

L'Action de Formation En Situation de Travail :

La diversité des chemins d'implémentation

Une analyse monographique
d'expérimentations menées par 8
OPCO en région Hauts De France.

Katalyo

www.katalyo.fr

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier chaleureusement l'ensemble des contributeurs qui a rendu nos séances de travail passionnantes et enrichi nos réflexions collectives :

- **Valérie BUTIN** d'OPCO 2I, **Alicia BACHELET** et **Nadège YORDEY** de l'entreprise GECCO.
- **Benoit COPPEY** d'OPCO EP.
- **Lynda CAUCHOIS** et **Benoit TORDOIR** d'AKTO, **Virginie RAIMONDI** de l'entreprise WORK IN PROCESS
- **Delphine SIMOENS** et **Hervé PICOTIN** d'OPCO SANTE, **Elodie BOSSART** et **Peggy DEMUYNCK** du centre Hospitalier OSCAR LAMBRET, **Richard DOUXAMI** du cabinet Match & Patch.
- **Oxana BELITSKAIA** et **Ronan SEGALIN** de CONSTRUCTYS, **Christophe CLERY** du GRETA Grand Hainaut, **Cyril LE BIHAN**, **Vincent BOULANGER** et **Bernard VAILLANT** de l'entreprise FTCS.
- **Frédérique VANBEVERSLUYS** et **Émilie VANHOUCKE** d'OPCOMMERCE, **Ludovic THYS** Groupe AFC.
- **Nathalie LUCAS** et **Emmanuel PROUVOST** d'OCAPIAT et **Isabelle DANET** du cabinet IDANET FORMATION
- **Mélissa CHERABI** d'OPCO MOBILITES, **Sylvie TRAVERS** et **Jean Christophe LEMAR** de l'AFTRAL, **Franck BEHRA** et **Nicolas CHANCEL** de l'entreprise TC Transport, **Sophie BOUTIN**.
- **Olivia RUEL MAILFERT** de l'APES.

Un grand merci aussi à **Mathieu LEROY** de la DREETS qui initié cette démarche d'enrichissement collectif.

L'équipe de rédaction :

- **Béatrice DELAY** de FRANCE Compétences
- **Anne Lise ULMANN** du CNAM
- **Fabienne CASER** de l'ANACT
- **Noémie DUDZINSKI** et **Dominique DILLY** de KATALYO / ARACT HDF

Un grand merci aussi à l'équipe Communication pour leur mobilisation : **Delphine LEGRAND** et **Mendy LEIGNEL** (Aract HDF).



A l'origine de l'étude ...

En avril 2021, le service « Mutations de l'économie » de la DREETS des Hauts-de-France a lancé un appel à projets visant à encourager les acteurs de l'économie dans leurs démarches d'anticipation ou d'adaptation aux mutations économiques.

L'innovation pédagogique en faveur de la formation professionnelle figurait parmi les objectifs de cet appel à projets et notamment la possibilité d'accompagner les démarches visant à mettre en place une action de formation en situation de travail (AFEST).

Face aux nombreux projets déposés par les OPCO, portant spécifiquement sur la mise en œuvre d'AFEST ou intégrant l'AFEST dans une démarche plus globale, et face à cet objet pédagogique encore mal identifié depuis son introduction dans la loi du 5 septembre 2018 « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel », la DREETS a considéré qu'il fallait porter une attention particulière à son déploiement en région.

C'est pourquoi, la DREETS a sollicité l'ARACT Hauts-de-France (aujourd'hui doté du laboratoire KATALYO, dédié à l'innovation en formation) pour mettre en place un groupe de travail réunissant des représentants des OPCO, de l'ANACT, du monde universitaire et de FRANCE Compétences afin de tirer des enseignements du déploiement de cette nouvelle modalité pédagogique.

Après plus d'une année riche de partage d'expériences, de témoignages d'acteurs du monde économique, de réflexions et de regards croisés, les efforts communs nous ont permis d'aboutir à cette analyse. Cette production se veut être un appui de

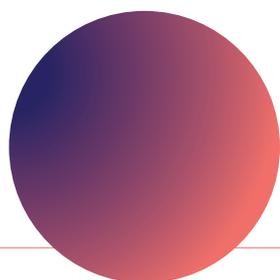
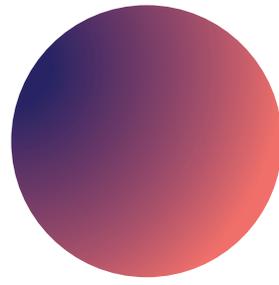
ceux et celles qui voient dans l'AFEST, une solution de formation pertinente, efficace, reproductible selon certaines conditions, mais surtout une invitation à penser la formation comme un investissement stratégique, concernant aussi bien les personnes que les collectifs et les organisations.

KATALYO remercie la DREETS pour son soutien à cette démarche ainsi que l'ensemble des contributeurs, des conseillers des OPCO engagés et des responsables d'entreprise qui ont permis son aboutissement.

Sommaire

Monographies.....	7
AKTO.....	8
CONSTRUCTYS.....	10
OCAPIAT.....	12
OPCO 2i.....	14
OPCOMMERCE.....	16
OPCO Mobilités.....	18
OPCO EP	20
OPCO SANTÉ.....	22
Partie 1 - Motifs d'engagement des entreprises et problématiques d'origine.....	27
1-1 - Les entrées formation.....	29
1-2 - Les entrées RH.....	30
Les essentiels.....	33
Partie 2 - La diversité des chemins pour construire une Afest : modes de construction et d'investissement.....	35
2-1 - Comment démarrer une Afest ?.....	36
2-1-1 - La formation est-elle une réponse pertinente ?.....	37
2-1-2 - L'Afest est-elle efficace et praticable ?.....	38
2-1-3 - Comment appréhender d'emblée l'Afest comme un projet d'entreprise inscrit dans une dynamique collective ?	39
2-1-4 - Par qui et comment se faire accompagner ?.....	41
2-2 - Analyser l'activité et exploiter les vertus apprenantes des situations de travail.....	43
2-2-1 - Comment analyser les compétences mobilisées dans le travail, jusqu'à quel degré de précision et avec quels instruments ?.....	43
2-2-2 - Comment analyser et définir les situations de travail qui seront mobilisées dans la mise en œuvre des Afest ?..	45
2-3 - Comment concevoir l'ingénierie de formation à partir des situations de travail retenues ?... 	48
2-3-1 - Faire de la situation de travail une situation de formation.....	50
2-3-2 - Organiser les données recueillies pour concevoir une Afest.....	51
2-3-3 - Evaluer le processus d'apprentissage.....	53
Les essentiels.....	55

Partie 3 - Réflexivité et posture du formateur.....	57
3-1 - De la séquence réflexive à la mise en réflexivité.....	58
3-1-1 - Une posture nouvelle pour le formateur.....	58
3-1-2 -La réflexivité peut s’incarner dans des pratiques formatives variées.....	61
3-2 - Comment déclencher ce renversement de posture ?.....	62
Les essentiels.....	64
Partie 4 - Les effets de l’AFEST.....	65
4-1 - Pour l’apprenant, des effets qui vont au-delà de l’acquisition de compétences techniques	66
4-1-1 - Une entrée et un engagement en formation facilités.....	66
4-1-2 - La construction d’un nouveau rôle pour l’apprenant.....	71
4-1-3 - Au-delà de l’acquisition de compétences situées, l’accès au sens de son activité et la capacité à la raisonner et à mieux l’anticiper.....	73
4-1-4 - Construction identitaire et professionnalisation.....	76
4-2 - Les effets sur l’organisation du travail.....	77
4-2-1 - Une représentation sur le travail renouvelée et partagée.....	77
4-2-2 - La plus-value de l’Afest sur les pratiques d’intégration.....	81
4-2-3 - Des effets sur la dynamique sociale.....	83
4-2-4 - De l’Afest à l’organisation apprenante.....	84
Les essentiels.....	86
Partie 5 - Les stratégies de déploiement de l’Afest.....	88
5-1 - Déploiement de l’AFEST et autonomie de l’entreprise.....	91
5-1-1 - Les quatre dimensions essentielles de l’accompagnement des entreprises en lien avec l’autonomisation des entreprises.....	92
5-1-2 - Un accompagnement à degré et à géométrie variables.....	94
5-2 - Les modèles d’accompagnement du déploiement.....	95
5-2-1 - Le modèle INTRA.....	95
5-2-2 - L’approche collective du déploiement de l’Afest est une solution prometteuse.....	98
5-2-3 - Le modèle de branche.....	102
5-3 - La question du modèle économique de l’Afest et les politiques d’achats et de financements des financeurs publics et paritaires.....	103
Les essentiels.....	106
Conclusion.....	109
Glossaire.....	112
Présentation Katalyo	117





Monographies



Work in Process
Facilitateur de Performances



Work in process

Work in Process est un organisme de formation de 2 salariés. L'une des 2 salariés est également la gérante de la structure. La structure couvre 4 activités : qualité de la formation, ingénierie de la formation, la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences et la qualité de vie au travail.

Ses clients sont principalement des entreprises ou des collectivités. Elle souhaite développer une activité annexe autour de l'orientation scolaire auprès des jeunes (mission qui sera confiée à sa nouvelle recrue).

C'est dans le cadre de son développement mais aussi des changements imposés par la réforme de la formation professionnelle 2018, que l'entreprise a souhaité recruter une nouvelle personne.

Le cadre: Contrat de professionnalisation expérimental et multimodal
Dans le cadre des nouvelles missions des OPCO, suite à la réforme de la formation professionnelle 2018, la conseillère a accompagné l'entreprise qui souhaitait mettre en place cette nouvelle modalité de formation, sur l'ensemble de la construction et de la mise en œuvre
L'enjeu pour la conseillère était de maîtriser cette nouvelle modalité de formation afin de pouvoir accompagner les entreprises dans la mise en place.

Motifs d'engagement dans le projet Afest

L'enjeu pour l'entreprise était stratégique :

La gérante souhaitait recruter sa fille pour la seconder dans la gestion de son organisme de formation, pour à terme reprendre la gestion de cette entreprise. La future recrue était fraîchement diplômée (BAC+ 5) mais n'avait aucune expérience professionnelle en entreprise, ni dans le domaine d'activité de l'entreprise (organisme de formation).

L'entreprise avait aussi pour souhait que la conseillère l'aide à mettre en place une AFEST afin d'en comprendre les grands principes pour ensuite pouvoir proposer cette modalité auprès de ses clients. L'entreprise avait également un enjeu RH de montée en compétences et de professionnalisation de sa nouvelle collaboratrice afin de la rendre opérationnelle rapidement.

C'est dans ce cadre de projet de recrutement que la conseillère a proposé à l'entreprise de mettre en place un contrat de professionnalisation expérimental multimodal avec des séquences d'AFEST, des séquences de formations internes et des séquences de formation externes. Cela apparaissait pertinent car la personne recrutée avait un profil junior et besoin d'asseoir sa légitimité et la confiance des autres salariés de la structure, qu'elle sera amenée à manager.

La conseillère a commencé par définir avec l'entreprise les rôles de chacun : Guisi, l'apprenante ; Virginie, la tutrice et gérante ; un consultant, Virginie les formateurs et moi-même la conseillère OPCO en tant que référents AFEST.

Le poste de responsable développement et communication n'existait pas dans la structure et Guisi n'avait aucune expérience en gestion d'organisme de formation. Il était donc indispensable de repérer les compétences attendues par l'entreprise pour cette création de poste ainsi que les besoins en apprentissage de Guisi pour se professionnaliser.

L'entreprise et la conseillère OPCO ont défini les compétences attendues pour le poste d'adjoint de direction, celles qui seraient acquises en AFEST et celles qui nécessiteraient une formation externe. Pour ce faire, l'entreprise n'ayant pas de fiche de poste existante, la conseillère l'a élaboré avec l'entreprise sur la base d'un outil digitalisé utilisé par le réseau Opcalia (ESPACE COMPÉTENCES). Cet outil recense différentes fiches de poste émanant du référentiel ROME mais également des fiches de poste émanant des observatoires des métiers des différentes branches accompagnées par AKTO/OPCALIA, et notamment de la branche des organismes de formation.

Ils ont donc conçu le référentiel métier de Guisi avec le référentiel proposé par l'outil et en ajustant en fonction des besoins de l'entreprise. La construction de la grille de positionnement a permis à l'entreprise de bien définir ses attentes vis-à-vis des compétences attendues pour le poste.

La conduite de projet

Le parcours de formation a été élaboré en fonction des besoins de l'entreprise mais aussi du parcours de l'apprenante. Il a paru important de commencer par les éléments comptables au vu de la fragilité financière de l'entreprise et par la commercialisation (factures, devis) car la gérante est souvent sur le terrain pour développer l'activité de sa structure. S'en est suivi les modules sur l'audit et la certification, en vu d'enclencher la démarche qualité QUALIOP1 et le module de commercialisation, afin de bien comprendre le client pour lui apporter une réponse adaptée à son besoin.

L'apprenante a également mené beaucoup de recherches individuelles pour se perfectionner sur les organismes de formation. En effet, Guisi est diplômée d'un master 2 en communication, univers assez éloigné du monde des organismes de formation.

L'entreprise étant un organisme de formation, il n'y a eu aucune difficulté pour planifier ces temps de formation et d'échanges. C'est pourquoi l'accompagnement a été réalisé par 2 personnes (Virginie et le consultant), pour d'une part avoir 2 visions différentes et challenger les informations reçues, mais également pour que Guisi ait l'accompagnement adéquat. L'entreprise a toujours été disponible avec l'apprenante. Des rendez-vous en binômes ont été menés, ainsi que des échanges réguliers par le biais des phases réflexives.

La conseillère OPCO a effectué une sensibilisation AFEST auprès de l'entreprise en début de parcours, sur qu'est-ce que l'AFEST, quelle réglementation, qu'est-ce que la réflexivité. Ce qui a permis à l'entreprise de bien comprendre la démarche et d'être outillée, notamment pour les phases réflexives. La méthode QQQQCCP a été utilisée pour mener à bien les phases réflexives.

L'apprentissage s'est fait en allant et est venu se nourrir de formations externes.

Dans un premier temps, il y a eu une transmission des connaissances des formateurs internes à l'apprenante visant l'acquisition d'éléments de savoirs. Ensuite l'apprenante a fait une mise en application avec des tests en réel (rendez-vous client, écrire une procédure de préparation à l'audit, réaliser un diagnostic de son organisation). Du temps a été planifié chaque semaine pour aménager les temps d'apprentissage avec l'apprenante.

L'entreprise et l'apprenante ont tout mis en œuvre pour que ce parcours se déroule dans les meilleures conditions.

Du côté de l'entreprise : Aménagement du temps de travail pour laisser place à la formation et à la réflexivité

Du côté de l'apprenante : engagement à produire les éléments demandés et avvertir l'entreprise en cas de difficultés.

Les phases réflexives ont été mises en œuvre à la fin de chaque module fait en AFEST pour pouvoir valider et prendre du recul sur chaque module, maîtriser les tâches et être opérationnelle et autonome en fin de parcours. Ces phases réflexives ont été menées par l'apprenante et ses formateurs : d'une part seule pour prendre du recul et en confrontation par les formateurs. La conseillère OPCO n'a pas mené les phases réflexives pour que l'entreprise s'approprie ces temps, mais elle a participé aux différents bilans pour savoir comment les phases s'étaient déroulées.

La conseillère OPCO a effectué une sensibilisation AFEST auprès de l'ensemble des intervenants pour leur décrire le process (réglementation, phases réflexives).

L'OPCO a fourni un outillage à l'entreprise sur les séances réflexives ainsi que sur l'ensemble de la démarche FEST et un zoom sur la réflexivité en utilisant notamment la méthode QQQQCCP. Les séquences réflexives ont ainsi été tracées par écrit et par l'apprenant.

L'entreprise a axé son accompagnement sur un travail collaboratif tout au long du parcours : l'idée étant que Guisi, l'apprenante, liste les tâches difficiles pour ensuite les confronter avec ses formateurs.

Ce qui a bien fonctionné :

L'entreprise a fait preuve de beaucoup d'écoute, de présence et de bienveillance pour mettre l'apprenante dans les meilleures conditions possibles afin de la rendre responsable et actrice de sa formation AFEST, lui laisser la liberté de rechercher par elle-même.

L'autonomie a eu une grande place dans ce parcours AFEST.

La méthode du feed-back est une des méthodes qui fonctionne le mieux sur les métiers de formateurs car ces métiers s'appuient sur des compétences cognitives.

Des entretiens informels après chaque module ont été réalisés afin de pouvoir mesurer l'évolution des acquis ; pour valider les connaissances de l'apprenante tout au long du parcours : les formateurs posaient des questions, sans formalisation, à l'apprenante afin de valider ce qui avait été vu ou afin de voir comment elle allait s'y prendre pour réaliser telle ou telle tâche. En prenant du recul, cela a apporté beaucoup de nouvelles idées à l'entreprise.

Ces séquences ont permis de faire un constat sur ce qui a été fait et également de se recentrer sur ce qui est à faire.

Points d'améliorations :

Si c'était à refaire, la conseillère aurait outillé l'entreprise afin de formaliser les entretiens de feed-back et plus insisté sur l'importance de la traçabilité.

Les acteurs mobilisés

Virginie Gérante,
Tutrice et Formatrice

Le consultant – formateur

Guisi l'apprenante

Bénéfices constatés

Cette pratique a permis de construire un parcours sur mesure pour l'apprenante, qui a pris en compte son niveau de départ par rapport aux compétences attendus par l'entreprise. Cela a donc permis une personnalisation du parcours de formation.

La construction et consolidation du parcours a tenu compte du retour de chaque personne impliquée. L'apprenante a pu mettre en pratique ses enseignements, les tester, y remédier en collaboration avec l'équipe de l'entreprise.

Le fait de monter une AFEST oblige, par sa formalisation, à se poser, prendre du temps, s'interroger et se remettre en question, finalement toute l'équipe est gagnante car l'apprenante avec son regard neuf a apporté des idées nouvelles qui ont permis de faire progresser les pratiques et outils de l'entreprise et de l'OPCO.

Concernant l'entreprise, cette méthode a permis à l'apprenante de compléter son parcours professionnel, en combinant formations internes et AFEST. Elle n'avait aucune connaissance dans le domaine de la formation et de la gestion d'un organisme de formation à son arrivée. Cela lui a permis d'aller plus vite dans l'apprentissage et de se former sur mesure. Les outils de positionnement et d'évaluation ont permis de mesurer rapidement les états d'avancement et de construire quelque chose de durable pour la structure. La formalisation de l'ensemble de la méthode a également aidé l'entreprise à mettre en place des outils pour avancer.



F T C S Forage – FRETIN (59)

Entreprise nationale spécialisée dans les travaux de construction sans tranchée, de forage dirigée pour la pose de réseaux secs ou humides . Les activités principales sont le forage dirigé, le forage tarière et les travaux spéciaux. Implantations : Fretin (siège), Mazerès (Bordeaux), Gazeran (Paris) Heric (Nantes) Marly (Moselle) Saint Raphaël (Var). FTCS-Forage (48 personnes) est spécialisée dans le forage horizontal. L'activité « forage dirigé » représente environ 90% de l'activité et le « forage tarière », le reste. Cette technique de fouille est en pleine expansion car elle permet de passer des fourreaux enfouis en réalisant des travaux sans tranchées. Elle assure également des prestations dans le battage de palplanches, technique qui consiste à enfoncer dans le sol des profilés de soutènement en acier. Société mère du groupe RESUM , elle a permis de faire évoluer les entités support du groupe (bureau d'études FORETUDE et les études de sol avec SAFE). Un projet d'usinage de pièces est en cours de développement (FOROUTIL) permettant de fabriquer localement ses propres « consommables » de forage complète le groupe. L'ensemble se compose d'environ 130 personnes à temps plein.

OPCO

CONSTRUCTYTS

Conseil et Analyse du besoin

Appui Conseil RH

Diagnostic AFEST

Construction du cahier des charges du parcours en Contrat de professionnalisation

Réalisation de la Formation TUTEUR

Soutien aux branches et construction d'un CQP

Motifs d'engagement dans le projet Afest

En Septembre 2019, à l'occasion d'une rencontre avec son conseiller CONSTRUCTYTS , l'entreprise représentée par M. Cyrille LE BIHAN souhaite créer son propre Centre de Formation d'Apprentis.

Président du syndicat de métiers en création au sein de la FNTP (le SYNFODI) , l'élu souhaite construire un CQP spécifique au métier de Foreur dirigé.

Portée par l'émergence d'une technique alternative de passage de réseaux (sans terrassement) , cette profession réunit quelques entreprises au niveau national. Des perspectives de développement sur l'ensemble du territoire nécessitent de structurer une offre de certification et de formation spécifiques à ce métier.

Les compétences clés du métier de Foreur Dirigé ne sont décrites dans aucun référentiel de compétences existant et ne sont développées dans aucune offre de formation initiale et continue.

Le matériel utilisé pour le pilotage du forage dirigé représente un investissement que seule l'entreprise peut amortir, les compétences associées ne seraient donc mobilisables qu'en situation de production. Les salariés en poste sont formés « sur le tas » par leur pairs.

Le syndicat de métiers souhaite donc «labelliser» le métier et d'en structurer la montée en compétences en s'appuyant si possible sur les dispositifs de contrats en alternance.

Avec l'objectif à moyen terme de dépôt d'un CQP au RNCP pour le compte du syndicat de métier et dans ce contexte , la mobilisation de la modalité AFEST dans le parcours de développement de compétences est proposée pour identifier , jalonner et renforcer le développement et l'ancrage des compétences du métier notamment en situation de travail.

Cette opération permettra notamment d'objectiver le référentiel de compétences du métier par ailleurs à construire.

La conduite de projet

Deux actions concomitantes sont proposées et menées :

D'une part, afin d'inscrire le projet dans la stratégie de l'entreprise et plus largement de son syndicat de métier, le conseiller CONSTRUCTYS propose un Appui Conseil RH avec le cabinet KOHERENCE en Mars 2021 avec un diagnostic de cadrage (restitution Mai 2021) assorti d'un plan d'action pour un bilan d'accompagnement en Novembre 2021. Cet accompagnement RH vise notamment la stabilisation d'une organisation cible de l'entreprise, le renfort de la fonction RH et du process de recrutement (marque employeur, communication réseaux , etc ..) ainsi que la mise en place des entretiens annuels et professionnels (fiche de poste)

D'autre part, en Mars 2021 également, afin d'établir le potentiel apprenant des situations de travail , le conseiller propose un diagnostic AFEST permettant d'identifier les compétences à travailler en production et d'en établir les conditions de mises en situation et d'évaluations.

Cette commande s'inscrit dans le projet de recruter un groupe d'alternants à l'automne 2021 sur un parcours certifiant augmenté d'une modalité AFEST. Cette modalité viendrait enrichir un parcours d'alternance «classique» qui permettrait par ailleurs de valider tout ou partie d'une certification voisine du métier. CONSTRUCTYS missionne le GRETA GRAND-HAINAUT pour établir les compétences «clientes» sur la modalité AFEST, recruter et positionner les référents AFEST potentiels, les sensibiliser , les informer et les outiller sur le référentiel de compétences ciblées.

En Juillet 2021 , le bilan du diagnostic AFEST permet de définir deux compétences cibles (Soudeur PEHD et Aide Foreur) et 5 référents AFEST qui s'inscrivent dans la démarche. CONSTRUCTYS valide avec l'entreprise l'étude de faisabilité AFEST.

De plus, le titre professionnel « Canalisateur », de niveau 3, correspond le mieux aux compétences visées par FTSCS-Forage. Un parcours en contrat de professionnalisation avec comme objectif de certification le TP Canalisateur (TP-00459) auquel on adjoint la modalité AFEST sur les compétences spécifiques aux métiers visés et permettant l'évolution du poste est proposé. Toujours en Juillet 2021, l'entreprise consulte avec CONSTRUCTYS pour un groupe de 10 contrats de professionnalisation avec certification du titre canalisateur et lance son offre d'emploi sur le bassin de l'Artois Bruay Béthune. En Octobre 2021, un groupe de 11 salariés démarre un contrat de pro de 8 mois (490 heures) au Lycée des TP Jean Bertin à Bruay la Buisnière (GRETA de l'ARTOIS).

En Décembre 2021, les 5 référents font une formation de Tuteur avec le centre de formation TRAJECTOIRE COMPETENCE.

En Janvier 2022, le bilan intermédiaire de l'opération est reporté par l'entreprise, le GRETA GRAND-HAINAUT voit les 5 référents AFEST pour un premier retour d'expérience sur la réflexivité Le Bilan intermédiaire se tient finalement en Mars 2022, le lycée alerte sur le manque de motivation des publics et des problèmes d'assiduité croissante, l'entreprise procède à un recadrage. Au cours du 2eme trimestre 2022, l'assiduité en centre de formation se délite et le groupe totalise 1/3 d'absence en centre de formation à la fin du parcours. Au final en Juin 2022, 6 alternants sont présentés au Titre Canalisateur pour 2 validations complètes, 2 validations partielles, 2 échecs, 5 intègrent l'entreprise et 4 sont toujours dans les effectifs en Février 2023. En points d'amélioration et difficultés rencontrés : Au-delà de la formation Tuteur proposée au référent AFEST, une formation-action en direction des référents AFEST n'a pas pu être programmée, ce qui a fortement affaiblit le suivi de l'évaluation réflexive des séquences identifiées. Un maître d'œuvre de formation aurait été nécessaire pour la coordination du parcours et les interfaces de l'alternance et des séquences AFEST (3 acteurs différents n'ont pas suffisamment intermédié : l'accompagnateur des référents AFEST, le formateur des TUTEURS, le formateur Alternance. La partie « académique » du parcours restant trop éloignée des missions confiées en entreprise, les candidats ont délaissé l'enjeu certifiant du titre professionnel (assiduité, absence et/ou résultat à l'examen), pour autant 2 apprenants ayant échoué à l'examen sont à ce jour complètement intégrés dans l'équipe.

Le positionnement et l'adhésion des apprenants sur la modalité AFEST n'a pu se faire qu'à posteriori du démarrage du contrat de professionnalisation

En 2023, l'entreprise, forte de cette première expérience ,mutualise avec d'autres adhérents du syndicat pour continuer le chemin d'un CQP déposé au RNCP avec le CFC d'EGLETONS qui pourra s'inscrire dans un premier temps sur le dispositif du contrat de professionnalisation expérimental

Les acteurs mobilisés

Conseiller Formation OPCO CONSTRUCTYS

INTERNE Directeur, Directeur Technique, assistant RH, 4 chefs d'équipe et 1 chef de chantier

PRESTATAIRES Appui Conseil RH (Diag et Plan d'action)

Cabinet KOHERENCE

Diag AFEST et Rex Référent GRETA du Grand HAINAUT

Formation TUTEURS TP TRAJECTOIRE COMPETENCE

Parcours Contrat de Professionnalisation GRETA de Grand Artois- Lycée Jean BERTIN Béthune

Bénéfices constatés

Pour l'entreprise et plus largement son syndicat de métiers, premiers travaux sur un référentiel compétences spécifique au métier de forage dirigé (qui sert à moyen terme le projet de CQP Foreur Dirigé)

Pour le référent AFEST, une mission de « reconnaissance » de l'apprentissage par ses pairs pour les futurs alternants ou entrants sur le métier (a contribué à la stabilisation des fiches de poste, la mise en perspective avec les entretiens annuels, les entretiens professionnels et le plan de développement de compétences).

Une dichotomie inconfortable entre les contenus du lycée et l'objectif de certification du titre pro canalisateurs et les périodes en entreprise fondées sur l'objectif professionnel d'aide foreur sans coordination pédagogique a perturbé le projet de montée en compétences. Pour autant sur les 6 parcours présentés à la certification finale, 5 ont intégré durablement l'entreprise à l'issue.



Sens ô Jardins

C'est une entreprise, située en Loire-Atlantique, d'entretien des espaces verts. Avec moins de 11 salariés au démarrage de l'action, elle est aujourd'hui en plein essor et emploie plus de 11 salariés.

Elle intervient en copropriétés et en entreprises. Depuis septembre 2012, l'entreprise propose ses services auprès d'une clientèle de professionnels : syndicats de copropriété, property management, entreprises...

L'entreprise met en avant plusieurs arguments dans sa communication commerciale : outils logistiques ultras performants pour le suivi des chantiers, des machines toujours renouvelées et efficaces, du personnel compétent, qualifié et investi dans cette même perspective. Sens ô jardins gère à ce jour plus de 300 contrats d'entretien.

Le projet présenté ici est l'un des plus aboutis en Afest accompagné par l'OCAPIAT. Cette typologie d'entreprise représente 98% des entreprises relevant du champ d'OCAPIAT. Cette présentation est faite dans le cadre d'un déploiement plus large et notamment en région Hauts de France.

OCAPIAT

Nathalie LUCAS - Cheffe de projet AFEST

Emmanuel PROUVOST
Animateur Régional

Réalisation du pré-diagnostic

Financement du prestataire intervenant sur la mise en œuvre

Suivi de l'action sur l'ensemble de sa durée



Motifs d'engagement dans le projet Afest

L'entreprise est très impliquée dans des enjeux de type RSE. Lors de la mise en place de son engagement dans le projet AFEST, elle a rencontré des difficultés à recruter des profils compétents sur ses activités et a embauché des personnes qui n'avaient pas de qualification dans le secteur des Jardins Espaces Verts. Parmi les personnes embauchées, certains ne maîtrisaient pas le français, et d'autres sortaient d'un cursus scolaire en échec.

Ces personnes ont une volonté d'apprendremais pas sur un modèle s'apparentant à celui de « l'école ».

L'entreprise a néanmoins la «chance» d'avoir des chefs d'équipe qui ont une appétence au transfert des savoir-faire en étant les «grands frères», sans être outillée opérationnellement pour gagner en efficacité sur la transmission des compétences.

Il est donc nécessaire de les aider à identifier les compétences sensibles, critiques et/ou prioritaires, reconnaître les compétences existantes et évaluer la montée en compétences des salariés encore peu expérimentés pour viser l'autonomie sur l'ensemble des situations professionnelles à enjeu.

L'entreprise ne trouve pas, par ailleurs, sur le marché de la formation, les outils lui permettant d'accompagner le développement des compétences : son projet stratégique de développement est, en effet, centré sur une évolution des pratiques pédagogiques en ciblant des situations et non des tâches comme on peut les retrouver dans les formations classiques en organisme de formation.

L'objectif a donc été de mettre en place un parcours AFEST pour les nouveaux embauchés au sein de l'entreprise.

La mise en place d'une démarche créée et financée par OCAPIAT : l'AFESTtime

Un pré-diagnostic a été réalisé par la Conseillère OCAPIAT

Un diagnostic d'opportunité et de faisabilité a été réalisé par le prestataire sous forme d'aperçu concret de l'AFEST. Cela a permis de montrer l'accessibilité de la démarche et a rendu l'aventure possible

Présentations respectives : dirigeants, adjointe de direction, formateurs AFEST pressentis, salariés prochainement en formation, reste du collectif... et bien sûr l'intervenante / Présentation d'un petit livret crayonné présentant l'AFEST... qui a rencontré un grand succès / Démonstration d'une séquence FEST : l'intervenante devient l'apprenante d'une situation et guide les futurs formateurs AFEST pour qu'ils animent leur 1ère séquence FEST / Adhésion de l'équipe à cette forme de transfert et au projet.

Les conditions d'opportunité et faisabilité ont été évaluées. La faisabilité, et par conséquent, sa transcription dans l'organisation sera un axe de travail continu du projet.

Module 1 - Repérage des situations apprenantes

Observation / rencontre / échanges avec les acteurs concernés : les futurs formateurs AFEST et les futurs formés / Première hypothèse de situations potentiellement festables / Premier recueil de savoirs d'action (« l'agir-compétent ») en situation de travail → Pour tondre/tailler/désherber/souffler-ramasser/débroussailler, il est plus qu'important de mobiliser des actes d'organisation, d'écoute des consignes, de coopération entre collègues, de contrôle continu de son action en cours, de gestion de son corps, de gestion de ses émotions...

Échanges avec la dirigeante, future référente interne AFEST et validation des points suivants: Situations professionnelles intéressantes qui pourraient être concernées par l'AFEST (Tonte tondeuse – Désherbage – Taille – Soufflage/ramassage – Débroussaillage et... Chargement du camion) et Faisabilité organisationnelle

Ces éléments de diagnostic ont été restitués auprès de la conseillère Ocapiat, la dirigeante et l'adjointe de direction, permettant ainsi d'engager la suite du projet.

Module 2 – Analyse du travail, référentialisation des situations, planification, supports de FEST, PIF, trame d'ingénierie...

Observation des situations de travail en train d'être gérées

Entretiens avec les chefs d'équipes futurs formateurs FEST pour l'élaboration des fiches-références

Finalisation des fiches-références par l'intervenante → UTILISABLES, COMPRÉHENSIBLES par les formateurs AFEST pour partage avec les formés lors des séquences FEST ; NON EXHAUSTIVES mais donnant à voir l'ESSENTIEL pour un agir-compétent en situation.

Ces fiches-références sont à recycler quand le travail évolue. C'est du prescrit proche du réel du travail

Élaboration de l'ensemble des supports de formation → 3U : utiles, utilisés, utilisables ...dont une oralisation de certains supports pour permettre la progression des personnes ne maîtrisant pas totalement la langue française

Présentation des livrets Apprenants et mode d'emploi auprès de TOUS les acteurs des parcours de FEST,

Accompagnement du pôle Direction (Renseignement du Protocole Individuel de Formation, Projection sur le démarrage des parcours de FEST et organisation – rythme des séquences notamment)

Module 3 – Animation des séquences de FEST, formation des formateurs AFEST, suivi administratif des parcours, capitalisation, traçabilité, bilan.

Les formateurs AFEST ont été guidés, par la consultante, in situ sur la gestion de l'alternance des séquences FEST et la posture à adopter (3 fois en gagnant en autonomie). Le travail de supervision, ré-ancrage de la méthode entre chaque séquence a été organisé au moyen de brief et débrief via whatsapp.

Au bilan, ces séquences FEST, bulles de formation formelles au milieu d'une journée de production, permettent :

- Au formé et au formateur de savoir à quoi ils forment puisque le livret porte le nom de la situation travaillée
- Au formé de faire émerger de la mise en situation ses gisements de compétences personnalisés
- Au formé d'être formé aux SAVOIRS D'ACTION puisque la situation n'est pas aménagée pour être plus simple et ne plus ressembler au travail réel...
- Au formateur de repérer les gisements de compétences propre à chaque formé, lors de la mise en situation, tout en s'appuyant sur la fiche-référence

Les acteurs mobilisés

Internes/ prestataires...

Les 3 chefs d'équipe qui sont désignés comme futurs formateurs AFEST

Le couple de dirigeants, avec l'un des deux comme référente interne AFEST.

L'adjointe de direction qui est chargée de la coordination de tous les parcours de formation en situation de travail.

La consultante I.DANET FORMATION a accompagné la mise en place opérationnelle de la démarche

La conseillère OCAPIAT a réalisé le pré-diagnostic et le suivi de l'action

Bénéfices constatés

Pour l'entreprise

Des parcours formalisés

Des chefs d'équipe opérationnels

Un positionnement différent de l'entreprise dans son environnement économique avec un développement de sa marque employeur

La confirmation d'un fort portage par les dirigeants et une posture d'« encouragement » développée dans ce processus d'apprentissage malgré une saison qui bat son plein

Un engagement dans le développement de la compétence collective pour améliorer la qualité des prestations et une qualité de vie au travail

La mise en place d'une célébration permettant de valoriser les acquis des stagiaires

Pour le formateur

Renforcement de leur profil de « team leader »

Professionalisation de leur fonction de formateur (développement d'une posture assertive et d'une pratique de transfert structurée et objectivée)

Renforcement et/ou prise de conscience de la légitimité en tant que leader et formateur

Les axes de progrès furent les mêmes pour les 3 formateurs :

Gérer les livrets FEST, les jours de séquences FEST, en demandant aux formés de récupérer leur livret FEST auprès de l'adjointe de direction

Reporter les traces de la séquence dans le livret

Davantage s'appuyer sur les fiches référence en les lisant ou faisant lire au formé lors de la phase d'apports et de conseils

Parmi les points positifs spécifiques à l'AFEST, les formateurs ont intégré :

Posture « compréhensive » adéquate

Respecter bien les 4 étapes d'une séquence FEST

N'apportent aucun conseil ni n'interrompent pendant la mise en situation, sauf pour répondre par une question, à une question... (ne se comportent pas en sachants, mais en accompagnateurs au développement de l'agir-compétent)

Accueillent la description (n'évaluent rien du tout !), questionnent et relancent pour obtenir par le formé, la conscientisation de ce qu'il vient de faire

Pour les apprenants

Professionaliser rapidement un nouveau salarié

Des modules opérationnels faciles d'accès

2 personnes ont évolué très vite sur les différentes situations travaillées.

Pour la dernière personne, le parcours de progression sur les compétences en langue n'a pas pu être coordonné avec le parcours interne et a entraîné une vitesse de progression moins rapide. Cela a nécessité de faire des séquences complémentaires en situation pour acquérir le vocabulaire professionnel et technique.



GECCO

GECCO est une entreprise de 23 personnes spécialisée dans la collecte et la valorisation locale des déchets de l'industrie agro-alimentaire et des particuliers. L'histoire de GECCO a commencé en 2007 avec l'idée de « faire d'un déchet poisseux et indésirable, une ressource alternative au pétrole et au gaz naturel ». L'entreprise s'inscrit dans des actions de Développement Durable et de transition écologique en valorisant localement et durablement les déchets en biodiesel, bûches de chauffage, compost, biogaz ou encore lubrifiant pour tronçonneuse.

L'activité est structurée autour de trois pôles qui travaillent en étroite collaboration. Le pôle exploitation qui assure la collecte et le traitement des déchets, le pôle recherche et développement qui travaille sur le process de traitement et la conception d'écoproduits, la fonction support avec le service commercial, RH, communication et administratif.

Valérie BUTIN
Conseillère formation

Accompagnement RH avec un consultant extérieur financé par l'OPCO 2i

Accompagnement à la construction et à la mise en œuvre de l'Afest par la conseillère

Élaboration d'outils

Motifs d'engagement dans le projet Afest

Problématique / Enjeux / Objectifs visés

L'entreprise est à un tournant de son développement. De 11 salariés en 2021, elle prévoit un effectif de 30 personnes fin 2022. Cette croissance implique la mise en place d'une nouvelle organisation et notamment le développement de la fonction RH.

Le service exploitation qui intègre les agents d'atelier est reconnu comme l'activité fondamentale de l'entreprise. Le métier de collecteur et d'agent d'atelier est spécifique au process développé chez Gecco, la formation n'existe pas sur le marché. Il faut donc pouvoir identifier les compétences nécessaires, reconnaître les compétences existantes et évaluer la montée en compétences des nouveaux entrants pour viser l'autonomie sur l'ensemble des postes.

Dans le cadre de son statut d'entreprise d'insertion, l'entreprise doit en effet clarifier les besoins pour chaque poste et formaliser la formation des nouveaux entrants. Le poste de collecteur et d'agent d'atelier est très physique et nécessite de porter une attention particulière à la sécurité et à la protection de la santé des agents. Ces métiers peuvent sur le long terme nécessiter une mobilité ou évolution interne. Le risque de dysfonctionnement de la production lors d'absences constatées est réel.

L'expertise est aujourd'hui détenue par deux personnes dans l'atelier. Il est également important de les valoriser dans leur rôle de formateur.

Il faut pouvoir adapter les compétences aux évolutions constantes dans l'atelier (nouvelles machines, nouvelle organisation, gestion des priorités...).

L'objectif est de mettre en place un parcours AFEST pour un nouvel entrant embauché en Contrat d'Insertion.

La conduite du projet

Un Diagnostic et accompagnement RH réalisé avec un consultant extérieur financé par l'OPCO a permis dans un premier temps de finaliser un nouvel organigramme, de définir les recrutements à envisager, de rédiger les fiches de poste, de proposer des améliorations en atelier en termes de circulation et de sécurité et de définir le service exploitation comme activité fondamentale de l'entreprise.

La professionnalisation des agents d'atelier est apparue comme un axe majeur pour accompagner la croissance de l'entreprise. Le déploiement de l'AFEST s'est réalisé d'avril à septembre en plusieurs phases avec les supports mis à disposition par l'OPCO2i.

L'analyse des pratiques des formations internes montre que l'entreprise utilise le mentorat, le « vis ma vie » et désigne un référent par parcours d'intégration. Ces parcours ne sont pas formalisés. La formation se fait sur poste de travail en binôme pour prise d'autonomie progressive avec supervision. Les ressources sont les salariés experts. L'entreprise a intégré 4 collecteurs en deux ans et 3 agents d'atelier. Les formateurs désignés n'ont pas de difficultés à former mais ont besoin d'outils. La formation dure environ 35 heures. Une note d'opportunité et de cadrage effectuée avec le dirigeant et la responsable des ressources humaines a permis d'identifier les enjeux évoqués plus haut et de valider la disponibilité et l'engagement des acteurs identifiés.

La rédaction du référentiel d'activité effectué par la conseillère formation résulte de la combinaison des trois outils : l'observation in-situ dans l'atelier (organisation de l'atelier – plan – matériel – conditions de circulation, observation de la tâche effective, explicitation avec les opérateurs afin de verbaliser les compétences incorporées), analyse des référentiels «opérateur de tri» de l'observatoire de la fédération du recyclage et réunion de synthèse avec la responsable des ressources humaines et les experts métier pour ajustement et validation.

La grille proposée à l'entreprise reprend l'ensemble des indicateurs attendus pour le déploiement de l'AFEST : Activité – Ce qu'il faut savoir faire – Situation de travail apprenante- Supports et outils pour l'apprentissage – Équipement utilisé – dates et durée de formation - critères d'évaluation.

L'expérimentation concerne un salarié recruté en contrat d'insertion, la durée de formation est fixée à 35 heures sur un mois mais est ajustée en fonction de la progression de l'apprenant. Le déploiement de la formation se fait en fonction de l'organisation du travail définie chaque jour par le responsable de l'atelier. Un modèle de grille d'analyse réflexive est proposée à l'entreprise, la posture est explicitée et la première analyse est menée avec la conseillère en situation. Une évaluation menée avec l'apprenant permet de mesurer son degré d'autonomie sur le poste.

La plus value de ce déploiement est d'utiliser le travail réel comme support de formation mais implique une compétence nouvelle, pour le formateur, qui a besoin d'être accompagné pour acquérir la posture de celui qui questionne et, pour l'apprenant qui doit « savoir dire le faire ».

