

L’hybridation de la formation professionnelle.

Quelle représentation en ont les formateurs 3 ans après la pandémie de la Covid-19 ?

Auteur (Jordan, AJOUAOU)¹

¹ Université de Lille
jordan.ajouaou@gmail.com

Résumé

Cet article porte sur la représentation sociale des cadres de santé formateurs vis-à-vis de l’hybridation de la formation professionnelle. La recherche à l’origine de cet article s’appuie sur une approche psycho-sociale. Définissant la spécificité de l’hybridité d’un dispositif de formation professionnelle ainsi que la structuration d’une représentation sociale, cette étude s’intéresse tout particulièrement à identifier et cartographier les éléments constitutifs de la représentation sociale qu’ont les cadres de santé formateurs d’un dispositif de formation, dans le contexte d’universitarisation de la formation professionnelle ainsi que de la pandémie de la covid-19.

Mots-clés : TICE, Hybridité, Représentation sociale, Formation professionnelle, Analyse prototypique

Abstract

This article looks at the social representation of head nurse teachers with regard to the hybridisation of professional training. The research behind this article is based on a psycho-social approach. Defining the specificity of the hybridity of a professional training system and the structuring of a social representation, this study is particularly interested in identifying and mapping the constituent elements of the social representation of a training system by head nurse teachers, in the context of the universitarisation of professional training and the covid-19 pandemic.

Keywords: ICTE, Hybridity, Social representation, Vocational training, Prototypical analysis

1 Introduction

Au sein des instituts de formation en soins infirmiers (IFSI), évoluent des cadres de santé, soignants de formation. Ces derniers ont pour mission de former les futures générations d'infirmiers à la pratique de leur métier et au développement des compétences nécessaires à l'obtention du Diplôme d'État infirmier. L'hybridation des dispositifs de formation, débutée par l'universitarisation de la formation professionnelle en 2009, et accélérée par la pandémie de la Covid 19, vient questionner les pratiques d'enseignement. Ce travail cherche à s'intéresser aux représentations des cadres de santé formateurs quant à l'hybridation de la formation infirmière. Dans un premier temps, nous aborderons les concepts d'hybridité et de représentation sociale, puis nous décrirons l'étude menée auprès de 20 cadres de santé formateurs au sein des IFSI de l'Assistance Publique des Hôpitaux de Paris (AP-HP) afin d'identifier et de cartographier les éléments constitutifs du noyau central de leur représentation sociale de l'hybridité de la formation professionnelle.

2 L'hybridité, une complexité à définir

L'étymologie du terme « hybride », trouve son origine dans le terme latin *hybrida* qui signifie mêler (Halpern, 2020). Ce terme indique quelque chose de l'ordre de la complexité. Cette complexité est, en quelque sorte, une combinatoire d'éléments agencés spécifiquement, convoquant, une pensée dialogique, nous permettant « de maintenir la dualité au sein de l'unité » (Morin, 1990). Ainsi, l'hybridité est une association de divers éléments étant en eux-mêmes déjà un « Tout » dans leur singularité, mais constitutifs d'un nouveau « Tout » une fois assemblés. Il y a donc dans ce concept d'hybridité une troisième voie, une place à la complexité, à l'altérité. Ainsi, la pensée binaire n'opère plus, et cet « Autre » issu de l'hybridation, est un produit résultant d'une association-juxtaposition d'éléments, lui conférant son unicité. L'hybridité a alors un caractère unique, rendant les dispositifs de formation hybrides spécifiques et uniques, un tiers-lieu où le temps et l'espace, le réel et le virtuel et la présence et la distance coexistent.

2.1 Les spécialités et temporalités hybrides

Avant de s'intéresser à la notion de tiers-lieu, définissons la dimension spatiale qu'induit ce concept. En effet, l'espace peut être décrit comme deux entités distinctes. Tout d'abord, un espace absolu qui est un « milieu homogène et vide, infini et infiniment divisible, se prêtant indifféremment à n'importe quel mode de décomposition » (Bergson, 1922). Cet espace est par nature une séparation entre des éléments. Par ailleurs, il est possible d'observer un espace dit relatif, beaucoup plus en lien avec son contenu. Ainsi, « l'espace n'est rien d'autre que l'ordre de l'existence simultanée des possibles » (Leibnitz, 1704/1962). L'espace est donc une entité propice à de l'existant ouvrant ainsi le champ des possibles. En mathématiques et en géographie, l'espace est

davantage lié à la notion de distance. Cette notion de distanciation, établie une séparation entre soi et les autres, permettant de distinguer des objets coexistant indépendamment de leurs qualités intrinsèques. Ainsi la dimension spatiale d'un dispositif de formation peut être vue davantage comme un espace relatif permettant d'abriter un dispositif de formation rendant ainsi propice l'acte même de former. La formation infirmière étant un dispositif de formation par alternance, il est possible de la concevoir comme une dualité d'espace de formation. Les apprenants sont amenés à changer d'espace et de lieu pour se former. Ainsi, se questionner sur la notion spatiale d'un dispositif de formation permet d'aborder la complexité de la notion de distance. En effet, il est possible de distinguer six classes de distance. Il y a « les distances spatiale, temporelle, technologique, socioculturelle, socio-économique et pédagogique » (Jacquinot, 1993). Outre la dimension spatiale et temporelle, il est possible d'observer la distance technologique qui est « liée aux facilités ou aux obstacles pour utiliser des artefacts technologiques mis à disposition » (Jézégou, 2022). De même, la distance socioculturelle, est quant à elle, « la séparation entre l'univers de la formation instituée et les exclus du système éducatif » (Jézégou, 2022). La distance socio-économique relève davantage de « l'écart existant entre l'investissement réalisé dans la formation [...] et le retour réalisé sur cet investissement » (Jézégou, 2022). Pour finir, la distance pédagogique est liée au différentiel entre deux logiques « celle du sujet en formation [...] et celle poursuivie par l'institution éducative » (Jézégou, 2022). Ainsi, l'élément spatial est bien plus vaste qu'il n'y paraît. Entrer dans le domaine de l'hybridité, met en lumière le caractère complexe de sa forme. L'espace de formation n'est alors pas uniquement une alternance de modalité spatiale binaire (présence/distance) mais peut plutôt être compris comme un agencement de ces multitudes de distances à l'œuvre au sein d'un dispositif de formation.

