



COMMENT ARTICULER CONNAISSANCES THÉORIQUES ET SAVOIRS D'ACTION DANS LES FORMATIONS EN ALTERNANCE ?

Une recherche pilotée par France compétences s'est penchée sur l'introduction dans le cursus de formation des alternants d'espaces dits « intermédiaires », dont la vocation est d'aider les jeunes à articuler connaissances théoriques et savoirs d'action et d'œuvrer ainsi à un modèle pédagogique plus intégré de l'alternance.

Dans les formations en alternance prédomine encore souvent un modèle de professionnalisation qui attribue aux organismes de formation (OF) la responsabilité de transmettre les contenus scolaires et scientifiques et aux employeurs celle d'offrir aux apprenants un lieu d'application via la confrontation au travail. Cette approche repose implicitement sur une opposition « théorie/pratique » qui peut sembler artificielle dans le sens où « l'action » et « la pensée sur l'action » sont toujours étroitement imbriquées dans la réalité des activités professionnelles, y compris manuelles. En outre, si les jeunes qui circulent dans deux espaces spécialisés et cloisonnés se retrouvent seuls face à la complexe tâche de construire des ponts entre ce qu'ils apprennent au centre de formation et ce qu'ils vivent dans l'entreprise⁽¹⁾, cela risque d'atténuer les effets positifs de l'alternance en termes de construction des identités professionnelles et d'acquisition des savoirs et compétences visés par le titre/diplôme.

Plusieurs voies d'amélioration se dessinent pour tendre vers une logique plus intégrée de l'alternance.

- La première suppose que les tuteurs qui encadrent et accompagnent les apprenants pendant les périodes travaillées les aident à repérer les notions et raisonnements mobilisés pour réaliser les tâches demandées afin que ces derniers ne se contentent pas d'exécuter et de reproduire des gestes professionnels mais en comprennent les ressorts et les arbitrages sous-jacents.
- La seconde vise à ce que les formateurs des OF s'efforcent dans leurs enseignements de donner à voir et d'explicitier les possibles usages professionnels des concepts qu'ils délivrent afin de faciliter leur transposition.

- Un dernier levier consiste à introduire dans les cursus au centre de formation des espaces dits « intermédiaires » (EI), dont la vocation est de permettre aux apprenants d'expérimenter des moments d'enrichissement réciproque entre connaissances théoriques et savoirs d'action.

Une recherche pilotée par France compétences (cf. encadré « Méthodologie de l'étude » p.4) s'est penchée sur ces espaces intermédiaires à travers l'exploration de deux types d'action : l'organisation de situations de travail reconstituées ou simulées (STRS) et l'appui à l'analyse réflexive des situations de travail – réelles ou fictives – fréquentées par les apprenants. Elle a conduit en premier lieu à montrer que la majorité des OF déploient au moins une de ces actions mais selon des intensités et modalités variables. Des études de cas, dont nous restituons ici les principaux résultats, ont ensuite identifié les facteurs favorables ou bloquants relativement à l'installation de ces EI, ainsi que les opportunités d'apprentissage qu'ils contiennent.

Situations de travail reconstituées ou simulées

Les STRS peuvent emprunter différents formats : dispositif de simulation ou de réalité virtuelle, atelier de production, conduite de projet – individuel et/ou collectif – adossé à des cas pratiques, jeux de rôles. Appréciées par les apprenants, ces STRS les confrontent, dans des conditions aménagées à des fins didactiques – droit à l'erreur et au tâtonnement, guidance par les formateurs –, à des situations qu'ils rencontreront chez leur employeur. Elles constituent un espace préparatoire aux périodes en entreprise en proposant aux jeunes **un lieu – à distance des impératifs productifs – pour s'acculturer et s'entraîner aux activités emblématiques du métier visé**, en comprendre les tenants et les aboutissants, et identifier les savoirs utiles à mobiliser pour les effectuer.