La traçabilité des échanges reste un axe d'amélioration, elle est impossible en situation de travail à cause des EPI. Elle nécessite du temps et un aménagement de l'organisation de travail. L'utilisation des erreurs ou aléas comme support à l'apprentissage s'est révélée très efficace pour réguler l'apprentissage.

Les acteurs mobilisés

Internes/ prestataires...

La responsable des ressources Humaines

Le responsable de production

L'expert métier agent d'atelier

La conseillère formation OPCO2i

Bénéfices constatés

Pour l'entreprise

Formalisation des compétences nécessaires à la tenue du poste

Valorisation de la transmission des savoirs

Facilitation des recrutements (meilleure connaissance de l'activité)

Définition de critères objectifs pour évaluer les candidats et mesurer l'intégration au poste

Favorisation des mobilités internes

Pour le formateur

Reconnaissance de la mission du formateur

Prise en compte de la complexité du métier

Pour les apprenants

Professionnalisation rapide d'un nouveau salarié

Validation des compétences acquises

Adaptation du parcours de formation

XALES

L'entreprise XALES, située à Méricourt fait partie du groupement INTERMARCHE. Il s'agit d'un point de vente de grande distribution à prédominance alimentaire.

L'entreprise emploie 54 personnes à temps plein pour 100 salariés.

Activité générale en hausse mais présence de problématiques fortes de recrutement et d'intégration.

Accompagnement de l'entreprise XALES mené de septembre à décembre 2021

Intervention directe auprès de l'entreprise (promotion AFEST, diagnostic opportunité, appui à l'ingénierie...)

Cette action s'inscrit dans le cadre de l'offre de service « Visa pour l'AFEST » de l'Opcommerce avec appui consultant

Motifs d'engagement dans le projet Afest

L'entreprise souhaite mettre en place le dispositif Afest pour optimiser l'intégration des salariés, sécuriser le recrutement par une formation solide, formalisée et identique pour tous. De cette façon, l'entreprise ambitionne de fidéliser les nouveaux arrivants par une vraie transmission de la technique métier.

Elle vise dans un premier temps le métier de Boucher sur lequel elle rencontre de grosses difficultés de recrutement et d'intégration: « L'enjeu est de faire baisser le taux de turn-over du magasin lié aux mauvaises intégrations et à l'absence de formation des nouveaux collaborateurs.

Les objectifs

La mise en œuvre de l'action de formation vise à mettre à disposition des managers de la méthodologie et des outils pour qu'ils se les approprient et à impliquer les tuteurs.

L'action de formation vise à former au métier les nouveaux arrivants non diplômés et de les fidéliser par une intégration renforcée.

Cette expérimentation sur le métier de boucher est considérée comme premier test avec la volonté de poursuivre le déploiement de l'Afest sur les autres métiers existants au sein du magasin: « Montrer que ça marche sur la Boucherie, en faisant autrement, pour donner envie sur les autres rayons ».

L'objectif caché est aussi de faire reconnaître Mme BOCHU dans ses missions RH et de valoriser sa fonction.

La conduite du projet

Première étape

Après la validation des enjeux et l'identification des objectifs visés, la description du travail réel a été réalisée lors de 3 réunions en présentiel avec le Chef Boucher Olivier. Celle-ci a été complétée par une visite in-situ dans l'atelier. L'analyse du travail a été formalisée dans la matrice prévue à cet effet : description des étapes, modes opératoires, bonnes pratiques, trucs et astuces pour chaque activité (désossage, découpe, dénervage, parage, traçabilité, étiquetage & emballage).

Le consultant s'est positionné en « interviewer candide » en demandant à Olivier d'expliquer comment il faisait. L'objectif était de faire prendre conscience que « pour l'expert métier, il faut se méfier de l'évidence ». Echanges riches, productifs et très amusants.

Après avoir réalisé et formalisé l'analyse du travail, les compétences nécessaires ont été identifiées (en termes de savoirs, savoir-faire, comportement professionnel) pour réaliser chaque tâche.

Deuxième étape

Ont été identifiés avec Olivier les situations de travail types mobilisant les compétences listées et est-ce qu'elles pouvaient être apprenantes (filtres « risque », « intérêt » et « complexité »). Cf « Répertoire des situations apprenantes »

Le niveau de maîtrise de Cédric sur chaque compétence du référentiel a été évalué en amont par Olivier et son second, puis présenté et commenté à l'apprenant Cédric.

Troisième étape

Cette validation des besoins de formation ont permis dans un 3ème temps de formaliser le parcours de professionnalisation, structuré, organisé et planifié. Olivier a concrètement pris conscience de la nécessité de planifier les séquences d'apprentissages définies et de les organiser directement en lien avec l'activité du rayon (planning sur tableau de la chambre froide // livraisons de carcasses et prévisionnels de mise en rayon ou commandes).

Ils ont également planifié des temps dédiés au bureau pour revenir sur certains concepts, faire des débriefs ou approfondir des notions théoriques. C'est essentiellement Olivier et parfois son adjoint (les 2 seuls experts métier du rayon) qui ont encadré ces situations de travail et mené l'analyse réflexive.

A été mis à disposition d'Olivier et Cédric un carnet de suivi de l'AFEST pour formaliser les séquences de formation, les séquences de réflexivité (méthode FAST) et les évaluations (+ fiches de présence en option). L'objectif était d'accompagner Olivier à changer sa posture de formateur: stratégie de questionnement systématique et non plus explications descendantes et réponse automatique aux questions ; Éviter d'intervenir, d'interagir dans l'expérience de Cédric..;

Le droit de faire des erreurs, de se tromper a permis à Cédric de libérer sa parole, de faciliter les échanges et de « déstresser » les temps de formation. Cédric savait qu'il y aurait des temps dédiés aux évaluations spécifiques à chaque fin de module de formation.

Ce qui a bien fonctionné :

- Lancement du projet efficace (explication et compréhension de la démarche par l'entreprise)
- Une bonne appropriation de la démarche et des outils
- Une collaboration efficace avec l'équipe, dans une ambiance détendue et constructive
- Un rythme de travail régulier et fréquent (réunions tous les 15 jours)
- Un accompagnement dans la mise en œuvre des séquences de formation (une au bureau et une à l'atelier)
- Limitation du périmètre métier concerné par l'expérimentation (vente et préparations bouchères)

Ce qui aurait pu être fait autrement :

- Imposer des délais plus courts dans la phase d'ingénierie pour démarrer la mise en œuvre de la formation plus tôt (pas forcément attendre la disponibilité de tous les acteurs pour les séances de travail).
- Davantage de coaching auprès du formateur pour appréhender correctement la méthodologie de réflexivité
- Alléger le carnet de suivi formation (organiser des séances vidéo)
- Associer en amont Benjamin aux réunions de travail dédiées aux méthodes de formation et réflexivité.

Les résultats sont très positifs en termes d'acquisitions des techniques et gestes professionnels de base du boucher, mais aussi sur la dynamique d'équipe générée autour de la formation de Cédric.

Les acteurs mobilisés

La RH du magasin
(Référente AFEST)

Les accompagnateurs AFEST :
Le chef boucher Olivier et son second Benjamin

Le consultant: Ludovic Thys – AFC Consulting

Bénéfices constatés

Pour l'entreprise :

« Dispositif Flexible qui permet de tenir compte des contraintes d'organisation et de charge de travail. Mais nous oblige à être rigoureux pour ne pas tomber dans le piège de la procrastination. »

« Implication de l'ensemble de l'équipe dans l'accompagnement et la montée en compétences de Cédric. On a observé un cercle vertueux dans l'équipe de travail. »

Pour le formateur:

Changer son regard sur la formation et les apprenants: « On a pris le temps de se poser, d'expliquer, de montrer, de faire et faire-faire. »

Développer de nouvelles compétences

Pour l'apprenant:

Favoriser son intégration, accélérer sa montée en compétences et sa professionnalisation :« J'me sens enfin Boucher »



Structures

Six entreprises du secteur du transport routier appartenant au groupement « les ambassadeurs de l'emploi du transport et de la logistique »

Le secteur du transport routier en Hauts-de-France est fortement impacté par des problématiques d'instabilité d'effectifs, liées notamment au vieillissement de la population salariée, à de nombreux départs en retraite, aux difficultés de recrutement ainsi qu'à un taux de turn-over important lié à une concurrence forte entre les différentes sociétés de transport.

Les entreprises, dans le cadre du groupement, mettent en œuvre des démarches collaboratives visant à construire des réponses à leurs problématiques partagées.

Rôle de l'OPCO

Suivi du projet sur l'ensemble de sa construction & appui à son ingénierie financière via la construction d'une démarche ADEC.

Motifs d'engagement dans le projet Afest

Les enjeux des entreprises à s'engager dans l'expérimentation portent sur:

- La stabilisation de leurs effectifs
- L'amélioration des pratiques de formation dispensées en situation
- La valorisation des compétences des salariés
- Le fait de combler leurs besoins en compétences spécifiques

Les objectifs de la démarche portent principalement sur :

- La maîtrise des activités en lien avec un enjeu de gain financier (éco conduite)
- La maîtrise des activités spécifiques à l'entreprise par les nouveaux salariés
- La fidélisation des salariés
- La reconnaissance des salariés expérimentés

La conduite de projet

Le collectif projet qui a accompagné l'action a réuni deux chargés de mission Aract HdF, un responsable pédagogique de l'organisme de formation AFTRAL, le dirigeant de l'une des entreprises, la référente régionale OPCO - Mobilités et une enseignante chercheuse de l'Université de Lille.

Afin de déterminer avec les formateurs internes des six entreprises, dans quelle mesure et de quelle manière, la modalité Afest pourrait être intégrée au parcours de formation et de réaliser un plan de formation intégrant cette modalité, deux premières étapes ont été réalisées sur le dernier trimestre 2019 et jusqu'en fin juin 2020 :

- Une analyse de la demande (2019). Celle-ci s'est traduite par des réunions d'échange intégrant les différents dirigeants et/ou formateurs des entreprises afin de définir le projet, d'en cerner les enjeux, d'en dresser les objectifs et de construire le partenariat.
- Une analyse de l'activité et des pratiques formatives des entreprises (1er semestre 2020). Celle-ci s'est réalisée sous la forme de deux séries d'entretiens en visioconférence réalisés au 1er semestre 2020, du fait du contexte de confinement lié à la pandémie de COVID 19.
- Ce travail s'est soldé par une journée de restitution et d'échanges avec l'ensemble des formateurs internes des entreprises le 25 juin 2020

L'action de formation a alterné des temps de travail en collectif de formateurs et des temps de conception individualisés en entreprise, ceci avec l'objectif de prendre en compte les spécificités de chaque entreprise et de construire un référentiel commun qui puisse être utilisé par chacune des structures. Chaque formateur interne a choisi une thématique de formation dont la séquence d'apprentissage a été construite et accompagnée au regard du contexte spécifique de son entreprise.

Ce qui a bien fonctionné:

Les échanges réalisés lors des sessions collectives ont permis de faire évoluer l'action (choix des thématiques, des modalités, enrichissement du référentiel), les pratiques réalisées individuellement (situation de l'Afest, des séquences réflexives, élaboration des outils...) et d'assurer l'engagement de chacun des formateurs dans l'action.

Ce qui aurait pu être amélioré:

L'intégration plus resserrée des conducteurs à la démarche.

Les acteurs mobilisés

Formateurs internes des entreprises

Dirigeants des entreprises

Responsable pédagogique Aftral

Chargés de mission Aract HdF

Enseignante Université de Lille

Acteurs de branche (FNTR/AFT)

Bénéfices constatés

- Le référentiel de formation co construit et le déploiement de la modalité Afest a permis aux six structures de favoriser la montée en compétence de leurs salariés dans la réalisation du métier de conducteur routier.
- Cette expérimentation a également eu une portée favorable pour les conducteurs expérimentés et les formateurs, dans leur rôle d'accompagnement des conducteurs novices.
- Cette action intégrant plusieurs structures est une démarche expérimentale qui pourrait être mise en œuvre dans d'autres contextes et d'autres domaines professionnels.

Entreprises et branches accompagnées

Les projets mis en œuvre ont visé des entreprises relevant de plusieurs branches professionnelles relevant du champ de l'OPCO EP, à savoir :

- les entreprises, situées en région Île de France, relevant de la branche professionnelle des cabinets dentaires
- les entreprises, situées en région Île de France, relevant des branches professionnelles de l'alimentation de détail
- les entreprises relevant de la branche professionnelle des cabinets d'expertise en automobiles.

OPCO des Entreprises de Proximité

Accompagnement depuis 2020 portant sur la conception de démarches et de parcours de formation, introduisant l'AFEST comme levier de réponse aux besoins en compétences de branches professionnelles relevant du champ de l'OPCO.

Motifs d'engagement dans le projet Afest

Problématique / Enjeux / Objectifs visés

Les projets s'inscrivent dans la continuité des actions menées dans le cadre de l'expérimentation nationale sur l'AFEST entre 2015 et 2017. Ils s'appuient sur des problématiques et des enjeux différents mais qui font convergence et qui démontrent l'intérêt de recourir à la FEST pour renforcer le processus de validation des compétences pour les formations en alternance et garantir l'employabilité des salariés dans le cadre du plan de développement des compétences.

Dans le cas des cabinets dentaires, c'est notamment le cas pour les compétences dites "praticien-dépendantes", dans le cadre de la formation certifiante des assistant.e.s dentaires. La maîtrise de ces activités par l'apprenant en contrat de professionnalisation dépend de la pratique de son tuteur. En clair, si le chirurgien-dentiste n'a pas l'habitude de travailler à 4 mains au fauteuil, l'apprenant risque fort de ne pas avoir l'occasion de tester ses savoir-faire dans ce domaine. Développer l'AFEST dans ce domaine pourrait, entre autres, garantir l'équité en matière d'apprentissage en incitant tous les tuteurs à accompagner leurs salariés dans ce domaine.

Les entreprises de l'alimentation en détail sont constituées de plus de 90% de TPE/PME et représentent près de 12000 entreprises en IDF. Implantées au cœur des villes, elles bénéficient d'une très bonne image auprès des Français. Dans le même temps, les attentes des consommateurs évoluent rapidement et sont de plus en plus exigeantes (qualité et sécurité des produits, traçabilité, etc.). Ces évolutions impliquent une adaptation permanente des entreprises, pour répondre aux attentes des consommateurs et aux contraintes réglementaires, qui passent notamment pour les salariés de ces entreprises, par une maîtrise des règles d'hygiène et de sécurité alimentaire (qui évoluent régulièrement), de prévention des risques et un conseil éclairé auprès des clients.

Le métier d'experts en automobiles ne bénéficie pas d'un parcours de formation structuré et organisé. Aucune formation n'est obligatoire pour passer l'examen du diplôme d'expert en automobiles (passage en candidat libre).

Il faut être salarié dans un cabinet ou une entreprise et occuper un poste « d'expert en automobiles en formation » pendant deux ans pour pouvoir accéder à l'examen du diplôme et justifier également d'une expérience en réparation automobiles de 1 à 3 ans. L'apprentissage du métier se fait la plupart du temps « sur le tas » et au fil de l'eau au sein de l'entreprise et l'absence de référentiel de formation conduit à des pratiques hétérogènes selon les entreprises.

Recourir à l'AFEST permettrait de répondre aux besoins en formation des salariés qui préparent le diplôme d'expert en automobile, de renforcer la professionnalisation des experts automobiles sur des situations de travail clés pour l'exercice du métier.

La conduite du projet

Des projets support de la construction d'une offre de service AFEST au sein de l'OPCO et principalement structurés autour des étapes suivantes :

SENSIBILISATION-ACCULTURATION

- Acculturer les représentants paritaires aux enjeux de la formation en situation
- Lever les freins au recours à la FEST
- Définir un plan d'action et s'assurer des conditions d'engagement de la branche professionnelle

INGÉNIERIE

- Identifier les situations de travail apprenantes (analyse du travail prescrit)
- Identifier les prérequis pour chacune des situations de travail
- Mener des observations terrain et des entretiens en entreprise (analyse du travail réel)
- Construire des outils pour identifier et réduire les éventuels écarts entre le prescrit et le réel
- Créer des outils de mise en œuvre du parcours (fascicule méthodologique, support numérique...)

DÉPLOIEMENT

- Mobiliser les collaborateurs du réseau de proximité au sein de l'OPCO
- Former les conseillers formation : de la promotion / prospection, à l'accompagnement des entreprises
- Organiser le processus de déploiement des parcours et construire le référentiel de compétences du conseiller associé
- Créer une boîte à outils conseiller (flyers, argumentaires, mailings, guides d'entretien, questionnaires d'évaluation des effets et impacts)

Difficultés rencontrées

- Mobiliser les branches professionnelles et maintenir un niveau d'engagement constant tout au long du(des) projet(s)
- Prendre contact avec les entreprises
- Convaincre les entreprises, et notamment les TPE, de faire de la formation (avant même d'envisager la FEST)
- Mobiliser des conseillers en formation souvent impliqués dans d'autres missions et travailler le changement de posture
- Mener à leur terme des projets nécessitant un temps de mise en œuvre long
- Conduire des expérimentations en période de crise sanitaire (difficultés à rencontrer les entreprises).

Axes d'amélioration

- Interroger/définir le rôle du conseiller en amont des expérimentations
- Trouver le bon angle pour capter l'intérêt des TPE pour l'AFEST
- Valoriser les pratiques de formation informelles dans les entreprises, prétexte à la mise en place d'AFEST
- Questionner le rôle des OF dans la mise en œuvre d'AFEST en entreprises (professionnalisation des formateurs)

Les acteurs mobilisés

Au niveau de l'OPCO :

- Direction R&D
- Département Ingénierie
- Département Observation
- Conseillers formation

Branches professionnelles
(CPNEFP + groupe paritaire)

Entreprises

Organismes de formation

Prestataires externes pour
les phases d'ingénierie et de
construction des parcours de
formation conseiller

Etat – Conseil Régional

Bénéfices constatés

Pour les formateurs FEST : faire un "pas de côté" et réinterroger les pratiques de l'entreprise mais également ses propres pratiques, ancrer ses apprentissages dans son activité quotidienne, renforcer les liens interpersonnels dans l'entreprise, faire émerger d'autres besoins de formation...

Pour les bénéficiaires : exploiter immédiatement les acquis en situation de travail, évoluer dans un cadre connu, se rendre compte de ses erreurs sans être jugé, changer de regard sur sa façon de travailler...

Pour les entreprises : développement de l'appétence des salariés à la formation, émergence de nouveaux besoins, renforcement des liens entre salariés et entre employeur/salariés, nouveau regard sur l'organisation du travail...

Pour les branches professionnelles (projet en cours) : meilleure compréhension des enjeux de la FEST, repérage des situations de travail porteuses d'apprentissage, développement de la politique emploi-formation au sein de la branche...

CENTRE OSCAR LAMBRET



Centre Oscar Lambret

Centre régional de lutte contre le cancer, l'établissement hospitalier a trois missions principales :

- Le soin
- La recherche
- L'enseignement

L'établissement emploie 1025 salariés dont 580 salariés pour les professions médicales et paramédicales. Il prend en charge plus de 24 000 patients et réalise 150 études cliniques par année.

La participation à l'action collective d'OPCO SANTE vise le déploiement de l'AFEST en lien avec le parcours d'intégration des aides hôtelières.

Une démarche collective de déploiement de l'AFest proposée par l'OPCO Santé dont les objectifs ont permis :

- d'amener le plus grand nombre d'établissements à s'orienter dans une démarche d'organisation apprenante
- d'accompagner la prise en main et le déploiement de cette nouvelle modalité pédagogique au travers de formations collectives et d'un appui individuel sur la construction du parcours AFEST
- de communiquer et essaimer la modalité AFEST au sein des Branches de l'OPCO Santé

Motifs d'engagement dans le projet Afest

Les problématiques identifiées :

- un flux important de nouveaux collaborateurs à former et à fidéliser
- le parcours d'intégration vécu difficilement par le management
- un turn-over important : des départs dès les premières semaines (problématiques d'intégration et de formation)
- des pratiques hétérogènes avec de potentiels impacts sur la santé et la sécurité (salariés et patients)
- une lassitude des tuteurs ou tutrices pas suffisamment outillées et valorisés

Les principaux enjeux :

- développer l'attractivité pour faire face à des pénuries sur certains emplois en tension, et des difficultés de recrutement
- développer la marque employeur et la fidélisation au travers de différents leviers dont l'AFEST
- outiller les managers et les RH pour faciliter le recrutement et adapter des parcours de formation, et former juste à temps et au plus près du travail selon les besoins des collaborateurs

L'analyse de l'activité : L'analyse du travail a permis d'isoler les activités sur lesquelles il est nécessaire de former et de les adapter à des fins pédagogiques pour modéliser les mises en situation de travail. L'utilisation d'une grille d'activité indique les activités considérées, les résultats attendus, les mises en situation de travail déduites et leurs objectifs pédagogiques.

Le positionnement amont, à partir d'une grille d'autoévaluation qui intègre les différentes compétences, le futur apprenant se positionne sur celle-ci. La gradation choisie est :

- je suis autonome / je suis à l'aise/ je sais le faire
- je le fais mais j'ai besoin d'aide régulièrement
- je ne sais pas faire
- je n'ai pas eu l'occasion de le faire.

C'est la tutrice et la gouvernante qui établissent le positionnement aval de l'apprenante. Cette séquence donne lieu au même schéma (réflexivité et entretien réflexif) que pour une mise en situation de travail isolée.

Principales situations de travail apprenantes :

- je prépare les équipements de protection individuelle, les outils et les produits à utiliser
- je réalise la préparation et le nettoyage d'un chariot
- je réalise le bionettoyage d'une chambre journalière
- je réalise le bionettoyage d'une chambre en départ

Les phases réflexives :

- en amont de la mise en situation de travail, l'apprenant décrit la façon dont elle va s'y prendre. La tutrice de proximité n'intervient pas et ne fait pas de commentaire.
- après la mise en situation de travail, l'apprenant s'isole et remplit son journal réflexif
- en parallèle, la tutrice de proximité et la gouvernante échangent sur ce qu'elles ont vu pendant le déroulement des mises en situation de travail
- un court entretien réflexif se déroule alors. La gouvernante peut éventuellement y participer.

Pendant l'entretien l'apprenante :

- décrit ce qu'elle a fait, analyse ce qu'elle a fait, à savoir ce qui n'a pas posé de problème particulier et ce qui a posé comme difficulté
- les solutions à mettre en place pour s'améliorer
- la tutrice donne alors son évaluation et les participants se mettent d'accord sur l'étape suivante

L'évaluation :

Une évaluation formative a été associée à chaque mise en situation de travail. Elle porte sur ses objectifs pédagogiques et intègre trois gradations : acquis, en cours d'acquisition, non acquis

Des grilles d'évaluations qui reposent sur :

- jeu des 7 erreurs pour la tenue et les protections
- quiz pour les produits et l'imprégnation
- textes à trous pour les protocoles

L'accompagnement des acteurs de l'AFEST :

les référents et formateurs ont pu se professionnaliser sur la modalité AFEST dans le cadre des formations collectives organisées par l'OPCO Santé leur permettant de s'approprier la méthodologie et la posture nécessaires pour concevoir et déployer le parcours de l'apprenant.

Les outils méthodologiques utilisés :

- Fiche Analyse du Travail
- Fiche Positionnement de l'Apprenant
- Fiche Guide de Positionnement du Formateur
- Fiche Guide de Mise en Œuvre de la Réflexivité
- Grille d'auto-évaluation

Les difficultés rencontrées :

- l'établissement fonctionne en continu (7j/7j et 24H/24 H) et rend la mise en pratique sur le terrain complexe.

Les perspectives/points d'amélioration :

Le périmètre de l'AFEST s'est beaucoup agrandi puisque pour la partie « jour », il a été ajouté la distribution des repas, le débarrasage et le nettoyage mécanique des couloirs.

Pour la partie « nuit », l'établissement a prévu d'étendre le nettoyage des blocs opératoires, un sujet plus pointu, l'équipe projet est différente avec 2 tuteurs de proximité, 1 conceptrice et des experts du bio nettoyage des blocs opératoires, tous ayant l'expérience de la nuit.

A noter, le souhait de la direction de déployer d'autres projets AFEST sur d'autres métiers en particulier dans le secteur Secrétariat, de la Pharmacie Centrale ainsi qu'aux métiers du bloc opératoire.

Les acteurs mobilisés

Les apprenants sont les aides hôtelières

Ambassadeur méthodologie AFEST ou référent AFEST

Tutrice de proximité ou formateur AFEST

Ambassadeur bio nettoyage

Consultant : Richard DOUXAMI
Cabinet Match & Patch

Bénéfices constatés

Pour la direction :

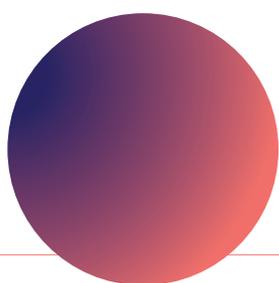
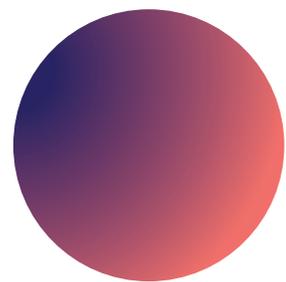
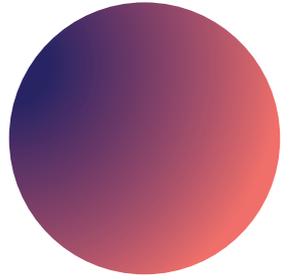
- Une prise en main rapide de la modalité AFEST avec une appropriation par les équipes et l'organisation d'une équipe projet avec des rôles bien identifiés
- Une sécurisation du parcours d'intégration des aides hôtelières
- Les compétences des sachants sont valorisées
- Les savoirs-clés sont maintenus par l'enjeu de la transmission

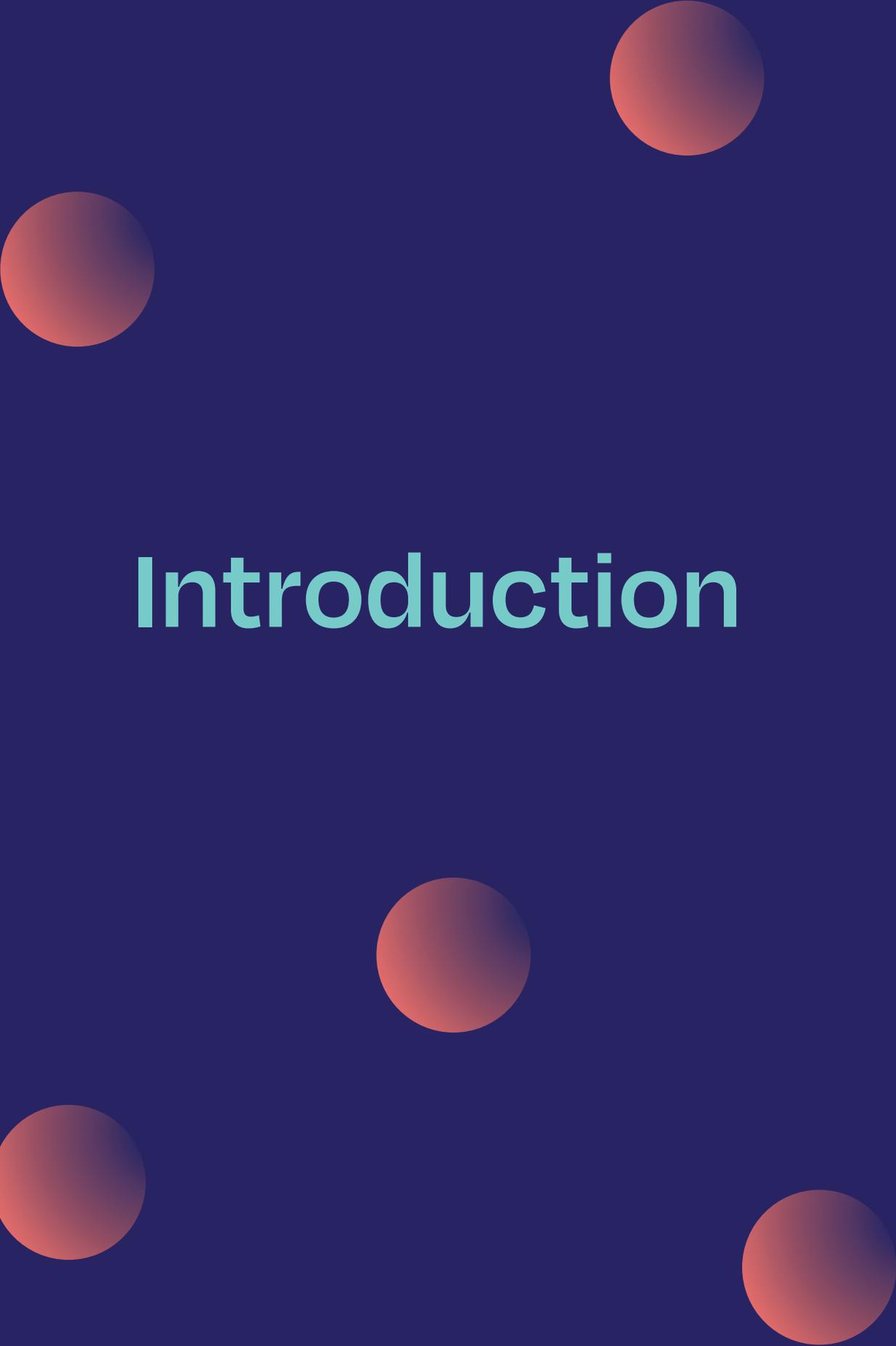
Pour les formateurs :

- Les tutrices sont à l'aise sur le déploiement du parcours d'intégration
- Une réelle implication dans cette démarche apprenante

Pour les apprenants :

- La qualité de leur travail s'est améliorée et harmonisée
- Leurs pratiques et leurs postures professionnelles sont plus homogènes
- Des liens qui se sont renforcés avec les équipes soignantes



The page features a dark blue background with five large, semi-transparent red circles scattered across it. Two circles are in the upper left and upper right areas, one is centered in the middle, and two are in the lower left and lower right areas.

Introduction

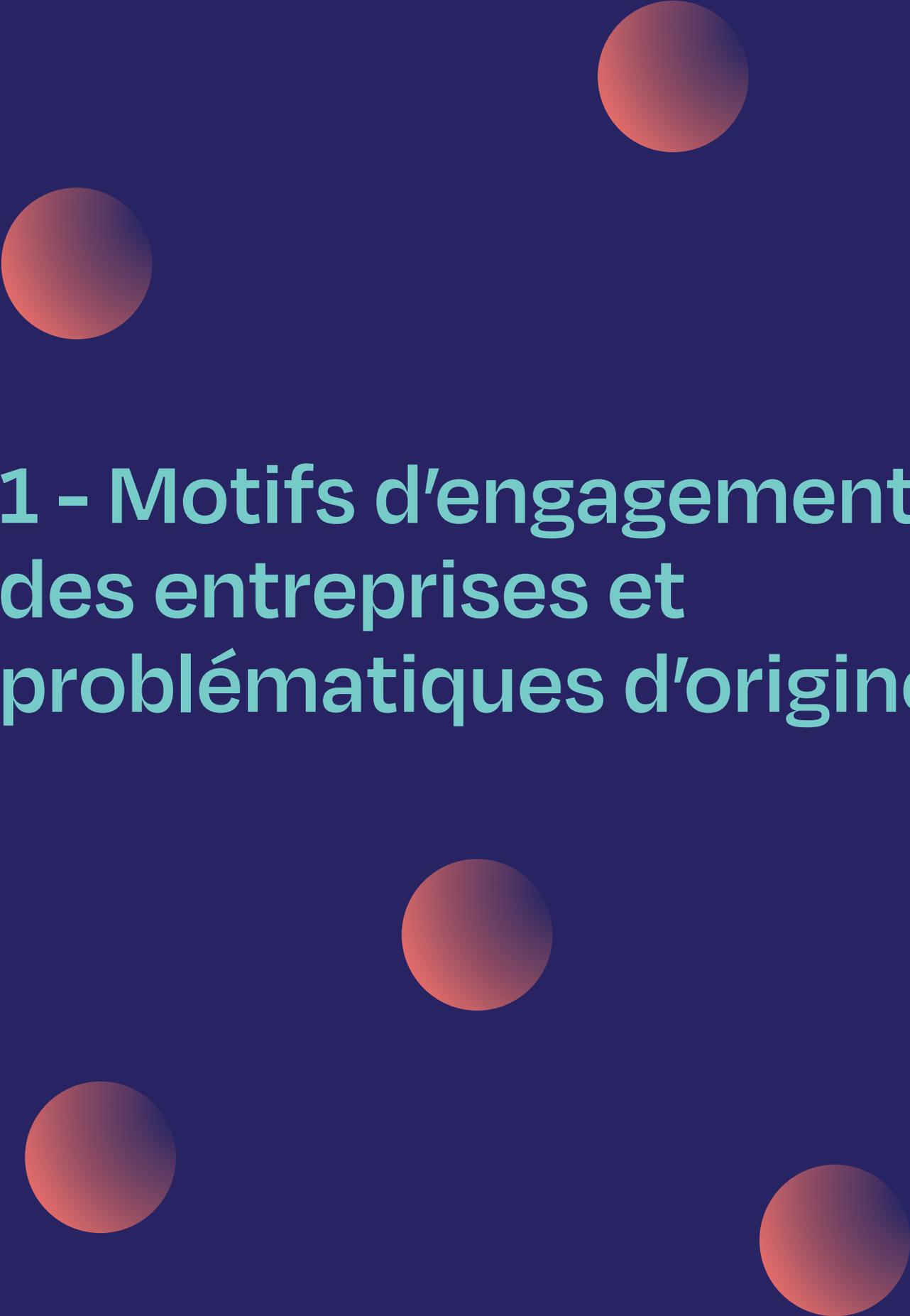
4 ans après la parution du décret n°1341 du 28 décembre 2018 et un déploiement très progressif, l'Afest n'a pas encore révélé toutes ses vertus transformatives. Une **étude monographique conduite dans la région Hauts-de-France à partir du regard croisé d'OPCO, d'OF/consultants** et d'entreprises, ouvre une fenêtre **d'observation fertile sur la pluralité des chemins praticables** pour implémenter une AFEST, **et sur leurs effets respectifs** en termes de développement de compétences. Elle permet, au regard des enseignements de l'expérimentation nationale qui avait précédé l'inscription de l'Afest dans l'ordre juridique, de franchir un pas supplémentaire dans l'opérationnalisation de ce type d'action de formation, tant du point de vue des invariants, des conditions de réussite et zones de risques, que de la diversité des façons de s'y prendre. Sachant que **si l'Afest est par essence une action sur-mesure, elle peut néanmoins s'inscrire dans le cadre plus large d'une branche, favorable aux économies d'échelle et aux logiques de mutualisation et d'essaimage.**

Cette étude montre que l'Afest en tant que **modalité pédagogique** peut aussi devenir un véritable **projet d'entreprise redonnant à la formation son caractère stratégique connecté aux problématiques RH de l'entreprise**, et générant une dynamique porteuse de sens et de développement pour les professionnels impliqués. Elle souligne aussi comment l'intensité de la mobilisation collective, la richesse des échanges auxquels la construction d'une Afest donne lieu, et par voie de conséquence, la **capacité de l'entreprise à reproduire l'exercice, dépendent de la nature de l'accompagnement extérieur** ; lequel peut plus ou moins s'apparenter à une intervention ponctuelle de spécialistes ou au contraire être envisagé comme une co-production de ressources partagées et appropriables par les acteurs de la structure.

Cette étude met par ailleurs en exergue que **l'analyse de l'activité**, brique de base de l'ingénierie d'une Afest, **est susceptible d'être faite en empruntant des approches variées**, que l'on peut positionner sur un continuum entre deux pôles antagonistes : d'un côté, une démarche analytique où il s'agit de repérer et d'extraire les compétences visées de manière exhaustive pour structurer précisément en amont les situations retenues en vue de réaliser l'Afest ; de l'autre, une appréhension globale centrée sur les savoirs d'action essentiels combinés en situation, pour identifier, chemin faisant, les apprentissages à réaliser et les situations formatives les plus judicieuses à installer.

Par ailleurs l'étude précise comment le principe de la **réflexivité**, ressort majeur d'une Afest, peut soit s'envisager dans un espace-temps dédié, en amont ou en aval des mises en situation, soit **relever d'une posture d'appui aux questionnements sur le travail et dans ce cas être intégrée tout au long du processus de formation.**

L'étude montre enfin **l'ampleur des transformations induites, tant au niveau des compétences individuelles, que collectives, organisationnelles et gestionnaires.** L'Afest met en lumière d'une part, des compétences invisibles mais indispensables pour agir efficacement ; d'autre part, facilite l'explicitation et l'appropriation des raisonnements à tenir en situation; elle fait valoir ce qui fait sens dans le travail et in fine, apprend à endosser une posture de praticien réflexif. Si toutes les modalités de formation visent de tels résultats mais n'y parviennent pas toujours faute d'ajuster les questionnements aux enjeux de travail, l'Afest embarque de ce point de vue, une plus-value essentielle et multiforme : tant pour les apprenants qui apprennent à faire et à penser leur propre activité ; que pour les collectifs qui découvrent l'intérêt de la mise en débat, la prise de recul et des principes structurants d'une organisation apprenante, afin de garantir une qualité du travail mais aussi au travail.



1 - Motifs d'engagement des entreprises et problématiques d'origine

Les expérimentations présentées résultent de **motifs d'engagement pluriels**. Si beaucoup s'inscrivent dans **une recherche de solution en lien avec des problématiques de formation, la clé d'entrée n'est pas toujours directement reliée au développement de compétences**. Des problématiques d'emploi et de ressources humaines peuvent aussi être à l'origine du déclenchement d'Afest.

Les entreprises témoignent parfois de leurs difficultés à dénouer les problématiques ou à en comprendre les origines. L'analyse de contexte inhérente à la phase de diagnostic en amont d'une Afest démontre alors ici son caractère indispensable afin de recontextualiser les problématiques, d'en tracer le fil et de préciser en quoi l'Afest se présente comme une réponse pertinente.

Les expérimentations confortent ce qui avait déjà été pressenti dans le cadre de l'expérimentation nationale, à savoir que **la modalité Afest peut s'avérer opportune dans une grande variété de métiers et de savoir-faire**. Elles portent sur des métiers faisant appel à des niveaux variés de qualification et inscrits dans les trois secteurs de production : primaire, secondaire et tertiaire.

Les expérimentations présentées illustrent bien cette diversité. Les activités professionnelles abordées concernent des agents d'entretien d'espaces verts (Ocapiat), des aides hôtelières en hôpital (Opca Santé), des conducteurs routiers (Opco Mobilités), des ouvriers du BTP (Constructys), des agents de valorisation de déchets alimentaires (Opco 2i), des boulangers (Opco EP), des bouchers en grande surface (Opcommerce) ou en commerce de détail (Opco EP) ; et aussi des fonctions d'encadrement au sein d'un cabinet de conseil (Akto).

Cette diversité n'est pas surprenante, puisque les situations de travail sont au cœur de l'Afest, et que cette réalité est partagée par l'ensemble des activités professionnelles. Les présentations réalisées et notamment, le témoignage d'Ocapiat relatif à son déploiement national, confirme que le recours à l'Afest relève de **l'intérêt pour les entreprises de prendre en compte des éléments spécifiques aux situations de travail** (complexité, variabilité et choix à opérer, gestion des aléas, ou encore prise en compte du vivant); cette préoccupation concerne maints domaines professionnels, créant une ouverture du champ des possibles : transporteurs, ouvriers viticoles et paysagistes, dentistes, maréchaux-ferrants, conseillers techniques, vendeurs, réviseurs aux comptes agréés, bouchers ...)

Si l'appui sur les situations confère à l'Afest un caractère adaptable, la modalité l'est également au regard des apprenants, celle-ci tenant compte de l'expérience vécue. L'objet central de l'apprentissage ne concerne plus les savoirs à transmettre, comme on envisagerait un package prêt à l'emploi à faire intégrer à l'apprenant, mais l'expérience vécue à travers la réalisation de l'activité. Celle-ci étant toujours unique et propre à chaque apprenant. De fait, **cette centration individualisée opère dès l'origine de la formation une prise en compte du profil de l'apprenant, de son expérience, de ses connaissances, de son niveau de maîtrise de l'activité, intégrant ses difficultés et facilités**.

Le format non scolaire de l'Afest est aussi un facteur non négligeable qui peut correspondre à une variété de profils. Dans certaines expérimentations analysées, ou auxquelles il a été fait plus succinctement référence lors des travaux, les apprenants sont des personnes qui étaient jusque-là éloignées de l'emploi, voire en situation d'apprentissage de la langue française (un des apprenants dans l'expérimentation Ocapiat est un migrant), ou des salariés en situation de handicap (expérimentation évoquée par le consultant de l'expérimentation Opcommerce). La modalité Afest permet à ces publics de dépasser les difficultés auxquelles ils sont confrontés lors de formations plus classiques. Nous développerons par la suite les spécificités des conditions de mise en œuvre des AFEST dans ces cas-là.

En résumé, étant donné qu'une des spécificités de l'Afest est d'être centrée sur la personne à former et sur les situations de travail, **elle est par construction une modalité de formation qui peut être utilisée dans de très nombreux cas**, pour autant que le formateur soit en capacité de réaliser les adaptations nécessaires et qu'il identifie ce qui, dans l'environnement de travail, doit être mis au service des objectifs de la formation.

1-1 Les entrées formation

Le premier motif d'engagement des entreprises pour initier une Afest concerne **le maintien et le développement de compétences pour la réalisation de leurs activités**. Elles initient leurs expérimentations en vue d'améliorer leurs pratiques de formation pour sécuriser le transfert des savoirs et savoir-faire propres à leurs spécificités soit avec l'objectif de favoriser l'intégration des nouveaux entrants soit de sauvegarder des compétences essentielles à la réalisation des activités.

Ocapiat témoigne du fait que "Les éléments déclencheurs d'une démarche Afest c'est souvent la recherche de solutions pour faire face aux difficultés récurrentes de perte de savoir-faire, suite à des départs en retraite par exemple" et précise "qu'il y a toujours des nécessités d'adaptation à la particularité de l'entreprise, qui ne trouve jamais tout à fait son compte dans la formation initiale". Un dirigeant témoigne aussi du besoin de pallier l'absence de formation propre au métier : "Aujourd'hui il n'y a plus d'enseignement sur les plantes. Donc c'est à moi de le faire, et donc oui, l'Afest prend sens". L'OPCO a été surpris par l'occurrence de ce facteur déclenchant de l'Afest. La recherche d'amélioration des pratiques de transfert de compétences en interne, de perfectionnement des pratiques existantes est chez eux l'élément prépondérant pour lequel les entreprises sollicitent l'Afest.

