce qui permettra de répondre aux questions de l'étude concernant la capacité de **mémorisation, la volonté d'engagement, et le transfert des acquis**.

- **La dimension cognitive** recouvre le domaine des représentations et opérations mentales, la mémorisation, l'attention et la métacognition qui permet la transformation de l'information en donnée assimilable puis en connaissance.
- Dans la mémorisation notons l'importance du rôle des connaissances préalables, dans la motivation, celle de la valeur des buts, du sentiment d'efficacité personnelle, et de l'autodétermination.
- **La dimension affective** recouvre le plaisir d'apprendre et les émotions (en lien avec le rapport au savoir).

- **La dimension conative** recouvre les motivations à apprendre et à s'engager, les notions de projet et de responsabilité, et le sentiment d'efficacité personnelle.

Dispositions et engagements en formation sont liés. Certains motifs d'engagement des apprenants en formation décrits dans le modèle de Carré (2005) peuvent être retenus pour cette étude :

- Le motif prescrit relève de l'obligation de s'engager en formation par autrui,
- le motif épistémique concerne le plaisir d'apprendre,
- le motif opératoire personnel, le souhait de développer sa capacité à réaliser des tâches dans la vie quotidienne,
- le motif vocationnel peut avoir pour objectif un changement sociétal.

Ces motifs sont davantage orientés vers l'apprentissage, alors que :

- le motif socio-affectif qui est lié au souhait d'établir des interactions avec autrui,
- le motif identitaire qui relève de l'image de soi et du développement de la confiance en soi sont orientés davantage vers la participation au dispositif.

C. Le passage à l'acte, entre sémantique et données empiriques

Une clarification de la sémantique s'impose. Le terme usité par la Croix-Rouge dans l'appel à projet est « passage à l'acte ». Une recension autour du terme montre son utilisation en psychologie, en psychiatrie, moins en pédagogie. Il peut être assimilé l'attitude, au comportement et donc correspondrait au terme « Comportement » de la théorie sociocognitive de Bandura. Il sera convoqué dans ce sens : comportement de passage à l'acte, à l'action, à l'intervention des gestes qui sauvent. Le terme d'action serait selon Barbier³ pertinent car correspondrait à la présence d'une intentionnalité, d'un aspect volontaire

dans le passage à l'acte alors qu'activité ne serait pas une action intentionnelle.

Selon Searle dans l'ouvrage de Toupin (p.50), l'intentionnalité est un phénomène qui relève de la formation des motifs ou encore des mécanismes de passage à l'acte (*acting out*). Le passage à l'acte (agir en allemand, *acting out* en anglais), selon le dictionnaire de psychologie est un « processus de transformation d'une intention en sa réalisation motrice ». Lacan évoque l'*acting out* comme étant l'acte qui peut ensuite être repris dans une verbalisation et qui a un sens.

3. Chaire Unesco en formation professionnelle, construction personnelle, transformations sociales, Institut catholique de Paris, Professeur émérite du Cnam.

« Par principe réellement actif d'une action, il ne faut pas seulement entendre son impulsion initiale, son « commencement », qui peut être par exemple sa motivation de départ, la posture intentionnelle qui en a accompagné le déclenchement, mais plutôt la disposition à se poursuivre, à se continuer, en remodelant et en compliquant son allure et ses orientations au fur et à mesure de son mouvement, disposition qui définit son parcours global en lui imposant l'obligation de reprendre et de recomposer en permanence sa trajectoire en vue de la corriger » (Machery, 2005)

L'observation participante a montré que la finalité de passage à l'acte est valorisée,

soutenue et recherchée, très présente lors des stages. Le vocabulaire utilisé est « porter secours » ; il n'y a pas énonciation du terme passage à l'action *stricto sensu* dans les discours des formateurs.

Ceux-ci sont à l'écoute des stagiaires, ouverts aux questionnements, à la dynamique d'apprentissage et d'engagement dans un environnement confiant, l'explicitation et l'argumentation des gestes évoquant le passage à l'acte et la responsabilité engagée alors. L'un d'entre eux a même proposé de rester plus tard pour des questions supplémentaires/individuelles, ce qui renforcerait la singularité de la formation et peut-être le passage à l'action.

D. Le modèle de causalité triadique et réciproque de Bandura

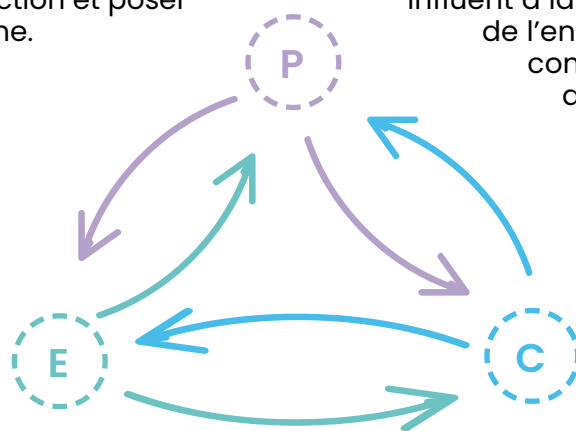
Albert Bandura, psychologue américain fondateur du courant sociocognitiviste, a défini la théorie sociale cognitive (TSC). Sur le plan théorique, celle-ci est une théorie à large portée englobant des aspects très divers de l'existence humaine : cognitifs, comportementaux et conatifs. L'efficacité personnelle constitue un facteur prépondérant.

Le modèle de causalité triadique et réciproque, de même que la théorie de l'auto-efficacité ouvrent des perspectives dans notre recherche afin de comprendre le processus de passage à l'action et poser des hypothèses de recherche.

La théorie sociale cognitive (TSC) de Bandura (1986) propose le modèle de causalité triadique et réciproque, basé sur la notion d'interaction, entendue comme un déterminisme réciproque des facteurs personnels, environnementaux et des comportements selon le schéma (figure à droite). Il s'agit d'une triade dynamique dont les trois éléments sont à prendre en compte de façon systémique.

Chacun de ces facteurs interagissant mais d'un poids pouvant être différent bien que dans une même temporalité dans une situation donnée. L'influence se fait dans une bi-directionnalité, ce qui signifie, par exemple, que l'apprenant soit à la fois produit et producteur de son environnement (Wood et Bandura, 1989, p. 362). Cette influence de l'environnement sur le comportement est essentielle. La personne est placée au cœur d'une triade d'interactions entre facteurs cognitifs, comportementaux et contextuels.

Les facteurs cognitifs de la personne influent à la fois sur sa perception de l'environnement, et sur son comportement. Chaque apprenant présente des facteurs cognitifs propres qu'il s'agit d'investiguer pour comprendre quelle influence aurait chacun d'eux sur la perception d'environnement et sur le comportement. Chaque apprenant a une perception de l'environnement variable. Celle-ci est plus déterminante que les conditions réelles dans lesquelles il se trouve.



Triade dynamique : schéma des déterminismes réciproques de la théorie sociocognitive (Bandura, 2003) :
P : personne, C : Comportement, E : environnement

E. Sentiment d'efficacité, fondement de motivation, passage à l'acte

Selon Bandura (1986), les croyances en ses capacités d'avoir à accomplir avec réussite une tâche sont des mécanismes régulateurs des comportements. Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) correspond « aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus ». S'y ajoutent des croyances en leurs capacités à mobiliser, la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie. Ces croyances correspondent au mécanisme le plus central et le plus général de la gestion de soi (agentivité).

La croyance d'autoefficacité renvoie à la confiance dans ses propres compétences, sur son auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). Elle est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains, donc du passage à l'acte. Ses compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales, organisées efficacement, servent les buts. Le désir d'apprendre par soi-même et la capacité de diriger tout ou partie de ses propres apprentissages deviennent une composante essentielle de la compétence.

Le sentiment d'efficacité personnelle est pertinent à mobiliser en tant que concept pour éclairer le processus de l'action individuelle ou collective. En effet, les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'action humaine (Bandura, 1986). L'auto-efficacité d'un apprenant est un mécanisme autorégulateur central de l'activité humaine qui influe sur :

- la performance de manière directe et positive ;
- la détermination de sa motivation, du choix des objectifs, des actions, de l'environnement en permettant ;

- la mobilisation et l'organisation des compétences ;
- la détermination, la dépense d'efforts, sa persistance, les types de pensées positives et négatives et les réactions émotionnelles face aux obstacles.

Les résultats de la méta-analyse (Sadri et Robertson, 1993) confirment la corrélation du SEP avec la performance et le choix du comportement. Les croyances que l'apprenant a en son efficacité influe sur son mode de pensée, sa motivation, son ressenti, ses activités, son comportement et son passage à l'acte⁴ des gestes de premiers secours,

Le sentiment d'efficacité personnelle, reposant sur ce que l'apprenant croit pouvoir être en capacité de faire dans des situations variées de premiers secours, impacte le passage à l'acte. L'efficacité est liée à la fois aux aptitudes et aux croyances d'efficacité pour bien les utiliser. Des sauveteurs aux aptitudes identiques, ou un sauveteur dans des circonstances différentes, peuvent obtenir des performances variables selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle. Si la/les compétence.s est/sont un pré requis, son/leur impact est médiatisé par les croyances d'efficacité personnelle.

Le but de la formation est avant tout l'action qui en découle. **Les freins identifiés empêchant le passage à l'action sont l'indécision, le manque de confiance en soi, l'attente de conditions parfaites, la peur de l'échec, le fait de ne pas savoir par où commencer, le manque de temps, l'avis des autres.** Lever ces freins consiste à développer un SEP, à prendre confiance en soi, vaincre sa peur, passer à l'action – même petite – et ce de manière méthodique, accepter de prendre un risque. La confiance que la personne place dans ses capacités à produire des effets désirés influence ses aspirations, ses choix, sa vulnérabilité au

4. Jacques Lecomte est le traducteur en français de l'ouvrage d'Albert Bandura.

stress, son niveau d'effort et de persévérance, sa résilience face à l'adversité.

Les croyances dans sa propre efficacité sont développées par le fait de vivre des expériences qu'on maîtrise et réussit, par

- **Le modelage**, en prenant connaissance d'expériences réalisées par d'autres personnes.
- **La persuasion verbale**: les encouragements peuvent accroître le sentiment d'efficacité, mais celui-ci subsistera s'il est lié à l'épreuve du réel et non artificiellement.
- **les états physiologiques** expérimentés dans certaines situations pouvant être interprétés comme difficulté pour atteindre un résultat. Le stress est souvent attribué à un manque de capacité.

 **Ces trois éléments sont mobilisés par les formateurs de la Croix-Rouge, repérés notamment de manière très explicite dans la formation « tout présentiel ».**

Le sentiment d'efficacité repose sur le savoir au sens de savoir ce qu'il faut faire et sur le fait d'être motivé pour le faire, pour produire. Cette capacité productrice demande d'avoir des compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales mobilisées efficacement, avec pertinence pour atteindre le but visé. Cela nécessite pour les apprenants d'identifier explicitement le but visé soit le passage à l'action, et pour cela cibler les objectifs d'apprentissage pour une pratique des gestes techniques efficaces.

 **D'où l'importance d'investiguer le SEP dans les gestes liés aux 8 modules de formation.**

Les croyances d'efficacité peuvent prédire le niveau de telle ou telle variable dépendante, une fois que d'autres facteurs possibles sont contrôlés.

 La comparaison entre les deux types de formation se ferait alors sur les modalités d'acquisition des connaissances et sur le SEP au sortir de la formation présentielle. Il serait intéressant d'interroger le niveau de SEP et la manière dont les formateurs sur 4h ou sur 8h prennent en compte ce SEP à l'arrivée en formation et dans le cours de la formation. L'écart serait peut-être significatif. Ou encore de se poser la question du présentiel à distance, d'un éventuel besoin d'un accompagnement au *e-learning* pour un SEP faible, en informatique par exemple.

Un apprenant pour agir et persévérer face aux difficultés doit être convaincu de pouvoir obtenir les résultats souhaités. La volonté d'agir donne l'impulsion, l'orientation, le contrôle et la correction de l'action. Les dimensions d'autonomie de l'apprenant en tant qu'**auto détermination, auto direction, auto régulation** interviennent de manière importante (Carré, 2010).

Les expériences actives de maîtrise

Parmi les différents modes d'influence existante, la maîtrise active serait la méthode la plus puissante pour augmenter les croyances d'efficacité personnelle, réduire l'anxiété et restaurer les comportements fonctionnels (Bandura et al., 1980; Williams, 1992). La maîtrise guidée est plus convaincante que la parole pour éliminer les modes de pensée inefficaces ou le comportement défensif, les réactions physiologiques de stress (Bandura, 1988). Des expériences de maîtrise guidée peuvent démontrer que ce qui avait semblé désespérément difficile est finalement faisable. **La réussite y est un indicateur de capacité** renforçant une croyance d'efficacité personnelle, alors que l'échec la réduit.

Le modelage de maîtrise donne de bien meilleurs résultats que les cours (Burke & Day, 1986), a plusieurs effets: construire un sentiment d'efficacité personnelle, transmettre des connaissances sur les procédures et stratégies. Il s'applique de plus en plus à l'acquisition de compétences intellectuelles, sociales et comportementales (Bandura, 1986). Gist, Rosen et Schwoerer (1988) ont comparé le modelage de maîtrise avec des cours individuels interactifs.

Celui-ci peut fournir la même information. Il s'est même révélé supérieur à l'enseignement assisté par ordinateur pour transmettre les compétences à des apprenants jeunes ou âgés. Comparé à l'apprentissage individuel, il produit un style de travail plus efficace, des émotions moins négatives durant la formation et une plus grande satisfaction du programme. Une fois que les apprenants ont compris les nouvelles compétences, ils ont besoin d'un guidage pour les améliorer. Porras & Anderson (1981).

Porras & Anderson (1981) ont montré que les compétences de supervision suscitées par un modelage de maîtrise améliorent :

- le moral et la productivité des organisations ;
- la pertinence du modelage de maîtrise sur les compétence des contremaîtres à gérer les problèmes trois mois plus tard ;
- l'évaluation de leur performance au travail un an après la formation.

Ceux qui avaient reçu la formation au modelage de maîtrise se sont révélés plus performants que ceux du groupe contrôle.

Le modelage correcteur, le *feed-back*, permet de rectifier les gestes mal effectués qui ont été identifiés, avec un apport de moyens efficaces pour les réaliser.

Il faut donner à la personne la confiance en ses capacité en attirant son attention sur ses succès et ses progrès et en corrigeant ses insuffisances d'une manière constructive plutôt que par une évaluation critique. En étant persuadée par le *feed-back* qu'elle a les capacités de réussir, la personne utilise plus efficacement les compétences qu'elle a apprises.

Des procédures et stratégies telles que stimuler la motivation, exprimer de la reconnaissance, corriger les mauvaises habitudes, poser des bases d'ancrage facilitent l'apprentissage et la mémorisation.

Un climat favorable à un fort niveau d'attention des apprenants est crée visant à les mettre en situation de réussir. Les apports sont faits graduellement du plus simple au plus complexe, en donnant des informations mémorisables en quantité.

Il faudrait mettre en place un programme de transfert, où les compétences nouvellement acquises dans les gestes de secours sont d'abord essayées dans des conditions à forte probabilité d'obtenir de bons résultats : le perfectionnement guidé des compétences.

Ces expériences actives de maîtrise sont au cœur de la formation à distance et des phases en présentiel des deux formations considérées.

Rappelons pour exemple que l'observation participante a permis de montrer plusieurs étapes dans la formation réalisée en « tout présentiel ». Par ex. sur le site n°4 pour aller de l'apprentissage à l'expérience active

de maîtrise ; il en est de même lors de l'apprentissage autonome qui est validé, une fois les gestes techniques maîtrisés.

La pratique guidée permet d'ancrer et consolider l'apprentissage, d'atteindre un niveau élevé de maîtrise des gestes de secours.

C'est le nombre d'occasions de pratiquer les gestes qui permet d'améliorer l'organisation en mémoire à long terme et l'automatisation des gestes facilitant ainsi leur rétention et leur rappel éventuel.

L'importance du modelage de maîtrise dans l'acquisition de compétences professionnelles est démontré. Ceci montre comment faire face efficacement aux menaces et que les craintes de ne pas réussir sont injustifiées. Puis le sujet est mis en situation, dans des contextes de plus en plus difficiles. Des gestes réalisés plus facilement sont testés. Le formateur est présent pour identifier, corriger les manières de faire et suggérer des stratégies cognitives et comportementales qui favorisent une bonne performance.

Les expériences de maîtrise guidée fournissent un moyen rapide et efficace démontrant que les croyances phobiques sont infondées, et peuvent être gérées grâce à des efforts cognitions ou comportementaux.

L'apprentissage social

Dans l'apprentissage social, l'apprenant évalue ses capacités par l'observation des actions réalisées par ses pairs (qui deviennent alors source d'informations). Le groupe constitué correspond en quelque sorte à une communauté de pratiques d'apprentissage de gestes de premiers secours, au sens où l'entend Étienne Wenger.

Le stage n° 3 est plus particulièrement centré sur ce point. Ce sont les échanges entre pairs qui font la qualité des interactions et des apprentissages.

Quelques éléments de réflexion à prendre en compte pour la constitution des questionnaires :

- Le présentiel de la formation hybride premiers secours Croix-Rouge a un temps réduit de moitié, ce qui restreint d'autant l'apprentissage social. *Quid* de cela ?

- Le temps présentiel de formation suffit à l'acquisition de gestes de secours et sera corrélé avec « J'ai le sentiment de maîtrise » et « Je peux réaliser les gestes de secours si une situation se présente ».
- La composition du groupe – que ce soit en terme de quantité ou de qualité des stagiaires – va avoir de l'importance. Plus le groupe sera nombreux, plus il y a de chance statistique d'avoir des personnes ayant des caractéristiques proches. Ce qui inciterait dans l'enquête de repérer qui sont les membres d'un groupe de formés et donc de faire des sous-ensembles de stages en les numérotant. Stage Croix-Rouge n°, modalité de formation, lieu, date, formateur, numéroter les stages en anonymisant les noms, les lieux, les formateurs.
- L'observation participante montre qu'en présentiel, les formateurs effectuent des regroupements : les personnes ayant besoin des attestations de diplôme pour le travail ou l'association, celles ayant des enfants, évoquent avant les gestes de secours cibles au regard de l'âge.
- Chaque geste de secours est réalisé au moins une fois et répété jusqu'à la réussite.
- Les apprenants observent comment font le formateur et le pair pour réaliser le geste.
- Les jeunes en service civique travaillant au restaurant du cœur se sont regroupés pour faire les gestes, mise à part une qui était sur un autre site.

La persuasion par autrui

Le maintien d'un sentiment d'efficacité, en cas de difficultés, est plus facile si la confiance en ses capacités est exprimée par une tierce personne, et ce d'autant plus si le sentiment est déjà fort.

 L'observation dans les 4 sites montre que la tierce personne peut être le formateur ou un pair. Chaque apprenant a refait le geste si le sentiment de maîtrise n'était pas acquis, suite à sa propre auto-évaluation ou suite à l'évaluation d'autrui et à son *feed-back*.

L'observation ciblée individuelle de chaque apprenant est suivie d'un retour réflexif et d'un renforcement positif des formateurs

sur les gestes de secours effectués. Chacun étant réalisé jusqu'à ce qu'il soit réussi.

En présentiel hybride site 4 : le fait de faire travailler le groupe uniquement en duo, se faire reprendre par un pair, est énoncé et va dans ce sens. Le formateur se met alors en retrait, mais contrôle à distance peu ou prou les gestes et les valide au final presque tous.

En présentiel hybride site 3 : les formateurs sont au nombre de deux pour valider certains gestes de secours, notamment le massage cardiaque.

Une ouverture est laissée quant à la réfection du massage cardiaque pour un nourrisson.

L'état physiologique et émotionnel

Auto-évaluer ses capacités repose, pour partie, sur son état physiologique et émotionnel, notamment en cas de gestion de la santé ou de stress.

Ce point est important car il s'agit de gestes de premiers secours, potentiellement de vie et de mort. Les états émotionnels influencent la croyance d'être compétent dans la réalisation d'un geste et de fait, l'atteinte de l'objectif fixé par la Croix-Rouge, le passage à l'action (le décès d'un nourrisson dans un camping). Certains incitent alors aux gestes d'urgence, d'autres laisse libre de les réaliser ou non. Nous avons constaté aussi que, bien que le formateur ait demandé si un vécu pouvait être difficile, celui-ci pouvait être tu. Une jeune est sortie au moment de l'évocation de l'AVC. Son apprentissage a été perturbé si ce n'est, a échoué dans cette séquence de formation.

Ce renvoi à une situation familiale – le grand – père décédé suite à cette pathologie – s'est révélé être un obstacle à l'apprentissage dans cette séquence.

Bandura considère à la fois l'efficacité personnelle et l'efficacité collective.

Pour Bandura, une interaction existe entre la croyance d'efficacité et l'environnement, le comportement et les états émotionnels étant influencés par les croyances d'efficacité et d'atteinte des objectifs au sein de la Croix-Rouge, de la société.

Croisement entre niveau de SEP et attente des résultats

	Attente de résultat faible	Attente de résultat forte
SEP fort	1. Revendication • Reproches • Activisme social • Changement de pratiques ou de milieu	2. Engagement productif versus passage à l'acte • Motivation • Satisfaction personnelle
SEP faible	3. Inaction, absence de passage à l'acte • Résignation	4. Auto dévalorisation • Découragement • Renonciation • Démotivation

Tableau : Croisement entre niveau de SEP et attente des résultats.

Passage à l'action des apprenants, SEP et attente de résultats forts

Un sentiment d'efficacité fort améliore les performances en réduisant le stress.

Selon la théorie sociocognitive de Bandura (1986), une personne qui s'estime efficace dans les gestes d'urgence passe à l'action sans crainte ni évitement. La croyance en son efficacité améliore les performances en réduisant le stress. Croire en ses possibilités favorise l'implication de manière positive dans une action difficile et la mobilisation des efforts pour atteindre les objectifs fixés. Si la complexité de l'action le nécessite, la concentration et l'effort sont augmentés. En cas d'échec celui-ci est perçu comme étant lié à un effort insuffisant, et le SEP ne baisse pas durablement. L'apprenant a confiance dans sa manière de gérer le stress. À l'inverse, les compétences seront potentiellement limitées lors de situations réduisant la croyance en soi.

Une attente de résultat forte induit un investissement dans l'action, une motivation forte, une satisfaction des résultats obtenus. Ce qui favorise le passage à l'acte (quadrant 2 sur le tableau) : une interaction entre des personnes convaincues de leur efficacité (SEP fort) et une attente de résultat forte, un environnement susceptible de répondre à leurs attentes.

Passage à l'action des apprenants, SEP fort selon tout niveau d'aptitude

Un apprenant ayant un SEP fort/élevé augmente les accomplissements et le bien-être personnel de plusieurs façons, amplifie ses efforts et modifie ses pratiques sociales

(quadrant 1). Croyant dans sa capacité à agir, l'apprenant percevra les difficultés, les situations comme des défis à réussir et non des menaces à éviter, passera à l'acte avec assurance car il estimera en exercer le contrôle. Sa motivation en sera renforcée, son passage à l'acte aussi.

En se fixant un but qui le stimule, il augmente ses efforts et son engagement face aux difficultés. Si l'échec arrive, il l'attribue à ses efforts insuffisants ou à un manque de connaissances ou de savoir-faire qu'il va pouvoir acquérir et retrouve rapidement son sens de l'efficacité. Cet ensemble de caractéristiques d'auto-efficacité favorise le passage à l'acte en réduisant le stress.

Absence de passage à l'acte, stratégies d'évitement en cas de SEP faible

Les personnes ayant un SEP faible renonceront rapidement si leurs efforts sont infructueux (quadrant 3). L'apprenant qui estime ne pas pouvoir produire de résultat satisfaisant dans l'intervention aux premiers secours n'essaiera pas d'agir. Le passage à l'acte et la performance attendue seront absents bien qu'il ait l'aptitude pour agir et connaisse les gestes à faire.

Un apprenant est susceptible de développer des stratégies d'évitement pour les gestes de premiers secours en cas de doute sur ses capacités. **S'il s'estime inefficace, il produit de l'anxiété anticipatoire** lui faisant croire en son incapacité de gérer la situation.

Il a une motivation et une implication faibles par rapport aux objectifs à atteindre. Il est axé sur la confrontation aux difficultés, ses déficiences personnelles, les obstacles avec des conséquences négatives sur les

actes posés plutôt que de se concentrer sur la façon d'obtenir une performance satisfaisante. Il perd en motivation, s'implique moins, restreint l'effort ou s'arrête devant l'obstacle. Il reste axé sur son insuffisance, sa difficulté à réaliser les gestes et les conséquences problématiques de l'échec. L'action est perçue comme difficile, menaçante. Cette manière de penser limite son effort, sa concentration, son intention de réalisation efficace des gestes de premiers secours. Il abandonne rapidement face aux difficultés. Après un échec, retrouver le sens de l'efficacité est difficile, une performance insuffisante étant considérée comme la marque d'une déficience d'aptitude.

L'échec réduit encore la croyance d'efficacité, la capacité à agir. Le sentiment d'efficacité remonte alors lentement suite à une faible performance ou un échec, et le stress génère un manque de confiance.

Ces caractéristiques minimisent les opportunités d'accomplissements et exposent l'individu au stress et à la dépression.

- Évaluer le SEP d'un apprenant va permettre d'envisager des modalités de formation, de soutien, pour favoriser son passage à l'acte.
- Identifier le SEP faible permet d'éviter ces écueils et de tenter une remédiation visant à l'augmenter.

Le SEP : indicateur de la performance intellectuelle

Le SEP ou efficacité perçue est le meilleur indicateur de la performance intellectuelle, puisqu'il influe sur la manière d'interpréter et mémoriser ses succès et échecs.

Un SEP fort quel que soit le niveau d'aptitude facilite l'agir/le passe à l'acte.

Le SEP influe sur le développement des compétences cognitives par trois éléments qu'il convient d'interroger :

1. Les croyances des stagiaires en leur efficacité à maîtriser les divers gestes de secours dans les divers modules.
2. Les croyances des formateur en leur efficacité personnelle à motiver et à favoriser l'apprentissage chez les stagiaires.

3. Le sentiment collectif d'efficacité du groupe de formateurs sur une possibilité de progression significative.

Le développement de l'efficacité cognitive est favorisé par la pose d'objectifs à long et à court terme pour l'apprenant.

La motivation d'un apprenant est soutenue dans la combinaison :

- d'un objectif à long terme, fixant l'orientation du projet d'apprentissage et ;
- des sous-objectifs accessibles, visant à guider et maintenir les efforts de l'apprenant le long du parcours d'apprentissage tout en lui fournissant des récompenses immédiates.

Les sous objectifs permettent une progression pédagogique, limitent le risque de découragement face à un objectif élevé, accroissent le sentiment d'efficacité personnelle. Leur atteinte procure des indicateurs de maîtrise et un sentiment progressif d'efficacité personnelle. Se focaliser sur les acquisitions au fur et à mesure plutôt que sur un objectif à long terme, permet de montrer à celui qui a une efficacité personnelle faible qu'il a tout pour réussir. Les deux temporalités d'objectifs, fixant le but et les étapes successives pour l'atteindre favorisent l'efficacité perçue et la motivation. Ceci renvoie aussi à la motivation de fins et des moyens d'Antoine de la Garanderie.

Ce que font à la fois la formation à distance et les formateurs, en énonçant les objectifs généraux, puis les objectifs spécifiques aux 8 modules en valorisant les gestes de secours effectués. Ce qui correspond aux objectifs successifs de maîtrise des gestes de premiers secours.

Il convient d'interroger l'écart entre ePSC1 et PSC1 sur cette dimension.

À voir donc comment se passe l'apprentissage autodirigé dans les modules *e-learning* qui comportent des objectifs intermédiaires et diverses compétences à maîtriser

Les croyances d'efficacité personnelle prédisent le niveau d'intérêt et sa durabilité pour différents objectifs. La motivation est augmentée par des réactions émotionnelles et d'efficacité personnelle. Des activités dans lesquelles on se sent efficace procurent de l'autosatisfaction.

Maîtriser un geste augmente la motivation et le sentiment d'efficacité personnelle, favorise la performance, le passage à l'acte.

Avoir les compétences et intervenir pour porter secours ou sauver une vie développe la motivation pour le passage à l'acte. Entreprendre un geste augmente l'intérêt, si le fait de s'y engager informe sur la compétence personnelle. La récompense matérielle de performances, accompagnée de compliments relatifs à la compétence, maintiennent un intérêt élevé pour l'activité (Pretty & Seligman, 1984).

Le fait d'être évalué à chaque geste renforce cela. Le formateur qui renvoie un feed-back à l'apprenant sur la réussite des gestes, en portant attention à la difficulté des tâches, facilite le développement de son sentiment d'efficacité personnelle.