La notion temporelle est également une notion relativement complexe. Outre le temps physique intéresserons-nous ici à la subjectivité de cette notion. En effet, « pas de temps objectif sans un sujet pour le percevoir » (Ricœur, 1984). C'est le temps vécu par l'individu qui le rend observable. L'apprenant inscrit dans un processus de formation est confronté au temps présent. Cette conception de la dominance du présent renvoie à une « grandeur infinie, donnée, unique précédent a priori toutes ses pièces » de sorte que « tous les temps perçus soient des parties du temps ». L'imagination transcendante qui relie sensibilité et entendement est l'instance qui « figure le présent, reconfigure le passé et préfigure le futur » (Kant, 1783/1964, cité dans Dubar, 2008). Ainsi le temps tel qu'il est possible de le percevoir est une analyse au présent des réalités du présent mais aussi celles du passé et celles à venir. En d'autres termes, l'apprenant et le formateur, évoluant dans un dispositif de formation, sont en quelque sorte en permanence dans le présent étant donné que c'est de leur perception présente qu'ils analyseront le temps vécu. Le temps est alors une « durée comme flux continu » (Bergson, 1922). Autrement dit, le temps n'est pas uniquement une mesure temporelle entre un début et une fin mais bien une continuité. Le formateur perçoit le temps en fonction des différentes activités éducatives qu'il est en train de réaliser. De plus, par l'introduction du numérique, « des pratiques sociales hybrides remettent en cause des oppositions bien établies entre les médias et la communication interpersonnelle [...], entre les loisirs et le travail, entre l'école et l'auto-apprentissage » (Flichy, 2021). Il est

donc possible d'observer un certain éclatement temporel. De plus, la notion de synchronicité et d'asynchronie confère au tiers lieu toute sa dimension hybride. Le présent est donc la temporalité dominante ici. Le formateur peut alors enregistrer les cours, et les mettre à disposition des apprenants. Le formateur réalisant son cours, vit alors son action d'enseignement au présent. Or, le cours mis à disposition par le formateur peut être considéré comme faisant partie du passé, dans le sens où ce dernier est déjà réalisé. L'apprenant, visionnant/écoutant/lisant le cours mis à sa disposition, vit alors son action d'apprentissage lui-même au présent. Ainsi les deux temporalités se voient conjointement adossées du fait de l'asynchronicité du dispositif de formation. Autrement dit, « la capacité à articuler les formes de temporalités à l'œuvre dans les métiers (apprenant ou formateur) serait donc une capacité dépassant les compétences organisationnelles et impliquant de façon plus large le rapport à soi et le rapport à son environnement » (Varga, 2013). Un lieu où les temporalités et les localisations se voient libérées des dualités traditionnelles : présence/distance et passé/présent, s'apparentant à une « hétérotopie [qui a] le pouvoir de juxtaposer en un seul lieu réel plusieurs espaces, plusieurs emplacements qui sont en eux-mêmes incompatibles » (Foucault, 1967). Cette notion vient définir le tiers lieu hybride dans le sens où ce dernier renferme en son sein toutes les potentialités temporelles et spatiales.

2.2 Le réel, le virtuel et la présence hybride

Au sein d'un dispositif de formation instrumenté par l'outil numérique les formateurs font usage des artefacts mis à leur disposition, plongés dans une certaine virtualité qui « se construit comme une interaction, une négociation entre technologie et utilisateurs » (Proulx, 1994). Ce « dualisme numérique » est la croyance selon laquelle l'espace numérique et le monde physique sont séparés (Jurgenson, 2012 ; Vial, 2016). Cependant, comme le souligne Jézégou (2022) cette opposition réel/virtuel semble non opérante étant donné le contexte hybride des dispositifs de formation. En effet, le mot virtuel provient du latin *virtualis* signifiant : force ou potentiel. Ainsi, « la *virtus* est à la fois la cause initiale en vertu de laquelle l'effet existe mais aussi ce par quoi la cause continue d'exister, présente virtuellement dans l'effet. Le virtuel n'est donc ni irréel ni potentiel : le virtuel est de l'ordre du réel » (Quéau, 1993 ; Jézégou, 2019). La séance pédagogique par visioconférence, le cours virtuel réalisé via l'outil numérique est, dès lors, une expression du réel et non une non-classe de cours. En effet, bien que le regroupement des apprenants et formateur se fasse via un artefact numérique dématérialisant la salle de cours, le contenu du cours lui reste réel, et les échanges également. Ainsi donc, « le virtuel a vocation à s'hybrider au réel, à constituer une sorte de complexe réel-virtuel, une nouvelle réalité composite [...] le virtuel permet d'accoucher du réel » (Quéau, 1993). Le réel et le virtuel s'hybrident donc l'un à l'autre au travers d'interfaces, pour, *in fine*, produire du réel, créer de la présence même à distance.