Le second motif d'engagement concerne **l'émergence de nouveaux métiers et l'absence d'offre de formation appropriée**. Une entreprise de forage dirigé a ainsi été à l'initiative d'une collaboration entre Constructys, le GRETA et un lycée pour l'élaboration d'une formation en alternance. Un conseil RH financé par la DREETS a permis de situer les besoins de formation, de cibler un titre professionnel existant répondant en partie aux besoins de développement de compétences des nouveaux entrants et de compléter les apports par la mise en œuvre d'une formation en situation de travail tenant compte des spécificités du nouveau métier et de l'entreprise. Aujourd'hui la formation recense 10 alternants. Ce témoignage rend compte de l'intérêt de la modalité pour la construction de réponses formatives nouvelles et originales, s'inscrivant dans des dynamiques collectives et territoriales. Ici, les propriétés expérimentales et adaptatives de l'Afest ont conduit les acteurs à opter pour cette modalité.

1-2 Les entrées RH

L'expérimentation de l'Afest n'est pas toujours directement reliée à des enjeux originels de développement de compétences, **elle peut aussi s'inscrire plus largement dans le cadre de la gestion des ressources humaines des entreprises.**

Les OPCO témoignent de sollicitations qui, de prime abord, ne faisaient pas référence au volet formatif. Les accompagnements visaient à construire une réponse à des problématiques d'attractivité, de recrutement, de gestion des masses salariales et/ou d'intégration. Ces enjeux ne se présentaient pas de manière isolée mais étaient souvent mêlés, avec un lien de cause à effet.

Les AFEST mises en place dans les expérimentations analysées se concentrent quasi exclusivement **sur des personnes venant d'intégrer l'entreprise, que ce soit en contrat classique ou en contrat d'insertion.** Ocapiat rend compte de ce besoin récurrent d'intégrer régulièrement de nouveaux collaborateurs dans le milieu viticole : «La taille des vignes revient très souvent, parce que ceux qui sont allés plus facilement vers l'Afest, ce sont des structures qui mettent à disposition du personnel auprès des entreprises agricoles ou industrielles». Pour former ces nouveaux salariés, les entreprises ont recours à de la formation interne **afin de les fidéliser, les qualifier, les valoriser**, dans un contexte général de difficultés de recrutement. Leurs démarches expérimentales s'inscrivent cependant au sein d'enjeux pluriels, par exemple: donner les ressources nécessaires aux nouveaux entrants qui ne sont pas particulièrement qualifiés pour s'intégrer dans un métier qu'ils n'ont jamais exercé (cas de l'assistante du cabinet conseil dans l'expérimentation Akto, par exemple) ; pour des salariés diplômés ou détenteurs d'un titre, acquérir des savoir-faire indispensables pour faire face à un éventail de situations de travail et être reconnus comme professionnels compétents dans l'entreprise (dans l'expérimentation OpcO Mobilités, cas des conducteurs dans le transport routier qui n'apprendront jamais la gestion des aléas d'une tournée en centre de formation) ; ou enfin favoriser l'appropriation d'un nouvel environnement de travail (cas des agents hôteliers qui ont exercé le métier dans un établissement de santé autre qu'un centre anti cancer dans l'expérimentation OpcO Santé).

Ce choix de mobiliser l'Afest sur des pratiques d'intégration peut s'expliquer par le fait que, dans le cadre d'une expérimentation, la tendance peut être d'aller là où le besoin de formation est le plus évident. Cette tendance, dans la période concernée, a par ailleurs pu être exacerbée par des difficultés de recrutement qui engagent les entreprises à s'interroger sur leurs pratiques d'intégration. Une autre explication peut être relative au modèle économique et aux moyens conférés par le cadre d'un contrat de professionnalisation. Celui-ci incluant une prise en charge financière et la possibilité pour l'entreprise d'être accompagnée par une ressource externe : « Il y a des entreprises à qui je dis : est-ce que vous avez des recrutements, est-ce que vous avez de l'insertion à faire ? Parce que ça va être un moyen d'expérimenter l'Afest, parce que là, elles auront un organisme architecte qui va les accompagner et qui va peut-être aussi réussir à sensibiliser les acteurs en interne » (Conseillère OPCO 2i).

Pour autant, cette orientation et ces raisons ne doivent pas laisser croire que les Afest ne pourraient pas être utiles pour des salariés plus expérimentés. Ainsi, l'expérimentation présentée par l'OPCO Mobilités s'inscrit dans un contexte du transport routier en Hauts-de-France fortement impacté par des problèmes d'instabilité d'effectifs liés au vieillissement de la population salariée, à des difficultés de recrutement ainsi qu'à un taux de turn-over important. L'engagement de six entreprises dans l'action visait à **résoudre ces difficultés communes d'emploi, de formation et de croissance économique par la valorisation des compétences des salariés en poste** afin de les fidéliser, et d'améliorer leurs pratiques de formation en situation.

En effet leur préoccupation était de rendre visibles les étapes de la montée en compétences des salariés et de mobiliser l'Afest tout au long du parcours professionnel au sein de l'entreprise, comme l'indique l'un des chefs d'entreprise : « Les matériels ont beaucoup évolué par rapport à quelques années (...) aujourd'hui sur les nouveaux véhicules, on n'a plus les rétroviseurs extérieurs, mais ce sont des caméras à l'intérieur. Donc c'est un nouveau mode de fonctionnement, il faut se l'approprier. Donc il y a toujours besoin d'être en relation avec le conducteur pour lui apprendre les nouvelles choses ». (OpcO Mobilités).



De manière plus systémique, l'Afest peut également s'inscrire pour l'entreprise dans une démarche de changement. Dans l'expérimentation de l'OPCO 2i, l'entreprise, face à un remaniement organisationnel et à l'accueil d'un nouveau public, voit dans l'Afest une aide à l'appropriation des nouveautés : « Et là l'idée, c'était vraiment de se dire que voilà, d'un point de vue RH, on avait besoin de plus de formalisme pour toutes les raisons évoquées : le fait qu'on avait des changements, des renouvellements d'équipe, mais aussi et surtout le fait qu'on s'ouvrait à l'insertion, ce qui allait générer, ou créer, en tout cas ouvrir une porte que l'on connaissait mal : le fait d'avoir un turn-over d'équipiers qui ne resteraient pas dans le temps. Parce qu'en fait, clairement, on est plutôt d'habitude sur de la fidélisation du poste. »

Cette appréhension des nouveautés représente souvent un enjeu fort en ce qui concerne les projets Afest "collectifs". **Les transformations plurielles d'un métier ou d'un secteur, communes à l'ensemble d'une branche ou d'un collectif d'entreprises génèrent des démarches collaboratives.**

La démarche expérimentale de l'Opco Santé est portée par un collectif de 17 entreprises appartenant à 2 groupes différents : le sanitaire et le social, mais aussi le médico-social. Les transformations importantes dans ces secteurs mobilisent le collectif d'établissements dont les enjeux concernent : un déficit d'attractivité sur les métiers, un vieillissement de la population, une usure professionnelle, un turnover important et des reconversions professionnelles, d'autres changements à prendre en compte comme l'inclusion et le travail en plateforme. Ces différents motifs d'engagement partagés ont constitué le fil rouge du travail conduit.

Si les motifs d'engagements partagés sont nombreux au sein de ces expérimentations et constituent le socle fédérateur des parties prenantes, **la question du pilotage des démarches représente également un point déterminant et moteur de l'engagement des collectifs.**

Pour l'OPCO Mobilités, le projet a été initié par une personne qui a une "double casquette" : dirigeant mais aussi co-président du comité régional de la formation professionnelle du Transport-Logistique. Cela implique la présence d'emblée d'une dimension "macro", stratégique, de par la fonction du pilote qui s'engage, engage la démarche et mobilise le collectif.

Si les motifs d'engagement sont souvent pluriels à l'entrée, nous pouvons cependant faire l'hypothèse que tous ne sont pas révélés au moment du lancement de la démarche, mais qu'ils apparaissent dans le cours du travail. Si certains pouvaient être confusément présents à l'entrée, le cours du travail permet de les faire émerger plus explicitement. La démarche Afest, notamment à travers l'étape d'analyse du contexte, contribue à légitimer certains de ces motifs et d'en tenir compte dans la construction de la réponse expérimentale.

Oscar Lambret, où l'analyse de contexte révèle le nœud des problématiques

L'OPCO Santé rend ainsi compte de la diversité des motifs d'engagement à l'origine d'une démarche Afest où l'analyse de contexte permet de révéler les liens de causes à effets des problématiques vécues et d'ancrer le sens de la démarche Afest.

Les problématiques originelles multiples du centre hospitalier Oscar Lambret relevaient majoritairement de problématiques RH : pénuries sur certains emplois en tension, difficultés de recrutement, besoins de développer l'attractivité et la marque employeur, et aussi de fidéliser le personnel au travers de différents leviers. Si l'Afest se présentait comme une réponse possible, l'analyse de l'activité a reconstruit l'enchaînement explicatif des problématiques en les spécifiant :

Une infirmière de formation, devenue cadre infirmière, s'est vue confier une mission relative au bionettoyage qui l'a rapidement confrontée à une problématique aiguë : le départ prématuré (au bout de quelques semaines ou même quelques heures) des agents nouvellement embauchés "On avait effectivement des problématiques à résoudre. [...] Donc au niveau du bionettoyage, effectivement je me suis très vite rendu compte qu'il y avait quelques problématiques à résoudre. Et en fait, on avait un flux effectivement important de collaborateurs à former, et puis surtout à fidéliser. Très vite, je me suis rendue compte qu'on avait pas mal de personnes qui se présentaient, mais qui ne restaient pas en place sur le poste ». Ce turn over générerait des tensions au sein de l'équipe encadrante jusqu'à l'émergence de conflits : « Les tuteurs qui étaient très lassés également, puisqu'un turnover assez important, je pense qu'on a eu à peu près une cinquantaine d'Agents d'Hôtellerie (AH) qui se sont présentés sur l'année 2020. Donc c'est très compliqué effectivement pour les tuteurs de pouvoir encadrer et accompagner surtout les nouveaux arrivants."

Après analyse de la situation, a été collectivement posé le diagnostic de **pratiques hétérogènes de la part des tutrices et d'un déficit d'engagement pérenne de ces dernières dans leur mission**. L'examen des motifs de départs des AH récemment recrutées a confirmé les défaillances du processus d'intégration : les démissionnaires expliquaient avoir été l'objet de consignes et d'injonctions contradictoires des tutrices, ce qui empêchait leur compréhension des instructions. Le stress associé était par ailleurs décuplé par l'environnement hospitalier dans la mesure où les gestes y compris de ces agents d'hôtellerie peuvent comporter des risques pour les patients : "Sur les salariés qui quittaient leur poste, on leur posait la question, on voulait connaître les raisons de leur départ. Et bien souvent, c'était en effet lié à l'intégration et au parcours de formation, avec ces pratiques différentes d'un tuteur à l'autre. Du coup elles ne savaient pas vraiment quoi faire, puisqu'elles recevaient des instructions différentes. Et forcément, l'impact aussi sur la qualité du travail et la sécurité, puisqu'on est quand même dans un environnement hospitalier, donc avec des risques en effet pour le patient, mais aussi des risques pour l'aide hôtelière si ce n'est pas fait correctement et si elle n'est pas suffisamment protégée. »

Ce diagnostic a fait émerger un besoin de formation des tuteurs et déclenché la construction d'un parcours de formation personnalisé afin d'améliorer les pratiques d'intégration dispensées. L'homogénéisation des pratiques visées passait aussi par la construction d'outils partagés : "Aussi un besoin pour les tuteurs d'être valorisés et outillés. Il fallait un peu leur apporter des outils pour qu'ils puissent développer les parcours, et surtout des outils partagés par tous, et sur lesquels ils avaient pu travailler aussi".

La structure a ici conduit une enquête en interne pour circonscrire et qualifier finement la problématique, dans ses différentes composantes et manifestations. Cette démarche a permis de relier entre eux les différents enjeux et de construire en collectif le sens de la démarche : « Donc les enjeux : personnaliser les parcours, donc outiller les managers et les RH également pour faciliter le recrutement et adapter des parcours de formation, et former juste à temps et au plus près du travail selon les besoins des collaborateurs (...) Valoriser les compétences de nos sachants, les accompagner dans la transmission, maintenir et préserver les savoirs clés par la transmission. (...) Et nous, on avait aussi un enjeu de valoriser ce métier d'aide hôtelière : c'est un métier qui est très peu valorisé à l'hôpital, et on avait vraiment envie au travers de ce projet de les mettre en avant, de les mettre en lumière. »

L'implémentation de l'AFEST a été précédée d'une analyse préalable du contexte d'action soutenue par un engagement volontariste de la direction. Cette analyse a fait émerger les différentes problématiques et la reconstitution de leur articulation a orienté l'élaboration de la démarche. Cela donne à voir l'intérêt pour les entreprises de considérer le caractère stratégique de la formation.



Les essentiels

La modalité Afest peut être applicable à une grande variété de métiers et de savoir-faire. Les expérimentations portent sur des métiers faisant appel à des niveaux variés de qualification et inscrits dans les trois secteurs de production : primaire, secondaire et tertiaire.

Le premier élément d'entrée des entreprises concerne le maintien et le développement de compétences pour la réalisation de leurs activités. Elles initient leurs expérimentations en vue d'améliorer leurs pratiques de formation pour sécuriser le transfert des savoirs et savoir-faire propres à leurs spécificités. L'émergence de nouveaux métiers et l'absence d'offre de formation adaptée incitent également les entreprises à recourir à l'Afest.

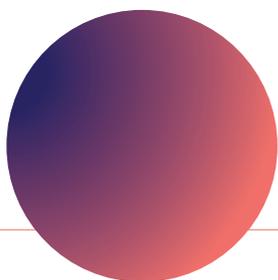
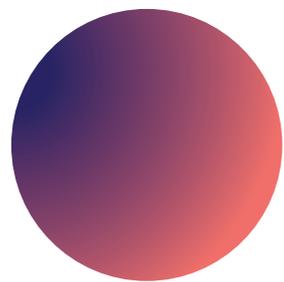
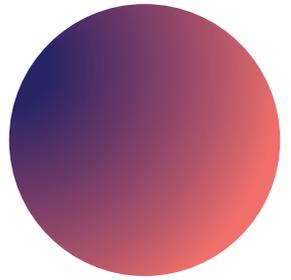
Si beaucoup d'expérimentations s'inscrivent dans une recherche de solution en lien avec des problématiques de formation, la clé d'entrée n'est pas toujours directement reliée au développement de compétences. Des problématiques d'emploi et de ressources humaines peuvent aussi être à l'origine du déclenchement d'Afest.

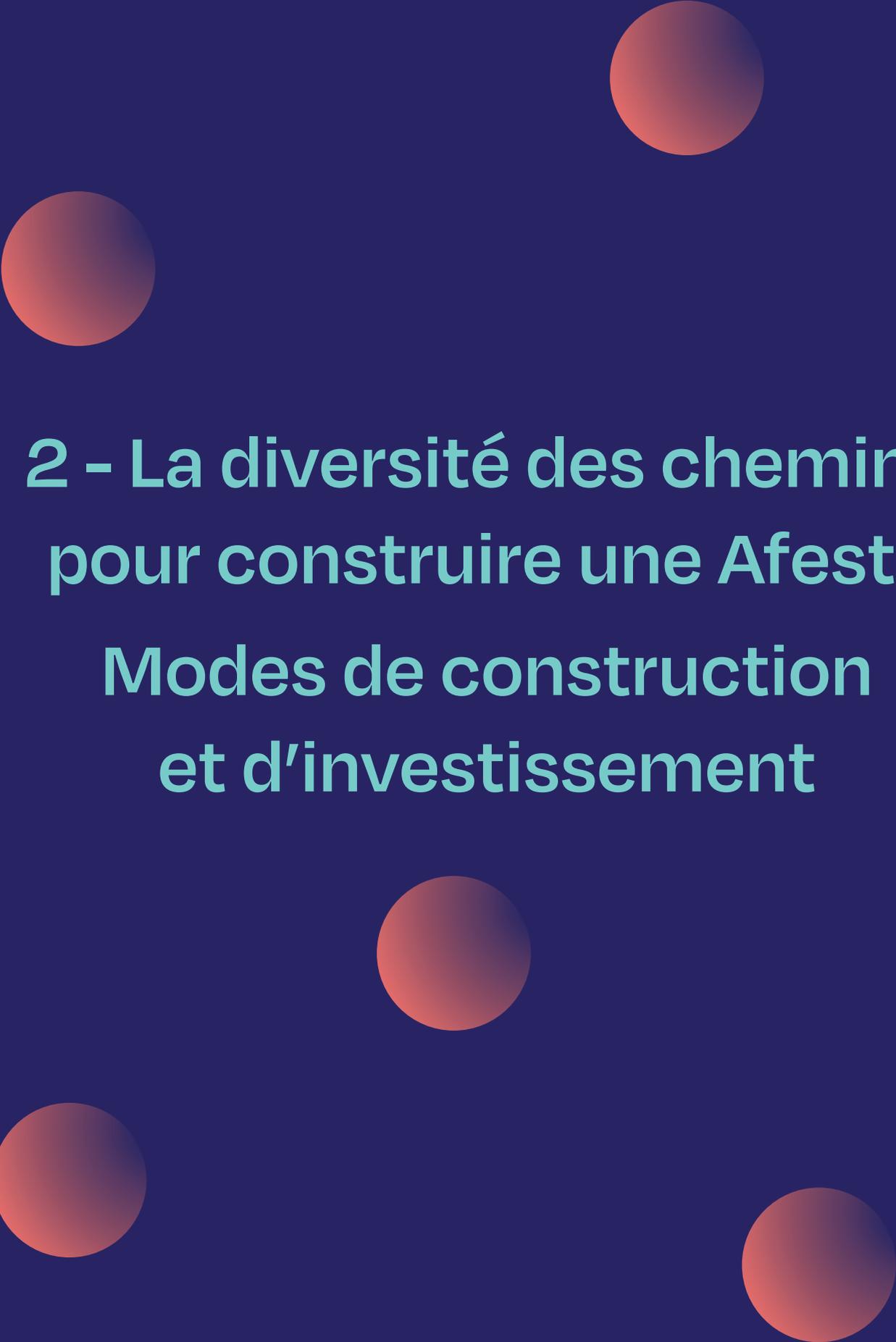
Les expérimentations se concentrent souvent sur un public de nouveaux entrants afin de les former aux pratiques spécifiques de l'entreprise, de les qualifier et de les fidéliser dans une logique d'intégration. Cependant les problématiques de turn-over peuvent aussi être abordées par la formation et la valorisation des salariés en poste qui ont à adapter leur pratique au regard de l'évolution des métiers.

Les transformations plurielles d'un métier ou d'un secteur, communes à l'ensemble d'une branche ou d'un collectif d'entreprises, sont à l'origine de démarches collaboratives d'Afest. La question du pilotage représente un point déterminant et moteur de l'engagement des collectifs dans ce type d'expérimentations.

Si les motifs d'engagement sont souvent pluriels à l'entrée, nous constatons que tous ne sont pas révélés au moment du lancement de la démarche, et que le cours du travail permet de les faire émerger pleinement.







2 - La diversité des chemins pour construire une Afest : Modes de construction et d'investissement

2-1 Comment démarrer une Afest ?

L'Afest comme toute ingénierie suppose une analyse du contexte de l'entreprise pour s'assurer que la formation en général (mais ici en particulier l'Afest) soit une réponse pertinente pour contribuer aux enjeux de la structure. Cette analyse préalable conduit à prendre en compte l'environnement socio-économique d'une part, à porter l'attention sur les situations de travail pour mieux circonscrire ce qui est attendu de la formation, d'autre part. **Cet aller-retour entre des dimensions macro du contexte et de l'environnement et micro des situations de travail oriente d'emblée la réflexion vers une compréhension plus systémique, qui (re)place la formation au rang d'un "investissement stratégique", concernant aussi bien les personnes que les collectifs et les organisations.**

Cette exigence d'une analyse systémique est accrue par le fait qu'il s'agit de contribuer au développement des compétences des personnes, soit d'accompagner leur professionnalisation. Or, si la notion de compétence fait encore débat, un consensus se dégage désormais sur le fait qu'elle est la résultante de l'interaction entre la personne et son environnement de travail et concerne toujours l'action. Être compétent dans un domaine, suppose que l'environnement (entendu au sens large: organisation, hiérarchie, fonctionnement, outils...) autorise et permette au salarié d'exercer cette compétence et qu'il puisse la mettre à l'épreuve. **C'est pour cette raison que la compétence implique toujours la personne (ce qu'elle sait ou ne sait pas faire) mais également son contexte de travail et les possibilités qui lui sont données d'y agir.** Ceci a pour conséquence immédiate, le fait que, si un professionnel n'est pas considéré comme compétent, les raisons ne peuvent être imputables à lui seul; il faut également se demander si son environnement de travail entendu dans un sens large, **l'organisation, les procédures, les outils, la hiérarchie, le soutien des collègues, le rythme de travail, les modes de coopération...**, facilite ou empêche les résultats attendus. La défaillance individuelle et le manque de compétences sont rarement le fait d'un individu isolé, mais résultent le plus souvent d'agencements collectifs peu soutenant pour l'action individuelle. Il convient alors d'en déduire que vouloir agir sur le développement des compétences pour **professionnaliser les personnes, suppose d'agir conjointement sur les personnes et sur l'organisation.** Les AFEST sollicitant des personnes, dans leur contexte de travail pour apprendre à agir sur différentes situations, offrent l'opportunité d'intégrer ces environnements de travail pour concevoir des modalités de formation contribuant à cette professionnalisation. Les différentes expérimentations présentées montrent l'intérêt de cette modalité de formation dès lors qu'elle est envisagée avec cette approche systémique qui met en lien les personnes/ leurs actions/ les modes d'organisation au sein desquelles elles agissent.

Voici ce qu'explique à ce propos un formateur d'une entreprise de transport routier de l'expérimentation Opco Mobilités sur une Afest visant à apprendre la réalisation de tournées de livraison : " En plus, on est en situation réelle hein, on doit quand même livrer de vrais clients avec de la vraie marchandise avec des vrais impératifs. Donc voilà, on a quand même un respect, un engagement à avoir sur notre travail. Donc, c'est là où c'est un peu plus compliqué et on doit adapter aussi la journée de travail, en fonction de la formation qu'on veut dispenser au conducteur (...) C'est pas une simulation, on est vraiment comme on dit dans le vif du sujet et c'est ce qu'il y a de bien et d'intéressant parce que là il est confronté à la réalité. Là, il est dans la réalité, il faut, voilà la tournée on doit la faire, on doit livrer les clients, on ne peut pas se permettre de ne pas faire le travail. Donc, c'est un petit peu la difficulté de la chose. "

2-1-1 La formation est-elle une réponse pertinente ?

L'analyse du contexte, conduisant au diagnostic à établir, permet d'abord de comprendre les questions sociales, économiques, politiques, techniques auxquelles se confrontent les structures, avant d'envisager des solutions formatives dans des contextes mal identifiés. **Elle permet de repérer et d'examiner les dysfonctionnements face auxquels la formation peut potentiellement -mais non systématiquement- constituer une ressource et être une réponse pertinente.**

La direction de l'entreprise est donc mobilisée dès le début de la démarche (et non en bout de chaîne lorsque l'OF a déjà conçu une offre à proposer) pour établir un état des lieux voire un diagnostic de la situation. **Les acteurs de la formation sont donc d'emblée intégrés au projet de l'entreprise.** L'enjeu de ce diagnostic initial n'est en effet pas l'Afest, ni même la formation, mais plutôt **un questionnement systémique et décloisonné sur un périmètre élargi intégrant les problématiques RH de l'entreprise.** Comme précédemment cité, on peut recenser des difficultés de recrutement liées à un déficit d'image ou d'attractivité, des enjeux d'intégration, et/ou de fidélisation, une volonté d'élargir et diversifier les profils des nouvelles recrues ou encore de sauvegarder des savoirs critiques présents dans l'entreprise et menacés de disparaître...

Il s'agit, à travers ce diagnostic initial, de conduire **un exercice à double détente, de repérage des problématiques RH qui entravent la performance économique et sociale de l'entreprise, puis d'analyse des causes qui les sous-tendent, pour, in fine, apprécier la pertinence d'une réponse formative.** En effet, par exemple, les difficultés de recrutement peuvent s'expliquer, à titre principal, par de mauvaises conditions d'emploi, notamment salariales, à l'aune desquelles la formation n'apportera pas de réponse satisfaisante. En revanche la faible attractivité d'un métier peut être largement imputable à des représentations sociales héritées et pour partie erronées qui associent abusivement ce métier à un périmètre de qualifications limité pour l'exercer ; auquel cas la formation peut contribuer au développement mais aussi à la mise en visibilité de l'étendue des compétences requises.

Toutes les expérimentations ont ainsi débuté par un questionnement plus large que la clé d'entrée Afest.

OPCO Mobilités :

"L'enjeu de cette expérimentation tient surtout dans le développement des compétences du conducteur routier, et ça dans une logique de valorisation du métier de conducteur mais aussi de la profession au sens large. C'est aussi dans une logique de performance de l'entreprise et de stabilisation des effectifs. Alors cette démarche globale, elle s'est faite en 3 temps (...). La première étape consistait en l'analyse des contextes et des enjeux des entreprises."

2-1-2 L'Afest est-elle efficiente et praticable ?

Une fois le (ou les) problèmes posés, et par ricochet le projet de l'entreprise circonscrit et l'opportunité de la réponse formative confirmée, il s'agit de se demander à quelles conditions l'Afest peut constituer une modalité pertinente et praticable. Ce second temps de la réflexion invite à formuler un corpus de questions qui mêlent des considérations sur l'efficience relative et la faisabilité de l'AFEST : **les gains visés par l'Afest vont-ils s'avérer supérieurs à ceux qui seraient obtenus via une autre modalité (stage, distanciel...) ? et cela, par rapport aux investissements réalisés ? La forme pédagogique Afest est-elle adaptée au contexte de la structure et au profil et préférences d'apprentissage du futur apprenant ?...**

Opcommerce :

« Donc on vient flécher en fait les différentes modalités pédagogiques, qu'on va à priori mobiliser dans le cadre du parcours. Mais par là je disais que l'Afest, c'est une modalité pédagogique comme les autres, et **on ne fait pas de l'Afest pour faire de l'Afest.** » ...« Chaque fois c'est de se dire **« est-ce qu'il y a des situations de travail intéressantes, et est-ce qu'elles peuvent être utilisées, notamment avec les critères importants qui sont le droit d'expérimenter, le droit de faire des erreurs, le droit de se tromper, le droit de prendre plus de temps que les autres collègues ?** Et si les réponses à ces questions-là c'est non, on ne fait pas l'Afest. Et donc on vient lister, donc ce que moi j'appelle le répertoire des situations apprenantes sur chacune des compétences » .

Apprécier la faisabilité de l'Afest suppose d'instruire plusieurs registres de questions. Celles - ci concernent en premier lieu la **capacité à aménager des situations de travail à des fins apprenantes** : est-il envisageable d'introduire un droit à l'essai dans les situations de travail (cherté du matériel, dangerosité pour l'apprenant, le client, le patient), mais aussi de réduire temporairement les objectifs de production en termes de qualité et de pression temporelle ? En second lieu sur **la volonté et la capacité de l'organisation à accueillir et déployer une Afest** : est-on assuré de l'adhésion éclairée du dirigeant, du reste de la ligne managériale mais aussi plus largement du collectif de travail ? Quelle est la disponibilité réelle des acteurs amenés à jouer un rôle, et en particulier du ou des formateurs ?

Ces questionnements sur l'opportunité d'implémenter une Afest viennent d'une part **rompre avec une approche de la formation comme réponse systématique ou comme remède universel**, d'autre part, **empêcher l'imposition d'une modalité pédagogique sans réflexion préalable.**

AKTO :

“L'intérêt et la faisabilité de la modalité Afest sont à questionner avant son intégration dans le parcours de formation afin de vérifier qu'elle représente une plus-value réelle par rapport aux investissements réalisés et qu'elle peut être mise en place ”.

2-1-3 Comment appréhender d'emblée l'Afest comme un projet d'entreprise inscrit dans une dynamique collective ?

Le diagnostic initial ne consiste pas à faire un état des lieux figé de la situation, il vise plutôt une manière de mettre en mouvement les acteurs et de hisser ce moment de réflexion au rang de point de départ (ou de prolongement selon les cas) d'un projet d'entreprise partagé. L'Afest de ce point de vue, ne peut se réduire à une modalité pédagogique. Avec les questions pédagogiques elle emmène une série d'autres questionnements (faisabilité d'un tel travail, identification de situations délicates, organisation du travail, gestion du temps...) qui finalement **transcendent les réflexions sur la pédagogie et ouvrent un espace de mise en dynamique de tous les acteurs qui contribuent, chacun de sa place, à l'activité de la structure**. Échanger sur les situations de travail pouvant potentiellement servir pour concevoir une Afest, constitue une occasion pour relier les dimensions "micro" d'une activité de travail (ce qu'il faut apprendre et savoir-faire) aux dimensions plus stratégiques permettant à la structure de penser son développement.

Ocapiat :

"Effectivement, l'AFEST, et c'est la difficulté de la présentation, est à la fois une modalité pédagogique, mais c'est avant tout un projet d'entreprise. Et si ce n'est pas un projet d'entreprise porté par une direction, ça fait flop effectivement, oui. Enfin, c'est plus compliqué." "D'où l'intérêt d'avoir des prestataires qui ont bien cette vision-là, que l'AFEST est un projet qui, au démarrage, dès le diagnostic, embarque tout le monde. C'est ça l'ambiguïté : c'est à la fois une modalité pédagogique et un projet de développement des compétences."

Opco2i:

L'objectif de ce diagnostic était d'identifier la répartition des missions et les compétences de l'équipe afin d'optimiser l'organisation et la croissance de l'entreprise. (...) Ce diagnostic a aussi mis en avant que le service exploitation était vraiment le cœur de l'entreprise : si ce service-là ne se développe pas et ne fonctionne pas, ça met en cause toute l'organisation de l'entreprise. Du coup, l'étape suivante a été de dire "voilà, finalement on a bien ciblé, on a une volonté de former dans l'atelier et professionnaliser nos agents d'atelier". Donc la première chose que j'ai faite avec l'entreprise, c'est de partir d'un petit questionnaire qui existe, qui s'appelle finalement « analyser des pratiques de formation interne », pour voir si entre le discours énoncé de formation et les pratiques, on avait la possibilité d'aller vers de l'AFEST. Donc ça, c'était la toute première étape.

La place privilégiée de l'analyse du contexte et l'implication élevée de l'entreprise dès la phase de conception de l'Afest confirment qu'il **ne s'agit pas là d'une nouvelle norme formative à appliquer ou à laquelle se conformer, ni d'un protocole pédagogique à dérouler ; L'Afest s'apparente davantage à un projet d'entreprise permettant le développement des compétences de l'ensemble des professionnels impliqués dans la démarche**. En tablant sur les vertus apprenantes des situations de travail et l'engagement de l'ensemble de la ligne hiérarchique, les entreprises qui se lancent dans ces démarches développent bien plus qu'une modalité pédagogique adaptée à leurs besoins : elles créent ou consolident une dynamique collective de travail, développent ou renforcent les dimensions socio-politiques du travail, réhabilitent pour chacun le sens de son activité.

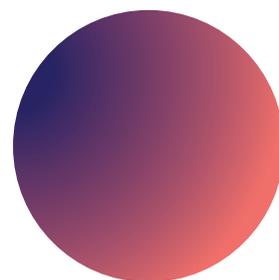


L'analyse du contexte paraît être un point de passage obligé dont la profondeur est décisive pour la réussite du projet. Elle peut ainsi être considérée **comme une séquence constitutive de l'ingénierie de mise en œuvre**, entrant pleinement dans le périmètre qui définit les contours de cette modalité de formation.

A contrario, **lorsque le diagnostic visant à apprécier conjointement l'opportunité et la faisabilité de l'Afest est réalisé de manière trop superficielle et expéditive, le déploiement qui suivra risque fortement d'être décevant.**

Constructys:

Ainsi Constructys, notamment, relate un cas pour lequel avaient été explicités auprès de l'entreprise les principes structurants d'une Afest (droit à l'erreur, desserrement de l'étau temporel, adhésion volontariste de la direction...) - et la démarche avait malgré tout été finalement interrompue en cours de route. Cet arrêt prématuré s'explique par le fait que le diagnostic rabattu sur un format minimaliste d'information descendante, n'avait pas permis de pousser les investigations suffisamment pour se projeter finement dans l'opérationnalisation de la mise en œuvre. Cette dernière, chemin faisant, avait buté sur l'incapacité de l'entreprise, inscrite dans un contexte économique tendu de réduction des coûts et d'accroissement des marges, à tolérer une baisse -même temporaire- de productivité.



2-1-4 Par qui et comment se faire accompagner ?

Réfléchir seul aux transformations ou aux évolutions de sa structure n'est pas aisé. La mise en place d'une Afest (ou d'une réflexion pouvant conduire à des Afest) nécessite souvent d'être accompagné, pour prendre du recul sur un contexte trop familier dont il est difficile de percevoir les points d'amélioration. Cet accompagnement, en fonction des acteurs sollicités, (cabinet conseil, Opco, Aract, organismes de formation...) peut s'effectuer selon différentes configurations au regard des points sur lesquels il doit porter.

Les présentations tendent à montrer **deux configurations qui produisent des effets assez contrastés**. La première relève d'un accompagnement à visée opérationnelle et rapide ; la seconde consiste en une coopération plus soutenue permettant, à terme, l'appropriation de la démarche de travail par l'entreprise, de manière à acquérir une relative autonomie pour réengager, éventuellement avec un accompagnement moins soutenu, d'autres démarches de même nature.

Dans la **configuration à visée opérationnelle et rapide**, la sollicitation de l'organisme accompagnateur intervient moins fréquemment au démarrage sur le diagnostic de départ, mais plutôt au moment de l'initialisation et du lancement de la mise en œuvre. Cette configuration de travail s'inscrit dans le cadre d'un projet qui n'est pas pensé d'emblée pour être reproduit en autonomie, mais qui s'apparente plutôt à une action de formation ponctuelle (ou nouvelle parce qu'elle va mobiliser les situations de travail), dont le déploiement un peu particulier requiert l'aide d'un expert. Relevant davantage d'une action de type "one shot", dont il est attendu des résultats, la mobilisation des acteurs est limitée et le temps dévolu au travail d'ingénierie plus resserré. Dans ce contexte, on constate que les ressources créées pour accompagner l'apprenant, identifier ses apprentissages et ses compétences ne sont pas pensées pour être partagées avec lui, mais restent en quelque sorte, la propriété de l'organisme accompagnateur. En outre, les documents et supports produits s'avèrent dans les exemples présentés, assez sophistiqués et complexes à utiliser, car ils ne sont pas destinés aux apprenants, ni même aux formateurs. La présentation de la démarche est souvent limitée à une information permettant de répondre à des questions. L'Afest, dans cette approche rapide et opérationnelle, **reste l'affaire de spécialistes** (des experts extérieurs, des RH ou des formateurs) et de ce fait implique peu la ligne managériale et les professionnels de terrain. Elle permet cependant de former à partir de situations identifiées comme critiques pour le développement des compétences. Si cette approche est plus restreinte, parce que conduite par un expert externe, elle peut néanmoins ouvrir sur des questions nouvelles et générer un développement qui n'est pas seulement réduit à l'acquisition d'un geste. On constate que l'usage des situations de travail pour former développe de nouvelles formes pédagogiques qui contribuent à la professionnalisation des personnes mais au-delà à une réflexion sur le sens de sa propre activité et l'étendue du spectre de compétences à mobiliser.

Opcommerce

Pour effectuer au plus vite l'analyse du travail, le consultant s'appuie sur les documents internes de l'entreprise : "La question des fiches de poste, c'est pour ça que c'est très bien parce qu'on ne part pas de 0, donc je cherche à savoir par l'entreprise quelles sont les missions, et quelles sont les activités qui concourent à finaliser ces missions. Et donc déjà il y a un travail de 2,3,4 réunions avec le chef boucher et les experts métier, pour écrire très précisément quel est le mode opératoire exercé. Et comme l'objectif c'est d'aller vite en Afest, c'est de se dire on va capitaliser les 25 et 30 ans d'expérience que vous avez, en termes de bonnes pratiques, en termes de trucs et astuces et on va les coucher sur le papier. Donc on a une première étape qui est sur la colonne de gauche : les activités. Donc on pourrait dérouler hein ! Donc il y en a 7,8,10,12, ça dépend des métiers. Et sur chacune des activités, on décrit le mode opératoire : donc c'est la deuxième colonne : les caractéristiques, la description de l'activité, les trucs et astuces, les pièges, les risques identifiés, et on les écrit. Ça a plusieurs objectifs : déjà, c'est de mettre au carré la façon dont l'entreprise travaille, puisque comme c'est là-dessus qu'elle va former son collaborateur, si c'est déjà pas clair sur la façon d'organiser le travail, ça risque d'être brouillon".

La seconde configuration procède différemment, tant en termes de temporalité que d'intensité de la dynamique collective. Elle n'est pas envisagée comme une action isolée, mais comme **une démarche de travail dont il s'agit de s'approprier les étapes mais également la conduite de chaque étape.** Si un organisme extérieur est sollicité, il l'est souvent très en amont, au moment du diagnostic de faisabilité. Le temps consacré à la préparation (information...) et la mise en œuvre est plus étiré parce qu'il mobilise plus de personnes. On constate que cette mobilisation entraîne tout de suite des ajustements dans l'organisation, ne serait-ce que pour dégager du temps permettant de participer à la préparation de l'Afest. Les outils créés sont conçus pour être mis à la disposition des acteurs qui vont accompagner l'Afest lors des différentes étapes et paraissent d'un maniement plus aisé. Dans cette approche, l'Afest endosse un double statut : elle est bien une modalité pédagogique qui prend appui sur les situations réelles de travail pour contribuer au développement des compétences, mais elle est dans le même temps un projet partagé par l'ensemble des acteurs de l'organisation et notamment par l'ensemble de la ligne hiérarchique. La réflexion sur la manière de développer des compétences s'étend et englobe des réflexions connexes sur le fonctionnement, l'organisation, les stratégies de développement... L'ensemble des acteurs réfléchit sur comment faire apprendre ou transmettre certaines compétences et à cette occasion met en place **des dialogues professionnels qui installent progressivement les principes d'une organisation apprenante** (entendue comme une organisation qui apprend à tous ses membres en même temps qu'elle apprend également de tous ses membres.)

OpcO Mobilités

“Ce projet a démarré en juin 2019, avec les premières discussions sur les différents projets et les différents acteurs. En janvier 2020, la construction du projet a démarré par le groupe de travail. En mars 2020 commencent les travaux d'analyse des contextes et des pratiques des entreprises. Juin 2020 jusqu'à juin 2021, la formation des formateurs et la construction notamment du référentiel de formation et des situations d'apprentissage.

“Il faut monopoliser les personnes de l'entreprise, il faut monopoliser les dirigeants, les techniciens, il faut monopoliser ceci, il faut monopoliser cela. Et faire un travail en amont, pour dire de construire l'Afest au sein de l'entreprise. Donc, quand on regarde tout ça, on se dit “bah effectivement, comment je vais faire pour pouvoir mettre à disposition toutes ces personnes, pour travailler sur les modules, et cetera”. Donc si on regarde le début, c'est sûr qu'on peut se poser des questions. Mais par contre, on peut regarder la fin en disant “qu'est-ce que ça va m'apporter ?”

OpcO 2i

“Sauf que par l'insertion, il y a cette logique de « j'entre au poste, je pars du poste ». Et vraiment l'AFEST répondait à ces différentes dimensions, mais « vu de ma chaise ». Et en fait l'enjeu qui se posait, c'est que j'avais besoin de faire valider par les équipiers de terrain qu'eux aussi y voyaient un intérêt, que ce ne soit pas juste dire « bah voilà, moi, alors que je ne suis pas sur le terrain, je vais venir vous charger finalement de quelque chose de supplémentaire. Donc j'avais vraiment besoin que ce soit une validation par eux, et qu'ils me disent « OK, nous aussi on y voit un intérêt ».

Un point de consensus se dégage de ces différentes expérimentations sur la nécessité **d'identifier un chef de projet - un chef d'orchestre** en quelque sorte - dont la mission sera de coordonner et sécuriser la bonne tenue des différentes étapes de l'Afest, donner le rythme, s'assurer que la démarche ne s'essouffle pas et ne soit pas écrasée/absorbée par les impératifs productifs. Ce risque se retrouve de manière transversale dans des contextes professionnels caractérisés par une intensification du travail. Il est particulièrement manifeste dans l'établissement hospitalier dans lequel la notion d'urgence est consubstantielle à l'organisation du travail, et où la crise sanitaire a provoqué de graves pénuries de personnels comprimant d'autant la disponibilité des présents. Un point de vigilance majeur dans les mises en situation est de ne pas laisser la production prendre le pas sur la formation.

Akto:

« Je crois que le job de l'employeur, c'est de surtout faire en sorte que les conditions soient réunies pour que ça se passe bien. Donc c'est être capable de libérer du temps, de pas arriver le matin en disant « oui t'es en formation en situation de travail, mais t'as ça à faire d'urgence parce que moi j'ai pas le temps » : c'est ça en fait pour moi, c'est une question de relationnel on va dire ».

2-2 Analyser l'activité et exploiter les vertus apprenantes des situations de travail

2-2-1 Comment analyser les compétences mobilisées dans le travail, jusqu'à quel degré de précision et avec quels instruments ?

L'analyse fine de l'activité de travail, qui constitue le point de départ de l'ingénierie d'une AFEST, vise deux ambitions :

- 1/ identifier les objectifs pédagogiques permettant de contribuer à l'acquisition des compétences visées ;
- 2/ identifier les situations significatives, dites "afestables", c'est-à-dire porteuses d'un fort potentiel d'apprentissage et qui à ce titre seront mobilisées dans le parcours.

Les cas exposés révèlent combien **cette analyse peut emprunter des chemins différents. Une première ligne de différenciation réside dans la temporalité et la granularité du découpage des compétences requises pour la maîtrise de telle ou telle situation. A l'aune de cet angle, deux types d'approches assez contrastées ressortent.**

La première consiste à segmenter et décortiquer très finement l'ensemble des compétences qui sont mobilisées dans le métier concerné. Cette méthode présente l'avantage d'explicitier et de rendre visible dès le départ l'ensemble des compétences à acquérir, y compris celles que les professionnels expérimentés n'avaient pas conscience de mobiliser tellement ils les ont incorporées au fil de la pratique. Elle permet, en outre, des bénéfices collatéraux en termes de reconnaissance et de valorisation de ces professionnels, en donnant à voir l'ampleur et l'épaisseur des compétences dont ils sont détenteurs. Elle se prête également à une anticipation des différentes étapes et facilite une estimation du temps nécessaire pour les apprendre.

