Frontières des savoirs

L'alternance peut-elle contribuer à décloisonner la formation ?

Pauline DAVID(1), Robert DUFOUR(2), Grégory MUNOZ(3)

(1) MCF, Education et diversité en espaces francophones (FrED), Université de Limoges, (2) Directeur de CFA hors murs nantais, FNADIR, (3) MCF, Centre de Recherches en Education de Nantes (CREN), Nantes Université

DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.9958

Résumé : La formation par apprentissage s'ouvre aux secteurs du social, de la santé, de l'animation et du sport, ce qui entraine une adaptation de la formation (structures dédiées, recrutement d'apprentis, relation organisme de formation-entreprise). Les travaux montrent les difficulté d'articulation des espaces de formation (Olry & Cuvillier, 2007 ; Veillard, 2017) de transfert des savoirs d'un espace à un autre (Malglaive, Weber, 1983). Comment les apprentis et les formateurs appréhendent-ils la diversité des espaces de formation et les savoirs associés ? Existe-t-il des espaces intermédiaires de formation entre le CFA, l'Unité de Formation en Apprentissage et l'entreprise ? Croisant une entrée ethnosociologique, afin de caractériser structures de formation et cultures professionnelles, à une analyse de l'activité (Pastré, 2011) des formateurs, des tuteurs et des apprentis, cet article s'appuie sur quatre formations en CFA hors les murs : CAP AEPE, DEAES, CPJEPS mention Animateur d'activités de la vie quotidienne et BP JEPS Basket-Ball. L'enquête interroge les frontières des espaces de formations. (Dé)cloisonnement des savoirs, préparation à l'activité professionnelle en CFA-UFA, investissement de professionnels, formation dans en espaces professionnels sont autant d'éléments dont l'analyse nous conduit à étudier les modes de circulations des savoirs au niveau micro de l'activité.

Mots-clés : :apprentissage, analyse de l'activité, formation professionnelle

Abstract: Apprenticeship training is opening up to the social, health, entertainment and sport sectors, which means that training has to be adapted (dedicated structures, recruitment of apprentices, training body-company relationship). Research has shown the difficulties involved in linking training areas (Olry & Cuvillier, 2007; Veillard, 2017) and transferring knowledge from one area to another (Malglaive, Weber, 1983). How do apprentices and trainers understand the diversity of training spaces and the associated knowledge? Are there intermediate training areas between the CFA, the Apprenticeship Training Unit and the company? Using an ethnosociological approach to characterise training structures and professional cultures, combined with an analysis of the activities (Pastré, 2011) of trainers, tutors and apprentices, this article is based on four off-site CFA training courses: CAP AEPE, DEAES, CPJEPS for activities of daily living and BP JEPS Basket-Ball. The survey examines the boundaries of training areas. (De)compartmentalisation of knowledge, preparation for professional activity in the CFA-UFA, investment by professionals, training in professional spaces are all elements whose analysis leads us to study the ways in which knowledge circulates at the micro level of activity.

Keywords: apprenticeship, activity analysis, vocational training

1 Introduction

La circulation des savoirs peut s'entendre au sens de celle des savoirs scientifiques, soit au sein de la communauté scientifique (Darbellay, 2012), soit vers les milieux professionnels. Le terme est défini ici selon les termes d'une anthropologie de la connaissance qui privilégie « la notion de *circulation*, qui recouvre celles de transmission, de transfert ou d'échange, pour souligner la diversité des processus, des réseaux et filtres à travers lesquels les connaissances « passent ». » (Moity-Maizi, 2011, p. 1). La circulation des savoirs scientifiques et abstraits vers les praticiens est conçue comme une appropriation passant par une nécessaire altération des concepts (Dugal, Léziort, 2004). La circulation des savoirs est également liée à la question du pouvoir. Ainsi développer une capacité à produire du savoir peut permettre à des professionnels de se réapproprier les décisions liées à la production, voire de se positionner vis-à-vis des politiques publiques (Thomas, 2018). Mais ce pouvoir d'action et de positionnement ne fonctionne que si l'individu réussit à s'approprier les savoirs. Pour l'individu en formation, notamment en alternance, cela suppose une « mise en cohérence qui incombe à l'étudiant entre des savoirs de statuts différents, de niveau d'objectivation différents (certains sont assez proches des connaissances, voire de savoirs tacites), communiqués dans des lieux différents, par des acteurs ne bénéficiant pas du même capital symbolique, dans des langages différents » (Marcel, Lacombe, 2017, p. 87). L'alternance présentée depuis longtemps comme un moyen de réduire les « distorsions école/production » (Malglaive, Weber, 1983, p. 51), apparait désormais comme un espace à tisser entre école et lieu de production.

Les espaces intermédiaires de formation en alternance (EIFA) permettent d'appréhender l'alternance des espaces de l'apprenant (lieux de formation ou de travail, culture professionnelle et culture scolaire) dans une relation contractuelle singulière, celle du contrat d'apprentissage. L'articulation des ces multiples espaces est difficile pour les apprentis (Olry & Cuvillier, 2007 ; Veillard, 2017) tant en France que dans des pays pratiquant la formation duale. Il est tout aussi difficile pour eux d'opérer le transfert des savoirs d'un espace à un autre (Malglaive, Weber, 1983). La notion de situation intermédiaire (Métral, 2016) tente de défricher les modalités de cette articulation : la situation intermédiaire implique plus que le binôme formateur/apprenti en y adjoignant des professionnels et conduit à la mise en place de situations hybrides entre des situations scolaires et des situations de production en entreprise (Veillard *et al.*, 2024).

Cet article porte un regard croisé sur ces espaces qui articule une entrée ethnosociologique afin de caractériser les structures de formation, les cultures professionnelles, et une analyse de l'activité des formateurs, des tuteurs et des apprentis au sein de ces EIFA. Il s'appuie sur deux études de cas situées dans un centre de formations des apprentis (CFA) hors les murs (la gestion financière et administrative des apprentis est assurée par une tierce organisation) dans les secteurs du sanitaire et du médico-social. Cette organisation induit pour l'apprenti de naviguer entre 3 espaces : l'entreprise, le centre de formation et le pôle administratif. Cette enquête répond à un appel à

Published in : ROUGERIE, Corinne ; BESSAOUD-ALONSO, Patricia (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 11, No. Thématique. Comment penser la diversité des savoirs en santé, éducation et formation ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005243, doi : 10.17184/eac.9782813005243

projet de France Compétences concernant la diversité des modèles pédagogiques de l'alternance[1].

Notre questionnement concerne d'une part l'identification de la variété des savoirs utiles à la formation professionnelle, et d'autre part la circulation de ces savoirs entre les différents espaces pour favoriser leur appropriation par les apprenants.