Ces deux notions, dans le contexte d'hybridation d'un dispositif de formation, sont de fait, associées. En effet, le contexte d'hybridation nous fait alors changer de « paradigme passant de la notion de distance qui sépare à celle de proximité qui relie » (Paquelin, 2011). La distance physique n'est plus un obstacle à la proximité. Dans cette dialogique distance/proximité (Jézégou, 2022), la présence s'avère être une notion

porteuse d'hybridation. L'introduction des TICE est venue complexifier le concept même de présence. En effet, « le cercle des échanges entre tuteurs et tutorés ne se limite plus à l'espace local mais s'étend bien au-delà des frontières de la géographie universitaire [...] depuis l'arrivée des TICE dans l'enseignement supérieur » (Baudrit, 2018). De plus, nous l'avons vu plus tôt, c'est par l'écran qu'un certain rapprochement s'opère. L'écran diffusant une image qui semble être « le contraire de la présence [...] L'image télé virtuelle présente le signe d'une « présence » réelle. Quelqu'un de vivant est bien « là », certes virtuellement par l'apparence mais bien réellement par l'attention disponible, la capacité de communiquer et d'agir » (Quéau, 1993). Ainsi, le concept même de présence revêt un caractère hybride. La présence ne peut donc plus être considérée comme un état (Licoppe, 2012). En effet, la présence physique semble alors ne pas être l'unique modalité pour assurer une présence. Ainsi, deux modalités de la présence spatiale peuvent être observées, l'une physique et l'autre numérique (Paquelin, 2011). Ces éléments amènent à penser qu'il existe « des distances possibles dans la proximité physique et des proximités possibles dans la distance géographique » (Jézégou, 2019). Il apparaît alors que la présence est issue d'un sentiment de présence ressenti par l'apprenant. La présence est alors liée à l'expérience subjective de l'apprenant, au cours de la séance animée par le formateur (Witmer et Singer, 1998). Ainsi, le formateur de par son action peut susciter le sentiment de présence auprès de ses apprenants et ce même lors d'une session d'enseignement à distance. En résumé, les notions de distance et de proximité ne sont donc pas en opposition mais bien constitutives d'une présence comme tiers-hybride.

3 Les représentations sociales

3.1 La structure et les fonctions

Les représentations ont été étudiées dès le dix-neuvième siècle. Il était dès lors affirmé que « ce qui nous dirige, ce ne sont pas les quelques idées qui occupent présentement notre attention ; ce sont tous les résidus laissés par notre vie antérieure ; ce sont les habitudes contractées, les préjugés, les tendances qui nous meuvent sans que nous nous en rendions compte, c'est, en un mot, tout ce qui constitue notre caractère moral » (Durkheim, 1898). Les représentations sont donc des éléments constitutifs de l'individu. En effet, chercher à comprendre ce qu'est la représentation, « c'est comprendre comment l'esprit façonne les rapports et les institutions, puisque chaque rapport ou institution comporte des images et des notions qui non seulement les expriment, mais jouent le rôle de contraintes sociales servant à ordonner les gens et à trier les choses » (Kalampalikis, 2019). La représentation joue un rôle significatif quant aux rapports sociaux que les individus entretiennent avec leur environnement et le sens qu'ils lui attribuent. De plus, une « dialectique [...] est au cœur de la théorie des représentations sociales et [celle-ci] concerne les rapports entre croyances, individus et groupes sociaux » (Moliner et Guimelli, 2015). C'est au croisement de ces multiples notions qu'il faut évoluer, afin de déceler la nature même de la représentation sociale et de son rôle organisateur de l'action d'un individu. La représentation se définit comme « le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. La

représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social » (Abric, 2003a). Ainsi, la représentation est tout d'abord issue d'un processus mental, qui permet de se représenter le réel. En effet, l'individu va chercher mentalement à concevoir ce qui l'entoure. En ce sens, la représentation cherche à donner du sens à l'inconnu. Cet « inconnu » se voit attribué un sens par l'individu afin que ce dernier puisse l'intégrer comme « connu » de lui. L'ensemble du processus de représentation s'articule autour d'un noyau central caractérisé comme un « noyau dur » par Mugny et Carugati (1989) ou bien comme un « principe organisateur » par Doise (1990). Ce noyau est une structure organisant les constituants de la représentation et leur donne sens (Flament, 2003). Ainsi donc, la représentation, en tant que structure fondamentale, se présente comme un système complexe, en perpétuelle évolution autour d'un axe central (le noyau). Ce dernier, par sa position centrale et sa stabilité apparente, permet d'assurer quatre fonctions primordiales (Voir Fig. 1).

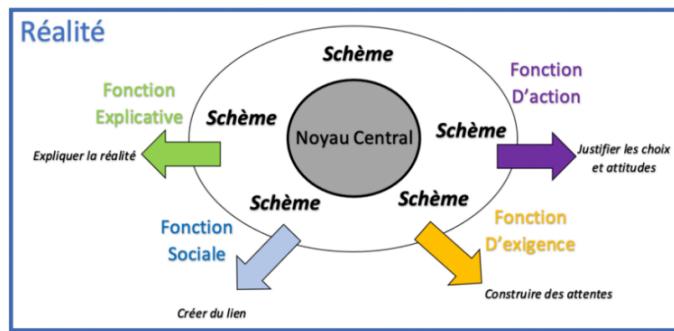


Fig. 1. Structure et fonctions de la représentation (Ajouaou, 2024)

La fonction explicative décrypte et cherche à donner du sens à l'environnement et la fonction d'action cherche à connaître l'environnement pour pouvoir pleinement agir sur ce dernier. La représentation remplit deux autres fonctions : la fonction sociale (l'individu, évoluant dans une société, produit des interactions sociales) et la fonction d'exigence (représentations propres au groupe, créant une distinction d'attente et d'exigence). Ces fonctions permettent d'appréhender l'environnement dans lequel évolue l'individu au quotidien, mais également de créer des liens sociaux, de motiver les attentes individuelles et de justifier les actions entreprises. La représentation permet à l'individu de comprendre son environnement et d'établir avec celui-ci des liens sociaux par le biais de ses interactions avec les autres. De plus, la représentation donne un cadre de référence induisant une exigence et des attentes spécifiques. Pour finir, la représentation est initiatrice de l'action. Par ses schèmes périphériques la représentation entre en interaction avec la réalité de l'environnement. Par interprétation des éléments inconnus, l'individu s'adapte au réel dans lequel il évolue. Les schèmes ont alors cette double fonction d'interprétation du réel, et de préservation du noyau central, véritables tampons entre la réalité et la représentation que l'individu s'en fait (Voir Fig. 2).