Le regard réflexif porté conjointement par l'apprenant et le formateur permet alors d'envisager une progression pour un SEP faible.

Dans la relation pédagogique, que le formateur incite à intervenir pour toute situation renforcerait donc le passage à l'action, tel un effet de boule de neige. Le regard réflexif porté par l'apprenant et le formateur permet de mettre en évidence des améliorations possibles, des aptitudes croissantes pour un SEP faible. Dans la relation pédagogique, le fait pour les formateurs d'inciter à intervenir pour toute situation renforcerait donc le passage à l'acte, tel un effet de boule de neige.

En cas de difficulté, il faut plutôt attribuer les échecs à un manque de connaissances et de compétences cognitives acquises par le sujet, et proposer des sous-objectifs

proximaux afin de mettre en évidence la croissance de ses aptitudes personnelles. **Se focaliser sur des moyens que l'on peut acquérir en vue de la maîtrise fournit le guidage pédagogique et une démonstration persuasive d'aptitude.**

La croyance d'efficacité favorise l'apprentissage, le passage à l'acte, la réussite, un développement émotionnel positif.

Mesurer la croyance d'efficacité avant le stage, après le stage pour tous ?

Le SEP concerne aussi les formateurs.

Les formateurs ayant un sentiment élevé d'efficacité pédagogique sont convaincus de pouvoir faire apprendre en cas de difficulté perçue. Ils proposent davantage d'expériences de maîtrise, de guidage en mobilisant la persuasion verbale et la valorisation des résultats positifs.

Ce qui est le cas en présentiel.

L'observation montre un modelage d'expertise de l'apprentissage dans lequel le geste est contrôlé avec un *feed-back* correctif. Le geste est repris avec un apport théorique si besoin, quand une difficulté arrive jusqu'à la maîtrise du geste et des connaissances qui y sont liées.

Avec **un guidage soutenant**, le travail en duo et l'aide réciproque, tous les apprenants parviennent à un niveau élevé de maîtrise; certains prennent simplement plus de temps et ont plus besoin d'aide que d'autres.

Au contraire, les formateurs à faible sentiment d'efficacité pédagogique sont souvent submergés par les problèmes, stressés et énervés. Ceci n'a pas été observé.

F. La dynamique d'engagement

La dynamique d'engagement est une « *interaction dynamique de trois éléments, les forces affectives, comportementale et cognitive, qui font qu'une personne initie, puis maintient une ligne d'action ou de pensée envers un objet social important et valorisé* » (Brault-Labbé et Dubé, 2009, p.120).

Les attributs de ce concept sont:

- l'intention et la persistance de l'individu au niveau cognitif,
- la valeur subjective ou l'intérêt accordé à l'objet d'engagement au niveau affectif,
- les manifestations observables d'investissement au niveau comportemental,
- la vigueur et l'énergie dans une perspective motivationnelle.

Alves et Lerner (2021), dans une recherche récente, mettent en évidence l'importance des acteurs, dont les formateurs et précisent les types de soutien favorables à l'engagement et la volition en formation en *e-learning*. Une recherche de Houart et al (2019) qui interroge la place de la volition, entre motivation et cognition dans la pratique des apprenants, propose comme définition de la volition: « *un état dynamique dans une situation donnée en lien avec la volonté et qui permet à [l'apprenant] de s'engager dans l'activité choisie et de s'y maintenir même en cas de fatigue, de difficulté ou de distraction* » (Corno, 2001 p.5). La volition est un construit permettant d'expliquer les conduites d'apprentissages et celles dirigées vers un but difficile à atteindre comme pratiquer les gestes de premiers secours (Broonen, 2010).

Le Boterf (2010), sociologue des organisations, envisage le développement de la compétence en situation dans un contexte singulier en regard de trois pôles incontournables: le savoir, le vouloir, et le pouvoir agir. Pour être compétent, ces trois pôles doivent être mobilisés. L'apprenant doit connaître les gestes qui sauvent, vouloir les mettre en œuvre, et pouvoir les effectuer: pouvoir dans l'environnement pour un agir compétent. Si les deux premiers pôles sont du registre du sujet apprenant, au niveau microsociologique, le troisième est du registre de l'environnement au niveau macrosociologique. Le formateur au sein du dispositif de formation vise le développement des trois pôles:

- le pôle du *savoir agir* en favorisant l'acquisition des savoirs et savoir-faire,
- celui du *vouloir agir* en développant la motivation, l'engagement,
- et celui du *pouvoir agir* en aidant à repérer les situations et les contextes, à transférer ses savoirs, à se positionner et adapter son comportement en situation.

Entre pouvoir d'agir et « empowerment »

Si « pouvoir agir » et « *empowerment* » ont pour objectifs communs davantage de maîtrise sur les actions et l'environnement de l'apprenant ou du collectif, ils se distinguent. Le pouvoir d'agir a un objectif plus orienté sur

la mise en mouvement que sur l'obtention d'un résultat. L'*empowerment* est un « mouvement d'acquisition de pouvoir qui débouche sur un résultat » (Le Bossé, 2012, p. 186).

Il revêt deux dimensions: le pouvoir et le processus d'apprentissage permettant d'y accéder (Bacqué & Biewener, 2015). *Empowerment* s'appuie sur des conditions d'acquisition d'un pouvoir en général, sans compte de la spécificité de chaque personne. Alors que le développement du pouvoir d'agir (DPA) vise à acquérir du pouvoir sur ce qui est important pour soi, ou la collectivité à laquelle on s'identifie. (Chaillou, A. et Mullenheim, 2018).

Le Développement du Pouvoir d'Agir des Personnes et des Collectivités se définit comme un « processus par lequel des personnes accèdent ensemble ou séparément à une plus grande possibilité d'agir sur ce qui est important pour elles-mêmes, leurs proches ou le collectif auquel elles s'identifient » (Le Bossé, 2012, p. 232). Il s'agit de prendre en compte à la fois la contribution des savoirs expérientiels à la conduite du changement, **les conditions d'un passage à l'action**, les rapports entre pensée et action dans la construction des connaissances (Le Bossé, 2016, p. 47-48). Cela se fonde sur une conception de l'aide basée sur la rencontre entre l'apprenant et le formateur qui accompagne un processus de coconstruction du changement.

Cela peut être envisagé comme une innovation sociale, la parole des personnes étant reconnue en tant que telle:

- la persuasion verbale;
- l'adoption d'une posture réflexive et critique sur les gestes effectués;
- l'accompagnement et l'émancipation des personnes, à partir d'une problématisation des situations rencontrées.

Cette démarche repose sur la participation, la reconnaissance de ce qui est possible, et non sur une injonction à agir. Il s'agit de « marcher avec », d'accompagner en se mettant au rythme de la personne, en ancrant des perspectives de changement dans « l'ici et maintenant ».

**« Innover ne veut donc pas dire faire du nouveau, mais faire autrement... »
(Breugnot, 2011, p. 28.)**

L'acquisition des connaissances en e-learning

L'intégration de nouvelles connaissances, la continuité des apprentissages constitue un enjeu majeur d'ancrer les compétences comportementales.

Stitzmann, (2006), pédagogue, compare 96 études dédiées à l'enseignement en ligne et en présentiel. Le résultat montre **un format à distance plus efficace de 6 % pour acquérir des connaissances conceptuelles** et une équivalence des deux méthodes concernant les attitudes procédurales pour réaliser une tâche concrète. L'apprentissage mixte est déclaré le plus performant.

Le transfert des apprentissages

L'apprentissage est un préalable au transfert. L'impact de l'apprentissage sur la performance repose sur la capacité de transférer les apprentissages réalisés, constituant un enjeu majeur (Roussel, 2015).

Une corrélation est établie entre le transfert des apprentissages et le développement de la performance humaine (Colquit, Le Pine, Noe, 2000).

Le rôle du transfert des apprentissages est prépondérant, entendu comme ce

« [...] qu'on pourrait définir simplement comme la capacité à utiliser ce qui a été appris d'un contexte simple à un contexte plus complexe (transfert vertical), ou à généraliser ce qui a été appris dans un contexte initial à de nouveaux contextes (transfert horizontal). » (Buissonnette et Richard, 2001, pp. 93-98)⁵.

Le transfert des apprentissages correspond à « la mise en application maintenue dans le cadre du travail des connaissances, compétences et attitudes acquises en contexte formatif ».

La question du transfert dépend des modalités d'appropriation des savoirs acquis en formation et de leur mobilisation en situation par l'apprenant.

Développer l'impact de la formation demande de mettre en œuvre une culture de l'apprentissage, un processus d'accompagnement et de suivi du transfert. Celui-ci selon Roussel (2015) nécessite de l'expérimentation (selon une temporalité et une réflexivité favorisant l'autorégulation) et la construction d'une banque de connaissances de problèmes résolus sur laquelle s'appuyer pour transférer les apprentissages avec pertinence (Haskell, 2001).

Le transfert peut être envisagé dans une perspective fonctionnaliste, lié à l'optimisation du dispositif de formation. (Toupin 1995), ou systémique, prenant en compte les caractéristiques individuelles des apprenants, les pratiques pédagogiques et l'environnement de formation.

Il ne s'agit pas d'appliquer des connaissances procédurales mais de s'adapter aux contextes changeants, d'avoir une perspective adaptative et non statique, de développer la capacité des participants à utiliser les apprentissages réalisés dans une perspective d'adaptation.

Transférer demande l'acquisition d'une expertise adaptative (Roussel, 2015), d'une capacité à apprendre à identifier ce qui doit être transféré d'un contexte à l'autre afin d'être efficace (Bissonnette, Richard, 2005). Les apprenants doivent être en mesure d'utiliser ce qu'ils ont appris en formation en situation réelle, maintenir et enrichir ce qui a initialement été maîtrisé (Roussel, 2015).

Une typologie de deux transferts est établie selon le degré de différence existant entre le contexte d'apprentissage et celui de transfert : **le transfert rapproché et le transfert éloigné**. L'apprenant identifie ce qui est pertinent de transférer et modifie les connaissances apprises. Dans cette perspective adaptative du transfert, le rôle de l'individu est actif et central dans l'appropriation des savoirs et de leur utilisation durable.

5. Les trois phases du processus d'apprentissage (Buissonnette et Richard, 2001).

Les concepts d'autodirection et d'autorégulation sont présents dans le transfert. L'apprenant autodirigé porte la responsabilité de son apprentissage et en contrôle. Agissant par lui-même, il est agentique, dans une double « agentivité » portant à la fois sur les buts et sur les moyens. (Carré, 2010). Il faut pour cela motivation et engagement, persistance sur les plans cognitifs et métacognitifs (réflexivité, gestion de ses émotions en situation d'interaction, autorégulation) (Nesbitt, 2012).

Le concept d'autorégulation est centré sur l'autonomie, le développement d'habiletés cognitives, métacognitives et motivationnelles permettant à l'apprenant de choisir et d'utiliser les stratégies d'apprentissage appropriées. Tout ceci le place au cœur du processus d'apprentissage pour favoriser un impact durable de la formation. Il stimule la participation de l'apprenant.

C'est un processus cyclique de rétroaction provenant de performances antérieures, qui permet de réaliser des adaptations nécessaires, selon un processus en trois phases (Zimmerman, 2000, 2006) :

- **L'anticipation** : se préparer avant de passer à l'action, analyser les activités à accomplir, identifier les stratégies et les buts visés, pour être en mesure de réaliser plus facilement et avec succès différents gestes à venir ;
- **L'action** : porter son attention sur l'observation et le suivi de l'atteinte des objectifs ;
- **L'autoréflexion** : évaluer ses résultats, en mettant l'accent sur l'adaptation dans la réalisation des activités futures.

L'apprenant autorégulé a l'intention de développer son efficacité, qu'il soit autodéterminé ou non (Cosnefroy, 2010), est autonome pour atteindre le but visé, articuler le contrôle des moyens et des buts d'apprentissage pour développer son efficacité.

D'où l'intérêt de développer un apprentissage actif, des stratégies pédagogiques visant le contrôle de l'apprenant sur son processus d'apprentissage et la mise en place de stratégies **inductives permettant l'expérimentation** (Bell et Kozlowski, 2008).

Roussel (2017) propose un modèle de transfert basé sur l'accompagnement du processus d'appropriation. Il met en évidence l'influence **des schèmes d'action** (dispositions cognitives) pour l'apprentissage, l'intégration, la transformation des connaissances, le transfert de connaissances, et l'impact de la médiation sociale sur ces schèmes. **Le transfert de connaissances peut être stimulé, soutenu par diverses formes d'interventions favorisant la mobilisation de ressources de sens au sein d'un système d'action.** Toupin (1995) montre que la question du transfert doit être pensée tout au long de la formation et qu'elle questionne à nouveau l'acte d'apprendre. Le transfert de connaissances exige une médiation sociale sur deux points : **la compétence et la pertinence.** La première permet de **reconstruire un** schème d'action, la pertinence **reformule** les procédés d'ancrage.

Toupin identifie des interventions facilitant le transfert pendant la formation (p. 70).

Demander aux formateurs :

- **d'encourager les efforts et la présence des participants, la participation active ;**
- **les aider à former un groupe de soutien mutuel ;**
- **apporter leur soutien aux objectifs de transfert :**
 - aider l'apprenant et le groupe à préparer sa stratégie et son activité de transfert.
 - encourager les expériences de visualisation (« *Après le stage que je suis en train de faire...* »)
 - anticiper avec eux les problèmes de transfert et examiner des stratégies possibles
 - mettre en conformité les objectifs, les actions et les valeurs véhiculées par la formation ;
- **Encourager les exercices appliqués ;** favoriser des cycles rapides d'alternance formation/pratique ;
- **Donner un *feed-back* individuel à chaque participant,** proposer un retour réflexif ;
- **Donner confiance en ses nouvelles capacités et prôner un engagement à les mettre en œuvre ;**

- **Les inviter à tenir un journal de bord dans lequel ils notent leurs mises en pratique :**

- Définir une stratégie d'accompagnement post-formation qui favorise le réinvestissement des acquis.

La possibilité d'un transfert positif dépend de la représentation que la personne se fait de la situation d'apprentissage et de la situation de transfert. Ce transfert dépend de l'acquisition d'un ensemble de règles conditionnelles d'action qui permettront de classer les objets de l'apprentissage et ceux de la situation de transfert comme membres d'une catégorie commune. Le Boterf (2010) décrit à cet effet l'importance de la navigation de l'apprenant dans un parcours de familles de situations prévalentes.

L'apprenant modelé sera en capacité d'agir dans une situation rencontrée parmi celles d'une famille de situations.

Le formateur facilitera le repérage pour l'apprenant des éléments communs et différents d'une situation à une autre. Tous ces concepts ou notions sont intrinsèquement liés.

Les deux dispositifs de formation de la Croix-Rouge reposent sur ces principes en identifiant huit modules, en formant aux gestes qui sauvent dans huit situations. Ces dernières sont décrites dans le guide remis à l'apprenant : « Les gestes qui sauvent ». Le module « se préparer à une situation exceptionnelle » est vu en présentiel, les autres donnent lieu à apprentissage soit en *e-learning* ou soit en présentiel.

La confiance, le sentiment d'efficacité personnelle, le sentiment de compétence du citoyen sont alors très importants. En effet, ils interviennent dans : la capacité à transférer les acquis de formation dans la pratique des

gestes de premiers secours et dans le juste à temps. La notion d'apprentissage renvoie à la stabilité des savoirs, des habiletés et des attitudes sur une longue durée, à la transformation des comportements.

Le formateur aide à l'appropriation par l'articulation entre la compréhension et la mobilisation des connaissances acquises, ainsi que par la construction puis la mobilisation de schèmes opératoires pour recueillir, classer, interpréter les données cliniques. Il aide à la médiatisation des connaissances par une interaction communicationnelle sujet-sujet faisant appel à des croyances partagées et une compréhension réciproque.

Le formateur forme l'apprenant à agir en transférant, par exemple, le massage cardiaque d'un adulte à un enfant puis à un nourrisson, dans des contextes différents : intervention seule ou à deux, situations de degrés variables d'urgence.

Les pratiques de formation pertinentes sont fonction des attentes des apprenants qui anticipent des effets ou des impacts contextuels précis à l'issue des activités de formation.

En ce sens, c'est le cas pour la Croix-Rouge : l'anticipation des effets des impacts dans l'environnement est liée à ses activités de formation. Il y a donc bien des objectifs et un transfert réfléchis.

Cela renvoie à la notion d'accompagnement défini par Maela Paul (2012) comme pédagogie active, qui valorise le découpage des connaissances et le pouvoir d'agir en mobilisant et impliquant en vue d'une responsabilisation. Et à la figure du passeur qui accompagne un processus d'autonomisation d'un apprenant vers un passage à l'acte.

G. Caractérisation du dispositif hybride de formations

L'hybridation de la formation combine des espaces, des temporalités et des modalités de formation qui sont à interroger. Les postures d'apprenant et de formateur se transforment, de même que les techniques pédagogiques. La caractérisation du type de dispositif de formation hybride est fonction de/du :

- degré de flexibilité et d'ouverture de la formation. Le degré d'ouverture renvoie à la flexibilité plurielle de la formation : géographique, horaire et pédagogique (Docq, et al., 2010) ;
- modalités de pratiques pédagogiques ; méthode et technique, stratégie ;
- la posture des enseignants, le développement pédagogique.

Le dispositif e PSCI est selon Burton et al., (2011), ouvert, centré sur l'apprentissage, soutenu par un environnement riche et varié.

Des caractéristiques plurielles du dispositif hybride sont décrites (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006), (Deschryver, Lameul, Peraya, Villiot-Leclercq, 2011) identifiant 5 dimensions :

- la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentiels et à distance,
- l'accompagnement humain spécifique,
- les formes particulières de médiatisation,
- les formes particulières de médiation liées à l'utilisation d'un environnement technico-pédagogique,
- le degré d'ouverture spécifique des situations d'apprentissage.

S'y ajoutent la nature des interactions entre formateur et formés, les périodes de formation synchrones et asynchrones, la scénarisation de la formation, les outils (forums de discussion, visioconférence, classes virtuelles, blogs de formation, portfolios numériques, outils audiovisuels).

L'articulation distance/ présence

Elle concerne l'articulation et la répartition du temps accordé aux moments à distance et en présentiel et les types d'activités proposées. La formation hybride aux premiers secours est à l'intersection entre trois domaines (Deschryver et al. (2011)).

- **La formation à distance**, positionnée en amont, vise à favoriser l'accès à des ressources pédagogiques en ligne pour un apprentissage autonome dans une flexibilité spatio-temporelle de la formation.
- **La formation en présentiel** ensuite durant laquelle les apprenants bénéficient en situation réelle de l'environnement des formateurs Croix-Rouge.
- **Les technologies** par un accès à une plate-forme/ressources en ligne pour soutenir le processus d'enseignement-apprentissage.

L'articulation entre le moment à distance et en présentiel est caractérisée par le temps accordé à l'un et l'autre, à leur répartition, aux types d'activités scénarisées dans chacune des phases, des activités de prise ou de traitement d'information. Chacune prenant plus ou moins d'importance en fonction de l'approche pédagogique adoptée, transmissive, individualiste ou encore collaborative (Charlier, Bonamy et Saunders, 2003).

Le temps d'apprentissage autonome à distance précède le temps d'apprentissage présentiel en collectif. Chacune de ces approches se caractérise par certaines options des formateurs et concepteurs d'un dispositif. Cela concerne le statut accordé aux connaissances, la représentation de l'apprentissage, la représentation du but de l'éducation, les choix laissés aux apprenants, la structure du cours, les critères mobilisés pour évaluer l'efficacité des apprentissages, le rôle accordé aux apprenants et le rôle du formateur. Le statut accordé aux connaissances et aux rôles des apprenants dans leur construction est déterminant.



Articulation formalisation écrite/oralité :
un plus dans l'hybridation, la dimension formelle, écrite des savoirs qui pour les visuels est particulièrement pertinente :

- Dans le *e-learning*, l'apprentissage est individuel ;
- dans le présentiel, la principale source d'apprentissage est humaine, renvoyant à sa dimension sociale.
C'est en « faisant » avec les autres que l'on apprend (Brougère, 2002).

Les pratiques de formateurs concernant la prise de note sont hétérogènes. Plusieurs formateurs l'autorisent sans pour autant la solliciter, alors qu'un autre la considère inutile, laissant supposer que tout se mémoriserait par l'oralité. Les recherches actuelles montrent que l'attention des apprenants diminue sans cesse, passant successivement de 40 mn puis 20 mn puis 8 mn voire 5 mn. Se pose la question de la quantité de savoirs retenus au terme de 4h ou 7h de cours, ou d'une formation à distance sur 4h en continu.

D'où l'importance d'interroger la temporalité des séquences de *e-learning* et la mémorisation au terme du présentiel.



Acquisition de connaissances à distance versus mobilisation/transfert en présentiel.

Une homogénéité des formateurs est perceptible dans l'appel au *e-learning* pour les contenus mémorisés et leur reprise : « Vous avez validé le *e-learning*, vous êtes là » c'est acté, considéré comme acquis de ce fait. Une hétérogénéité est constatée quant à l'appréciation du temps passé des stagiaires sur *e-learning*. Celui-ci n'est pas demandé mais quand un apprenant se vante de l'avoir fait en 2h et ne sait pas répondre à la question posée, le formateur lui en pose d'autres par la suite. Le contrôle des acquis est donc effectif dans ce cas.

Des apprenants évoquant avoir fait le *e-learning* en plusieurs fois reformulent aisément les savoirs mémorisés, les connaissances acquises. Ce qui tend à aller dans le sens d'une recherche qui précise que le nombre de fois ou l'apprenant a suivi les modules ou refait les tests a de l'importance dans la mémorisation et l'ancrage des connaissances.

Une hétérogénéité dans les supports et la nature de leurs contenus : rappels des

objectifs, points clés des cas, présentation ou non de SAUVLife, l'application qui sauve des vies.

Des ajouts aux connaissances acquises en *e-learning* sont faits en présentiel, telle l'intégration dans la formation de recommandations récentes. Les formateurs, avertis de l'évolution de recommandations actualisent les savoirs, tout en informant les apprenants de l'actualisation du contenu de la plateforme.

L'accompagnement, trois dimensions : cognitive, affective et métacognitive

La dimension cognitive de l'accompagnement renvoie au soutien dans la construction des connaissances, une aide méthodologique auprès des formés.

La dimension affective concerne une aide contre l'isolement pour un travail autonome à distance, le soutien de l'apprenant dans son engagement, notamment au travers des interactions entre pairs. Il comprend la *présence sociale qui se décline en deux points* : le degré d'intimité/de proximité de l'autre apprenant, le degré de réactivité/feedback rapide.

La dimension métacognitive pour construire des connaissances par une démarche réflexive sur ses propres processus cognitifs. Elle vise le soutien à la réflexivité, la réflexion du stagiaire sur sa manière d'apprendre. Une aide à une démarche réflexive sur son implication dans la formation.

Alors que Houart et al (2019) interrogent la place de la volition, entre motivation et cognition dans la pratique des apprenants, Alves et Lerner (2021) mettent en évidence l'importance des formateurs en formation en *e-learning*, précisant les types de soutien favorables à l'engagement et la volition. Jézégou (2022) évoque la présence à distance en e-formation. La notion d'accompagnement, de tutorat est importante à prendre en compte selon elle. Selon Deci et Ryan (2000), l'apprenant a trois besoins fondamentaux à la base des motivations : un besoin d'autonomie (principe d'auto-détermination), un besoin de compétences, un besoin de relations sociales. Un sentiment d'isolement ressenti par l'apprenant peut être à l'origine de l'échec de l'apprentissage en *e-learning*.

En présentiel : la posture de formateur

La posture du formateur est définie par Lameul (2008, p.89) comme étant :

« La manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification ».

Cette posture influence de manière variable les scénarios pédagogiques et l'animation. Elle axe davantage sur : la transmission ou la construction du savoir dans une alternance théorie-pratique, le processus cognitif, le développement personnel ou la transformation de la société.

Selon son expérience associative, les routines qu'il a développées de ses croyances et ses intentions, le formateur va donner différemment du sens et des justifications et proposer divers scénarios pédagogiques et animations.

Plusieurs pédagogues proposent des grilles de lecture aidant à repérer cette posture. Au regard du triangle pédagogique de Houssaye, trois processus entrent en jeu : l'apprentissage, l'enseignement, la formation :

- **L'apprentissage est le processus mettant en lien direct l'apprenant et le contenu d'apprentissage.** Il est prioritairement à l'œuvre, d'abord dans la formation modulaire à distance en début de parcours de l'apprenant puis il est ancré en présentiel dans la pratique des gestes de secours.
- **L'enseignement est le processus mettant en lien direct le formateur et le savoir,** l'apprenant étant à distance pourrait viser un complément de formation au *e-learning* en termes de savoirs et savoir-faire dans un dispositif hybride.
- **Le processus « formation » concerne le lien entre formateur et apprenant** concerne la relation pédagogique. Absent dans la phase à distance, très présent dans la phase présentielle

En formation hybride, il est demandé au formateur de la Croix-Rouge de combiner ces trois processus autrement qu'en « tout présentiel », de prendre en compte les savoirs acquis de l'apprenant pour les mobiliser en présentiel, et développer des savoir-faire en situation, en pratiquant des gestes. Et donc d'adopter une posture et des pratiques de formation spécifiques au dispositif hybride.

D'autres modèles peuvent illustrer cette différence et servir l'étude. Ce sont les modes de travail pédagogique de Lesnes (1977) de type :

- transmissif (adulte considéré comme objet de formation) ;
- incitatif (adulte considéré comme sujet) ou ;
- appropriatif (insertion sociale de l'adulte, appropriation progressive de la connaissance et de l'action).

Les types incitatif et appropriatif sont repérés lors de l'observation participante.

De même que **les perspectives sur l'enseignement** de Pratt (2005) à type :

- de **transmission** : enseigner, communiquer des contenus de manière efficace,
- d'**apprentissage** : modéliser des façons d'être et de faire,
- de **développement** : développer différentes façons de penser,
- de **facilitation** : le formateur attentif au sentiment de confiance de l'apprenant le guide comme acteur de sa formation, de son autoformation.
- de **réforme sociale** : le formateur vise le changement de représentations et l'engagement.

L'évaluation de la formation, qui s'effectue à plusieurs niveaux, permet une perspective de comparaison des types de dispositifs. La taxonomie de Kirkpatrick est un outil permettant d'évaluer à chaud et à froid la formation aux gestes qui sauvent. Il est ainsi possible d'évaluer la formation selon quatre niveaux de résultats :

- **réaction des formés** à l'issue de la formation, une satisfaction à chaud ;
- **les apprentissages** (connaissances, habiletés et/ou attitudes acquises), l'évaluation pédagogique (atteinte des objectifs pédagogiques) ;
- **le transfert** (utilisation des acquisitions dans la pratique des gestes qui sauvent, nouveaux comportements mis en place) ;
- **le résultat** : impact de la formation sur l'organisation en termes de transformation et le retour sur investissement (transmission de connaissances et leur utilisation en situation).

La médiatisation

L'environnement technopédagogique, élément essentiel du dispositif hybride de formation, permet la médiatisation des contenus d'apprentissage et des ressources. Celle-ci se définit comme : « *Le processus de transformation que produit sur les comportements humains (par exemple cognitifs ou relationnels), le dispositif technique, « l'instrument » (autrement dit un artefact technique et ses schèmes sociaux d'utilisation), à travers lequel le sujet interagit avec le monde, avec des « objets », d'autres sujets ou encore avec lui-même (Rabardel et Samurçay, 2001).* »

Le dispositif technopédagogique, par sa position d'intermédiation, modifie le rapport du sujet au savoir, à l'action, aux autres. Cette médiatisation concerne dans l'ingénierie de la formation : les processus de conception et de design pédagogique, de production et de mise en œuvre des dispositifs. Sont à interroger les choix relatifs à la conception et la mise en œuvre du dispositif, le choix des modalités de communication et d'interactions. La pertinence des médias et de la scénarisation est requise. S'il y a une scénarisation de la formation à distance, sa conception étant un principe d'efficacité dans le cadre de formation hybride (Hotte & Leroux, 2003), il n'y a ni collectif ni outils de communication (forums de discussion, visioconférence, classes virtuelles, blogs de formation, portfolios numériques).

Dès 2008, Peraya interroge les concepts de médiatisation et de médiation dans les nouvelles pratiques de formation, puis en 2012 avec Peltier propose une typologie des dispositifs hybrides. Des recherches ont montré les effets du *Digital Learning* sur l'apprentissage, l'importance du *design* du cours, des apprentissages actifs, de la communication, de l'accompagnement (Legros et al, 2000, 2001).