Les études de cas concernent deux diplômes : le CAP AEPE (Accompagnant Educatif Petite Enfance) et le DEAES (Diplôme d'Etat Accompagnateur Educatif et Social) préparant à des métiers de l'accompagnement. Le premier est préparé dans un centre de formation dédié aux métiers du travail social, le second est situé sur un pôle de formation des métiers hospitaliers, engendrant des cultures et des aménagements d'espace de formation différents. La formation par apprentissage s'ouvre aujourd'hui à de nombreux domaines d'activités dont les métiers des secteurs du social, de la santé, de l'animation et du sport. Soutenue par une politique nationale, ces secteurs d'activités découvrent la formation par alternance. Cette évolution des modes de formation suppose une adaptation de la formation professionnelle : création de structures dédiées, construction de nouvelles formations ou adaptation à la pratique de l'apprentissage, recrutement d'apprentis, hybridation des formations, création de supports pour la circulation des informations école-entreprise. La projection des formés dans les gestes et postures du métier s'avère parfois compliquée en centre de formation, contraignant les formateurs à s'accommoder des contraintes pour construire des situations apprenantes. En entreprise, la spécialisation des structures rend parfois difficile la formation sur l'ensemble du référentiel de diplôme et perturbe la préparation du diplôme pour l'apprenti.

2 Enquêter sur les pratiques de formation en apprentissage

2.1 Contexte de formation en CFA hors les murs

De nombreux travaux traitent des formations en alternance (Geay, 1999 ; Kergoat, 2006 ; Mayen, 2007 ; Moreau, 2003 ; Tanguy, 2013 ; Veillard, 2017) selon des approches sociologiques ou centrée sur les interactions entre travail et formation. Nos études de cas se situent dans les secteurs du sanitaire et social (Ulmann, 2015 ; Vadcard, 2013), peu étudiés car investissant depuis peu le modèle de l'alternance. Deux formations ont été choisies pour être étudiées, après discussion entre les chercheurs et le directeur du CFA ADAMSSE (Association pour le développement et l'apprentissage dans les métiers de la santé, de la solidarité, et de l'éducation) :

1/ Le CAP Accompagnant Educatif Petite Enfance (AEPE) (niveau 3), préparant à des métiers d'encadrement d'enfants âgés de 0 à 3 ans en crèche ou de 3 à 6 ans en école ;

2/ Le Diplôme d'Etat Accompagnant Educatif et Social (DE AES) (niveau 3), destiné à la formation de métiers d'accompagnement de personnes au quotidien dans le cadre de leur domicile, en structure collective, ou en école primaire et maternelle.

[1] Cette étude représente une partie du programme EIFA, porté par FoAP (AgroSup Dijon).

Published in : ROUGERIE, Corinne ; BESSAOUD-ALONSO, Patricia (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 11, No. Thématique. Comment penser la diversité des savoirs en santé, éducation et formation ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005243, doi : 10.17184/eac.9782813005243

Les diplômes étudiés ont fait l'objet de rénovation afin d'être plus polyvalent. Ainsi le DE AES remplace désormais les diplômes d'Auxiliaire de Vie Sociale (AVS) et d'Aide-Médico-Psychologique (AMP). Une seule formation conduit donc à tous les emplois auxquels donnaient accès ces deux formations. De même, le CAP AEPE couvre désormais le métier d'ATSEM en école maternelle, mais aussi le travail en établissement d'accueil du jeune enfant (EAJE) ou à domicile comme assistante maternelle. Cette polyvalence incite à ne plus préconiser l'apprentissage d'actes techniques spécifiques à certains métiers au sein de la formation. L'UFA (Unité de Formation par Apprentissage), qui le met en œuvre dans le cadre de notre étude de cas, a toutefois décidé de garder les salles de simulations (de cuisine, de nettoyage et de change), afin de permettre un entraînement en vue de maîtriser certaines de ces activités : par exemple, pour être en capacité de préparer des repas dans le cadre d'un accompagnement d'enfants à domicile.

Le public de ces deux formations est au ¾ féminin, réside dans le département, majoritairement de nationalité française et au moins la moitié a un niveau de diplôme équivalent ou supérieur au diplôme préparé. Il est fait état par les responsables de formation de nombreuses difficultés sociales, financières ou de santé rencontrées par les apprenants (mal logement, difficulté d'accès à l'alimentation ou à la mobilité, phobie, …).

2.2 Méthodologie d'enquête croisée

Dans les espaces intermédiaires, on peut retrouver « des situations ni tout à fait scolaires, ni tout à fait professionnelles » (Métral, 2016). L'article vise à identifier ces espaces ou situations intermédiaires dans des formations des secteurs du sanitaire et social, et de permettre le développement de la réflexivité pour les acteurs impliqués (Samurçay et Vergnaud, 2000).

Dans ce travail, nous mobilisons une recherche qualitative de type participative en instituant un comité de pilotage local composé de 4 catégories d'acteurs (responsable du diplôme, formateur, maître d'apprentissage, apprenti) auxquelles s'ajoutent chercheurs et étudiants. Le recueil de données se déploie en deux temps et selon deux approches complémentaires (dans l'esprit de l'analyse plurielle – Altet, 2002). Il consiste en phase 1 en une approche socio-ethnographique croisant analyse de documents, observations et entretiens semi-directifs auprès des 4 catégories d'acteurs. En phase 2, une approche d'analyse de l'activité en didactique professionnelle est déployée à travers une observation systématique d'une situation filmée choisie en partenariat avec les professionnels, suivies d'entretiens d'autoconfrontation simple ou croisée.

L'objectif global est de repérer et caractériser différents types d'EIFA puis leur fonctionnement, afin d'identifier les tensions entre :

- Le dispositif d'EIFA aménagé, ainsi que les éléments de prescription qui lui sont inhérents ou adressés par l'accès aux documents et aux premières observations
- La « mise en situation » par les acteurs au regard de leur interprétation ou redéfinition de la part des 4 catégories d'acteurs saisie à travers les entretiens semi-dirigés

Published in : ROUGERIE, Corinne ; BESSAOUD-ALONSO, Patricia (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 11, No. Thématique. Comment penser la diversité des savoirs en santé, éducation et formation ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005243, doi : 10.17184/eac.9782813005243

- L'analyse de l'activité une fois mise en œuvre grâce aux observations suivies d'autoconfrontations (Leplat, 1997)

Les comités de pilotage locaux, réunis deux fois par an, sont l'occasion d'une restitution des avancées de la recherche et d'échange afin d'approfondir les analyses.

2.3 Méthodologie d'analyse centrée sur les décloisonnements des savoirs et des espaces

Le cadre théorique, qui s'inscrit dans une approche socio-culturelle (Vygotski, 1934/1997) est basé sur la didactique professionnelle (Munoz & *al.*, 2022 ; Pastré, 2011), et plus précisément sur la théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 2011). La didactique professionnelle a pour objectif de favoriser l'activité constructive qui accompagne l'activité productive dans toute situation de travail (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). En incorporant des collectifs de professionnels dans des formes de recherches collaboratives (Vinatier & al., 2012), le dispositif de recherche vise à contribuer à une compréhension fine de l'activité tant pour les chercheurs que pour les professionnels, ce qui peut constituer pour eux une situation potentielle de développement (Mayen, 1999).