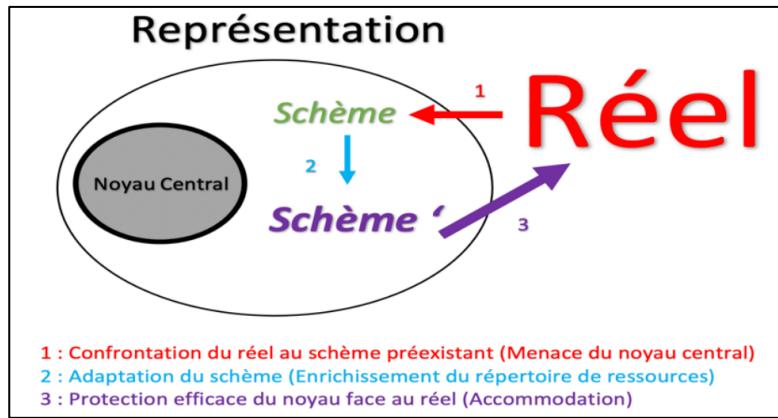


Fig. 2. Double processus d'adaptation/protection du schème (Ajouaou, 2024)

Le schème peut être défini comme « la structure ou l'organisation des actions, telle qu'elle se transfère ou se généralise lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues » (Piaget et Inhelder, 1966). Ainsi, le schème permet à l'individu d'organiser ses actions par une conceptualisation du réel du fait d'une confrontation répétée. Parallèlement, ils lui donnent également la possibilité de conceptualiser l'action en mobilisant une connaissance prédicative, constituant ainsi un ensemble de structures mentales évolutives et dynamiques. Ainsi, les schèmes, résidant au sein du noyau central, se voient confortablement protégés par ses schèmes périphériques. Réels éléments adaptatifs, les schèmes sont alors des interfaces entre la représentation statique du noyau central, empreinte d'une certaine inertie, et le réel toujours plus mouvant et étrange pour l'individu. Les schèmes peuvent être perçus comme de véritables remparts mouvants, permettant à l'individu de s'adapter à la mutation du réel environnant, mais également, par leur adaptation, de produire de nouvelles connaissances du réel.

3.2 La représentation sociale et le contrôle de son environnement

L'individu, dans une dynamique d'adaptation permanente en périphérie de ses représentations, tente de « pallier les étrangetés, de les réintroduire dans l'espace collectif, en amenant à se rencontrer des visions, des expressions disparates et séparées qui, en un sens, se cherchent [...] , l'insolite se change en coutumier » (Moscovici, 1976). Son évolution dans le réel incite l'individu, par une adaptation permanente, à apprêhender son environnement et les éléments qui le constituent. De plus, « les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal » (Jodelet, 1985). C'est-à-dire que l'individu tente, par cette adaptation, non seulement de comprendre son environnement et les éléments qui le constituent, mais il cherche également à le maîtriser. Cette prise de contrôle peut s'exprimer par une orientation pratique. L'individu cherche donc à communiquer afin de s'inscrire dans un environnement social. De plus, la maîtrise des idées et du matériel à sa disposition lui permet de s'assurer d'un degré significatif de contrôle sur sa réalité. Ainsi, l'individu,

cherche par la maîtrise de techniques ou d'outils de pouvoir comprendre, contrôler, voire maîtriser son environnement. La représentation est également un vecteur d'appropriation. En effet, l'individu va se confronter au réel, et parfois l'utilisation d'instruments lui sera nécessaire pour mener son action adaptative. Ici encore, la représentation y a toute sa place. Ainsi, « l'instrument constitue pour le sujet un ensemble de contraintes qui s'imposent à lui et qu'il doit gérer dans la singularité de chacune de ses actions » (Rabardel, 1995). L'individu cherche donc à faire appel aux schèmes constitutifs de ses représentations pour pouvoir s'approprier l'instrument. En effet, le processus d'instrumentalisation concerne à la fois l'artefact et les schèmes sociaux d'utilisation. Il y a, donc une appropriation de l'artefact d'une part et l'adaptation des schèmes privés d'autres part. (Rabardel et Samurçay, 2006). Ainsi, tout comme lors de sa confrontation à un réel inconnu qu'il transforme en connu au moyen de l'adaptation des schèmes périphériques de sa représentation, l'individu, dans une volonté d'appropriation de l'outil va d'abord devoir se confronter à l'artefact. La genèse instrumentale (Rabardel, 1995) introduit l'idée que tout outil doit être avant tout pensé, afin de mener à bien une action instrumentée. Dans cette dynamique, l'individu face à l'artefact mobilise ses représentations, afin de donner sens à ce nouvel élément, afin de l'instrumenter. Cette instrumentation constitue en quelques sortes une appropriation personnelle de l'artefact. Cela illustre les multiples fonctions des représentations et leur influence sur l'action de l'individu. Ainsi l'individu va spécifiquement instrumenter, conceptualiser une partie de l'artefact, pour répondre à ses besoins par la mobilisation de ses représentations (Voir Fig. 3).