Néanmoins, elle comporte également certains inconvénients. Celui, tout d'abord, d'un découpage excessivement précis et minutieux des différentes tâches requises, qui à force de précisions et de détails font disparaître l'appréhension globale et dynamique de la situation de travail. Ainsi découpée la situation manque de lisibilité, les tâches essentielles sont comme noyées par des actions moins centrales, les liens entre ces différentes tâches disparaissent. Alors que la présentation paraît complète, elle perd finalement en intelligibilité car il n'est plus possible de saisir les agencements des différentes tâches entre elles. Finalement l'outil devient d'un maniement complexe pour qui ne sait pas reconstruire mentalement les liens entre ces différentes données.

Un deuxième inconvénient concerne le potentiel d'appropriation par les acteurs de l'entreprise en vue de reproduire une démarche de même nature dans le futur. En effet, un recensement extrêmement détaillé et pléthorique de compétences formalisées, ordonnées et hiérarchisées pour chacune des situations, peut conduire à ce que le niveau de sophistication des documents et outils créés cantonne leur utilisation à des experts chevronnés de l'analyse de tâches. Au regard d'autres approches, il n'est pas certain que le temps passé à faire cette analyse détaillée soit vraiment nécessaire, même si l'ampleur des compétences repérées permet de bien valoriser le travail. Les différentes expérimentations tendent à montrer que des analyses moins complètes, mais plus précises sur l'identification de la centralité de certaines tâches par rapport à d'autres, semblent préférables à la fois en termes d'économie de temps passé à l'analyse mais aussi d'appropriation du sens par les différents acteurs mobilisés.

Opcommerce

«C'est souvent le constat, c'est de dire une fois qu'on a fait ce travail-là sur le papier : « Ah ouais, il faut maîtriser quand même tout ça pour faire le métier de boucher ! Ah je sais faire tout ça ! » : donc on a un peu « les yeux qui s'ouvrent » sur « tout compte fait, le truc qui était dans une demi-journée ça va être dur, je vais peut-être revoir un peu ma copie effectivement, le temps de formation associé il est peut-être plus important à prendre, et de structurer peut-être un peu les choses parce que c'est plus dense que ce qu'on imaginait. Et les métiers sont toujours beaucoup plus complexes, quel que soit le métier » (...) « Cela permet au professionnel de prendre conscience qu'en fait c'est pas évident, et qu'il n'y a rien d'évident dans sa façon de travailler ».

Une seconde approche, assez différente de la précédente, consiste au contraire à analyser les situations de travail, et les compétences qu'elles requièrent, en restant à une description simple (d'un point de vue technique, on parlera d'une **“maille large”**) puis en rapprochant ces situations du contexte plus large du cœur de métier de l'entreprise. Cette méthode est donc **moins précise mais plus resserrée sur l'essentiel de l'activité**, et ne cherche pas à capter tous les détails ni tous les savoir-faire mis en œuvre. Elle présente l'avantage de préserver une approche globale des situations de travail en s'attachant à la manière dont ces situations contribuent à l'objet social et productif de l'entreprise. Cette approche, moins exhaustive, préserve la dynamique interne de la situation, et peut tout autant que la démarche précédente, générer des effets vertueux sur le sens du travail.

Cette approche permet de produire des outils plus faciles de maniement, réutilisables, et donc davantage propices à une autonomisation progressive de l'entreprise.

En revanche, l'absence de définition initiale précise des contours et contenus de la démarche, peut faire obstacle aux exigences planificatrices au démarrage du projet.

Ocapiat

“Les 20 et 21 décembre, en back-office, j'ai finalisé les fiches références, qui sont pour moi le livrable de l'analyse de l'activité, résumé. En fait, c'est la référentialisation finalement de ce qui va constituer l'étalon, enfin la base de référence pour les séquences FEST. Et donc je fais toujours en sorte que ce ne soit pas des usines à gaz, qu'elles soient utilisables par les uns et les autres, y compris par les formés, qu'elles soient compréhensibles. Elles ne sont pas exhaustives, ce ne sont pas des référentiels de certification. Elles donnent à voir **l'essentiel pour un agir compétent en situation** (...) Sa spécificité, c'est la fiche de référence où elle décrit la situation. Moi ce que je trouve intéressant dans sa description, c'est qu'elle est à hauteur d'individu. D'abord elle amène par le “JE”, elle met des mots simples, et elle détaille comment l'individu doit gérer une situation”.

OpcO 2i

Ça, c'est la grille d'activités que j'ai proposée à l'entreprise, suite à mes observations. J'avais relevé 10 activités dans l'atelier (...) En fait, l'idée c'était de dire, moi qu'est-ce que j'ai observé, qu'est-ce que je peux construire, et qu'est-ce que je peux vous proposer. Mais est-ce que surtout ça correspond à votre réalité ? Donc quand on a fait la restitution avec Delphine et Bertrand, on les a toutes balayées. Et puis il y en a certaines qui ont été éliminées, parce que finalement on considérait que l'agent d'atelier ne faisait pas ça. Et il y en a où on a dit « ben non, ça c'est pas de la formation en situation de travail », parce que c'est transverse (...) Une fois qu'on a fait cette grille d'activité, le but du jeu c'est de pouvoir la déployer en action de formation”.

Ces exemples montrent que l'analyse des compétences gagne plutôt à être centrée sur ce qui est spécifique à l'activité de l'entreprise et sur ce qui sera appris lors des Afest. Il ne semble pas indispensable de sophistiquer trop cette étape d'analyse, afin notamment que les documents de travail restent d'un maniement facile.

2-2-2 Comment analyser et définir les situations de travail qui seront mobilisées dans la mise en œuvre des Afest?

Ainsi, concernant l'analyse des compétences mobilisées dans le travail et par ricochet le repérage des objectifs pédagogiques, un premier axe de différenciation ressort assez nettement : il se distribue d'un pôle où l'analyse est très poussée et vise une certaine exhaustivité à un autre où elle est moins précise mais plus discriminante. **Concernant l'identification des situations de travail mobilisables et mobilisées dans la mise en œuvre, un second axe de différenciation émerge : il va d'une approche très balisée où les situations sont toutes identifiées a priori et les analyses déjà pré-cadrées à un pôle où la mise en œuvre est pensée de manière plus agile ; autrement dit, quelques principes d'action structurants sont posés mais les précisions ou les ajustements seront construits chemin faisant en fonction de l'évolution des contextes de travail ou d'aléas divers.**

Les modes de recueil du matériau sont plus ou moins précis en fonction de la granularité de l'analyse : soit l'activité telle qu'elle se fait est décrite très précisément, en visant un inventaire de toutes les tâches, soit elle est décrite plus sommairement, l'essentiel étant, dans ce cas, de ne pas en rester au seul travail prescrit mais d'y intégrer les visées des personnes, leurs choix, leurs "renormalisations" compte tenu de la variation des contextes et des conditions de réalisation de la situation de travail..... Ces modes de recueil s'effectuent souvent en plusieurs temps et peuvent être plus ou moins précis et participatifs. Ils s'effectuent également en mobilisant et croisant des sources d'informations diversifiées (référentiels, procédures, points de vue de différents professionnels...).

Le premier temps d'une analyse de l'activité consiste à prendre connaissance des fiches de poste ou des différents référentiels disponibles (d'activités, de postes, de certification, de compétences...), pour documenter le travail prescrit. Même si les référentiels n'ont pas pour fonction de décrire le travail réel, ils sont intéressants à intégrer parce que les formateurs les connaissent et sont souvent en mesure de repérer leurs manques ou leur obsolescence, mais aussi parce qu'ils constituent des repères qui orientent sur les dimensions de l'activité qu'il convient d'analyser plus précisément.

Opcommerce

« Les fiches de poste, c'est très bien parce qu'on ne part pas de 0, donc je cherche à savoir par l'entreprise quelles sont les missions, et quelles sont les activités qui concourent à finaliser ces missions »

Le deuxième temps consiste à effectuer une observation attentive de l'activité en train de se faire. Il s'agit ici d'aller voir in situ le travail effectué par les professionnels en s'attachant à bien circonscrire en amont ce que l'on cherche à observer dans la situation retenue. Cet exercice d'observation peut être réitéré à plusieurs reprises pour se donner les moyens de repérer finement les variables susceptibles d'influer sur la manière de traiter cette situation. Cela permet d'identifier différents paramètres qui peuvent conférer une coloration singulière à la situation et moduler l'intensité et la nature de la complexité.

OPCO Santé

"Il y a le choix du moment : effectivement, il y a des moments où c'est plus dur de faire ça : typiquement, l'accueil du public : les gens savent très bien que certains jours à certaines heures, c'est plus difficile que d'autres."

Les méthodes d'observation peuvent varier. Soit l'observateur reste extérieur à la situation qu'il observe et note ce qu'il voit, pour échanger dans un second temps avec le professionnel sur ce qu'il a compris. Soit, quand l'activité le permet sans gêner les professionnels, l'observateur invite ces derniers à expliciter dans le cours de l'action ce qu'ils sont en train de faire et les raisons de leurs manières d'agir. Une dernière façon consiste à identifier avec les professionnels des situations de travail qui seront filmées, pour dans un deuxième temps, leur demander, à partir du visionnage du film comme appui à la remémoration de leurs actes, quels sont les raisonnements et les arbitrages effectués dans la situation regardée.

Dans tous les cas, les observations nécessitent d'être complétées par des entretiens avec les professionnels observés. C'est le couplage des observations et de ces entretiens qui permet de saisir les raisons d'un geste, soit les raisonnements implicites et non visibles, souvent non conscientisés au moment de l'action, et comprendre le travail du point de vue du professionnel qui le fait. Ces entretiens peuvent aussi être enrichis avec d'autres entretiens de l'ensemble de la ligne managériale mais également des collaborateurs, considérés alors comme des "experts de leur travail". Les entretiens présentent notamment l'intérêt de faire émerger et mettre en mots des manières de travailler qui ne sont pas accessibles par la seule observation. Ce passage par la parole du professionnel est très formateur parce qu'il lui permet souvent une prise de conscience de ce qu'il fait par habitude sans toujours bien mesurer soit l'intérêt soit les limites de ses façons de faire, et une meilleure identification des différents savoirs qu'il mobilise pour arriver à faire ce qui lui est demandé.

Ocapiat

*"Les savoirs d'action en fait, c'est ce qui fait la différence entre un bon et un moins bon en situation de travail. Et les savoirs d'action, qui ont été développés par Jean-Marie BARBIER, ne sont pas toujours, même rarement, formalisés dans le référentiel. L'idée, c'est vraiment ce qui fait la différence, et c'est vraiment **ce qui constitue l'agir compétent en situation de travail**. Ce que j'ai repéré ce jour-là, c'est que pour tondre, tailler, désherber, souffler, débroussailler, planter, etc, qui sont finalement les grandes types de situations à réaliser pour un nouveau paysagiste, il est plus qu'important de mobiliser des actes d'organisation, d'écoute des consignes, de coopération entre collègues, évidemment de contrôle continu sur l'action en cours, de gestion de son corps, de gestion de ses émotions. Il faut prendre sur soi dans certaines situations. Et prendre sur soi, c'est mettre en place des actions très concrètes."*

OpcO 2i

"Donc l'étape suivante, c'était produire une analyse d'activité qui puisse être un support à l'action de formation. Donc prétendre aller faire l'analyse de l'activité, ça veut dire pour moi, avoir accès au travail. **Ça veut dire déconstruire un travail qui n'avait jamais été déconstruit**, parce que tous les opérateurs avaient **une compétence** tellement **incorporée**, que quand on leur demandait ce qu'ils faisaient, c'était : « Ben non, mais c'est facile, je fais ». Donc comment on accède à ça ? Moi, j'ai proposé d'aller sur le terrain (donc j'y ai passé une matinée), d'aller observer ce que les gens faisaient, et de prendre des notes. Donc ce jour-là, il y avait Nadège, Bertrand, Alexis, Florent, il y avait également des collecteurs qui sont arrivés pour faire la livraison. Il y avait également Delphine, dont on a parlé tout à l'heure, qui elle, était sur un poste où elle venait tester le tri des bouteilles d'huile sur un tamis. Donc ce que moi, j'ai essayé de faire, c'est de me dire « moi je n'y connais rien, je sais pas », donc je suis allée voir les différents postes, et puis j'ai essayé de prendre une posture de quelqu'un qui essaie de noter tout ce qui se passe, d'interroger les gens, de me mettre avec eux, d'aller les titiller : « pourquoi tu fais ça ? Qu'est-ce qui se passe ? Et si tu ne fais pas ça, qu'est-ce qui va se passer ? », et de prendre tout en note. Donc beaucoup de questionnements. Je suis partie aussi, en amont et après, des référentiels existants, puisqu'il existe un référentiel de CQP opérateur de tri, qui lui ne fonctionnait pas tout à fait par chronologie de poste, puisqu'il prenait des compétences clés. Mais ça me permettait aussi d'organiser finalement ce travail de collecte. Et on a fait aussi une réunion de synthèse ensuite avec les experts.

S'atteler à connaître le travail tel qu'il est fait, d'une part, permet de mieux comprendre des manières d'agir, qui à force d'être pratiquées ne sont plus repérées mais restent pourtant essentielles pour répondre aux attendus de l'activité ; d'autre part, **l'identification de ces savoirs expérientiels (ou savoirs d'action) permet d'explicitier les raisonnements tenus par les professionnels pour s'ajuster à la singularité de chaque contexte, au-delà des normes prescrites.** Ces données amènent à mieux cerner comment les professionnels combinent, articulent, organisent..., en situation, ces différents savoirs, en fonction des buts qu'ils se donnent. Associer les professionnels à l'analyse est nécessaire pour s'assurer de la congruence de l'analyse avec l'activité réelle. Cette implication favorise par ailleurs le partage mais aussi la transmission des pratiques de travail à l'ensemble des professionnels concernés.

Opco Mobilités

*"Lors de l'analyse des contextes, finalement, en questionnant l'ensemble des acteurs, **on s'est rendu compte que ce qui était attendu pour la formation, en tout cas ce qui était attendu en fait, des conducteurs, c'est qu'en fait, ils sachent gérer les aléas, qu'ils sachent se débrouiller**, qu'ils sachent en situation faire face aux différents événements auxquels ils faisaient face, et c'est ce qui était apprécié, en fait, chez les conducteurs. Donc, ça a été exprimé, mais ceci dit, personne ne savait dire ce qu'il y avait derrière. C'est-à-dire quand je leur demandais : "Voilà, qu'est ce qui fait qu'un conducteur est compétent , débrouillard, qu'il sait gérer alors que les autres ne savent pas ?".*

Ocapiat

*"Voilà, donc j'ai observé les situations de travail qui étaient en train d'être gérées (...). Donc voilà, j'insiste toujours auprès des équipes pour dire que **l'agir compétent, c'est toute l'activité à déployer du début jusqu'à la fin. Et le début, c'est vraiment les consignes, les questions posées dans l'équipe, et la fin, c'est vraiment le dernier coup d'œil jeté pour savoir si la tonte a été bien faite. Et puis donc mon but aussi quand j'observe les situations de travail, là, c'est de repérer tout ce qui est activité invisible** que je devrai donc documenter par la suite lors des entretiens. **Ce sont les silences, les hésitations, les moments un peu particuliers, donc les moments chauds etc.** Deuxièmement, pour ce qui concerne l'analyse du travail, j'ai réalisé des entretiens avec les chefs d'équipe pour leur faire décrire l'enchaînement de tous les actes qu'il faut déployer. Donc par acte, j'entends toutes **les perceptions, les repérages avec les 5 sens, la gestion de son corps, la gestion de son mental, tous les gestes techniques évidemment, la communication avec ses collègues, la gestion de ses émotions**, qui est un acte aussi hein ! La gestion de l'émotion se traduit dans l'activité professionnelle par des actes, **des actes de pensée, des paroles vis-à-vis de soi.** Ce sont des actes. Donc voilà, nous ne sommes pas des psys, en tout cas moi, mais pour autant, **les actes de gestion d'émotions sont importants à documenter, parce qu'ils font partie de l'agir compétent en situation.** Ensuite, dans ces entretiens, je cherche à **dégager les savoirs d'action, et je fais aussi décliner les variables de chaque type de situation.** J'entends par type de situation aussi bien le terme **famille de situations**, c'est la même chose. Ça veut dire par exemple toutes les situations de taille, toutes les situations de tontes, voilà : **comment est-ce que vous pouvez décrire l'agir compétent ? Est-ce qu'il y a des variables, est-ce qu'il y a des situations à l'intérieur de ces familles qui sont un peu différentes et où il faut gérer son organisation un petit peu différemment ?"***

2-3 Comment concevoir l'ingénierie de formation à partir des situations de travail retenues ?

L'identification des situations et leurs dimensions apprenantes constitue le « matériau » de base à partir duquel construire et organiser la formation.

Former en situation de travail ne se limite pas à faire apprendre les gestes professionnels attendus. De ce point de vue, il est important de **bien différencier ce qui relève de la formation dite "en salle" qui se fait à distance du travail, d'une formation informelle, "sur le tas" et d'une Afest**. Si ces trois modalités peuvent avoir chacune un intérêt, il importe de savoir les différencier pour concevoir un parcours pédagogique, même si, bien évidemment, des porosités existent entre ces trois manières d'envisager la formation.

La formation en salle est un dispositif formel, organisé, qui vise à faire apprendre des savoirs qui sont importants à connaître et maîtriser pour conduire une action professionnelle. Ces savoirs relèvent le plus souvent de disciplines constituées. Ils donnent souvent lieu à des procédures, des normes, des prescriptions et constituent des repères importants pour permettre à chaque professionnel d'agir "en connaissance de cause". Les pédagogies mobilisées pour faire apprendre ces différents savoirs peuvent éventuellement mobiliser des exemples, des cas extraits de la pratique professionnelle.

La formation informelle est à l'inverse une modalité d'apprentissage non organisée, dite "sur le tas", qui est fondée sur les pratiques de travail. Celles-ci, au fil du temps, conduisent un professionnel à déduire des manières d'agir pour s'ajuster à son contexte de travail. Ces manières d'agir déduites de l'expérience de travail peuvent être pertinentes comme problématiques (notamment si elles mettent en danger la personne). Elles visent l'efficacité immédiate de l'action mais ne prennent pas en compte la diversité des situations et des contextes de travail. Leurs visées restent donc limitées. Comme le souligne un responsable "quand ils forment de manière « empirique », ils forment en fonction de ce qui se présente, mais au global : est-ce qu'ils ont tout vu ou non, est-ce qu'ils ont vu les choses importantes ou pas ? » (Opcommerce).

L'Afest est une modalité pédagogique formelle, c'est-à-dire organisée, qui peut être envisagée comme une combinaison singulière des deux modalités de formation précédente. Elle se fonde sur le fait que l'apprentissage hors contexte ne permet pas de comprendre comment s'effectuent les ajustements inévitables de la pratique en situation réelle de travail, mais elle s'attache aussi à ne pas limiter les apprentissages à un contexte trop limité qui conduirait davantage à conformer qu'à former. L'Afest ne vise pas la conformation à une manière de faire, mais au contraire, cherche à faire comprendre comment une manière de faire se trouve liée à la prise en compte d'éléments importants liés aux contextes ou aux buts visés, dans le travail à réaliser.

Les situations de travail identifiées pour l'analyse vont donc être réemployées pour la formation, notamment pour apprendre à un professionnel ce qu'il doit prendre en compte quand il se trouve dans un contexte réel de travail, en vue de le préparer à y faire face.

Opco santé

"L'idée, c'était vraiment de pouvoir adapter les parcours en fonction des expériences précédentes, en fonction aussi de la manière dont les apprenants apprennent : on n'apprend pas tous de la même manière. Et l'idée, c'était pas de calquer, comme on le faisait dès le départ, un parcours de formation standardisé qui ne répondait pas aux besoins des professionnels."



Au cours d'une Afest, il ne s'agit donc pas de lister différents savoirs constitués à faire apprendre, mais plutôt de comprendre quels sont les savoirs mobilisés et comment ils se combinent, s'articulent, s'agencent, voire se modifient pour permettre l'action. Même si une Afest part toujours d'une situation précise et bien circonscrite, les apprentissages visés sont plus larges que la seule situation prise en compte pour acquérir ce que Mayen nomme "la constitution de formes de pensée et d'action pour et dans les situations". Si chaque situation est singulière, elle n'en comporte pas moins des éléments génériques qui d'une certaine manière l'assimile aux autres situations de la même classe, permettant de ce fait des modes d'action en partie similaires. Cette approche permet de couvrir une diversité de situations au sein d'une classe donnée, pour ne pas réduire l'empan de la formation à la seule maîtrise de la situation retenue. C'est la raison pour laquelle, la construction d'un parcours formatif visant la professionnalisation des personnes va parfois impliquer d'articuler les Afest avec d'autres modalités pédagogiques complémentaires.

Ocapiat

"Ce que je peux dire sur ces séquences AFEST, c'est que ce sont bien (et c'est bien le discours que je produis quand j'accompagne) des bulles de formation formelle au milieu d'une journée de production, au milieu d'un bain de production".

2-3-1 Comment concevoir l'ingénierie de formation à partir des situations de travail retenues ?

L'analyse des situations de travail effectuées avec les professionnels concernés permet de repérer et comprendre un ensemble de savoirs et de modalités de fonctionnement qui s'avèrent importantes pour agir en situation. C'est donc sur la base de ces analyses que l'ingénierie de formation reste à concevoir. Pour concevoir des ingénieries d'Afest les chemins sont variés, cette diversité renvoyant à la compétence et la créativité des formateurs, mais prennent systématiquement en compte :

- les spécificités des personnes qui se forment : sont-elles débutantes ou déjà expérimentées dans la fonction ou dans des fonctions proches? Ont-elles déjà suivi des cursus de formation dans ce domaine ? Cette prise en compte permet une individualisation de la formation;
- les spécificités du travail à réaliser: permet-il de faire des essais sans mettre en danger les personnes, sans engendrer de coûts trop importants en cas d'erreurs ? Le temps imparti pour organiser la formation et la disponibilité des tuteurs ou des formateurs;
- les modalités d'organisation pour permettre le déroulement de l'action de formation.

Le travail d'observation et d'analyse effectué en amont permet de comprendre ce que fait le professionnel quand il est sur son poste. Cette analyse prend en compte les prescriptions mais également tout ce qui est fait en plus ou différemment de la prescription et les raisons de ces ajustements, soit les savoirs d'action mobilisés pour arriver à effectuer le travail. Cette analyse est souvent très valorisante pour un professionnel qui d'une part conscientise ses manières d'agir, d'autre part donne à voir l'étendue de ses savoir-faire, donc peut être reconnu pour ce qu'il fait. Elle contribue ainsi à valoriser le professionnel qui peut voir reconnus ses contributions, ses astuces, ses tours de mains... ce qui est plus difficilement le cas quand la formation se limite à la prescription.

Opco Mobilités

"Voilà, donc, il y avait cette distanciation là où la formation visait l'application d'un protocole, donc quelque chose qui était très prescrit, mais en même temps, le chef d'entreprise reconnaissait et souhaitait valoriser les conducteurs qui, eux, savaient gérer les aléas, et au-delà du protocole, avaient ce petit truc en plus qu'ils faisaient, ils savaient gérer les différents éléments d'une situation dans l'activité et savaient faire face aux problématiques qu'ils pouvaient rencontrer sans avoir été en face de cela en formation".

2-3-2 Organiser les données recueillies pour concevoir une Afest

L'observation sert à comprendre ce qui est fait, mais cette compréhension se construit à partir des différentes situations de travail observées. Une Afest s'effectue toujours à partir d'une situation de travail. Le premier temps consiste donc à sélectionner, à partir de ce qui a été observé, les situations de travail qui sont significatives. **Une situation significative** comporte trois caractéristiques : **elle est essentielle** à maîtriser pour un professionnel du domaine, elle n'est donc pas rare ou exceptionnelle, et elle comporte un certain degré de **complexité**, au sens où sa résolution n'est pas évidente mais nécessite toujours de réfléchir à comment s'y prendre au mieux, enfin elle est **située** dans le temps, dans l'espace et dans la configuration organisationnelle du moment.

L'identification du caractère apprenant des situations de travail peut également être faite en portant une attention privilégiée aux situations qui engendrent des **dysfonctionnements** de manière régulière (ex : réveiller un patient pendant le nettoyage d'une chambre à l'hôpital).

Ocapiat

"Un petit zoom sur la situation de chargement du camion. En fait, la dirigeante a exprimé le besoin que cette situation soit travaillée, étant donné qu'il y avait des dysfonctionnements, et qu'il n'était pas si facile que cela pour les salariés de savoir quoi faire, comment s'organiser de manière optimum pour bien charger le camion le matin et avec toute l'équipe."

Opcosanté

*Dans l'Afest à destination d'aides hôtelières au sein d'un établissement hospitalier, les situations considérées comme significatives ont été celles-ci : préparation d'un chariot, bionettoyage d'une chambre journalière avec un patient présent, d'une chambre en départ, maniement de l'auto-laveuse... Ont été ajoutées deux autres situations supplémentaires dans le cours de la mise en œuvre : service au repas et dessert. La **variabilité** peut également être corrélée **aux unités de soins particulières** (curiethérapie, pédiatrie) dans lesquelles les agents sont amenés à effectuer leur activité de bionettoyage.*

Une fois la ou les situations sélectionnées, il s'agit d'analyser ce qui est générique (les invariants) et ce qui est contextuel, pour mettre en relation l'action (ce que l'on fait, comment on le fait, les différentes étapes) avec le contexte de la situation et les buts visés.

Cet ordonnancement permet alors de faire réfléchir le professionnel qui se forme sur ce qu'il fait (ses actions), **les raisonnements** qu'il tient pour agir de la sorte, et les informations qu'il sélectionne pour s'assurer que ce qu'il vise est conforme à ce qu'il fait (**auto-contrôle**).

Opcó santé

*“Donc on a quasiment tout le temps un mini socle que fera l’apprenant en entrant. Un autre enseignement, c’est la variation des situations de travail. En fait, on s’est aperçu très rapidement qu’il était utile, et relativement facile dans beaucoup de cas, d’avoir un petit bouton de réglage de la difficulté de la situation de travail, tout simplement pour s’adapter aux compétences de l’apprenant. Ça permet, si on a un apprenant avec un parcours un peu similaire par le passé, on va lui proposer quelque chose d’un peu plus difficile. S’il y a quelqu’un qui arrive, tout simplement qui est tout nouveau, on lui propose quelque chose de plus facile. Et ça, on a des paramètres qui permettent de le faire (...) on a plein de **boutons de réglage**, et donc à partir d’une mise en situation de travail un peu générique, on peut faire des petits réglages qui vont être mis dans le parcours individuel. Donc ça, c’est ce qu’on a eu comme enseignement. »*

Dans cette situation, l’analyse de la situation permet de repérer des éléments contextuels qui interfèrent dans le traitement de la situation. Ce que le conseiller nomme ici “un petit bouton de réglage” correspond à la manière dont le formateur peut **faire varier ces éléments contextuels pour amener l’apprenant à ajuster ses manières d’agir et à expliciter les raisons pour lesquelles ils les ajustent**. De cette manière cette situation de travail devient une situation de formation car elle permet à l’apprenant de prendre conscience des raisons pour lesquelles il doit ajuster sa pratique en fonction des éléments contextuels. Il pourra par exemple, faire varier le contexte ou **faire varier les exigences attendues dans le travail à réaliser (temps contraint, urgence...)**, voire intégrer des éléments nouveaux liés par exemple à **des incidents ou un dysfonctionnement** pouvant se produire et conduisant à des ajustements immédiats... Ces différents réglages se mettent en place progressivement en fonction du niveau et de l’expérience de l’apprenant dans ce domaine. Ils permettent **une progressivité dans le degré de complexité des situations** auxquelles les apprenants sont confrontés et autorisent également **la possibilité d’entraînements** et de répétitions permettant d’assurer une certaine maîtrise des processus de travail à apprendre.

Opcó 2l

*La formation, c’est donc la déclinaison de toutes ces compétences repérées en acte pour le poste. On a découpé la situation. Finalement, moi ce que j’ai repéré, je me suis dit « en fait, moi dans ma grille, ce que j’ai, c’est des invariants ». Ce qui veut dire que la tâche est découpée de cette façon, c’est ça qu’on demande. Et après, il va se jouer plein de régulations autour de l’organisation du travail. Donc là on y était. Voilà, on y allait, on a Moussa qui intégrait l’entreprise en CDI d’insertion le 8 juin jusqu’au 14 octobre. Et c’est quelqu’un qui est également suivi par l’organisme d’insertion. Donc au départ, on avait fixé la formation à 35 h. Donc le parcours pédagogique, c’est l’analyse d’activité déclinée en situations de formation (...) Donc l’étape suivante, c’était juste finalement de reprendre notre grille, et de pouvoir bien cibler les situations qui allaient être concernées par l’AFEST. Dans l’équipe, nous on avait aussi **un positionnement**. C’est-à-dire qu’on partait du principe que pour orienter la formation, c’était bien qu’on sache ce qu’il restait à parcourir par la personne.”*

2-3-3 Évaluer le processus d'apprentissage

Pour cette phase d'évaluation il semble important de ne pas confondre l'évaluation de la maîtrise des situations de travail, soit la capacité de l'apprenant à faire le travail qui lui est confié, et l'évaluation de l'action de formation, soit la preuve donnée aux organes de contrôle et financeurs qu'il y a bien eu une action de formation effectuée en situation de travail.

L'évaluation du processus d'apprentissage est importante car comme pour toute formation, le formateur comme l'apprenant a besoin d'avoir des repères sur ce qui est acquis ou en cours d'acquisition. Ce moment ne **s'effectue pas seulement à la fin de la formation mais peut s'envisager régulièrement dans le cours même de l'Afest ; il s'apparente alors à la mise en réflexivité qui permet à l'apprenant de valider, ancrer et conscientiser les acquis. Ces temps de pause ne sont pas non plus sans incidence sur les aspects de reconnaissance et d'engagement dans la formation.**

Akto

« Les temps d'évaluation sont très importants pour jalonner le parcours. Ça je l'ai vraiment vu, ça a marqué en fait des étapes : à chaque fois qu'on arrive à un temps d'évaluation, elle se dit « bon ça c'est bon, je suis sûre de mon coup ». Ça c'était important, et important pour moi aussi, pour pouvoir lui faire confiance sur des choses. »

L'organisation de ces temps de pauses pour faire le point sur ce qui est acquis renvoie à une forme de mise en réflexivité, essentielle pour s'assurer de l'apprentissage effectif du travail. Ces modalités d'évaluation sont nécessaires car elles scandent, pour l'apprenant, les étapes de son parcours où progressivement il réalise ce qu'il acquiert. Ces temps ont intérêt à être planifiés régulièrement. Ils impliquent **l'établissement de dialogues** avec le tuteur ou le formateur et ne sont pas envisagés comme un examen (acquis/non acquis !) mais comme un temps d'échange qui permet à l'apprenant (mais bien souvent aussi au tuteur), d'approfondir certains aspects de son travail, de les développer, d'identifier des points essentiels à formaliser.

Afin de rendre-compte des apprentissages bien spécifiques que l'Afest permet (réflexivité, prise en compte des enjeux et contextes de l'activité, gestion des aléas...), l'adaptation des processus d'évaluation semble incontournable. Si ces éléments de plus-value apparaissent difficilement logeables dans des grilles d'évaluation classiques, leur évaluation représente un enjeu fort pour tracer le développement de ces compétences et donner à voir le passage de cap significatif que permet l'introduction de l'Afest dans les pratiques de formation.

Ces constats et enseignements ont incité les accompagnateurs de l'expérimentation de l'OPCO Mobilités dans le transport de marchandises à essayer d'évaluer autre chose que ce qui est classiquement évalué en formation.

« Ce qui nous a posé question c'est, voilà, l'Afest c'est quand même une modalité particulière, qui permet de mettre en réflexivité l'apprenant, qui permet d'envisager une vision globale de l'activité. Toute cette dimension-là, tout ce qu'apporte l'Afest par rapport à la formation sur le tas, on s'est dit: c'est ça qu'on voudrait évaluer. Donc on s'est dit qu'on allait ajouter une autre évaluation, en supplément de l'évaluation technique. Elle viserait de manière plus ouverte, en posant des questions ouvertes, à vérifier à la fois la mise en réflexivité de l'apprenant, le fait qu'il réfléchisse son travail, le fait de le mettre en discussion, le fait de donner à voir également sa réflexion. Il y a le fait qu'il puisse également tenir compte de son contexte, de son environnement. Et de pouvoir mesurer cette progression au fur et à mesure »

L'évaluation construite au sein de l'expérimentation Opco Mobilités illustre ainsi une manière d'identifier et de recenser ces apprentissages à travers deux axes : la vérification des acquisitions du point de vue de l'action professionnelle et la réflexivité attenante à sa réalisation.

Pour l'évaluation des compétences techniques, les acteurs ont fait le choix de conserver les mêmes pratiques que celles déjà réalisées au sein des entreprises, à savoir une grille d'évaluation classique (acquis/en cours d'acquisition/ non acquis), puisqu'elle répondait aux objectifs visant à mesurer la maîtrise de savoir-faire techniques.

La seconde évaluation a été pensée de manière à mesurer la compétence que permet de développer la réflexivité propre à l'Afest, à savoir la compétence en situation au sens de Zarifian (1997). Cette compétence relevant d'un processus de pensée, pas nécessairement conscient et intégré à l'action, une évaluation sur un temps unique ne semblait pas cohérente.

Les acteurs ont donc envisagé un support d'évaluation processuel consistant en une grille de critères génériques, applicables à l'ensemble des thématiques de formation et dont les éléments propres à la situation vécue pourraient être recensés et spécifiés. Les séquences réflexives mises en œuvre sur l'ensemble des thématiques et dont le contenu a été formalisé ont permis de mettre en lumière le processus réflexif progressif en devenant le support d'une évaluation qui ne se déroule pas en « one shot » mais de manière diffuse sur l'ensemble du processus de formation. Cela se traduit par le fait de caractériser pour chaque apprenant et à chaque situation sa manière de procéder : comment j'élabore un raisonnement, comment je construis mon action, comment je réalise des choix et fais preuve de compétence en termes de performance, comment je situe mon activité au sein des enjeux de l'entreprise et du client, de quelle manière je m'engage dans cette activité...

Ainsi, au sein de l'évaluation processuelle, les questions d'ordre générique servent d'appui à l'explicitation par l'apprenant de son expérience vécue en situation. Et le récit permet de caractériser et de rendre palpable les compétences abstraites. Le caractère processuel de l'évaluation permet aux formateurs de renseigner l'évolution de la capacité du conducteur à réaliser son métier, à « se débrouiller » (Mayen, Métral, Tourmen, 2010) en illustrant la manière dont il s'y prend pour faire se rencontrer la norme et la situation, à travers des indicateurs non figés d'acquisition de compétences.

Les essentiels

Une Afest est une modalité de formation dont le diagnostic préalable (cf chapitre 1) a confirmé que la formation était une réponse pertinente et que les conditions de réalisation (sécurité, organisation, rythme...) étaient réunies pour permettre l'apprentissage en situation de travail.

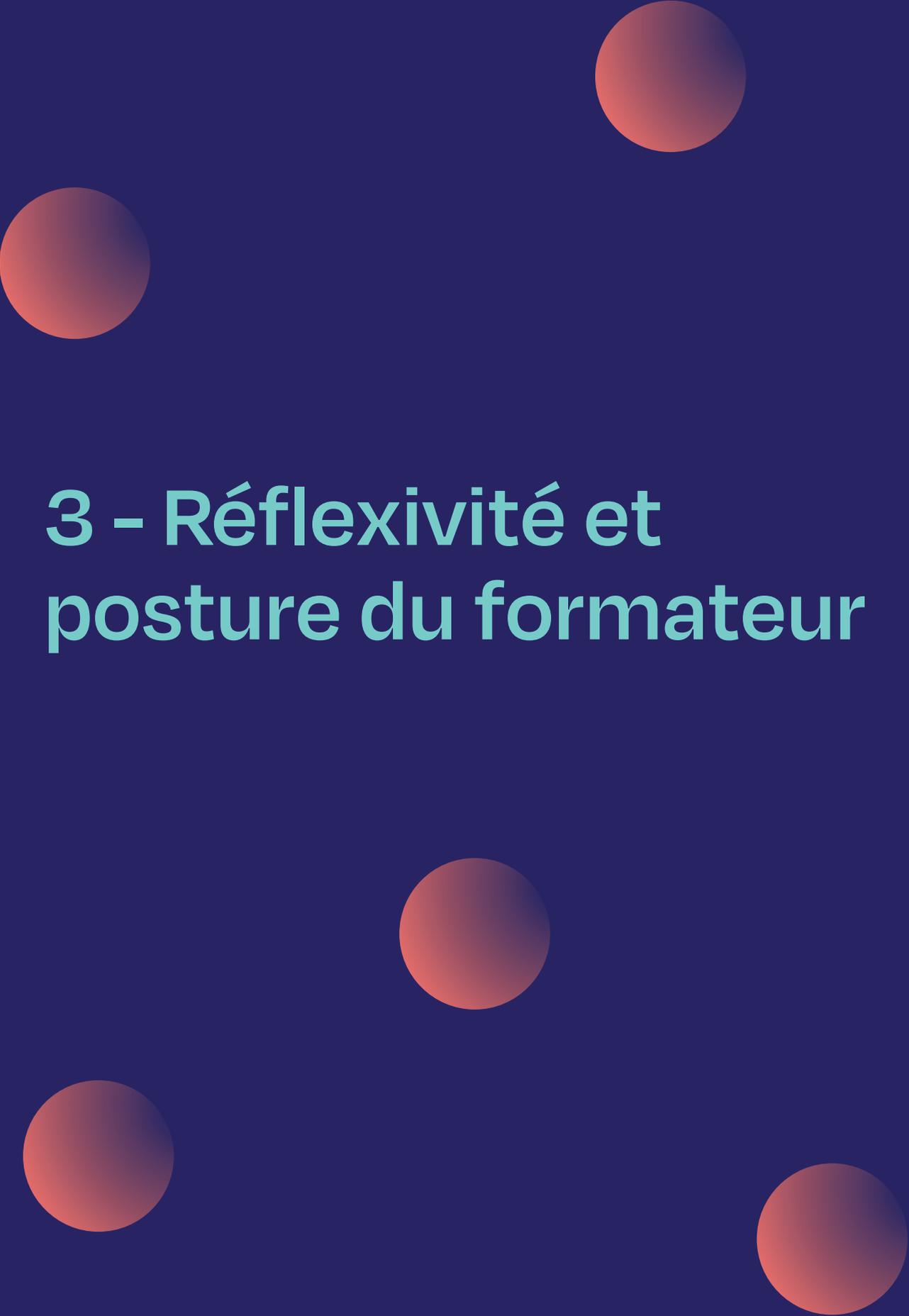
Le point de départ de l'ingénierie d'une Afest consiste à identifier des situations de travail significatives: ces situations nécessitent toujours de la réflexion de la part du professionnel qu'il soit débutant ou expérimenté. Il s'agit donc de les analyser pour en appréhender les complexités, les nuances, les subtilités... Outre les efforts de pensée qu'elle implique, la situation significative relève d'une famille ou d'une classe de situations, proches mais aussi différentes, qui nécessitent que l'apprenant développe une plasticité dans ses raisonnements pour prendre en compte ces différentes spécificités. Elle permet donc de le faire réfléchir et de lui apprendre à ajuster ses manières d'agir.

Si l'analyse du travail est nécessaire, celle-ci n'implique pas nécessairement un niveau de détail trop poussé, conduisant à inventorier toutes les tâches. Pour la formation, il suffit souvent d'en rester à l'identification des buts de la situation et des différents éléments contextuels pris en compte dans l'action pour comprendre comment un professionnel s'ajuste aux caractéristiques des situations qu'il doit traiter. Trop de précisions peut empêcher de comprendre les raisonnements du professionnel et ne sont pas utiles pour réaliser une Afest

L'analyse va permettre d'effectuer le passage de la situation de travail à la situation de formation: à partir des éléments repérés dans l'analyse (les éléments plus contextuels, les différents buts visés...) il s'agit d'utiliser des situations proches ou similaires pour faire réfléchir le professionnel qui se forme à la manière dont il s'y prend pour traiter cette situation, l'amener à expliciter les informations qu'il sélectionne pour agir et lui permettre de s'assurer que ce qu'il fait est conforme à ce qu'il voulait faire. La situation de travail sert donc de matériau pédagogique pour entraîner le professionnel et le faire réfléchir aux différentes manières de s'y prendre compte tenu des éléments contextuels de la situation. L'apprenant fait (réalise la situation) mais apprend aussi à dire ce qu'il fait. C'est par ce passage par le langage qu'il accède à un niveau de pensée et de réflexion plus important

Ce passage de la situation de travail à celle de situation de formation requiert des compétences en ingénierie pour établir une progressivité dans le degré de complexité des situations compte tenu de l'expérience des apprenants et pour guider le questionnement qui permet de passer du faire aux dire qui vont expliciter les raisonnements. La diversité des expériences relatées montrent de nombreux chemins possibles pour établir ces modalités de formation, qui restent toujours ajustées aux spécificités de l'organisation et aux personnes qui se forment

S'effectuant en situation réelle de travail, les modalités d'évaluation habituelles d'une action de formation s'en trouvent complètement modifiées. Elles ne relèvent plus d'un système binaire (vrai/faux) établi à distance du travail, mais d'un processus continué qui s'effectue tout au long de l'action. C'est lors de petits temps d'arrêts ou de pause qui peuvent être organisés avant, pendant et après l'action que l'apprenant est invité à se préparer, faire le point, se réajuster, expliciter ses choix, contrôler son action... pour in fine mieux conscientiser les manières dont il s'y prend et progresser dans la maîtrise de la situation.