Nous nous efforçons de comprendre comment l'analyse des situations intermédiaires peut-elle nous renseigner sur la complexité de l'appropriation des savoirs. En effet, l'adaptation des savoirs du référentiel à un espace de production reste un moment sensible pour l'apprenant. Dans le contexte particulier de nos études de cas, cette question se voit exacerbée par les profils sociologiques des apprenants. La vulnérabilité des parcours oblige les responsables de formation et les formateurs à aménager les contenus et les modalités de transmission, en décloisonnant savoirs et espaces. Lors de l'analyse, qui s'appuie sur les typologies de savoirs (voir 2.1), cela nous permet de caractériser les formes de savoirs en jeu et leurs modalités de circulation d'une part ainsi que leurs difficultés d'appropriation chez les apprenants d'autre part.

3 Décloisonner les savoirs

3.1 Les formes de savoirs

Les savoirs en formation peuvent être classés selon différentes typologies. Une première (Marcel, Lacombe, 2017) distingue deux types de savoirs professionnels : les savoirs relevant de l'apprentissage professionnel et ceux relevant de la socialisation professionnelle (avec une tension entre l'identité pour soi qui marque le passage du statut d'étudiant à celui de professionnel, et l'identité pour autrui qui a pour objectif de s'intégrer parmi les pairs professionnels). La typologie de Ulmann (2019) opère une classification en 4 types : savoirs scientifique, normatifs, culturels, ou d'expériences. Les trois premiers relèvent de savoirs exogènes (appris ou transmis) tandis que le dernier est un savoir endogène (qui se construit dans la confrontation avec la situation de production). Les savoirs scientifiques didactisés sont issus des savoirs médicaux ou psychologiques (« prise en compte du développement psycho-affectif et psychomoteurs de l'enfant », référentiel CAP AEPE ; « aider, dans le respect de la règlementation, aux soins d'hygiène », référentiel DE AES). Les savoirs normatifs sont transmis sous

Published in : ROUGERIE, Corinne ; BESSAOUD-ALONSO, Patricia (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 11, No. Thématique. Comment penser la diversité des savoirs en santé, éducation et formation ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005243, doi : 10.17184/eac.9782813005243

la forme d'un système de règles de conduites constituant des normes de travail : par exemple l'hygiène dans les soins sur les enfants obéit à un protocole. La pratique du change en institution diffère des pratiques non professionnelles : apprise lors de séances en ateliers et de simulations, elle suppose parfois de « désapprendre » les pratiques indigènes. Les savoirs culturels relèvent d'une transmission plus que d'un apprentissage : dans le cadre de la formation, l'intervention des formateurs vise à corriger les habitus jugés impropres (*cf.* travail sur les émotions DEAES). Enfin les savoirs d'expériences ont souvent peu de place en formation, ils s'apprennent en situation de travail (ex. dépasser son dégout pour certaines toilettes – *cf.* entretien apprenti DEAES).

La typologie de Ulmann a le mérite de discriminer de manière fine les différents types de savoirs et leur localisation : les savoirs scientifiques relèvent du lieu de formation tandis que les savoirs d'expériences sont construits plus souvent en entreprise. Mais ces typologies, centrées sur les apprentissages professionnels, ignorent des savoirs sociaux pourtant essentiels à la pratique professionnelle : trouver un moyen de transport adapté pour se rendre sur son lieu de travail, distinguer les modes relationnels adaptés aux situations … Les situations intermédiaires analysées dans cet article font émerger la formation à ces savoirs sociaux en raison d'un public marqué par des difficultés sociales. Ainsi l'équipe pédagogique du DEAES prend en compte les difficultés de mobilité des apprenants pour sélectionner les lieux de stage ou d'apprentissage, accompagne les difficultés financières et autres (logement, santé, alimentation, régularisation administrative, …), et a modifié son programme de formation pour apprendre aux apprentis à gérer leurs émotions en contexte professionnel.

Pour tenter de faciliter l'articulation des différents types de savoirs, mais aussi pour accompagner le transfert des savoirs d'un espace à un autre, les équipes pédagogiques ont développé des outils ou des dispositions que nous présentons ci-après.

3.2 La fiche outil : un même support, différents lieux, usages et acteurs

Les formatrices des deux diplômes sont d'anciennes professionnelles (aide-soignante, professeur des écoles, éducateur de jeunes enfants, puéricultrice, conseillère sociale et familiale, etc.), certaines ont un titre professionnel de formateur adulte. Plus ponctuellement, interviennent des professionnels du secteur en activité. La circulation des savoirs est prise en charge par les formatrices, mais s'appuie également sur des outils pédagogiques. Dans le cas du CAP AEPE, pour faciliter les transferts de connaissance entre le lieu de formation et l'espace de production, l'équipe a mis en place des fiches navettes sur des notions clés. La fiche navette est un tableau recensant les compétences et savoirs à mobiliser autour d'un élément clé du programme de formation (hygiène, sommeil, alimentation, activité d'éveil du jeune enfant), ainsi que les outils à utiliser pour rendre compte des éléments à présenter (carnet de liaison école/famille, projet pédagogique de la structure, plans, planning d'activité, etc.). Cette fiche comprend également des « pistes » pour la rédaction des fiches supports à l'évaluation des CCF (Contrôle continu en formation). C'est à la fois une consigne détaillée et une ressource pédagogique pour les apprentis. Elle permet de formaliser et de centraliser les savoirs et les pratiques observées ou effectuées par l'apprenti, d'informer le maitre d'apprentissage des contenus de la formation, mais également de préparer les documents supports de la certification.

Published in : ROUGERIE, Corinne ; BESSAOUD-ALONSO, Patricia (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 11, No. Thématique. Comment penser la diversité des savoirs en santé, éducation et formation ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005243, doi : 10.17184/eac.9782813005243

FICHE NAVETTE - L'hygiène et confort du jeune enfant

Contexte	Compétences	Savoirs	Outils	Pistes de travail écrit
Effectuer le soin d'hygiène et de confort du jeune enfant	Identifier le besoin de l'enfant en fonction de son développement	Développement somatique, affectif et social Intérêts de répondre aux besoins d'hygiène et de confort du jeune enfant	Carnet de liaison parent/professionnel Cahier de transmissions	Repérer les différents soins d'hygiène et de confort pour le jeune enfant en structure Recueillir les informations sur le rythme d'un enfant en fonction de ses besoins Donner un exemple de journée type en soulignant les temps d'hygiène et de confort proposés au jeune enfant Communiquer avec l'équipe sur ce qu'elle a observé
	Assurer le confort et la sécurité de l'enfant pendant le soin d'hygiène	Les conditions favorables pour répondre aux besoins d'hygiène et de confort Réflexion sur l'aménagement du local pour favoriser le soin Facteurs d'hygiène, de confort, de sécurité et de respect	Projet pédagogique : extraits	Identifier l'organisation pour réaliser le soin d'hygiène et de confort Nommer les différentes étapes du soin réalisé auprès de l'enfant et les critères d'un soin de qualité Décrire l'aménagement de l'espace : faire un plan Décrire le mobilier et justifier le choix Type de revêtement, décoration…
	Installer un espace pour effectuer les soins d'hygiène et de confort	Justification de l'organisation du local en fonction du besoin Analyse des risques	Plans	Les facteurs pris en compte pour aménager cet espace (photos à rapporter) Améliorations possibles qui pourraient être proposées pour améliorer l'encadrement de l'activité Repérer les sources de danger et les mesures de prévention
	Entretenir le local et contrôler la qualité du résultat	Le matériel Les produits Les techniques	Planning	Repérer les matériels et produits Rechercher les étiquettes et les méthodes utilisées Noter les fréquences de l'entretien

Image 1 : Fiche navette – CAP AEPE (source ARIFTS)

Par exemple, pour le sommeil, les connaissances théoriques sont apportées en cours, puis l'apprenti retourne en entreprise avec une fiche navette à compléter (comment cela se passe en structure, qui accompagne, où, comment, différentes périodes d'endormissement, rites mis en place, mort subite du nourrisson, etc.).

