Rapport Final

Expérimentation Afest

Action de Formation En Situation de Travail

juillet 2018

EXPÉRIMENTATION AFEST

Anact Aract
LE RÉSEAU

PRÉAMBULE

Ce rapport présente la démarche et les enseignements d'une expérimentation sur les actions de formation en situation de travail (les AFEST) initiée par la DGEFP en 2014, lancée officiellement en novembre 2015 avec le soutien du FPSPP et du Copanef - et depuis du Cnefop -, et achevée en juin 2018.

Il a été rédigé à partir de projets expérimentaux initiés par 13 Opca volontaires. Ces projets, dont la plupart sont allés jusqu'au bout, constituent un matériau dont la richesse est restituée à travers 18 monographies qui constituent le cœur du rapport. L'analyse de l'ensemble des expérimentations a permis de préciser chemin faisant les éléments constitutifs d'une AFEST, de dégager des conditions de réussite et des points de vigilance pour la mise en œuvre des actions de formation en situation de travail, tout en illustrant une grande variété de modalités possibles, en fonction des contextes d'entreprise, des compétences visées et des environnements de travail.

Cette analyse prend appui sur un travail de suivi de chaque expérimentation réalisé par les Opca avec l'appui du réseau Anact-Aract, et sur des travaux collaboratifs - séminaires, ateliers participatifs - permettant de mettre en discussion, au sein d'une communauté d'acteurs mobilisés autour de l'expérimentation, les avancées et les problématiques communes repérées dans les projets.

Ainsi, les remarques et les questions du comité de pilotage, les apports du comité technique et scientifique lors de la phase de montage des projets, à l'occasion des séminaires de suivi organisés en cours d'expérimentation et dans la phase de capitalisation finale ont largement contribué à la réflexion. Le soutien et les contributions de l'équipe technique dédiée à l'expérimentation ont été plus que précieux tout au long du projet, que ce soit pour soutenir les Opca dans leur démarche de professionnalisation, apporter des éclairages sur les liens avec le droit et le financement de la formation professionnelle et l'évolution de la législation, et pour « tenir le cap » de l'ambition de l'expérimentation, notamment dans la phase finale de capitalisation et de rédaction du rapport.

La liste des personnes constituant les différentes catégories de contributeurs cités ci-dessus est présente en annexe du rapport.

Au-delà des contributeurs impliqués dans les travaux nationaux, le concours d'entreprises de tailles et de secteurs variés prêtes à expérimenter a bien sûr été indispensable pour réaliser les expérimentations. Par ailleurs, les Opca porteurs de projets ont bénéficié de l'appui de tiers facilitateurs (cabinets de conseil, organismes et centres de formation) dans la mise en œuvre des expérimentations.

Les auteurs du rapport remercient l'ensemble des personnes qui ont apporté en différentes occasions des éléments de compréhension et des retours d'expérience sur les expérimentations.

Rédaction du rapport :

Coordination et rédaction de la partie transversale :
Fabienne Caser (Anact), Isabelle Freundlieb (Aract Centre-Val de Loire),
avec la relecture attentive et les contributions de :
Stéphane Amouroux, Moustapha Aouar et Laurent Duclos (DGEFP), Béatrice Delay (Cnefop), Marc-Antoine Estrade (FPSPP).

Rédaction des monographies :

Lydie Dian (Aract Centre-Val de Loire), Dominique Dilly (Aract Hauts-de-France), Florent Dubus (Aract Normandie), Isabelle Dudognon (Aract Nouvelle Aquitaine), Yann-Gaël Fourquier (Anact), Sylvie Morin-Lagrange (Aract Bourgogne Franche-Comté), Michaël Paquin (Aract Grand Est), Salima Rairi (Aract Ile-de-France).

Maquette et réalisation :

Corinne Berry-Billant, Laure de Vergnette (Anact).

SOMMAIRE

01 Présentation de l'expérimentation ..... p 4

I. Le lancement de l'expérimentation ..... p 4
II. L'AFEST dans le paysage de la formation professionnelle ..... p 8
III. Les éléments constitutifs d'une AFEST ..... p 15
IV. Les différents profils de projets expérimentaux ..... p 19

02 Monographies ..... p 25

I. Présentation : finalités, usages, plan ..... p 25
II. Les 18 monographies classées par objectif dominant ..... p 26
Objectif dominant : Aider les entreprises à structurer des apprentissages plus ou moins organisés et formalisés
Objectif dominant : Compléter et enrichir un dispositif de formation existant
Objectif dominant : Renforcer une politique de certification de branche

03 Ce que nous enseignent les expérimentations sur les AFEST ...p 227

I. Les actions de formation mises en œuvre ..... p 227
Rappel des éléments constitutifs d'une AFEST
Les AFEST expérimentées s'inscrivent naturellement dans une logique de parcours
Des cas illustrant la possibilité d'installer une situation de formation reposant sur l'exploitation pédagogique des traces de l'activité : différentes configurations observées qui illustrent la plasticité des AFEST
Des cas illustrant des difficultés – ou un moindre intérêt – à installer une situation de formation reposant sur l'exploitation pédagogique des traces de l'activité
Les éléments et documents repérés susceptibles de servir de preuves
II. Ingénierie ..... p 244
Phases de l'ingénierie
Répartition des rôles et de la charge formative : des éléments communs et des variantes
Temps passé par les différents acteurs
III. Conditions d'installation ..... p 259
L'opportunité d'une AFEST pour l'entreprise
Le ciblage des compétences visées
L'analyse de la faisabilité : une intention partagée
La faisabilité de l'AFEST passe aussi par la possibilité d'aménagements organisationnels et managériaux
La faisabilité de l'AFEST passe aussi par la disponibilité des ressources internes et leur capacité à endosser une mission de formation en situation de travail
La formalisation pour une garantie de bon fonctionnement
IV. Effets et retombées de l'AFEST ..... p 268
Les effets directs : acquisition, développement et prise de conscience des compétences acquises
Les effets indirects

04 Bibliographie ..... p 273

05 Annexes ..... p 278

Annexe 1 Annuaire des contributeurs de l'expérimentation ..... p 278
Annexe 2 Cartographie de l'expérimentation ..... p 279
Annexe 3 Inventaire de l'ensemble des éléments et documents produits dans le cadre des expérimentations ..... p 280

01 PRÉSENTATION DE L'EXPÉRIMENATION

L'expérimentation AFEST, pour Action de Formation en Situation de Travail, vise à installer, au bénéfice des TPE PME et de leurs salariés, prioritairement les moins qualifiés, les conditions pour que puissent se développer des actions de formation en situation de travail :

- Efficaces en termes de développement des compétences ;
- Reconnues par la législation comme de véritables actions de formation ;
- Praticables par les entreprises (a fortiori de taille modeste).

Initiée en 2014 par le Département des Synthèses de la DGEFP[1], elle s'inscrit dans le prolongement de l'ANI de 2013 et de la loi de mars 2014 qui réforment la formation professionnelle.
Elle est officiellement lancée en novembre 2015 avec 13 Opca volontaires pour porter des projets expérimentaux : Actalians, Afdas, Agefos PME, Constructys, Fafih, Fafsea, Faf.TT, Forco, Opcalia, Opcalim, Opca TS, Unifaf, Uniformation.
Pilotée par l'État (DGEFP) et les partenaires sociaux (Copanef, FPSPP), avec le soutien du Cnefop, elle bénéficie de l'appui du réseau Anact-Aract, opérateur en charge du déploiement opérationnel et du suivi-capitalisation de l'expérimentation.
Elle bénéficie également depuis son lancement du soutien d'un Comité Technique et Scientifique composé d'experts issus d'horizons professionnels et disciplinaires variés (didacticiens, juristes, chercheurs, praticiens).
Le cadre d'expérimentation vise des actions ayant pour caractéristiques :

- De se dérouler exclusivement dans des TPE-PME (moins de 300 salariés) ;
- De viser prioritairement des actifs peu qualifiés ;
- D'être organisées autour d'un modèle générique d'alternance de deux séquences, une mise en situation organisée à des fins didactiques, articulée à un moment de recul réflexif en rupture avec le cours de l'activité productive.