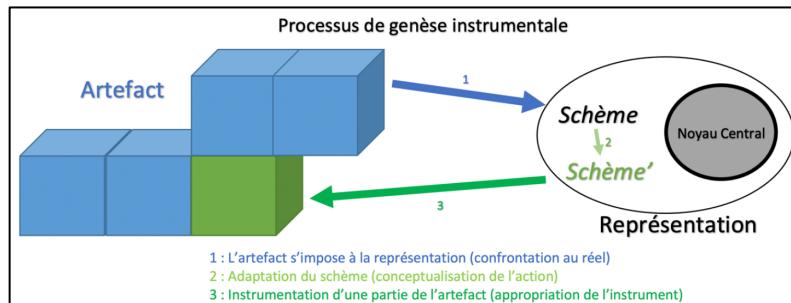


Fig. 3. Modèle de la genèse instrumentale sous le prisme de la représentation (Ajouau, 2024)

4 Méthodologie de l'étude empirique menée auprès des cadres de santé formateurs

4.1 Contexte de l'étude et caractéristiques de la population cible

Cette étude s'est intéressée à l'identification et la cartographie des éléments constitutifs de la représentation sociale d'un panel de 20 cadres de santé formateurs de l'AP-HP répartis sur 4 IFSI différents. Chacun des IFSI sollicités au cours de cette étude a traversé la pandémie de la covid 19, et la mise en place d'une hybridation de la formation

professionnelle afin d'assurer la continuité pédagogique durant le confinement. Trois ans après la pandémie, nous avons cherché à analyser la représentation des cadres de santé formateurs rencontrés (Tableau 1). A dominance féminine (3 hommes pour 17 femmes), le panel étudié est relativement représentatif de la population soignante en général. Sur les 20 cadres rencontrés travaillant dans quatre IFSI, 16 occupaient un poste de formateur et 4 occupaient la mission de coordination pédagogique de la structure. Enfin, parmi ces 20 cadres de santé, la moitié avaient entre 45 et 59 ans, 7 cadres entre 44 et 24 ans et 3 cadres avaient 60 ans ou plus.

Tableau 1. Caractéristiques de la population cible

Caractéristiques		Effectif N= 20
Sexe	Homme	3
	Femme	17
Age	24-44ans	7
	45-59ans	10
	60ans et plus	3
Poste occupé		16
Formateurs		4
Coordination pédagogique		

4.2 Méthodologie de recueil et analyse des données

La méthode de recueil de données relative à cette étude a été basée sur des entretiens semi-directifs à l'aide d'une grille d'entretien. Nous appuyant sur les travaux de Guimelli (1995) et Moliner et Guimelli (2015), nous avons structuré notre guide d'entretien autour de trois fonctions essentielles de la représentation. En effet, nous avons cherché à mettre en avant dans la structure même de cette grille d'entretien les fonctions descriptive, prescriptive et évaluatrice de la représentation. De plus, pour réaliser une analyse prototypique de la représentation des cadres de santé formateurs, nous nous sommes appuyés également sur les travaux de Vergès (1992) et Abric (2003a). Ainsi, nous avons demandé aux participants, en début d'entretien, de donner 4 mots relatifs à la formation hybride et au cours de l'entretien nous leur avons ensuite demandé de donner le rang d'importance de ces 4 propositions. Au cours de l'analyse prototypique, nous avons calculé les rangs moyens d'importance par le biais d'un score d'importance ainsi que la fréquence moyenne d'apparition des mots spécifiques choisis par les cadres de santé tout au long de l'entretien afin d'en repérer la centralité (Vergès, 1992 ; Abric, 2003a) et d'en dresser la classification de ces derniers.

5 Principaux résultats de l'étude

5.1 Les mots décrivant l'hybridité

Cette première collecte par évocation hiérarchisée nous a permis d'identifier 48 mots à analyser (Tableau 2). A partir de ces données, nous avons croisé deux critères possibles de « prototypicalité » (Vergès, 1992). Tout d'abord l'importance que les cadres de santé formateurs donnaient à leurs propres mots en analysant les rangs moyens d'importance. De plus, nous avons réalisé le calcul de la fréquence de ces mots dans les propos des formateurs interrogés au cours de nos entretiens en calculant la fréquence moyenne et le rang moyen d'importance à partir d'un score d'importance de chacun des 48 mots.

Tableau 2. Résultat de l'évocation hiérarchisée des 20 formateurs rencontrés

Les 48 Mots issues de l'évocation hiérarchisée						
1	Complexité	13	Asynchrone	25	Moyens	37
2	Binarité	14	Faisabilité	26	Partage	38
3	Autonomie	15	Moodle	27	Outil-numérique	39
4	Image	16	Numérisation	28	Dynamique	40
5	Fourre-tout	17	Praticité	29	Apprentissage	41
6	Modernité	18	Ordinateur	30	Digitalisation	42
7	Flou	19	Diversifier	31	Appropriation	43
8	Formation	20	Compétence	32	Equipement	44
9	Temps	21	Synchrone	33	Simulation	45
10	Internet	22	Technicité	34	Learning-apps	46
11	Outils	23	Feed-back	35	Covid	47
12	Mixte	24	Université / FAC	36	Méthodes	48
						Variété
						Concordance
						Pédagogie
						Viso-conférence
						Nouveauté
						Présentiel
						Alternance
						Organisation
						Accompagnement
						Mélange
						Numérique
						Distanciel

Respectant la méthodologie prototypique (Abric, 2003b), nous avons mis en lumière la centralité de 10 mots comme organisateurs de la représentation qu'ont les cadres de santé formateurs d'un dispositif de formation hybride (Tableau 3). Concernant la fréquence d'apparition, 12 mots se sont avérés avoir une fréquence moyenne d'apparition supérieure à la moyenne (Tableau 4).

Tableau 3. Distribution des mots ayant un rang moyen d'importance supérieure à la moyenne

MOTS	Rang moyen d'importance	Moyenne
DISTANCIEL	1,35	0,2
NUMERIQUE	0,75	
MELANGE	0,5	
ALTERNANCE, ORGANISATION, ACCOMPAGNEMENT	0,4	
PRESENTIEL	0,35	
VISIO-CONFERENCE, NOUVEAUTE	0,3	
PEDAGOGIE	0,25	

Tableau 4. Distribution des mots ayant une fréquence moyenne d'apparition supérieure à la moyenne

MOTS	Fréquence moyenne d'apparition	Moyenne
DISTANCIEL	28,85	5,1
FORMATION	25,4	
TEMPS	22,89	
PRESENTIEL	19,15	
OUTILS	18,5	
NUMERIQUE	17,6	
PEDAGOGIE	15,65	
UNIVERSITE / FAC	10,7	
SYNCHRONE	6,35	
ASYNCHRONE	5,7	
ORDINATEUR, OUTIL-NUMERIQUE	5,45	

5.2 La cartographie du noyau central de la représentation

Dans cette logique descriptive (Abric, 2003b) il nous a été possible de cartographier la représentation qu'ont les cadres de santé formateurs de l'hybridité de la formation professionnelle (Tableau 5).