L'apprenant, seul devant son écran, doit s'approprier l'outil numérique ; mais celui-ci risque d'abandonner la formation à cause de l'isolement.

La médiation

La médiation renvoie « au processus de transformation que produit sur les comportements humains le dispositif médiatique, l'instrument à travers lequel le

sujet interagit avec le monde, des objets, d'autres sujets ou encore lui-même » (Deschryver, 2011)

Le temps à distance permet de réduire celui en présentiel pendant lequel le formateur met en place la scénarisation. Si la formation à distance permet de toucher un maximum de citoyens grâce à la flexibilité en temps et en espace géographique, la formation présentielle favorise l'interactivité. Karsenti et Bugmann précisent des compétences nécessaires :

- à l'apprenant qui doit développer des compétences de conceptualisation, de techniques (gestion de l'information, capacité de synthèse), de mise en pratique dans le contexte d'utilisation (autonomie, analyse et de décisions), de réflexivité ;
- au formateur, concepteur d'un dispositif de formation « digitalisée », de développer des compétences de dimensions conceptuelle, méthodologique, technique, de communication, organisationnelle, de résolution de problèmes et de conflits, d'innovation et de créativité, mais aussi, des compétences sociales et civiques.

Le degré d'ouverture

Le degré d'ouverture correspond au degré de liberté de l'apprenant dans son apprentissage, dans l'organisation et la planification de son travail à distance. Il est spécifique des situations d'apprentissage selon Jézégou (2008). Plus le **degré de liberté de l'apprenant** est haut plus celui-ci s'implique dans son apprentissage : il détermine et planifie des objectifs seul ou avec le formateur.

Se pose la question de la manière dont l'apprenant appréhende et utilise cet outil à des fins d'apprentissage, de ce qu'il a mémorisé et de ce qu'il retiendra de manière durable. Ou encore de la façon dont le formateur va mobiliser les connaissances acquises à distance de l'apprenant et développer ses savoir-faire lors des mises en situation en présentiel.

L'enjeu réside dans l'articulation entre **l'autodirection de l'apprenant et la posture de facilitation du formateur.**

Sont à interroger, le rapport au savoir de l'apprenant, la manière dont il s'auto-forme, de même que la posture du formateur et la relation pédagogique établie.

Le temps d'apprentissage autonome à distance repose sur la capacité d'autodétermination et d'autorégulation de l'apprenant car il se forme par lui-même sans présence sociale.

L'autorégulation des apprentissages désigne les processus mis en œuvre par l'apprenant qui se fixe des buts à atteindre, contrôle et module ses cognitions et émotions et sa conduite pour les atteindre. Selon Charrier, elle concerne le contrôle de l'engagement, de l'environnement, des stratégies dépendant des caractéristiques de l'individu et de l'environnement, de l'affordance⁶, les patterns⁷ qui se construisent dans les interactions avec l'environnement, associent conception et but de l'apprentissage.

Des indicateurs permettent la mesure de ses effets : l'intérêt et la satisfaction de la formation, un média explicite, capacitant qui permet de développer ses capacités. Il existe une « échelle d'autorégulation des apprentissages en ligne », (EAREL) composée de 24 items mesurant le contrôle du contexte d'apprentissage (Cosnefroy, Fenouillet, Heute, 2019). Cet outil permet d'estimer « *la recherche du soutien des pairs, la procrastination et les stratégies d'apprentissage* ».

Alors que le *e-learning* serait facteur d'abandon de formation, Jacquot et Hoffmann (2021) affirment que « Les formations combinant les cours en présentiel et à distance l'emportent en termes d'efficacité sur le seul enseignement à distance ». Démontrant que les caractéristiques telles que l'expérimentation, la mise en situation collaborative y contribuent, une typologie est proposée selon les quatre critères suivants : le niveau d'interactivité, l'efficacité, l'étendue des compétences développées et la capacité des apprenants à utiliser les connaissances acquises dans un contexte pratique.

Comme un apprentissage traditionnel, son efficacité dépend de son adaptation au public cible, de la qualité d'animation, de l'interactivité et de la démarche réflexive.

L'actionnabilité de l'apprentissage en *e-learning* repose sur la capacité d'utiliser les connaissances apprises dans leur contexte pratique, en situation de premiers secours, sur l'utilisabilité des outils et leur faculté d'être transposables dans un autre contexte. Une grille de lecture facilite la compréhension de l'utilisation des nouvelles technologies et l'échec relatif du *e-learning* : le Technology Acceptance Model (TAM) (Davis, Bagozzi et Warshaw, 1989). La perception d'utilité ou utilité perçue et la perception d'utilisabilité ou facilité d'usage sont à questionner. S'y ajoutent l'attitude à l'égard de l'usage de la technologie et le jugement favorable ou non à son utilisation et l'intention comportementale. La conception d'un scénario de formation est un principe d'efficacité majeur dans le cadre de formation hybride (Hotte & Leroux, 2003). Ceci renvoie à ce que De Ketele, (2010) appelle une combinaison d'instruments permettant d'analyser les variables pertinentes (caractérisation du dispositif, postures des acteurs, approches d'apprentissage des stagiaires, produits d'apprentissage, etc.).



6. L'affordance est une interaction qui s'établit entre un apprenant et son environnement. La perception qu'a l'apprenant des caractéristiques de l'environnement influe sur sa détermination à passer à l'action.

7. Un pattern est un schème d'action.



Résultats enquête exploratoire participante



A. Comparaison des deux dispositifs, articulation distance/présence

Une analyse des caractéristiques des deux dispositifs de formation en 100 % présentiel et hybride Croix-Rouge est réalisée suite à ces observations, présentée sous forme de

tableau. Elle met en évidence des éléments communs aux deux types de dispositifs. Le tableau ci-dessous permet de les comparer et d'envisager leur articulation :

Dimensions	Formation hybride		Formation tout présentiel
	Phase à distance	Phase présentielle	
Temporalité	• Première phase • Durée variable selon les dispositions et disponibilités de l'apprenant • Lieu indéterminé	• Seconde phase • Temps fixe sur un site • 4 h	• Temps fixe sur un site • 8h
Modalité d'apprentissage	• Individuelle, autonome • À distance	• Collective, Travail en duo • En présentiel	• Collective, Travail en duo • En présentiel
Ressource	• Environnement technopédagogique/plate-forme	• Environnement humain • Un ou deux formateurs • Environnement confiant • capacitant	• Environnement humain • Un ou deux formateurs • Environnement confiant • capacitant
Statut accordé aux connaissances	• Primordial • Phase d'acquisition/mémorisation/ancrage	• Connaissances mémorisées à mobiliser pour une efficacité des gestes	• Connaissances à co construire pour une efficacité des gestes
Rôle accordé aux apprenants	• Apprenant autodirigé, autorégulateur de ses apprentissages • Auto-positionnement	• Apprenant sachant et réflexif • Personne ressource pour autrui • Auto-positionnement	• Apprenant participant et réflexif • Personne ressource pour autrui • Auto-positionnement
Rôle accordé au formateur	• Absence de connexion observée • Aucune présence à distance en e-formation • Aucune interaction entre formateur et apprenant synchrone ou asynchrone	• Facilitateur • Accompagnateur • Démonstratif + ou ++ • Évaluateur	• Tout à tour : enseignant, facilitateur, Accompagnateur • Démonstratif +++ • Évaluateur
Approche pédagogique	• Individualiste • Dimension cognitive : mémorisation, ancrage • Processus cognitif et appropriatif • Apprendre : processus	• Collaborative • Dimension cognitive, affective et métacognitive (réflexivité) • Processus incitatif et appropriatif • Apprendre, processus majoritaire, enseigner et former	• collaborative • Dimension cognitive, affective et métacognitive (réflexivité) • Processus incitatif et appropriatif • Apprendre, processus majoritaire, enseigner et former
		• Processus cognitif, développement personnel, transformation de la société	

Résultats enquête exploratoire participante

Dimensions	Formation hybride		Formation tout présentiel
	Phase à distance	Phase présentielle	
Méthodes/ techniques pédagogiques	- Découverte - Démonstration - Interrogative: question/ réponse - Question de synthèse en fin de module pour validation	- Démonstration - Interrogative: - Expérimentation - Des étapes de modelage selon Bandura jusqu'à 4 expériences vicariantes	Les 4 étapes de modelage selon Bandura
Représentation de l'apprentissage activités de prise/traitement d'information	- apprentissage audio-visuel - Forme écrite	- Apprentissage visuel et auditif oral - prise de note: une conseillée et une déconseillée	- Apprentissage visuel et auditif oral - Prise de note possible
Représentation du but de l'éducation	- Mémoriser les gestes pour être en capacité de - Porter les premiers secours - Sauver une vie	- S'engager, pratiquer les gestes de secours, être un élément de la chaîne des secours/ Culture du secours - Porter les premiers secours - Sauver une vie	
Choix laissés aux apprenants	Libre choix du temps d'apprentissage, pratique de gestes soumis à validation obligatoire	- Espace de liberté possible, pratique de gestes soumis à validation obligatoire - Sollicitation	- Espace de liberté possible, de ne pas faire un geste - Sollicitation - Choix laissé aux apprenants par choix du formateur de les préserver/histoires de vie
Structure du cours	Ordre des modules respecté après insertion du 8 ^e module sur les risques		
	- Séquençage en 8 modules - Scénarisation des situations de secours - Pas d'expression des représentations - Objectifs suivis successivement	- Séquençage 8 modules - Expression des représentations - Scénarisation des situations de secours par le formateur - Objectifs suivis successivement	- Séquençage 8 modules - Expression des représentations - Scénarisation des situations de secours par le formateur - Étapes structurées en référence à Bandura +/- - Objectifs suivis successivement
Critères mobilisés pour évaluer de l'efficacité des apprentissages	Énumération/classification ordonnée des gestes requis pour les premiers secours dans chacun des modules	- Validation en continu lors de la pratique des gestes requis par module et - Validation de l'efficacité des gestes de premiers secours lors d'une situation de simulation d'un cas concret. - Efficacité des gestes	- Validation en continu lors de la pratique de gestes requis par module - ET sur passage de cas - Efficacité des gestes

B. Des éléments communs aux deux types de dispositifs

L'observation participante réalisée dans deux stages de chacune des formations en présentiel (stage 1 et 2) et hybrides (stage 3 et 4) permet d'en préciser les points communs et les différences d'ingénierie.

Le dispositif de formation e-PSC1 Croix-Rouge est, comme celui en présentiel, basé sur l'approche socioconstructiviste, élaboré selon un modèle de type « blended learning ». Celui-ci consiste à alterner la formation à distance de manière asynchrone (les ressources/contenus de formation sont accessibles librement en ligne) et la formation en présentiel sur site. Le contenu de formation suit l'organisation des modules présentés dans le « guide des gestes qui sauvent ». Afin d'accompagner l'apprenant vers la réalisation des objectifs d'apprentissage aux gestes techniques, chaque module présente des points théoriques et des illustrations pratiques. Son approche est « centrée sur le résultat », l'efficacité des gestes qui sauvent. Si tous deux mettent *in fine* l'accent sur le processus d'acquisition et de contrôle des gestes techniques, leur partage et la capacité à les reproduire, l'implication et la participation, les modalités pédagogiques diffèrent.

Des groupes restreints d'apprenants et formateurs en présentiel

Les groupes d'apprenants adultes sont hétérogènes, de par leur âge, leur origine géographique, leur motivation intrinsèque ou extrinsèque. Ils sont composés de moins de dix personnes, entre 7 et 9 et correspondent à des groupes restreints au sens de Didier Anzieu, psychanalyste. Les formateurs en présentiel sont seuls (stage 2 et 4) ou en co-animation offrant alors la possibilité de faire des sous-groupes, ce qui induit une supervision de 4 ou 6 apprenants par formateur. Les formateurs, tous bénévoles de la Croix-Rouge, investis et engagés, incitent au transfert (des connaissances) et au passage à l'action. Les ressources utilisées en présentiel sont globalement identiques.

Un objectif commun : la maîtrise des gestes de secours

Un objectif commun : la maîtrise des gestes techniques, reposant sur un contenu de formation identique, et au final une évaluation ciblée.

Il existe pourtant une hétérogénéité quand au nombre d'observations puis de réalisations des gestes lors des phases d'apprentissage et d'évaluation. L'intérêt de « Faire l'expérience un certain nombre de fois » renvoie aux représentations des apprenants, de même que le nombre de « faire faire l'expérience des gestes d'urgence » renvoie à celles des formateurs. Ce qui peut avoir un impact sur le passage à l'acte. La persuasion verbale vise la sécurisation du parcours de l'apprenant vers le passage à l'action.

Une posture du formateur « facilitant » reposant sur un ensemble d'éléments

- L'expérience de la collaboration commune aux temps présentiels de stage, une modalité de travailler ensemble les gestes à effectuer.
- Le partage de l'apprentissage et de l'expérience de l'autre par les interactions et les évocations mentales, les temps de narration du vécu possible, pour faire exprimer les représentations.
- L'établissement d'un climat confiant, favorable à l'apprentissage, à la construction de l'expérience, à l'engagement, au passage à l'acte, un environnement capabilisant au sens de Fernagu (2012), une communauté apprenante.
- Les interactions formateur-apprenants, apprenant-apprenant. Les formateurs en phase présentiel les initient.
- La dynamique de groupe favorisant la démarche réflexive, la participation, l'implication, l'auto-positionnement, l'engagement.

- Le discours permettant d'avoir accès aux représentations, d'exprimer ses doutes, de questionner dans l'intention d'influer sur les constructions de sens d'autrui, d'agir sur les représentations pour influencer sur l'engagement, donner une image positive, image de soi au regard de la situation perçue.

Les formateurs relient tous les objectifs et les finalités de la formation, visant à favoriser l'engagement à plusieurs **niveaux** :

- faire émerger l'intention de s'engager et la performance réalisée sur site comme étant au service du passage à l'acte ;
- faire réfléchir sur la manière de faire en situation de transfert par une évocation mentale, relativiser et rassurer sur la prise de responsabilité ;
- s'engager dans les interventions de premiers secours.

Les finalités de la formation et de l'intervention comme acteurs (« Être acteur et citoyen de sécurité civile », « être le maillon d'une chaîne de secours », « proactif dans la formation »). Ce qui est attendu, c'est avoir « une force morale pour aider ».

Le formateur incite à l'engagement dans ses différentes dimensions :

- **Productive (engagement dans la pratique des gestes de secours).**

Sur la base des représentations et d'une culture commune et partagée des premiers secours, sont instaurés dans le stage des processus d'échanges entre apprenants et apprenants-formateurs. Ils collaborent et s'engagent à une mise à disposition réciproque de leurs connaissances. Une faculté de compréhension réciproque et une reconnaissance mutuelle entre les apprenants différents est facilitée. Une dynamique de groupe est mise en place permettant l'ancrage des savoirs. Au sens de Mucchielli, les apprenants d'un stage constituent un groupe en formation, et selon D. Anzieu, un groupe restreint puisque composé de moins de quinze personnes. Sa phase de construction est effective. Le groupe est arrivé à maturation pour produire ensemble une connaissance pour l'action, co-construire des savoir-faire, s'engager dans le secourisme. Chaque formateur acte cela en remerciant le groupe pour sa participation.

- **social** (engagement dans le collectif associatif/le groupe de stage/la Croix-Rouge), faisant envisager pour les acteurs l'idée d'une transition
- S'engager dans le mode collaboratif pour s'engager ensuite dans l'action
- S'engager dans le mode collaboratif pour s'engager ensuite dans l'action
- **constructif** (engagement dans l'apprentissage puis l'action). L'environnement impacte l'engagement en termes de construction identitaire de citoyen passant à l'acte.
- **approche de l'expérience de l'autre** fait réfléchir, apporte un élément de construction et de progression vers une dynamique/possible dans un climat favorable. Les expériences vicariantes sont favorisées par les interactions, l'agentivité, la manière de faire aussi.

Incitant à l'engagement : un caractère comportemental et interactionnel

De même que l'engagement professionnel considéré par De Ketele (2013, p.11), l'engagement citoyen ici pourrait être entendu comme « l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement ; [...] [à la citoyenneté] , les efforts consentis pour elle ainsi que le devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie [...] ».

L'engagement est par essence instable, car il est soumis à des logiques et contraintes plurielles et en tension. Un non-engagement, voire un désengagement de l'apprenant peu proactif peut être lié à une absence de sens et de reconnaissance.

Le fait de dire et redire les objectifs et les finalités de l'apprentissage contribue à donner le sens de l'action d'apprentissage et de celle d'intervention.

Constituer des collectifs de pairs qui facilitent l'expression, réaffirmer son engagement dans la durée et/ou avoir la possibilité de se désengager, sont trois éléments aidant à maintenir l'engagement des personnes. Là encore, une communauté de pratiques œuvrant à la réflexivité et aux échanges au sein du collectif, favorise la connaissance de soi par la conscientisation de sa manière de

transformer les pratiques. Émerge alors la proposition d'une organisation apprenante, visant le soutien à l'engagement des acteurs, par l'émergence d'une logique participative et la mise en place d'une posture de la reconnaissance associative.

Il en est de même pour les formateurs, notamment ceux inscrits dans un dispositif hybride. Leur engagement dans un système innovant peut générer des tensions et des besoins d'adaptation, menacer leur sentiment d'accomplissement d'une « routine » bien huilée dans leur milieu associatif. Jorro (2015), étudiant la dynamique d'engagement des formateurs professionnels (non bénévoles), évoque une « épreuve de professionnalité », l'importance d'une reconnaissance professionnelle et de conformité aux règles du métier et de celui de la reconnaissance de la distinction. La formation de formateur

Croix-Rouge y contribue, en préconisant des recommandations pédagogiques et en créant un collectif de pairs qui sont amenés à co-animer ensemble une formation. Les dimensions constructives (expérience et réflexivité) et sociale (collectif de travail et organisation) sont au cœur de la problématique de l'engagement des formateurs bénévoles dans la transformation de leur pratique pédagogique. Bien que l'activité soit bénévole, pourrait-on parler d'une nouvelle professionnalité émergente ? En effet, il y a une formation très structurée des bénévoles à la pédagogie, avec comme référence la TSC de Bandura.

Il s'agit d'un double engagement dans une relation réciproque : à celui de faire agir correspondrait celui d'agir. L'engagement est asymétrique, le formateur *s'engage* et y *engage* les citoyens.

Des formateurs incitant au passage à l'acte

Faisant appel à une dimension rationnelle en calculant les bénéfices/ risques de l'action

Pour illustrer cela, voici quelques verbatims, propos de formateurs :

Choisir de réaliser les premiers secours si le bénéfice attendu a une valeur. Cette rationalité ne rend toutefois pas compte de l'ensemble des motivations conscientes et inconscientes des motifs de l'acte.

- Question/réponse/ACR : incitative à l'action :



« Si vous tombez sur un ACR, est-ce que vous vous sentez capable de ? »

Réponse :

« Moi, je prends,

Moi si j'ai 30 % de chance je prends,

Si j'ai 50 % de chance je prends. »

- « Il faut oser, si vous ne faites rien, cela n'ira pas ».
- « N'hésitez pas ».
- Une proposition de devenir bénévole.

Relativisant la responsabilité

- Au moins trois à quatre fois par stage quelle que soit la durée de la formation, le nombre de fois où le formateur aborde cette question de responsabilité semble identique en présentiel et en hybride.
- Abordant les niveaux de complexité de représentation de l'action à entreprendre.
- Faisant en sorte que l'action à entreprendre paraisse tout à fait accessible à tous.

Allant vers des habitudes d'engagement

- Appel au secours obligatoire et légal.
- « Responsabilité : ne pas donner de médicament. »
- « Pas de problème pénal, pas peur de toucher, seule retenue l'intention. »
- « Il faut relativiser, si vous ne faites rien, ce sera pire. »
- « Il est possible de perdre ses moyens. »
- Avoir réussi le diplôme et ensuite ne pas savoir transférer en situation de stress est normal. »
- « Stress après l'action. »

C. Spécificités du dispositif de formation en « tout présentiel »

Le dispositif de formation en « tout présentiel » a une durée de 8h, une présence requise sur la journée complète dès 8h, fin de stage vers 18h.

La principale ressource d'apprentissage est humaine

Dans le dispositif en présentiel, la principale ressource d'apprentissage est humaine avec comme outils pédagogiques: PowerPoint, photo-langage, cartes.

Avec une démonstration des gestes qui sauvent, étape par étape

Plusieurs étapes de démonstration des gestes qui sauvent (sur les deux sites d'observation) – au regard de la méthode de modelage et de guidage de Bandura – permettent la progression de l'apprenant, en allant de l'apprentissage à l'expérience active de maîtrise. En parallèle, pour faciliter la mémorisation et l'ancrage des apprentissages aux gestes qui sauvent, des éléments de bases sont formalisés puis repris dans chaque module: protéger, examiner, alerter, avant de passer à la pratique des gestes de secours. Les étapes observées se font en général sur quatre temps, mais parfois, elles peuvent être réduites au regard de la progression du groupe:

1. *Démonstration des gestes techniques par le (s) formateur (s), démonstration en temps réel (DTR), sans rien dire, étape sollicitant une attention soutenue.*
2. *Démonstration reprise par le (s) formateur (s) avec justification, explicitation et argumentation des gestes de secours puis synthèse (trois points clés indispensables à retenir/mémoriser pour l'ancrage PLS et ACR notamment) Il est question de travail guidé selon le formateur, de modelage et de guidage selon Bandura.*

Le formateur explicite le raisonnement implicite: en utilisant l'hexamètre de Quintilien ou méthode QQQCCP pour décrire l'action: « Qui, quoi, où, avec quels moyens, pourquoi, comment, quand? », il permet la compréhension

de l'apprentissage et l'articulation entre connaissances nouvelles et antérieures.

Ce que font les formateurs dans leur ensemble.

La formalisation de diagnostics ou de gestes différentiels et de synthèse se font à l'oral ou à l'aide de diapositives formalisées parfois selon les âges ou d'autres critères.

3. *Réfection des gestes par le (s) formateur (s) avec verbalisation par les apprenants des gestes à mettre en œuvre et de leur ordonnance. Le formateur vérifie ainsi la compréhension en proposant des gestes identiques à ceux de la précédente étape, il questionne, fait une rétroaction régulière.*

Cela renvoie à la phase de rétention qui permet l'apprentissage à long terme. « L'identification formelle des connaissances essentielles à retenir permet à la mémoire à long terme de procéder à l'encodage et au stockage de cette information, qui pourra éventuellement être objet de rappel » (Bissonnette et Richard, 2001).

4. *Entraînement par atelier sur les gestes de secours en binôme ou en trinôme selon la taille du groupe.*

Cette pratique autonome vise l'appropriation des gestes, jusqu'à atteindre un degré de maîtrise.

Cette pratique guidée permet:

- de valider,
- d'ajuster,
- de consolider
- et d'approfondir la compréhension de l'apprentissage, l'atteinte d'un niveau élevé de maîtrise des connaissances,
- de faire l'ancrage des connaissances nouvelles avec celles de la mémoire à long terme.

Le nombre d'occasions de pratiquer les gestes permet d'en améliorer l'organisation et l'automatisation, de la rétention en mémoire à long terme. Tout ceci, ainsi que des rappels éventuels, rendent potentiellement le transfert plus aisé.

Les trois phases d'apprentissage selon Bissonnette et Richard (2001) :

- la phase d'acquisition de connaissances et de raisonnement lors du modelage,
- la phase de compréhension et de rétention lors de la pratique guidée,
- la phase de réinvestissement lors de la pratique autonome.

Entre-temps individuels et collectifs

Ainsi, pour chaque geste de secours, des temps individuels et collectifs se succèdent. Tour à tour, chaque participant le réalise, s'autoévalue et se fait évaluer par son pair, de manière critique et positive.

Le terme précis utilisé par le formateur est « auto-positionnement ». Ceci renvoie à la dimension sociale de l'apprentissage, c'est en faisant avec les autres que l'on apprend (Brougère, 2002). La formation de formateur Croix-Rouge à Modane développe cette méthode d'apprentissage selon Bandura des gestes de secours.

Le contrôle de l'efficacité des gestes techniques

Le contrôle de l'efficacité des gestes techniques s'effectue ainsi en continu, à la fois par les pairs et par les formateurs qui regardent chaque apprenant individuellement. Un contrôle ultime résulte de l'observation réalisée en fin de stage lors de mises en situation lors de laquelle chacun doit analyser une situation et mettre en œuvre les gestes requis. Ce qui correspond à un transfert des apprentissages en situation pour un apprenant et une énième observation participante pour les autres. C'est ainsi un temps de synthèse et d'ancrage.

La pédagogie est différenciée, individualisée

Les objectifs pédagogiques sont explicités dès le début de module, afin que l'apprenant puisse se projeter et donner du sens à l'apprentissage.

Les formateurs mobilisent tour à tour les trois processus pédagogiques que sont l'enseignement, l'apprentissage et la formation, au regard du triangle pédagogique de Houssaye.

- l'apprentissage est le processus qui met en lien direct l'apprenant et le contenu d'apprentissage ;
- l'enseignement celui qui met en lien direct le formateur et le savoir, l'apprenant étant à distance ;
- la formation qui met le lien entre le formateur et l'apprenant concerne la relation pédagogique.

Davantage d'asymétrie entre les positions formateur et apprenant

Il y a davantage d'asymétrie entre les positions du formateur et des apprenants, fondée notamment sur l'accès aux ressources et sur la possibilité de déclencher l'action de l'autre. Le formateur a la connaissance et qu'il transmet selon différents processus. Celui d'apprendre est moins mobilisé qu'en formation hybride. Les méthodes sont davantage démonstratives, expositives et interrogatives. Les formateurs essaient d'agir sur l'engagement d'autrui mais ne peuvent le déclencher sur long terme. Le moment d'engagement dans l'action, le passage à l'acte sera fait de compromis entre le souhait et la crainte d'intervenir pour sauver des vies.



D. Spécificités du dispositif de formation hybride

L'ingénierie de cette formation hybride est pensée en deux temps : un temps à distance de durée variable et un temps en présentiel fixe de 4 heures.

L'inscription en formation hybride peut être effective sur certains sites qui la proposent. Une cartographie de ceux-ci au niveau national est en cours d'élaboration.

L'inscription donne lieu à l'envoi d'un lien pour débiter et suivre la formation en ligne.

La formation à distance

Le soutien à la formation à distance peut se faire sous forme d'un appel téléphonique pour inviter l'apprenant à débiter, suivre et finaliser son parcours en ligne avant de venir en formation présentielle (environ une semaine avant la date), si besoin est. L'envoi du lien est fait de manière automatique. Une aide est indiquée si besoin [support-formation.benevoles@croix-rouge.fr]. Il est impératif pour que l'apprenant puisse assister à la formation présentielle qu'il ait validé la formation en ligne. La validation donne lieu à une attestation individuelle de suivi de formation à distance, requise lors de la présence sur site. Les formateurs en parallèle vérifient avant le jour J du présentiel. Lors de l'observation sur le site n°1, un apprenant était absent.

L'acquisition des connaissances se fait en première intention en e-formation, sollicitant le rôle autonome de l'apprenant. Une plate-forme pédagogique intègre cette nouvelle modalité. L'ingénierie **pédagogique en distanciel suit le format identique au présentiel, sous forme de modules**. Une scénarisation précise des contenus est créée pour en développer l'usage. La pédagogie et les scénarii pédagogiques sont adaptés pour favoriser l'acquisition de connaissances aux gestes de premiers secours. Les objectifs pédagogiques sont explicités dès le début de module, afin que l'apprenant puisse se projeter et être autonome dans la gestion de son temps de formation. Les modules sont soumis à validation en ligne, pour viser l'appropriation de leur contenu.

Selon Graham (2006), ce dispositif serait en partie de type « Enabling blends », la dimension flexible du dispositif permettant à tout apprenant d'avoir accès à une formation en ligne en partie identique à celle proposée en présentiel. Pour exemple les schèmes opératoires des gestes techniques à acquérir par les apprenants sont identiques. Il serait aussi en partie de type « Transforming blends » dans le sens où le dispositif modifie la manière d'enseigner en présentiel passant d'un enseignement plutôt transmissif à un enseignement encore plus actif.

Le dispositif en ligne est uniquement en asynchrone c'est-à-dire en différé. Le manque d'interactivité à distance entre formateur-apprenant ou apprenant-apprenant pourrait être considéré comme étant moins favorable à l'apprentissage et à son efficacité puisque l'interactivité est considérée comme l'étant. L'instauration d'une dynamique d'apprentissage individuelle et collective par le formateur s'effectue en présentiel après que celui-ci ait contribué à créer une communauté de pratiques (Lave et Wenger, 1991).