1 Delay, B. ; Duclos, L. (dir. publ.). 2014. Formation et parcours : la réforme de la formation professionnelle au prisme de la relation travail-formation, Recueil des travaux préparatoires au Séminaire DGEFP du 5 novembre.
Delay, B. ; Duclos, L. 2015. Le soutien au développement des AFEST, Mémoire technique relatif au projet d'expérimentation AFEST/TPE-PME, DGEFP, mai. En ligne < https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/formations-en-milieu-de-travail-2015_dgefp.pdf > (consulté le 23 nov. 2016).

I. Le lancement de l'expérimentation

Le contexte d'émergence de cette expérimentation peut être spécifié par 3 éléments structurants (Delay, Duclos, 2015, Éducation Permanente) :

- Une situation, en apparence, paradoxale : d'un côté, la reconnaissance relativement consensuelle du « travail » comme un vecteur d'acquisition de compétences, comme en témoignent par exemple les plans successifs de développement de l'alternance ou l'instauration, en janvier 2002, de la VAE comme voie d'accès à la certification ; de l'autre, la quasi inexistence d'actions de formation en situation de travail au sens du droit : c'est le stage « hors lieu de production », inspiré du modèle scolaire, qui depuis la loi de 1971 s'est imposé comme la forme dominante des actions de formation dites imputables hier, et éligibles aujourd'hui, au titre des fonds mutualisés.
- Une incitation : dès fin 2014, une nouvelle impulsion conventionnelle et législative tournée vers l'innovation pédagogique. La réforme de mars 2014 promeut un usage plus stratégique de la formation au service de la compétitivité des entreprises et de la sécurisation du parcours des actifs. Elle vise par ailleurs le développement des compétences de chaque salarié - et non plus seulement de quelques-uns -, voulant ainsi rompre avec le « processus d'exclusion sélective » qui caractérise historiquement l'accès à la formation « formelle », au détriment en particulier des actifs peu qualifiés et des salariés des TPE-PME. La concrétisation de ces paris suppose que les entreprises déploient des politiques formatives plurielles, ajustées à leurs besoins, qui articulent

du présentiel, du distanciel et de l'expérientiel. La loi du 8 aout 2016 approfondit, par ailleurs, les ouvertures ménagées par la loi de mars 2014 à l'égard de dispositifs alternatifs au stage en présentiel se déroulant en dehors de l'entreprise[1]. Se dessine ainsi un cadre institutionnel et normatif plus « accueillant » pour favoriser l'émergence de supports formatifs innovants et leur inscription dans l'ordre juridique ; ce qui est une condition insuffisante mais nécessaire à leur développement.

- Une hypothèse : celle d'une forte congruence entre les AFEST et les besoins de professionnalisation
  - en particulier à l'égard des peu qualifiés - auxquels font face les entreprises, en particulier les TPE-PME ;
  - Les AFEST se réalisent par définition in situ ; or les entreprises de taille modeste recourent moins aux stages que les grandes, en premier lieu en raison de la difficulté à trouver un remplaçant au salarié absent ;
  - Les AFEST, par construction là encore, fabriquent des compétences directement articulées au contenu des activités et aux « spécificités métiers ». Or les employeurs affirment ne pas toujours trouver à se satisfaire dans l'offre de formation disponible, a fortiori pour les peu qualifiés plus rétifs, en général, aux formats scolaires ;
  - On peut supposer que comparativement aux apprentissages incidents qui surviennent au travail, les AFEST, en tant que formations structurées avec une intention et une organisation explicites, procurent un gain en termes d'efficacité (fertilité des acquisitions / rapidité d'incorporation) ;
  - On peut également supposer que les AFEST viennent contrebalancer la faible appétence spontanée de certains peu qualifiés (en tous cas ceux avec un vécu scolaire difficile) à l'égard des formations descendantes et théoriques, à distance des contextes d'utilisation des savoirs professionnels ;
  - Enfin, si ces AFEST sont réputées conformes aux conditions règlementaires, elles seront éligibles à une prise en charge financière, d'une part ; et pourront être invoquées pour justifier que l'employeur a satisfait à ses nouvelles obligations, notamment au moment du bilan des 6 ans[2], d'autre part.

Le diagnostic d'une faible « capacité collective à faire » des acteurs potentiellement impliqués dans le développement des AFEST a précipité la décision d'opter pour une démarche volontariste.

Cette faible « capacité à faire » est l'héritage d'un système qui a consacré un modèle « séparatiste » (J-M. Luttringer, 2015) entre « travail » et « formation ».

- L'obligation fiscale a induit comme effet pervers au sein des entreprises une approche comptable de la formation adossée à la notion d'imputabilité. Ces dernières ont externalisé leur fonction formative et délégué la responsabilité afférente à un appareil de formation lui-même pléthorique. Ce qui a construit un modèle transactionnel de vente et d'achat, et tenu l'entreprise à distance de la formation. Une articulation plus étroite entre « travail » et « formation » supposerait de s'émanciper d'une logique strictement marchande pour introduire un régime collaboratif de co-définition de l'action de formation (Santelmann, 2015). Sachant, par ailleurs, que les chefs d'entreprises, a fortiori de petites structures, peuvent estimer que l'impératif productif empêche de dégager des marges de manœuvre pour investir dans une organisation délibérée de développement des compétences. Ainsi, et contrairement à une croyance répandue, le moindre recours des TPE-PME aux stages n'est pas compensé par un meilleur taux d'accès des salariés concernés à des formations articulées aux situations productives. Ce taux croit lui aussi avec la taille de l'entreprise (Marion-Vernoux, 2013).
- Les formateurs, de leur côté, ont peu développé d'expertise en « analyse du travail » alors que l'AFEST suppose pour reprendre les termes de Bertrand Schwartz de partir de la situation de travail pour remonter vers l'acquisition de savoirs théoriques et pratiques. Même dans les dispositifs institutionnalisés d'alternance, le mode d'articulation entre des séquences hétérogènes est dominé par une logique juxta positive et déductive, ainsi que par une distribution clivée et hiérarchisée des

1 Trois dispositions en particulier méritent d'être mentionnées : faculté ouverte d'opter pour une logique de « forfait », émancipée de la référence horaire en tant qu'unité d'œuvre ; reconnaissance du caractère « ajustable » du « programme » ; introduction de la notion de « séquences » - positionnement, accompagnement, évaluation -, plus explicitement rattachables à l'action de formation, définie quant à elle comme « parcours» précisément « séquentiel ».

2 « Tous les six ans, l'entretien professionnel (…) fait un état des lieux récapitulatif du parcours professionnel du salarié (…). Il permet de vérifier que le salarié, au cours des 6 dernières années, a : 1) suivi au moins une action de formation ; 2) acquis des éléments de certification par la formation ou par une validation des acquis de son expérience ; 3) bénéficié d'une progression salariale ou professionnelle » (Code du Travail, art. L.6315-1).

savoirs : les savoirs théoriques, réputés plus nobles, sont dispensés dans les centres, de manière déconnectée des apprentissages réalisés pendant les périodes en entreprise. Ces dernières sont envisagées, au mieux, comme moments d'application pratique et non comme un moyen de constitution de savoirs.

- Les Opca, malgré les injonctions législatives et conventionnelles successives, entretiennent un lien encore ténu avec le public des TPE-PME, et peinent à opérer un glissement de leur cœur de métier historique en passant d'un rôle à dominante gestionnaire et administrative lié à la collecte/redistribution des fonds à un rôle de « prestataire de services » à haute valeur ajoutée via en particulier un enrichissement de leur offre sur le versant pédagogique. Il semblait donc judicieux de désigner ces organismes paritaires comme la cible prioritaire d'une montée en compétence collective.
- Les organisations syndicales, quant à elles, ont pu dans le passé, au nom de la visée émancipatrice de l'éducation permanente promulguée par la loi de 1971, être réticentes à rendre poreuse la frontière entre la formation et l'espace productif, qui est aussi celui de la subordination salariale.
- Enfin, les instances publiques et paritaires en charge de contrôler le « bon usage » des fonds peuvent craindre qu'une confusion spatiale et temporelle entre l'acte formatif et productif ouvre la porte à des « abus ». Il convient notamment d'éviter que les fonds de la formation prennent directement en charge le salaire et/ou dérogent au régime des aides aux entreprises...
  Corrélativement, ces instances ont développé des outils pour tracer la réalité d'un stage en présentiel hors production mais pas d'une AFEST, perçue notamment par les Opca comme une « zone à risques »[1].