Au retour en CFA, les fiches navettes servent de supports aux échanges avec les formatrices lors des cours théoriques sur les notions concernées. La responsable de formation déclare que la mise en place des fiches navettes entrainent une plus grande participation orale des apprentis, avec des échanges plus riches. En entreprise, les fiches navettes sont présentes dans le livret d'apprentissage. Celui-ci est présenté en octobre aux tuteurs en entreprise par la responsable de formation (de même que le fonctionnement et les modalités de la formation). Elles permettent aux tuteurs d'identifier sur quoi travaille l'apprenti lors de la période considérée, et si possible, d'orienter les activités réalisées en entreprise dans ce sens. Ce support va servir à l'apprenti pour articuler les savoirs présentés en formation, les mises en situations en atelier et la pratique en structure, puisque ce type de fiche permet aux apprentis de pouvoir établir des liens entre trois espace-temps : la salle de cours, la salle de TP et le milieu professionnel. Cela permet aux jeunes d'articuler des savoirs issus de différents espaces (centre de formation, entreprises, textes institutionnels, savoirs professionnels de référence), de les faire circuler, voire de confronter les savoirs dans les différents espaces.

Les rencontres entre formatrices et maitre d'apprentissage se font à plusieurs reprises au cours de l'année : outre la réunion de présentation d'octobre, les formatrices rendent visite aux apprentis en novembre pour s'assurer de la mise en place d'une progression des activités professionnelles confiées au jeune au cours de l'année. Puis elles réunissent les maitres d'apprentissage en janvier pour expliquer le fonctionnement de

Published in : ROUGERIE, Corinne ; BESSAOUD-ALONSO, Patricia (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 11, No. Thématique. Comment penser la diversité des savoirs en santé, éducation et formation ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005243, doi : 10.17184/eac.9782813005243

l'évaluation des CCF en entreprise (posture d'évaluateur, grilles et conditions d'évaluation, etc.). En février et en avril, elles évaluent les CCF en entreprise avec les maitres d'apprentissage : ces situations conduisent ces derniers à endosser un rôle d'évaluateur de l'apprenti dans le cadre de la validation du diplôme. Ces interactions construisent les liens entre lieu de travail et lieu de formation et sont supposer faciliter le décloisonnement des savoirs pour les apprentis.

Il est important de souligner que si les fiches outils permettent à la formation de s'adosser sur des éléments rencontrés par l'apprenti en entreprise, elles ne disent rien de ce que la formation fait à l'entreprise, ni de la manière dont la fiche outil est perçue (si elle est identifiée). Ce dispositif pédagogique constitue une situation intermédiaire, mais qui n'est avéré que du point de vue de l'espace formatif.

4 Décloisonner les espaces

Une autre possibilité de décloisonnement des savoirs peut se chercher dans une réflexion sur les espaces de formation.

4.1 Les lieux de pratiques professionnelles : contourner la spécialisation des espaces

Un des apprentis sur lequel a porté l'enquête sur le DEAES réalise son apprentissage dans une maison d'accueil spécialisée, il réalise des soins sur des personnes cérébrolésées, neurolésées suite à un accident. De fait, il travaille beaucoup la dimension du soin, parfois bien au-delà des attendus du diplôme, mais peu ou pas la dimension sociale et animation qui est l'autre composante essentielle des AES.

Pour pallier à ce problème de spécialisation des espaces de travail, le référentiel du DEAES, tout comme celui du CAP AEPE, impose un stage dans une structure proposant une activité professionnelle complémentaire. Par exemple, pour le CAP AEPE les apprentis doivent avoir expérimenté la crèche et la maternelle. Ils ont donc 4 semaines de stage dans une autre structure pour expérimenter la tranche d'âge complémentaire à leur apprentissage (ex. un apprenti en crèche doit effectuer un stage de 4 semaines auprès des 3-6 ans en école maternelle). Pour faciliter l'organisation du travail des structures d'accueil, l'organisme essaie de mettre en place un système de binôme de deux apprentis partant en stage, afin de ne pas laisser une structure d'accueil sans apprenti pendant 4 semaines. Exemple : un apprenti A en crèche fera son stage dans une école dont l'apprenti B se rendra dans la crèche de l'apprenti A.

L'apprenti du DEAES mentionné précédemment a eu l'occasion de faire un stage d'un mois dans un foyer de vie :

> C'était dans un foyer, un FH, un foyer d'accueil hébergement pour des personnes qui travaillaient en ESAT[2] […] Et là, c'était vraiment l'accompagnement pour moi d'AES, en global. Là, c'était un accompagnement pour tout. Un peu de nursing, l'accompagnement dans les rendez-vous,

[2]ESAT : Établissement et service d'aide par le travail.

Published in : ROUGERIE, Corinne ; BESSAOUD-ALONSO, Patricia (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 11, No. Thématique. Comment penser la diversité des savoirs en santé, éducation et formation ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005243, doi : 10.17184/eac.9782813005243

> l'accompagnement aux petits déj, aux courses. Pour moi, c'était vraiment le boulot d'AES. Et j'étais qu'avec des AES. (Apprenti DEAES)

Il évoque tant le changement d'activité que de socialisation : dans son apprentissage, il est socialisé dans un milieu médicalisé ; ce qui a des effets aussi sur la rédaction de ses dossiers pour la validation du diplôme. L'extrait suivant, un peu long, retrace à la fois la manière dont cet apprenti a ajusté ses pratiques de formation mais aussi son appréhension de la complexité de l'activité.