La formation à distance présente des spécificités au regard du présentiel : une stratégie autonome de gestion du temps, de contrôle de l'environnement et de dispositions de ressources. Les avantages sont notamment en termes :

- de modalités (flexibilité dans les méthodes pédagogiques et la gestion du temps, continuité des apprentissages par le libre accès de la plate-forme) ;
- de temporalité (former un maximum de personnes en même temps sur les territoires, en un temps non limité, avec un retour possible sur les ressources mises à disposition) ;
- de coûts économique et humain (diminution des coûts de formation, de coût humain en formateur) ;
- d'efficacité (former un volume important d'apprenants, nombre illimité à distance de population hétérogène ou homogène) ;
- de contenu (homogénéité des contenus sur le territoire).

Au terme de cette formation à distance les gestes qui sauvent sont considérés comme étant acquis.

Les effets de l'introduction d'un outil demandent de préciser le contexte de sa mise à disposition pour l'apprenant et doivent être mis en perspective de la formation et l'évaluation des enseignements. Interroger l'utilisation technique de l'outil, son adoption par l'apprenant, semble être une première phase du questionnaire.

Le dispositif, inscrit dans le socioconstructivisme avec une forte valeur pédagogique ajoutée centrée sur la personne qui apprend en interaction avec les autres (apprenants et formateurs) et son contexte. Il vise des compétences attendues de dimension techniques spécifiques ainsi que des compétences du XXI^e siècle, un esprit critique, un travail en équipe, l'engagement. Il est supporté par une plateforme technologique. Le caractère hybride correspond à une modification des temps et des lieux d'enseignement et d'apprentissage qui se succèdent. Deux dimensions sont intéressantes à prendre en compte : le rapport présence-distance et le rapport apprentissage individuel et collectif.

La formation en présentiel

Ce temps présentiel vise essentiellement l'efficacité de la pratique des gestes qui sauvent. Il est supporté par une plateforme technologique. Le caractère hybride correspond à une modification des temps et des lieux d'apprentissage qui se succèdent. Deux dimensions sont intéressantes à prendre en compte : le rapport présence-distance et le rapport apprentissage individuel et collectif. La démonstration de ceux-ci n'est pas identique au présentiel, elle est faite une fois initialement par le formateur ou les apprenants.

Exemple : le formateur réalise le geste (massage cardiaque, pratique des insufflations, mise en œuvre du défibrillateur) avec un autre formateur ou un participant, en interrogeant/questionnant les apprenants et en mobilisant les connaissances qu'ils ont acquis à distance. Puis le geste est produit en atelier à deux où chaque participant le réalise avec son binôme. Ensuite, le formateur le reprend et fait une synthèse.

Au total, chaque geste peut être vu ou fait

5 fois avant de passer à l'enfant puis au nourrisson. Il peut y avoir un laps de temps de $\frac{3}{4}$ d'heure entre la démonstration du massage cardiaque et la mise en pratique en duo de deux apprenants avec le défibrillateur. Au total la séquence massage cardiaque peut durer 1h20

La pédagogie est individualisée, l'apprentissage social, favorisé. Chaque geste de chacun est observé, repris si besoin, contrôlé et validé. Une démarche critique et réflexive est sollicitée de chaque apprenant. Un auto-positionnement est attendu de et aussi collaborative (avec les uns et les autres) sur les gestes exercés par soi et par le pair. La validation du formateur est continue tout au long de la session (4h).

La culture de l'évaluation et de la réflexivité est développée. Une hétérogénéité des modalités d'évaluation est observée : continue pour l'une des sessions, continue et à laquelle s'ajoute une autre évaluation axée sur des cas pratiques pour l'autre.

Sur ce site, l'évaluation repose sur deux personnes présentes à ce moment-là et prévues à cet effet en demi-groupe (ex : ACR). L'évaluation des situations à traiter et des gestes à mettre en œuvre suit de façon chronologique les modules. La représentation de l'évaluation et les modalités d'évaluation des formateurs en fin de session seraient à questionner, en vue de leur possible uniformisation, pour une évaluation objectivée.

La posture de formateur est transformée.

Un formateur précise d'emblée être « animateur » et non « formateur », faisant appel au groupe pour répondre, interroger, questionner, réajuster, donner une dynamique d'apprentissage et former un environnement apprenant : « n'hésitez pas à reprendre sur le geste et à vous former les uns les autres ». Entrer dans la répétition du contenu du *e-learning* serait vécu comme étant un écueil pour ce formateur. Il s'agit de penser une complémentarité entre *e-learning* et présentiel. Ce formateur, qui anime des sessions hybrides du PSC depuis 1 an 1/2 - 2 ans, veille à s'adapter, à changer de posture et le verbalise.

« Ici ce n'est pas une re-formation, je vous pousse dans la piscine.

Je suis censé me taire.

Faire pratiquer les gestes et uniquement les gestes.

Je ne refais pas le cours.

J'ai tendance à refaire les cours et il y a des critères de temps.

Reprise globale: vous avez vu la pratique des gestes de secours sur Internet, ici je

vous jette dans le bain, dans la piscine et vous allez nager.

Nous allons pratiquer les gestes d'urgence. Le "feu de l'action par rapport aux gestes" ».

Mais pour autant: fait appel aux connaissances d'un jeune apprenant qui dit avoir mis 2h à faire le *e-learning*; connaissances supposées acquises mais qui ne le sont pas. Il faut donc rester vigilant sur leur assimilation.

E. Focus sur l'évaluation utile aux apprentissages en mode hybride

L'expérimentation du *e-learning* et l'observation participante d'un stage en présentiel de 4h ont permis de mettre en évidence les principes d'une évaluation utile aux apprentissages en mode hybride.

Des attendus explicites et compréhensibles pour tous

La définition des attendus les rend explicites et compréhensibles par tous. Les connaissances et compétences qui seront à mobiliser sont explicitées, en caractérisant leurs niveaux de maîtrise attendus.

Le PowerPoint proposé dans la phase en présentiel n'est pas national mais localement validé. Ils peuvent donc présenter une certaine hétérogénéité. SAUV Life est présente dans le PowerPoint de Montrouge, une promotion de l'application y est faite.

Le type et la nature des situations d'évaluation précisés

Le type et la nature des situations d'évaluation qui seront proposés sont précisés. En présentiel, une diapositive en début de PowerPoint traite des objectifs à poursuivre, leur énonciation. Les modalités d'évaluation sont explicitées.

Un entraînement individuel temporellement défini par l'apprenant

L'apprenant s'entraîne de manière individuelle durant une temporalité qu'il estime suffisante.

Une intégration de correction active suite au processus d'apprentissage

Une intégration systématique de correction active faite suite au processus d'apprentissage. En présentiel, le formateur vérifie la maîtrise des gestes techniques des apprenants pour les réguler si besoin avant de passer à l'activité puis de l'évaluer, choix de manière aléatoire. Le temps d'enseignement et d'apprentissage en présentiel est fixe, de 4h. Ce qui est le temps recommandé par le guide pédagogique de la Croix-Rouge.

La correction essentielle dans le processus d'apprentissage effective

L'évaluation s'effectue à un moment T du processus d'acquisition de connaissances, sans être une finalité. Elle mesure les acquis pour servir de point d'appui afin de progresser à la fois dans le cheminement de l'acquisition et dans les modules proposés de *e-learning*. Une remédiation est faite après chaque évaluation, la formatrice se positionnant sur les modalités de mise en œuvre, de réalisation effective.

Capitalisation des savoirs au fil de l'eau

L'évaluation par contrôle de connaissances se fait sur un modèle de capitalisation au fil de l'eau via la plate-forme par l'intermédiaire de quiz, de classement/ordonnation d'étiquettes des gestes de secours à réaliser. Le droit à l'erreur est possible en proposant de recommencer autant de fois que nécessaire, après la correction sur tout ou partie d'un module. En présentiel, les questions sont sollicitées et le droit à l'erreur respecté donne lieu à une nouvelle reproduction des gestes.

En présentiel, les apprentissages évalués sont d'ordre pratique, visant l'efficacité des gestes techniques de secours.

L'évaluation porte sur une mise en situation en contexte simulé qui interroge uniquement sur ce qui a été enseigné de façon suffisante et dont la compréhension préalable a été vérifiée lors d'une phase d'apprentissage (en présence ET à distance).

Un auto positionnement des apprenants attendu

L'auto positionnement des apprenants favorise leur appropriation des attendus, les aide à mieux se connaître et à les engager dans les activités d'apprentissage, voire dans le passage à l'acte.

L'analyse réflexive est sollicitée dans la reproduction de gestes

L'évaluation du *e-learning* est obligatoire pour accéder à la phase présentielle. Elle est diagnostique, permettant de vérifier les prérequis, d'adapter l'enseignement et de différencier les parcours de formation. L'évaluation formative favorise la progression des apprentissages, permet aux participants de se situer. L'évaluation sommative atteste du degré de maîtrise des connaissances et compétences des apprenants concernant les gestes de premiers secours en fin de stage. La programmation de l'évaluation sommative dans la session présentielle fait suite au rappel des connaissances sollicitées et à un temps suffisant pour s'exercer (possibilité suggérée). Les évaluations sommatives donnant lieu à délivrance d'attestation sont planifiées uniquement sur le temps en présentiel. Les évaluations sont réalisées dans la continuité pédagogique et selon l'ordre des activités effectuées.

Les outils utilisés ne complexifient pas la mise en œuvre de l'évaluation.

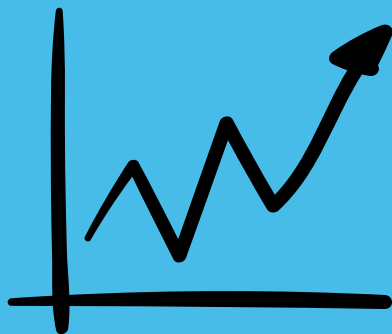
L'énoncé des consignes est clair, de même que les modalités et critères d'évaluation/la grille de correction est perceptible mais non distribuée. Inconnue, non co-construite, pour l'apprenant, elle aligne les objectifs pédagogiques et l'évaluation de ceux-ci.

Une remédiation est effectuée après chaque évaluation et positionnement de la formatrice sur les modalités de mise en œuvre, de réalisation effective.



5

Résultats enquête quantitative



A. Tris à plat - Réponses questionnaires Formateurs ePSC1

Questions relatives à la satisfaction de la formation

La formation hybride est une alternative positive à la formation 100 % présentiel	Valence* positive supérieure ou égale à 11
La formation hybride est aussi efficace que la formation 100 % présentiel	
La formation hybride transforme les pratiques de formateur aux premiers secours	

Questions relatives à l'apprentissage

L'apprentissage à distance favorise l'attention de l'apprenant	Disposition cognitive - attention	Valence positive supérieure ou égale à 10
L'apprentissage à distance favorise la mémorisation des connaissances de l'apprenant	Disposition cognitive- mémorisation	
L'apprentissage à distance favorise l'ancrage des connaissances de l'apprenant	Disposition cognitive - ancrage	
L'apprentissage à distance favorise la consolidation des connaissances de l'apprenant	Disposition cognitive- consolidation	
L'apprentissage à distance a besoin d'être accompagné	Disposition affective	• Valence positive 10 • Tout à fait d'accord 5 • pas du tout d'accord 0
Le niveau homogène de compétences des apprenants en début de formation présentielle maintient leur attention	Disposition cognitive attention	• Valence positive 8 • Tout à fait d'accord 5 • pas du tout d'accord 1
En présentiel, les modalités pédagogiques participent moins à la mémorisation des connaissances de l'apprenant que dans la formation 100 % présentiel	Disposition cognitive- mémorisation	• Question inversée • Valence négative 8 • Tout à fait d'accord 2 • pas du tout d'accord 6
En présentiel, les modalités pédagogiques participent moins à l'ancrage des connaissances de l'apprenant que dans la formation 100 % présentiel	Disposition cognitive- ancrage	• Question inversée • Valence négative 11 • Donc positive par inversion
En présentiel, les modalités pédagogiques participent davantage à la consolidation des connaissances de l'apprenant que dans la formation 100 % présentiel	Disposition cognitive- consolidation	Valence positive supérieure ou égale à 11
L'apprentissage à distance engage plus l'apprenant dans l'action en présentiel	Expériences vicariantes	
En présentiel, les modalités pédagogiques visent davantage les retours aux apprenants que dans la formation 100 % présentiel	Expériences actives de maîtrise-SEP	Valence positive 14
En présentiel, les modalités pédagogiques participent davantage à l'autoévaluation que dans la formation 100 % présentiel	Expériences actives de maîtrise-SEP	Valence positive supérieure ou égale à 11
L'apprenant est plus à l'aise dans les pratiques des gestes de premiers secours que dans la formation 100 % présentiel	Expériences actives de maîtrise-SEP	
En présentiel, le formateur renforce davantage la confiance de l'apprenant pour l'inciter à passer à l'acte que dans la formation 100 % présentiel	Persuasion verbale-SEP	
L'apprenant est plus en confiance pour porter secours à une victime que dans la formation 100 % présentiel	État physiologique et émotionnel-SEP	

*La valence positive est la somme des réponses aux items "plutôt d'accord" et "tout à fait d'accord". Le chiffre correspond au nombre de réponses positives aux items.

Questions concernant l'impact de la formation : Porter secours à une victime

L'apprenant, à l'issue de la formation hybride, a les mêmes compétences à passer à l'acte qu'en formation 100 % présentiel	Passage à l'acte	• Valence positive 11 • Pas du tout d'accord 0
L'apprenant se sent davantage en confiance pour passer à l'acte que dans la formation 100 % présentiel	Passage à l'acte	
L'apprenant se sent plus légitime pour passer à l'acte que dans la formation 100 % présentiel	Passage à l'acte	• Valence négative 8 • Tout à fait d'accord 1
La formation hybride favorise davantage le passage à l'acte des apprenants que la formation 100 % présentiel	Passage à l'acte	• Valence positive 11 • Pas du tout d'accord 0

Questions concernant l'impact de la formation sur l'organisation

La formation hybride libère du temps de formateur pour former davantage d'apprenants	Efficacité de la formation	• Valence positive 7 • Équilibre des items
La formation est reconnue efficace pour sauver des vies	Efficacité de la formation	• Valence positive 14

B. Analyse des tris à plat - questionnaires Formateurs ePSC1

Questions relatives à la satisfaction de la formation

Les formateurs de la formation hybride perçoivent l'apprentissage à distance comme étant plus favorable que celui en présentiel. Il est une alternative aussi efficace que la formation en présentielle.

Cette formation renforce davantage la confiance de l'apprenant pour l'inciter à passer à l'acte. Celui-ci se sent plus en confiance pour porter secours à une victime.

Cette formation, qui favorise la cognition des apprenants tout en demandant à être accompagnée, transforme les pratiques du formateur.

En présentiel :

- en début de formation en présentiel, un niveau homogène de compétences des apprenants maintient leur attention ;
- les modalités pédagogiques participent tout autant à la mémorisation, à l'ancrage des connaissances de l'apprenant et davantage à la consolidation de celles-ci, aux retours aux apprenants, à l'autoévaluation que dans la formation 100 % présentiel.

- les expériences de maîtrise active sont augmentées, les modalités pédagogiques visent davantage les retours aux apprenants que dans la formation 100 % présentiel ;
- il y a plus d'engagement dans l'action, plus d'aise dans les pratiques des gestes de premiers secours.

L'apprentissage à distance a besoin d'être accompagné.

L'impact de la formation : porter secours à une victime

Les formateurs perçoivent davantage de confiance et de compétence à passer à l'acte, sans pour autant plus de légitimité perçue.

L'impact de la formation sur l'organisation

La formation est reconnue efficace pour sauver des vies.

La réponse est mitigée en ce qui concerne la formation hybride libérant du temps de formateur pour former davantage d'apprenants.

Synthèse question ouverte : points forts de cette formation

Les verbatims des formateurs sont repris et classés.



Dynamisme et passage à l'action : les principaux points forts sont :

Formation continue : Avoir accès au distanciel en permanence sur le site de la Croix-Rouge et à l'issue de la formation, les participants peuvent retourner sur la plateforme d'autoformation pendant 2 mois.

Coût inférieur.

Gain de temps pour la disponibilité des formateurs, moins de fatigue pour eux.

Plate-forme : agréable à utiliser.

Validation des prérequis :

- De pouvoir s'inscrire en présentiel pour pouvoir valider les connaissances et obtenir le certificat. Assurance que le participant a fait à 100 % son distanciel, a pu prendre le temps de le faire également.
- Niveau plutôt harmonisé des apprenants à leur arrivée en formation.
- Les participants commencent le présentiel avec un bagage leur permettant d'être immédiatement actifs. C'est visible dans les mises en situations

Apprentissage :

- Souplesse dans l'apprentissage à distance ;
- Durée de la formation, mieux équilibrée, diminution du temps présentiel, permettant de s'adapter à leurs disponibilités, plus adapté aux publics incapables de rester concentrés 8h.

Partie à distance :

- Flexible en fonction de l'emploi du temps du participant, ludique et complète ;
- Temps d'appropriation des connaissances pour les apprenants ;
- Meilleur ancrage des connaissances : la mobilisation des connaissances associée à la pratique permet un meilleur ancrage.

Un distanciel sérieux permet des échanges, des discussions, des clarifications sans même parfois nécessiter l'intervention du formateur.

Partie présentielle plus dynamique et fluide, plus courte, axée sur la pratique.

- Réflexion plus poussée sur la raison de la pratique des gestes.
- Modalités pédagogiques nouvelles et sympas à mettre en œuvre en tant que formateur.
- Pédagogie moins « descendante », très motivante et les interactions avec le public rendent plus dynamique la formation.

Synthèse question ouverte : suggestion(s) d'amélioration



Quelle(s) suggestion(s) d'amélioration proposeriez-vous pour améliorer cette formation hybride ?

Technique/technologie :

- Ouvertures des droits.
- Logiciel compliqué, de même que le suivi.
- Le système de quiz peu ergonomique.
- Une application (« Appli qui sauve ») sur lesquels les apprenants peuvent toujours s'appuyer, l'accès à la plateforme étant limité à l'issue de la formation.

Contenu :

- « Le 115 montré exactement au même niveau que les numéros d'urgence induit une confusion. »
- Revoir la retransmission du référentiel technique dans la plate-forme.

Apprentissage :

- Apprenants peu nombreux à être réellement investis dans la formation distancielle. Des connaissances très limitées ne permettent pas de travailler dans de bonnes conditions.
- Proposer aux apprenants des modules à réviser la veille de la formation présentiel de manière personnalisée, selon les erreurs aux quiz.
- Prévoir de véritables autoévaluations à distance, des rappels aussi.
- Fournir un court document de synthèse aux formateurs (là c'est à nous d'aller piocher dans le détail et de faire notre propre dashboard : erreurs les plus fréquentes, erreurs/participant...).
- Créer une interactivité mais cela demande davantage de temps aux formateurs.

C. Tris à plat - Réponses questionnaires Formateurs PSC1

Questions relatives à la satisfaction de la formation

La durée de la formation de 8h aux premiers secours est pertinente	Présentiel-Design des cours	Valence positive supérieure ou égale à 16
La formation aux premiers secours est efficace		
Le contenu de la formation aux premiers secours est pertinent		
La documentation fournie aux apprenants est suffisante pour les sécuriser dans le futur pour le passage à l'acte		
Le niveau hétérogène des apprenants en début de formation est une gêne	Satisfaction globale	• Question inversée • Valence négative 17
Une partie de la formation pourrait s'effectuer à distance par l'apprenant	Satisfaction globale	Valence positive supérieure ou égale à 13
Une formation hybride, en partie à distance sur une plate-forme et une autre en présentiel serait une valeur ajoutée pour le passage à l'acte de l'apprenant		
Un apprentissage complémentaire et à distance sur une plate-forme permettrait de consolider l'apprentissage en présentiel	Satisfaction globale	Valence positive supérieure ou égale à 23

Questions relatives à l'apprentissage

Le déroulé des modules dans la journée maintient l'attention de l'apprenant	Disposition cognitive- attention	Valence positive supérieure ou égale à 18
Il y a de nombreuses redites dans une journée de formation qui favorisent la mémorisation de l'apprenant	Disposition cognitive- mémorisation	
Les modalités pédagogiques favorisent la mémorisation des connaissances de l'apprenant	Disposition cognitive- mémorisation	
Les modalités pédagogiques favorisent à l'ancrage des connaissances de l'apprenant	Disposition cognitive- ancrage	
Les modalités pédagogiques favorisent la consolidation des connaissances de l'apprenant	Disposition cognitive- consolidation	
Les modalités pédagogiques visent l'apprentissage en duo	Expérience vicariante	
Les modalités pédagogiques visent les retours aux apprenants	Expériences actives de maîtrise-SEP	
Les modalités pédagogiques visent la maîtrise des gestes de premiers secours des apprenants	Expériences actives de maîtrise-SEP	
Les modalités pédagogiques participent à l'auto-évaluation de l'apprenant	Expériences actives de maîtrise-SEP	Valence positive à 25
Le formateur renforce la confiance de l'apprenant pour l'inciter à passer à l'acte	Persuasion verbale-SEP	
L'apprenant a un fort sentiment d'être compétent aux gestes de secours	État physiologique et émotionnel-SEP	

Questions concernant l'impact de la formation : Porter secours à une victime

L'apprenant à l'issue de la formation a les compétences requises pour passer à l'acte	Passage à l'acte	Valence positive supérieure ou égale à 20
L'apprenant à l'issue de la formation se sent en confiance pour passer à l'acte	Passage à l'acte	
L'apprenant à l'issue de la formation se sent légitime pour passer à l'acte	Passage à l'acte	
La formation favorise le passage à l'acte de l'apprenant	Passage à l'acte	

Questions concernant l'impact de la formation sur l'organisation

La formation est reconnue efficace pour sauver des vies	• Efficacité de la formation • Valence positive 24
---	---

D. Analyse tris à plat - Réponses questionnaires Formateurs PSC1

Questions relatives à la satisfaction de la formation

Pour tous, le contenu de la formation est pertinent et la formation efficace. Le niveau de la formation hétérogène convient.

Si la durée de formation semble pertinente, certains proposent de raccourcir et simplifier dans la question ouverte d'améliorations possibles. Si 14/25 considèrent qu'une partie de la formation pourrait s'effectuer à distance par l'apprenant, qu'un apprentissage complémentaire et à distance sur une plate-forme permettrait de consolider l'apprentissage en présentiel. La moitié de l'échantillon seulement pense qu'une formation hybride, en partie à distance sur une plate-forme et une autre en présentiel serait une valeur ajoutée pour le passage à l'acte de l'apprenant. Autrement dit, la formation hybride serait possible, complémentaire mais avec un impact sur le passage à l'acte mitigé.

Pour tous les formateurs PSC1:

- L'apprentissage complémentaire et à distance sur une plate-forme permettrait de consolider l'apprentissage en présentiel.
- Le formateur renforce la confiance de l'apprenant pour l'inciter à passer à l'acte.

Questions relatives à l'apprentissage

Les modalités pédagogiques visent l'apprentissage en duo, la maîtrise des gestes, le retour aux étudiants, l'autoévaluation.

Questions relatives à l'impact de l'apprentissage

La formation en présentiel permet la compétence, la confiance, la légitimité et le passage à l'action chez l'apprenant.

Questions relatives à l'impact de la formation sur l'organisation

La formation est reconnue efficace pour sauver des vies sauf pour une personne, ce qui interroge.

Synthèse question ouverte : points forts de cette formation

- L'intérêt, la motivation, la démarche bien souvent personnelle. Le fait qu'il n'y ait pas de connaissance préalable, de poser des questions.
- Ambiance, mise en confiance des stagiaires, bienveillance et entraide permettant les échanges/interactions apprenants/formateur. Les expériences de tous permettent l'apprentissage par les pairs.

L'apprentissage individuel et en binôme des gestes quand le nombre de mannequins est suffisant (idéalement 1 mannequin adulte, enfant et bébé par participant) de même pour un défibrillateur et un kit hémorragie.

- La « pratique » est valorisée, énoncée à plusieurs reprises: le fait qu'il y ait beaucoup de pratique et des échanges concrets. La simulation guidée et les ateliers d'apprentissage des gestes permettent la découverte des premiers gestes, et d'éviter les grosses erreurs.
- La légitimation.
- Le fait de se sentir prêt à prendre en charge une victime.

Synthèse question ouverte : suggestion(s) d'amélioration

Ambiance:

- Prendre des mesures pour rendre agréable les pauses (boissons chaudes, fontaine à eau).
- Mettre l'accent auprès des formateurs sur l'intérêt de créer dès le début un climat de bienveillance. Leur donner confiance en eux dès l'animation du jeu pédagogique « la chaîne des secours » pour les impliquer davantage.
- Être plus dans l'animation: certains participants ont déjà des connaissances

dont nous pouvons nous servir pour dynamiser.

Technique:

- Avoir des fiches reflex pour les participants qui les guideraient sur la réalisation du geste parfait.
- Proposition d'utilisation de support visuel (vidéos...), qui permettrait de retenir plus facilement et d'accrocher mieux un apprenant.

Passage à l'action:

Plus de mise en pratique.
Encore plus de passage à l'action.

Formation continue:

Inciter davantage à se recycler et à pratiquer les gestes.

Contenu:

Propositions de simplifications: simplifier le contenu pour gagner du temps pour les cas pratiques au regard du temps imparti (8h avec IRR), simplifier certains passages, revoir le programme et la durée, trop dense, trop de perte des connaissances, prévoir un recyclage.

Évaluation:

Une évaluation davantage collective plus qu'individuelle, plus responsabilisante et encline à demander de l'aide quand la situation le permet.

E. Analyse croisée des réponses aux deux questionnaires formateurs

Le niveau homogène de compétences des apprenants en début de formation en présentiel de la e-formation maintient l'attention des apprenants, alors que selon les formateurs PSC1, l'hétérogénéité a un effet contraire.

La réponse est mitigée concernant la question de la formation hybride comme libérant du temps de formateur. Ce qui s'explique peut être par le fait que les formateurs bénévoles y voient une part de temps contraint de 4h à respecter, laissant moins de souplesse pédagogique que les 8h en « 100 % présentiel ». Ou encore qu'ils

envisagent un potentiel double travail de formation en présentiel attendu de l'organisation, soit 4h le matin et 4h l'après midi.

Une ambivalence des réponses avec l'item précédent puisqu'ici, il est question de gain de temps pour la disponibilité des formateurs, de moins de fatigue. La perception est donc inégale selon les formateurs

Deux principaux points forts sont énoncés: le dynamisme et le passage à l'action, objet de notre recherche.

La technicité de la plate-forme demande à être simplifiée (ouverture des droits, utilisation du logiciel, ergonomie des quiz). Certains formateurs rencontrent des difficultés pour suivre le distanciel des participants. Toutefois l'accès permanent au

contenu permet aux participants d'acquérir des prérequis qui facilitent la mobilisation des connaissances dans la pratique des gestes, le dynamisme et le passage à l'action, ce qui est la finalité de la formation et la rend efficace.

F. Analyses statistiques - deux questionnaires apprenants

Un SEP initial, supérieur à l'entrée en formation en ePSC1

Un score de sentiment d'efficacité personnelle initial au début de la formation a été déterminé à partir de la question: « En début de formation aux premiers secours j'évalue mon sentiment d'être efficace à porter secours à une victime à. »

Les apprenants en formation hybride ont un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que ceux en formation 100 % présentiel avant de débiter la formation

À noter: Ce résultat interroge sur ce qui fait qu'en formation hybride les apprenants croient qu'ils vont être meilleurs? Qu'est ce qui ferait que dans la formation hybride, le score serait radicalement meilleur?

Se pose la question alors du lien avec le choix de la modalité de formation, de ce qui les fait choisir la formation hybride.

Est-ce parce qu'acquérir les connaissances à distance en amont les rassure sur la formation en présentiel ensuite? La stratégie serait-elle: je gagnerai à apprendre avant au regard de l'organisation des horaires, ou alors la crainte de ne rien savoir au départ?

Un SEP supérieur pour la pratique des gestes

Ce score mesure le SEP des gestes à partir des questions:

1. Diriez-vous que: [En présentiel, j'ai observé suffisamment les gestes effectués par un autre apprenant pour les retenir].
2. Diriez-vous que: [En présentiel, j'ai eu le temps de suffisamment pratiquer les gestes seul(e) ou avec un autre apprenant pour les maîtriser et être efficace].
3. Diriez-vous que: [En présentiel, mon auto-évaluation m'a permis d'améliorer la maîtrise des gestes jusqu'à devenir efficace].
4. Diriez-vous que: [En présentiel, les retours du formateur et des autres apprenants m'ont permis d'améliorer la maîtrise des gestes jusqu'à devenir efficace].
5. Diriez-vous que: [Je pense réaliser les gestes de premiers secours efficacement].

Un SEP supérieur à passer à l'acte en situation réelle en ePSC1

Un score est déterminé à partir des réponses à la question: Diriez-vous: « Je me sens capable de passer à l'action en situation réelle ».