Une méthode innovante pour parvenir à déplacer les lignes : évaluer par l'expérimentation

L'expérimentation relative aux formations en situation de travail vise à révéler les conditions d'installation, de faisabilité, d'efficacité et d'éligibilité (au titre de « l'action de formation ») d'un objet – l'AFEST – dont on ne connait, au départ, que très partiellement les contours et la composition. Pour cette raison notamment, la démarche expérimentale a pour finalité l'élaboration progressive et itérative de repères communs autour des actions de formation en situation de travail et de leur mise en œuvre effective, repères susceptibles accessoirement d'inspirer la réglementation à venir[2]. De ce point de vue, l'expérimentation AFEST constitue à la fois le lieu et le vecteur d'un processus organisé de révélation (enactment)[3] et d'apprentissage collectif et organisationnel face à des conditions d'implantation a priori problématiques.
L'expérimentation AFEST constitue simultanément un instrument d'évaluation. On parlera alors d'évaluation par l'expérimentation[4] : il s'agit de révéler en marchant les qualités contributives – et donc la valeur – des composantes et des environnements propres à une AFEST, de façon à ce qu'elle s'en trouve elle-même mieux déterminée dans sa forme et/ou son contenu[5]. Au regard des notions et des rapports classiquement investis par les évaluations (pertinence / cohérence / effectivité / efficacité / efficience), l'évaluation par l'expérimentation – qui est une variante de l'analyse de contribution[6] –, se préoccupe d'abord de la cohérence des moyens et des objectifs. Elle ne se préoccupe pas d'en juger d'emblée – car ils ne sont pas entièrement connus au départ – mais de les déterminer à la fois conjointement et chemin faisant. De ce point de vue, l'expérimentation est d'abord un opérateur de « valuation »[7] cherchant à créer un accord sur la valeur des choses : il s'agit, d'une part, de progresser dans la compréhension partagée de l'objectif véritablement recherché ; par ailleurs – dans

1 Le contrôle par les Opca du service fait par les organismes de formation, rapport IGAS, 2014.

2 A travers le projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel, il semble acquis que l'action de formation peut être réalisée en situation de travail ; il restera à déterminer les modalités d'application de cette disposition nouvelle du code du travail.

3 Weick (K. E.), 1977, « Enactment Processes in Organization », in Staw, B. M. & Salancik, G. (Eds), New Direction in Organizational Behavior, Chicago, St Clair Press, p. 267-300.

4 De ce point de vue, l'évaluation (intégrée et in itinere) par l'expérimentation se distingue des expérimentations pour l'évaluation typiques des « évaluations d'impact » à base de contrefactuel. Dans ce dernier cas, l'expérimentation, peut être conçue comme la construction d'une parenthèse « taillée » pour l'évaluation des effets d'une mesure (un « traitement ») dont les termes sont entièrement connus.

5 En France, il faut revenir au rapport Viveret (1989) pour retrouver cette dimension normative : « évaluer une politique, c'est former un jugement sur sa valeur ». Viveret (P.), 1989, L'évaluation des politiques et des actions publiques, Rapport au Premier ministre, CGP-Documentation Française, juin.

6 Par exemple, Delahais (T.), Toulemonde (J.), 2012, « Applying Contribution Analysis: Lessons from Five Years of Practice », Evaluation 18 (3), p. 281-293.

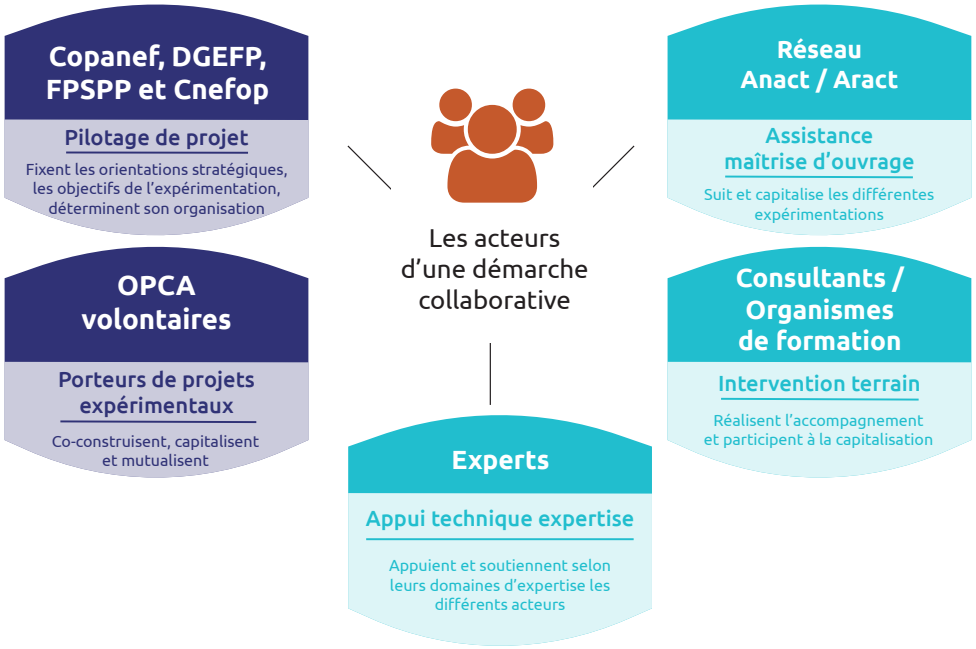
7 Prairat (E.), 2014, « Valuation et évaluation dans la pensée de Dewey », Le Télémaque, 46,(2), p. 167-176.

des configurations complexes autour de l'objet à éclairer – de trouver les conditions de réalisation et de concrétisation qui traduiront un accord entre les différentes activités déployées par les intéressés (Opca ; entreprises ; apprenants).

En cohérence avec ces présupposés et ces attendus, l'évaluation est intégrée et continue, à la fois répartie sur l'ensemble des parties prenantes et « équipée » via la mise à disposition de ressources au service d'une dynamique de professionnalisation et d'échange de pratiques : mobilisation du réseau Anact-Aract pour assurer une mission de suivi/capitalisation ; contribution du FPSPP aux frais d'ingénierie engagés par les Opca qui ont généralement eu recours à l'appui de tiers facilitateurs (consultants, OF) ; organisation régulière de séminaires et d'ateliers d'échange ; animation d'une plateforme numérique ; mise en place d'un Comité Technique et Scientifique ; développement d'un programme de formation à destination des Opca ; etc.

Les questions évaluatives sont structurées autour de 3 axes :

- L'ingénierie de projet qui doit présider à la mise en place d'une AFEST : quelles sont les actions connexes, en amont de l'installation d'une AFEST (analyse d'opportunité, ciblage des compétences



  à acquérir, repérage des situations dotées d'une haute valeur formative, etc.); qui est en capacité de faire quoi, entre l'Opca, le consultant, l'OF, et l'entreprise - et en son sein, le dirigeant, le manager, le formateur AFEST, le collectif, les partenaires sociaux.
- Les pratiques pédagogiques et organisationnelles probantes.
  Sur ce plan, on dispose déjà de tout un corpus de savoirs issus principalement de la didactique professionnelle et de la clinique de l'activité[1], sur les facteurs susceptibles de rendre une situation de travail apprenante : aménagement des exigences productives ; constitution d'un droit à l'erreur ; confrontation à des aléas ; intégration dans un collectif « professionnalisant » ; construction d'une progressivité dans la complexité des tâches ; introduction d'un moment réflexif en rupture avec l'activité productive. Ce dernier point fait consensus chez les spécialistes : c'est en effet le retour critique sur « ce qui se fait » par différence avec « ce qui est à faire » (Leplat, Hoc, 1983) qui produit une « discordance » génératrice de compétences (Clot, Prot, 2003). A travers la confrontation à des réalités de travail variées, l'expérimentation doit permettre d'affiner la connaissance de ces principes, d'éprouver la résistance que leur opposent les contraintes productives et d'inventer les modes de dépassement adaptés.
- Les formations en situation de travail à l'épreuve du droit (Delay, Duclos, 2015, Dossier Droit Social). L'enjeu est double :
  - d'une part, évaluer le niveau de « compatibilité » du cadre normatif, et en particulier des

1 Mayen et al., 2010 ; Conjard et Devin, 2009 ; Fotius et Pagès , 2013

conditions d'exécution d'une action de formation[1], avec les AFEST, et, dans l'hypothèse où cette piste s'avère pertinente, proposer des modifications de la règlementation.