Tableau 5. Analyse prototypique, la structure des représentations (Abric, 2003b)

		Rang Moyen d'importance	
		Importance Haute. > à la moyenne	Importance Faible. < ou = à la moyenne
Fréquence moyenne	Fréquence Haute. > à la moyenne	Noyau central	1ère Périphérie
	Fréquence Base. < ou = à la moyenne	Eléments contrastés	2e Périphérie

La case supérieure gauche abrite les éléments les plus fréquemment cités (fréquences moyennes supérieures à la moyenne) et ayant des rangs moyens d'importance plus hauts (rang moyen d'importance supérieur à la moyenne), qui sont constitutifs du noyau central. Les éléments périphériques se trouvent, quant à eux, en premier lieu dans la case supérieure droite. Il s'agit des éléments les plus fréquemment cités mais ayant un rang moyen d'importance plus faible. Ils sont alors constitutifs de la « première périphérie » (Abric, 2003b), alors que ceux de la case inférieure droite, les éléments les moins cités et les moins importants constituent la « seconde périphérie » (Abric, 2003b). Les éléments figurant dans la case inférieure gauche sont des éléments énoncés

par peu de personnes mais ces dernières leur attribuent une grande importance. Ces éléments peuvent alors être évocateurs de l'existence d'un sous-groupe dans le groupe initial, « porteurs d'une représentation différente » (Abrie, 2003b). A la lecture du Tableau 6, il est possible d'observer que pour ce groupe de cadres de santé formateurs, la représentation d'un dispositif de formation hybride est organisée autour d'un noyau central à quatre éléments : un dispositif de formation hybride constitue de la « pédagogie », en « présentiel » et en « distanciel », via le « numérique ». De plus, nous constatons une première périphérie qui repose sur un réel besoin de « formation » et de « temps » afin de posséder et de manipuler les « outils », les « outils numériques » et « l'ordinateur », afin de réaliser les activités hybrides « synchrone » ou « asynchrone » dans un contexte « universitaire ». La seconde périphérie est constituée, quant à elle, d'éléments davantage en lien avec le contexte. En effet, la pandémie de la « Covid » a impulsé une « dynamique » quant à la « variété » de « méthodes » d'« apprentissage » tels que la « simulation » et l'utilisation de « learning-apps », dans une logique de « digitalisation » des contenus mais aussi par « l'appropriation » de nouveaux « équipements » en « concordance » avec les nouvelles pratiques. Pour finir, il est également possible de repérer certains éléments contrastés quant à la « nouveauté » de réaliser des cours par « visio-conférence », pouvant questionner « l'organisation » de cette formation en « alternance ». Ce « mélange » de moyens et méthodes pourrait avoir un impact sur « l'accompagnement » des apprenants au sein de la formation ou bien relèverait davantage d'un besoin « d'accompagnement » à la « nouveauté ».

Tableau 6. Cartographie de la représentation des 20 formateurs rencontrés

Rang Moyen d'importance						
Importance Haute. > à 0,2			Importance Faible. < ou = à 0,2			
	Mots	Fréquence	Rang	Mots	Fréquence	Rang
Fréquence Haute. > à 5	Distanciel	28,85	1,35	Formation	25,4	0,05
	Présentiel	19,15	0,35	Temps	22,85	0,1
	Numérique	17,6	0,75	Outils	18,5	0,1
	Pédagogie	15,65	0,25	Université/FAC	10,7	0,15
				Synchrone	6,35	0,15
				Asynchrone	5,7	0,1
				Outils numériques	5,45	0,15
				Ordinateur	5,45	0,15
Fréquence moyenne	Mots	Fréquence	Rang	Mots	Fréquence	Rang
	Accompagnement	4,5	0,4	Méthodes	4,6	0,2
	Viso-conférence	4,3	0,3	Apprentissage	4,1	0,2
	Nouveauté	3,8	0,3	Simulation	2,75	0,2
	Organisation	3,35	0,4	Covid	2,3	0,2
	Alternance	3	0,4	Learning-apps	2,2	0,2
	Mélange	2,2	0,5	Appropriation	1,75	0,2
				Digitalisation	1	0,2

6 Discussion

Cette étude visait à explorer la représentation sociale de l'hybridité qu'ont les formateurs de la formation professionnelle, tout particulièrement la formation infirmière. Nous avons choisi d'analyser la représentation sociale des cadres de santé formateurs car elle constitue une forme de connaissance partagée par un groupe professionnel. Ceci nous semblait nécessaire pour comprendre comment les formateurs de la formation professionnelle perçoivent et donnent sens à leur environnement de travail dans un contexte d'hybridation de la formation. Cette analyse permet précisément de repérer, au travers de la structure de la représentation sociale (son noyau central et ses périphéries), les éléments, significations et hiérarchisations qui sont collectivement partagés. Identifier ces schèmes communs, même s'ils sont répartis sur différents sites, a permis de comprendre les principes sous-jacents qui organisent leur pensée et guident potentiellement leurs pratiques face à l'hybridation. En s'appuyant sur le cadre théorique des représentations sociales, notamment l'approche structurale développée par Abric (2003) et Vergès (1992), complétée par une conceptualisation de l'hybridité, cette recherche a permis de cartographier la structure de cette représentation et de commencer à en comprendre les dynamiques.