Les apprenants en formation hybride ont un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que ceux en formation 100 % présentiel à passer à l'acte en situation réelle.

Avoir réussi à pratiquer les gestes donne davantage confiance en soi pour passer à l'action en situation réelle pour le ePSC1.

Un SEP supérieur sur l'impact de la formation en ePSC1

Les apprenants en formation hybride ont un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé pour les questions suivantes :

1. Diriez-vous que: [Avoir réussi à pratiquer les gestes donne confiance en soi pour passer à l'action en situation réelle].
2. Diriez-vous que: [Avoir réussi à pratiquer les gestes suffit pour être efficace en situation réelle].
3. Diriez-vous que: « en portant secours, je peux sauver une vie ».
4. Diriez-vous que: Le formateur ePSC1 incite davantage à porter secours aux victimes.
5. Diriez-vous que: [Le formateur m'aide à identifier des stratégies d'interventions futures].

Les apprenants en formation hybride ont un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que ceux en formation 100 % présentiel en ce qui concerne les questions de l'impact de la formation

Les apprenants en formation hybride ont une moyenne supérieure à ces questions aux apprenants en « tout présentiel » à ces questions mais l'effet est faible, le d & de Cohen étant de .29

Un SEP supérieur en fin de formation pour 8 compétences du référentiel.

Détermination d'un score final: moyenne regroupant les 8 questions suivantes.

L'analyse factorielle montre qu'il y a un facteur général qui explique 88 % des variations entre les 8 questions.

- Demain je serai efficace pour porter les premiers secours auprès: [D'une victime qui s'étouffe].
- Demain je serai efficace pour porter les premiers secours auprès: [D'une victime qui saigne abondamment].
- Demain je serai efficace pour porter les premiers secours auprès: [D'une victime qui a perdu connaissance et respire].
- Demain je serai efficace pour porter les premiers secours auprès: [D'une victime qui a perdu connaissance et ne respire pas].

- Demain je serai efficace pour porter les premiers secours auprès: [D'une victime qui se plaint d'un malaise].
- Demain je serai efficace pour porter les premiers secours auprès: [D'une victime qui présente une plaie].
- Demain je serai efficace pour porter les premiers secours auprès: [D'une victime qui présente une brûlure].
- Demain je serai efficace pour porter les premiers secours auprès: [D'une victime qui présente un traumatisme].

Les apprenants en formation hybride ont un sentiment d'efficacité personnelle en fin de formation plus élevé pour toutes les compétences testées du référentiel des premiers secours que ceux en formation 100 % présentiel.

L'alpha de Cronbach est de .982, supérieur à .70, considéré comme excellent. Ce qui signifie que les 8 questions rédigées de la même manière, vont ensemble: les participants y ont répondu de la même manière, il est possible donc de les résumer par un score.

Un concept central, une composante essentielle est mise en évidence: le sentiment d'efficacité personnelle, ce qui confirme la haute congruence de l'alpha de Cronbach.

Ce qui tend à dire que **les répondants ont tous intégré le concept de SEP.**

Identification d'un outil psychométrique, SEP secouriste

Est identifié dans l'ensemble des 8 questions un outil psychométrique de mesure du SEP de l'apprenant se sentant prêt pour intervenir pour porter secours. Cet outil pourrait être utilisé en début et fin de formation, et pourrait être nommé SEP de citoyen sauveteur.

Sont identifiés des items d'un SEP de citoyen sauveteur, en le mesurant en début et fin de formation. Cela permet de voir si quelqu'un se sent prêt à agir, et s'il a augmenté sa confiance en soi pour passer à l'action.

7. Il est considéré un effet faible entre 0,2 et 0,5.

Les apprenants en formation hybride ont ici un score supérieur à ceux de la formation 100 % présentiel. Pour autant, il n'est pas possible d'en déduire qu'ils ont augmenté leur SEP, puisque les scores de notre questionnaire ne correspondent pas aux mêmes questions. Avec le score SEP de citoyen sauveteur, les résultats seront comparables.

Se pose la question de la taille de l'effet, c'est à dire de son importance. Celle-ci est donnée par un indicateur, le d de Cohen, dans les comparaisons de moyennes de deux groupes indépendants qui utilise des écarts type combinés.

	À_sep_initial	Pas_score	À_sep_final_score
Estimation des points	.147	.431	.339

Il y a des différences significatives entre les apprenants des deux modalités de formation mais l'effet est faible³. Ce qui incite à la prudence dans les résultats.

Impact du motif d'entrée en formation sur les scores SEP initial et final

Nous nous sommes interrogés sur l'importance des différents motifs d'entrée en formation, au regard du SEP initial supérieur en formation hybride

Les apprenants ayant des motifs professionnel, associatif ou autres ont un meilleur SEP initial que les apprenants venus pour un motif personnel

Il y a des différences entre motif personnel et motif professionnel, entre motif personnel et autres motifs,

Il n'y a aucune différence sur le SEP final entre motif professionnel et autres motifs

Il n'y a aucune différence sur le SEP final entre motifs personnel ou associatif.

Selon les motifs d'entrée en formation, il existe des différences significatives entre les groupes en ce qui concerne le SEP_initial avant l'entrée en formation. Par contre il n'y a pas de différence concernant SEP score final

(8 compétences du référentiel). Quel que soit le motif d'entrée en formation, les apprenants ont progressé.

Les motifs « personnels » ont rattrapé les trois autres motifs. À noter toutefois que parmi ces derniers, ceux qui avaient des autres motifs ont des doutes sur leur capacité à passer à l'action et sont en retraits.

Impact du motif d'entrée en formation sur le passage à l'action

Les 3 motifs engageants à passer à l'action sont les motifs personnels, associatif et professionnel.

Un SEP efficacité de pratique des gestes de secours supérieur

Création d'un score SEP efficacité de pratique des gestes de secours pour les apprenants de la formation hybride à partir de ces 8 questions (: dist_sep_gestes_score).

QUESTION
Je pense réaliser les gestes de premiers secours efficacement
Je me sens légitime pour passer à l'action en situation réelle
En présentiel, j'ai eu le temps de suffisamment pratiquer les gestes seul(e) ou avec un autre apprenant pour les maîtriser et être efficace
En présentiel, mon auto-évaluation m'a permis d'améliorer la maîtrise des gestes jusqu'à devenir efficace
En présentiel, j'ai eu suffisamment de retours positifs par le formateur pour me sentir efficace
En présentiel, les retours du formateur et des autres apprenants m'ont permis d'améliorer la maîtrise des gestes jusqu'à devenir efficace
En présentiel, j'ai eu le temps de suffisamment pratiquer les gestes seul(e) ou avec un autre apprenant pour les maîtriser et être efficace
Je pratique les gestes de premiers secours avec assurance

L'apprenant peut penser être efficace sans pour autant être rassuré.

3. Des valeurs repères permettent de mesurer l'effet. Le D de Cohen considère l'effet faible entre 0,2 et 0,5, l'effet moyen entre 0,5 et 1, l'effet important au-dessus de 1).

Impact motifs d'entrée-score SEP efficacité de pratique gestes

Il n'y a de différences réelles par opposition, que pour deux items :

- Motif professionnel et motif personnel.
- Motif professionnel et motifs « autres ».

Les apprenants qui déclarent venir avec un motif professionnel répondent plus positivement aux questions sur la pratique des gestes que ceux qui viennent pour un motif « autres ».

Impact variable âge-scores différents

Variable Age au regard du score : score SEP initial

Il n'y a pas de différence significative d'impact selon les tranches d'âge au score SEP initial.

Variable Age au regard du score : score SEP efficacité de pratique gestes

Les apprenants de « plus 60 ans » sont différents de toutes les tranches d'âge inférieures à 35 ans.

Les tranches d'âge qui déclarent avoir un meilleur SEP à ce score sont les tranches : 24-29 et 30-35 ans.

Les apprenants plus âgés se sentent moins efficaces pour le score des gestes que les jeunes dans tous les cas.

Les apprenants de la tranche d'âge des 18-23 ans se sentent moins efficaces que ceux des 24-29 ans.

Variable Age au regard du score : Passage à l'acte

Les apprenants de 24-35 ans sont plus enclins à passer à l'action.

Les apprenants de la tranche d'âge 42-47 ans se sentent moins enclins à passer à l'action que les autres.

Les apprenants des tranches d'âge 24-29 et 30-35 ans sont plus enclins à passer à l'action (3,51 et 3,51), et ce de manière identique.

Les apprenants ont un score de passage à l'action plus faible que toutes les autres tranches d'âge (3,29).

Variable Age au regard du score : SEP final (8 compétences du référentiel)

Les apprenants de la tranche d'âge 24-29 ont un SEP final plus élevé que les autres.

Les 24-29 sont différents des 54 ans, sinon les autres se valent.

Impact variable sexe-score SEP efficacité de pratique des gestes

Les apprenants hommes ont un meilleur SEP que les femmes, l'effet est faible.

Impact variable sexe-score SEP passage à l'acte

Il n'y a pas de différence homme-femme au SEP passage à l'action.

Impact variable sexe-score SEP final-8 compétences du référentiel

Il n'y a pas de différence significative au score SEP final.

Ce résultat a donné l'envie d'une analyse des réponses question par question.

G. Analyse croisée comparative hommes femmes

Comparaison des échantillons de population

Il y a plus de femmes que d'hommes dans les deux dispositifs. ➔

Au regard des huit compétences du référentiel

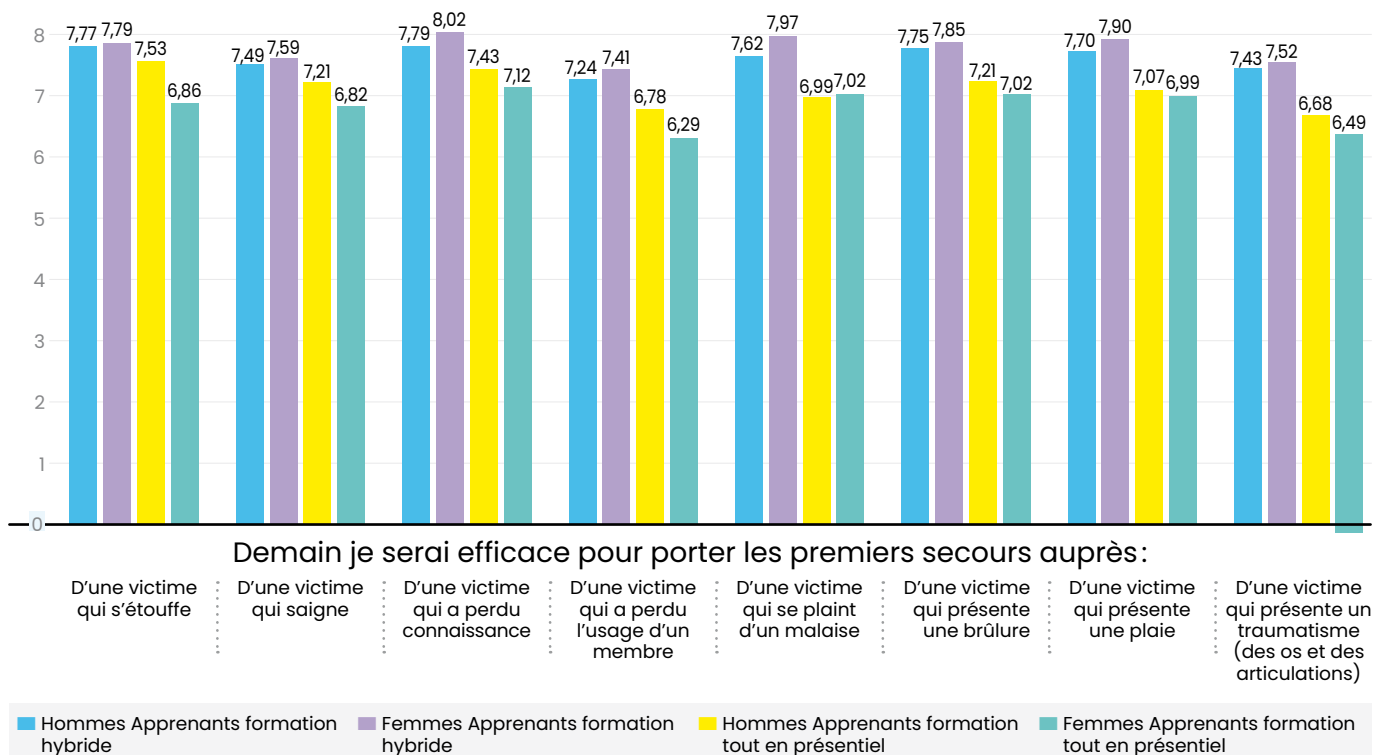
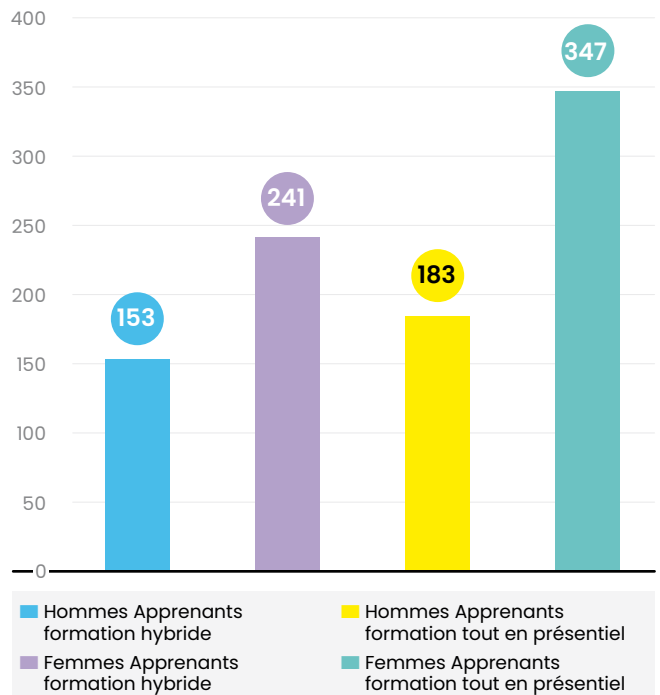
Dans la population formation hybride, les femmes ont un SEP supérieur aux hommes pour chacune des compétences spécifiques.

Dans la population formation « tout présentiel », les femmes ont SEP globalement inférieur aux hommes pour chacune des compétences spécifiques.

Les femmes de la formation hybride ont un SEP supérieur aux trois autres échantillons de population. En seconde position ce sont les hommes de la formation hybride. Les femmes apprenantes en présentiel ont le taux le plus faible.



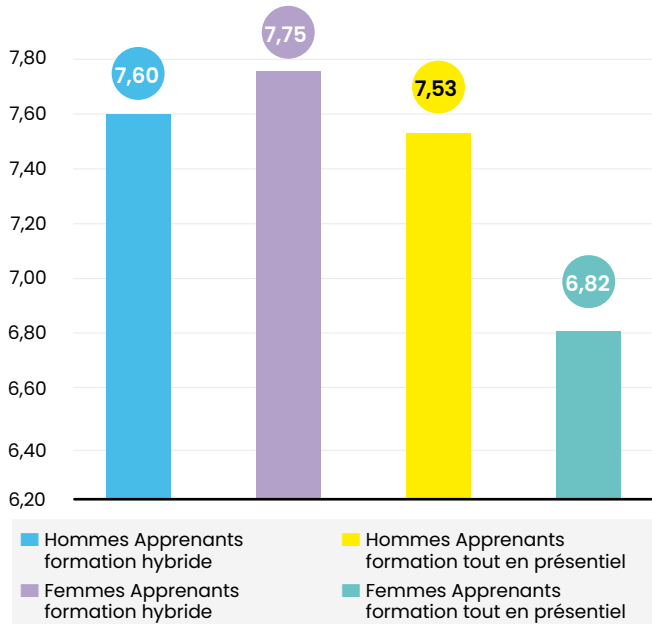
Nombre de participants



Sur la moyenne de SEP aux 8 compétences



Moyenne sur les 8 compétences

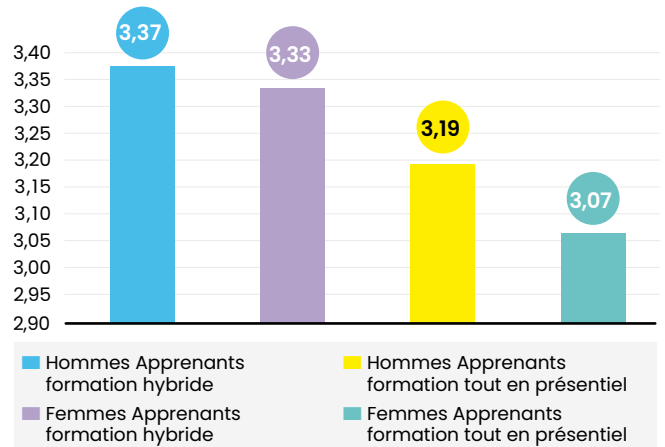


Sur la perception d'être LE premier maillon de la chaîne de secours

Alors que les femmes ont un SEP supérieur aux hommes pour chacune des compétences du référentiel en formation hybride, leur perception d'être un maillon de la chaîne des secours est inférieure à celle des hommes. Elles ont moins confiance dans leur capacité d'intervention.



Perception d'être un maillon de la chaîne de secours

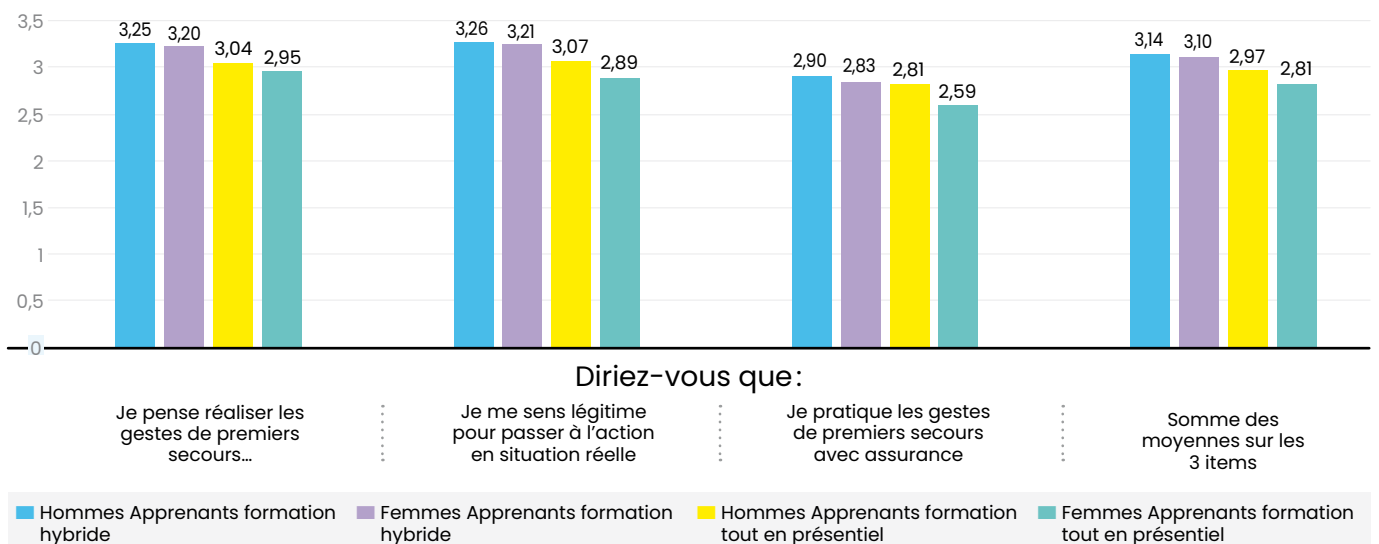


Aux trois questions suivantes

Les hommes du dispositif hybride ont une perception supérieure aux femmes de ce même dispositif. Puis de manière décroissante ce sont les hommes du « tout présentiel » qui ont un SEP supérieur aux femmes.



Moyenne des résultats différenciés hommes-femmes formation hybride et présentiel



6

Atouts, points à améliorer de la formation hybride



L'analyse croisée des observations et questionnaires permet de dégager les atouts, les limites et les points à améliorer du dispositif hybride.

A. La formation hybride plus efficace pour le passage à l'acte

La comparaison entre les deux dispositifs proposés par la Croix-Rouge montre des singularités concernant le dispositif hybride de formation qui en font une valeur ajoutée pour le passage à l'action des apprenants et l'efficacité des gestes de secours.

Les formateurs ePSC1 considèrent globalement que :

- la formation hybride est aussi efficace que la formation 100 % présentiel pour 11 formateurs ePSC1 sur 14, avec une majorité de 8 « tout à fait d'accord » ;

- la formation hybride est une alternative positive à la formation 100 % présentiel pour 12 formateurs ePSC1 sur 14, une majorité de 8 étant tout à fait d'accord, un seul ne l'est pas du tout

Si la formation hybride est considérée tout aussi efficace, perçue comme une alternative à la formation « tout présentiel », elle se révèle plus efficace. Les résultats précédents, que ce soient les analyses de tris à plat ou les analyses statistiques des réponses apprenants, le montrent.

B. Une formation plus accessible dans toute la France métropolitaine

Du fait de pouvoir se former à distance, au gré de ses disponibilités, de se tenir moins longtemps éloigné de chez soi pour un regroupement en présentiel réduit à 4 heures, avec des créneaux horaires larges et variés (matin, après midi, soirée, semaine ou week-end).

Une limite : Il y a une inégalité d'accès sur le territoire. Si la formation hybride est accessible à tous et en tout lieu, elle demande pour certaines régions géographiques un trajet plus long pour se rendre sur site lors de la phase présentielle.



C. L'apprentissage à distance valeur ajoutée du dispositif

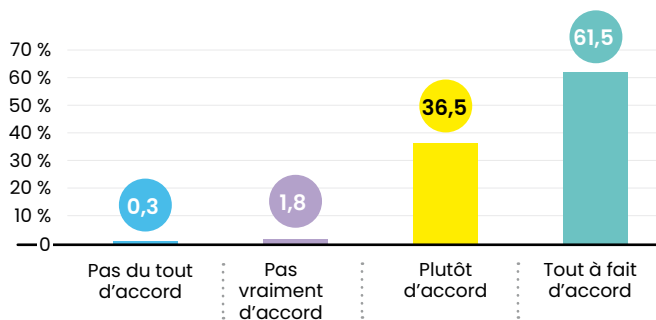
Une facilité d'usage de la plate-forme, une efficacité pour apprendre

La plate-forme est un atout pour la formation de par sa facilité d'usage et son efficacité pour l'apprentissage. Les apprenants de la formation hybride considèrent très majoritairement que :

- la plate-forme est facile d'usage puisque 58,9 % sont « tout à fait d'accord », 37,8 % « plutôt d'accord », 2,9 % « pas vraiment d'accord » et 0,5 % « pas du tout d'accord » ;



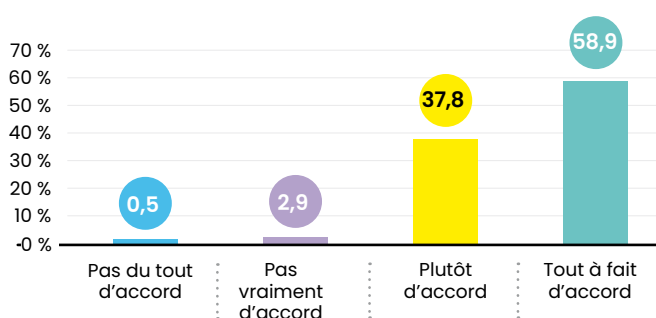
Fréquences de A_dist_effi_app



- la plate-forme est efficace pour apprendre. 61,5 % sont « tout à fait d'accord », 36,5 % « plutôt d'accord », 1,8 % « pas vraiment d'accord » et 0,3 % « pas du tout d'accord ». L'efficacité est jugée supérieure à la facilité d'usage.



Fréquences de A_dist_effi_usage



La perception de la plate-forme est mitigée selon les formateurs, agréable pour certains, avec de la complexité à gérer pour d'autres.



Une limite : des soucis de droit d'accès, une complexité des logiciels

La facilité d'usage perçue est liée aussi au contenu de la formation proposée, les objectifs, le design.

Un contenu de formation modulaire précis, attractif, motivant

Les apprenants de la formation hybride considèrent très majoritairement que :

- chaque geste de premiers secours correspond à un objectif précis d'un module de formation ; 57,3 % sont « tout à fait d'accord », 40,6 % « plutôt d'accord », 1,8 % « pas vraiment d'accord » et 0,3 % « pas du tout d'accord ».
- chaque geste de premiers secours est clair et précis. 44 % sont « tout à fait d'accord », 46,1 % « plutôt d'accord », 9,6 % « pas vraiment d'accord » et 0,3 % « pas du tout d'accord ».

Une limite : Nous constatons que le nombre de « pas du tout d'accord » reste stable à 0,3 pour plusieurs questions, ce qui tendrait à penser que ce sont les mêmes répondants, ce qui reste à vérifier

Le contenu de la plate-forme est en adéquation complète avec le référentiel de formation.

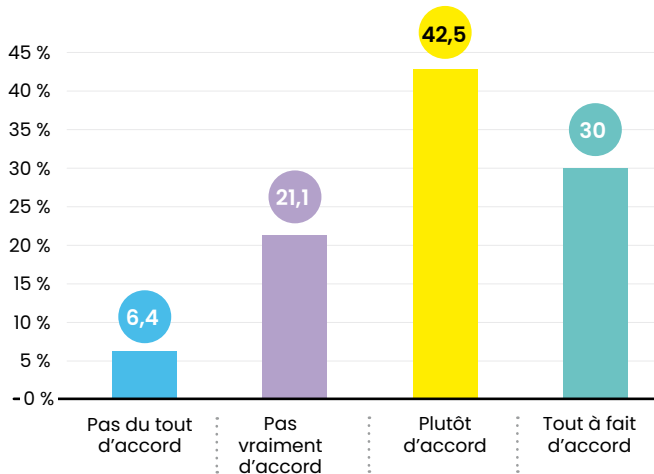
Le déroulé des différents modules sur la plate-forme est attractif et motivant.

54,4 % sont « tout à fait d'accord », 42,2 % « plutôt d'accord », 2,9 % « pas vraiment d'accord » et 0,5 % « pas du tout d'accord ».

Pour comparaison, les ressources et supports d'apprentissage en présentiel du « tout présentiel » sont considérés comme satisfaisantes pour 72,5 des formateurs seulement.



% de satisfaction présentation du support



Une facilité et une flexibilité dans l'apprentissage à distance

Ceci a un impact sur la perception de facilité d'apprentissage: se former seul à distance aux gestes de premiers secours semble assez facile: 31,8 % sont « tout à fait d'accord », 46,4 % « plutôt d'accord », 20,3 % « pas vraiment d'accord » et 1,6 % « pas du tout d'accord ». Le pourcentage des « tout à fait d'accord » baisse un peu au regard de celui des autres questions.

L'apprentissage à distance permet une flexibilité de la formation: 64,8 % sont « tout à fait d'accord », 31,5 % « plutôt d'accord », 33,9 % « pas vraiment d'accord », aucun « pas du tout d'accord ».

Apprendre à son propre rythme et en autonomie

L'apprentissage à distance permet d'apprendre à son propre rythme: 64,4 % sont « tout à fait d'accord », 33,9 % « plutôt d'accord », 1,3 % « pas vraiment d'accord » et 0,3 % « pas du tout d'accord ». L'apprentissage à distance est perçu majoritairement comme rendant le participant plus autonome dans l'apprentissage des gestes technique. Même si le pourcentage des « tout à fait d'accord »

est plus bas que pour les autres questions, il est tout de même de 38,3 %, 41,9 % « plutôt d'accord », 18,5 % « pas vraiment d'accord » et 1,3 % « pas du tout d'accord ». Le participant apprend seul dans la phase à distance, ce qui fait de lui un sujet social apprenant (Carré, 2005). La nature de ce type de formation et sa forme évoluent, entraînant une modification dans le rapport au savoir de l'apprenant qui adopte une posture plus proactive. Il développe une attitude d'autonomie dans le travail, décide des espaces et des temps d'apprentissage, mobilise des ressources personnelles, démontre des capacités à apprendre par lui-même. Il est amené à faire preuve d'autodirection, c'est à dire de « capacité ou volonté du sujet d'assumer la responsabilité de ses apprentissages » et d'autorégulation dans ses apprentissages (Carré, 2005; Cosnefroy, 2019), de davantage de réflexivité, allant vers le devenir d'un praticien réfléchi (Schön, 1994). Ceci tendrait à le motiver davantage, l'entraînant dans une boucle vertueuse.