- d'autre part, identifier des éléments qui auront vocation demain à administrer la preuve de la conformité légale des AFEST, et à apporter des éléments d'objectivation pour sécuriser le jugement des Opca sur l'effectivité, voire sur la qualité[2] d'une AFEST. Dans ce registre de la preuve, tout reste à construire dans la mesure où le format AFEST déclasse les outils traditionnellement mobilisés par le contrôle, du type attestation de présence et feuille d'émargement.

1 « Les actions de formation professionnelle [...] sont réalisées conformément à un programme préétabli qui, en fonction d'objectifs déterminés, précise le niveau de connaissances préalables requis pour suivre la formation, les moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement mis en œuvre ainsi que les moyens permettant de suivre son exécution et d'en apprécier les résultats » (Code du travail, art. L. 6353-1 al. 1).déterminés, précise le niveau de connaissances préalables requis pour suivre la formation, les moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement mis en œuvre ainsi que les moyens permettant de suivre son exécution et d'en apprécier les résultats » (Code du travail, art. L. 6353-1 al. 1).

2 Les Opca, au même titre que les autres financeurs de la formation professionnelle, sont investis par le législateur d'une responsabilité croissante dans le champ de la qualité.

II. L'AFEST dans le paysage de la formation professionnelle

Glossaire

Dans ce chapitre et dans la suite du rapport, nous désignerons par :
Formateur AFEST : la personne qui va former en situation de travail, en mettant en œuvre sur le terrain les éléments pédagogiques constitutifs d'une AFEST.
Tiers facilitateur : la personne (le plus souvent un organisme extérieur à l'entreprise) qui va faciliter la mise en place des AFEST, y compris en accompagnant le formateur AFEST dans sa mission.

Ce chapitre vise à situer l'ambition de l'expérimentation AFEST en qualifiant ses points de convergence et de divergence par rapport :

- Aux pratiques adjacentes plus ou moins formelles pouvant déboucher sur un développement des compétences ;
- Aux modalités de formation (formelles donc) identifiées dans le paysage français de la formation professionnelle ;
- A différents concepts élaborés pour décrire les pratiques de développement des compétences en lien avec le travail, notamment dans la terminologie européenne.

Tableau n°1 - Aux bornes de l'action de formation en situation de travail : que peut-on retenir des pratiques adjacentes ?

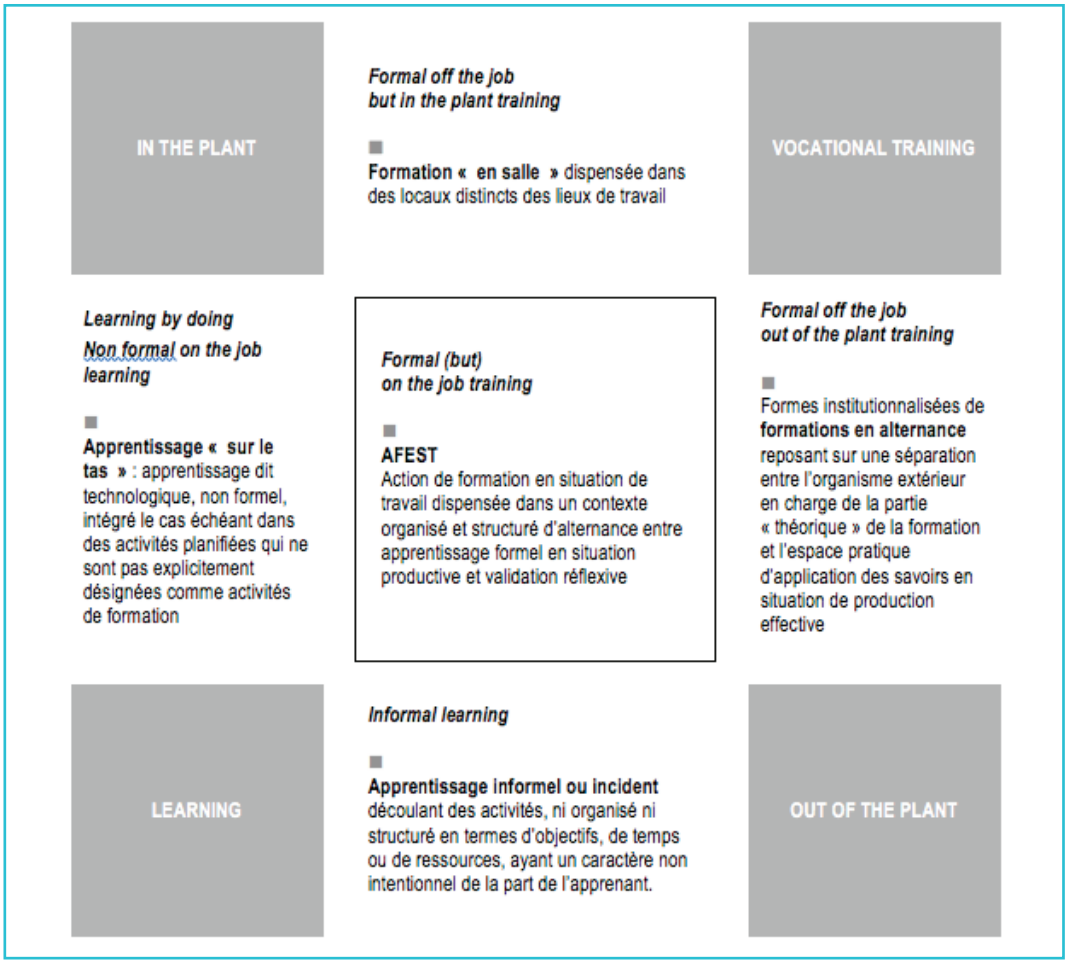


Tableau n°2 - Caractéristiques de l'AFEST comparativement aux autres modalités de formation identifiées[1] dans le paysage français de la formation professionnelle.

Caractéristiques → / Modalités ↓	Dans des locaux distincts des lieux de travail	Place des mises en situation de production dans le processus pédagogique	Place des séquences réflexives dans le processus pédagogique	Supports/outils de référence sur lesquels s'appuie le processus pédagogique	Acteurs du processus pédagogique
AFEST	Non	La mise en situation de production est le matériau pédagogique de base	Séquence essentielle	Activité de travail, traces de l'activité, références de ce qui est à faire	Formateur AFEST (pair ou hiérarchique) Tiers facilitateur Communauté de travail
Formation externe (stage en présentiel)	Oui	Non	Non	Objectifs, programme et contenus de formation d'un OF	Formateur externe expert