> Moi, dans mon dossier 1, on avait un accompagnement de soins à faire, donc ça pouvait être une toilette, un lever, mise aux toilettes, donner à manger. Et moi, j'avais ultra détaillé. Et ma formatrice m'a dit qu'on n'a pas besoin de détailler autant, parce qu'on n'est pas des soignants […]
>
> Et finalement, tu n'avais pas assez valorisé le côté social dans ton dossier ?
>
> Pas autant. Mais je sais que moi, dans l'entreprise, j'ai connu que ça, vraiment, le soin technique. Et du coup, au début de l'année, je n'avais pas ce regard plus social, même si c'était hyper important. Mais quand on apprend un nouveau métier, on se met à fond dans ce qu'on fait au quotidien. Au fur et à mesure, j'ai pu prendre conscience de tout le côté social. Au début, c'est un peu comme le permis. On regarde un peu nos pédales, on n'arrive pas à faire tout en même temps. Et au début, le soin, c'est pareil. On regarde tout ce qu'on va faire et toute la méthodologie pour le faire bien, tu vois, du plus propre au plus sale. Et au bout d'un moment, on le fait sans regarder naturellement comme un peu le permis. Et là, on peut vraiment axer sur le côté social. Et du coup, ton moment de soin, finalement, ça devient un moment qui existe, mais pendant lequel tu en profites pour faire du social. Et ça ne devient plus un moment à part entière qui capte toute ton énergie. C'est en tout cas quand on découvre le métier au début et qu'on ne connaît pas du tout. Et puisque c'est hyper important l'hygiène. Et si au début, on n'arrive pas, si l'hygiène n'est pas mise pendant le soin, ça ne sert à rien d'être social à côté. C'est important de discuter, de pouvoir parler de tout ou de rien. Mais si on ne respecte pas les règles, les normes, les deux ne vont pas avec.

L'entretien avec l'apprenti fait apparaitre une évolution chronologique. Dans un premier temps, l'entrée dans l'activité en entreprise polarise la totalité de son attention : axée sur les techniques de soin, l'apprenti cherche à « faire bien » les gestes techniques, à respecter les procédures. Il travaille d'abord en fonction d'une identité pour autrui (Marcel, Lacombe, 2017) : être perçu comme un soignant dans son entreprise. Dans un deuxième temps, l'incorporation des gestes techniques et leur automatisation progressive (« au bout d'un moment, on le fait sans regarder naturellement ») permet à l'apprenti de libérer une partie de son attention pour développer la dimension « sociale » du soin.

A cet égard, à propos des activités à dominante perceptivo-gestuelle, Pastré (2011) utilise la distinction de Savoyant (2005, 2006) entre « élaboration de l'action » (savoir

Published in : ROUGERIE, Corinne ; BESSAOUD-ALONSO, Patricia (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 11, No. Thématique. Comment penser la diversité des savoirs en santé, éducation et formation ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005243, doi : 10.17184/eac.9782813005243

ce qu'il faut faire) et « assimilation de l'action » (savoir le faire). Si « l'élaboration de l'action relève de la conceptualisation, c'est-à-dire de la mobilisation, très souvent implicite, des concepts organisateurs qui structurent l'action efficace », en revanche « l'assimilation de l'action relève de la pratique elle-même, c'est-à-dire du processus par lequel le geste se met en place à la suite d'un nombre suffisant de répétitions » (Pastré, 2011, p. 213). L'élaboration de l'action ne constitue ainsi qu'une étape dans l'apprentissage d'une activité. Il faut en plus de « savoir que faire » et « savoir comment le faire », également « savoir le faire », ce qui selon Savoyant (2005, 2006) relève de l'assimilation de l'action. Pour assimiler l'action, il est nécessaire s'entraîner, et répéter, jusqu'à ce que l'organisation de l'activité devienne incorporée. Ainsi, l'assimilation de l'action s'automatise progressivement afin que les compétences de se « savoir le faire » deviennent totalement « incorporées » au point de devenir « invisibles », ou en tout cas souvent implicites pour le sujet expérimenté lui-même, ou en cours de le devenir. Ce qui lui permet à cet acteur dans ce dernier cas de pouvoir en effet dédier son adaptation à d'autre dimensions de cette activité, une dimension des activités à dominante relationnelle, pour le dire comme Pastré (2011).

Cet ajout d'une dimension, qui signe l'entrée dans une maitrise plus grande de l'activité professionnelle, suppose un niveau technique qui permette la mise en œuvre simultanée de plusieurs processus mentaux chez le professionnel. Il ne s'agit pas pour lui d'accorder moins de place au soin, auquel il attribue par ailleurs une primauté dans l'ordre de priorité des tâches.

L'articulation des dimensions du soin et du social, pour reprendre les termes de l'entretien, s'opère progressivement dans l'articulation des exigences des différents espaces que l'apprenti résume comme « un trio entre moi, l'entreprise et le CHU ». C'est lors de la préparation des dossiers en vue de préparer l'examen que l'apprenti prend conscience du décalage entre ce qu'il investit dans son activité professionnelle et les attendus du diplôme. Pour autant ce réajustement ne peut interférer avec la prescription de l'entreprise qui embauche des soignants plus que des AES : le social devient donc une dimension additionnelle de l'activité, une dimension qu'il investit parce que cela lui permet de créer un semblant de cohérence entre le vécu en entreprise et celui en centre de formation (ce qu'il nomme le CHU). Cette apparence de cohérence n'est cependant qu'un apparat, le trop grand décalage entre les attendus de la formation et son quotidien en entreprise transparait lorsqu'il évoque son stage en foyer de vie (*cf.* extrait précédent). Il y souligne sa satisfaction de faire « vraiment le boulot d'AES [et de n'être] qu'avec des AES ». Cette expérience de stage lui permet par ailleurs de développer la dimension d'une identité pour soi (Marcel, Lacombe, 2017) et de redéfinir sa vision de la professionnalité.

Cet entretien souligne les limites de la circulation des savoirs d'un espace à l'autre : elle repose sur la capacité de l'apprenti à opérer cette circulation, mais il faut également que le lieu de production offre la possibilité de réaliser les activités professionnelles relevant du référentiel de diplôme. En revanche le travail sur « le dossier 1 » montre les effets de la formation sur la posture professionnelle : l'apprenti parvient ici à se positionner comme AES en fin de formation et ce malgré une entreprise qui ne permet pas d'agir comme tel. La formation offre à cet endroit un espace pour penser, pour

Published in : ROUGERIE, Corinne ; BESSAOUD-ALONSO, Patricia (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 11, No. Thématique. Comment penser la diversité des savoirs en santé, éducation et formation ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005243, doi : 10.17184/eac.9782813005243

se penser, pour mettre à distance et pour qualifier avec d'autres termes que ceux de l'espace productif.

4.2 La formation hors les murs

Dans le cadre du DEAES, la responsable de formation organise deux journées de formation « hors les murs » dans des entreprises employant des AES. Ces journées sont réparties, pour l'une au milieu de la formation, pour l'autre à la fin. Elles se déroulent dans des structures partenaires, qui accueillent déjà des stagiaires ou des apprentis. L'observation d'une de ces journées a été réalisée lors de l'enquête (voir synthèse ci-dessous).