L'analyse prototypique des évocations et la confrontation des données ont mis en évidence l'existence d'un noyau central, d'éléments périphériques et d'éléments contrastés. La théorie des représentations sociales postule que toute représentation est organisée autour d'un noyau central, considéré comme stable, résistant au changement, et essentiel pour définir l'objet représenté et organiser les pratiques (Moscovici, 1976 ; Jodelet, 1985 ; Abric, 2003 ; Flament, 2003 ; Kalampalikis, 2019). Dans cette étude, le noyau central de la représentation de la formation hybride chez les cadres de santé formateurs est constitué de quatre éléments : la pédagogie, le présentiel et le distanciel, ainsi que le numérique. Ces résultats confirment que la formation hybride est perçue, au plus profond de cette représentation, à travers des notions fondamentales qui structurent l'activité des formateurs. La pédagogie, identifiée comme un élément central, est qualifiée d'idéologique ou normative (Rouquette et Rateau, 1998). Sa présence au cœur de la représentation suggère qu'elle constitue un principe structurant fondamental pour ces professionnels, dont l'identité est intrinsèquement liée à la mission d'enseignement et au développement de compétences chez les apprenants. Les concepts de présentiel, distanciel et numérique, également centraux, sont davantage liés à la pratique et à l'action (visée *praxique*). Leur centralité reflète la réalité vécue de l'hybridation comme une combinaison de modalités, médiatisée par les outils numériques. L'analyse de ce noyau central confirme donc l'ancrage de la représentation dans le cœur du métier de formateur (la pédagogie) et dans les outils et modalités qui définissent concrètement la formation hybride (présentiel, distanciel, numérique). Autour de ce noyau stable, la représentation s'organise en périphéries, composées d'éléments plus flexibles et adaptatifs. Ces éléments sont en interface avec la réalité quotidienne et permettent l'interprétation et l'adaptation face aux situations nouvelles. La première périphérie comprend des éléments tels que la formation, le temps, les outils (généraux et numériques), et l'ordinateur. Ces termes sont directement liés aux pratiques quotidiennes des formateurs : leur

activité de formation auprès des étudiants, la gestion du temps imposée par les modalités synchrones et asynchrones, et l'appropriation des outils numériques nécessaires à l'enseignement hybride. La seconde périphérie intègre des éléments liés au contexte plus large, tels que, la dynamique engendrée, la variété des méthodes et d'apprentissage (simulation, learning-apps), la digitalisation et l'appropriation d'équipements. De plus, la présence de la pandémie de Covid-19 souligne son rôle de catalyseur dans l'accélération de l'hybridation et l'introduction forcée de nouvelles pratiques et méthodes. Ces éléments périphériques illustrent la manière dont les cadres de santé formateurs intègrent les influences externes et les nécessités d'adaptation dans leur représentation de la formation hybride, tout en préservant le noyau central axé sur les fondamentaux de la pédagogie et les modalités constitutives du dispositif. L'analyse a également révélé des éléments contrastés, caractérisés par une importance plus disparate au sein du groupe étudié. Il s'agit notamment de la nouveauté, de la visioconférence, de l'organisation de l'alternance, et de l'accompagnement (ou son besoin). Ces éléments contrastés sont particulièrement intéressants car ils peuvent signaler des divergences d'expériences, des perceptions moins uniformes, ou des aspects de la représentation encore en cours de cristallisation. Le contraste autour de la visioconférence peut refléter des vécus différents quant à sa capacité à maintenir le lien relationnel ou sa perception comme une modalité limitante. La nouveauté et l'accompagnement pourraient indiquer des stades différents d'appropriation de l'hybridation et des besoins variables en soutien, potentiellement liés au degré d'avancement du processus d'hybridation au sein des différents IFSI.

La complexité de l'hybridation en tant que combinaison d'éléments spatio-temporels, pédagogiques et communicationnels est bien appréhendée par la structure de la représentation mise en évidence. Le noyau central ancre la définition de la formation hybride dans ses composantes essentielles (pédagogie, modalités spatiales, outil numérique), tandis que les périphéries et éléments contrastés reflètent la complexité de sa mise en œuvre, son caractère processuel et évolutif influencé par le contexte (pandémie, universalisation), l'adaptation des pratiques, et les variations inter-sites. L'idée de « tiers-lieu », un espace hybride où se mêlent différentes temporalités et spatialités, trouve un écho dans la centralité du présentiel et du distanciel, mais aussi dans les interrogations périphériques ou contrastées concernant le temps nécessaire, l'organisation, ou l'accompagnement à distance. La notion de présence à distance est également pertinente, les formateurs étant confrontés au défi de maintenir le lien relationnel essentiel à la socialisation professionnelle infirmière à travers des outils comme la visioconférence. En s'appuyant sur un cadre théorique multidisciplinaire, cette étude a mobilisé les concepts fondamentaux de la psychologie sociale pour comprendre la nature, la structure et les fonctions des représentations sociales. Parallèlement, la philosophie a permis de conceptualiser la notion complexe d'hybridité comme un tiers-lieu spatio-temporel singulier. Cette articulation théorique a rendu possible l'objectif principal de dresser une cartographie de la représentation sociale de ce groupe de professionnels vivant une forte hybridation de la formation. L'étude empirique a concrètement permis de mettre en lumière les éléments sur lesquels repose la représentation de l'hybridité. Cette cartographie structurelle, bien que riche en enseignements, doit être interprétée en tenant

compte de certaines limites. La principale réside dans la taille restreinte de l'échantillon d'entretien (20 cadres de santé formateurs), ce qui limite la généralisation des résultats à l'ensemble des formateurs de la formation professionnelle. Comprendre cette structure et les éléments partagés par le groupe professionnel a permis de mieux appréhender la réalité vécue par les professionnels évoluant dans un dispositif de formation instrumenté et en forte hybridation. La représentation sociale agit comme une grille d'interprétation du réel et guide les pratiques, influençant ainsi l'appropriation des outils numériques et l'adaptation aux nouvelles modalités d'enseignement. Cette recherche, en offrant une vision structurée de la représentation sociale de l'hybridation, ouvre d'autres perspectives d'étude. En effet, il serait particulièrement pertinent d'explorer le lien entre cette représentation et l'agentivité effective des formateurs face à cette hybridation, c'est-à-dire leur capacité à exercer un contrôle sur leur pratique et leur environnement. De plus, il serait nécessaire de questionner l'environnement de travail lui-même, en analysant comment les contraintes et ressources institutionnelles et locales interagissent avec cette représentation et la capacité des formateurs à agir et à innover dans ce contexte de mutation de la formation professionnelle.