1 Tableau pour partie issu des travaux du séminaire Opca des 4 et 5 juin 2018

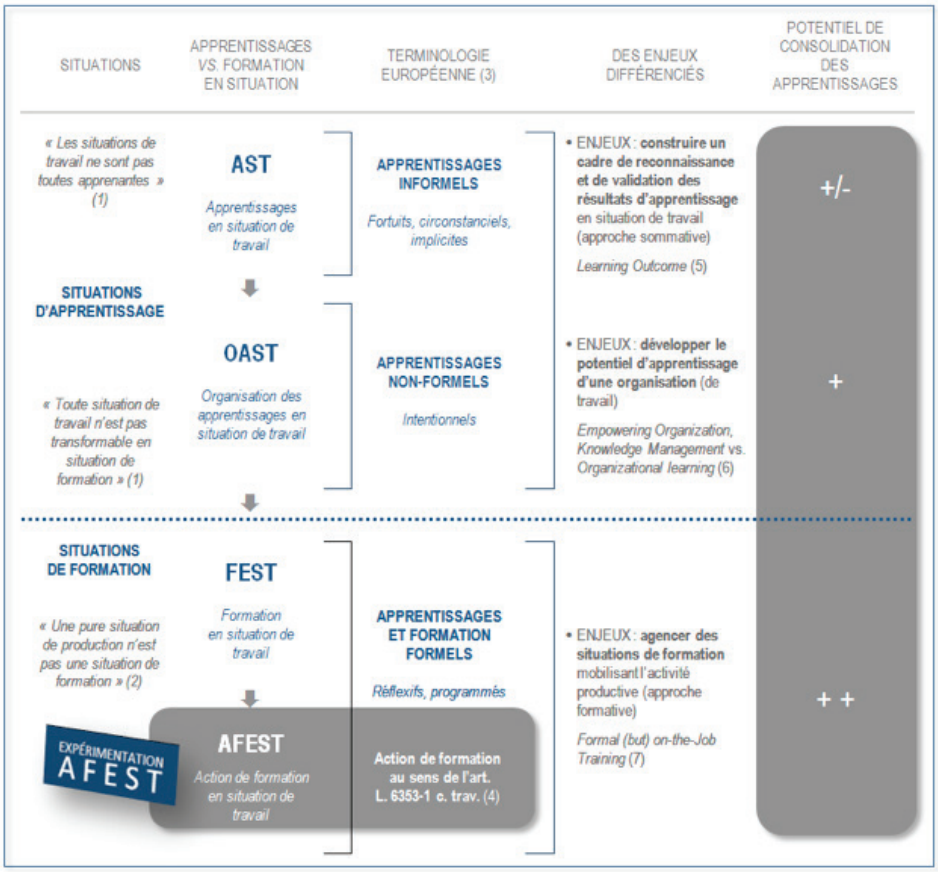
Caractéristiques → Modalités ↓	Dans des locaux distincts des lieux de travail	Place des mises en situation de production dans le processus pédagogique	Place des séquences réflexives dans le processus pédagogique	Supports/outils de référence sur lesquels s'appuie le processus pédagogique	Acteurs du processus pédagogique
Formation intra entreprise (stage en présentiel organisé pour un groupe de salariés d'une entreprise)	Oui	Non, mais les problèmes rencontrés dans les situations de production peuvent servir de matériau pédagogique (pédagogie du dysfonction-nement)	Non	Objectifs, programme de formation co construits avec l'entreprise, contenus contextualisés	Formateur externe expert
Formation interne (formation organisée par l'entreprise)	Oui, en principe, mais peut comporter un « enseignement pratique » sur les lieux de travail (C. trav., art. D 6321-3)	La mise en situation de production (éventuelle) est le complément d'un enseignement, le lieu d'application d'un savoir antérieur	Non	Objectifs et programme de formation établis par l'entreprise, contenus contextualisés	Formateur interne (pair ou hiérarchique). L'entreprise doit pouvoir justifier de leur qualification et expérience au regard de l'objet de la formation.
FOAD (Formation Ouverte et A Distance) (e-learning, blended-learning, formation mixte, cours par téléphone, etc.)	Oui	Non	Non	Objectifs, programme et contenus de formation d'un OF	Formateur (assistance d'expertise) ou personne en charge du suivi (assistance pédagogique et technique)
Analyse des pratiques professionnelles (cf. DPC : développement professionnel continu ,…)	Oui	Non	Oui, c'est le cœur de la démarche	Pratiques professionnelles Analyse collective	Formateur externe garant de la méthode et des conditions de déroulement des séquences Communauté de travail
Simulation des situations de travail	Oui	Non-situation de travail simulée qui ne reprend qu'une partie des conditions réelles du travail	Pas intrinsèque à la modalité, mais recommandée	Reconstitution des situations de travail (via un plateau technique, un simulateur, par exemple)	Formateur interne (si plateaux techniques installés dans l'entreprise) ou externe (exemple : Afpa)

Caractéristiques → Modalités ↓	Dans des locaux distincts des lieux de travail	Place des mises en situation de production dans le processus pédagogique	Place des séquences réflexives dans le processus pédagogique	Supports/outils de référence sur lesquels s'appuie le processus pédagogique	Acteurs du processus pédagogique
Alternance institutionnalisée juxtaposée (Contrat d'apprentissage /professionna-lisation)	Oui	Espace pratique d'application des savoirs	Non	Référentiel de la certification visée, programme de formation en centre	Formateurs en centre Tuteur en entreprise
VAE	*Oui*	*Peut mobiliser la situation de travail comme terrain dévaluation*	*Oui, c'est le cœur de la démarche*	*Référentiel de la certification visée*	*Organisme accompagna-teur VAE*

L'AFEST complète les modalités de formation existantes et présente des avantages comparatifs par rapport aux pratiques de formation sur le tas

L'AFEST n'a pas vocation à remplacer l'existant, en particulier les formations externes plus classiques aujourd'hui largement prédominantes. Il s'agit bien de favoriser le développement d'une modalité de formation complémentaire, potentiellement mieux adaptée à certaines configurations et présentant des avantages comparatifs. Et ce faisant, d'enrichir le paysage de la formation professionnelle et de répondre à l'incitation à innover impulsée par l'ANI de 2013 et la loi de 2014, récemment confirmée par l'ANI de 2018. L'AFEST peut être mobilisée comme une modalité de formation « autonome/isolée » ou être articulée avec d'autres modalités (Foad, stage…) dans des parcours hybrides (blended).

Tableau n°3 - Situer l'AFEST par rapport aux différents concepts développés autour des pratiques de développement des compétences en lien avec le travail



(1) Voir, par exemple, Mayen (P.), 2012, « Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle », Phronesis, Vol. 1, n°1, Janvier, p. 59–67.
(2) Situation de production et formation : Art. D.6321-3 c. Trav. ; Circulaire DGEFP n° 2006/35 du 14 novembre 2006, §. B1-2
(3) Source de la terminologie européenne : Cedefop, 2014, Terminology of European education and training policy : A selection of 130 key terms, Luxembourg, Publications office of the EU, second edition (2008).
(4) Qu'est-ce qu'une AFEST au sens juridique du terme ? Voir Delay (B.), Duclos (L.), 2016, « Les formations en situation de travail à l'épreuve du droit : une démarche d'expérimentation », Droit social, n°12, décembre, p. 981-987. Les conditions de réalisation de l'action de formation sont précisées à l'art. L. 6353-1 c. trav.
(5) Problématiques de reconnaissance et de validation des apprentissages (approche sommative) : outre la VAE (art. L. 6313-1-11 c. Trav. et décret n° 2017-1135 du 4 juillet 2017 relatif à la mise en œuvre de la VAE), les voies de reconnaissance lato sensu des apprentissages sont nombreuses. Citons, pour mémoire, L'entretien professionnel (art. L6315-1 c. trav.) ; L'orientation professionnelle tout au long de la vie (art. L. 6111-3 suiv. c. trav. ; art. 22 de la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014) ; le Conseil en évolution professionnelle (CEP) (art. L. 6111-6 c. Trav. ; arrêté du 16 juillet 2014) ; le Bilan de compétence (L. 6313-1, L. 6313-10, L. 6322-42 à L. 6322-51 et R. 6322-32 à R. 6322-63) ; le Certificat CléA (décret n° 2015-172 du 13 février 2015) ; les Actions de promotion professionnelle (art. L. 6313-4 c. Trav.).
(6) Empowering Organization : cette thématique renvoie, en France, non pas tant à l'idée d'apprentissage organisationnel (Organizational learning) qu'à la notion d'organisation qualifiante.
(7) Formal BUT on-the-Job Training : La précision est moins anodine qu'il n'y parait : la formation est formation; elle est formelle ; le matériau pédagogique est produit par la mise en situation de travail.

L'AFEST se situe résolument du côté du « formel » et de la formation

Par hypothèse, le cadre expérimental prête des qualités aux situations de formation, par rapport aux situations d'apprentissage en situation de travail, qu'elles soient plus ou moins organisées, en termes d'efficacité pédagogique et de potentiel de consolidation des apprentissages.