3 - Réflexivité et posture du formateur

3-1 De la séquence réflexive à la mise en réflexivité

Les cas exposés ont permis de franchir un seuil supplémentaire par rapport aux enseignements de l'expérimentation nationale sur ce que recouvre cette notion de réflexivité. Il ressort qu'elle renvoie d'abord et avant tout à **une posture de questionnement, qui va concerner l'apprenant mais également le formateur ou le tuteur**. Sans cette phase de réflexivité, l'Afest ne permet pas de s'assurer que les apprentissages à faire soient effectifs. Ce moment essentiel dans le processus d'apprentissage permet le passage de la réussite en acte (ce qui est fait dans le cours même de l'action) à la réussite en pensée, qui constitue une analyse plus distanciée qui assure que ce qui est fait en acte puisse être reproduit dans d'autres situations de la même classe. **La réflexivité permet de s'assurer de la capacité de l'apprenant à tenir les raisonnements qui conviennent dans d'autres situations**, soit à dépasser la situation choisie pour l'Afest pour aller vers d'autres situations, celles qu'il rencontrera dans le cours de son travail.

3-1-1 Une posture nouvelle pour le formateur

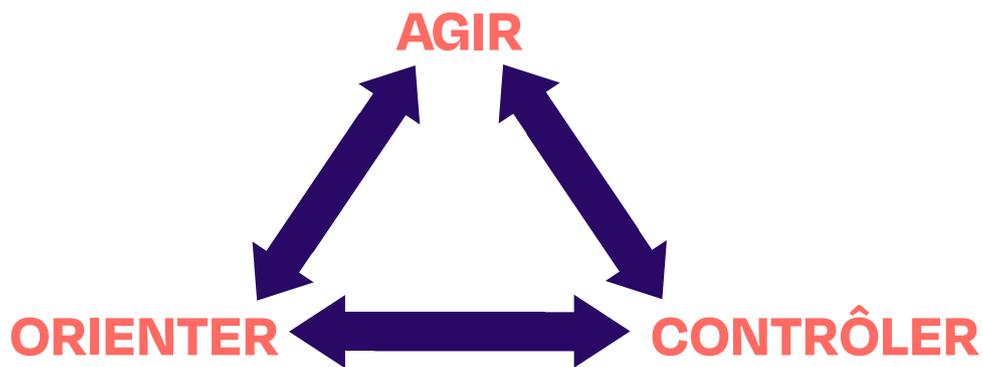
Les expérimentations montrent que la mise en réflexivité de l'apprenant est très dépendante de la manière dont le formateur adopte une posture d'accompagnateur et non d'enseignant. La posture d'accompagnateur suppose que le formateur accepte / sache ne pas imposer les savoirs qu'il détient pour écouter et prendre en compte la situation de l'apprenant : que sait-il déjà ? Où est-il en difficulté pour faire le travail ? Comment comprend-il ce qu'il faut faire ? Quels buts vise-t-il dans les manières de s'y prendre dans son travail ?...

Son rôle n'est donc pas de dire le savoir ou de rappeler les règles et les prescriptions mais plutôt d'amener l'apprenant à se questionner à partir de ce qu'il a fait dans le cours de la situation, sur les savoirs qu'il mobilise, les raisons de certaines procédures, les raisonnements qu'il tient en fonction des buts qu'il se donne... Cette position, différente de celle de l'enseignant qui explique et transmet les savoirs, les procédures, les règles..., **cherche à développer chez l'apprenant une capacité à penser son action (au lieu de l'exécuter) de manière à l'entraîner à une forme de questionnement permanent essentiel pour agir en connaissance de cause et non par automatisme.**

Cette manière de former renvoie ici à une conception de la compétence qui n'est pas la simple exécution de l'action mais la capacité d'un professionnel à savoir agir dans différentes configurations en étant conscient et averti des conséquences de ses actions et des ajustements qu'il effectue pour atteindre son but. **A l'opposé de la conformation, cette approche fait primer l'importance des raisonnements sur l'exécution de l'action.** Non que cette dernière ne soit pas importante, mais sa pertinence et sa qualité sont directement liées aux raisonnements tenus pour agir. Il est en effet important que **l'apprenant comprenne ce qu'il fait** et que le formateur s'assure qu'il n'agisse pas sans comprendre.

Pour cela, le formateur doit adopter une approche pédagogique qui stimule, oriente et accompagne le questionnement de l'apprenant, l'invite à interroger ses manières de faire. Il doit éviter d'apporter des réponses sans l'avoir auparavant invité à ce questionnement. Il s'agit ainsi à partir de l'action réalisée ou à venir d'amener l'apprenant à expliciter ses buts, ses raisonnements (par quoi il va commencer, pourquoi...) et à identifier les informations qu'il va devoir prendre en compte et contrôler pour aboutir dans son action.

La réflexivité est donc le chemin que propose le formateur pour entraîner les apprenants à ce processus de travail en boucle qui consiste à le laisser agir en orientant son action en fonction d'un but visé et à contrôler son action pour s'acheminer vers ce but.



Opcommerce:

« En fait, le but de l'AFEST c'est un peu un formateur "fainéant". On amène l'apprenant à apprendre de lui-même, et avec les bonnes méthodes. On fait du pilotage, du suivi, de l'accompagnement et de l'évaluation. Et donc pour répondre à votre question, il peut le faire tout seul, et quand c'est pas facile, c'est à l'accompagnateur d'animer cette réflexivité, de poser des questions. »

AKTO:

« A un moment elle m'a posé une question, je suis venue m'asseoir à côté d'elle, puis j'ai commencé à le faire avec elle. Et là je me suis dit « bah non, là je suis en train de lui expliquer au quotidien, enfin à côté d'elle, en donnant des indications sur tout, et ce n'est pas ça que je veux en fait, c'est pas ça qu'on avait identifié ». Et donc du coup je lui ai dit : « en fait, réfléchis, avance, fais ton truc, et on discutera après. Je veux d'abord que toi tu te heurtes aux questions que tu dois te poser, et ensuite on regardera et on évaluera. En fait c'est ça, c'est de ne pas être à côté pour expliquer, pour moi c'est ça la différence. »

Cette conception de la réflexivité comme une méthode de questionnement et d'auto-questionnement qui permet de prendre de la distance avec l'action, aide à mieux appréhender les raisonnements tenus dans l'action ; **elle exclut dès lors la production normative et surplombante de ce qu'il convient de faire.** Le formateur aide l'apprenant à se poser des questions, à faire émerger dans son esprit celles qui lui donneront des clés pour décoder la situation à laquelle il est exposé, et construire ensuite les réponses les plus adéquates. De cette analyse, il peut déduire l'importance de respecter certaines règles, mais le respect de celles-ci aura été motivé par ce travail de réflexion. Sur un plan pédagogique, cette manière de procéder se situe **aux antipodes de celle consistant, faute de temps, à court-circuiter et écraser ces étapes de questionnement pour fournir d'emblée à l'apprenant la solution clé en main à appliquer et reproduire.**

« En fait **avec l'Afest, il faut désapprendre ce qu'on a appris.** C'est très compliqué parce qu'on a ce réflexe, enfin moi j'ai le réflexe d'être toujours derrière en expliquant, mais non, le but c'est pas d'expliquer, c'est de lui laisser faire et qu'elle vienne expliquer elle ce qu'elle a compris, et comment elle l'a fait. Et là on n'est pas du tout dans la même posture, et c'est très difficile de passer d'une posture à l'autre : quand on mélange formation interne et formation en situation de travail, on a quand même du mal à prendre ce recul-là. » (AKTO).

Certains formateurs, qui exercent une fonction tutorale depuis plusieurs années -ou simplement ont eux-mêmes été formés par des anciens- peuvent être porteurs d'une conception de la transmission verticale et prescriptive, fondée sur la formulation d'injonctions et un centrage sur le contenu. Ce mode spontané d'appréhension de la transmission est particulièrement palpable dans les univers (BTP, Boucherie...) dont la culture professionnelle est très injonctive, liée à une exécution sans discussion des règles à respecter. **Dans ce cas, la professionnalisation des formateurs suppose un travail de déconstruction pour favoriser le glissement d'une logique d'imposition à une logique plus horizontale d'accompagnement et d'appui au questionnement.**

Ocapiat:

« Cela suppose tout un travail d'acculturation, d'appropriation, pour se déplacer dans la manière d'apprendre, y compris chez des tuteurs, des maîtres d'apprentissage, des gens qui ont une expérience de la formation, qui ne sont pas du tout vierges sur l'acte de transmission, mais qui étaient prisonniers aussi de façons de faire assez orthogonales avec ce que sous-tend l'Afest ».

Opcommerce:

« Si on fait de l'Afest, c'est qu'on est d'accord sur le droit à l'erreur : on a le droit de se tromper, de poser des questions, d'expérimenter différemment, de découvrir. Avec le chef boucher, avec sa personnalité un peu bourrue, mais très sympathique, la discussion était animée. Au début, il ne concevait pas qu'on puisse se tromper, il fallait tout de suite qu'il fasse bien, on est sur ce type de tuteur-là. Donc en termes de travail sur la posture, ça a été assez amusant. »

« Donc en fait, **tu es juste un guide, tes phrases ne doivent se terminer que par des questions.** C'est ça ton rôle. Et donc ta réflexivité, elle doit être permanente, et pas seulement en amont ou en aval. Inverse ton rôle, c'est pas toi qui dis, tu amènes ton apprenant à, et donc tu ne lui dis pas s'il faut que tu copies le geste'. **Tu l'amènes de lui-même à penser le geste, à dire ce qu'il fait, à comprendre ce qu'il fait, et pourquoi il le fait.** Et ça, c'est peut-être la partie la plus difficile en termes de posture pour le formateur, c'est de changer, de passer du mode descendant plutôt vers **un mode de questionnement systématique.** Le tuteur lui montre et fait devant l'apprenant qui ensuite imite le tuteur et une discussion s'enclenche ensuite. Le formateur Afest, il dit, "tu m'expliques avant comment tu comptes faire, on se met d'accord sur comment tu vas faire, tu fais, tu m'expliques comment tu as fait et on échange. "»

AKTO

"Les séquences réflexives au début c'était le truc pénible, la grille à remplir, elle ne savait pas comment s'y prendre. Donc elle en a parlé à son tuteur externe, et donc ils ont décidé de le faire ensemble. Donc il lui posait de nombreuses questions, ça la faisait réfléchir, et à la fin elle arrivait à décrire ce qu'elle avait fait et pourquoi elle l'avait fait comme ça (...) moi j'avais pas forcément compris ça au départ, qu'il fallait qu'elle puisse expliciter la façon dont elle a mis en œuvre. Et c'est ça l'intérêt, parce que juste faire un « bah voilà ce que j'ai fait », ce n'est pas assez. Ça devient très vite inutile, et peut-être même source de frustration, parce qu'on ne peut pas forcément régler les questions de ressenti. Tandis que là, on est sur : « voilà comment j'ai construit le truc », et à la fin on peut se dire « qu'est-ce que tu en penses, est-ce que j'ai tout compris, est-ce qu'il y a des choses à réajuster ». Et donc c'était plus facile en travaillant comme ça, de réajuster le parcours, alors que quand on était juste sur ces échanges classiques, on sentait que ça n'allait pas mais on ne voyait pas d'où cela venait. »

3-1-2 La réflexivité peut s'incarner dans des pratiques formatives variées

Cette conception de la formation étant explicitée, l'on note dans les expérimentations que l'accompagnement réflexif peut emprunter des chemins divers. Les cas font ressortir différentes façons d'incarner et faire vivre cette posture réflexive dans les pratiques des formateurs. Sachant que ces modalités ne sont pas exclusives l'une de l'autre et peuvent se traduire par des combinaisons plurielles en fonction des entreprises, et pour une même entreprise en fonction des moments.

Une première posture du formateur consiste à observer méticuleusement mais silencieusement l'apprenant en situation de production, et s'interdire de se manifester, d'intervenir ou de s'immiscer pendant la réalisation de l'action, autrement dit ne pas interrompre le travail en train de se faire. Cette posture construite sur **un principe de non ingérence dans le cours de l'action, s'accompagne de l'animation de séquences réflexives dans des espaces-temps dédiés**. Lesquels peuvent s'intercaler en amont et/ou en aval de la mise en situation.

Une seconde approche consiste, par contraste avec la précédente, à **inviter explicitement l'apprenant à se questionner dans le cours du déroulement de l'action**, non pas en lui désignant une erreur ni en lui indiquant ce qu'il faut faire, mais en lui soumettant des pistes de questionnement à investiguer par lui-même. Dans ce scénario, **la dimension réflexive est intégrée, diluée en quelque sorte, dans l'action en train de se faire**, et non pas reléguée dans des moments et des lieux différents, à côté et en dehors des mises en situation.

Cf : recyclage des huiles

Dans le cours de l'observation il n'est pas non plus impossible d'arrêter l'apprenant que l'on voit faire une erreur en lui demandant simplement de se questionner et d'explicitier à haute voix ce qu'il pense faire. Cet arrêt dans le cours de l'action permet de prendre conscience de l'erreur qui allait être commise si le tuteur ne l'avait pas arrêté pour accéder au raisonnement erroné ou à l'erreur d'appréciation. Cette forme d'arrêt dans l'action pour permettre à l'apprenant de se remettre sur le bon chemin en comprenant son erreur, est parfois nécessaire quand la situation comporte un certain degré de dangerosité.

Un point commun qui traverse l'ensemble des pratiques réflexives consiste à **exploiter les vertus de l'erreur -avérée ou potentielle-**, en invitant les apprenants à interroger et déplier les dysfonctionnements observés et les écarts entre leurs anticipations ou ce qu'il aurait été judicieux de faire, et ce qui s'est effectivement réalisé. Et cela, dans une optique non pas évaluative de mesure des écarts au regard d'une norme à respecter, mais compréhensive pour amener d'une part à comprendre ses raisonnements dans la manière de traiter la situation, d'autre part à l'aider à identifier les failles du raisonnement ou la non prise en compte d'éléments particuliers du contexte de la situation, et lui permettre d'identifier d'autres chemins plus appropriés pour agir dans la situation. C'est donc **une certaine "plasticité"** du raisonnement qu'il est important de faire acquérir.

De plus, la réflexivité peut mobiliser des **supports de différentes natures**. Dans l'établissement hospitalier par exemple, il a été demandé aux apprenantes de recourir en partie à l'écriture. L'intention était de miser sur les bénéfices analytiques de la narration via la production d'une trace écrite, et par là même d'aider les apprenantes à prendre conscience de ce qui leur restait à acquérir pour accéder à un niveau de maîtrise supérieur. Néanmoins, ce passage par l'écrit n'est pas toujours bien approprié avec des apprenants qui craignent le jugement d'autrui sur leurs façons d'écrire. D'autres modalités, comme la narration orale, les supports vidéos ou la réunion de travail organisée à cet effet sont alors plus adaptées.

Opcommerce

Le consultant évoque la vidéo comme un moyen technique d'intérêt pour la séquence réflexive : « la vidéo c'est tout à fait faisable, ça marche plutôt bien. C'est peut-être moins stressant, ou en tout cas moins contraignant en termes de formalisation d'écriture {...} Mais c'est surtout après : comment on l'exploite, qu'est-ce qu'on en fait ? Une fois que tous les films sont sur le téléphone du référent ou de l'alternant, on les stocke où, qui gère les numéros de version, qui fait l'archivage ? Ça demande un stockage énorme, donc sur un dossier ça va, mais vous multipliez ça par plusieurs alternants, il faut un stagiaire pour gérer tout ça. Il y a plein de choses à imaginer, à encore construire ».

3-2 Comment déclencher ce renversement de posture?

Les cas donnent à voir une intensité et des formats variables dans la manière dont les acteurs se sont emparés et ont investi la montée en compétences des formateurs dans l'objectif de les tirer vers une **pédagogie réflexive**. Dans la version minimaliste (reconnue collectivement comme insuffisante car impuissante à déclencher le renversement de posture), elle se traduit par une information collective descendante. A l'autre extrémité du spectre, elle passe par la mise en place d'une formation individuelle en situation de travail paradoxalement assez directive pour forcer le changement de paradigme souhaité- et l'installation d'une AFEST dans l'AFEST via un procédé qui s'apparente à une mise en abîme.

Une illustration : l'Afest dans l'Afest chez Ocpiat

"Son approche à elle (consultante Afest), c'est effectivement de former en situation. Ce n'est pas l'approche de tous les prestataires qu'on peut avoir. Surtout qu'elle ne l'avait pas annoncé comme tel en fait. Elle l'a annoncé comme « bah je vais vous montrer ce qu'on va faire ». Et tout le monde est au courant de ce qu'est l'AFEST sans mettre les gros mots « analyse de l'activité », « séquence réflexive », « mise en situation ». Donc c'est un vrai travail pédagogique, où elle les embarque, elle les met en situation sans le dire, et en dédramatisant complètement le sujet (...)

Pendant les mises en situation, elle leur donne des consignes assez radicales « vous ne parlez pas, pas un mot. » Elle les oblige à passer à autre chose, à former différemment. Elle les prépare aussi à la conduite de la séquence réflexive avec des questions qui vont bien, des questions pour récupérer le contenu, comme : « quand tu fais ce que tu fais, qu'est-ce que tu fais ? Et au moment où tu fais ce que tu fais là, qu'est-ce qui est important pour toi ? ». En fait, vous voyez, ce sont des questions vides de sens, mais très, très efficaces pour récupérer la description par la personne elle-même". (Ocpiat).

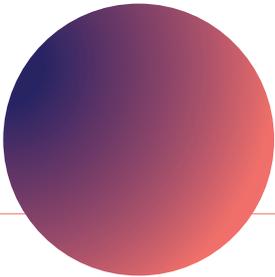
Ainsi la première étape de la formation des formateurs consiste en une phase démonstrative et le qui permet de partager très concrètement une "référence" sur la conduite d'une Afest. "Le premier jour de la phase de diagnostic, j'ai demandé aux deux futurs formateurs Afest de m'apprendre à souffler les feuilles sur le gazon de l'entreprise. En fait, on sait tous à peu près comment on aurait pu faire, mais je leur ai dit « voilà, je vais vous faire voir ce qu'est une séquence FEST avec toutes ses étapes. Pour ça, donnez-moi quelque chose à faire. ». Et voilà, les moyens du bord faisaient que ce fut le soufflage des feuilles sur le gazon de l'entreprise qui a été retenu. En fait, je me suis mise en situation pour qu'ils me forment à la manière d'une séquence FEST telle que moi en tout cas je l'entendais. Donc en fait, mon but en faisant ça, c'était que dès le premier jour, ils voient à quoi ressemble une séquence de formation en situation de travail, et que ça les fasse un petit peu cogiter, et que ça les fasse se projeter sur « ah oui, d'accord, nous on va se retrouver sur le terrain, à former les salariés de cette manière-là ». Donc pour moi, cette démonstration constitue finalement le premier temps de la formation des formateurs Afest."

Puis la formation se poursuit pendant l'animation des vraies séquences Afest, pendant lesquelles la consultante est présente. "Il y a eu 3 grosses demi-journées sur 3 chantiers différents pour la formation des formateurs Afest, et en même temps pour l'animation des séquences FEST. Je m'explique. Successivement, à chacune des séquences FEST, chacun des formateurs Afest, supervisé par moi-même de manière très forte pour la première, anime une séquence avec les 4 étapes. L'opération se répète 3 fois : le 5 janvier, le 12 janvier, le 19 janvier : c'était vraiment les dates où moi j'étais sur place pour former les formateurs FEST en train d'animer une séquence FEST. Donc l'opération se répète 3 fois, avec de moins en moins de guidance de ma part. Donc vous constaterez que le formateur Afest est formé exactement en mode Afest, comme le formé Afest, avec également les 4 étapes. Et entre chaque séquence FEST, les formateurs FEST s'entraînent à animer des séquences, et nous débriefons via WhatsApp, via vidéo. C'est une espèce de mise en abîme en fait".

La formation des formateurs Afest se termine par l'étape de co-évaluation de la maîtrise de la situation d'animation d'une Afest.



Entre la simple information ponctuelle et une professionnalisation par étapes, étalée dans la durée, et mobilisant une AFEST à double détente, on trouve une myriade de configurations intermédiaires. C'est le cas par exemple dans le secteur de la santé, dans lequel la professionnalisation s'opère via des formations collectives qui rassemblent les 17 structures embarquées dans l'expérimentation. Sachant que 3 catégories d'acteurs ont été distinguées, comme devant endosser des rôles distincts et donc faire l'objet d'actions de formation spécifiques : Le référent (celui qui conçoit le parcours de formation) bénéficie de 2 jours de formation, dont l'objectif est de lui apprendre à concevoir et préparer le parcours AFEST ; Le formateur principal bénéficie également de 2 jours de formation, dont l'objectif est qu'il monte en compétences sur l'accompagnement d'un apprenant dans son parcours de formation et sur la dimension réflexive ; Les ambassadeurs enfin bénéficient d'une journée de formation, qui vise à armer leur capacité à promouvoir le projet AFEST au sein de la structure, et à porter un regard évaluatif sur sa mise en œuvre. Les ambassadeurs relèvent d'une fonction support en congruence avec la caractéristique transversale de leur rôle (DRH, responsable formation, acteur stratégique et/ou directionnel). La discordance potentielle entre l'ambition élevée des objectifs pédagogiques et la courte durée de la formation peut interroger ; ainsi que la définition a priori d'une norme temporelle fixe, indépendamment du profil des structures et des formés.



Les essentiels

L'étape de la réflexivité dans une Afest est centrale car elle permet de **dépasser la formation "informelle"**, qui se limite à constater et à se satisfaire du fait "que ça marche" pour aller **vers la compréhension** des raisons qui permettent que "ça marche". Cette compréhension est essentielle pour **dépasser la situation** et être en mesure de maîtriser et de refaire ces actions dans d'autres contextes similaires mais toujours un peu différents. Elle permet de stabiliser la compréhension de ce qui est fait en passant par **l'étape du langage**. La réflexivité se différencie de l'évaluation car il ne s'agit pas de valider l'acquisition d'un résultat mais de **s'assurer de la maîtrise ou de la compréhension des raisonnements tenus pour agir**. De ce point de vue la réflexivité peut s'appuyer sur les vertus de l'erreur.

La réflexivité repose principalement sur la posture du formateur qui doit amener le professionnel qui apprend à conscientiser ses actions. Pour cela, il **doit aider l'apprenant à se remémorer** ce qu'il a fait et comment il s'y est pris, et non lui dire ce qu'il a fait et aurait dû faire. Ce questionnement nécessite de **prendre le temps nécessaire pour faire réfléchir** l'apprenant et l'amener aussi à **prendre conscience de ce qu'il sait ou n'a pas compris**.

La réflexivité **nécessite que le formateur sache poser les questions à un apprenant pour l'amener à réfléchir** et se remémorer son travail et non pour l'interroger dans une optique de vérification de ses connaissances.

En fonction du contexte ou de la situation, cette étape de la réflexivité peut avoir lieu à différents moments: **avant l'action** : faire réfléchir l'apprenant à sa manière de s'organiser pour faire ce qu'il doit faire, voire lui faire prendre conscience d'un élément important à prendre en compte avant d'agir (Tu penses t'y prendre comment...); **pendant l'action**: pour suspendre quelques minutes son action et l'aider à anticiper l'étape suivante de son action (comment tu penses t'y prendre après...) et **après l'action**, pour se remémorer l'ensemble du processus de travail mis en oeuvre et expliciter les différentes étapes de son raisonnement. **Les formes de ce travail réflexif peuvent être diverses** : un passage par l'écrit, par des schémas, ou un échange oral...

La réflexivité est aussi une manière d'apprendre à un professionnel à **auto-contrôler ce qu'il fait pour s'assurer que les résultats obtenus sont bien ceux qu'ils visaient**. Elle apprend donc à **devenir un praticien réflexif** qui développe ses compétences de manière continue et non pas seulement au moment de la formation.



4 - Les effets de l'AFEST

L'un des fondamentaux de l'AFEST consiste à agir conjointement sur les personnes, notamment en développant leur capacité à conduire et raisonner leur activité dans une diversité de situations caractéristiques du travail qui leur est confié, et sur l'organisation, notamment en ménageant, aménageant et valorisant en son sein des processus d'apprentissage pour permettre un développement des compétences. Cette modalité de formation doit donc porter à conséquence tant du côté du développement des apprenants que de celui des organisations.

4-1 Pour l'apprenant, des effets qui vont au-delà de l'acquisition de compétences techniques

L'AFEST a pour marque de fabrique de mettre l'apprenant au centre de l'action de formation. C'est son niveau de maîtrise des compétences à développer et le rythme de sa progression qui orientent le contenu et le déroulement du parcours de formation. C'est son activité, telle qu'il va la déployer dans différentes situations de travail, choisies à la fois pour les enjeux économiques et sociaux qu'elles représentent, leur potentiel d'apprentissage et leur significativité au regard de la fonction à exercer, qui constitue le principal matériau pédagogique. C'est enfin sa prise de recul et le raisonnement construit à partir de sa propre activité de travail, guidés par son formateur dans des modalités dialogiques, qui vont permettre aux différents ingrédients de la compétence professionnelle requis pour ce travail de se sédimenter au fil des mises en situation. Ces principes sont en décalage par rapport aux méthodes d'enseignement scolaire classiques et à la manière dont les activités de tutorat sont souvent construites en France (logique de transmission, voire de conformation « je te montre, tu regardes, tu m'imites, je te dis si c'est bien ou pas »).

La mise en œuvre de ces principes entraîne des effets qui ne se limitent pas, pour les apprenants, à l'acquisition des compétences visées au départ et au périmètre des situations de travail choisies.

4-1-1 Une entrée et un engagement en formation facilités

Les caractéristiques de la modalité AFEST sont de nature à faciliter l'entrée et, au-delà, l'engagement en formation, y compris de salariés habituellement réticents à se former. C'est le premier effet qui est observé, de manière très récurrente, dans les différents cas présentés. De notre point de vue, c'est bien en cela qu'il faut considérer que c'est une modalité particulièrement adaptée aux plus faibles niveaux de qualification : en prenant le contrepied d'approches scolaires souvent associées à des échecs pour ce type de public, elle permet de lever des barrières à l'entrée en formation. Pour autant, il serait dommage d'en déduire hâtivement qu'elle n'aurait pas d'intérêt ou serait trop triviale pour des niveaux de qualification plus élevés.

Au moins deux caractéristiques de l'Afest soutiennent cette valeur ajoutée : la dimension sur-mesure et centrée sur la personne formée, par comparaison avec des formations plus standardisées et descendantes ; le cadre formatif plus rassurant qu'elle offre par comparaison avec la « formation sur le tas » (droit à l'essai, temps de formation identifiés et planifiés, appui d'un formateur, progressivité...).

La dimension sur-mesure et centrée sur la personne formée

Cette dimension de l'individualisation est portée tant dans l'étape de construction du parcours de formation en AFEST que dans sa mise en œuvre.

Dans la conception, cela passe par l'évaluation du niveau de maîtrise de l'apprenant au regard des compétences à acquérir et l'adaptation du choix des situations de travail apprenantes en fonction de son positionnement initial.

Dans la mise en œuvre, c'est dans tous les cas le fait de partir de l'apprenant dans l'animation de la réflexivité qui fait la dimension sur mesure de la formation : « Le côté individualisation, en fait, il est extrêmement lié à ce questionnement où chacun des apprenants arrive avec son niveau de maîtrise, de compréhension (...) dans la séquence réflexive de fin de journée on va rediscuter de l'itinéraire : as-tu pensé qu'il était optimal, finalement qu'est-ce qui s'est passé pendant cet itinéraire ? » (Opco Mobilités).

En fonction des caractéristiques du public, la dimension sur-mesure de l'accompagnement peut être encore plus conséquente, comme l'illustre par exemple le cas d'un salarié arrivé récemment en France et maîtrisant encore mal la langue, formé en AFEST dans l'expérimentation présentée par Ocapiat. L'intervenante extérieure qui a accompagné l'entreprise explique : « L. et M. évoluent rapidement dans leur montée en compétence pour chaque famille de situation. Pour I., en fait, c'est un peu plus complexe. Et il aura besoin de séquences complémentaires in situ pour développer l'apprentissage du français, peut-être pour développer aussi les codes propres au monde du travail tel qu'il est en France. Voilà, mais c'est coûteux, parce qu'en fait là il n'y a pas forcément de continuité entre ses cours à l'OFII et les séquences FEST, et c'était dommage. Donc en fait, j'avais oralisé tous les supports pour qu'il puisse écouter mon audio tout en lisant les supports pour chaque famille de situation. Et il me semble que ce serait un bon départ pour, juste après chaque séquence FEST, être formé au français".

Les lacunes en savoirs de base de l'apprenant, un obstacle pour les AFEST ?

Plusieurs expérimentations montrent, notamment celle d'Ocapiat évoquée juste avant, que l'Afest peut avoir des résultats y compris pour des salariés ayant des lacunes en termes de savoirs de base, même si cela peut dans leur cas prendre plus de temps. Le salarié en insertion qui a été formé dans le cadre de l'expérimentation de l'OPCO2i s'est très rapidement intégré, aidé par sa maîtrise de l'anglais, mais aussi par son retour d'expérience vis-à-vis de Moussa (après je te laisserai dire toi ton avis sur ton vécu par rapport à Moussa), mais très clairement le fait qu'il ait une intégration qui se soit bien passée, avec une formation qui est fluide.

Mais il faut pour cela être attentif à prendre en compte les lacunes de l'apprenant, éviter de le mettre en difficulté et s'appuyer sur ce qui marche pour lui. Dans l'expérimentation OPCO 2i, la conseillère OPCO est très vigilante à ne pas mettre en difficulté l'apprenant « Pour moi, la seule possibilité de mise en danger de M., c'était de lui imposer des choses trop violentes dans le sens on ne va pas le faire écrire, on ne va pas l'obliger à formaliser des choses que son niveau ne lui permet pas d'atteindre ». Par contre elle s'est intéressée avec l'entreprise à ce qui aidait l'apprenant à progresser. " (...) quand on a fait l'analyse réflexive de M., ce qu'il a retenu c'est ça. En fait, il avait vécu cette situation. Et puis elle est revenue comme finalement importante dans son processus de vigilance sur ce poste. Et du coup, l'utilisation des aléas, des problèmes rencontrés, des erreurs même vécues par d'autres, ça devient aussi des situations qui permettent des situations d'apprentissage. Donc ensuite, on a fait la partie aval effectivement : « qu'est-ce que tu as fait ? L'analyse ? Finalement, qu'est-ce qui marche pour toi ? ». Et clairement, ce qui marche pour lui, c'est de faire et de voir faire. On se posait aussi la question sur Moussa : qu'est-ce qui a fait qu'il a appris aussi vite dans l'atelier ? Qu'est-ce qui a fait que finalement, toutes les situations, par observation, par adaptation, il s'est très, très vite adapté. Il n'y a pas de consigne écrite dans l'atelier. Il n'y a pas de process écrit. Le matin, ce n'est pas marqué « tu fais ça, ça, ça » comme beaucoup d'ateliers sur, par exemple, les machines. Et le postulat, c'est : est-ce que, parce que justement il n'a pas accès à l'écrit, il est très visuel, ça veut dire qu'il intègre tout de cette manière-là. Ça peut aussi être intéressant de se poser la question. Les apprenants, ils ne vont pas apprendre tous de la même manière : il y en a qui ont besoin de support, il y en a pour qui l'oral va suffire. Et du coup, comment nous on adapte notre modèle à ça, pour lui ? »

Les difficultés à surmonter peuvent être de différents ordres : compréhension des documents écrits, passage du « faire » à la verbalisation de ce qui s'est passé, voire à sa formalisation, etc.

Le consultant qui a accompagné l'expérimentation présentée par Opcommerce l'explique dans le cadre d'une modalité de réflexivité qu'il cherche à favoriser et qui consiste à demander à l'apprenant de consigner par écrit ses réponses à plusieurs questions génériques, formulées par avance, et si possible de le faire seul, au moins dans un premier temps, avant d'échanger avec son formateur. « Je ne vous cache pas que parfois on a trois mots (...) l'AFEST ça s'adapte très bien aux bas niveaux de qualification, la complexité là par contre, c'est pour le coup le fait de coucher sur le papier, d'écrire, et d'avoir plus de trois/quatre mots écrits comme ça. Pour des gens qui ont des difficultés d'expression, même si dans leur tête l'analyse ils arrivent à la faire, le fait de l'exprimer c'est assez complexe. ». L'alternative proposée dans ce cas, si la personne n'y arrive pas ou est dans l'incapacité d'écrire, est que le formateur AFEST anime cette réflexivité, pose les questions, et prenne lui-même des notes.

Dans l'expérimentation relatée par Ocapiat, c'est principalement le formateur qui tient la plume pendant le temps réflexif, sauf dans l'étape où il prodigue ses conseils et où l'apprenant peut écrire ou dessiner ce qu'il en retient.

Dans l'expérimentation de l'Opco Mobilités, concernant l'évaluation cette fois, qui nécessite de renseigner une grille chacun de son côté, apprenant et formateur, avant de la partager, le formateur d'une des entreprises explique que pour les conducteurs ayant des problèmes d'expression, ou ne sachant pas écrire, l'évaluation se fera à partir d'une discussion pour aboutir à quelque chose qui sera validé par les deux parties.

D'autres alternatives au passage par l'écrit ont été évoquées par plusieurs consultants : que les séquences de réflexivité soient enregistrées et/ou filmées, ce qui permettrait d'apporter une preuve de leur tenue tout en étant « moins stressantes peut-être, ou en tout cas moins contraignantes en termes de formalisation écrite. », consultant Opcommerce, « Le support de la phase réflexive, ça vaut le coup d'y réfléchir », consultant Opco Santé. Ces alternatives, pour facilitantes qu'elles puissent être, posent cependant d'autres questions, de moyens, d'archivage.

Les échanges sur la manière de documenter la séquence réflexive donnent parfois l'impression que le support et les modalités de cette séquence sont d'abord pensés à des fins de preuve administrative plus qu'à des fins pédagogiques. Il est essentiel de ne pas faire primer l'administratif sur le pédagogique dans la démarche de recherche de preuves. Le moteur de la réflexivité est d'abord le fait d'amener l'apprenant à réfléchir sur son travail, que cette réflexion passe par une verbalisation qui est grandement facilitée si elle a lieu dans le cadre d'un échange, en particulier pour des salariés rencontrant des difficultés avec les savoirs de base, et qu'enfin cette séquence doit être utile à l'apprenant. Comme le souligne une conseillère OPCO 2i : « Quand on demande à quelqu'un de verbaliser, on le fait pourquoi ? On le fait pour lui, on ne le fait pas pour répondre à un cadre juridique. Donc qu'est-ce qu'on fait quand on fait ça ? C'est quoi l'objectif ? ». Il s'agit donc de ne pas inverser les finalités du travail. En revanche, il ne faut pas hésiter à donner des preuves de ce travail pédagogique si l'administration réclame des traces.

Un cadre formatif rassurant et engageant

Les caractéristiques de l'AFEST favorisent l'engagement des apprenants en proposant un cadre formatif différent des formations qu'ils ont pu connaître précédemment.

Le consultant qui a accompagné l'expérimentation Opcommerce évoque une expérimentation réalisée dans une entreprise adaptée : « La formation un peu classique n'était pas adaptée pour eux, très stressante et synonyme d'échec. Et donc le fait de leur présenter en amont le projet sur le terrain, ils étaient rassurés « je ne vais pas être là sur une chaise à écouter le prof ? Ok, je veux bien y aller alors ! ». Et en plus, « tu as le droit de poser des questions, de faire des erreurs, d'expérimenter ton chantier : si tu le fais en trois jours au lieu de deux, ce n'est pas grave ». Donc ça a permis de démystifier, de décomplexer par rapport à l'action de formation, dans laquelle pour le coup l'apprenant s'est totalement investi. »

L'installation d'un cadre structuré dans l'espace et dans le temps et accompagné, offre des garanties de sécurisation du parcours et d'une progression par étape qui sont rassurantes pour l'apprenant.

Le cadrage temporel des séquences de formation permet de distinguer les temps de formation des temps de production et d'avoir pleinement conscience d'être dans une situation d'apprentissage : « Difficile au début de distinguer quand elle était en formation et quand elle était en production, donc du coup elle s'est souvenue qu'on avait défini un planning précis pour qu'elle sache mieux se repérer » se rappelle la dirigeante du cabinet de conseil de l'expérimentation d'AKTO en parlant de sa fille qu'elle a formée à l'assister.

Maintenir ce cadrage temporel tout au long du parcours de formation en Afest apparaît comme un élément important et un point de vigilance car comme le dit la consultante de l'expérimentation Ocapiat : « Ce qu'il y a quand même de plus compliqué pour le suivi des parcours Afest, et ce quelles que soient les entreprises, c'est la compatibilité, la conciliation entre la formation et le monde du travail. » Un portage très fort de la Direction et le rôle attribué à une personne de l'entreprise d'être garante du suivi des parcours sont des conditions essentielles de réussite.

La fixation d'objectifs de formation pour chaque séquence en Afest, leur formalisation et leur rappel par le formateur sont autant d'éléments qui permettent à l'apprenant de se situer dans son parcours de formation. « Ce que je peux dire sur ces séquences FEST, c'est que ce sont bien des bulles de formation formelle au milieu d'une journée de production, au milieu d'un bain de production. Ces bulles de formation formelle, elles permettent aux formés et aux formateurs de savoir à quoi ils forment et se forment. Ça paraît bizarre de dire ça comme ça, mais il se trouve qu'avec les formateurs AFEST, quand on a discuté de : « comment vous faisiez pour former avant », puisque bien sûr, ils accompagnaient au développement des compétences (...) ils disent « Ben à tout, quand on fait de la tonte on forme à la tonte et puis après il faut former au ramassage ». Voilà, c'est un peu flouté tout ça. Alors que là, les bulles de FEST elles, ne visent qu'une famille de situation à la fois. Donc, à chaque fois, formés et formateurs savent à quoi ils forment, à quoi ils sont formés, et de quoi est constituée la compétence pour réaliser une tonte en situation globale de travail. », consultante expérimentation Ocapiat.

L'appui d'un ou plusieurs formateurs, le formalisme de la démarche sont des éléments de nature à rassurer l'apprenant et doivent lui permettre de poser les questions qui le préoccupent sur les ressources et les moyens dont il va disposer pendant sa formation. « Le fait d'avoir deux formateurs, et de savoir d'avance que les bilans intermédiaires et finaux étaient prévus, ça l'a rassurée (...) on a signé un protocole individuel de formation. Ça c'est quelque chose que je n'aurais pas fait moi, parce que je parlais du principe que voilà, c'était suffisamment clair, et finalement ce protocole individuel a permis de cadrer les choses aussi, et de délier les petites questions, notamment « est-ce que j'ai le droit de me planter ? » : bah oui, « est-ce que j'ai le droit de prendre plus de temps ? » : oui aussi. Donc ça c'est des choses qu'on a ajoutées dans le plan individuel de formation, dans le protocole. C'était un moment important pour elle, elle avait l'impression d'entrer dans la démarche. Et c'est vrai que c'est un cadre je trouve, alors peut-être moins dans mon cas, mais certainement dans d'autres approches, il faut quand même rassurer les collaborateurs qui vont être mis à l'épreuve de la formation en situation de travail. » (AKTO)

4-1-2 La construction d'un nouveau rôle pour l'apprenant

Suivre une Afest sans s'engager, au sens de participer activement, c'est compliqué ! S'il est facilement imaginable de suivre une formation en salle sans être complètement attentif aux apports du formateur, sans poser de questions, cette passivité n'est absolument pas possible dans le cadre de la modalité Afest, sauf à passer complètement à côté de ses bénéfices.

C'est très intéressant de comprendre au travers de certaines expérimentations que la participation du salarié à sa formation est identifiée comme un aspect déterminant de la valeur ajoutée de l'Afest. Comme l'exprime un formateur du transport : « Chez nous au départ quand on voulait appliquer une formation au conducteur, c'est vrai, je ne dirais pas qu'il y avait un monologue, mais le formateur dispensait sa formation. Tandis que là quand on voit toutes les questions à poser, ne serait-ce que pour la gestion d'un itinéraire, on voit vraiment qu'ont fait participer et qu'il y a un échange entre le conducteur et le formateur. En le questionnant, on essaie de capitaliser sur ses compétences, et en même temps, on essaie d'adapter par rapport à ce que nous on recherche. (...) ça c'est vraiment le maître-mot pour moi de l'Afest : la participation du conducteur pour sa formation ». Ce changement de posture de l'apprenant, **le rôle plus actif qui est attendu de sa part**, doit donc être favorisé et accompagné, de la même façon que les formateurs sont préparés et accompagnés. C'est tout particulièrement le cas pour les salariés qui ne sont pas habitués à ce que leur avis soit sollicité dans l'entreprise et qui peuvent avoir besoin de se sentir autorisés à s'exprimer.

En pratique, l'accompagnement du changement de posture des apprenants va du message passé par le formateur interne de l'entreprise de transport en amont de la journée de formation : « On lui dit bien au départ : on veut aussi ton avis, on veut échanger avec toi ». Cette petite phrase n'est pas rien au regard des pratiques antérieures de formation : tendance des formateurs à mettre en avant le respect des règles, entrée en formation perçue comme une sanction « je pars en formation parce que je n'ai pas bien fait mon travail ») à une explicitation très complète de la manière dont les étapes de formation devraient se dérouler et de ce que doivent faire à la fois le formateur et l'apprenant (cf. la pratique de la consultante de l'expérimentation Ocapiat).

Par ailleurs, l'apprenant reste **l'acteur principal de ses apprentissages** en découvrant par lui-même, même s'il est guidé par le formateur, comment analyser et circuler dans une situation, et quel chemin il lui reste à parcourir pour le faire plus efficacement. Il peut notamment mieux évoquer ce qui compte pour lui et donc, faire valoir son point de vue sur son travail, c'est-à-dire **faire valoir ce qui pour lui est important ou a de la valeur**. On peut en effet remarquer que cette approche de la formation qui se fonde sur l'explicitation des raisonnements tenus dans l'action aide un professionnel à faire valoir ce qui, pour lui, fait sens dans le travail. Elle lui permet alors de tenir un point de vue sur son travail, de porter un regard sur ce qu'il fait, les résultats qu'il obtient, les risques qu'il prend, les conséquences de ses choix...et de cette façon d'être accompagné à devenir compétent. **Il devient ainsi un sujet épistémique qui pense et agit en connaissance de cause et non un agent exécutant des procédures pensées par d'autres. Cette approche sert une visée émancipatrice de la formation et n'est pas, contrairement à des critiques récurrentes sur ce sujet, une modalité de conformation à l'exécution des situations de travail retenues pour la formation.**



Une entrée en formation plus facile, l'installation dans un rôle plus actif, ces éléments concourent à développer une appétence nouvelle à se former de salariés jusque-là plutôt réticents à le faire dont plusieurs expérimentations témoignent.