En effet, selon Antoine de la Garanderie, la motivation naît avec la prise de conscience de quatre facteurs impliqués dans tout acte volontaire: l'initiative, la ténacité, la maîtrise de soi et la décision. La présence de ces quatre facteurs expliquerait en quoi la formation hybride peut être une valeur ajoutée dans le passage à l'action.

L'apprentissage correspond à un processus d'acquisition de connaissances réalisé dans l'interaction entre l'apprenant et l'environnement.

Il s'agit d'une pratique d'autoformation. Selon Carré, elle recouvre l'ensemble des apprentissages auto-dirigés, intègre les auto-apprentissages volontaires, les apprentissages par imprégnation et par expérience, les apprentissages conscientisés, intentionnels ou non (Jézégou, 2013). L'auto-direction de l'apprenant a une dimension double: la motivation autodéterminée et l'autorégulation qui sont interdépendantes (Carré, 2003, Deci & Ryan, 2008).

Une réelle valeur ajoutée perçue irremplaçable par du présentiel

Ainsi, une très forte majorité est contre le fait que l'apprentissage à distance soit remplacé par 4 h de présentiel. La question est inversée: 38 % de « pas vraiment d'accord » et 43 % de « pas du tout d'accord » alors que seuls 6,8 % sont « tout à fait d'accord », 12,2 % « plutôt d'accord ».

L'apprentissage à distance est une valeur ajoutée du dispositif de formation aux premiers secours: 56,3 % sont « tout à fait d'accord », 39,6 % « plutôt d'accord », 4,2 % « pas vraiment d'accord », aucun « pas du tout d'accord ».

L'utilisation de *e-learning* s'inscrit dans le courant actuel de l'évolution de la formation, l'innovation pédagogique, car il privilégie l'apprenant comme acteur et responsable de la formation, et modifie la place des ressources d'apprentissage ainsi que la posture du formateur.

Une attention, une mémorisation et des consolidations majorées

À distance, le déroulé des différents modules maintient l'attention de l'apprenant: 43,5 % sont « tout à fait d'accord », 45,3 % « plutôt d'accord », 8,9 % « pas vraiment d'accord » et 2,3 % « pas du tout d'accord ».

À distance, les gestes de secours sont plus faciles à mémoriser: 19,3 % sont « tout à fait d'accord », 49 % « plutôt d'accord », 28,6 % « pas vraiment d'accord » et 3,1 % « pas du tout d'accord ». Si les apprenants considèrent que le déroulé des modules maintient l'attention, avec une forte majorité de « tout à fait d'accord », ils sont moins nombreux à être complètement d'accord quant à la mémorisation des gestes de secours.

L'apprentissage à distance parce qu'il permet de revenir de manière autonome à plusieurs reprises sur l'apprentissage des gestes en permet une meilleure mémorisation

Il permet l'auto-évaluation et la réfection de gestes non maîtrisés: 57,7 % sont « tout à fait d'accord », 37,5 % « plutôt d'accord », 6,3 % « pas vraiment d'accord » et 0,5 % « pas du tout d'accord ». Il permet aussi, ce qui est une valeur ajoutée, de revenir sur les apprentissages validés: 61,5 % sont « tout à

fait d'accord », 35,7 % « plutôt d'accord », 2,6 % « pas vraiment d'accord » et 0,3 % « pas du tout d'accord ».

La phase à distance de l'apprentissage hybride s'effectue grâce à une plateforme permettant d'accéder aux modules communs avec le présentiel. Le support présente deux dimensions: formelle et audiovisuelle. Les objectifs et les savoirs relatifs aux gestes de secours sont écrits et décrits, ce qui est pertinent pour tout apprenant qui est à la fois visuel et auditif, et davantage encore pour les plus visuels. (de la Garanderie, 1991). L'apprenant est confronté directement aux savoirs. Ceci est aussi une valeur ajoutée du dispositif renforçant l'apprentissage en autonomie et à son propre rythme. *A contrario* dans la formation « tout présentiel », la principale source d'apprentissage est humaine supportée par un PowerPoint ou pas, par l'écriture du formateur sur un tableau. Certains formateurs autorisent la prise de notes sans la solliciter pour autant, un formateur la considère même comme étant inutile, laisser supposer que dans sa représentation l'oralité et la lecture d'un PowerPoint suffisent au maintien de l'attention, à la mémorisation et à la consolidation des savoirs.

Les recherches actuelles montrent que l'attention des apprenants diminue sans cesse, passant successivement de 40 mn à 20 mn puis, actuellement, à 8 voire 5 mn. Cela pose la question de la quantité de savoirs retenus au terme d'une journée de formation en continu dans ces conditions, la présence étant requise dès 8h30 jusqu'à environ 17h30 ou 18h.

De même, il y a davantage de processus « enseigner » selon le triangle pédagogique de Houssaye dans la formation « tout présentiel », alors que dans la formation hybride il y a davantage de processus « apprendre » à l'œuvre. Ce qui est logique puisque la phase à distance y destine, et qu'en phase présentiel, il y a moins de transmissions de connaissances, les participants les ayant acquises en phase distancielle.

La formation à distance permet des apprentissages séquencés, selon des temporalités variables au rythme de l'apprenant, en tenant compte de ses dispositions cognitives, conatives et affectives.

Elle permet d'apprendre et de revenir à tout moment sur des apprentissages réalisés à distance ou en présentiel. La formation à distance qui permet la réactualisation à tout moment des connaissances, favorise une mémorisation, un ancrage et une consolidation des connaissances.

D'où l'importance d'interroger la temporalité des séquences de *e-learning*, la mémorisation et l'ancrage, pendant et à terme du présentiel. Il est constaté qu'un apprenant se vantant d'avoir fait le parcours - *e-learning* en 2 h ne peut répondre aux questions posées à dessein par le formateur. D'autres apprenants, qui ont réalisé leur formation à distance en plusieurs fois sur un laps de temps plus long, reformulent aisément les savoirs mémorisés, les connaissances acquises. Ceci, même si leur apprentissage à distance est ancien. L'apprentissage serait alors plus durable.

À noter : l'importance d'interroger la temporalité des séquences de *e-learning*, la mémorisation et l'ancrage pendant et à terme du présentiel.

L'apprentissage à distance a déjà été validé sur la plate-forme lors des tests, ce qui donne à voir que les connaissances acquises sont exactes, pertinentes. Reste alors en présentiel à les mobiliser, les combiner et à les adapter dans la situation. La performance, l'efficacité en situation les valide de nouveau. Ces apprentissages mobilisés plus d'une fois en situation seront plus opérationnels et transférables dans une autre situation. Ceci renvoie à la navigation professionnelle du concept de compétence de Le Boterf (2010). La compétence s'acquiert non pas lors d'une seule mobilisation de connaissances en situation mais lors de plusieurs situations. C'est le nombre de réfections de gestes, de pratiques qui permettent l'ancrage et la durabilité de l'apprentissage. Le présentiel hybride favorise cela.

L'apprentissage correspond à une modification stable des comportements attribuables à l'expérience de l'apprenant. Pour pouvoir être remobilisé et transférable, un apprentissage demande à être explicité. L'explicitation est facilitée là encore davantage dans le travail en binôme des apprenants en présentiel (entraînement par atelier). Selon Giordan (2000, p. 27),

« Transmettre un savoir est un moyen souvent très performant pour l'appréhender durablement ». Ainsi, le participant s'autocorrige et corrige l'autre. Cet échange favorise l'apprentissage et ce, de façon plus durable. En mêlant apprentissage et transmission, l'environnement de formation hybride en présentiel serait un lieu où s'organisent et se mettent en place des conditions favorables à l'appréhension durable de savoirs.

Un besoin d'accompagnement à distance par un formateur

En ce qui concerne la réponse à la question « j'ai besoin d'être accompagné par un formateur dans l'apprentissage à distance » : 11,2 % sont « tout à fait d'accord », 15,9 % « plutôt d'accord », 31,8 % « pas vraiment d'accord » et 41,1 % « pas du tout d'accord ».

L'apprentissage à distance perçu facile, favorisant l'autonomie, n'a pas besoin d'être accompagné par un formateur pour 72,9 % des répondants, alors que cet accompagnement est souhaité pour 27,1 % soit plus qu'un quart des répondants.

Une limite : 27,1 % des répondants souhaitent un accompagnement. Même s'ils sont contents du distanciel, ils ont envie de la présence réelle du formateur. Celle-ci est un incontournable de la formation, que ce soit une présence à distance ou une présence en situation réelle. Cela renvoie au concept de présence à distance du formateur selon Jézégou.

La validation des modules à distance motivante et confiante

L'auto-évaluation à distance est un atout car il permet de revenir sur les acquis ; qui plus est, cette validation des modules à distance est aussi motivante : 50,3 % sont « tout à fait d'accord », 43,8 % « plutôt d'accord », 5,5 % « pas vraiment d'accord » et 0,5 % « pas du tout d'accord ».

La validation des modules à distance renforce la confiance en soi pour participer en présentiel : 53,1 % sont « tout à fait d'accord », 42,2 % « plutôt d'accord », 3,9 % « pas vraiment d'accord » et 0,8 % « pas du tout d'accord ».

La validation des connaissances augmente la motivation et la confiance pour participer en présentiel. Elle est un levier de leur développement chez l'apprenant, qui va poursuivre la seconde phase d'apprentissage en présentiel dans des bonnes conditions, pour ensuite être motivé à passer à l'action réelle pour 91,2 %. « Je suis motivé pour passer à l'action en situation réelle » : 44,3 % sont « tout à fait d'accord », 46,9 % « plutôt d'accord », 8,6 % « pas vraiment d'accord » et 0,3 % « pas du tout d'accord ».

Cet aspect motivationnel dans l'apprentissage et le passage à l'action renforce les motifs d'engagement des apprenants dans la formation hybride : 45,1 % viennent en formation pour un motif personnel, 28,4 % pour un motif professionnel, 24 % pour un motif associatif. Selon Carré (2009), ces motifs d'engagement sont

les « raisons ultimes à la conscience » exprimées par les apprenants pour expliquer leur démarche d'inscription en formation. Exprimés sous forme d'objectifs, ils traduisent l'objet-but de l'action, c'est-à-dire la finalité du cycle d'action dont la formation fait partie. La formation est un moyen au service d'un projet global.

La motivation à la formation et l'engagement bénévole sont ressentis, que ce soit dans la phase d'observation participante ou la phase quantitative de la recherche, dans la formation, dans le passage à l'action.

Une question qui pourrait être ajoutée au questionnaire : « À l'issue de la formation, j'ai téléchargé une application pour porter secours » ciblerait une dimension de l'engagement supplémentaire.

D. L'apprentissage présentiel du dispositif de formation hybride

Une observation et une réalisation des gestes de secours suffisantes

En présentiel, j'ai observé suffisamment les gestes effectués par un autre apprenant pour les retenir. De plus, les apprenants réalisent davantage de gestes de secours

Une auto-évaluation et un retour aux apprenants augmentée

Dans l'hybridation de la formation, dans la phase présentielle :

- les modalités pédagogiques visent davantage l'auto-évaluation que dans la formation 100 % présentiel ;
- les modalités pédagogiques visent davantage les retours aux apprenants que dans la formation 100 % présentiel.

Une durée de formation adéquate

Le temps consacré à l'apprentissage en présentiel est suffisant car il s'agit de compléter celui acquis à distance (savoir-faire en particulier). Il s'agit bien de compléter l'apprentissage et non de se substituer au *e-learning*.

Une individualisation dans la formation hybride augmentée

La formation hybride offre une flexibilité d'apprentissage, en regard des besoins spécifiques de chacun. En se centrant sur l'apprenant, elle permet de former plus efficacement aux premiers secours une population hétérogène ayant des besoins différents. Le niveau des apprenants est homogène en arrivant en présentiel.

Une posture de formateur davantage facilitatrice

La posture du formateur en présentiel du ePSC1 se modifie au regard de la pratique d'autoformation de l'apprenant et de la révolution technologique : 11 formateurs ePSC1 sur 14 considèrent que la formation hybride transforme les pratiques de formateur aux premiers secours avec une majorité de 11 « Tout à fait d'accord »

La posture évolue vers le rôle fondamental de facilitateur. **Les formateurs ePSC1 adoptent une posture du formateur « facilitant »** et « incitant à l'engagement dans ses différentes dimensions et au passage à l'action :

- **productive** (engagement dans la pratique des gestes de secours) ;
- **sociale** (engagement dans le collectif associatif/le groupe de stage/ la Croix-Rouge) ;
- **constructif** (engagement dans l'apprentissage puis l'action).

Il facilite ces différents types d'engagement en ayant une attitude d'authenticité, de congruence, d'empathie dans la relation formative, au regard des difficultés, des doutes et des questionnements, des réussites de l'apprenant. Sa confiance dans les capacités de celui-ci de réussir sa formation et de passer à l'acte renforce le SEP de l'apprenant.

Le formateur développe le pouvoir d'agir des apprenants en leur faisant développer les trois pôles que sont selon Le Boterf (2010), celui du savoir agir, du vouloir agir et du pouvoir agir. Dans le rôle du savoir agir, ils veillent à davantage mobiliser

les connaissances des apprenants, leur articulation, leur mobilisation dans l'action, ils insistent sur l'argumentation des connaissances nécessaires à la pratique des gestes de premiers secours, au passage à l'action. Ils aident aussi à faire prendre conscience aux apprenants qu'ils sont légitimes pour intervenir. Le formateur, en rationalisant les bénéfices /risques auprès des apprenants les responsabilise, les rassure, et favorise ainsi le passage à l'acte. Il y a une articulation fine à respecter entre l'autodirection de l'apprenant, la « capacité ou volonté du sujet d'assumer la responsabilité de ses apprentissages » liée à la liberté, au désir et à la capacité d'apprendre par soi-même et la posture de facilitation du formateur.

Lors de l'observation participante, les formateurs y ont fait référence. L'un d'eux a évoqué devant le groupe le fait qu'il devait faire attention ce changement de posture – que l'observateur et les apprenants ont entendu et ne pas faire comme avant, c'est-à-dire apporter des connaissances mais de mobiliser celles acquises lors de la phase à distance. La formation de 4 heures a été conditionnée dans ce sens, réaliser des gestes en duo, apprendre ensemble, critiquer, réajuster, le formateur validant chaque geste pour chaque personne. Cela a engendré un retard de fin de formation mais tous sont restés et ont été très satisfaits à chaud de cette manière de faire et des apprentissages réalisés. Le second formateur a évoqué le fait qu'il ne devrait pas faire autant d'apports de connaissances, et s'est repris en cours de formation pour l'éviter. L'exprimer permet aussi que les apprenants l'entendent, s'approprient cette nouvelle modalité d'apprentissage pour eux aussi.



E. Un sentiment d'efficacité personnelle toujours augmenté

La formation hybride, en augmentant le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants, génère davantage de passage à l'acte que la formation tout présentiel.

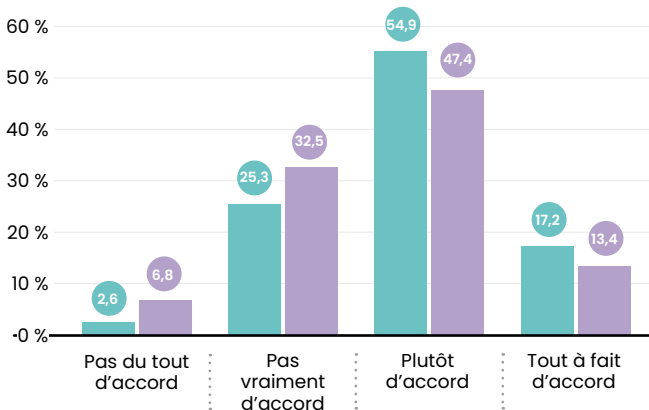
Toutes les questions relatives au SEP sont favorables à la formation hybride, comme le montrent ces comparaisons, question par question, à partir de fichiers Excel.

Les apprenants de la formation hybride ont une plus grande perception de pratiquer les gestes avec assurance selon chaque catégorie de réponse (graphique ci-dessous).

Perception supérieure de pratiquer les gestes avec assurance



Diriez-vous que : « Je pratique les gestes de premiers secours avec assurance »



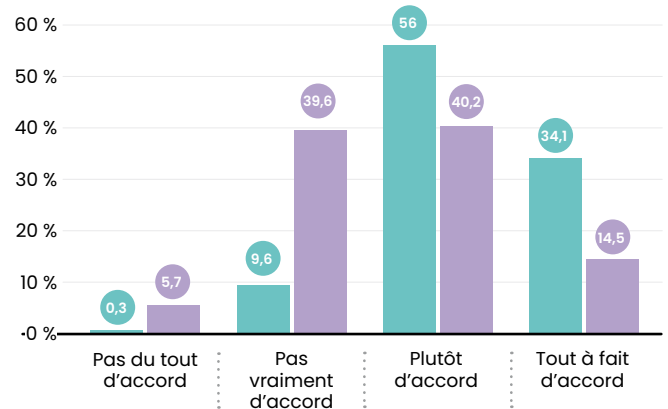
■ Formation hybride ■ Formation tout en présentiel

Perception supérieure de réaliser les gestes efficacement

Les apprenants de la formation hybride ont une plus grande perception de réaliser les gestes de premiers secours efficacement selon chaque catégorie de réponse.



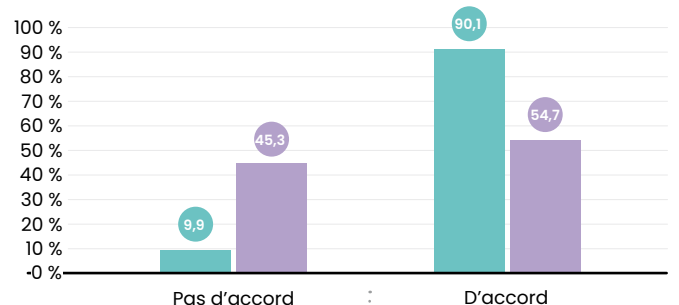
Diriez-vous que : « Je pense réaliser les gestes de premiers secours efficacement »



Ce second graphique, opposant les valences positives et négatives, est plus explicite.

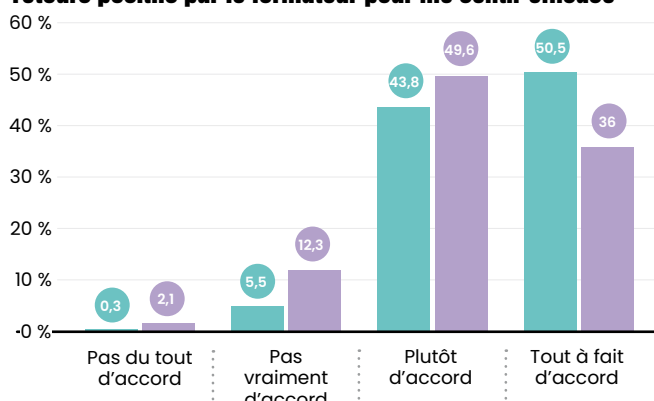


Diriez-vous que : « Je pense réaliser les gestes de premiers secours efficacement »



Cette réponse est à mettre en perspective avec celle concernant les retours positifs des formateurs en ePSC1 qui font se sentir efficaces. Ces retours sont importants pour améliorer la pratique, ce qui impacte fortement la perception d'efficacité de l'apprenant, base du passage à l'acte.

Diriez-vous que : « En présentiel, j'ai eu suffisamment de retours positifs par le formateur pour me sentir efficace »



Les retours positifs des formateurs sont supérieurs en ePSC1 comme le montre le graphique ci-contre.

94,3 % des apprenants considèrent avoir eu suffisamment de retours positifs du formateur ePSC1 pour se sentir efficaces.

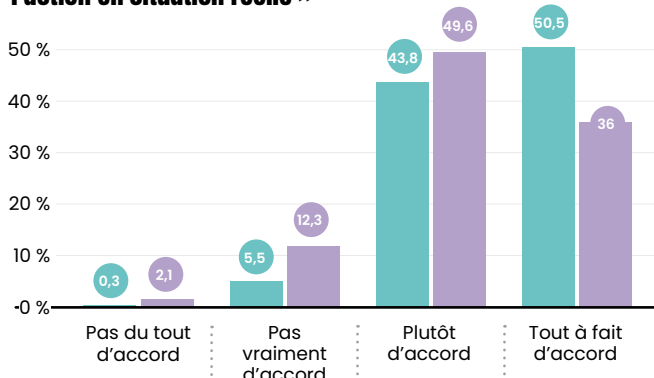
Une limite : subsiste toujours le taux de 0,30 % des formateurs ePSC1 qui semblent peu convaincus. Ceci devrait faire l'objet d'un échange autour de la conception de la formation hybride et de sa mise en œuvre pratique, de l'articulation entre finalité poursuivie et moyens dispensés pour atteindre celle-ci.

F. Sentiment d'efficacité personnelle et passage à l'acte

Perception augmentée de légitimité dans le passage à l'acte



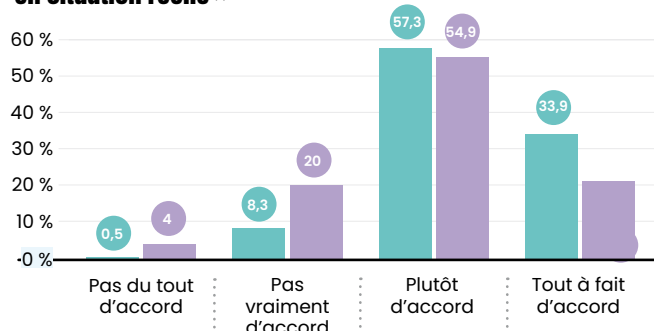
Diriez-vous que : « Je me sens légitime pour passer à l'action en situation réelle »



Perception augmentée de capacité à passer à l'acte



Diriez-vous que : « Je me sens capable de passer à l'action en situation réelle »



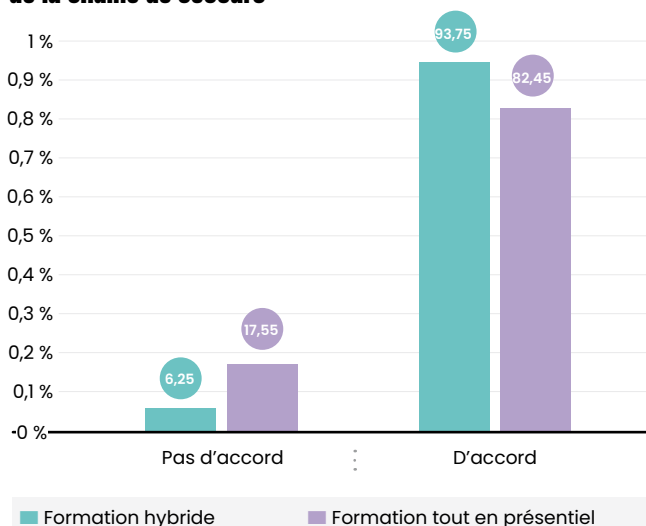
Perception augmentée d'être un maillon de la chaîne de secours

Les apprenants de la formation hybride ont un sentiment personnel d'efficacité supérieur pour le passage à l'acte que les apprenants en « tout présentiel ».

La somme des deux catégories de valence positive et négative montre que les apprenants de la formation hybride se perçoivent plus aujourd'hui, être un maillon essentiel de la chaîne de secours. Ce qui pourrait préfigurer un passage à l'action.



Diriez-vous que : « Aujourd'hui, je suis un maillon de la chaîne de secours »

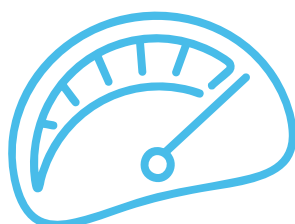
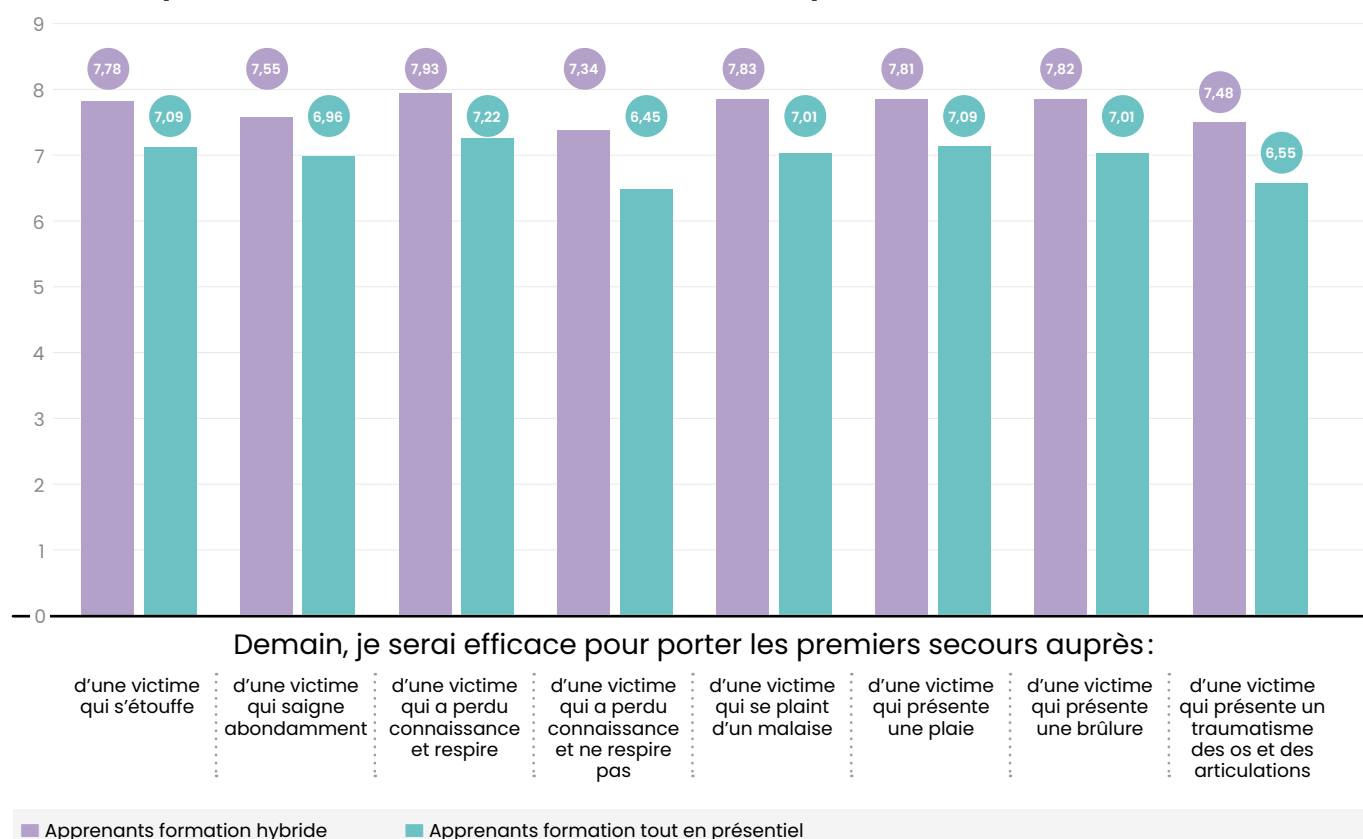


Sentiment d'efficacité accru de compétences (référentiel de premiers secours)

Là encore, le SEP d'être compétent est supérieur dans la réalisation de tous les gestes de premiers secours.



Efficacité des premiers secours à l'issue de la formation - Moyenne des réponses (échelle de 1 à 10)





**Des
recommandations
pour une
amélioration
du dispositif hybride**



Des propositions d'amélioration du dispositif de formation hybride émanent des acteurs eux-mêmes et de l'analyse réalisée à l'issue des deux enquêtes.

A. Accompagner l'apprentissage à distance de l'apprenant

Un accompagnement pourrait prévu et proposé aux apprenants ayant des difficultés de connexion, d'accès aux ressources numériques ou des obstacles pédagogiques (incompréhension, questionnement). Cet accompagnement serait un premier contact, une relation initiée lancée entre formateur et apprenant. Ceci favoriserait un environnement d'apprentissage sécurisant, susceptible d'améliorer la confiance de l'apprenant et de lever un obstacle potentiel d'apprentissage crée par la complexité de la plate-forme (sujet plus évoqué par les formateurs que par les participants). Il serait un levier de renforcement de la motivation et du sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenant en début de formation, pour aller vers le passage à l'acte. C'est ce que l'étude a révélé.

L'accompagnement de l'apprenant à distance est à réfléchir, tout en respectant sa posture d'acteur, sa zone d'autonomie et de responsabilité dans son apprentissage.

Cet accompagnement pourrait prendre diverses formes. Il pourrait faire l'objet d'un suivi de questions-réponses sur un forum, animé par un ou plusieurs formateurs. Le modèle pourrait être celui du PSE. L'avantage résiderait alors dans la relation pédagogique déjà tissée avant la rencontre en présentiel. Le parcours de formation à distance du dispositif PSE offre un accompagnement, par un suivi de formateur en ligne concernant les aspects techniques de la plateforme et les obstacles à l'apprentissage.