(1) Et de mettre en dialogue des rôles et des environnements sociaux hétérogènes.

Les directives institutionnelles qui s'imposent aux OF peuvent jouer un rôle incitatif quant à la mise en œuvre de ces STRS. Ainsi, le code rural prévoit que les lycées agricoles mettent en place des ateliers de production, car les contraintes temporelles sont très difficiles à desserrer en situation réelle dans une ferme ou une entreprise agroalimentaire. De même, la Haute Autorité de Santé (HAS) recommande d'intégrer dans les formations des outils de simulation compte tenu de la dangerosité des actes et de la précaution selon laquelle aucun geste ne doit être appris initialement au lit du patient.

A contrario, **plusieurs dimensions, à commencer par la composante économique, sont susceptibles d'entraver la possibilité d'installer des STRS.** Les dispositifs de simulation, les ateliers de production et le renouvellement des plateaux techniques et équipements associés peuvent en effet se révéler coûteux en termes d'acquisition et de maintenance. Des stratégies de mutualisation sont néanmoins facilitantes. Par exemple, l'école d'ingénieurs agroalimentaires étudiée dans le cadre de cette recherche ne disposait pas des moyens suffisants pour implémenter sa propre ligne de production. En conséquence, le directeur de l'établissement a choisi de contractualiser avec le lycée professionnel à proximité pour utiliser la sienne.

Par ailleurs, le coût élevé n'est pas forcément gage de productivité des apprentissages. Il arrive que les formateurs s'aperçoivent chemin faisant que des instruments de simulation moins réalistes, autrement dit moins fidèles aux situations effectives et donc moins onéreux car moins sophistiqués sur un plan technologique, sont finalement plus efficaces. Ainsi, un OF spécialisé dans le médical s'est progressivement orienté sur des mannequins, plus simples et faciles d'utilisation, dont la fonction est de faire acquérir aux apprenants la technicité des gestes. En outre, le responsable pédagogique a décidé de mettre en place des jeux de rôles, lesquels ne réclament aucun matériel particulier et présentent l'avantage de cibler les compétences relationnelles pour développer la capacité des jeunes à interagir de manière appropriée avec les patients et les autres corps de métier.

Les investigations ont également pointé trois configurations susceptibles d'amoindrir le potentiel formateur des STRS.

Tout d'abord, les STRS risquent de générer chez les apprenants le sentiment d'être dépassés et, in fine, d'alimenter des formes de désengagement lorsqu'elles affichent **un niveau de complexité trop élevé en raison d'un nombre d'incidents introduits à un rythme soutenu et inadapté.** C'est le cas dans l'école agroalimentaire, où les ingénieurs pédagogiques ont choisi de multiplier les perturbations tant productives que managériales sur la ligne de production.

Deuxièmement, les apprenants expriment de l'insatisfaction **si les formateurs en charge d'encadrer les STRS sont peu disponibles et/ou se contentent de fournir des explications sur la dimension opératoire** liée à la réalisation du geste, sans s'attarder sur les opérations mentales sous-jacentes à l'action ou les connaissances théoriques et savoirs disciplinaires utiles à convoquer. Ces derniers sont nécessaires pour « faire » mais, au-delà, pour « comprendre et penser ce qu'on fait ».

Enfin, **les contraintes organisationnelles liées à la planification des emplois du temps⁽²⁾** sont parfois d'une telle prégnance qu'elles surdéterminent le positionnement temporel des STRS dans le cursus des jeunes et prennent le pas sur des considérations relatives à la cohérence pédagogique. Par exemple, selon que les étudiants de santé ont bénéficié d'un stage en protection maternelle et infantile (PMI) avant ou après les simulations relatives à la petite enfance, leur récit sur le caractère confortable et apprenant de leur stage diffère fortement⁽³⁾.