Les limites des apprentissages en situation de travail non organisés (AST) : les situations de travail ne sont pas toutes apprenantes :

- Le travail n'est pas systématiquement apprenant, il peut même être dans certains cas « désapprenant » lorsque, par exemple, des salariés sont laissés à l'écart des situations de travail faisant appel à des techniques nouvelles, les rendant à terme inemployables ;
- Les apprentissages informels et incidents, non pilotés, non organisés, peuvent aboutir à l'adoption par les salariés de pratiques non adaptées, voire néfastes pour leur santé ;
- Le salarié apprend par hasard et n'est le plus souvent pas conscient qu'il a appris, d'où le risque

d'une faible capacité de transfert de ces apprentissages dans d'autres situations ;

Il est possible de favoriser les apprentissages en situation de travail en créant des conditions organisationnelles et managériales pour qu'ils adviennent dans des activités planifiées à l'avance (OAST). Ce premier pas permet de dépasser certaines des limites des apprentissages fortuits.

Des OAST aux Fest : toute situation de travail n'est pas transformable en situation de formation, une pure situation de production n'est pas une situation de formation :

- Mais former en situation de travail ne consiste pas simplement à favoriser les apprentissages en situation de travail en les organisant peu ou prou. Cela implique des engagements à former de la part de l'entreprise, à se former de la part du salarié, entre autres en termes d'objectifs, de temps et de ressources. Cela implique aussi que la situation de travail devienne un matériau pédagogique, qui puisse être exploité au cours d'un temps réflexif de prise de recul sur l'activité qui peut être assimilé à un enseignement ;
- Ce changement de régime, associé à une intentionnalité des acteurs, à une formalisation - des objectifs, des séquences d'apprentissage, des moyens alloués, une ingénierie -, et à la réflexivité, devrait jouer sur la qualité d'implication des acteurs, sur la transformation de l'expérience vécue en compétence et se traduire par un surcroît d'efficacité.

De la Fest à l'AFEST :

- Enfin cette intention et cette mise en visibilité ne fait pas automatiquement entrer la formation en situation de travail (intentionnelle, programmée, réflexive), dans le formalisme de l'action de formation au sens de l'art. 6353-1. Ce nouveau pas à franchir en termes de « formalisme » ou de « traçabilité » de l'action engendre potentiellement des bénéfices collatéraux pour les employeurs : rendre les actions en question éligibles à une prise en charge financière ; permettre de les invoquer pour montrer, dans le cadre du nouvel « entretien professionnel », et notamment au moment du bilan des six ans, que l'on a satisfait aux obligations à la charge des employeurs.

Le sujet de l'expérimentation n'est pas « réductible » à la reconnaissance des compétences produites par les apprentissages informels ou non formels dans le travail

En France ce sujet a déjà fait l'objet d'une innovation : la VAE, qui permet de repérer et reconnaître (notamment via l'accès à une certification) des compétences acquises grâce à l'expérience professionnelle[1]. La VAE, qui peut à l'occasion mobiliser la situation de travail comme terrain d'évaluation, ne renvoie pas en effet à un processus pédagogique intentionnel de développement des compétences (même si l'identification et l'explicitation des compétences produites par l'expérience peuvent en produire de surcroît, au bénéfice de cette démarche réflexive). Or l'enjeu de cette expérimentation est bien de structurer des situations de formation mobilisant l'activité productive, pour permettre le développement des compétences. Rien n'empêche d'ailleurs d'imaginer que de telles séquences de formation en situation de travail puissent permettre à un salarié de consolider son dossier de VAE.

Les situations de travail : une notion au cœur de l'AFEST et de la définition même de la compétence

Au moment de la loi du 4 mai 2004, le juriste Jean-Pierre Willems observait que « le droit de la compétence (était venu) percuter frontalement le droit de la formation par un déplacement de l'objet du droit : le moyen [la formation formelle] (n'était) non seulement plus au centre des dispositions normatives, comme il (l'avait) été depuis la loi du 16 juillet 1971, mais il (était) désormais concurrencé

1 Chastel (X.), Menant (I.), Le Pivert (P.), Santana (P.), Sultan (P.), 2016, « Evaluation de la politique publique de validation des acquis de l'expérience », Rapport IGAS 2016-013R-IGAENR 2016-065, octobre ; Conseil européen, recommandation du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel 2012/C 398/01 ; Cristol (D.), Muller (A.), « Les apprentissages informels dans la formation pour adultes », Savoirs, 2013/2 (n° 32), p. 11-59 ; Damesin (R.), Fayolle (J.), Fleury (N.), Malaquin (M.), Rode (N.), 2014, Challenges, actors and practices of non-formal and informal learning and its validation in Europe, European Trade Union Institute, Brussels ; Doucet (S.), 2015, La validation de l'apprentissage non formel et informel, Rapport d'information, n°2926, Assemblée Nationale, juillet ; Fleury (N.), 2014, « La validation des compétences non-formelles et informelles : de nouvelles chances pour tous ? », ETUI Policy Brief, n° 9/2014.
Le CEDEFOP a proposé aux Etats membres de l'Union de traduire dans un langage commun les exigences qui s'attachent à la reconnaissance des « résultats d'apprentissage » (learning outcome) en matière d'éducation et de formation : Cedefop, 2017, Defining, writing and applying learning outcomes – A European handbook, Luxembourg, Publications Office of the EU.

par l'activité, la validation des acquis de l'expérience affirmant une égale dignité entre formation et travail pour l'accès à la compétence… »[1].

L'approche « compétence » a progressivement trouvé à s'inscrire dans les référentiels pédagogiques ; elle a par ce biais notamment largement participé à modifier nos perceptions sur le mode d'acquisition des « savoirs ». Bien que la référence aux modèles pédagogiques hiérarchiques – où les savoirs se reçoivent et où l'espace de travail n'est que leur lieu d'application –, gène la compréhension des relations susceptibles de s'établir entre connaissances formelles et action, il reste admis cependant que l'enseignement classique participe au développement des compétences[2]. Pour autant, il est également acquis aujourd'hui que l'activité du travailleur peut constituer à la fois la source et le matériau de la formation.

Comment inscrire cette activité et la situation de travail dans les curricula de la formation professionnelle, sachant la résistance que le droit du travail y oppose depuis que la loi de 1971 a consacré un modèle séparatiste de la formation professionnelle ? La didactique professionnelle – une discipline récente, soucieuse de promouvoir l'analyse du travail pour la formation – a d'emblée considéré, quant à elle, que la mise en situation était un mode d'acquisition privilégié du « savoir y faire » ; elle avait permis de (faire) « reconnaître une continuité profonde entre agir et apprendre de et dans son activité » [3].

Rappelons à cet égard que la compétence est – à son tour – régulièrement définie comme « savoir quoi faire en situation », et comment ; qu'elle consiste en une « mobilisation adéquate des ressources en situation »[4], qui ne peut idéalement s'exercer et s'apprécier qu'en situation. C'est donc bien parce qu'un rapport nécessaire s'établit entre l'exercice d'une compétence et la situation qui le contrôle ou l'environnement qui lui procure des ressources que les relations entre formation et situations de travail ont constitué l'un des points structurants de la didactique professionnelle[5]. Il apparaissait logique que les partenaires sociaux et l'État aient cherché à inscrire la modalité « AFEST » dans leurs nouvelles définitions de la formation[6]. Dans ce contexte encore nouveau, l'objectif de l'expérimentation AFEST est précisément d'inventer les « formats » qui permettront demain de conjoindre apprentissages par confrontation à une situation de travail et formation, en vue notamment d'accroitre l'efficacité de l'action de formation pour le développement de la compétence.

1 Willems (J.P), 2004, « De la professionnalisation au droit de la compétence », Droit social, n° 5, mai.

2 Stroobants (M.), 2009, « Dénouer les ficelles du métier pour connecter les savoirs formels et informels », Techniques & Culture, n° 51, p. 164-179.