7 Références :

1. Abric, J. C. (2003a). 8. L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans : Denise Jodelet éd., Les représentations sociales (pp. 203-223). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. <https://doi.org.ezproxy.u-paris.fr/10.3917/puf.jodel.2003.01.0203>
2. Abric, J. C. (2003b). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Méthodes d'étude des représentations sociales, 296.
3. Ajouaou, J. (2024). Mémoire Master 2. *La representation d'une formation hybride: Le cas des cadres de santé formateurs*. Faculté PsySEF-Université de Lille.
4. Baudrit, A. (2018). Le tutorat universitaire à distance : examen d'une méthode basée sur la communication médiatisée par les TIC. Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, (202), 117-138.
5. Bergson Henri, 1922. Durée et simultanéité, Paris, Alcan.
6. Dubar, C. (2008). Temporalité, temporalités: philosophie et sciences sociales. Temporalités. Revue de sciences sociales et humaines, (8).
7. Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. Revue de métaphysique et de morale. Vol. VI, pp. 273-302.
8. Doise, W. (1990). Les représentations sociales. Traité de psychologie cognitive, 3(111-176).
9. Flament, C. (2003). 9. Structure et dynamique des représentations sociales. Dans : Denise Jodelet éd., Les représentations sociales (pp. 224-239). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org.ezproxy.u-paris.fr/10.3917/puf.jodel.2003.01.0224>
10. Flichy, P. (2021). Postface. « Une sociologie de l'hybridité ». Dans : Olivier Martin éd., Les liens sociaux numériques (pp. 287-299). Paris : Armand Colin. <https://doi.org.ezproxy.u-paris.fr/10.3917/arco.marti.2021.01.0287>
11. Foucault, M. (1967). « Des espaces autres ». Empan, no<(sup>54), 12-19.2004 <https://doi.org.ezproxy.u-paris.fr/10.3917/empa.054.0012>
12. Guimelli, C. (1995). Valence et structure des représentations sociales. Bulletin de psychologie, 49(422), 58-72.
13. Halpern, G. (2020). Tous centaures ! éloge de l'hybridation. Paris : Ed. Le Pommier

Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2025

14. Jacquinot, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, 55-67.
15. Jézégou, A. (2019). *Traité de la e-formation des adultes*. De Boeck Supérieur.
16. Jézégou, A. (2022a). La présence à distance en e-formation : enjeux et repères pour la recherche et l'ingénierie. *Presses Universitaires du Septentrion*.
17. Jurgenson, N. (2012). When atoms meet bits: Social media, the mobile web and augmented revolution. *Future internet*, 4(1), 83-91.
18. Jodelet, D. (1985). Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie. In : MOSCOVICI, Serge, *Psychologie sociale*. Paris : PUF. Quadrige Manuels.
19. Kalampalikis N (2019). Serge Moscovici : Psychologie des représentations sociales. hal-02091985
20. Leibniz, G. W. (1962). 1704. Nouveaux Essais sur l'entendement humain.
21. Moliner, P., Guimelli, C. (2015). Les représentations sociales. *Presses universitaires de Grenoble*. <https://doi.org.ezproxy.u-paris.fr/10.3917/pug.guime.2015.01>
22. Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Ed. Du Seuil.
23. Moscovici, S. (1976) : Psychologie des représentations sociales. In *Revue européenne des sciences sociales et Cahiers Vilfredo Pareto*, 14(38-39), 409-416. <https://hal.univ-lyon2.fr/hal-02091985>
24. Mugny, G., & Carugati, F. (1989). *Social representations of intelligence*. Cambridge University Press.
25. Paquelin, D. (2011). La distance : questions de proximités. *Distances et savoirs*, 9(4), 565-590.
26. Piaget, J. & Inhelder, B. (1966), *La psychologie de l'enfant*, PUF, Paris.
27. Proulx S. (1994). « Communication publique, identité culturelle et rapports sociaux », *Recherches sociographiques*, vol. 35, no 1, 1994, p. 87-96.
28. Quéau, P. (1993). La pensée virtuelle. *Réseaux*, 61, 67-78. <https://www.cairn.info/revue--1993-5-page-67.htm>.
29. Rabardel, P. (1995). Qu'est-ce qu'un instrument. *Les dossiers de l'Ingénierie éducative*, 19, 61- 65.
30. Rabardel, P. & Samurçay, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. Dans : Jean-Marie Barbier éd., *Sujets, activités, environnements : Approches transverses* (pp. 31-60). Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2006.01.0031>
31. Ricoeur, P. (1984). L'idéologie et l'utopie : deux expressions de l'imaginaire social. *Autres temps*, 2(1), 53-64.
32. Rouquette, M. L., & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Presses universitaires de Grenoble.
33. Varga, R. (2013). Rapport au temps et orchestration des temporalités en formation. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 1(2).
34. Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 203-209.
35. Vial, S. (2016). La fin des frontières entre réel et virtuel : vers le monisme numérique.
36. Witmer, BG et Singer, MJ (1998). Mesurer la présence dans des environnements virtuels : un questionnaire de présence. *Présence* , 7 (3), 225-240.