Appui à l'analyse réflexive des situations de travail

L'appui à l'analyse réflexive des situations de travail (AARST) peut intervenir dans deux cas de figure :

- lors des séances collectives organisées par l'OF dédiées aux retours d'expérience (Retex) post-périodes en entreprise ;
- pendant ou après la confrontation des apprenants aux STRS au sein du centre de formation.

Les apprenants portent un jugement globalement positif sur cet AARST, auquel ils attribuent plusieurs vertus.

En premier lieu, ces temps consacrés à analyser leur vécu professionnel offrent aux apprenants l'opportunité de partager avec leurs pairs les tâches qu'ils ont effectuées, les situations qu'ils ont affrontées, les erreurs ou maladroites qu'ils ont commises, les ressources qu'ils ont activées pour dépasser certaines difficultés. Ce type d'EI ouvre ainsi le champ des possibles des apprenants en leur faisant **découvrir – grâce au récit de leurs co-promotionnaires – d'autres modèles de structure, de technologie et d'organisation du travail, au-delà de leur propre contexte spécifique.** Cet élargissement est d'autant plus crucial que les jeunes tendent spontanément à considérer que les réalités professionnelles singulières qu'ils fréquentent sont représentatives de l'ensemble des configurations de travail.

Un deuxième bénéfice renvoie au fait que ces moments de prise de hauteur sont l'occasion de **rendre intelligibles les écarts entre les situations de travail réelles et les connaissances techniques et scientifiques transmises au centre de formation.** Par exemple, dans le secteur médical, le port des gants est présenté comme obligatoire alors que les étudiants constatent pendant leur stage que cette prescription n'est pas systématiquement respectée. Les séances d'analyse de Retex donnent un sens à cette injonction paradoxale apparente et mettent en lumière les urgences et situations critiques qui exigent de s'affranchir de cette règle.

Enfin, cet AARST a le mérite **d'augmenter et de consolider les apprentissages,** d'une part en invitant à revenir sur certains événements survenus dans l'entreprise et que les apprenants indiquent ne pas être parvenus à décoder dans l'instant ; d'autre part en aidant les apprenants à tisser des liens avec les enseignements disciplinaires et à identifier les notions qu'il aurait été judicieux de mobiliser pour effectuer les tâches qui leur étaient demandées.

(2) Multiplicité des modules de formation ; mixité des publics ; disponibilité des formateurs, des salles, des équipements ; pluralité des intervenants externes plus difficiles à mobiliser que les salariés de l'OF, etc.

(3) Si la simulation intervient avant le stage, elle joue un rôle préparatoire pour se familiariser aux gestes, au vocabulaire, aux signaux auxquels être attentif pour gérer efficacement une situation. Ce n'est pas le cas, si le stage intervient alors que la simulation n'a pas encore eu lieu ; les jeunes sont alors propulsés dans des situations totalement inconnues.

L'enjeu est de faire en sorte que les jeunes amplifient, complètent et prolongent l'expérience en entreprise, et franchissent ainsi un seuil supplémentaire dans la conceptualisation de l'action, une brique indispensable pour développer des compétences transversales.

Toutefois, **les potentialités apprenantes de cet AARST se heurtent parfois au profil des apprenants.** Dans un organisme de formation par apprentissage (OFA) du bâtiment, les apprentis, sous l'effet conjugué des problématiques de sourcing et de la proportion croissante de ceux issus d'une trajectoire scolaire chaotique, présentent – plus qu'hier – des difficultés d'expression. En conséquence, ils peinent à décrire et mettre en mots – à l'oral et a fortiori à l'écrit – les activités qu'ils ont réalisées, les ressources et matériaux qu'ils ont utilisés. Pour surmonter cet obstacle, l'établissement a décidé d'accompagner les jeunes sur la verbalisation des situations rencontrées dans l'entreprise en amont des séances de Retex. De plus, les enseignants de l'OF échangent dorénavant de manière très régulière avec les maîtres d'apprentissage pour connaître précisément ces situations et la manière dont elles se sont déroulées. Enfin, les apprenants sont incités à prendre des photos et à enregistrer des vidéos quand ils sont chez leur employeur pour garder une trace matérielle des situations auxquelles ils ont été exposés et pouvoir la mobiliser comme support des interactions pendant les temps de débriefing.