L'OPCO EP cite ainsi l'exemple du salarié d'une boulangerie, lui aussi en difficulté par rapport à la maîtrise des savoirs de base (lecture, écriture). Le chef d'entreprise parle en ces termes des effets de l'Afest qu'il a suivie : « J'aurais pu l'envoyer en formation, il aurait pu faire une formation sur l'hygiène et la sécurité alimentaire, avec cette offre classique. Mais il aurait, soit pas compris, mal compris, soit il aurait potentiellement pu être en échec en formation. Et de toute façon je savais très bien qu'il n'aurait pas eu envie d'y aller. Ça a été un élément déterminant pour cette action de formation, parce que la mise en œuvre de l'Afest lui a permis de se réconcilier avec la formation. Elle lui a surtout permis de comprendre ce qu'il avait à réaliser en matière de respect des règles d'hygiène et de sécurité, mais surtout de comprendre le sens. Et ça, ça a été un élément révélateur pour ce collaborateur, qui d'ailleurs, à l'occasion de l'évaluation finale, a eu l'occasion de préciser qu'il était intéressé pour faire d'autres actions de même nature, ou du moins sur les mêmes conditions d'organisation ».

Les aides hôtelières du centre anti cancer de l'expérimentation de l'OPCO Santé, qualifiées par la formatrice Afest de la structure « d'un peu réfractaires aux formations », finissent par se sentir de plus en plus à l'aise avec la méthode et sont désormais en demande des formations complémentaires qui vont être installées avec la même approche.

Cette appétence nouvelle à se former n'est pas seulement la conséquence d'une réussite en formation, là où par le passé celle-ci avait plutôt été synonyme d'échec et de souffrance morale. Elle nous semble être à mettre très directement en relation, d'une part avec le fait que la posture du formateur dans l'Afest autorise en quelque sorte les salariés à être compétents avant même d'être formés. En effet, c'est leur activité de travail qui va servir de support de formation, et peut-être révéler au formateur des manières de faire autres que les siennes mais également efficaces, ou des difficultés dont il pourra lui-même apprendre. « On lui dit bien au départ, et c'est ça le changement : « on veut ton avis, il y a des points aussi que nous, on va apprendre, savoir comment tu fais dans telle situation » (OPCO Mobilités) ; d'autre part avec d'autres bénéfices de l'Afest perçus par les apprenants qui vont être développés par la suite : l'accès au sens de leur activité, la reconnaissance au sein de l'organisation de la valeur de celle-ci et des compétences qu'elle requiert.

4-1-3 Au-delà de l'acquisition de compétences situées, l'accès au sens de son activité et la capacité à la raisonner et à mieux l'anticiper

L'Afest permet d'acquérir autre chose que des compétences techniques : développer une capacité à agir dans des situations de travail réelles, en ajustant son activité à leur variabilité et au contexte, en situant son action au sein du fonctionnement global de l'entreprise. Elle permet aussi, en lien avec l'activité réflexive que les apprenants sont invités à expérimenter dans les Afest, de développer des capacités à raisonner à partir de son activité.

Développer une capacité à agir dans une famille de situations de travail

Lors des étapes de préparation de l'Afest, l'analyse des situations de travail réelles contribue à faire prendre conscience aux acteurs de l'entreprise qu'être compétent dans une situation de travail donnée implique de combiner un ensemble de ressources, pour tenir les objectifs de production ou de service tout en se préservant sa santé, et en se développant de façon durable.

Pour exemple, dans l'expérimentation d'Ocapiat, les salariés de l'entreprise d'espaces verts acquièrent plus que des habiletés techniques dans le cadre de leur chantier de tonte : « Ici ce sont beaucoup des savoirs transverses : savoir s'organiser, écouter les consignes, coopérer avec les collègues, faire un contrôle continu en cours d'action (...) je cherche à repérer l'usage des cinq sens, la gestion de son corps, de son mental, la communication avec ses collègues, la gestion de l'émotion (les actes de pensées, les paroles vis-à-vis de soi ...) ».

Dans l'expérimentation de l'Opco Santé, les aides hôtelières ont appris à combiner en situation la capacité à réaliser des gestes techniques efficaces, à préserver leur santé en évitant les risques liés aux produits chimiques utilisés et à communiquer avec le patient, étant donné qu'elles interviennent dans l'espace privé de sa chambre et qu'elles contribuent au travail de soins. « On avait déjà un parcours de formation, mais qui était très centré sur tout ce qui était lié au risque chimique. Par contre, quand on a travaillé sur le référentiel d'activité et aussi sur les situations de travail, on s'est rendu compte que toute la partie communication avec le patient n'était pas forcément intégrée.»

Dans l'expérimentation d'OPCO 2i, l'analyse du travail réalisée par la conseillère OPCO permet d'éclairer comment une activité qui est décrite comme simple par les opérateurs, fait en réalité appel à une combinaison de ressources individuelles (connaissance des machines, des produits recyclés, des risques à les manipuler et des conditions à respecter pour leur valorisation, mobilisation des 5 sens, vigilance notamment lors des déplacements, absence de précipitation) mais aussi collectives (capacité à s'organiser pour tourner régulièrement sur les postes afin de prévenir la fatigue et l'usure professionnelle). A l'issue de sa formation, l'apprenant n'avait plus besoin qu'on lui dise sur quel poste travailler, « la capacité d'articulation avec le collectif qu'il avait acquise faisait qu'il savait en permanence où aller ».

Accéder au sens de son activité

Le guidage du formateur et notamment le questionnement qui nourrit les séquences de réflexivité permet à l'apprenant de réfléchir aux conséquences de ses choix et d'accéder à une compréhension des raisons d'agir de telle manière plutôt que de telle autre pour obtenir un résultat satisfaisant. Cette découverte des buts implique souvent d'accéder à une compréhension plus systémique du fonctionnement de l'organisation, notamment des interactions entre les différents services de l'entreprise.

Les aides hôtelières de l'expérimentation de l'Opco santé ont compris que les activités de bio nettoyage dont elles ont la charge sont en fait le premier soin apporté aux patients immunodéprimés qui séjournent dans l'établissement. Cette découverte des buts de l'activité était un des objectifs de la Direction du centre hospitalier, faire accéder les salariées à une compréhension de la mission de la structure au-delà de leur poste de travail et du rôle qu'elles sont amenées à jouer dans cette mission. « L'idée c'était vraiment de redonner du sens, en leur faisant comprendre qu'elles font partie de la prise en soins ».

Cet objectif ressort également dans la manière dont le dirigeant d'une des six entreprises de transport mobilisée dans l'expérimentation Opco Mobilités reformule ses attentes quant à l'évolution des compétences de ses chauffeurs routiers : « J'aimerais que mon conducteur, il puisse prendre en compte le fait que si lui n'arrive pas au bout de sa livraison, l'exploitation elle va devoir tout remanier (...) qu'il puisse vraiment avoir cette conception du métier bien plus large que sa « simple » activité ».

Dans le cas où l'activité nécessite d'appliquer des règles très strictes, ce que l'Afest apporte, ce n'est pas tant la capacité à appliquer les procédures mais de permettre de comprendre l'importance de le faire. Partir des situations de travail réelles dans lesquelles certaines règles doivent être respectées plutôt que d'un socle théorique et d'exemples décontextualisés permet de donner un tout autre sens, une toute autre portée à la question. Un artisan boucher accompagné par l'Opco EP parlant de la formation Afest suivie par son employé témoigne de ce type d'effets : « Ça a été une réussite, ça a vraiment apporté un plus à des formations qui avaient été mises en place en matière d'hygiène à d'autres occasions, c'est une formation qui permet de donner un sens différent au travail, ou du moins de se préoccuper des règles d'hygiène et de sécurité alimentaire d'une autre façon, et de leur donner un autre sens dans le travail, plutôt que de partir sur un format standard type les formations HACCP ».

Développer sa capacité à raisonner son activité et à l'anticiper

Les effets décrits dans plusieurs expérimentations nous permettent de conforter l'hypothèse qu'en se formant en Afest, les apprenants apprennent aussi à prendre du recul sur leur activité, et plus largement sur les conditions de réalisation du travail.

Un des effets inattendus de l'expérimentation de l'Opco Santé a par exemple été le développement d'une compétence d'auto-contrôle chez les aides hôtelières, dans la mesure où elles sont amenées à le faire dès l'étape de positionnement initial, puis au fur et à mesure de la progression dans la formation.

Les formateurs de l'expérimentation de l'Opco Mobilités notent que les conducteurs sont davantage dans le questionnement et l'anticipation. Avant d'expérimenter la modalité Afest, les pratiques de formation des entreprises étaient très centrées sur la dimension protocolaire de l'activité d'un conducteur routier, comme avait permis de le souligner l'analyse de contexte menée au début de l'expérimentation : « *La formation était principalement dispensée sur le tas, dans un format quelque peu descendant et surtout rattaché à un protocole, c'est à dire que la formation visait l'application d'un protocole de la bonne manière de faire, et en fait particulièrement parce que derrière, il y a une dimension sécurité liée au domaine du transport* » (Opco Mobilités). En termes de résultats, l'entreprise dit manquer encore un peu de recul, mais le formateur rapporte des faits qui témoignent d'un vrai changement de posture des conducteurs. « Il y a des moments qui les marquent parce que on est quand même en situation de travail, donc ils ont cette notion-là, il faut qu'ils fassent leur travail » (...) puis la fois d'après quand ils rencontrent de nouveau la difficulté on va dire tiens, ça m'est arrivé à nouveau là j'ai fait comme ça, comme ça et comme ça. Et moi je vais dire Tu vois là, t'as réussi à gérer, il n'y a pas de problème, tu l'as bien fait ». Et après même ils anticipent. Moi aujourd'hui j'ai des conducteurs qui m'appellent et qui me disent : je dois aller là, par où je pourrais passer ? chose qu'ils ne faisaient pas auparavant ». Comme le résume le chef d'entreprise : « Le tout c'est de les aider à avoir les bons réflexes ». Ces changements, notamment les réflexes d'anticipation développés, font partie de l'agir compétent et montrent que les apprenants ont intégré une capacité à raisonner leur activité et une dimension plus systémique que leur activité propre.

Dans l'entreprise de valorisation des déchets alimentaires de l'expérimentation OPCO 2i, l'apprenant développe ce type de réflexes grâce à une double séquence réflexive. La première, à chaud juste après l'aléa rencontré, lui permet d'apprendre à repérer le pourquoi de son erreur et de la relativiser, de comprendre qu'il y a des possibilités de rattrapage; la deuxième, à froid quelque temps après, dans laquelle il lui est demandé à quoi il doit faire particulièrement attention lors de l'opération de filtrage des huiles, lui permet de capitaliser sur cet apprentissage et de l'intégrer dans sa pratique quotidienne.

La démarche réflexive doit **permettre au bénéficiaire de consolider ses apprentissages et d'accéder à un niveau de compréhension et de conscientisation supérieur à la seule réalisation de l'action**. L'explicitation des raisonnements et des mobiles qui la plupart du temps sont incorporés, quasi automatiques sont, par cette démarche, **conscientisés** et peuvent donc être **mieux maîtrisés**. En effet, ce processus de travail éclaire l'expérience et ce faisant **développe une certaine plasticité de raisonnement qui sera aidante pour reproduire l'action dans un autre contexte**. Comprendre les mobiles de son action donne des ressources pour la réajuster dans des contextes différents. « C'est l'apprenant, c'est lui qui mène sa réflexivité. Plus il va être en mesure de faire sa propre réflexivité de façon un peu « isolée », plus il va gagner en autonomie, plus il va développer ses capacités d'apprentissage sur ce schéma-là, plus il sera capable de le faire tout seul" (Opcommerce).

4-1-4 Construction identitaire et professionnalisation

Au-delà des effets très directement reliés à l'action de formation elle-même (le fait de s'y engager et d'en apprendre quelque chose), plusieurs expérimentations mettent en évidence un autre effet, particulièrement intéressant : la construction de l'identité professionnelle des apprenants.

L'apprenant acculturé à cette façon singulière d'apprendre, est ainsi amené -lui aussi- à progressivement développer cette compétence réflexive, en plus des acquisitions techniques et comportementales qui sont attendues: « c'est surtout pour le collaborateur apprendre lui-même, et être capable de reformuler lui-même son propre mode opératoire {...} Moi j'ai vu ma fille évoluer très rapidement » (Akto). Il acquiert un **niveau de professionnalisme supérieur en devenant un praticien réflexif**, au sens d'un professionnel capable d'interroger les différentes composantes d'une situation de travail dans laquelle il s'inscrit à un instant t (ce qui est attendu, les contraintes et ressources temporelles, technologiques et humaines à prendre en compte, les aléas susceptibles de générer des perturbations...), et la manière dont ces composantes s'agencent et évoluent, pour développer des habiletés qui vont le rendre apte à arbitrer et statuer sur la meilleure façon de s'y prendre: « C'est l'apprenant, c'est lui qui mène sa réflexivité. Plus il va faire sa propre réflexivité de façon un peu « isolée », et puis il va gagner en autonomie, plus il va développer ses capacités d'apprentissage sur ce schéma-là, plus il sera capable de le faire tout seul. » (Opcommerce)

Plusieurs expérimentations font clairement ressortir que suite à la formation Afest, l'apprenant a davantage trouvé sa place au sein du collectif de travail et de l'entreprise.

- « C'est un milieu que je ne connaissais pas en fait, mais si tu n'as pas la reconnaissance des pairs, tu es un employé du rayon boucherie, mais tu n'es pas boucher. Et le fait d'avoir cette reconnaissance, officielle en plus en disant « moi chef boucher, je te reconnais en tant que véritable boucher, tu as les compétences d'un boucher », et bien le gamin a pris une envergure dans le rayon : il a pris sa place, il a trouvé sa place », consultant expérimentation Opcommerce.
- « Début juillet, quand on a fait le positionnement final, M. était déjà autonome sur son poste et savait faire face à des imprévus. Ça veut dire qu'il avait intégré l'équipe de travail, et il était reconnu comme une personne à part entière »(OPCO 2i) ; « Je n'ai que des retours positifs du service atelier, mais aussi du service collecte, ce qui n'est pas gagné parce que parfois ils se tirent un peu la bourre. Et en fait j'ai même un retour très positif des managers », la DRH de l'entreprise de collecte et valorisation des déchets.
- « Après la formation, son premier ressenti, la première chose qu'elle m'a dite c'est « j'ai pu prendre part aux décisions », et ça c'était vraiment important pour elle, de ne pas être juste dans l'apprentissage mais de pouvoir dire « j'ai compris des choses et moi je propose aussi des choses ». Ce qu'elle disait avait de l'importance et parfois même un impact sur notre procédure interne, c'est vrai » (Akto).

4-2 Les effets sur l'organisation du travail

4-2-1 Une représentation sur le travail renouvelée et partagée

La construction et la mise en œuvre de l'Afest en entreprise permet aux acteurs de **réaliser un focus sur le travail réel par le biais de l'analyse de l'activité et la discussion de ce qui fait le travail et la compétence**. Cette démarche permet de donner à voir les difficultés du travail, d'interroger les compétences des professionnels et ainsi de **rendre visible le fait que les solutions ne sont pas uniques, et que la compétence ne se limite pas à l'application d'une procédure**. Ce chemin peut s'illustrer par la mise en sens et la construction d'une nouvelle représentation de la dimension sécurité à travers les différentes expérimentations :

La mise en œuvre de l'action Transport a soulevé un débat sur la dimension sécurité attenante au métier de conducteur routier. Qu'il s'agisse de sécurité routière, de sécurité en termes de manipulation (de la marchandise, réalisation de manœuvres) ou de sécurité individuelle (port des EPI), cette thématique est constamment présente dans les activités menées. Les dirigeants et formateurs ont à cœur que cette dimension soit une priorité pour chacun des conducteurs qui doit se fier à de nombreux protocoles pour maintenir un niveau élevé de sécurité dans l'exercice de ses fonctions.

Cependant, si la sécurité représente un élément déterminant dans la réalisation de l'activité du conducteur, les protocoles étaient peu expliqués et encore moins discutés avec les apprenants lors des formations sur le tas. Leur mise en sens étant peu présente et peu mise en lien avec les situations rencontrées, un écart était constaté entre ceux qui parvenaient à s'appropriier ces règles et procédures dans l'activité et à les adapter aux aléas rencontrés. Le terme de « débrouillard » était utilisé pour nommer des conducteurs estimés très compétents, qui parvenaient à gérer les aléas dans l'activité, à saisir rapidement les attendus de l'entreprise à leur égard, à situer leur activité dans l'organisation, à s'engager et à être « responsables » dans leur travail : « il y a des incorruptibles...des irréductibles gaulois [...] et ceux qui veulent bien faire, ceux qui aiment apprendre, qui se plient naturellement à ce pourquoi on a besoin d'eux ». Cependant les acteurs ne parvenaient pas à identifier la mauvaise intégration et la non-conformité aux attendus du poste des « incorruptibles ». L'analyse des contextes menée dans le cadre de l'Afest a révélé que ceux-ci appliquaient stricto sensu le protocole parfois sans savoir pourquoi ou comment l'adapter.

L'apprentissage des réglementations des procédures s'appuyait ici sur du « par cœur » dans le cadre de formations descendantes. Si cette maîtrise ne semblait pas relever directement de la modalité Afest, cette expérimentation a donné à voir l'intérêt **de l'utiliser pour mettre en sens les normes et références, et favoriser ainsi leur appréhension, leur appropriation et également leur adaptation en situation réelle de travail**. Le récit que l'apprenant peut réaliser sur l'application de ces procédures, la discussion sur leur raison d'être et l'évocation des possibles situations où elles peuvent être adaptées ou modifiées permet d'illustrer, de rendre intelligible, (voire de remettre en cause) leur utilité et ainsi de favoriser les apprentissages.

Dans ce prolongement, le témoignage de l'OPCO 2I illustre les effets que la réflexivité sur la dimension sécurité peut avoir sur l'organisation. **Les questions posées par l'apprenant, le partage de ses réflexions et ses apports participent ainsi à la mise en œuvre d'améliorations** : « Et c'est vrai que quand M. a des questions, il appuie sur certains points, et c'est là où tu te poses et tu te dis « ouais quand même. En fait, c'est chaud, c'est dangereux, c'est très physique et tout ». Grâce à lui aussi, on a pu mettre en place d'autres systèmes pour justement qu'on se fasse moins mal. » (OPCO 2I)

Ainsi le regard porté sur le travail, le décortique et la formalisation de ce qui fait et de ce que requiert l'activité participe aussi à améliorer les conditions de sécurité : « finalement, ça va m'aider à répondre à ça, et la limitation des accidents de travail en faisait partie. C'est de se dire en ayant une identification correcte des différents postes de travail, une analyse qui soit plus efficace, en tous cas qui soit systématique des accidents de travail, plus le fait qu'on ait des gens qui soient formés, qu'il y ait des systèmes d'alerte, qu'au niveau de la sécurité et en tous cas qu'il y ait une réflexion aussi » (OPCO 2I)

La réinterrogation des pratiques et de l'organisation du travail

L'activité représente ainsi le point d'entrée pour articuler la formation et le contexte de l'entreprise. Chez ConstructyS, l'accueil d'alternants formés pour partie en Afest pendant les séquences en entreprise, a eu un impact sensible sur l'organisation du travail de sorte à créer des conditions favorables (s'adapter au rythme alterné de la formation, penser à l'affectation des personnels sur les chantiers à l'aune des impératifs d'encadrement des alternants, prévoir les véhicules, les logements pour les déplacements...).

Ces aménagements organisationnels au regard de l'activité formative tendent à s'étendre au profit des collectifs et de la production. L'analyse de l'activité rend visible les déterminants du travail, en identifiant le rôle des normes et références et en rendant compte de l'appropriation humaine de ces ressources au service de l'agir en situation. Cet éclairage a aussi pour effet de **générer une réflexion et une discussion plus large sur le travail au sein des collectifs et d'envisager la construction d'aménagements mélioratifs corrélés aux besoins réels du terrain.**

Dans la présentation OPCO 2i, la formatrice de l'entreprise témoigne de l'apport de l'apprenant grâce à sa prise de recul sur un travail que les salariés expérimentés ont complètement intégré : « Et ce que moi j'aime bien en fait avec lui, c'est que c'est là aussi que je me rends compte de la difficulté en fait du travail, parce que c'est vrai que ce soit moi ou mes autres collègues, on a tellement l'habitude de faire toujours ce même travail qu'on ne se rend plus compte en fait de la difficulté qu'il peut y avoir, et même de la dangerosité. »

Dans le transport, l'échange de bonnes pratiques a porté plus largement sur les questions de l'organisation du travail. Cette expérimentation donne à voir un projet d'accompagnement plus large qu'une expérimentation des Afest. Le travail sur les Afest oblige ces entreprises à questionner leurs modes d'organisation et à s'interroger notamment sur les dysfonctionnements, notamment sur le recrutement et la formation. **L'Afest apparaît ici comme un point d'entrée qui a produit un effet de levier sur le fonctionnement, les méthodes de management, la formation...** L'ensemble des acteurs a une meilleure représentation du travail des conducteurs et de ce fait, ils comprennent mieux leurs difficultés et leur laissent davantage la parole. Cela tend à **faire de la question de la professionnalisation une question d'organisation et de réflexion collectives et non pas une question individuelle, dépendant seulement des savoirs de la personne.**

L'action santé a révélé la nécessité d'une refonte de plusieurs processus de travail et cela a constitué pour eux « une petite révolution »

La découverte de l'Afest soulève ainsi **l'intérêt de prendre de la distance par rapport à l'opérationnel afin de réfléchir et de faire évoluer les pratiques** : « parfois il est difficile d'accepter de mettre le pied sur le frein pour consacrer ce temps-là à plus de réflexivité, de « mentalisation » des métiers. Mais il n'empêche qu'on voit déjà un impact positif aujourd'hui à ce temps-là qu'on a pris. Un retour en tout cas concret pour l'entreprise, au-delà même de la formalisation de l'AFEST, qui a répondu aux enjeux, aux objectifs qu'on avait posés à l'initial, mais qui finalement va un peu plus loin dans son impact. » (OPCO 2I).

Les entreprises qui ne trouvent pas de solutions à leurs problématiques dans leurs modes de faire habituels peuvent être enclines à expérimenter l'Afest. L'investissement et la rigueur de l'Afest, supérieures aux pratiques de formation sur le tas généralement déployées, peuvent parfois freiner l'engagement des entreprises. Cependant, au vu de l'importance des problématiques non solutionnées par des modes de faire plus classiques, les dirigeants tendent à accepter le coût d'entrée et à envisager des pratiques nouvelles : « le projet est arrivé au bon moment. On est arrivé globalement avec : « on monte un projet de professionnalisation, vous y croyez ou pas ? ». Il a dit « ouais, je veux bien tenter le coup, parce que je ne veux pas avoir de remords. Donc je vais mettre de côté mon côté un peu impulsif et très brutal dans mes prises de décision, et on va tenter le coup sur ce projet-là, parce que de toute façon j'ai un besoin aussi, donc j'ai tout intérêt à ce que ça marche. » » (Opcommerce)

Ces éléments révèlent **la dimension transformative de l'Afest**. Le diagnostic posé sur l'organisation et les pratiques existantes ainsi que la professionnalisation des acteurs tendent à générer des évolutions conséquentes sur les relations et l'aménagement du travail. **Ces effets induits réintroduisent une dimension stratégique à la formation qui peut constituer une réponse aux préoccupations initiales (image, recrutement, métiers en tension, compétences...) et contribuer à résoudre ou à apporter de nouveaux éclairages sur ces premiers motifs d'engagement vers les Afest.**

Zoom sur le rôle du formateur et ce que requiert l'acte de former

Cette approche de la formation remet en question les représentations que les acteurs peuvent avoir sur l'acte de former et aussi le modèle pédagogique descendant souvent corrélé aux pratiques de formation sur le tas. Cette déconstruction permet de dessiner de nouveaux contours au rôle de formateur et de révéler le fait qu'il requiert des compétences spécifiques.

Dans l'approche collective transport, les formateurs ont produit des ressources partagées puisque les six modules de formation peuvent être utilisés dans toutes les entreprises en fonction de leurs besoins. Cela leur a permis de comprendre comment se saisir des situations de travail pour former : « Et ça permet aux formateurs de pouvoir interroger ou de pouvoir former sur d'autres thématiques que celle qui est visée aujourd'hui. En fait, ça permet un décloisonnement de la formation ». Cela leur permet de ne pas s'enfermer dans la situation, au sens de ne pas en rester à l'analyse de tâches, qui tend à conformer les manières d'agir, mais leur apprend à travailler également sur la montée en généralité à partir de la situation concrète. **Cet aller/retour du micro au méso est central pour penser la formation comme un espace de réflexion permettant de se professionnaliser et de questionner leurs modes de fonctionnement.** Ils produisent aussi une réflexion sur la réflexivité et l'évaluation et travaillent à différencier ces deux dimensions.

La découverte de cette modalité et de ses composantes participe au développement de la professionnalité des tuteurs ou formateurs par l'acquisition d'une posture d'accompagnement mais aussi en favorisant une meilleure compréhension des enjeux et de la complexité du travail et de la formation : L'approche réflexive permet d'équilibrer les rôles entre professionnels et le passage d'une relation transmetteur-récepteur à celle du partage d'une expérience entre professionnels visant à s'enrichir et à faire évoluer l'activité et/ou l'organisation : « on discutait beaucoup en fait, de ce qui se passait, de ce qu'elle apprenait, de comment on pouvait faire évoluer les choses. » (Akto)

Dans le transport, l'Afest a été une sorte de catalyseur qui a permis un travail opérationnel en même temps qu'elle a pu avoir un effet de diagnostic, notamment sur les pratiques de formation. Au départ, l'Afest n'était pas dans le champ de leurs réflexions, et le fait de l'avoir suggéré à l'occasion de ce travail a ouvert sur un ensemble de conséquences :

- Pour les 6 structures, la mutualisation leur a permis de porter l'attention sur les situations de travail et le travail « réel » des conducteurs.
- Cette prise en compte du travail réel en a révélé les difficultés et ce faisant est venue questionner la manière dont la formation peut préparer et former à ces difficultés.
- Une meilleure compréhension des situations et de leurs difficultés a permis de comprendre que les solutions ne sont pas uniques et qu'il peut exister plusieurs manières de s'y prendre en fonction des variables prises en compte dans la situation (point que les formateurs, se considérant souvent les garants des procédures, peuvent avoir du mal à admettre et à prendre en compte initialement dans leurs pédagogies). Cela les conduit à s'intéresser aux compétences non immédiatement visibles ou techniques mobilisées dans la réalisation du travail et à entrevoir de nouvelles manières de former pour favoriser leur développement.



Cette nouvelle compréhension requestionne donc les modèles pédagogiques plutôt « descendants » et permet aux formateurs **de s'inscrire dans un nouveau rôle visant la professionnalisation des apprenants, au-delà de la transmission de savoirs disciplinaires et procéduraux.**

Cette découverte génère également **des interrogations sur les besoins de formation de ces professionnels qui accompagnent la montée en compétence des salariés et de mettre en œuvre des actions de formation.** Dans l'expérimentation Opco Santé, la mise en place d'une formation de tuteur a permis de révéler les complexités de la fonction et de conscientiser les enjeux de pouvoir dans le lien de subordination, notamment au regard du choix des formateurs.

La conseillère OPCO 2i qui a accompagné l'expérimentation dans une entreprise de collecte et de valorisation des déchets alimentaires souligne la complexité de la fonction des formateurs et l'importance d'accompagner ces professionnels dans leur rôle : *« Imposer l'analyse réflexive à des opérateurs dans un atelier, c'est quand même pas courant, et c'est pas forcément facile d'accès. Moi j'étais là « oui, l'analyse réflexive... », mais à un moment donné je me suis dit que cette analyse réflexive, ça implique pour moi une vraie double compétence. Premièrement, ça veut dire que celui qui questionne, il se met dans une posture de questionnant. Je vous mets au défi, quand vous connaissez un métier de A à Z par cœur, de dire « alors, comment t'as fait ? Et là, et si, et ça » : ce n'est pas si facile que ça. Et ça veut dire que pour moi, ça nécessite aussi une « formation », ou en tout cas la prise en compte d'une posture très particulière. Et deuxièmement, ça veut dire que le formé doit être en capacité de dire ce qu'il fait, et d'analyser ce qu'il fait. »*

4-2-2 La plus-value de l'Afest sur les pratiques d'intégration

Comme mentionné précédemment, l'Afest est souvent mobilisé dans le cadre de pratiques d'intégration afin d'améliorer la qualité des prestations réalisées. Les présentations ont rendu compte des effets de la modalité dans ce contexte.

Une illustration : l'Afest et l'enjeu de l'intégration

« La plus belle des réussites, et c'est ce qu'ils ont exprimé et qui nous a particulièrement ému, c'est qu'un petit jeune, qui était plutôt timide, introverti et qui n'arrivait pas à trouver sa place avec le chef boucher, nous a clairement dit « moi aujourd'hui je suis un boucher. Je me sens boucher, et je suis reconnu par mes pairs comme un boucher, ce qui n'était pas le cas avant. » ». (Opcommerce)

L'Afest investit pour faciliter l'intégration des nouveaux entrants participe à la diminution du taux de turn-over à l'embauche par la mise en sens des savoirs d'ordre générique au regard des spécificités de l'entreprise. Dans l'action Transport, du fait de l'enrichissement du métier de conducteur routier (besoin de polyvalence et de poly compétences) et de l'évolution forte du marché du transport routier (forte concurrence, besoin de monter en qualité de service pour se démarquer de la concurrence, d'adapter et de diversifier les activités...), les entreprises du secteur recherchent des conducteurs chevronnés et maîtrisant l'ensemble des dimensions attenantes au métier. Les entreprises ont donc besoin que les conducteurs débutants ou nouvellement arrivés puissent s'approprier rapidement les spécificités de leur propre contexte et de leurs activités.

Les formateurs ont perçu dans la modalité, l'opportunité de consolider les savoirs et savoir-faire mais aussi de faciliter leur adaptation dans l'exercice du métier : « L'Afest tel que nous on le conçoit aujourd'hui, c'est on transmet un savoir et en même temps aussi, la culture de l'entreprise aux salariés » (Opco Mobilités)

La modalité Afest favorise la prise de place et la professionnalisation de l'apprenant en lui donnant la parole, en l'impliquant dans les réflexions et les décisions liées au travail et aussi en lui conférant un rôle à part entière dans l'organisation: « Après la formation, son premier ressenti, la première chose qu'elle m'a dit c'est « j'ai pu prendre part aux décisions », et ça c'était vraiment important pour elle, de ne pas être juste dans de l'apprentissage au cours de l'apprentissage, mais de pouvoir dire « j'ai compris des choses et moi je propose aussi des choses {...} Ce qu'elle disait avait de l'importance, et parfois même un impact sur notre procédure interne, c'est vrai. Ça a clairement facilité sa prise de poste, elle s'est sentie opérationnelle rapidement, alors qu'elle ne connaissait rien à l'univers de la formation {...} L'Afest c'est un gain de temps pour tout le monde et un vrai moyen de prendre sa place dans une équipe, en apportant un regard neuf et innocent » (Akto)

La dynamique sociale support de l'action de formation participe également à faciliter l'intégration : « Ce que ma fille m'a dit : je me suis sentie vraiment actrice, pas que dans mon rôle, mais aussi dans ce qu'on peut faire pour améliorer la société. Et je pense que ça doit être vrai, alors je n'ai pas suffisamment assez de recul sur ce qui peut se faire en Afest, mais c'est aussi prendre sa place dans une équipe je pense : quand on découvre en situation de travail, on peut aussi avoir cette reconnaissance d'équipe parce qu'on a des interactions : si on a une équipe qui est ouverte à ça, ça peut apporter des choses. » (Akto)

La montée en compétences réflexives permet d'accélérer au-delà de la maîtrise des gestes techniques une façon de raisonner, de se questionner et de construire des compétences transversales, ensuite transposables dans d'autres situations approchantes mais différentes parce que **l'Afest permet petit à petit l'acquisition d'un réflexe à regarder les situations sous l'angle du questionnement, de la critique, de l'analyse et pas uniquement du mimétisme professionnel**. L'Afest présente donc l'intérêt d'accélérer le processus d'intégration par la construction d'un rôle d'acteur apprenant et productif favorable à la professionnalisation du nouvel entrant. Les éléments soutenant cette accélération sont :

- La verbalisation sur ce qui est vécu et sur la représentation construite du vécu
- L'aménagement d'un espace de discussion sur le travail
- La construction d'une relation plus horizontale entre le professionnel en devenir et le professionnel confirmé
- Une prise de place facilitée au sein de l'équipe de travail par la construction d'un projet d'équipe, d'entreprise soutenu par l'ensemble des acteurs
- La mise en visibilité de tous sur la montée en compétences du nouvel entrant

Pour l'entreprise, ces éléments sont donc à envisager aussi en termes d'économies. L'entrée par la **formation représente en sortie un gain considérable dès la phase de recrutement en sécurisant la prise de poste et en accélérant la montée en autonomie** : « le chef de rayon me disait « si je l'avais mis dehors au bout de 15 jours comme j'avais eu envie de le faire, globalement on serait à la ramasse parce qu'en sous-effectif déjà, je n'aurais pas retrouvé quelqu'un tout de suite, et je commençais à en avoir marre, c'était le cinquième qui passait, je n'aurais pas recommencé à former/intégrer quelqu'un. Donc j'aurais fait une boulette énorme {...} Et donc en termes de coût, l'apport de la mise en œuvre de l'Afest n'est pas chiffrable, mais il est énorme, parce que c'est un recrutement qui est réussi. » (Opcommerce)

4-2-3 Des effets sur la dynamique sociale

L'intégration de l'Afest favorise les discussions entre acteurs à travers des temps de partage dédiés à la construction et mise en œuvre d'un projet commun : « le fait de lancer ce projet-là, cette dynamique, ça a permis de fédérer l'ensemble de l'équipe autour de ce projet, et de faire prendre conscience que cet apprenant était motivé et avait envie d'apprendre, ce qui n'avait pas été perçu par les équipes, et notamment l'adjoint et le chef boucher, qui le voyaient plus comme un concurrent. Et donc ce que disait le chef boucher, c'est que ça a créé une dynamique positive dans l'équipe : il y a une super ambiance, ça a transformé le visage complet de l'équipe » (Opcommerce). **Cette dynamique participative instaurée au sein du projet se diffuse alors, au-delà du cadre formatif, au collectif de travail en redistribuant les rôles et en construisant un nouvel équilibre collaboratif** : « A un moment donné ils ont trouvé une sorte d'équilibre dans leur relation, où peut-être pour la première fois ils s'écoutaient et ils se comprenaient, parce qu'ils avaient ce projet à gérer et à réussir. » (Opcommerce)

Au sein du projet collectif présenté par l'Opco Mobilités, la volonté commune des six entreprises de se regrouper et de réfléchir ensemble pour répondre à des difficultés partagées a été déterminante pour engager la collaboration. Ce point d'entrée a favorisé les discussions et les questionnements entre acteurs. Dans cette action particulière, des dialogues sur le travail se sont développés à l'ensemble des acteurs de l'entreprise concernés par l'activité : conducteurs, tuteurs, hiérarchie et formateurs.

Ce développement des échanges sur le travail est central non seulement parce qu'il a comme effet induit une amélioration des relations sociales au sein des structures, mais aussi parce qu'il est un moyen d'amélioration de la qualité .

L'intégration de l'Afest représente un levier de transformation sociale et de fédération collective. **L'explicitation des raisonnements est une manière de mettre en partage des points de vue sur le travail et son sens au sein du collectif et de construire un nouveau rapport au travail.** Sur l'action de l'Opco Santé par exemple, cela a renforcé les liens entre les équipes soignantes et l'équipe d'aides hôtelières. Le développement de compétences n'est plus seulement envisagé sous un angle strictement individuel, mais devient aussi une occasion de partager et de **mettre en débat ce qui fait sens pour le collectif dans le travail.** La posture du praticien réflexif s'étend à l'ensemble du collectif de travail qui l'intègre comme nouvelle norme et en devient le garant.

4-2-4 De l'Afest à l'organisation apprenante

Cette transformation du rapport au travail et des modes de fonctionnement est aussi corrélée aux apprentissages que les acteurs développent et qu'ils inscrivent à l'organisation.

La réflexivité aide à la construction partagée d'une représentation nouvelle de l'entreprise qui articule le travail et la formation, l'opérationnel et le décisionnel et qui croise aussi les niveaux individuels, collectifs et organisationnels. Cette mise en perspective pluridimensionnelle se présente comme déterminante dans l'élaboration d'une dynamique apprenante : *« ça fait tellement gagner du temps aux gens, et surtout ce qui est important c'est qu'il y a ce retour aussi, qui fait avancer l'entreprise. Je trouve que ça on n'a pas l'habitude quand on prend un collaborateur, on est sur sa montée en compétences à lui, mais on n'est pas sur la montée en compétences de l'entreprise à partir de ce que le collaborateur peut nous dire. Donc ça développe aussi cette unité. »* (Akto).

La centration sur les situations de travail donne lieu à des objets de travail partagés par l'ensemble des acteurs du projet. La réalisation de l'activité, les processus de production et l'intérêt des outils relatifs sont ainsi revisités et **cela positionne l'ensemble des parties prenantes comme contributrices à la réflexion et l'amélioration de ce qui fait le travail** : *« c'est vrai que ça m'a aidé à construire mes process, à revisiter mes pratiques, à me questionner aussi en fait. Donc ça m'a fait progresser autant que ça l'a fait progresser, et ça a fait progresser la structure. Là pour le coup c'est vrai. Je ne suis pas persuadée que ce soit vrai pour tout AFEST, mais je pense qu'on a toujours à regarder quand même le retour des bénéficiaires, parce que ça a du sens en fait : si eux se questionnent, c'est que le truc n'est pas si clair que ça, et qu'il y a peut-être par exemple des choses à apporter. Soit la réponse est limpide et effectivement on sait les éclairer, soit il n'y a pas de réponse limpide et là on peut se re-questionner sur les process. »* (Akto)

Cela inscrit les acteurs dans **une dynamique d'apprentissage en système qui s'ancre dans l'organisation lorsque les acteurs en partagent la plus-value**. En cela, l'Afest se présente comme point d'entrée d'une organisation devenant apprenante : *« C'était aussi un moyen de valoriser nos experts, formateurs déjà dans l'entreprise, de s'interroger sur l'évolution de l'organisation, c'est-à-dire qu'on va avoir des changements d'organisation dans l'atelier. Entre les premiers films que j'ai pu voir sur l'atelier Gecco et ce qui existe aujourd'hui, et même ce qui s'est passé entre ma première visite et ma dernière visite, l'atelier a déjà changé. Ça veut dire que ça évolue tout le temps, et qu'on se pose toujours des questions sur comment on peut mieux organiser et comment on fait évoluer. »* (OPCO 2i)

Les réflexions d'un point de vue pédagogique couplées avec la prise en compte des situations de travail, elles-mêmes retravaillées en situations d'apprentissage ont permis de mettre en lien stratégie d'entreprise, organisation et professionnalisation. **L'articulation de ces dimensions permet donc des transformations qui relèvent d'un projet d'entreprise et ainsi de considérer la formation en tant qu'investissement stratégique où la culture commune de l'apprentissage se met au service de l'activité et du projet partagés en entreprise.**

Les récits des expérimentations mettent en relief l'émergence d'éléments relatifs aux organisations apprenantes par l'introduction des Afest en entreprise.

La définition posée au sein d'un rapport France Stratégie permet de faire un parallèle entre les pratiques nouvelles introduites via l'Afest et les caractéristiques de ces organisations : *« c'est une organisation qui cherche à augmenter continuellement les capacités d'apprentissage de ses membres pour atteindre des objectifs partagés et anticiper les transformations futures. De fait, cette forme d'organisation du travail appelle des modes de management spécifiques visant à soutenir une forte culture de l'apprentissage, à accroître la participation des salariés dans les processus de décision et à mettre en place une gestion des ressources humaines en cohérence avec cette vision. L'apprentissage organisationnel est favorisé par l'autonomie des salariés dans leur travail et par la recherche collective de solutions aux problèmes qui surgissent au quotidien. »* (Benhamou, Lorentz, 2020).

De nombreux éléments apparaissent communs aux effets produits par l'introduction de l'Afest et aux principes d'une organisation apprenante : la valorisation des apprentissages en continu ; la construction d'une organisation qui favorise le développement des compétences individuelles, collectives et organisationnelles ; la prise en compte des erreurs et faiblesses comme opportunités de croissance et de développement ; l'encouragement à l'autonomie.

La construction de la réflexivité et de la dynamique d'apprentissage générées par l'introduction de l'Afest semble amorcer ainsi une culture de l'apprentissage et fait émerger des indicateurs d'une évolution de l'organisation dans une version plus apprenante.

Cependant, ces faisceaux d'indices ne présupposent pas d'une conséquence directe. Si l'Afest peut être perçue comme préliminaire à l'organisation apprenante, cette corrélation ne relève pas d'un automatisme.

Les essentiels

La découverte de l'Afest modifie les représentations que les acteurs peuvent avoir sur l'acte de former. Pour les apprenants, la participation à une AFEST a des bénéfices bien plus larges que ceux classiquement attendus d'une modalité de formation

- Elle permet non seulement d'acquérir des savoirs d'action pour être en mesure de faire face à une diversité de situations de travail réelles, mais également de développer une capacité à tenir un raisonnement sur son activité, pour mieux l'anticiper et savoir l'ajuster aux contextes afin d'agir efficacement tout en se préservant. C'est au regard de cette ambition qu'elle donne sa pleine mesure et justifie pleinement l'investissement qu'elle nécessite.
- Pour des publics moins enclins à se former, en articulant étroitement activité professionnelle et activité de formation, l'Afest s'éloigne des formes scolaires d'apprentissage et donne l'opportunité d'une expérience renouvelée de la formation susceptible de développer une nouvelle appétence.
- Elle facilite pour les personnes formées le fait de prendre leur place au sein de l'entreprise et des collectifs de travail et participe de la construction et de la reconnaissance de leur identité professionnelle.

Pour les formateurs, cette nouvelle compréhension élargit leurs représentations des modèles pédagogiques plutôt « descendants » et leur permet d'endosser progressivement une nouvelle posture contribuant à la professionnalisation des apprenants, au-delà de la seule transmission de savoirs disciplinaires et procéduraux.