S'y ajouteraient des connaissances apportées par l'observation des traces numériques d'apprentissage. Ceci présenterait l'avantage pour le formateur d'envisager à distance les dispositions

cognitives, conatives et affectives de l'apprenant.

Dans la connaissance des dispositions techniques, conatives et cognitives de l'apprenant par le formateur. Celles-ci sont ensuite enrichies par les traces numériques d'acquisition de connaissances proposées par ailleurs. Dans un souci organisationnel de la Croix-Rouge, l'accompagnement pourrait être organisé collectivement sur le territoire puisque nombre de formations se font en parallèle. Un collectif de formateurs pourrait être créé, avec pour objectif de remédier aux difficultés rencontrées et ainsi permettre à l'apprenant de poursuivre son apprentissage. La posture du formateur viserait la facilitation de l'apprentissage. En ce sens, Jézégou (2022) développe le concept de présence à distance du formateur.

On pourrait mettre en place dans un premier temps une plateforme de chatbot conversationnelle qui répondrait aux questions les plus fréquentes des apprenants, permettant de fournir une réponse instantanée, complétée si besoin par un questionnement formateur en asynchrone.

Le concept d'accompagnement développé par Maela Paul serait à mobiliser.

Un point de vigilance à avoir: dans l'environnement *e-learning*, la communication asynchrone peut générer des frustrations chez l'apprenant habitué à la réactivité de la communication synchrone. Pour permettre de remédier à cet obstacle pédagogique, on pourrait envisager: un engagement du formateur concernant la temporalité de la réponse, un espace et un temps d'échange complémentaire sur plate-forme, forum, avec un formateur pourraient permettre de corriger cet obstacle pédagogique.

B. Prendre en compte la traçabilité numérique des apprentissages

La trace numérique est révélatrice de l'activité à distance en ligne. Lorsque l'apprenant fait son apprentissage à distance, il s'autoforme et s'auto-évalue. Il laisse des traces numériques de ses activités. Chacune d'elles – avec les outils et les ressources disponibles sur la plateforme – est enregistrée avec une référence temporelle dans une base de données. La trace générée lors de l'activité d'apprentissage par l'interaction de l'apprenant avec le système informatique correspond à une information, une donnée brute, un indice laissé lors de l'acte d'apprendre, « un enregistrement automatique d'éléments en interaction entre un utilisateur et son environnement dans le cadre d'une activité donnée » (Laflaquière et Prié, 2007, p. 1). Ces traces renseignent sur l'utilisation des ressources, classées en trois catégories (Depover, Karsenti et Komis, 2007).

- **Les usages informatifs** : la dimension informative des environnements d'apprentissage à distance est liée à la consultation des ressources (podcasts, glossaire, documents à consulter, capsules vidéopédagogiques, courtes séquences audiovisuelles créées par un enseignant à destination des apprenants) pour leur permettre d'approfondir, d'illustrer ou de contextualiser un point précis (Roland et Emplit, 2015).
- **Les usages formatifs** sont liés aux démarches d'évaluation (tests en ligne).
- **Les interactions sociales** permettent la co-constructions de connaissances dans des espaces permettant les échanges médiatisés (forum).

Dans ce dispositif, les interactions sociales sont absentes, mais elles pourraient advenir suite à une évolution possible du dispositif.

Observer les traces d'activités en ligne, les traces numériques, permettrait de mieux comprendre l'expérience et la démarche d'apprentissage des apprenants, la manière dont ils se sont inscrits dans le parcours à distance, dont ils ont suivi les cours, répondu au quiz, dont ils ont navigué, ont appréhendé les ressources dans l'environnement d'apprentissage proposé par la plate-forme, ont évolué au sein du dispositif. Cela permet

de repérer les obstacles pédagogiques rencontrés, le nombre de fois ou chaque apprenant a fait/ refait un cours, un test et les résultats obtenus.

Les traces numériques sont au service de l'autoévaluation de l'apprenant et d'accompagnement du formateur. C'est une aide pour l'apprenant qui lui permet de suivre son parcours, porter un regard réflexif sur sa pratique et constater le résultat de son apprentissage. Pour le formateur, la traçabilité numérique est une ressource d'informations. Sur le plan pédagogique, elle favorise l'individualisation de l'accompagnement de chaque participant. Elle permet au formateur de :

- suivre la réalisation de l'activité d'apprentissage, préciser son comportement réel, ses modalités de prise d'informations ;
- analyser le comportement d'apprentissage, identifier leur degré d'efficacité, analyser le processus et le parcours des apprenants, mieux comprendre comment chacun progresse dans ce dispositif de formation ;
- repérer ce qu'il a approfondi... ou négligé, ce qui renvoie à sa motivation ou aux obstacles pédagogiques perçus ;
- identifier les erreurs des apprenants quant à la forme, les modalités d'utilisation de la plate-forme et sur le fond, les contenus ;
- observer le degré d'appropriation des connaissances à travers les différents tests ;
- identifier le degré de facilité d'accès à l'environnement d'apprentissage numérique ;
- envisager les profils des stagiaires ;
- faire évoluer le scénario pédagogique en présentiel en fonction des profils ;
- mieux adapter le support à l'apprenant ;
- favoriser davantage une démarche d'évaluation. Ne pas se limiter uniquement aux performances des apprenants lors des tests, aller au-delà des résultats de l'apprentissage, validé, non validé ;
-

- observer les modalités d'usages des vidéos permet de prendre conscience de l'effet de celles-ci, notamment sur le passage à l'action et d'identifier leur impact, la manière dont elles influencent l'engagement des apprenants.
- adapter ou améliorer les vidéos en tenant compte des caractéristiques et des besoins spécifiques des apprenants qui les visionnent;
- envisager d'accompagner le transfert des vidéos. Selon Kim, Kim, Khera et Getman (2014), les effets positifs d'une vidéo sur le processus d'apprentissage sont avérés. Cependant les apprenants la regardent comme étant une tâche prescrite sans pour autant la réinvestir pour les évaluations. D'où la nécessité de porter attention à ces vidéos pour favoriser le passage à l'acte;
- dégager des profils d'apprentissage dans l'environnement proposé. Guo, Kim et Rubin (2014) montrent qu'une personnalisation des supports d'apprentissage soutient un engagement plus efficace;
- privilégier et penser autrement les tests et les activités d'auto-évaluation des connaissances à l'aide de quiz en ligne. La démarche pédagogique d'auto-questionnement de l'apprenant est un facteur essentiel d'apprentissage,

supérieur à une consultation des ressources puisque permettent la rétroaction et la régulation de l'apprentissage grâce au *feed-back* permet à l'apprenant de réguler son apprentissage. Plus les *feed backs* sont nombreux et pris en compte, meilleur sera l'apprentissage. Selon Thomas et al (2016), le nombre de tentatives est davantage un élément prévalent d'impact significatif sur la qualité de l'apprentissage que le score obtenu aux tests d'auto-évaluation. La répétition de tests espacés temporellement permet de s'approprier davantage le contenu (Dunlosky, et al. , 2013);

- mesurer l'écart entre le parcours prescrit par la scénarisation pédagogique et le parcours réel suivi par l'apprenant sur la plate-forme.

La trace donne à voir l'organisation singulière de l'apprenant dans son apprentissage. Les modalités et processus d'appropriation de connaissances pour un apprenant participe à l'individualisation de la formation, et collectivement de cibler les points acquis pour tous, de cibler les incompréhensions d'une partie d'un groupe. De manière collective, la trace permet au formateur de repérer les acquisitions réalisées et les incompréhensions à revoir.

Quelques indicateurs cités pour exemple

- | | | |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• nombre de fois ou l'apprenant s'est connecté à la plate-forme (pendant la formation, et après puisque la plate-forme reste ouverte 2 mois après le présentiel);• temps de connexion, les espaces-temps entre deux connexions (degré d'attention, de mémorisation);• nombre de consultations du même document, ce qui pourrait tendre à penser qu'il a du mal à le comprendre, le retenir ou lui donne de l'importance; | <ul style="list-style-type: none">• nombre de téléchargements, d'enregistrements faits sur le passage à l'action;• durée de temps, d'apprentissage permettant d'identifier la capacité d'attention, la temporalité d'écoute d'une séquence de courte durée (moins de six minutes). Li, Kidzinski, Jermann & Dillenbourg (2015) mettent en évidence que des relectures ou des pauses fréquentes montrent une difficulté de compréhension du contenu;• une autre recherche montre que la lecture en | <p>ligne permet de moins mémoriser qu'en version papier.</p> <ul style="list-style-type: none">• nombre de fois ou le test d'autoévaluation est fait, ce qui signifierait la persévérance, la capacité d'auto-détermination et d'auto-régulation de l'apprenant;• un indicateur relatif en calculant le rapport entre le nombre de vues effectuées par apprenant et le nombre de vues maximum de chaque capsule permet d'évaluer le degré d'appropriation des ressources informatives fournies. |
|--|---|--|

Ces traces donnent à voir les dispositions cognitives, conatives de l'apprenant, son autodirection, son autorégulation. La traçabilité des tests sur la plate-forme rend compte des processus cognitifs mis en œuvre au cours des tests, ce qui pouvait passer inaperçu parfois et générer perte de confiance et sentiment d'insécurité

(Jézégou, 2013, p. 180). Ainsi l'étude du processus d'apprentissage à distance de l'apprenant à l'aide des traces numériques semble pertinente au regard de l'approche socioconstructiviste de l'apprentissage de la Croix-Rouge et dans l'objectif de renforcer la sécurité et la confiance de l'apprenant.

C. Articuler davantage apprentissage distanciel et présentiel

Ces traces numériques permettent de :

- mieux articuler les phases à distance et en présentiel,
- permettant de cibler les connaissances acquises ou non,
- de les reprendre si besoin,

- ou de passer de la mémorisation à l'ancrage,
- et de fait de mieux gérer le temps en présentiel,
- de (re)penser l'accompagnement dans le dispositif de formation.

D. Accentuer les retours formateurs, les tracer dans un portfolio

Les retours formateurs et en particulier les positifs sont d'importance pour la perception d'efficacité, base du passage à l'acte.

Les formateurs qui en sont conscients sont attentifs à les formuler. Ils sont formés à les mettre en valeur dans la formation. Par réciprocité, le sentiment d'efficacité

perçu par l'apprenant génère un sentiment d'efficacité perçu par le formateur.

Prévoir un atelier collaboratif pour les formateurs pour capitaliser et enrichir ces pratiques.

Par exemple, l'apprenant pourrait tracer ces retours dans un portfolio des apprentissages.

E. Accompagner la posture de facilitation du formateur

La posture de formateur facilitateur des apprentissages est requise pour certains apprenants à distance et en présentiel. Le nouveau rôle du formateur, constaté dans l'observation des participants et évoqué par les formateurs ePSC1, renvoie à un changement de paradigme, à d'autres principes, théories et méthodes d'apprentissage. Il demande une redéfinition du profil de formateur, l'élargissement des compétences. C'est pour le formateur un changement de posture qui peut demander un accompagnement, pour qu'il soit en

capacité de réorienter les méthodes et les techniques pédagogiques en stage, ce d'autant qu'il peut être seul face au groupe. Celui-ci peut s'envisager sous diverses axes, le premier en termes de motivation des formateurs. Tous ne sont pas motivés pour s'inscrire dans le dispositif hybride : certains ne s'y projettent pas, voire y rechignent.

Les formateurs des deux dispositifs ont déjà cette démarche de facilitation en présentiel mais elle demande encore à être accentuée pour devenir la démarche fondamentale des 4 h de présentiel et à distance si besoin.

Il est important de démontrer la valeur ajoutée pour l'apprenant de ce dispositif dans le passage à l'action, valeur ajoutée aussi pour l'organisation des premiers secours. Ils s'y inscriront s'ils y voient un intérêt pour eux et s'ils y sont accompagnés, si l'écart entre les postures est envisagé, argumenté, puis construit. Et si des moyens leur sont proposés pour les aider à ce changement. Cela renvoie aux motivations des fins et des moyens selon De la Garanderie. Il s'agit de les encourager à s'y inscrire en se fondant sur leurs compétences existantes, validées et reconnues par l'organisation et en articulant les deux types de motivation.

Un accompagnement au changement de posture pourrait être proposé. Les deux formateurs ePSC1 ont fait remarquer qu'ils devaient être vigilants sur ce point. L'énoncer leur a permis de se repositionner, de limiter leur pratique de transmission pour adopter celle de facilitation, donnant plus de place à la mobilisation des acquis de l'apprenant. Ils les ont davantage sollicités, axant les méthodes et techniques pédagogiques sur l'articulation des savoirs dans la réalisation des gestes. Au décours de la pratique, ils demandent d'explicitier et d'argumenter le pourquoi, le comment, le choix de leur décision. Leur autonomie et leur responsabilité sont mises en valeur.

F. Évaluer collectivement les apprentissages ?

Si l'apprentissage et le soutien au sein du groupe existent dans les deux types de formations, l'apprentissage par la pratique en binôme ou en trinôme est plus fréquent en formation hybride, puisque moins de temps est dispensé à l'apport de connaissances. De ce fait, l'évaluation comme l'apprentissage pourrait s'envisager de manière collective.

L'apprentissage à partir de l'expérience des essais-erreurs de l'apprenant ou des apprenants en action, de la validation des gestes ou non par le formateur, de la sollicitation d'ajustement/ réajustement de

connaissances par le groupe ou le formateur si besoin, puis de nouvelles réalisations des gestes renvoie théoriquement à l'apprentissage par expérience de Kolb.

Les modalités pédagogiques sont davantage axées sur la pratique des gestes, sur leur réfection, ce qui permet d'ancrer davantage les apprentissages et donc d'augmenter le SEP au terme de la formation. Cela permet aussi de tenir le rythme des 4 h de formation en présentiel, ce qui est impossible si formateur revient souvent sur les apports de connaissances apportées à distance.

G. Transiter d'une approche individuelle vers une dynamique collaborative

La transition d'une approche individuelle vers une dynamique collaborative peut se penser tant dans le processus d'apprentissage que dans celui de l'évaluation, ce qui est d'ailleurs présent dans les propositions des formateurs ePSC1.

Ceci s'ancre dans une ambiance favorable aux échanges et aux interactions entre apprenants-apprenants et apprenants-formateurs, à la vision positive portée à l'apprentissage par essai-erreur, qui permet de donner confiance et facilite l'implication, l'engagement, le passage à l'acte.

Le groupe d'apprenants est source potentielle de soutien à l'apprentissage, au renforcement positif, au développement du sentiment d'efficacité collectif.

La transition d'une approche plutôt centrée sur l'acquisition de connaissances et compétences individuelles vers une dynamique davantage collaborative, intégrant retour d'expérience, soutien mutuel et interaction continue, pourrait transformer de manière significative l'engagement des bénévoles. Le défi serait alors de structurer ces initiatives de manière à garantir leur impact et leur durabilité au fil du temps.

L'importance d'un accompagnement personnalisé par le formateur avec le soutien mutuel entre les apprenants est repérée. La création d'une communauté de pratique en ligne pourrait être soit proposée soit institutionnalisée. Au sein d'une communauté de pratique, des retours d'expérience pourraient être proposés où les acteurs discuteraient de leur sentiment d'appartenance et d'implication dans une union locale de la Croix-Rouge échangeraient de manière réciproque leur pratique, témoigneraient des succès et des défis rencontrés dans leur pratique. Ceci contribuerait à un soutien mutuel, à une dynamique de développement personnel ou professionnel, associatif.

Le mentorat, en associant des formateurs aguerris auprès de nouveaux bénévoles, peut favoriser encore davantage un climat de confiance et d'ouverture, propices à l'apprentissage et à l'engagement. Des rappels sur site ou à distance pourraient

contribuer à assurer la pérennité d'une dynamique d'engagement à long terme.

Il s'agirait de développer une sensibilisation accrue sur la responsabilité collective qui incombe aux bénévoles. Une campagne de communication interne pourrait être créée pour illustrer comment chaque geste compte dans le cadre des premiers secours. Cela renforcerait non seulement l'engagement individuel, mais aussi une identité commune autour des valeurs de la Croix-Rouge française.

Le développement d'outils numériques interactifs pourrait offrir une plate-forme supplémentaire pour maintenir le lien entre les membres après le stage. Cela permettrait de partager des ressources, de planifier des actions, d'organiser des séances de réflexion ou de retour d'expérience, rendant le processus d'apprentissage plus continu et intégré, sollicitant le passage à l'action.

H. Créer un réseau solidaire d'échange de bonnes pratique et d'analyse de pratique formateurs et/ou apprenants

Ces réseaux permettant l'expression du vécu individuel et collectif enrichiraient séparément l'expérience des formateurs s'initiant ou étant peu ou prou experts en facilitation et celle des apprenants en leur permettant d'élargir leur vision et d'approfondir leur engagement.

Ils contribueraient à la transformation de l'activité et de la posture du formateur à partir des modalités d'intelligibilité des activités d'autres formateurs plus experts ou de questionnement entre novices de la formation hybride. Les formateurs experts seront des personnes ressources, les formateurs résistants à faire de la formation hybride identifiés. Cela renvoie à l'importance le feedback et des interactions dans le processus social qu'est l'apprentissage (Lave & Wenger, 1991).

L'efficacité du feedback dépendant de la manière dont il est perçu (Dozot, 2018) une attention particulière sera portée à une communication positive, au non-jugement, permettant de minimiser la perception de menace (Steelman, Levy, & Snell, 2004), et ainsi de stimuler les formateurs peu enclins à participer à la formation hybride.

Ce peut être des échanges de bonnes pratiques ou des temps d'analyses de pratiques, ce qui est différent, avec la méthode GEASE. L'objectif visé est identique : autoévaluer ses pratiques et les améliorer par le développement de la réflexivité. Au départ, un tel groupe restreint peut avoir besoin d'un suivi par un formateur facilitateur, ou un modérateur de plate-forme. À terme, le groupe peut s'auto-réguler.

I. Promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie aux gestes de secours

La plate-forme en ligne est accessible pour les apprenants de ePSC1 a posteriori de la formation pour réactualiser leur connaissances et compétences tout au long de la vie, rester dans un processus dynamique d'apprentissage et d'engagement ensuite. Ce serait un plus d'avoir un accès augmenté à la plate-forme *e-learning*, au-delà des deux mois déjà existants. Ce pourrait être davantage valorisé au terme de la formation hybride. Quitte à y avoir une relance tous les 6 mois puisque la plate-forme reste accessible. On pourrait avoir comme type de consigne : la Croix-Rouge vous propose des tests d'autoévaluation de vos connaissances, et mettre en regard les résultats des autoévaluations précédentes. L'accès à la plate-forme continu permettra à l'apprenant responsable de revenir sur les connaissances et compétences, de suivre les nouvelles recommandations qui sont mises à jour. Celles-ci d'ailleurs pourraient constituer un

point d'appel. Il serait envisageable de la rendre accessible aux apprenants PSC1 « tout présentiel » ce qui, là encore, irait dans le sens des formateurs PSC1.

Les IFTIS (îlot de formation technique individualisée) créé par la métallurgie, proposent aux apprenants de se réévaluer autant de fois qu'ils le souhaitent pour progresser et pour maintenir leurs connaissances. C'est ce que la Croix-Rouge envisage de faire grâce à la plate-forme sur un temps déterminé. Cette réévaluation des connaissances acquises vient s'ajouter sur la plate-forme aux précédentes, sans les remplacer ni les supprimer, permettant de voir et de mesurer les acquis lors de temporalités différentes, et ainsi de constater la progression et l'ancrage des connaissances. Le fait de ne pas les supprimer est vécu positivement par les apprenants de ce secteur qui les pratiquent.

J. Créer une communauté de pratique apprenante en ligne

Il serait envisageable de créer une communauté apprenante des premiers secours en ligne réunissant tous les apprenants des deux formations. Cette communauté de pratique est entendue au sens de groupe de personnes partageant leur expérience pratique autour d'une activité bénévole. Ici la pratique serait celle d'apprentissage aux gestes de premiers secours. En son sein seraient échangées des problématiques d'apprentissage, du soutien mutuel serait apporté entre apprenants. Ainsi elle serait apprenante, permettant d'apprendre en ligne des uns des autres.

Au cours de la formation Premiers Secours en Équipe, une fois la dynamique de groupe favorable à l'apprentissage mise en place, les apprenants échangent leurs coordonnées téléphoniques, créent un réseau social sur WhatsApp (ou YouTube) sur lequel ils échangent ensemble. Tous

s'y inscrivent. Ce mode de communication permet des échanges de tout ordre, de transmettre des synthèses écrites de conduites à tenir réalisées en stage, par un groupe d'apprenants, ou par le formateur ; de recueillir tout le travail de construction et de synthèse de chaque groupe ; de collecter les données collectivement et les rendre disponibles à chacun. Le réseau social devient une ressource en parallèle du stage. À la fin de celui-ci, les apprenants ont posté des photos de leur passage à l'acte. D'une part, ce post les a valorisés, a donné à voir qu'ils sont passés à l'acte, ce plus ou moins rapidement. D'autre part, il montre que aux autres que le passage à l'acte rapide suite à la formation est possible et bien vécu, vu leur sourire. Certains l'ont fait en même temps. Cela renvoie aux expériences vicariantes de Bandura qui sont sources de développement du sentiment d'efficacité personnelle.

Se pose la question de l'intérêt d'institutionnaliser les échanges informels sur les réseaux sociaux et de voir ce que cette observation pourrait apporter en termes de réflexion pour le PSC1.

Pour celui-ci, les apprenants ont échangé sur leur motivation à la formation, les modalités et les contenus de la formation pendant leur apprentissage, l'évaluation de la formation, ils ont sympathisé sur un temps plus court de 4 ou 8 h. Puis ils sont repartis chacun chez soi, sans dynamique de suivi

ou de collectif. Il semble que la création d'une communauté de pratique serait un plus, permettant de maintenir une dynamique individuelle et collective, une culture des premiers secours, une attention à passer à l'acte, une vigilance à continuer de se former.

Une transition pourrait être faite, allant d'une communauté de pratique d'apprentissage à celle de communauté de pratique d'action sur le terrain dont les modalités et temporalité seraient à définir.

K. Créer une communauté d'action, un « nous » collectif

Le groupe structure son action collective parce que ses membres respectent des normes relationnelles; un jeu d'influence entre individus va permettre au groupe de construire son système de normes en fonction de son degré de maturité (Oberlé, 2016). Leur perception d'un « nous » collectif » (Maisonnette, 2018, p. 40) nécessite un ajustement des codes et des valeurs individuelles. Les principes de la Croix-Rouge sont un point commun fondamental. Toujours

en lien avec la cohésion de groupe, le leadership de type « démocratique » favorise la cohésion au sein d'un groupe. Ainsi, il « entraîne le maximum d'efficacité pour les groupes restreints, avec le maximum de satisfaction pour leurs participants » (Anzieu et Martin, 2004, p. 243).

In fine, « le faire ensemble » se construit grâce à « l'être ensemble » et vice versa (Jézégou, 2022, p. 185).

L. Créer un sentiment d'efficacité collective

De nombreuses études dans le domaine du sport (Bideau, 2021; Heuzé et al., 2007; Heuzé et Raimbault, 2003), dans le monde du travail (Paskevich et al., 1999) et dans le domaine scolaire (Lent et al., 2006) établissent un lien entre cohésion et sentiment d'efficacité collective au service de la performance du groupe.

Comme le souligne Bandura (2019), si le groupe réussit, son sentiment d'efficacité collective se renforce, ce qui favorise en retour la cohésion du groupe. Le sentiment d'efficacité collective est fondé sur « l'efficacité organisationnelle collective ». La division du travail, le partage des rôles basé sur la satisfaction et les compétences des membres (Anzieu et Martin, 2004; Jézégou, 2022; Maisonnette, 2018) participent – tout comme l'attractivité des buts et de l'appartenance au groupe (Jézégou, 2022)

– au sentiment d'efficacité collective. Le groupe adopte une ligne de conduite commune pour « surmonter les obstacles et se protéger des moments de doute » (Cosnefroy et Jézégou, 2013, p. 3); il doit fournir « un effort solidaire » (Bandura, 2019).

En considérant la théorie de Bandura (2019), l'influence sociale se caractérise par la persuasion verbale et les expériences vicariantes dans cette étude. Les *feed-back* positifs permettent à chacun des membres du groupe de renforcer son sentiment d'efficacité personnelle, de valoriser ses efforts et d'appréhender ses capacités à surmonter les obstacles. Chaque groupe adhère et obéit à un système de valeurs partagées qui sert la cohésion du groupe et responsabilise ses membres. Chacun est amené à se soutenir et à s'encourager; les efforts individuels sont au service du collectif.

Les états psycho-physiologiques des individus influencent le sentiment d'efficacité collective par le souvenir émotionnel ou cognitif que remémore une situation d'apprentissage (Bandura, 2019). Les expériences actives de maîtrise menées par le groupe révèlent ses capacités à atteindre l'objectif fixé. Les groupes comparent leur performance à la recherche d'un modèle (Bandura, 2019; Galand et Vanlede, 2004; Nagels, 2005) à atteindre et les *feed-backs* des formateurs et/ou des pairs ont un plus grand impact positif sur leur sentiment d'efficacité collective s'ils se concentrent sur les éléments porteurs de réussite. L'enjeu pour les membres d'un groupe est de tisser des liens entre eux, de partager des valeurs, de s'aider mutuellement et de décider ensemble; ce sont des caractéristiques que Maisonneuve (2018) et Jézégou (2022) évoquent pour décrire le leadership démocratique propice à la cohésion du groupe.

La confiance se construit au fil du temps, lors de la confrontation du groupe aux difficultés, et en lien avec la qualité des relations interpersonnelles entre membres. Cosnefroy et Jézégou (2013) précisent que c'est bien le temps qui permet aux membres d'un groupe de se connaître. Comme l'écrit Bandura (2019), c'est parce qu'ils ont vécu des expériences actives de maîtrise dans lesquelles le groupe a réussi à surmonter des obstacles qu'ils ont construits de la confiance. Selon Galand (2011), cette confiance représente un construit fondamental qui leur permet de faire face plus sereinement aux difficultés. Le groupe régule son comportement pour réussir (Déci et Ryan, 2008).

L'échelle du sentiment d'efficacité collective en formation de Heutte (2011, adaptation de Schwarzer et Jérusalem, 1995), qui expose les caractéristiques du sentiment d'efficacité collective, pourrait faire l'objet de recherche ultérieure.

M. Conforter la Croix-Rouge française en tant qu'organisation apprenante

Cette communauté de pratique apprenante, rassemblant des apprenants, facilite l'apprentissage et l'engagement dans l'action à partir des échanges de savoirs et de pratiques informels.

Les apprenants peuvent être co producteurs de savoirs d'usage, ce d'autant qu'une diversité culturelle d'apprenants se forme aux premiers secours, et que le champ des situations des gestes de secours est large. La création de savoir d'usage favoriserait l'émergence de contenus autoproduits par les citoyens. Cela permettrait le développement au sein de la Croix-Rouge d'une culture numérique, d'une culture de l'engagement aux premiers secours. La Croix-Rouge serait confortée dans le fait d'être une organisation apprenante au sens de Senge (1991). C'est une organisation susceptible d'accroître la mobilisation citoyenne aux premiers secours.

Se pose la question en termes de stratégies, de dynamique de valorisation et reconnaissance des actions, et de rayonnement, de soutien à l'engagement, au passage à l'acte.

Nous pouvons également nous interroger sur la taille à géométrie variable d'une telle communauté, réduite aux apprenants du stage, donc un périmètre restreint et/ou élargi à un niveau national., de la modalité, une plate-forme participative avec possibilité de forums, de réseaux, des communautés de pratique en ligne.

Doit être alors envisagée une perspective de gouvernance et de régulation des plates-formes: établir des mesures incitatives à l'adhésion, prévoir la facilitation/modération en ligne des échanges. La plate-forme numérique permettrait d'obtenir des données utiles à l'amélioration du dispositif de formation et contribuerait, par l'activité des citoyens à créer du savoir et des bases de données ciblant le profil des citoyens engagés.

Il s'agit d'articuler des perspectives à la fois sociologique, technique, créatrice, pédagogique, organisationnelle, en continuité avec ce qui passe déjà. L'observation participante en e-formation montre que les formateurs effectuent des regroupements,

les personnes selon leurs besoins des attestations de diplôme pour le travail ou l'association, leur situation familiale et leur âge. Il en est de même en « tout présentiel » lorsque, par exemple, 5 jeunes en service

civique travaillant au Restos du Cœur se sont regroupés pour faire les gestes, une 7^e n'étant pas sur le même site à travailler en duo avec un autre apprenant.