En outre, les investigations menées ont révélé trois facteurs extérieurs aux OF susceptibles d'impacter la mise en place – ou non – d'un AARST.

Tout d'abord, **les cadres réglementaires** peuvent y contribuer favorablement. Ainsi, la Commission des titres d'ingénieur (CTI) enjoint les établissements d'enseignement supérieur qui lui sont affiliés à animer un retour réflexif systématique après les périodes en entreprise.

La culture professionnelle en vigueur dans les métiers ciblés par la formation n'est pas neutre non plus. Ce type d'EI est par exemple fréquent dans les formations sociales et médico-sociales, en écho à la tradition d'analyse des pratiques qui caractérise de longue date ce domaine d'activité.

Certains titres et diplômes ont quant à eux tendance, au contraire, à freiner, voire empêcher l'installation d'un AARST. Ainsi, les référentiels de certification (ou cahiers des charges d'habilitation) peuvent se révéler bloquants quand ils formulent des injonctions strictes sur le volume et la ventilation horaires des séquences entreprise/centre et des contenus d'enseignement. C'est le cas pour le CAP⁽⁴⁾ peintre applicateur de revêtements, par exemple. Les OF ne disposent pas de la marge de manœuvre nécessaire pour introduire des séances de Retex dans ces parcours de formation.

Cette impossibilité s'observe aussi lorsque le champ du titre est très étendu. Par exemple, à la suite de la fusion en un seul diplôme de ceux d'auxiliaire de vie sociale et d'aide médico-psychologique, un OF interrogé explique que l'ampleur des savoirs et compétences à couvrir rend aujourd'hui difficile de circonscrire un segment d'activité spécifique à approfondir dans le cadre d'une séance d'analyse réflexive.

Enfin, les travaux soulignent que **la difficulté rencontrée par certains OF à installer un AARST est imputable de manière récurrente à un autre aspect, cette fois endogène aux OF : l'absence d'acteurs compétents pour faire exister et animer ce type d'EI.** Celui-ci ne peut en effet jouer pleinement son rôle d'interface si les formateurs qui en ont la responsabilité ne maîtrisent pas tout à la fois le contenu des cours et les pratiques professionnelles.

Or, cette double expertise n'est pas toujours présente au sein des équipes pédagogiques. Elle l'est relativement dans la santé, l'animation, le social et le bâtiment, où les personnes en charge de cet AARST connaissent les autres enseignements du cursus et ont été ou sont encore amenées à exercer des activités en milieu professionnel.

En revanche, ce ne semble pas – ou moins – être le cas dans l'agroalimentaire. Au sein du lycée observé, les formateurs qui encadrent les ateliers de production sont issus du monde de l'entreprise mais sont peu au fait des savoirs théoriques dispensés dans la formation. En outre, le turn-over élevé dans ces postes, en raison de salaires plus attractifs dans l'industrie, limite la possibilité pour l'OF d'initier des actions de professionnalisation auprès de ces formateurs. Dans l'école d'ingénieurs, les séances de Retex post-périodes en entreprise devaient initialement être animées par des professeurs. Or, aucun d'entre eux ne s'est porté volontaire pour endosser cette mission⁽⁵⁾. Ces séances ont donc été confiées à une ingénieure technico-pédagogique qui méconnaît le domaine de l'agroalimentaire, tant du point de vue des contenus disciplinaires que des situations professionnelles. En conséquence, l'ambition originelle de ces séances a été largement détournée. Celles-ci visent non pas à exploiter le vécu professionnel des apprenants dans une finalité pédagogique, mais à mettre à leur disposition un temps pour réfléchir à leur projet professionnel et à la construction de leur parcours.