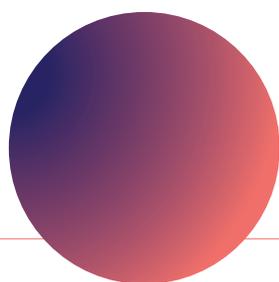
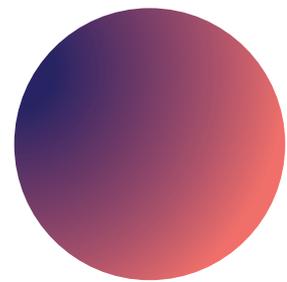
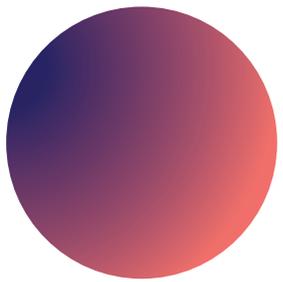
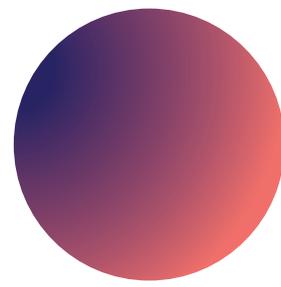
L'analyse de l'activité permet d'engager une réflexion et une discussion large sur le travail au sein des collectifs et d'envisager la construction d'aménagements mélioratifs corrélés aux besoins réels du terrain.

Le diagnostic posé sur l'organisation et les pratiques existantes ainsi que la professionnalisation des acteurs tendent à générer des évolutions conséquentes sur les relations et l'aménagement du travail. Ces effets induits réintroduisent l'intérêt pour l'entreprise de considérer la formation pour son caractère stratégique.

La mise en débat de ce qui fait sens pour le collectif dans le travail permet d'instaurer un nouvel équilibre collaboratif et de construire un nouveau rapport au travail partagé.

Dans le cadre des pratiques d'intégration, la modalité Afest favorise la prise de place et la professionnalisation des nouveaux entrants, en les impliquant dans les réflexions et les décisions liées au travail et aussi en leur conférant un rôle à part entière dans l'organisation. L'intégration de la modalité représente une opportunité de gain en sécurisant la prise de poste et en accélérant la montée en autonomie des salariés.

Cette dynamique d'apprentissage qui s'ancre dans l'organisation, lorsque les acteurs y contribuent et en partagent la plus-value, fait évoluer l'organisation vers une version plus apprenante. Si l'Afest peut être perçue comme préliminaire à l'organisation apprenante, cette corrélation ne relève cependant pas d'un automatisme.



The page features a dark blue background with five large, semi-transparent red circles scattered across it. Two circles are in the upper left and upper right areas, one is in the center, and two are in the lower left and lower right areas.

5 - Les stratégies de déploiement de l'Afest

La montée en puissance toute progressive du déploiement de l'Afest en entreprise depuis 2020 traduit la nécessaire acculturation de l'ensemble des acteurs à cette nouvelle modalité de formation, et en premier lieu les branches professionnelles. La conception de l'offre de financement et d'accompagnement des OPCO est un processus itératif s'appuyant sur des visions de l'Afest qui évoluent au fil des expérimentations permettant d'évaluer la durée d'une Afest, la nature et la durée de l'accompagnement nécessaire à sa mise en œuvre.

Ainsi, nous avons constaté le caractère expérimental du déploiement de l'Afest dans chaque entreprise, qui renvoie à une difficulté de programmation statique des étapes de construction. Nous avons aussi éclairé les différents chemins possibles d'implémentation de l'Afest, et son caractère d'objet polymorphe, qui peut aller d'une démarche pédagogique au service d'une action de formation ponctuelle à un projet plus global d'entreprise redonnant à la formation son caractère stratégique connecté aux problématiques de l'entreprise.

L'ingénierie mise en œuvre, nous l'avons vu dans les chapitres précédents, peut être sensiblement différente en termes de méthodes déployées et de moyens nécessaires, selon les objectifs que l'on souhaite assigner à l'Afest donc selon les contextes d'entreprises, les configurations productives, le degré attendu d'association du collectif.

Enfin, le nécessaire changement de posture des acteurs, notamment du formateur, relève d'une dimension de « processus » qui s'inscrit sur la durée.

Les cadres d'accompagnement et de financement construits par les OPCO, leur dimensionnement et leur « souplesse », sont donc un élément déterminant du déploiement de l'Afest comme réponse sur mesure à un besoin d'entreprise.

Au regard du caractère sur mesure de l'ingénierie et donc sa dimension non reproductible, l'enjeu du déploiement de l'Afest devient celui d'une industrialisation sur mesure.

Elle suppose un temps de sensibilisation et d'acculturation et la conception d'une offre attractive pour l'entreprise : promouvoir l'Afest comme modalité de formation dont les effets

sont plus visibles et importants pour tous ? L'Afest levier d'actions pour des enjeux plus larges de l'entreprise ou levier d'action de la branche professionnelle sur ses enjeux ?

Au regard de l'exigence de l'implantation et de l'ingénierie de mise en œuvre, la question du modèle économique pour l'entreprise est un élément de son engagement.

Le coût pour la branche professionnelle, dont les ressources mobilisables et les dispositifs financiers support (PDC et/ou professionnalisation) ne sont pas illimités, est aussi un facteur important et suppose en amont une appropriation de la modalité et de ses vertus transformatrices.

La question se pose donc aussi en termes d'économies d'échelle pour favoriser un changement d'échelle.

Enfin, la question de l'autonomie de l'entreprise dans la mise en œuvre de nouvelles Afest après un accompagnement par l'OPCO est aussi au cœur de la question du déploiement.

Le passage de l'expérimentation à la généralisation : une démarche expérimentale

Suite à l'expérimentation nationale de 2015-2018, les OPCO qui avaient participé à cette démarche expérimentale, ont utilisé ces expérimentations et des enseignements partagés du rapport d'expérimentation (Caser, Freundlieb et alii, 2018) pour référence ou repères. Pourtant le passage de la mise en œuvre d'une Afest réalisée dans un cadre expérimental, avec des moyens d'expertise, du temps, des espaces d'échanges inter OPCO et bien sûr, le décret, ne suffisent pas pour construire un processus de déploiement de ce nouveau format d'action de formation.

Les OPCO ont développé des actions de promotion de l'Afest, des outils de communication (plaquettes, vidéos...) et des outils d'aide à la mise en œuvre (guides, fiches) pour les différentes phases de la mise en place de l'Afest, le tout adossé à une offre de financement et d'accompagnement réalisée le plus souvent par un consultant.

La conception de cette offre d'accompagnement est intéressante du point de vue des questions qui se sont posées. A titre d'exemple, la conception de l'offre AFEST Time développée par Ocapiat relève d'un processus expérimental :

« Ocapiat, c'est la fusion du Fafséa et d'Opcalim. Les deux OPCO avaient participé à l'expérimentation formation en situation de travail avec la DGEFP. Donc nous avons expérimenté pour le Fafséa dans les zoos, et pour l'Opcalim dans l'industrie agroalimentaire. Donc c'était des petites « premières » expérimentations. Et au sortir de cette expérimentation, on s'est demandé ce qu'on allait faire, comment on allait le faire, et donc nous avons imaginé au sein de la direction des études, de mettre en place un prototype. »

On a embarqué 27 conseillers et 49 entreprises. Ce qu'on a vu, c'est que les entreprises, quelle que soit leur taille, même si elles choisissaient de se former à ce qu'on appelle le référent ou l'architecte AFEST, n'arrivaient pas à aller au bout. Donc il fallait absolument qu'on se positionne sur un accompagnement à la méthodologie. »

Donc OCAPIAT, à partir d'octobre 2020, a lancé un appel d'offres pour accompagner les entreprises : toutes les entreprises, mais plus particulièrement les moins de 50 salariés à qui ils accordent un financement particulier : *« On a un premier niveau de conseil qui est assuré par le conseiller entreprise OCAPIAT et on a une offre qu'on appelle « clé en main ». Alors, le « clé en main », ça veut dire qu'on a des prestataires qui ont été retenus pour mettre en place la démarche que l'on préconise, qui se déroule en trois temps. Et le nom de cette offre, c'est l'AFEST Time. L'idée, c'est de prendre du temps pour être accompagné, et de se donner du temps pour réaliser une AFEST. Donc conception, ingénierie, démarche projet, avec l'aide d'un prestataire référencé. »*

La conception de cette offre d'accompagnement est marquée par son caractère itératif et expérimental mettant en synergie le rôle du conseiller et celui d'un tiers intervenant pour guider l'entreprise dans l'appropriation de la démarche de mise en œuvre d'une Afest.

Chacun de ces acteurs s'acculture en effet progressivement à la mise en œuvre de cette modalité pédagogique dans des contextes tous différents, notamment du point de vue des pratiques antérieures de formation interne : formation sur le tas avec des niveaux de formalisation variés et des représentations sur l'acte de former le plus souvent en mode descendant avec un formateur sachant.

Cette démarche expérimentale s'accompagne de la production d'analyses et d'enseignements visant à faire évoluer l'offre d'accompagnement au déploiement de l'Afest. Elle met en évidence que toute démarche Afest relève d'une expérimentation pour que les changements induits par cette modalité de formation puissent être appropriés et mis à la main de chacun des acteurs en tenant compte de leurs spécificités.

5-1 Déploiement de l'Afest et autonomie de l'entreprise

Le constat de l'OPCO EP est que si l'autonomie de l'entreprise dans la conception et la mise en œuvre des Afest doit être considérée en tant qu'objectif et parti pris pour permettre un déploiement plus massif, **il ne semble pas possible aujourd'hui de mesurer l'effectivité de cette autonomie à reproduire une Afest à partir de l'outillage et de l'accompagnement du conseiller**. Les expérimentations présentées font état de l'acculturation des acteurs à la démarche, d'effets dépassant la dimension formative et d'apprentissages individuels, collectifs et organisationnels. Cependant, ces données ne nous renseignent pas sur les capacités des entreprises à mener une Afest en autonomie.

Les conseillers OPCO relatent que leur accompagnement tend aujourd'hui à se poursuivre sur plusieurs mois à la fin de l'intervention. Dans l'expérimentation Ocapiat, les formateurs continuent de solliciter les conseils et avis de l'intervenante après la formation : *"Le fil WhatsApp n'est toujours pas rompu d'ailleurs à ce jour (un mois après la fin de l'accompagnement). Il me permet d'appuyer le portage de la direction, mais à ma façon et à ma place ; et de ne pas couper brusquement mon accompagnement des formateurs AFEST. Sur le plan pédagogique par exemple, un jour ils ont fait appel à moi pour que je leur redise les questions qui vont bien pour la séquence réflexive."* (Ocapiat)

Le prolongement de l'accompagnement vise ainsi à sécuriser l'appropriation de l'Afest par les entreprises, mais aussi à évaluer les conditions de réussite des expérimentations : *"La consultante m'a demandé d'aller voir après la mise en œuvre ce qui a fonctionné, ceux qui ont réalisé d'autres formations, et ceux qui ne l'ont pas fait : comparer ce qui marche et ce qui ne marche pas, pourquoi ça a été le cas dans une entreprise et pas l'autre."* (Ocapiat). Un tel prolongement a alors vocation à remplir une fonction qui **-dans une visée d'autonomisation progressive de l'entreprise-** peut s'avérer précieuse en termes de réassurance et de poursuite -plus légère- de la guidance.

Pour plusieurs OPCO, ce besoin d'appui perdure également au lancement d'une deuxième expérimentation : *"Bah ça, ça dépend vraiment des entreprises. Sur les premiers projets qui sont sortis en 2020, il y a eu des besoins d'aller un peu plus loin. Et d'autres ont besoin de se rassurer aussi, donc ils peuvent être accompagnés. D'autres ont besoin de se rassurer en ayant une des certifications de référent AFEST pour être sûrs qu'ils sont dans la bonne lignée. Mais est-ce que la certification veut dire que vous maîtrisez, c'est autre chose. Mais donc, comme c'est nouveau, je pense qu'il y a besoin de se rassurer, et donc d'être accompagné. Et ça me paraît être quand même des accompagnements un peu longs"*. (Ocapiat)

Les expérimentations questionnent le bien fondé de cet objectif d'autonomisation pour chaque cas. Si les grandes entreprises qui présentent des pratiques de formation fortement développées peuvent avoir intérêt à internaliser en totalité la construction et la mise en œuvre des Afest, il n'apparaît pas forcément rentable pour des petites structures d'investir du temps et de l'argent dans le développement de compétences d'ingénierie et d'analyse du travail comparativement au recours à de la prestation occasionnelle. Ainsi, pour Ocapiat, la question du niveau d'autonomie à viser pour les entreprises reste une question vive : *"Où est-ce qu'on met le curseur pour les petites entreprises ? Est-ce qu'on doit en faire des analystes de l'activité, ou est-ce que notre service n'est pas plutôt de proposer un prestataire qui est capable de faire bien et vite ? Donc pour moi, on est encore dans nos interventions un peu entre les deux, ce n'est pas encore un point de blocage. Je ne vais pas dire « ce consultant n'est pas bon », par exemple parce qu'il n'a pas réussi à rendre l'entreprise autonome. Il faut qu'on expérimente encore au travers de cette offre de service, pour savoir effectivement où on met le curseur. Et peut-être que le curseur n'est pas à mettre au même endroit pour chacune des entreprises"*.

Ces témoignages nous renseignent sur la nécessité d'appréhender la notion d'autonomie de manière spécifique. Il ne nous semble pas cohérent d'envisager un objectif d'autonomisation homogène puisque les entreprises ne partagent pas les mêmes enjeux au regard du niveau de maîtrise de l'Afest. Selon leur taille, leurs activités, le niveau de leurs pratiques de formations internes, leurs ressources ou leurs enjeux en termes de développement de compétences, **l'autonomisation nous semble être à envisager à des niveaux variables sans privilégier une approche « jusqu'au boutiste » qui ne constituerait pas dans chacun des cas une réponse pertinente.**

5-1-1 Les quatre dimensions essentielles de l'accompagnement des entreprises en lien avec l'autonomisation des entreprises

Les témoignages rendent ainsi compte **du besoin d'accompagnement des entreprises sur quatre dimensions principales** : **l'appropriation de la posture réflexive, l'appropriation des outils et leur inscription dans les usages, l'analyse de l'activité et des situations de travail et enfin la construction de l'ingénierie de formation.** Nous posons ces quatre composantes comme des indicateurs d'appropriation de l'Afest et par là, d'autonomisation des entreprises.

La formation des formateurs Afest dans leur prise de fonction représente aujourd'hui une part importante de l'accompagnement réalisé en entreprise. Les conseillers OPCO et les prestataires accompagnent au changement de posture du formateur, le positionnant comme une aide à la prise de distance réfléchie à l'action. Les habitudes de transmission ou d'enseignement se trouvent avec les Afest remplacées par une posture d'étayage pour permettre à la personne qui apprend de conscientiser les raisonnements qui sous-tendent ses actions. **Le changement de posture tend à se réaliser sur un temps long pour qu'il puisse intégrer les éléments d'informations dans son activité d'accompagnement** : « ce n'est pas en trois heures de coaching que cela va être complètement acquis pour quelqu'un qui a des habitudes bien ancrées. » (Opcommerce) et qu'il opère une modification de son rôle de manière durable. Le témoignage d'Ocapiat fait référence à ce processus d'apprentissage composé d'allers-retours développé plus haut dans cette analyse : « là il fallait vraiment qu'ils reprennent le guide, comme un peu sachants ».

L'outillage des entreprises représente un point fortement attendu par les entreprises, puisqu'il leur permet de recenser et de formaliser les contenus de formation. **L'apport d'outils constitue une aide solide pour les formateurs mais aussi pour les fonctions RH** : « mais ce qui manquait, c'était des outils de formalisation {...} l'OPCO 2I avait produit un kit de déploiement de l'Afest. Le but c'était que soit l'entreprise s'en empare toute seule, soit qu'effectivement le conseiller puisse l'accompagner, ou alors encore, qu'elle fasse appel à un consultant extérieur pour déployer l'Afest ». Dans l'expérience Ocapiat, la consultante estime qu'il y a eu une appropriation des principes et outils de l'Afest par les formateurs et plus globalement l'entreprise : « respect des 4 étapes, pas d'apport de conseils pendant les mises en situation, réponse à une question par une question, posture compréhensive et d'accueil de la description de son activité par le formé ».

Cependant l'appréhension des outils se réalise aussi par étapes : « Je ne les responsabilise pas trop sur les premières expérimentations sur la formalisation des référentiels et du parcours. Par contre ce que je fais, c'est que je les laisse bosser entre-deux, c'est-à-dire que je leur donne aussi un plan d'actions, parce qu'on ne peut pas tout faire sur les temps de travail, c'est trop court : « voilà un support, vous mettez en vrac la matière première, moi je la retravaillerai après parce que c'est mon rôle ». (Opcommerce) et les témoignages révèlent **la nécessité que la découverte des outils soit accompagnée pour qu'ils s'inscrivent durablement dans les pratiques internes.**

La formalisation des informations de manière continue nécessite de lui dédier du temps et d'intégrer un nouveau process. Dans l'expérience Ocapiat, la consultante témoigne du fait que des progrès ont encore à advenir, notamment sur le non oubli des livrets, le report des traces de la séquence dans le livret, et un appui plus important sur les fiches référence. L'outillage se présente ainsi comme une aide solide pour les formateurs mais la construction d'une représentation dynamique de leur usage (inscription du réel des situations, mises à jour et renseignements réguliers) se doit d'être accompagnée.

En ce qui concerne la phase amont du déploiement de la formation, **l'analyse de l'activité et l'ingénierie de formation** sont souvent construites par le conseiller OPCO ou le prestataire intervenant. **Ces deux activités indispensables à l'action de formation sont certes menées avec la participation des acteurs de l'entreprise mais leur maîtrise requiert des compétences spécifiques qui s'appuient sur un temps long de formation et une seule expérimentation n'apparaît pas suffisante pour que l'entreprise puisse s'approprier la démarche et être autonome sur ces points dans le cadre d'une nouvelle Afest:** « Je pense que dans ce cas de figure, dans cette manière d'intervenir, il faudra refaire un accompagnement pour une future situation, oui. Parce que même si les formateurs Afest ont participé à l'écriture de la référence... Je ne suis pas sûre que ça suffise pour réaliser eux-mêmes l'analyse d'activité... » (Ocapiat)

Si l'outillage apparaît aidant pour franchir le cap de dépassement de la formation sur le tas, comme en témoigne l'Opco EP, **l'autonomisation se construit au sein d'un dialogue continu, articulé à l'usage des outils. Ce dialogue soutient l'évolution des outils dans une visée instrumentale (appropriée et évolutive).**

Cette analyse révèle deux niveaux d'appropriation, correspondant à deux temporalités distinctes de l'action de formation, la phase de construction et la phase de mise en œuvre.

Le premier niveau d'appropriation de l'Afest concerne la capacité des acteurs de l'entreprise à mettre en œuvre la réflexivité et à intégrer les outils et la formalisation dans leurs usages. Si les entreprises peuvent avoir besoin d'un appui post expérimentation pour les conforter dans leur bonne appropriation de ces deux éléments, les acteurs semblent s'en emparer dans leurs pratiques. **Ce premier niveau d'appropriation semble favorisé par le fait qu'il s'inscrive au sein d'un processus continué.** Une fois l'accompagnement réalisé, les acteurs poursuivent ces activités dans la mise en œuvre de la formation. Ils confrontent leurs apprentissages à de nouvelles situations, par l'accompagnement de nouveaux apprenants et le renseignement des parcours de formation (alimentation des grilles de positionnement, de réflexivité, d'évaluation), ce qui consolide leur maîtrise de la mise en œuvre d'Afest. **Ils bénéficient d'un temps long d'appropriation puisqu'il se prolonge dans l'activité.**

Nous pouvons situer l'ingénierie de formation et l'analyse de l'activité sur un second niveau d'appropriation. Ces deux activités relèvent de compétences plus larges qui sont peu présentes en entreprises. **Il y a peu d'autonomie des entreprises sur ces activités et elles doivent pour la plupart faire appel une nouvelle fois à leur OPCO ou à un prestataire pour construire une nouvelle expérimentation.** Ces deux composantes de l'Afest s'inscrivent dans les expérimentations par un travail en « one shot », c'est-à-dire qu'une fois l'activité et les pratiques analysées, les contenus de formation construits, cette base de travail est peu ou pas retravaillée par les acteurs. Ces activités servent à construire des points de repères mais ces travaux réalisés durant la phase de construction n'ont pas lieu d'être poursuivis dans la mise en œuvre d'une première expérimentation. Les acteurs ne bénéficient que d'un temps court pour découvrir ces activités et développer des compétences visant leur maîtrise et leur transposition au sein d'une autre situation (nouvelle formation). **La nature de ces composantes et leur manque d'appropriation dans l'usage se posent en frein au développement de compétences des acteurs et à la capacité des entreprises à s'en saisir rapidement en autonomie.**

5-1-2 Un accompagnement à degré et à géométrie variables

Si les témoignages illustrent la nécessité pour les entreprises de se faire accompagner pour parvenir à se saisir de l'Afest : « Je me dis qu'une entreprise qui se lance là-dedans sans avoir quelqu'un qui l'aide à piloter, c'est compliqué » (Opcommerce), le dimensionnement de cet accompagnement apparaît difficile. Le temps consacré à l'action de formation dépend de nombreux facteurs propres à chaque entreprise et les OPCO relatent leurs difficultés à le quantifier : « Pour l'appui-conseil de 5 jours, on est partis sur un périmètre tellement large sur un métier de technicien plateau (c'est ma faute, je ne m'imaginai pas tout ce qu'il y avait comme activité et compétences à détenir pour ce métier), et j'ai fait 12 ou 13 jours d'accompagnement » (Opcommerce).

Le témoignage de l'Opcommerce illustre cette **difficulté à quantifier le temps de l'accompagnement en amont de l'expérimentation tant cette estimation dépend de données variables propres à chaque contexte, à chaque apprenant, à l'identification des situations de travail mais aussi au temps d'appropriation de la modalité par l'entreprise** : « Une question aussi, c'était comment faire pour identifier les durées de formation. Donc les durées de formation en présentiel, là comme d'habitude : c'est quoi les objectifs, c'est quoi qu'on doit transmettre, est-ce que ça va prendre un jour, plusieurs, une semaine. Et sur l'AFEST, on essaye déjà, comme on a identifié toutes les situations de travail qu'il fallait dérouler, on se pose la question : « cette situation de travail là, elle prend combien de temps ? ». Si on prend la réflexivité amont, la réflexivité aval, globalement on vient ajouter un quart d'heure ou plus, donc par exemple une situation de travail qui dure une heure on va lui attribuer une heure et demie. Il y en avait 5, donc globalement ça fait 6/8 heures de formation. « Est-ce que cette situation de travail est complexe ? » : si oui, ça veut dire qu'il va peut-être devoir la reproduire plusieurs fois. « Lesquelles sont complexes ? Plutôt celle-ci et celle-là. D'après votre expérience, combien de fois devra-t-il la reproduire pour qu'il maîtrise complètement la compétence ? Plutôt trois fois sur celle-ci. » : on essaye de quantifier à un niveau le plus fin possible, les durées nécessaires à chaque fois pour dérouler les séquences et pour atteindre l'objectif. Et au final, quand on a vu tout le tableau, on additionne et on a la durée totale du parcours AFEST.

Mais on ne part pas au départ en disant « ça va être un parcours de 40 heures » (Opcommerce). Les chargés de mission des OPCO relatent la nécessité pour eux de dépasser les durées estimées au départ pour mener à bien les expérimentations. **Ce dimensionnement sur-mesure s'inscrit en marge des pratiques actuelles de construction des parcours dont la délimitation temporelle dès la phase d'ingénierie détermine la prise en charge financière.**

En termes d'offre de service pour les OPCO, cette analyse donne à voir un changement de paradigme dans la gestion de l'Afest au regard de celle des autres parcours de formation existants. L'objectif d'autonomisation des entreprises doit s'envisager sur du long terme, avec une maîtrise progressive des composantes où les caps d'autonomisation tendent à correspondre à l'appropriation successive de deux paliers : la phase de mise en œuvre (réflexivité et appropriation de l'outillage) puis la phase amont (ingénierie et analyse de l'activité). Ces temps d'accompagnement apparaissent difficilement quantifiables, leur nature étant corrélée au contexte de chacune des entreprises et au dimensionnement de l'expérimentation.

Ces éléments traduisent ainsi l'intérêt pour les OPCO de proposer une offre d'accompagnement qui puisse être modulable pour répondre aux besoins de l'entreprise (analyse de l'activité, ingénierie ou changement de posture...) et articuler son intervention au regard de ses capacités internes.

5-2 Les modèles d'accompagnement du déploiement

5-2-1 Le modèle INTRA

Le modèle INTRA d'accompagnement est le plus largement diffusé par les OPCO avec des articulations différentes entre le rôle du conseiller, de l'outillage et l'appui d'un intervenant extérieur Consultant.

Le témoignage de l'OPCO EP illustre cette élaboration : « dans le modèle INTRA, le modèle et le parcours créés sont ajustés à un besoin précis d'une entreprise. Donc on est résolument tourné vers l'entreprise, et on a construit une démarche qui est une démarche progressive construite sur la base d'un outillage pratique, qui permet à une entreprise, en autonomie (ça c'est important), donc seule, de pouvoir construire sa formation en situation de travail ». Pour cet OPCO, le recours à un prestataire extérieur n'est pas automatique. Pour d'autres, cet appui extérieur est systématisé.

Pour l'ensemble des OPCO ayant contribué à ce travail de capitalisation, on retrouve les mêmes trois étapes d'accompagnement : la phase de diagnostic, l'ingénierie d'analyse de l'activité et la conception du parcours pédagogique, la formation du formateur Afest.

La phase d'analyse du besoin est couramment appelée « diagnostic faisabilité opportunité » depuis le rapport de l'expérimentation nationale. Elle est le plus souvent réalisée par le conseiller OPCO et peut être précédée ou suivie d'un diagnostic RH plus approfondi financé par l'OPCO, comme dans le cas de l'OPCO 2i : « Dès 2021, l'entreprise fait part à l'OPCO de son intention de développer la formation en lien avec le fort développement de l'entreprise qui prévoit de passer de 11 salariés en 2021 à un effectif d'une trentaine de salariés en fin 2022 ».

L'objectif du diagnostic RH pour cette entreprise est "d'identifier la répartition des missions et les compétences de l'équipe afin d'optimiser l'organisation et la croissance de l'entreprise". Le diagnostic est complété par une analyse des pratiques de formation interne via la passation d'un questionnaire OPCO2i.

Les étapes d'ingénierie d'analyse de l'activité, de conception du parcours pédagogique, et de formation de formateurs, sont le plus souvent confiées à un consultant référencé par l'OPCO mais peuvent être aussi accompagnées par le conseiller OPCO comme dans l'expérimentation présentée par OPCO 2i : « je me suis engagée au niveau de l'entreprise à les accompagner, et en particulier sur la partie analyse d'activité, qui nous paraissait être le champ le plus sensible pour l'entreprise pour le prendre en main par elle-même. Et on avait donc ce fameux kit de l'OPCO 2i, où on avait finalement déjà des outils à proposer à l'entreprise ».

Pour faciliter la phase d'ingénierie, AKTO a créé : « un espace compétences et une plateforme nationale sur laquelle on capitalise sur l'ensemble des ingénieries implémentées au sein des réseaux. Ce qui veut dire que là, on part sur un poste donné et on a déjà des propositions qui nous sont faites en termes de parcours, et on ajuste vraiment en fonction de la réalité qu'on a sur le terrain. Et c'est vrai que ça nous permet d'avoir déjà un fond de dossier qui nous permet d'être force de proposition aussi, par rapport à ce qui a pu être fait sur les précédents projets et de pouvoir l'ajuster au plus précis en fonction des échanges qu'on peut avoir avec le dirigeant ensuite. Donc ça nous permet effectivement de référencer les différents métiers et compétences assez facilement, avec un outil qui nous permet d'avoir des ressources assez intéressantes ».

Si cette ressource constitue une aide réelle dans une logique d'économie d'échelle, elle ne peut dispenser d'une phase de contextualisation exigeante aux situations de travail et au contexte organisationnel. L'écueil consisterait à rester dans une approche du travail prescrit et donc à une certaine distance de l'activité et de ses spécificités par entreprise.

Les limites du modèle INTRA : Le changement d'échelle dépend-il de l'économie d'échelle ?

Le modèle d'accompagnement INTRA apparaît le plus intuitivement cohérent avec l'Afest mais pour autant, les conseillers OPCO se questionnent : « toutes les entreprises n'auront pas le temps d'engager de tels projets, si on n'arrive pas à faire des économies d'échelle, on ne pourra pas passer autant de temps pour chaque projet ».

Deux chemins peuvent être empruntés pour ce changement d'échelle synonyme d'un déploiement de l'Afest moins confidentiel : le changement d'échelle par homothétie ou celui par essaimage.

Le changement d'échelle par homothétie évoque un processus de démultiplication qui reproduit à l'identique mais sur un empan plus large. Il s'agirait pour les conseillers OPCO en charge de la promotion de l'Afest de reproduire à l'identique chacune des étapes de mise en œuvre d'une Afest, indépendamment des contextes de travail.

Les limites potentielles du modèle INTRA pourraient se trouver dans la lenteur du déploiement entreprise par entreprise et la diffusion limitée que suggère la réponse sur mesure. Par comparaison, le caractère « packagé » d'un « produit formation » est censé rendre l'offre attractive et permettre l'économie d'échelle par une conception pré construite.

Dans ce cas, il s'agit d'une vision de l'Afest considérée comme une nouvelle offre de formation, standardisée, laissant peu de marges de manœuvre à l'adaptation au contexte de l'entreprise, et dont le lien avec le projet d'entreprise n'est donc pas direct.

Dans un processus de déploiement par homothétie, les projets « entrent » par la solution ou l'outil qui fait alors innovation. Le diagnostic du besoin et l'enrôlement des acteurs représentent alors les parents pauvres de la construction du projet.

Or l'analyse des expérimentations régionales montre que la mise en œuvre accompagnée d'une Afest gagne justement à s'adapter à chaque contexte productif, et que par ailleurs comme dans toute expérimentation tout ne se passe pas comme prévu.

Cette nécessaire adaptation à chaque contexte singulier représente le levier d'une Afest réussie du point de vue du développement de compétences mais aussi du point de vue des effets induits (compétence collective, effets organisationnels...). Le caractère sur mesure de l'Afest et son caractère expérimental dans son déploiement nous laisse donc à penser que la diffusion par homothétie - modèle insuffisamment relié à la construction sociale et aux pratiques d'ingénierie que supposent l'Afest - n'est pas le meilleur chemin pour transformer sur le long terme les pratiques.

Le deuxième chemin pourrait être le changement d'échelle par essaimage. Ce processus est plus exigeant en méthode et moyens et **il nécessite deux temps distincts : une phase de décontextualisation puis une phase de recontextualisation.**

La décontextualisation consiste à produire des repères sur les différents chemins possibles, les invariants de l'action et les conditions d'adaptation au contexte. Ce travail n'aboutit pas à une procédure ou une ingénierie figée mais au contraire à un guide pour agir en fonction du contexte. Cette phase alimente aussi la question des plus-values attendues en fonction des contextes (profils des apprenants, organisations accueillantes de l'Afest...). Elle doit être alimentée par des ressources construites en ce sens.

L'animation de cette phase de décontextualisation est un moment clé de l'enrôlement des acteurs pour la suite car elle s'anime avec un collectif apprenant, avant de devenir un collectif créateur de la réponse originale.

La deuxième phase de recontextualisation consiste à intégrer les déterminants de son contexte propre (profils des apprenants, contexte organisationnel, pratiques existantes...) à la construction des étapes d'un projet, qui devient à l'issue du processus une démarche expérimentale. Cette réimplantation ajustée à une nouvelle écologie requiert alors un travail spécifique et toujours en partie inédit dont l'animation revient au tandem conseiller OPCO / consultant.

Le changement d'échelle par essaimage apparaît alors un chemin plus fructueux pour le déploiement de l'Afest, au regard de son caractère intrinsèque sur mesure.

La question des moyens nécessaires et du coût de la mise en œuvre d'une Afest notamment dans le modèle d'accompagnement INTRA pose la question du financement et donc relève d'une décision des branches professionnelles.

Les expérimentations ont montré que l'articulation entre l'action du conseiller OPCO, l'outillage et l'intervention d'un tiers, est une marge de manœuvre à exploiter au niveau de la répartition des rôles sur la durée de l'accompagnement. Cette articulation est à penser tant sur le changement de posture que sur l'analyse de l'activité et l'ingénierie de formation, dans une logique d'appropriation progressive.

La clé de l'autonomisation progressive de l'entreprise réside donc dans cette articulation entre l'intervention du conseiller OPCO et celle d'un tiers.

Les effets produits dans l'entreprise sur le changement de représentation sur la formation, l'augmentation de sa capacité formative en lien avec ses enjeux, et l'appétence pour la formation que génère l'Afest pour les salariés les moins qualifiés, peut, de notre point de vue, justifier cet accompagnement sur la durée par le conseiller OPCO, couplé à la mobilisation d'une expertise ponctuelle.

5-2-2 L'approche collective du déploiement de l'Afest est une solution prometteuse

Cette partie présente deux actions collectives menées de manière différente mais ayant des effets intéressants dans le cadre d'un déploiement large en termes de mutualisation, d'homogénéisation des pratiques et d'économie d'échelle.

Le projet OPCO SANTE

L'OPCO SANTE positionne son action de déploiement de l'Afest dans son accompagnement des structures adhérentes sur les mutations importantes à l'œuvre dans le secteur et sur les enjeux partagés de la branche : déficit d'attractivité, vieillissement des populations salariées, usure professionnelle et turn-over importants...

L'Afest, envisagée ici comme un véhicule vers l'entreprise apprenante, apparaît alors complémentaire avec d'autres objets d'accompagnement comme la marque employeur, la Qualité de Vie au Travail, l'accompagnement des mobilités professionnelles...

La modalité de formation est donc un levier d'action de la branche pour agir sur les enjeux communs aux entreprises des branches de l'OPCO SANTE.

D'emblée le choix a été fait d'une modalité d'accompagnement collective, pour des groupes de 8 à 10 structures issues des trois secteurs d'activité : le social, le sanitaire et le médico-social.

Avec 3 objectifs :

- Amener le plus grand nombre d'établissements à s'inscrire dans une démarche d'entreprise apprenante.
- Accompagner la prise en main et le déploiement en interne de la nouvelle modalité pédagogique.
- Essaimer la modalité FEST au sein des branches couvertes par l'OPCO SANTE.

Après une première étape de diagnostic d'opportunité et de faisabilité, le collectif est formé dans une volonté de professionnaliser les participants tant sur l'analyse de l'activité que sur l'embarquement des acteurs internes dans la démarche. Le consultant accompagne ensuite les structures à la mise en œuvre sur le terrain durant trois jours en moyenne. Cet accompagnement en intra s'est organisé sur la durée de l'action collective, en s'adaptant à l'appropriation de la modalité Afest par les participants à l'action.

Les compétences développées ont concerné une variété de métiers sur des activités considérées comme essentielles.

Le choix de l'action collective pour déployer l'Afest a permis de réaliser potentiellement des économies d'échelle puisque la partie « formation » du référent et du formateur Afest a été mutualisée et que l'appui externe du consultant s'est limité à 3 jours d'intervention par entreprise en moyenne.

L'autre élément favorable au déploiement de l'Afest est la dynamique collective inter-structures qui favorise l'engagement et l'appropriation par les référents et formateurs.

L'implémentation de l'Afest dans une structure nécessite de mobiliser à différents niveaux l'ensemble du collectif de travail et le management. **Le projet a intégré la création d'une fonction Ambassadeurs avec une formation destinée aux cadres, responsables formation, cadres RH** dans une logique de promotion des réalisations et de diffusion, mais sans être parties prenantes de la mise en œuvre.

L'expérimentation avec les 17 premières structures a permis la création d'un outillage opérationnel de mise en œuvre (format tableur) pour chacune des étapes, incluant les éléments de preuves, dans une logique de financement. L'outil est censé aussi permettre la diffusion de l'Afest dans d'autres services sans que l'appropriation de la méthode soit nécessaire.

L'autonomisation des entreprises dans le temps n'a pas été spécifiquement évaluée à l'issue de l'expérimentation et au moment de notre analyse. **L'outillage apparaît comme le levier de cette appropriation et de cette diffusion interne.**

A la différence du modèle INTRA, la formation et l'accompagnement concernent essentiellement le référent et le formateur Afest. Dans le cas d'entreprise présenté du centre hospitalier, le processus d'intégration mobilisant l'Afest est mené par des tutrices qui n'ont pas suivi le parcours de formation.

Si on reprend les 4 dimensions essentielles de l'accompagnement au déploiement de l'Afest en lien avec l'autonomisation de l'entreprise, **la dimension outillage et la dynamique collective favorable au changement de posture du formateur semblent être les points forts du modèle.**

Le projet OPCO MOBILITES

Afin de valoriser la montée en compétences de leurs salariés et de les fidéliser, 6 entreprises du transport routier ont pris contact avec l'Aract Hauts de France. Il s'agissait alors d'envisager comment la formation en situation de travail pouvait être le véhicule de cette montée en compétence avec des effets bénéfiques sur la reconnaissance et la fidélisation des salariés.

Les entreprises se sont mises d'accord sur 6 besoins de formation récurrents et communs et ont acté **un principe de mutualisation** dans une logique d'économie d'échelle, chaque entreprise se chargeant de la réalisation d'un référentiel de formation Afest correspondant à un besoin de formation. Pour ce faire, elles ont mobilisé conducteurs, techniciens de flux, formateurs internes et dirigeants.

Il existait des pratiques de formation internes, dispensées sur le tas et peu formalisées.

Les besoins de formation récurrents repérés ont été : l'éco conduite, les itinéraires et le repérage géographique, la prise en main d'un nouveau matériel, la sinistralité/sécurité, l'intégration d'un nouvel entrant et la formation de tuteurs en éco conduite.

Pour déployer cette expérimentation, l'Aract Hauts de France a constitué un collectif projet réunissant deux chargés de mission Aract, un responsable pédagogique de l'organisme de formation spécialisé (AFTRAL), le dirigeant de l'entreprise animateur du groupe « les ambassadeurs », un référent régional de l'OPCO Mobilités, le délégué régional de l'AFT et une enseignante chercheuse de l'Université de Lille.

A l'issue de la phase d'ingénierie, un tronc commun de 6 modules de formation a été élaboré, chacun des modules étant ensuite décliné dans chaque entreprise afin de tenir compte des spécificités de leurs activités. Cette construction a pour origine l'activité réelle en entreprises, en s'appuyant sur une analyse des situations singulières pour en déduire des compétences à la fois génériques (propres au métier) et spécifiques (propres aux entreprises).

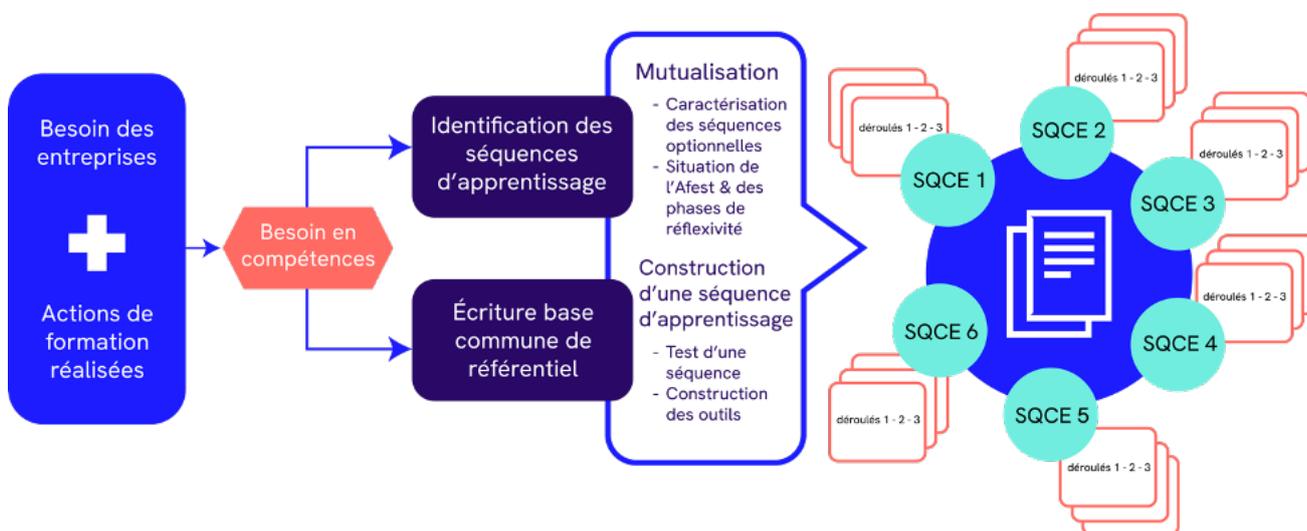


Figure 1 Construction de l'action Afest/Transport 2020-2021. Document Katalyo.

Ainsi, trois éléments inhérents au modèle de l'Afest répondaient spécifiquement aux enjeux des entreprises :

- La conciliation et l'organisation conjointe de l'activité de travail et de l'apprentissage, ceci afin de ne pas mobiliser trop longtemps les salariés en dehors de la production.
- La composition de parcours formatifs adaptables, modulables en termes de contenu et de rythme, visant le développement de compétences en situation et la performance des salariés.
- L'opportunité de favoriser l'engagement par une approche pédagogique « par le faire » pouvant convenir aux salariés ayant une faible appétence pour la formation théorique.

Ce modèle de déploiement relève d'un changement d'échelle par essaimage car la dimension de recontextualisation de chacun des modules, essentielle au caractère sur mesure de l'Afest, constitue une étape à part entière de la démarche.

Ce format d'action collective sécurise l'engagement des entreprises et favorise celui des formateurs qui bénéficient d'un enrichissement collectif au travers des échanges et de la construction des référentiels. La dynamique s'avère aussi pertinente pour accompagner le changement de posture.

Dans une logique de déploiement de la modalité de formation en situation de travail, les référentiels de formation Afest pourraient se diffuser dans d'autres entreprises de la branche avec un effet d'économie d'échelle, dans la mesure où l'ingénierie serait alors centrée sur l'adaptation à chaque nouveau contexte productif. En effet, la FNTR 62 confirme que cela correspond à des besoins récurrents pour nombre d'entreprises de taille équivalente. On pourrait dès lors imaginer une poursuite de la diffusion par essaimage en conservant une logique collective pour faciliter l'engagement des entreprises et des formateurs. L'OPCO proposerait une Afest « clés en main » plus attractive que le modèle INTRA qui peut effrayer les entreprises par l'investissement en temps qu'il suppose. **La dimension mutualisation permise par le choix de besoins de formation communs aux entreprises invite la branche à amplifier ce modèle de déploiement collectif.**

Il est par ailleurs prévu d'étendre le nombre d'entreprises mobilisant la modalité pédagogique dans des dispositifs de formation préalable à l'emploi pour des publics demandeurs d'emploi.