N. Déployer le dispositif de formation hybride sur le territoire

Puisque ce dispositif favorise le passage à l'acte, son déploiement semble être un

impératif pour la formation aux premiers secours citoyen.

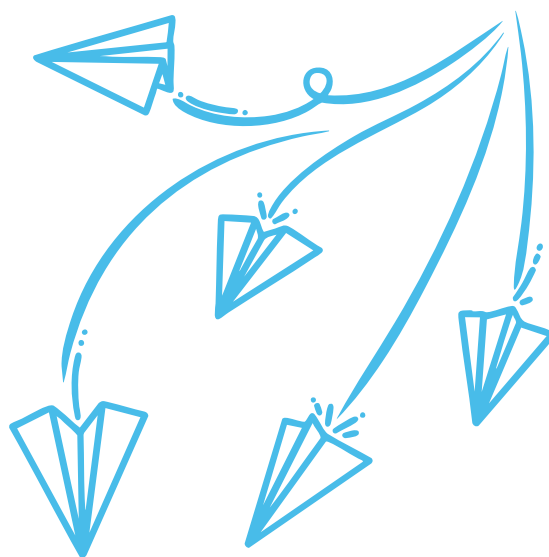
O. Poursuivre la recherche

Cette recherche ouvre sur des perspectives opérationnelles mais aussi sur des perspectives en termes de recherche. Les résultats démontrent, en ce qui concerne la question d'une typologie de profils d'apprenants spécifiques dans le dispositif hybride, que le sentiment d'efficacité personnelle dès l'entrée en formation impacte le passage à l'acte.

Ce point aveugle de la recherche serait à investiguer. Se pose la question de ce sentiment d'efficacité personnelle plus élevé chez les apprenants inscrits en formation hybride. Qu'est-ce qui fait que ces

apprenants, dès leur entrée en formation, ont un sentiment plus élevé? Cela revêt un caractère d'importance au regard de l'enjeu du passage à l'acte que ce soit au niveau micro-sociologique pour l'apprenant, au niveau méso(-sociologique) pour améliorer le dispositif de la formation, au niveau macro pour l'organisation des premiers secours de la Croix-Rouge française et l'organisation globale des premiers secours au niveau national.

Un autre axe de recherche serait l'élaboration d'un « nous collectif », « faire groupe pour ensemble, sauver des vies ».





Bibliographie



- Albero, B. (2014). La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risque d'une mutation. In G. Lameul. Et C. Loisy (Dir). La pédagogie universitaire à l'heure du numérique.: questionnements et éclairages de la recherche. Bruxelles, De Boeck. 27-53.
- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université: cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 8(1-2), 11-21. <https://doi.org/10.7202/1005779ar>
- Alves, S. & Lerner, L. (2021). Engagement et volition en e-learning: quelle place pour l'environnement social? *Recherches en Sciences de Gestion*, 144, 193-224.
- Amadiou, F. & Tricot, A. (2014) *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Paris: Éditions Retz
- Anzieu, D. et Martin, J.-Y. (2004). *La dynamique des groupes restreints*. Presses univ. De France.
- Apecita (2020). La crise sanitaire accélère la digitalisation de la formation. <https://www.apecita.com/actualites/actualites/la-crise-sanitaire-accelere-la-digitalisation-de-la-formation>
- Autissier, D. (2022). L'engagement: condition première de l'action collective. <https://www.forbes.fr/management/engagement-condition-premiere-de-laction-collective/>
- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris: De Boeck.
- Bandura, A. (1980). L'apprentissage social. Bruxelles: Mardaga. p. 60. p 400. p 80. p 81-82.
- Baujard, C. (2006). Modes d'apprentissage e-learning. Vers quelle cohérence organisationnelle? *La Revue des Sciences de Gestion*.
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité: comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie* (3^e éd.; traduit par J. Lecomte). De Boeck supérieur.
- Bédard, D. et Béchard, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur: un vaste chantier. Dans D. Bédard et J.-P. Béchard (Dir.): *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Bédard, D., Boutin, N., Côté, D. J., Dalle, D., Lison, C., Lefebvre, N. et Lachiver, G. (2008). *Validation d'un modèle prédisant l'engagement et la persévérance en contexte innovant*. Actes du 5^e Colloque QPES. Brest, France: Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur.
- Bédard, D. (2006). Enseigner autrement, oui mais pourquoi et comment? Le cas d'un cours universitaire de premier cycle. *La pratique enseignante en mutation à l'université*, 83-101.
- Bélorgey, P. (2019). Outil 57. L'engagement dans l'action. Dans: , P. Bélorgey, *La boîte à outils de la gestion du temps* (pp. 158-159). Paris: Dunod.
- Bideau, A. (2021). L'influence du climat motivationnel sur la cohésion et le sentiment d'efficacité collective des bénévoles dans le cadre d'un événement sportif associatif [mémoire non publié, Université Rennes 2]. <https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/VIPS2/dumas-03373111v1>
- Béchard, J.-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 257-281.
- Bédard, D., Frenay, M., Turgeon, J. et Paquay, L. (2000). Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances: les perspectives de « l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques ». *Res Academica*, 18(1-2), 21-47.
- Bert, J.-F. et Lamy, J. (2021). *Voir les savoirs. Lieux, objets et gestes de la science*. Paris: Anamosa.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Bissonnette, S., Richard, M. (2005). Le cognitivisme et ses implications pédagogiques. In C. Gauthier, M. Tardif, *La pédagogie: théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaétan Morin
- Boboc, A. & Metzger, J. (2019). La formation continue à l'épreuve de sa numérisation. *Formation emploi*, 145, 101-118.
- Borruat, S., Burton, R., Charlier, B., Cuissi, M., Deschryver, N., Docq, F., Douzet, C., Henri, F., Lameul, G., Lebrun, M., Letor, C., Mancuso, G., Morin, C., Peltier, C., Peraya, D., Ronchi, A., Rossier Morel, A., & Villiot-Leclerq, E. (2012). HY-SUP Programme Éducation et formation tout au long de la vie – Rapport final – Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. https://tecfa.unige.ch/tecfa/research/hysup/rapport_final_hysup_12.pdf

- Boumazguida, K., Temperman, G. & De Lièvre, B. (2018). Questionner les traces d'activités en ligne pour mieux comprendre l'expérience d'apprentissage des étudiants. 34(3). *Revue Internationale de Pédagogie De l'Enseignement Supérieur*.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., Eneau, J., Gueudet, G., Lameul, G., Lebrun, M., Lietart, A., Nagels, M., Peraya, D., Rossier, A., Renneboog, E., & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 6996.
- Boukil, A. & Benabdouallah, M. (2021). De l'approche traditionnelle de formation vers l'approche digitalisée: un retour d'expérience personnelle. *Projectics / Proyéctica / Projectique*, 29, 87-98. <https://doi.org/10.3917/proj.029.0087>
- Brault-Labbé A., Dubé L. (2009). Mieux comprendre l'engagement psychologique: revue théorique et proposition d'un modèle intégratif. *Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 81, 115-131.
- Brault-Labbé, A. & Dubé, L. (2008). Engagement, surengagement et sous-engagement académiques au collégial: pour mieux comprendre le bien-être des étudiants. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 729-751. <https://doi.org/10.7202/029516a>
- Bélorgey, P. (2019). Outil 57. L'engagement dans l'action. Dans: P. Bélorgey, *La boîte à outils de la gestion du temps* (pp. 158-159). Paris: Dunod.
- Boulet, A., Zavoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). Les stratégies d'apprentissage à l'université. Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeois, É. (2013). Engagement en formation. Dans: Anne Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 95-99). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0095>
- Bourgeois, É. (2011). Chapitre 18. L'image de soi dans l'engagement en formation. Dans: Étienne Bourgeois éd., *Apprendre et faire apprendre* (pp. 269-284). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0269>
- Broonen, J.-P. (2010). Des intentions aux actes: la volition en conseil en orientation, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39/1137-171.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F. & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9, 69-96. <https://www.cairn.info/revue--2011-1-page-69.htm>.
- Carré, P. (2010). Chapitre 3. L'autodirection des apprentissages. Dans: Philippe Carré, *L'autoformation: Perspectives de recherche* (pp. 117-169). Paris: PUF.
- Carré, P. (2005). L'apprenance: vers un nouveau rapport au savoir. Paris: Dunod.
- Charlier, B., Peltier, C. et Ruberto, M. (2021). Décrire et comprendre l'apprentissage dans les dispositifs hybrides de formation », *Distances et médiations des savoirs* 35. <http://journals.openedition.org/dms/6638>
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance: Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, 469-496. <https://www.cairn.info/revue--2006-4-page-469.htm>.
- Chaillou, A. et Mullenheim (de), A. (2018). Le pouvoir d'agir à la rescousse. *Revue Projet*, 363, 68-73. <https://doi.org/10.3917/pro.363.0068>
- Cherkaoui, T. (2019). Réussir avec le digital Learning. Les secrets pour concevoir, vendre et piloter des projets e-learning. Paris: ESF.
- Cristol, D. (2018). Dictionnaire de la formation: Apprendre à l'ère numérique. ESF
- Collins, A., Brown, J.S. et Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. In L.B. Resnick (dir.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honors of Robert Glaser* (p.453-494). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cosnefroy, L.; Fenouillet, F. et Heutte, J. (2020). Construction et validation de l'échelle d'autorégulation des apprentissages en ligne (EAREL). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 52 (3), pp.255-260.
- Cosnefroy, L. (2019). Chapitre 9. L'autorégulation des apprentissages et la e-formation. Dans: Annie Jézégou éd., *Traité de la e-Formation des adultes* (pp. 213-232). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0213>
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé: perspectives en formation d'adultes. Paris: L'Harmattan

Cosnefroy, L. et Jézégou, A. (2013). Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(2), 121. <https://doi.org/10.4000/ripes.744>

Dehaene, S. (2021). *L'école éclairée par la science*. Paris ; Odile Jacob.

De La Garanderie, A. (1991). La motivation. Son éveil. Son développement. Bayard Éditions.

Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutant à l'université. *Savoir*, 23, 55-65.

Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2008). Une formation pédagogique peut-elle modifier les conceptions de jeunes enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage. Paper presented at the 25^e congrès de l'AIPU, Montpellier.

Dennerly, P.- A. (2019). Focus sur: le TAM (Technology Acceptance Model) pour une meilleure compréhension de l'échec (relatif) du *e-learning*? <https://www.elegia.fr/actualite/focus-sur-le-tam-technology-acceptance-model-pour-une-mieux-comprehension-de-lechec-relatif-du-e-learning>

Depover, C., Marchand, L. (2002). *e-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Louvain-la-Neuve ; De Boeck Supérieur.

Depover, C., Karsenti, T. & Komis, V. (2007). Enseigner avec les technologies: Favoriser les apprentissages, développer des compétences. Montréal: presses de l'Université du Québec.

Déro, M. (2019) La mémoire des adultes en e-formation, in Jézégou, A. (dir) *Traité de la e-formation des adultes*, Deboeck, Louvain la Neuve, pp 335-354.

Dero, M. (2019) La mémoire pour apprendre, in DERO M. (dir.) *Mémoires en mutation*, collection: Les Nouveaux rendez-vous d'Archimède, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 79-89.

Dero, M., & Fenouillet, F. (2017), Mémoire et apprentissage, in CARRE & CASPAR (dir), *Traité des sciences et techniques de la formation*, 4e édition, Paris, Dunod, pp 289-307.

Deschryver, N. et Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3) | 2016, URL: <http://journals.openedition.org/ripes/1151>

Deschryver, N. e. a. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybride? Paper presented at the 23e Colloque de l'Admée-Europe-Evaluation et enseignement supérieur, Paris: Université Paris Descartes.

Desplats, M., & Pinaud, F. (2015). Manager la génération Y. Paris: Dunod. Docq, F., Lebrun, M., & Smidts, D. (2008). À la recherche des effets d'une plateforme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université: premières approches. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 5(1), 45-57.

Docq, F., Lebrun, M., & Smidts, D. (2010). Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université: détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(3), 48-59.

Donche, V., & Van Petegem, P. (2011). Teacher educator's conceptions of learning to teach and related teaching strategies. *Research papers in education*, 26(2), 207-222.

Dozot, C. (2018). Rôle de l'estime de soi et des émotions dans le traitement des *feed-back* académiques par les étudiants universitaires. (PSYE - Sciences psychologiques et de l'éducation), Université catholique de Louvain,

Fenouillet f. & Dero m. (2006). « Le *e-learning* est-il efficace? Une analyse de la littérature anglosaxonne », in *Savoirs*, vol 12, n° 3, p. 88-101.

Fernagu Oudet S. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations in Bourgeois E., Durand M. (2012), *Former par le travail*, PUF.

Ferone, G. (2017). Effets perçus de l'engagement en formation à distance sur les pratiques et les compétences des enseignants du supérieur, *Distances et médiations des savoirs*, 18. <http://journals.openedition.org/dms/1890>; DOI: <https://doi.org/10.4000/dms.1890>

Fluckiger, C (2019). Numérique en formation: des mythes aux approches critiques. *Éducation permanente*, 17-30.

Forum des acteurs de la formation digitale (2021). LMS: comment choisir sa plateforme? <http://www.fffod.org/nos-activites/publications/article/guide-lms-mooc-comment-choisir-sa-plateforme-edition-2021>

François P.-E. & Botteman A. E. (2002) Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques <http://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/30...>

Renay, M. et Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaire s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. Dans A. Presseau et M. Frenay (Dir.) : *Le transfert des apprentissages*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Frenay, M. et Bédard, D. (1998). AECA : cadre conceptuel. Rapport 1.01. Louvain-la-Neuve : U.C.L. et Université de Sherbrooke.

Frenay, M. (1994). Apprentissage et transfert dans un contexte universitaire. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain. Thèse de doctorat non-publiée.

Frenay, M. (2006). Deux visions du rôle de l'enseignant. In B. Raucent & C. Vander Borgh (Eds.), *Être enseignant Magister ? Mettre en scène ?* (pp. 26-31). Bruxelles : De Boeck.

Fave-Bonnet M.-Françoise, Frenay, M., Noël (Bernadette), Parmentier (Philippe), Romainville, M. (2020). L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignant universitaire. In : *Revue française de pédagogie*, volume 127, 1999. Approches cliniques d'inspiration psychanalytique. pp. 170-171; https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_127_1_3052_t1_0170_0000_1

Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?

Dans De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle : autour de l'œuvre d'Albert Bandura (p. 91-116). L'Harmattan.

Genvo, S. (2013). Penser la formation et les évolutions du jeu sur support numérique. Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'information et de la communication. Sciences de l'information et de la communication. Centre de recherche sur les médiations (ÉA 3476) Université de Lorraine, Disponible sur : <http://www.expressivegame.com/wp-content/uploads/2019/01/tome1.pdf>

Gerard, L., & Ayala Rubio, A. (2020). Sources d'influence de l'engagement des étudiants dans un dispositif de classe inversée à l'université : le cas de PedagInnov. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*.

Giles, I. M. (1999). An Examination of Persistence and Dropout in the Online Computer-Conferenced Classroom. Doctoral Dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State University, Northern Virginia Center.

Glowacz, F. & Born, M. (2017). Chapitre 11. Les processus du passage à l'acte. Dans : F. Glowacz & M. Born (Dir), *Psychologie de la délinquance* (pp. 291-319). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.glowa.2017.01.0291>

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco : Pfeiffer Publishing.

Grandbastien, M. (2021). Quelles plateformes pour accompagner la digitalisation des organismes de formation continue ?, *Distances et médiations des savoirs*, 33; <http://journals.openedition.org/dms/6224>; DOI: <https://doi.org/10.4000/dms.6224>

Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants: Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme* [thèse de doctorat, Paris Ouest-Nanterre-La Défense (Paris X)]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00933690>

Heuzé, J.-P. et Raimbault, N. (2003). Cohésion, efficacité collective et performance individuelle de basketteurs professionnels. *Les Cahiers de l'INSEP*, 34(1), 61-65. <https://doi.org/10.3406/insep.2003.1754>

Hiemstra, R. (2000). Self-directed learning: The personal responsibility model. In *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations*. New York: Waxmann.

Hotte, R. et Leroux, P. (2003). Technologies et formation à distance. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 10. [Revue sticef.org](http://www.sticef.org).

Houart, M. et al (2019). « La volition, entre motivation et cognition : quelle place dans la pratique des étudiants, quels liens avec la motivation et la cognition ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1).

- Jacquot, T. & Hoffmann, S. (2021). Vers un monde digitalisé de la formation : Apports de dispositifs diversifiés et exigences d'utilisation. *Projectics / Proyética / Projectique*, 29, 39-60. <https://doi.org/10.3917/proj.029.0039>
- Jeunesse, C. et Déro, M. (2016). Les technologies, alliées de l'apprenance ? *Éducation permanente*, 207, 2016-2, 8p.
- Jézégou, A. (2022). *La présence à distance en e-formation : Enjeux et repères pour la recherche et l'ingénierie*. Septentrion.
- Kirkpatrick, D. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*. 33, 6, 78-92.
- Laflaquière, J. & Prié, Y. (2007). Des traces modélisées, un nouveau support pédagogique. In Actes de la 4ème conférence scientifique de Lornet. 1-10. <http://Liris.cnrs.fr/Documents/Liris-3708.pdf>.
- Lafleur, F., Nolla, J.-M. & Samson Gh. (2021). Évaluation des apprentissages en formation à distance Enjeux, modalités et opportunités de formation en enseignement supérieur, Presses de l'université du Québec.
- Lafleur, F. et Samson, G. (2020). État de situation sur l'hybridité de la formation à distance en contexte postsecondaire : ce qu'en disent les praticiens, Presses Université du Québec.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lécluse-Cousyn, I. et Jézégou, A. (2023). Stratégies volitionnelles, sentiment d'auto-efficacité et accompagnement étudiant : quelles relations dans un dispositif hybride ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 20(3), 37-54. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2023-v20n3-03>
- Lépinard, P. (2021). Jeux vidéo multijoueurs à monde ouvert pour l'apprentissage expérientiel de la gestion de projet. <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/IRG/hal-03247971v1>
- Le Boterf, G. (2010). Professionnaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation. Paris : Eyrolles
- Le Bossé, Y. (2016). Soutenir sans prescrire. Aperçu synoptique de l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir de personnes et des collectivités (DPA-PC). Québec : Ardis.
- Le Bossé, Y. (2012). Sortir de l'impuissance. Invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités – Tome 1 : Fondements et cadres conceptuels. Québec : Ardis.
- Le Bossé, Y. (2011). Un point de vue interactionniste et stratégique. Québec : Ardis.
- Le Grand, J.-L. et Gentès, D. (dir) (2021). *Apprendre à se former par l'expérience*. Paris : Petra.
- Lesnes, M. (1979). Travail pédagogique et formation d'adultes : éléments d'analyse. Paris : PUF.
- Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C. et Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 30(1) | URL : <http://journals.openedition.org/ripes/771>; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.771>
- Lison, C. et al. (2011). L'engagement et la persévérance des étudiants dans trois programmes innovants de premier cycle en génie et en médecine. *Revue des sciences de l'éducation*. 37 (1).
- Macherey, P. (2005). Sur l'action. *Archives de Philosophie*, 68, 629-635. <https://doi.org/10.3917/aphi.684.0629>.
- Massou, L. (2022). Mutualisation des ressources pédagogiques numériques pour l'hybridation : Vers l'éducation ouverte ? *Distances et médiations des savoirs*, 38.
- Maisonneuve, J. (2018). *La dynamique des groupes* (18e éd). Presses Universitaires de France.
- Massou, L. & Lavielle-Gutnik, N. (2017). Introduction. Une approche compréhensive des pratiques pédagogiques mobilisant le numérique à l'université. Dans : Luc Massou éd., *Enseigner à l'université avec le numérique : Savoirs, ressources, médiations* (pp. 19-5). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.masso.2017.01.0005>
- Maury, Y. et Paragot, J.-M. (2021). *Apprendre, s'apprendre, faire apprendre. Perspectives, constructivistes en éducation*. Paris : L'Harmattan.
- M'hammed Drissi, M.; Talbi, M. & Kabbaj, M. La formation à distance un système complexe et compliqué (Du triangle au tétraèdre pédagogique). <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0609b.htm>
- Miginiac, H. (2019). Penser l'engagement : des motivations aux actes. *Les Champs de Mars*, 33, 17-40. <https://doi.org/ezpaarse.univ-paris1.fr/10.3917/lcdm.033.0017>

- Mocquet, B. (2018). Interactions et interactivités en cours magistral: effets de l'usage de dispositifs numériques pendant des cours réalisés en amphithéâtre. Colloque international ATIU (Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université Saison_2), Montpellier, France.
- M'hammed Drissi, M.; Talbi, M. & Kabbaj, M. La formation à distance un système complexe et compliqué (Du triangle au tétraèdre pédagogique). <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0609b.htm>
- Muller, A. (2021). Numérique, robotique: quelle éthique pour le monde du travail (de demain? Paris: IRES.
- Muxel, A. (2019). L'engagement, s'engager. Nouvelles problématiques. *Les Champs de Mars*, 33, 11-16. <https://doi-org.ezpaarse.univ-paris1.fr/10.3917/lcdm.033.0011>
- Nagels, M. (2005, juin). *Construire le sentiment d'efficacité personnelle en formation professionnelle supérieure*. E. centrale de Lille (dir.), Villeneuve d'Ascq, France (p. 120). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00175641>
- Oberlé, D. (2016). Vivre ensemble. Le groupe en psychologie sociale. Dans *Identité(s): l'individu, le groupe, la société* (p. 129141). Éditions Sciences Humaines. <http://www.cairn.info/identites--9782361063283-page-129.htm>
- Paul, M. (2022). Accompagner la problématisation des situations professionnelles. De Boeck.
- Paul, M. (2021). Une société d'accompagnement: mentors, conseillers, coaches: comment en est-on arrivé là? Raison et Passion.
- Paul, M. (2020). La démarche d'accompagnement; repères méthodologiques et ressources théoriques. De Boeck.
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique: L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110, 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Paul, M. (2004). L'accompagnement; une posture professionnelle spécifique. L'Harmattan.
- Pea, R.D. (1987). Socializing the knowledge transfer problem. *International Journal of Educational Research*, 11(6), 639-663.
- 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.
- Peraya, D. et Fiévez, A. (2022). Les stratégies numériques de quelques institutions d'enseignement supérieur au prisme de la distance, *Distances et Médiations des Savoirs*, 37. DOI: <https://doi.org/10.4000/dms.7308>
- Peltier, C. et Séguin, C. (2021). Hybridation et dispositifs hybrides de formation dans l'enseignement supérieur: revue de la littérature 2012-2020 », *Distances et médiations des savoirs*. <http://journals.openedition.org/dms/6414>
- Peraya et Peltier (2012). Typologie des dispositifs hybrides: configurations et types. Dans N.
- Deschryver et B. Charlier (dir.). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final*. p. 54-86. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:23091>
- Peraya, D., Charlier, B. et Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Éducation & Formation*, e301, p. 15-34.
- Pratt, D.(dir.) (2005). Five perspectives on teaching in adult and higher education. Malabar, FL: Krieger.
- Peraya D. et Peltier, C. (2012). Une année d'immersion dans un dispositif de formation aux technologies: prise de conscience du potentiel éducatif des TICE, intentions d'action et changement de pratique. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), p. 111-135.
- Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides: configurations et métaphores. Quelle université pour demain? Congrès 2012 de l'Association internationale de pédagogie universitaire. Canada. pp. 147 - 155.
- Peraya, D. (2010). Médiatisation et médiation. Des médias éducatifs aux ENT. Dans V. Liquète (2010), *Médiations*, pp. 33-48.
- 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*. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665>
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation: le campus virtuel. *Hermès*, (25), p. 153-167.
- Perriault, J. (1996). La communication du savoir à distance: autoroutes de l'information et télé savoirs. L'Harmattan.
- Perrin-Van-Hille, Ch. (2023). *Concevoir une formation: progression pédagogique et animation*, Dunod.

- Pierron, J. (2006). L'engagement. Envies d'agir, raisons d'agir. *Sens-Dessous*, 51-61. <https://doi.org/10.3917/sdes.000.0051>
- Pirot, L. et De Ketele, J.-M. (2000). L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.
- Poellhuber, B. & Michelot, F. (2019). Chapitre 10. L'engagement et les stratégies d'autorégulation des apprenants adultes en e-formation. Dans: Annie Jézégou éd., *Traité de la e-formation des adultes* (pp. 233-261). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jezeg.2019.01.0233>
- Poncin, M. (2020). Du présentiel au e-learning efficient: comment développer une formation professionnelle à distance. Paris: Dunod.
- Roche, M., Pentecouteau, H., Eneau, J., Lameul, G. & Bertrand, E. (2024). L'autorégulation des apprentissages dans une formation pour adultes: L'exemple de la demande d'aide et l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne. *Savoirs*, 64, 53-70. <https://doi.org/10.3917/savo.064.0053>
- Roland, N. et Emplit, P. (2015). Enseignement transmissif, apprentissage actif: usages du podcasting par les étudiants universitaires, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 31-1. <http://ripes.revues.org/932>
- Roussel, J. (2017). Chapitre 27. Le transfert des apprentissages. Dans: , P. Carré & P. Caspar (Dir), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, (pp. 537-549). Paris: Dunod.
- Roussel, J. (2015). Placer l'individu au premier plan de la démarche d'apprentissage afin d'accroître l'impact de la formation en milieu organisationnel. *Savoirs*, 1, 37, 35-52.
- Roussel, J.-F. (2011). Gérer la formation, viser le transfert. Montréal: Guérin.
- Rhéaume, J. (2019). Pouvoir d'agir. Dans: Christine Delory-Momberger éd., *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 127-129). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0127>
- Romiszowski, A. (2003). The future of E-learning as an educational innovation Factors influencing project success and failure. *Brazilian Review of Open and Distance Education - Teorias Aspectos Teóricos e Filosóficos*. <http://www.abed.org.br/publica/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=home&UserActiveTemplate=2ing>
- Russell, T. (2004). The « No Significant Difference Phenomenon ». <http://www.nosignificantdifference.org/nosignificantdifference/>
- Sakrane, F & Legros, D. (2021). La formation post-pandémie: vers un modèle hybride Post-Pandemic Training: towards a Hybrid Model. *Multilinguales*, 9, 11- 40 <https://www.asjp.cerist.dz/en/downloadArticle/81/10/4/177373>
- Schoendorff, B., Grand, J. & Bolduc, M. (2011). Chapitre 12. L'action engagée. Dans: , B. Schoendorff, J. Grand & M. Bolduc (Dir), *La Thérapie d'acceptation et d'engagement: Guide clinique* (pp. 331-360). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Senge, P. (1991). *La cinquième discipline*. L'art et la manière des organisations qui apprennent. Éditions First: Paris.
- Steelman, L. A., Levy, P. E., & Snell, A. F. (2004). The Feedback Environment Scale: Construct Definition, Measurement, and Validation. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1).
- Tardif, J. (1994). Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. Document présenté dans le cadre du Colloque international sur les transferts de connaissances en formation initiale et continue. Lyon, France, automne 1994.
- Toupin, L. (1995). De la formation au métier. Savoir transférer ses connaissances dans l'action. Paris: ESF.
- Tremblay, J.-Y. (2004). L'engagement dans les études comme facteur de réussite: un concept pas si simple à cerner. *Pédagogie collégiale*, 18(1), 39-42.
- Trigwell, K., et Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Valentine, D. (2002). Distance Learning: Promises, Problems, and Possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5, 3. <http://www.westga.edu/%7Edistance/ojdl/fall53/valentine53.html>
- Van Dijk, A. (2019). *Réinventez vos formations avec les neurosciences. Tout comprendre du cerveau et de l'apprentissage des adultes*. Paris: ESF.
- Vergidis, D. et Panagiotakopoulos, C. (2002). Student Dropout at the Hellenic Open University: Evaluation of the Graduate Program « Studies in Education ».

Bibliographie

International
Review of Research in Open
and Distance Learning, 3, 2.
[http://www.irrodl.org/
backissues.htm](http://www.irrodl.org/backissues.htm)

Viau, R. (2009). L'impact d'une
innovation pédagogique:
au-delà des connaissances et
des compétences. In D. Bédard
& J. P. Bécharde (Eds.), *Innover
dans l'enseignement supérieur*.
Paris: Presses universitaires de
France.

Villiot-Leclercq, E. (2020).
L'ingénierie pédagogique
au temps de la Covid-19.
*Distances et médiations des
savoirs*, 30.
[http://journals.openedition.org/
dms/5203](http://journals.openedition.org/dms/5203)

Yennek, N. (2015). La
satisfaction en formation
d'adultes. *Savoirs*, 38, 9-54.

Younes, N. et al. (2021).
Évaluations, sources de
synergies. Les Presses de
l'Admée.