Ainsi, il ressort, d'une part, que l'introduction d'un AARST dans le cursus des apprenants constitue un ingrédient essentiel pour fabriquer, à terme, des professionnels réflexifs, capables de s'adapter aux aléas du travail réel et d'autoévaluer au fil de l'eau la qualité de ce qu'ils font ; d'autre part, **que la mise en place de ces EI dépend pour une large part de l'émergence au sein des OF d'acteurs « frontière » capables d'aider les apprenants à faire des liens entre connaissances théoriques et savoirs d'action afin que cette responsabilité ne repose pas exclusivement sur les épaules des apprenants.**

(4) Certificat d'aptitude professionnelle.

(5) Ce qui s'explique par une conjonction de facteurs : plusieurs enseignants interrogés sont réticents au développement de cursus en apprentissage qui risquent, selon eux, de nuire au prestige des diplômes ; quelques-uns invoquent également un contexte de réduction globale des heures d'enseignement ; enfin, certains précisent ne pas maîtriser suffisamment les usages professionnels concrets des connaissances qu'ils délivrent dans leurs cours pour encadrer des séances d'analyse réflexive des périodes travaillées.

MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Cette recherche pilotée par France compétences a été réalisée par un consortium de plusieurs laboratoires universitaires : AgroSup Dijon (Côte-d'Or), les facultés de Bourgogne, Nantes (Loire-Atlantique) et Grenoble (Isère).

Les formations investiguées dans le cadre de cette recherche couvrent des situations d'alternance au sens large du terme, c'est-à-dire des contrats d'apprentissage et/ou de professionnalisation et des formations sous statut scolaire ou étudiant avec des stages intercalés dans le parcours.

Une première phase d'enquête par questionnaire a été conduite auprès de responsables pédagogiques. Des études de cas de type ethnographique combinant différents modes d'investigation et de collecte des données (analyses documentaires ; observations parfois filmées ou enregistrées ; entretiens avec des apprenants, des responsables pédagogiques et des formateurs) ont ensuite été réalisées.

DÉPLOIEMENT DES ÉTUDES DE CAS DE TYPE ETHNOGRAPHIQUE DANS 5 CONTEXTES DIFFÉRENTS

- Des formations du CAP au BTS⁽⁵⁾ dans un lycée agricole avec des élèves ou apprentis en CAP, bac professionnel et BTS de spécialité agroalimentaire.
- Des formations d'infirmiers-puériculteurs et de sages-femmes dans un institut supérieur de formation en santé.
- Des apprentis et étudiants en première et troisième années dans une école d'ingénieurs agroalimentaires.
- Des apprentis du CAP au BP⁽⁶⁾ (CAP petite enfance, DE⁽⁷⁾ accompagnement éducatif et social, CP⁽⁸⁾ et BP jeunesse et sport) dans un centre de formation d'apprentis (CFA) spécialisé dans les domaines de la petite enfance, l'accompagnement éducatif, social et sportif et le secteur médico-social.
- Des apprentis du CAP au BP (titre professionnel de menuisier installateur ; CAP de peintre applicateur de revêtements ; BP de menuisier) dans un OFA du bâtiment.

Consulter les résultats détaillés de cette recherche en cliquant [ici](#).

Consultez nos autres notes d'études sur notre site internet en cliquant [ICI](#)

(5) Brevet de technicien supérieur. (6) Brevet professionnel. (7) Diplôme d'État. (8) Contrat professionnel.



Autorité nationale de financement et de régulation
de la formation professionnelle et de l'apprentissage.
Établissement public national sous tutelle du ministère
en charge de la Formation professionnelle.

www.francecompetences.fr



Note d'études N° 13 – 2025
Directeur de la publication : Stéphane Lardy
Responsable de la rédaction : Béatrice Delay
Dépôt légal à parution – publication gratuite
France compétences, Immeuble Canopy,
6 rue du Général Audran, 92400 Courbevoie
Tél. : 01 81 69 01 40