> L'accueil est très convivial, les personnels de la structure que nous croisons nous identifient comme faisant partie de « la journée de formation » (alors que les formatrices parlent de « la journée d'immersion »). Il y a une série de présentation des professionnels de la structure, ils donnent à voir le fonctionnement du foyer de vie. Les présentations se succèdent tout au long de la journée (environ 1h par intervenant) : présentation générale du fonctionnement de la structure et de la place des AES par la direction du foyer (directrice et coordinateur), visite de l'établissement par le coordinateur, présentation par une animatrice de son activité et de sa posture professionnelle, présentation du métier de coordinateur de structure et focus sur les « projets personnalisés[3] » des résidents). Il n'y a aucune manipulation ou démonstration de gestes dans la structure.
>
> Les responsables de structures valorisent le fait d'avoir des AEPE ou DEAES : ils cherchent à recruter du personnel et précisent ainsi que la structure évite de faire « des coupés » (c'est-à-dire d'introduire des coupures dans le temps de travail afin d'éviter aux employés de devoir travailler tôt le matin, d'avoir une coupure et de revenir en fin de journée pour les couchés).
>
> Dans le même temps, ils précisent les attentes de la structure, par exemple, l'éducateur donne comme conseil aux apprentis de « se faire leur propre idée » sur les structures où ils sont amenés à travailler et à « prendre de la hauteur » (i.e. ne pas se positionner sur les conflits internes préexistants). Pour lui les stagiaires ont un rôle à jouer dans les structures : « donner des idées », « faire bouger les lignes » ; l'acquisition des savoirs en formation peut être réinvesti et pousser les titulaires à se mettre à jour sur leurs connaissances ou à modifier leurs pratiques.
>
> Lors de la pause déjeuner, les plus jeunes des formés se détendent, parlent et rient fort, s'allongent à demi sur les chaises. Une apprenante d'une quarantaine d'années les regarde et semble gênée, elle s'adresse à son voisin en

[3]Imposé par la loi de 2002, cet outil d'accompagnement et de coordination entre professionnels, résidents et proches, vise à prendre en compte les attentes et les besoins des personnes accueillies au sein des établissements sociaux et médico-sociaux, afin de les accompagner dans la participation aux activités proposées par la structure. Le résident est associé à l'établissement du projet personnel, les proches peuvent l'être, sauf si leur position va à l'encontre des désirs et besoins du résident.

Published in : ROUGERIE, Corinne ; BESSAOUD-ALONSO, Patricia (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 11, No. Thématique. Comment penser la diversité des savoirs en santé, éducation et formation ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005243, doi : 10.17184/eac.9782813005243

> disant qu'ils sont dans une structure, qu'il faut quand même faire attention à l'impression qu'elles donnent, surtout si elles cherchent du travail.
>
> Tout au long de la journée, les apprenants interviennent, posent des questions, racontent des situations professionnelles qu'ils ont vécus en stage ou en apprentissage : ils cherchent à faire valider leur posture professionnelle par les intervenants et par les formatrices.

Les journées de formation hors les murs constituent en revanche un lieu d'étude pertinent des situations intermédiaires. Les échanges mêlent formatrices de l'UFA et employés de l'entreprise d'accueil.

Le discours de la formation se trouve confronté de manière synchrone. En témoignent les interventions des apprenants qui interpellent les formatrices sur les propos des employés ; qui viennent confronter leur propre expérience à celles des professionnels de la structure ; ou inversement les formatrices qui reprennent certains cas présentés dans l'entreprise pour renforcer un point de cours (ex. reprise des évolutions législatives depuis 1975 sur la prise en compte du handicap, de la « survie » à la « vie »). Les formatrices organisent les présentations avec la structure accueillant, afin de renforcer certains contenus de formation (ex. construction et mise en place des projets personnalisés).

Tout au long de la journée, les apprenants n'hésitent pas à se renseigner, à poser des questions sur des définitions (différence entre foyer de vie et foyer d'hébergement), des types de fonctionnement (prise en compte de la vie sexuelle et sentimentale des résidents), des aspects matériels (ex. financement du matériel médical des personnes non autonomes) amenant les intervenants de l'entreprise à préciser l'organisation et les choix de la structure, mais aussi les interrogations portées par l'équipe, et les conséquences de ces choix sur les professionnels. Ainsi le manque de moyens pour financer le matériel de levage est compensé par les soignants et les fatigue physiquement.

Il semble difficile pour certains apprenants de délier les apports de chaque monde, ou d'identifier les règles dominantes. Ainsi lors de la pause déjeuner, deux types de comportements s'observent : les détendues, alanguies sur les chaises, et les sérieux qui font attention aux va-et-vient des personnels. Le lieu n'est ni celui de l'espace professionnel (ils ne sont pas en stage) ni celui de la formation. Les jeunes discutent entre eux, certains se projettent dans un futur emploi et verbalisent l'attention qu'ils portent à leur maitrise corporelle pour donner une image « professionnelle ». La qualification de cet espace semble variable selon les acteurs, ainsi les personnels de la structure rencontrés ce jour-là identifient les apprenants comme faisant partie de « la journée de formation », alors que les formatrices parlent de « la journée d'immersion ».

Le mélange des registres de savoirs différents (scientifique, normatif, culturel, d'expériences – Ulmann, 2019) dans un même espace/temps et portés par des acteurs de mondes différents (formation, professionnel) atteste de la fonction intermédiaire de la situation.

Ainsi, lors de l'intervention de l'animatrice de la structure sur l'animation en foyer de vie, après avoir présentée le rôle des projets d'animation dans le développement ou

Published in : ROUGERIE, Corinne ; BESSAOUD-ALONSO, Patricia (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 11, No. Thématique. Comment penser la diversité des savoirs en santé, éducation et formation ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005243, doi : 10.17184/eac.9782813005243

le maintien des capacités des résidents, elle demande aux apprenants s'ils ont mis en place des animations en structure. Ce type d'activité relève du référentiel de formation (« Proposer, concevoir et mettre en œuvre des activités pour une personne ou un groupe et en assurer l'encadrement ou l'animation », référentiel DEAES, 2021). Un apprenti demande s'il faut forcer les résidents à participer aux animations. Il raconte l'exemple d'un homme qui refusait de participer aux animations proposées, malgré les relances qui lui ont été faites par le personnel. L'apprenti raconte qu'il a mis en place une activité, est allé chercher le résident à plusieurs reprises. Il trouve ce refus systématique « égocentrique », puisque cette attitude ne respecte pas l'investissement du professionnel et perturbe l'activité des autres résidents. La charge émotionnelle dans le récit de l'apprenti est perceptible. Cette propension à prendre personnellement les interactions avec les patients, voire avec les autres personnels, est un fait récurrent dans cette formation. L'équipe pédagogique a introduit un cours sur la gestion des émotions afin d'accompagner les apprentis dans cet apprentissage : identifier ses émotions, prendre du temps pour évacuer les émotions négatives, identifier sa part de responsabilité et ce qui n'en relève pas, analyser les situations de maltraitance dans lesquelles le soignant peut avoir été impliqué, etc.

L'animatrice préconise d'abord de définir les objectifs de travail avec ce résident : elle recommande deux objectifs : « rompre l'isolement » et « accepter d'aller vers les autres ». Elle se décentre ensuite de l'interaction avec l'apprenti et se tourne vers l'ensemble des apprenants afin de s'interroger sur « comment définir la posture professionnelle ? ». « Il faut poser un cadre », « j'ai l'impression que je mets un costume quand je viens au travail », « ici, je suis professionnelle, je me protège, mais surtout je protège la personne avec laquelle je travaille », cette posture « ça dépend de moi et de qui je suis, on n'est pas des machines », « ça n'enlève pas la spontanéité ». Elle encourage enfin le regard réflexif sur sa propre pratique, *via* l'analyse des situations professionnelles : « c'est ma posture que je critique, pas moi, et c'est aidant ». Les formatrices acquiescent à son discours. Elles encouragent les apprentis à témoigner et investir l'échange sur ce sujet.