3 Pastré (P.), Mayen (P.), Vergnaud (G.), 2006, « La didactique professionnelle », Revue française de pédagogie, 154, p. 145-198 ; Lave (J.), Wenger (E.), 1991, Situated learning: legitimate peripheral participation, Cambridge (UK), Cambridge University Press.

4 Monchatre (S.), 2010, « Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications », Interrogations, n°10, mai [en ligne]. Cf. Article 12 de l'ANI du 22 février 2018.

5 Mayen (P.), Métral (J.F), Tourmen (C.), 2010, « Les situations de travail », Recherche et formation, 64, p.31-46.

6 ANI du 22 février 2018, article 33 ; projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel, article 4.

Pour mettre du travail dans de la formation, il faut mettre de la formation dans le travail

Au plan institutionnel, le projet n'a jamais été véritablement de mettre du travail dans la « formation formelle » (l'enseignement). D'où la conception purement applicative des « séquences travaillées » (où aucun savoir n'est transmis/reçu) dans les dispositifs existants. De ce point de vue, l'AFEST consiste bien à mettre de l'activité de travail dans la formation… formelle (c'est techniquement le projet de la didactique professionnelle).

Au plan pratique – dans l'espace de l'entreprise –, il faut également parvenir à introduire des exigences pédagogiques dans un cours normalement lié à l'exécution du contrat de travail. Les obligations aujourd'hui à charge de l'employeur, en matière d'employabilité notamment, « ouvrent » certainement un champ à l'implantation des AFEST. Mais l'enjeu est donc bien de mettre de la formation dans le travail, faute de quoi on ne pourrait puiser à la source le matériau pédagogique dont l'AFEST se nourrit.

Autrement dit, l'expérimentation AFEST se propose de :

1. Constituer l'activité de travail en matériau de la formation formelle (mettre du travail dans la formation) ;
2. Mettre de la formation dans la relation d'emploi, ce qui suppose de pouvoir programmer des séquences travaillées qui satisfont d'abord à des exigences de nature pédagogique (mettre de la formation dans le travail).

III. Les éléments constitutifs d'une AFEST

Séquences et parcours de formation pour les AFEST

Pour qu'il y ait formation en situation de travail, l'action de formation doit s'entendre de l'organisation d'une suite de séquences alternées et articulées :

- les unes où la personne en formation est mise en situation de travail. Ces séquences sont préparées et organisées dans une visée pédagogique ;
- les autres dites « réflexives », où il s'agit de rendre l'activité observable, de pouvoir la décrire, en référence notamment à « ce qui est à faire » (buts, contexte, moyens de l'action), aux manières de faire éprouvées[1], c'est-à-dire aux compétences à déployer en situation. Ces séquences ont pour objet le « renforcement » des apprentissages ; elles font elles aussi l'objet d'une préparation et d'une organisation par le formateur.

Par hypothèse, l'acquisition de compétence est précipitée par ce deuxième type de séquence de confrontation entre l'activité et une référence pour cette activité, car rien n'indique qu'à elle seule, l'activité soit suffisamment sensible à elle-même, qu'elle puisse se connaître par son propre perfectionnement sans qu'un arrêt ne soit marqué, un changement de régime provoqué, qui fasse émerger la part observante nécessaire à l'intégration consciente du « geste » qui convient[2]. Autrement dit, le travail n'est pas formateur en lui-même, sans recul et sans horizon sur ce qui se fait, par différence avec ce qui est à faire, une « discordance créatrice » de compétence, pour reprendre l'expression de Yves Clot et Bernard Prot[3], qui permet de développer l'intelligence que l'individu aura des situations.

La réglementation en usage concernant les formations en situation de travail – et notamment l'article D.6321-3 du code du travail créé par le décret n°2008-244 du 7 mars 2008[4] – ne distingue pas ces deux types de séquences. Au demeurant, la notion de « séquence » est elle-même récente : elle a été introduite à l'article L. 6353-1 du code du travail par la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale. L'article D.6321-3 du code du travail dispose notamment que « la formation est en principe dispensée dans des locaux distincts des lieux de travail » et que « lorsqu'elle comporte un enseignement pratique, ce dernier peut être donné sur les lieux de travail ». Cette conception des mises en situation n'est plus ajustée au cas des AFEST ; elle est l'héritière du modèle « séparatiste » :

- dans un cas, la mention « d'enseignement pratique » véhicule une vision simplement applicative des « séquences » de formation en situation de production. Or, la pédagogie de l'AFEST fait des mises en situation, à travers les traces qu'elles laissent ou les enregistrements de toute nature dont elles font l'objet, le matériau même de la formation (et non pas le lieu d'application d'un savoir antérieur). La question qui se pose alors est celle de l'usage ou de la mobilisation des mises en situation de travail en formation, et non plus comme complément d'un enseignement ;
- dans l'autre, l'évocation de « locaux distincts » est la conséquence qu'on tire des effets qu'on attache habituellement à la situation de subordination. Il faut rappeler à cet égard que l'exécution loyale du contrat de travail inclut aujourd'hui le respect des obligations à la charge de l'employeur en lien notamment avec l'adaptation, la capacité à occuper un emploi et le développement des compétences. La question serait d'imaginer d'autres moyens de limiter l'empire de la situation de subordination, pour introduire une « ligne de démarcation » entre travail et formation. On savait, qu'avec la FOAD, l'encadrement de la formation pouvait être asynchrone ; on sait avec l'AFEST qu'il peut être « horizontal » (contre une conception à la fois synchrone et verticale de la relation pédagogique habituelle dans la forme stage).

1 Ce qui peut renvoyer à la célèbre formule que Marcel Mauss avait introduit pour définir la technique – « l'acte traditionnel efficace » - qui permettait de lier l'action, à la tradition et à l'efficacité. Cf. Sigaut F., « La Formule de Mauss », Techniques & Culture, 2010/1 (n° 54-55), p. 357-367.

2 Séminaire AFEST des 17 et 18 février 2016. Il s'agit, comme aurait dit Clot, d'utiliser les moyens de la confrontation et de la comparaison pour le développement par différence de sa propre compétence.

3 Clot Y., Prot B., « Expérience et diplôme : une discordance créatrice », L'orientation scolaire et professionnelle, 32/2 | 2003, 183-201.

4 Voir également, la Circulaire DGEFP n° 2006/35 du 14 novembre 2006 relative à l'action de formation et aux prestations entrant dans le champ de la formation professionnelle continue. §. B1-2 Conditions particulières aux séquences de formations en situation de production.

Il pourrait être ainsi utile de préciser – au plan réglementaire[1] – que lorsque les mises en situation sont mobilisées par la formation, l'action de formation comprend au moins deux séquences dont l'une – la séquence de réflexion – a pour fin d'exploiter d'un point de vue pédagogique le matériau que la situation de production effective lui procure. Ce deuxième type de séquence se déroule en principe en dehors de la situation de travail (et non pas nécessairement en dehors du lieu de travail).
L'article 82 de la loi n° 2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels avait sensiblement modifié la rédaction du deuxième alinéa de l'article L. 6353-1 du code du travail pour préciser notamment que « les actions de formation peuvent être organisées sous la forme d'un parcours comprenant, outre les séquences de formation, le positionnement pédagogique, l'évaluation et l'accompagnement de la personne qui suit la formation et permettant d'adapter le programme et les modalités de déroulement de la formation.»
Il faut comprendre que les actions de formation en situation de travail doivent être organisées sous la forme d'un parcours comprenant – outre le couplage de deux types de séquences de formation indissociables, de mise en situation et de réflexivité – les séquences de positionnement et d'évaluation. Dans quel ordre ces deux séquences associées doivent-elles intervenir dans la formation ? Au démarrage de l'expérimentation, on pressentait confusément que « la » séquence réflexive devait nécessairement suivre « la » séquence de mise en situation. Rien n'est moins sûr en réalité. Au bénéfice du développement de la compétence, l'expérience prouve que c'est – davantage que simplement l'ordre – le caractère réitératif de ces deux séquences qui importe. Autrement dit, la question de l'ordre disparaît au profit de la réitération. Les enchaînements suivant peuvent, par exemple, être observés : mise en situation/séquence réflexive/mise en situation ou séquence réflexive/mise en situation/séquence réflexive. Par ailleurs, des séquences d'enseignement ou d'instruction – c'est-à-dire de « réception de savoir » plus classiques – pouvant le cas échéant s'intercaler dans les enchaînements de séquences nécessitées par une AFEST. La question de la programmation et de la durée reviennent ainsi en force pour l'organisation des AFEST. La durée nécessaire à faire exister pleinement – au regard des fonctions qui sont les leurs – ces deux types de séquences, et à les répéter, conditionne en effet la progression et donc la réalité des apprentissages : cette durée est nécessaire pour que l'individu soit pleinement (r)assuré lorsqu'il « part à l'assaut » de ce qu'il ne sait pas encore, pour pouvoir prendre progressivement sa place dans le courant des activités. Cette durée est évidemment en lien direct avec le temps qu'il est nécessaire de consacrer à l'action de formation pour simplement donner un contenu au « droit à l'essai »[2].