Si on reprend les 4 dimensions essentielles de l'accompagnement au déploiement de l'Afest en lien avec l'autonomisation de l'entreprise, **les points forts de cette méthode résident dans le changement de posture facilité et l'articulation des formats individuels et collectifs dans l'accompagnement à l'analyse de l'activité et à l'ingénierie de formation.**

Ces formats collectifs permettent aussi de penser le déploiement de l'Afest **via l'animation d'une communauté de formateurs Afest visant à favoriser l'appropriation de la démarche dans le temps.** Cette animation représenterait un appui au changement de posture dans la durée mais aussi à l'analyse de l'activité et l'ingénierie de formation, deux compétences peu disponibles en PME. On peut ainsi penser que chaque entreprise pourrait par la suite développer la formation en situation de travail sur d'autres besoins de formation et mutualiser ces développements avec le collectif d'entreprises.

Cela supposerait d'expérimenter **une fonction d'accompagnateur pédagogique Afest** pour la filière comme une ressource permanente au déploiement de l'Afest. Elle pourrait être portée par l'OPCO, un organisme de formation, un acteur de la branche...

Selon la même logique on pourrait aussi imaginer le développement d'une **fonction d'accompagnateur pédagogique Afest à l'échelle d'un territoire**, pour constituer et animer un collectif d'entreprises locales mobilisant la démarche pédagogique en lien avec l'appareil de formation local, au bénéfice des salariés mais aussi des demandeurs d'emploi.

Ces deux exemples d'actions collectives, trouvant leur origine dans des besoins communs à des secteurs d'activité, ouvrent une perspective sur le rôle que peuvent jouer les branches professionnelles dans le déploiement de l'Afest.

5-2-3 Le modèle de branche

Les trois expérimentations présentées par l'OPCO EP relèvent d'une approche collective mais dont l'initiative et la construction trouvent leur origine dans des travaux et problématiques de branches.

L'OPCO EP présente une approche résolument ouverte du déploiement de l'Afest. En supplément de leur modèle INTRA visant un accompagnement sur-mesure et un outillage renforcé des entreprises, l'opérateur de compétences expérimente également un modèle INTER et un modèle de branche qui se caractérisent par l'impulsion plus directe de la branche.

Pour le modèle "INTER", le parcours de formation en situation de travail est construit à partir d'une compétence clé identifiée par la branche professionnelle, dans le cadre d'un travail paritaire réalisé notamment à l'occasion de travaux sur les référentiels de certification. Ce parcours a pour objet d'identifier les situations qui sont porteuses d'apprentissage avec une logique de progression pédagogique et chronologique. La logique d'ingénierie est construite à partir du travail prescrit, cependant, afin de prendre en compte la réalité du travail, la construction du parcours a été réalisée avec des experts métiers d'entreprise. Ces Afest visent principalement le développement de savoirs techniques.

L'accompagnement, et donc notamment la phase de recontextualisation du parcours de formation aux situations propres à chaque contexte d'entreprise, est réalisé ici par le conseiller OPCO qui vérifie la faisabilité, qui adapte l'outillage concret destiné à l'entreprise, et le parcours, aux situations de travail réelles. L'un des risques de cette approche porte sur la construction du parcours. Celui-ci étant calqué sur un modèle unique de réalisation de l'activité, elle peut se heurter à des réalités du travail différentes dans des entreprises rendant le parcours inutilisable en l'état et nécessite des ajustements importants par le conseiller.

Une autre expérimentation en cours décrit une démarche de branche dont la construction n'est pas basée sur une compétence clé ou stratégique à l'échelle de la branche mais s'initialise sur l'absence de formation adossée au diplôme d'accès à la profession. C'est le cas de la branche des experts automobiles. Le diplôme s'obtient après une expérience professionnelle de deux ans dans le métier et la réussite à un examen passé en « candidat libre ».

L'absence de référentiel de formation et la présence de pratiques hétérogènes de formation sur le tas ont pour effet un taux de réussite à l'examen qui est insuffisant pour les besoins de la profession. L'Afest est envisagée comme une opportunité de renforcer la professionnalisation des candidats au diplôme, mais aussi celle des experts métiers. Un travail d'ingénierie est engagé avec les experts métier pour repérer les situations d'apprentissages pertinentes. Ce travail est complété par une analyse de l'activité sur le terrain prenant en compte la grande variabilité des configurations productives.

Ces approches « de branche » représentent du point de vue du déploiement de l'Afest un potentiel très intéressant car elles permettent de construire une offre autour d'un besoin identifié, donc avec un espoir de diffusion plus large en termes d'entreprises atteintes.

La question de l'opportunité de l'Afest est en effet censée être réglée par le choix de la compétence à développer en lien avec un enjeu de la branche, qui est donc commun à de nombreuses entreprises. C'est là un des atouts significatifs de cette approche, car la promotion de l'Afest auprès des entreprises reste difficile aux dires des conseillers.

La dimension Faisabilité du diagnostic est réalisée en amont de l'ingénierie par le conseiller.

La construction des chemins de la diffusion de l'Afest relève encore pour l'heure d'une expérimentation qui intègre la question du modèle économique.

5-3 La question du modèle économique de l'Afest et les politiques d'achats et de financements des financeurs publics et paritaires

Chacun des 8 OPCO participant à l'étude, développe sa propre offre d'accompagnement et de financement de l'Afest. Comme l'ensemble des financeurs, les OPCO testent des solutions de financements et les mettent à l'épreuve du réel pour les faire évoluer. L'étude-enquête réalisée en 2022 par Centre INFFO "Le financement de l'Afest, premier état des lieux" recense l'ensemble des modalités de financements publics et paritaires. Dans les expérimentations de notre étude, une pluralité de cadres de financements sont mobilisés : en premier lieu le Plan de Développement des Compétences avec une prise en charge possible pour les entreprises de moins de 50 salariés. Le contrat de professionnalisation a aussi été mobilisé, ainsi que des cofinancements comme un ADEC (Action de Développement des Emplois et des Compétences) qui a permis de réaliser l'expérimentation dans le Transport.

Les modalités et conditions de mise en œuvre d'une Afest s'éclairent au fil des expérimentations mais restent difficiles à traduire dans des dispositifs de prise en charge, notamment relativement aux temps nécessaires à chacune des étapes.

La dimension expérimentale de l'Afest, l'ingénierie sociale qu'elle nécessite dans la phase d'analyse contextuelle et dans la phase d'analyse de l'activité en mobilisant une pluralité d'acteurs, est le gage d'une bonne implantation. Cela suppose une adaptation au contexte de chaque entreprise (contexte productif, enjeux de performance ou RH qui sous-tendent l'engagement de l'entreprise). Il apparaît difficile de quantifier ces temps de manière précise en amont de la mise en œuvre et de les inscrire dans un dispositif standardisé, du fait de l'hétérogénéité des entreprises quant à leur capacité de mise en œuvre et d'autonomisation qui reste de notre point de vue le véritable enjeu du déploiement de l'Afest.

L'analyse du contexte et l'ingénierie, brique centrale de la démarche et constitutive de l'Afest, doivent faire l'objet d'un financement le plus adapté possible donc modulable et à géométrie variable.

La mobilisation dans plusieurs expérimentations d'un dispositif d'Appui Conseil RH en amont de la mise en œuvre d'Afest (Constructys, OPCO 2I), ayant l'objectif de structurer et d'outiller la fonction RH, pose des bases favorables à l'implantation de l'Afest mais ne se substitue pas, dans la nature des activités d'accompagnement conduites, à la phase d'ingénierie d'une Afest.

La prise en compte des deux enjeux que sont l'articulation de l'Afest à un projet d'entreprise et l'autonomisation de celle-ci qui, reste la question nodale du déploiement durable de l'Afest, tant du point de vue de l'ingénierie sociale que de l'ingénierie de formation.

La sécurisation du financement de la phase d'analyse de contexte et d'ingénierie est à considérer de manière stratégique car ces étapes sont garantes de la qualité de l'Afest et de sa bonne implantation.

La prise en charge de ces temps de formation pour l'apprenant et le formateur interne dans l'entreprise est principalement construite sur une logique de forfait ou un tarif horaire avec un plafonnement.

En matière d'unité d'œuvre, l'approche exclusivement horaire nous paraît peu compatible avec la façon de raisonner une Afest, notamment au regard de la difficulté à estimer sa durée réelle.

Plus largement en matière de formation, la question du transfert de la connaissance vers la compétence est une question centrale. OPCO EP : « On sait qu'il y a un fort développement des modalités pédagogiques distanciées et certaines études sont en train de montrer que le transfert des connaissances acquises vers la compétence par la situation de travail se fait de façon plus longue et que la formation en situation de travail est une modalité qui est une opportunité de réduire ce temps de transfert. Dans les principaux éléments du retour sur investissement pour une entreprise, cette question du transfert et de la temporalité est presque exceptionnelle.»

Les compétences développées en Afest au même titre que toute action de formation, doivent faire l'objet d'une évaluation mais les pratiques d'évaluation du transfert connaissances-compétences sont encore insuffisamment développées.

Le modèle économique de l'Afest pour l'entreprise

Ainsi pour l'entreprise, la démarche pédagogique Afest présente un atout important qu'un dirigeant d'une entreprise de transport évoque par ces mots : « Avant pour développer des compétences, on se tournait vers l'extérieur avec des succès variables. Maintenant, on le fait chez nous et c'est adapté à nos besoins ».

Relativement à la question du déploiement de l'Afest, la question de l'attractivité de l'offre faite aux entreprises est bien sûr dépendante des financements associés (prise en compte des coûts pédagogiques et des coûts d'ingénierie), mais il nous apparaît au travers des différentes expérimentations de cette étude, que **cette question ne peut être réduite à celle des coûts à l'instant T. La question est plutôt à poser en termes de mesure du retour sur investissement.**

Nous avons constaté le caractère multidimensionnel des effets de l'Afest, sur le développement de compétences mais pas seulement : nous avons mis en évidence des effets indirects et différés sur le dialogue professionnel dans les collectifs de travail, sur l'organisation du travail. Dans l'expérimentation nationale, ces effets que l'on qualifiait « d'induits », semblent aujourd'hui, à la lumière des expérimentations de cette étude, pouvoir être « recherchés » par la mise en œuvre d'une ingénierie adaptée.

Pour raisonner en terme de retour sur investissement, Il s'agit par exemple d'intégrer les coûts évités par la mise en œuvre de la démarche pédagogique, et d'évaluer toutes les plus-values potentielles de l'Afest, y compris sur une dimension économique. Si ce type de quantification est difficile, plusieurs exemples issus des expérimentations analysées montrent en tout cas que ces éléments recouvrent une réalité.

La question des coûts évités : dans les expérimentations Opco Mobilités et Opcommerce, les entreprises sont confrontées à des problématiques de métiers en tension, de difficultés de recrutement, de fidélisation de la main d'œuvre et de turn over. La mise en place de l'Afest leur permet d'ouvrir leurs pratiques de recrutement à des personnes non directement opérationnelles, de les former en interne et de développer un attachement et une volonté d'intégration dans l'entreprise. Les coûts évités grâce à une meilleure sécurisation des recrutements et des intégrations, sont d'un point de vue économique et stratégique très significatifs et font partie du retour sur investissement.

Le témoignage d'un dirigeant d'une entreprise de transport illustre bien cette idée de retour sur investissement : « c'est vrai qu'au départ on dit : il faut mobiliser les dirigeants, les techniciens de flux, des conducteurs donc faire un travail en amont pour construire l'Afest au sein de l'entreprise. Comment je vais faire pour mobiliser toutes ces personnes pour travailler sur les modules... {...} Par contre quand on regarde la fin en disant "qu'est-ce que cela m'a apporté ?" Le but principal était de monter en compétences les salariés. Si on veut qu'un conducteur sache gérer un itinéraire ou faire de l'éco conduite, c'est bien qu'il y a un enjeu économique pour l'entreprise. La consommation de carburants dans nos métiers, c'est très important. »

Un échange entre formateurs du transport évoquait un gain constaté de 10 % de consommation de carburants pour des apprenants formés à l'éco conduite en situation de travail. La gestion des itinéraires, autre module de formation Afest développé, permet d'éviter des kilomètres évitables grâce à une préparation et une gestion efficace des tournées par le conducteur. L'amélioration de la rentabilité de l'activité est ainsi liée directement à l'action de formation.

Le modèle économique pour l'organisme de formation ou le consultant

Les activités d'ingénierie et d'accompagnement des acteurs et de la démarche, ont une part « sur mesure » indépassable. Avec l'Afest et à l'inverse d'autres modalités de formation, la standardisation complète pour réaliser des économies d'échelle apparaît impossible. La question est donc de rendre le modèle économique solvable.

La plupart des consultants mobilisés dans les expérimentations alimentant notre étude ont témoigné avoir passé plus de temps que le temps prévu ou financé. Cet écart constaté mériterait d'être détaillé, analysé pour affiner les dispositifs de financements de l'Afest.

Cela milite pour le choix d'un modèle de financement souple et adaptable au cas par cas et de renoncer au modèle standardisé.

La question du modèle économique de l'Afest reste un chantier en cours en lien avec l'enjeu de son déploiement plus large.

Les essentiels

La montée en puissance toute progressive du déploiement de l'Afest en entreprise depuis 2020 traduit la nécessaire acculturation de l'ensemble des acteurs à cette nouvelle modalité de formation, et en premier lieu les branches professionnelles.

Au regard du caractère sur mesure de l'ingénierie et de sa dimension non reproductible, l'enjeu du déploiement de l'Afest devient celui d'une industrialisation sur mesure.

Pour les financeurs publics et paritaires, le passage de l'expérimentation à la généralisation relève d'une démarche expérimentale. Ils cherchent, testent des solutions de financement et les mettent à l'épreuve du terrain.

Au regard des coûts relatifs à la mise en œuvre d'Afest, l'autonomisation de l'entreprise représente un enjeu dans une logique de déploiement plus large. La maîtrise de quatre dimensions apparaissent déterminantes au regard de l'appropriation de la modalité par les entreprises et de leur autonomisation :

- l'appropriation de la posture réflexive,
- l'appropriation des outils et leur inscription dans les usages,
- l'analyse de l'activité et des situations de travail
- la construction de l'ingénierie de formation.

On constate deux niveaux d'appropriation :

- Le premier correspond à l'appropriation des outils et du changement de posture tendent à se réaliser sur un temps long mais dans une continuité d'activité de formation Afest prolongée post expérimentation.
- L'ingénierie de formation et l'analyse de l'activité se situent sur un second niveau d'appropriation. Ces deux activités relèvent de compétences plus larges qui sont peu présentes en entreprises. Il y a peu d'autonomie des entreprises sur ces activités et elles doivent pour la plupart faire appel une nouvelle fois à leur OPCO ou à un prestataire pour construire une nouvelle expérimentation.

Selon la taille des entreprises, leurs activités, le niveau de leurs pratiques de formation interne, leurs ressources ou leurs enjeux en termes de développement de compétences, leur autonomisation nous semble être à envisager à des niveaux variables sans privilégier systématiquement une approche « jusqu'au boutiste » qui ne constituerait pas dans chacun des cas une réponse pertinente.

Si l'outillage apparaît aidant pour franchir le cap de dépassement de la formation sur le tas, l'autonomisation se construit essentiellement au sein d'un dialogue continu, articulé à l'usage des outils. Ce dialogue soutient l'évolution des outils dans une visée instrumentale (appropriée et évolutive).

Le temps de l'accompagnement est difficilement quantifiable en amont de l'expérimentation tant cette estimation dépend de variables propres à chaque contexte, à chaque apprenant, à l'identification des situations de travail mais aussi au temps d'appropriation de la modalité par l'entreprise.

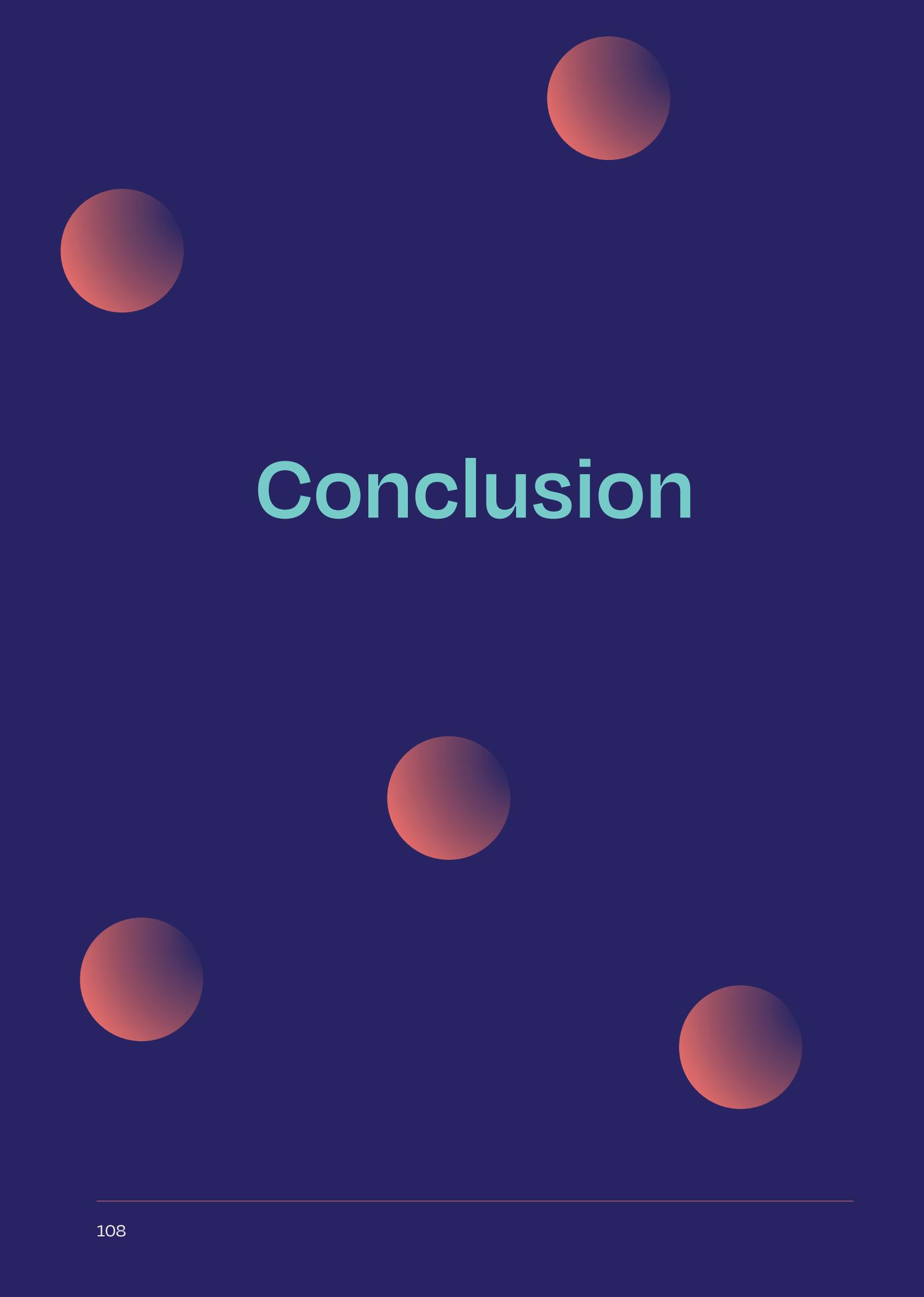
L'objectif d'autonomisation des entreprises doit s'envisager sur du long terme, avec une maîtrise progressive des composantes où les caps d'autonomisation tendent à correspondre à l'appropriation successive de deux paliers. L'intérêt pour les OPCO serait de proposer une offre d'accompagnement qui puisse être modulable pour répondre aux besoins de l'entreprise (analyse de l'activité, ingénierie, changement de posture...) et articuler son intervention au regard de ses ressources internes.

L'analyse recense aujourd'hui trois modèles de déploiement de l'Afest:

- le modèle intra qui est le modèle le plus diffusé et qui consiste à ajuster l'accompagnement réalisé aux besoins spécifiques d'une entreprise.
- Le modèle collectif (inter entreprises) représente un cadre plus large de déploiement. Il repose sur des pratiques de mutualisation et permet une homogénéisation des pratiques et des économies d'échelle. Ce modèle articule des temps d'accompagnement individuels et collectifs.
- Le "modèle de branche" relève d'une approche collective mais dont l'initiative et la construction trouvent leur origine dans des travaux et problématiques de branche. La logique d'ingénierie est construite à partir du travail prescrit, enrichie par des apports d'experts métiers d'entreprises afin d'inscrire une dimension réelle du travail. Le parcours de formation est alors déployé après une phase de recontextualisation intégrant les spécificités de l'entreprise

Chacun des modèles de déploiement (intra – collectif – de branche) recensés dans l'analyse présente des intérêts certains et des limites du point de vue du déploiement.

L'attractivité de l'Afest pour les entreprises est en partie liée aux conditions de son financement. Le caractère sur-mesure de l'Afest et les éléments de variabilité relatifs aux expérimentations, génèrent des difficultés à quantifier la durée des différentes étapes en amont, et donc à stabiliser un modèle économique viable.

The page features a dark blue background with five red circles of varying sizes. One circle is at the top right, another at the top left, one in the center, and two at the bottom left and bottom right.

Conclusion

Conclusion

L'AFEST, un support pour reconquérir un pouvoir d'agir?

...pour l'apprenant

Sous prétexte qu'elle privilégie un apprentissage par le faire, l'Afest est parfois associée - à tort- à, d'une part, une pédagogie classique dans laquelle le sachant transmet un contenu, montre un geste, explique la bonne façon de s'y prendre et corrige les écarts ou défauts de réalisation d'un apprenant ; Lequel absorbe, applique, reproduit et se conforme à ce qui lui est enseigné. D'autre part, une logique pragmatique et court termiste d'adaptation au poste via l'acquisition d'un savoir-faire d'exécution dont le champ de validité se limite au geste professionnel requis dans une situation donnée. L'Afest est tout autre chose. Elle propulse l'apprenant dans une posture d'auto-questionnement, l'invite à expliciter les raisonnements sous-jacents à l'action qu'il conduit, à expliciter ses mobiles et ses buts, et déplier la dimension cognitive qui se cache derrière toute activité, y compris celles socialement réputées en bas de la hiérarchie socioprofessionnelle.

Ainsi, l'Afest, en premier lieu, incite l'apprenant à construire un point de vue, faire émerger le sens de son travail et devenir un praticien réflexif apte à auto-contrôler la qualité de ce qu'il entreprend et mobiliser une intelligence pratique des situations, un regard distancié et raisonné sur ce qu'il convient de faire au-delà du prescrit. Deuxièmement, en conférant les moyens de penser son action -et pas seulement de la réaliser-, d'induire les invariants mais aussi les aléas et ingrédients contingents qui la composent, l'Afest -qui part du particulier pour cheminer vers un point de vue plus distancié et s'inscrit donc à rebours de la logique scolaire- fournit des leviers permettant d'acquérir une compétence transversale, utile pour "se débrouiller" -stade ultime de la compétence - dans d'autres situations de la même classe. Troisièmement, le volet réflexif inhérent à l'Afest aide l'apprenant à nommer ce qu'il fait mais également ce qu'il sait faire, à développer des aptitudes narratives pour décrire et valoriser ses compétences. Cette capacité à mettre en mots, (vecteur essentiel pour développer la pensée) et investir pleinement l'épaisseur subjective du travail constitue un avantage majeur pour « se vendre » auprès de futurs employeurs et conquérir une maîtrise effective de son parcours professionnel. Enfin, l'Afest présente l'avantage de réinscrire une part significative d'individus historiquement fâchés avec la formation dans une dynamique d'apprentissage, et stimuler une appétence et une confiance dans le fait d'élargir leur champ de compétences et d'évoluer dans leur activité professionnelle.

L'Afest permet ainsi aux apprenants de franchir un seuil significatif quant à leur pouvoir de réfléchir et d'agir efficacement, tant sur les situations qu'ils sont amenés à fréquenter que sur leur propre trajectoire professionnelle. Elle contribue à les rendre "capacitaires" c'est-à-dire à leur redonner aptitude et souveraineté dans ce qu'ils sont (Fleury).

...pour l'entreprise

L'Afest contribue à vitaliser le pouvoir d'agir de l'entreprise. En premier lieu, elle invite les salariés à échanger et s'exprimer sur leur propre activité, les collectifs à questionner et revisiter leurs manières de s'y prendre pour fabriquer davantage de qualité et d'efficacité sociale et productive. Elle suppose et installe le développement de pratiques de délibération, de confrontation et de dialogue professionnel -première brique du modèle de l'organisation apprenante-, sur les critères du travail bien fait. Elle ouvre ainsi dans l'espace professionnel des moments de paroles sur le travail lui-même, les dilemmes et arbitrages qu'il suppose. Corrélativement, l'Afest amène les encadrants, dont certains -absorbés par des tâches gestionnaires d'organisation et de reporting- se sont éloignés du travail, à se reconnecter avec le cœur de l'activité de leurs collaborateurs pour en saisir les complexités, souvent restées clandestines. La vitalisation de l'entreprise, que génère ce détour (et retour) au travail réel, se traduit également par une mise en mouvement de la direction, et en particulier la reconquête de marges de manœuvre et d'action dans le champ de la formation et du développement des compétences. Cette mission n'est plus externalisée, commandée et sous-traitée à l'appareil de formation, mais appréhendée comme une véritable responsabilité de l'entreprise, qui se retrouve -par construction- pleinement engagée et impliquée dans chacune des étapes qui président à la conception et la mise en œuvre d'un projet d'Afest.

...Pour les organismes de formation

Au regard d'une conception héritée de la formation, le professionnel qui accompagne l'entreprise dans l'implémentation d'une Afest, est significativement conduit à déplacer et reconsidérer le périmètre de sa professionnalité. Son intervention, qui contraste avec le face à face pédagogique traditionnel, s'articule autour de trois pôles : concevoir l'ingénierie ; outiller et professionnaliser les salariés de l'entreprise amenés à former les apprenants ; garantir la qualité d'ensemble de la démarche, en veillant à ce qu'elle ne s'essouffle pas ni se retrouve écrasée par les impératifs productifs.

Ainsi une tâche majeure qui incombe au formateur est de procéder, de manière partenariale avec les acteurs ressources au sein de l'entreprise, à une analyse des activités de travail, et plus largement des modes d'organisation et de fonctionnement, des codes culturels et relationnels. Il doit, non pas élaborer et formaliser un scénario pédagogique à partir de savoirs disciplinaires et décontextualisés ; mais bien au contraire s'immerger dans des activités professionnelles qu'il ne maîtrise pas nécessairement sur un plan technique et les examiner en mobilisant une expertise méthodologique d'analyse du travail. La situation, qui constitue son matériau et objet de travail élémentaire, est par essence à-disciplinaire. Elle articule et hybride, de manière dynamique, des savoirs hétérogènes et complexes, en fonction d'un contexte singulier (Mayen).

Le formateur est ainsi amené à installer des interactions collaboratives et animer un débat, avec l'ensemble des parties prenantes de l'entreprise, de la direction -dont l'adhésion volontariste est indispensable- jusqu'aux salariés considérés comme les experts de leur travail. Ces nouvelles activités le positionnent différemment, moins comme un transmetteur de savoirs que comme un organisateur des apprentissages et un « agent de développement » (Jobert), qui déploie son intervention dans et aux côtés de l'entreprise, dans une logique d'alliance plus que de prestation.

Ces lignes de déplacement, si elles véhiculent des formes de déstabilisation, représentent aussi une opportunité pour réinvestir la visée stratégique et transformatrice de la formation ; non pas dérouler un « produit » préformaté mais faire valoir son professionnalisme et co-construire chemin faisant une réponse sur mesure et ajustée aux enjeux locaux.

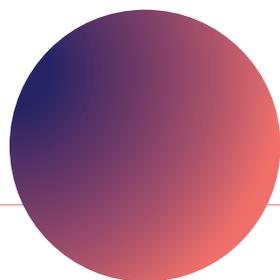
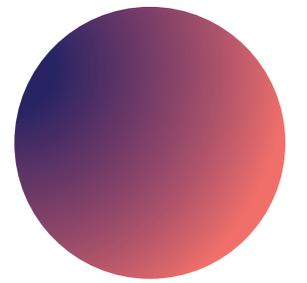
Pour les financeurs publics et paritaires...

L'Afest constitue un potentiel de transformation de l'appareil de formation et des vertus transformatives dans les entreprises, qu'il convient de considérer à travers la construction d'un modèle économique soutenable par tous les acteurs de la démarche. Les pratiques d'achat et de financement de l'Afest par les financeurs publics et paritaires sont, et seront plus largement dans une logique de déploiement de la démarche pédagogique, déterminantes.

Les OPCO testent et font évoluer les modalités de financement et d'accompagnement dans une démarche où l'expérimentation et la capitalisation prennent une place essentielle. Les modèles de déploiement évoluent avec notamment des approches collectives ou de branches qui apparaissent prometteuses sur le potentiel de diffusion dont les effets s'articulent avec les enjeux des branches.

La mobilisation d'Afest dans des parcours de formation au bénéfice des demandeurs d'emploi interroge de la même manière, la question de l'achat de formation du fait de la transformation des activités de conception et de mise en œuvre des modalités classiques qui évoluent vers des activités d'ingénierie et d'accompagnement qui devront trouver un modèle économique soutenable et adapté aux ambitions du financeur. Le rapprochement de l'entreprise à la réalisation de l'offre de formation au travers de l'Afest est un gage d'efficacité de la formation pour ces publics, et notamment ceux éloignés de l'emploi.

La question de l'autonomisation totale ou progressive de l'entreprise sur la mise en œuvre d'Afest reste la question centrale pour un déploiement durable. Reste donc à inventer de nouvelles façons de penser l'Afest et la sécurisation de son opérationnalisation par un modèle économique à stabiliser...





Glossaire

Glossaire

Analyse de l'activité : L'analyse de l'activité est une démarche de compréhension et d'explication de l'activité réelle ayant pour visée de transformer et d'améliorer les situations de travail. En fonction des disciplines, les visées de cette analyse peuvent varier. Les sciences de formation s'attachent à comprendre l'activité du sujet, ses actions, ses gestes, ses perceptions...à des fins de formation des compétences. Cette analyse peut prendre appui sur le travail prescrit, (fiche de poste et référentiels) mais doit surtout s'attacher à comprendre ce qui est réellement mis en œuvre en contexte par les personnes pour arriver à faire ce qui est attendu d'elles. Une Afest nécessite d'effectuer cette analyse pour repérer ce qu'il est nécessaire de faire apprendre, mais elle n'implique pas une analyse trop détaillée et exhaustive, qui peut faire perdre la compréhension globale de la situation.

Compétence : les définitions sont nombreuses. Retenons que pour la mise en place d'Afest la compétence requiert trois dimensions : un savoir-agir : il faut que les personnes fassent le travail demandé. Cette exigence nécessite des connaissances mais également des savoir faire et la prise en compte du contexte de l'action. Un vouloir agir : même si la personne sait effectivement faire le travail demandé, il faut aussi qu'elle y adhère et le comprenne, ce qui nécessite que des explications lui soient faites, que son avis soit pris en compte, qu'elle comprenne les enjeux... faute de quoi son travail n'aura pas de sens ; enfin un pouvoir-agir : au-delà du savoir-faire et du vouloir-faire, il faut aussi que la personne soit autorisée, habilitée à faire, sinon on ne pourra apprécier sa compétence. La compétence ne relève donc pas que d'une dimension individuelle (patrimoniaire) elle implique aussi une dimension collective. Rendre compétent implique donc de travailler sur des dimensions individuelles et collectives

Organisation apprenante : organisation apprenante permet à l'ensemble de ses membres d'apprendre d'eux-mêmes comme à l'ensemble de l'entreprise d'apprendre de tous ses membres. C'est donc une organisation qui permet une circulation des savoirs entre tous ses membres quels que soient leur position et leur rang hiérarchique. Une telle organisation se développe quand des habitudes sont prises d'installer des groupes d'échanges sur le travail, pour permettre à chacun d'apprendre de soi et des autres dans le travail à réaliser. Ces formes d'organisation permettent souvent un accroissement des modes d'engagement des personnes dans ce qu'elles ont à faire.

Réflexivité : la réflexivité consiste à réfléchir a posteriori sur ce que l'on a fait. Cette réflexion à distance de l'action permet de mieux comprendre les raisonnements que l'on a tenus dans l'action et le cas échéant de les modifier, compléter, préciser, réajuster... En formation, le travail réflexif implique le passage par le langage et un guidage (et non une interrogation) du formateur pour aider à cette mémorisation de l'action. Cette démarche est essentielle car elle seule permet de ne pas agir seulement par intuition, en se contentant de ce qui marche. Si la personne comprend les raisonnements qu'elle tient dans un certain type de situation, ce travail réflexif va lui permettre une certaine transférabilité des raisonnements tenus dans une situation à une autre situation proche mais jamais similaire. La réflexivité, en formation, peut avoir lieu après l'action, mais elle peut également s'effectuer dans le cours de l'action quand l'apprenant met en suspend quelques instants son action pour réfléchir à la manière dont il va procéder, voire juste avant l'action pour penser en amont de l'action, un ordonnancement des différentes étapes de travail qu'il va engager. Au-delà de son usage en formation, la réflexivité est le propre de tous professionnels compétents qui savent revenir sur ce qu'ils font pour développer d'autres manières de travailler compte tenu des évolutions de leurs contextes.

Posture réflexive : la posture réflexive concerne le formateur Afest qui doit inciter l'apprenant à faire cet effort de remémoration à distance de son action pour en comprendre ses raisonnements. Cette posture réflexive implique qu'il ne donne pas à l'apprenant les réponses aux interrogations qu'il suggère, mais le laisse élaborer par lui-même ses propres réponses tout en le guidant dans son cheminement de pensée. Cette posture est délicate à tenir quand le formateur veut aller vite au lieu d'inciter l'apprenant à faire ce chemin réflexif. Elle nécessite aussi qu'il sache poser des questions sur les processus de travail mis en œuvre. Cette posture vise à développer chez l'apprenant une compréhension augmentée de son action par une incitation à la mise en mots de ce qu'il a fait. Cette posture n'est en aucune manière une évaluation. Celle-ci est centrée, pour les qualifier, sur les résultats obtenus.

Situation de travail : la situation de travail est un moment professionnel identifié dans le flux continu du travail. Elle est particulière et située dans un espace professionnel. C'est un moment de travail qui a des buts, des visées qui peuvent être nombreuses, un commencement et une fin et qui est composé de tâches. Ce moment est intéressant à analyser plus précisément, donc à extraire, parce qu'il comporte des difficultés ou des subtilités qui sont nécessaires à maîtriser pour répondre aux attendus du travail confié. Une situation de travail, bien que particulière, appartient à une classe de situations, qui regroupe des situations de travail qui lui sont proches soit par les buts, soit par les tâches mais dont les spécificités contextuelles peuvent varier.

La situation de formation : constitue une ressource pédagogique qui vient de l'activité réelle de travail, voire utilise directement la situation de travail mais à des fins d'apprentissage. Elle va donc constituer un appui pour inciter l'apprenant à dire ce qu'il a fait dans la situation et de cette façon lui permettre d'explicitier les raisonnements qu'il a tenus pour réaliser la situation de travail. Elle sert d'appui pour effectuer ce passage par le langage qui oblige l'apprenant à un effort de pensée et de conscientisation de son action.

Famille ou classe de situations : une situation de travail ne se reproduit jamais à l'identique parce les contextes, les clients, l'humeur du professionnel, les collègues, les instruments...ne sont jamais complètement stables. Les situations sont donc variables mais également diverses et un professionnel compétent sait s'adapter en ajustant son action; il n'applique pas une procédure ou un protocole mais réfléchit à la façon de s'y prendre compte tenu de cette variabilité. Cependant même variables et diverses, ces situations ont des caractéristiques communes qui les font appartenir à une même grande catégorie que l'on nomme famille ou classe. L'intérêt de travailler en situation réelle de travail c'est que les professionnels se trouvent très vite confrontés à cette variabilité et cette diversité et doivent prendre en compte ces paramètres pour adapter mais aussi conscientiser leurs manières d'agir.

Potentiel d'apprentissage : Directement inspirée par la formule de Winnicott "potentiel de développement", cette manière de caractériser les situations (que l'on doit à P. Mayen) met en évidence l'importance de la réflexion en formation. Une situation qui ne fait pas réfléchir parce que sa résolution est évidente, n'a pas d'intérêt du point de vue de la formation. Le potentiel d'apprentissage signale en quelque sorte que la situation va forcément amener l'apprenant à réfléchir pour trouver une solution. Elle est donc une ressource intéressante pour former en mobilisant la pensée.

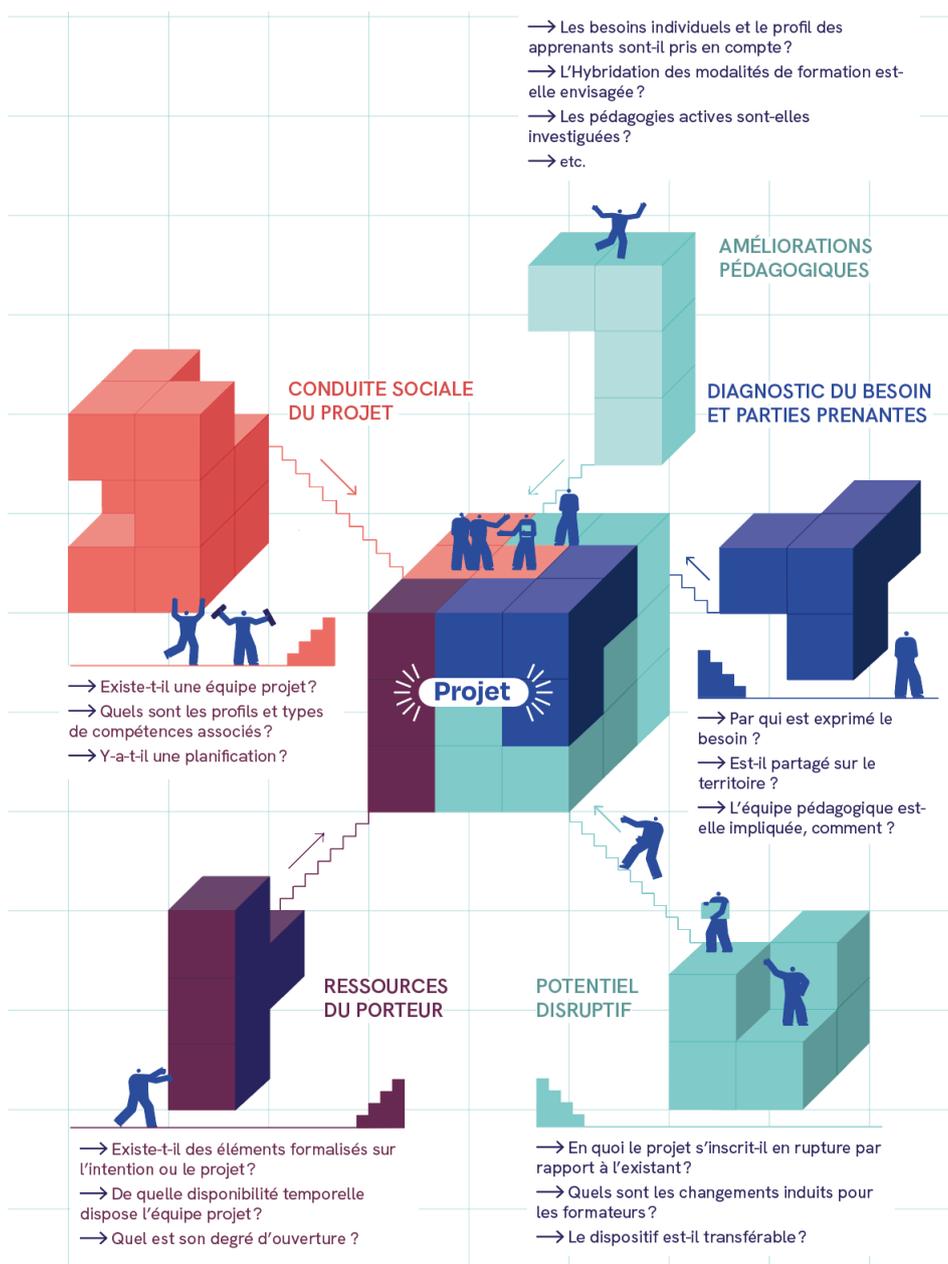
Professionnalisation : la professionnalisation relève d'un processus de travail long qui permet à un professionnel de se perfectionner non pas seulement par les apports de la formation effectuée à distance du travail, mais également par l'activité de travail elle-même. Elle lui permet notamment d'apprendre à prendre en compte de nombreux éléments contextuels de son activité dans sa manière de travailler. La professionnalisation relève donc plutôt d'un processus de travail collectif qui agit conjointement sur les personnes, les collectifs et les organisations.

Présentation Katalyo



Le laboratoire KATALYO a pour mission d'accompagner les organismes de formation et les entreprises dans le renouvellement de leurs pratiques. Son ambition est d'impulser une dynamique d'innovation par l'appui à l'émergence et à l'ingénierie de nouveaux projets par l'expérimentation, la capitalisation d'enseignements et leur valorisation. Dans une approche pluridisciplinaire et collaborative, KATALYO agit en tant que facilitateur et déploie son accompagnement selon trois dimensions : l'incubation, la capitalisation et la communication.

KATALYO est porté par l'Aract Hauts-de-France, avec le soutien de la Région Hauts-de-France et de l'État dans le cadre du Pacte régional d'investissement dans les compétences (PRIC).



Selon nous, l'innovation ne se résume ni à un objet technique, ni à l'introduction d'un élément nouveau. Nous défendons l'idée selon laquelle l'innovation réside tout autant (si ce n'est plus) dans les processus de mise en œuvre que dans les objets dits « innovants ».

Nous ne l'envisageons que contextualisée: par rapport à l'environnement au sein duquel elle s'intègre (organisation, structure, territoire) et par rapport à la dynamique sociale qui la porte (salariés-utilisateurs et usagers-bénéficiaires).

Contacts :

- d.dilly@anact.fr
- n.dudzinski@anact.fr
- n.vispi@anact.fr
- q.despretz@anact.fr
- contact@katalyo.fr

Retrouvez nous sur LinkedIn et notre site internet !

Laboratoire d'innovation en formation

www.katalyo.fr

DIRECTION DE PUBLICATION :
Laurence THÉRY

RÉDACTION :
Béatrice DELAY
Fabienne CASER
Anne Lise ULMANN
Dominique DILLY
Noémie DUDZINSKI

MISE EN PAGE :
Mendy LEIGNEL

Katalyo