L'animatrice finit par reprendre la parole : « l'animateur n'est pas un clown », il est là pour « donner du sens », « je ne suis qu'un vecteur vers le monde extérieur, je ne suis pas une fin en soi ». Les échanges se poursuivent avec les apprentis sur la manière de trouver, voire de négocier sa place vis-à-vis des demandes institutionnelles, le rôle de l'analyse de pratiques, sur le besoin de toujours questionner le besoin des résidents, en rappelant que le support de l'animation est secondaire au regard de son objectif.

Les formatrices soulignent également que le rôle de l'animation, c'est aussi de déconstruire les barrières du « monde extérieur » par rapport au handicap, ex. : emmener les résidents au cinéma ou à la piscine au milieu des autres usagers. L'animation n'est plus seulement une « occupation » mais un outil d'accompagnement.

Dans cet exemple, l'apprenti qui présente la situation initiale mêle des savoirs d'expériences (la difficulté à faire participer les résidents, la construction d'animation adaptée aux spécificités du public accueilli) et des savoirs culturels au sens de Ulmann (2019) : une activité réussie c'est celle où tout le monde a participé et où les résidents sont contents. L'animatrice reprendra cette représentation en parlant des

Published in : ROUGERIE, Corinne ; BESSAOUD-ALONSO, Patricia (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 11, No. Thématique. Comment penser la diversité des savoirs en santé, éducation et formation ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005243, doi : 10.17184/eac.9782813005243

animations « goûter » où les résidents se retrouvent autour d'un gâteau à partager. Elle décrit une forme d'animation assez prisée dans les lieux d'accueil (facile à mettre en œuvre et une satisfaction garantie auprès du public), mais dénoncée aujourd'hui par certains professionnels (prévention de l'obésité en structure, aucun apprentissage visé). Ce contre-exemple lui permet de ramener du contenu normatif : l'animation joue un rôle thérapeutique (développement des capacités motrices ou communicationnelles des résidents par exemple), elle doit répondre à un des objectifs des projets personnalisés des résidents. Le but de l'animatrice n'est pas de viser la satisfaction immédiate du résident. Or l'apprenti situe sa réussite personnelle sur cet indicateur. La réponse de l'animatrice glisse donc vers la construction de la posture professionnelle (effet de mise à distance) : comment se désengager de ses affects personnels pour que la « réussite » d'une activité professionnelle ne vienne pas percuter l'image positive de soi et de ses capacités. Ce discours rejoint les objectifs de la formation dont certains contenus (analyse de pratique, cours sur les émotions) ont justement pour objectifs d'aider les apprenants à comprendre ce procédé et trouver les ressources (savoirs, démarche réflexive, analyse de ses propres réactions) pour identifier et pratiquer cette mise à distance professionnelle.

Ce temps d'échange permet le partage d'une définition des pratiques professionnelles entre l'animatrice en structure et les formatrices en articulant savoirs d'expériences et savoirs normatifs. Elles décrient certaines conceptions relevant de savoirs culturels, et participent du projet global de formation en insistant sur une représentation commune de la posture professionnelle attendue.

5 Discussion

Plusieurs points nous paraissent importants à reprendre. L'analyse de ces 2 études de cas souligne la pluralité des formes de savoirs mobilisés lors de la formation mais aussi les multiples enjeux qui cohabitent dans les espaces intermédiaires. Ainsi, les journées de formation hors les murs permettent de renforcer la transmission des contenus de formation du référentiel, en usant de cas pratiques présentés par les professionnels de la structure accueillant le groupe pour la journée et de mettre à l'épreuve la compréhension des apprenants dont les questions obtiennent parfois des doubles réponses (des professionnels et des formatrices). Mais elles ont aussi une visée de recrutement potentiel du point de vue des structures accueillantes : celles-ci ont l'opportunité de se faire connaitre auprès de l'ensemble de la promotion, laquelle découvre de l'intérieur le fonctionnement, les responsables de structure et les résidents.

De plus, le décloisonnement spatial agit de manière effective sur la confrontation des savoirs, mais aussi sur la variété des savoirs travaillés ; lors des sorties hors les murs, le groupe ne se cantonne pas aux savoirs du référentiels ou au savoirs professionnels, il investit des savoirs du quotidien (déplacement, vie collective, code relationnel du recrutement). En revanche malgré la cohabitation spatiale entre les apprentis et les patients, ces derniers ne seront pas mobilisés directement dans le cadre de cette formation. Aucun temps d'échange ou de travail en commun n'a été mentionné ou envisagé en notre présence par les différents acteurs.

Published in : ROUGERIE, Corinne ; BESSAOUD-ALONSO, Patricia (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 11, No. Thématique. Comment penser la diversité des savoirs en santé, éducation et formation ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005243, doi : 10.17184/eac.9782813005243

Notre étude montre un double décloisonnement, lié aux espaces de formation et aux savoirs, en considérant divers formes de savoirs (Ulmann, 2019). En prenant appui sur les apports de Vergnaud (1999), à propos des formes de la connaissance », reprises par Munoz (2007) et Pastré (2011), puis plus récemment Rappe et *al.* (2025), Veillard & Métral (2025, p. 99) marquent une différence pertinente : « Le terme « forme » (et non type) veut signifier que l'on n'a pas affaire à deux types de connaissances irréconciliables mais à une seule connaissance pouvant prendre deux formes, *via* des mouvements de l'une vers l'autre ». Ces derniers sont liés à des processus de pragmatisation et/ou d'épistémisation dans une perspective de généralisation vers d'autres classes de situations. Les auteurs soulignent particulièrement la capacité de certains formateurs à déployer des médiations permettant de soutenir des mouvements entre les deux formes de connaissance chez les apprenants pour favoriser leur appropriation. Ils jouent ainsi le rôle d'acteur-frontières entre situation de formation et situations de travail (Veillard & Métral, 2025, p. 105). De ce dernier point de vue, s'agirait-il de faciliter aussi la circulation des acteurs (formateurs et tuteurs) entre les deux milieux (formation et travail) ?

6 Conclusion

L'analyse des espaces intermédiaires de formation en alternance (EIFA) met en évidence la complexité des dynamiques de circulation des savoirs entre les lieux de formation et les milieux professionnels. Loin d'être un simple transfert linéaire, cette circulation s'opère sous l'effet d'une multitude de médiations, qu'elles soient institutionnelles, pédagogiques ou relationnelles. La mise en évidence des tensions entre différents savoirs souligne l'enjeu central de l'appropriation par les apprentis, qui doivent articuler ces différentes dimensions pour construire une posture professionnelle cohérente et efficiente.

Les situations intermédiaires étudiées témoignent d'une volonté de décloisonnement des espaces d'apprentissage. Ces initiatives permettent de mieux structurer la relation entre école et entreprise, tout en accompagnant les apprenants dans leur socialisation professionnelle. Néanmoins, elles révèlent également des limites inhérentes à la diversité des contextes d'alternance comme la difficulté à articuler espaces de formation et de travail ou encore la spécialisation des structures d'accueil.

En définitive, l'articulation entre les différentes sphères de l'apprentissage en alternance ne saurait se réduire à une juxtaposition des temps de formation et de travail. Les espaces intermédiaires tâchent de tisser des liens renouvelés, mais ceux analysés dans cet article ne permettent souvent qu'une circulation partielle des savoirs. Chaque pratique pédagogique présentée ici révèle des omissions : la fiche outil est principalement utilisée en formation, par les formateurs et par les apprentis, mais peu ou par les MA. La formation hors les murs permet une confrontation entre les savoirs scientifiques et normatifs, et les savoirs culturels et d'expériences, mais elle n'est pas utilisée pour prendre en compte la personne destinatrice du soin. Ainsi, malgré le déplacement de la formation dans les murs d'un foyer de vie, la question de la relation aux patients est travaillée hors de leur présence.

Published in : ROUGERIE, Corinne ; BESSAOUD-ALONSO, Patricia (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 11, No. Thématique. Comment penser la diversité des savoirs en santé, éducation et formation ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005243, doi : 10.17184/eac.9782813005243

Bibliographie

Altet, M. (2002). L'analyse plurielle de la pratique enseignante : une démarche de recherche. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.

Darbellay, F. (2012). La circulation des savoirs. *Interdisciplinarité, concepts nomades, analogies, métaphores. Bern : Peter Lang.*

Dugal, J. P., & Léziort, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 37-47.

Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan

Kergoat, P. (2006). De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunesses populaires. Les apprentis et la culture ouvrière. *Sociologie du travail*, 48(4), 545-560.

Leplat, J. (1997). *Regard sur l'activité en situation de travail*. Paris PUF

Malglaive, G., Weber, A. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 61, 17-27. https://www.jstor.org/stable/41162068

Marcel, J. F., & Lacombe, D. (2017). La circulation des savoirs professionnels dans un dispositif de formation en alternance en soins infirmiers. *Agora*, 73-88.

Mayen, P. (1999). Les situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139, 65-86.

Mayen, P. (2007). Passer du principe de l'alternance à l'usage de l'expérience en situation de formation comme moyen de formation et de professionnalisation. In Merhan *et al.* (coord.), *Alternances en formation*. Bruxelles : de Boeck. https://www.cairn.info/alternances-en-formation---page-83.htm

Métral, J.-F. (2016). Entre situation de formation et situation professionnelle : Les situations intermédiaires. Dans Jean, A. (dir.), *Sciences et savoirs technologiques dans l'enseignement professionnel et technique. Confrontation des perspectives de recherche*. L'Harmatan.

Moity-Maizi, P. (2011). « Interroger la localisation et la circulation des savoirs en Afrique », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 5(3), 1-8. DOI : https://doi.org/10.3917/rac.014.0473

Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. La Dispute.

Munoz, G. (2007). L'analyse de quelques « mouvements cognitifs » entre les différentes formes de la connaissance : repères pour la formation. *Recherches en Education*, 4, 39-50. http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no4.pdf

Munoz, G., Marques-Laurendon, C., Gomes, A. S. & Allain, O. (2022). *Initiation à la Didactique Professionnelle pour les formateurs*. Pipa Comunicação Editorial LTDA.

Olry, P., & Cuvillier, B. (2007). Apprendre en situation. *Éducation Permanente*, 172, 45-60.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

Pastré, P. Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.

Rappe, J., Chrétien, F. et Muñoz, G. (2025). Repenser le transfert des connaissances : pragmatisation et élaboration du savoir en action. Éducation *Permanente*, 244(3), 46-58. .

Samurçay, R. et Vergnaud, G. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? *Carrefours de l'éducation*, 10, p. 49-63. https://www.gerard-vergnaud.org/G Vergnaud_2000_Formation-Enseignants-Formateurs_Carrefours-Education-10

Savoyant, A. (2005). L'activité en situation de simulation : objet d'analyse et moyen de développement, in Pastré (dir), *Apprendre par la simulation* (p. 89-148). Toulouse, Octarès.

Savoyant, A. (2006). Tâche, activité et formation dans les actions de travail, *Éducation permanente*, 166, 127-136.

Tanguy, L. (2013). Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école : une mise en perspective des années 1950 aux années 1990. *Revue française de pédagogie*, 183, 27-37.

Thomas, J. (2018). Reconnaissance politique des savoirs professionnels Expérimentation, légitimation, réflexivité et organisation d'un groupe d'agriculteurs autour des connaissances professionnelles. *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 12, N° 2(2), 229-257. .

Published in : ROUGERIE, Corinne ; BESSAOUD-ALONSO, Patricia (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 11, No. Thématique. Comment penser la diversité des savoirs en santé, éducation et formation ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005243, doi : 10.17184/eac.9782813005243

Ulmann, A.-L. (2015). Apprendre le travail : les liens entre le savoir et l'action : Regards ethnographiques sur le travail et la formation pour deux métiers de la petite enfance. *La Revue de l'Ires*, 85-86, 45-71. https://doi.org/10.3917/rdli.085.0045

Ulmann, A.-L. (2019). Que faut-il apprendre pour garder de jeunes enfants ? L'exemple des professionnels de l'accueil collectif. Dans : P. Moisset, *Accueillir la petite enfance : le vécu des professionnels* (p. 31-46). Eres.

Vadcard, L. (2013). Étude didactique de la dialectique du travail et de la formation au bloc opératoire. *Éducation et didactique*, 7(1), 117-146.

Veillard, L. (2017). *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes*. Rennes : PUR.

Veillard, L., Beaujean, B., Bisschop, H., Bonnard, C., David, M. *et al.* (2024). *Les situations intermédiaires dans les formations en alternance*. France Compétences.

Veillard, L. et Métral, J.-F. (2025). Didactique professionnelle et alternance : la piste des situations intermédiaires. *Éducation Permanente*, 244(3), 96-107. .

Vergnaud, G. (1999). La forme opératoire de la connaissance : un beau sujet de recherche fondamentale et appliquée, in Club CRIN (dir.), *Entreprises et compétences, le sens des évolutions*, les cahiers des clubs CRIN, p. 193-202,

Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste. Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, 1, 37-48. https://doi.org/10.3917/enf1.111.0037

Vinatier, I., Fillietaz, L. & Kahn, S. (Coord.). (2012). Enjeux, forme et rôle des processus collaboratifs entre chercheurs et professionnels de la formation : pour quelle efficacité ? *Travail et apprentissage*, 9.

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

Published in : ROUGERIE, Corinne ; BESSAOUD-ALONSO, Patricia (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 11, No. Thématique. Comment penser la diversité des savoirs en santé, éducation et formation ?*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005243, doi : 10.17184/eac.9782813005243