Éléments constitutifs et ingrédients d'une AFEST :

Le suivi de l'ensemble des projets, avec leurs réussites et les difficultés rencontrées, a conduit à :

Préciser le contenu des deux séquences déjà évoquées constituant le cœur de l'AFEST, notamment celui de la séquence réflexive.

En l'espèce, cette séquence n'est pas réductible à un « simple » échange - sous forme d'entretien de bilan - entre l'apprenant et son formateur ; cet échange doit permettre de convoquer **un élément tiers, témoignant de ce qui s'est passé en situation de travail** et de le mettre en interaction, de le confronter avec **une ou plusieurs références extérieures à l'activité**.
Il s'agit d'un temps pendant lequel les choses sont mises en perspective, il est donc nécessaire que la séquence soit organisée autour de deux types de supports :

- **Des supports témoins de l'activité** (qu'ils soient produits concomitamment à son déroulement sous forme d'enregistrements, de consignations (carnet/journal « de bord », vidéos, etc.) ou qu'ils soient produits au moment de la séquence réflexive par reconstitution et restitution (par l'apprenant et/ou un « témoin » ; produit de « l'entretien d'explicitation » lorsqu'il est la formule retenue ; etc.). **On désignera dans ce rapport les différents supports témoins de l'activité par le terme de « traces » de l'activité** ;
- **Des supports qui constituent des références** extérieures à l'activité, et qui servent à la qualifier. Ces références, auxquelles les traces de l'activité doivent être rapportées lors des séquences réflexives, n'ont pas de format « normé » : on peut entendre par là tous les éléments qui permettent

1 L'article 4 du Projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel soumis à la délibération du Conseil des ministres le 27 avril 2018 précise dans un article L. 6313-2 que l'action de formation peut être réalisée en situation de travail, suivant des modalités d'application qui sont déterminées par décret.

2 Comité technique et scientifique de l'expérimentation AFEST du 9 mars 2018.

de caractériser « ce qu'il y a à faire ».
Si les références en question peuvent avoir une dimension prescriptive, c'est en tant que règle, norme ou modèle de ce que les choses devraient être ou de la manière dont les personnes pourraient ou devraient faire les choses : elles auraient alors vocation à recevoir un nombre indéterminé d'applications, de manière à couvrir – et à commander l'appréciation – d'un grand nombre de situations concrètes.
Même prescriptive, la référence en question exclut l'ordre impératif[1] : injonction de faire ou de ne pas faire dans un cas donné et formalisé en cette circonstance, incompatible avec l'objectif pédagogique lié à la maîtrise des variations précisément entraînées par des circonstances changeantes.
Il ne s'agit pas, par exemple, qu'un référentiel s'applique – si telle est la forme prise par la référence -, mais qu'on puisse s'y référer.
Sera compétent, alors, celui qui saura se plier aux circonstances (imprévues), mais qui saura également ajuster les situations (toujours liées à sa personne, à sa position, et à un cours d'action[2]), pour pouvoir profiter des ressources procurées par un environnement sur lequel il saura jeter un œil plus expert.
Comme ce sera illustré dans la suite du rapport, les références peuvent être matérialisées de différentes manières : référentiel d'activité, de certification, fiche de poste, norme, support de formation, « état de l'art » et tout ce qui peut se rapporter à la tradition au sens de Mauss et être transmis par le formateur, etc.)

Le cœur d'une AFEST peut donc être décrit comme une alternance, réitérée autant de fois que nécessaire, de séquences de nature hétérogène :

- Des mises en situation de travail intentionnelles, préparées et organisées dans une visée pédagogique ;
- Des séquences réflexives, permettant une mise en interaction entre l'activité réalisée, via des traces de cette activité - et des références de cette activité. Cette exploitation pédagogique des traces de l'activité doit permettre d'ancrer les apprentissages.

L'existence de ces deux types de séquences (mise en situation et réflexivité) et de ces deux types de « supports » (traces de l'activité et références sur cette activité) sécurisent le fait que dans le cadre d'une AFEST, l'apprenant fait l'expérience du travail et transforme cette expérience en compétences.

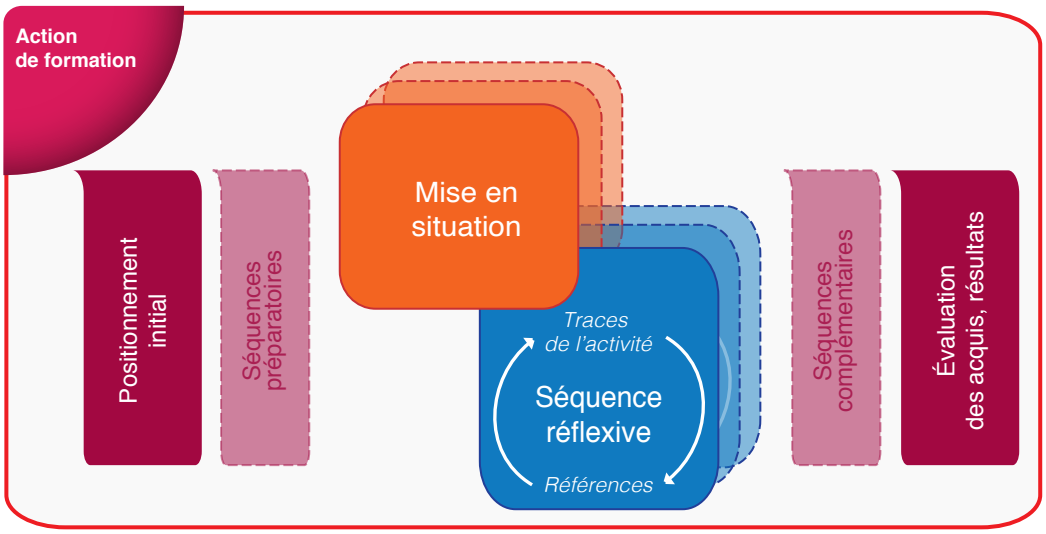
La mise en perspective de l'activité réalisée au regard des références de cette activité dans le cadre de la séquence réflexive peut déboucher sur l'organisation d'une nouvelle mise en situation, dans une logique de progression des apprentissages.

1 Sur cette distinction, voir Jeammaud (A.), Lyon-Caen (A.), 1982, « Droit et direction du personnel », Droit social, janvier, pp.56-69.

2 Ce qui se construit par l'action elle-même, selon l'idée que la situation émerge, se forme, à partir de l'action d'une personne, et à travers le pouvoir sélectif de l'attention qu'elle déploie en situation).

01

Établir que les AFEST doivent, pour être efficaces, être organisées sous la forme d'un parcours comprenant - outre le couplage des deux types de séquences de formation indissociables, de mise en situation et de réflexivité - et leur réitération si nécessaire - des séquences de positionnement et d'évaluation, un accompagnement du bénéficiaire (a minima dans le cadre de la séquence réflexive). Dans plusieurs expérimentations analysées, il y a eu aussi nécessité d'intercaler des séquences de formation d'une autre nature - par exemple des séquences plus proches d'un enseignement ou d'une instruction -, ou de prévoir des mises en situation dans différentes situations de travail - de la plus simple à la plus complexe, par exemple - dans une logique de progression.



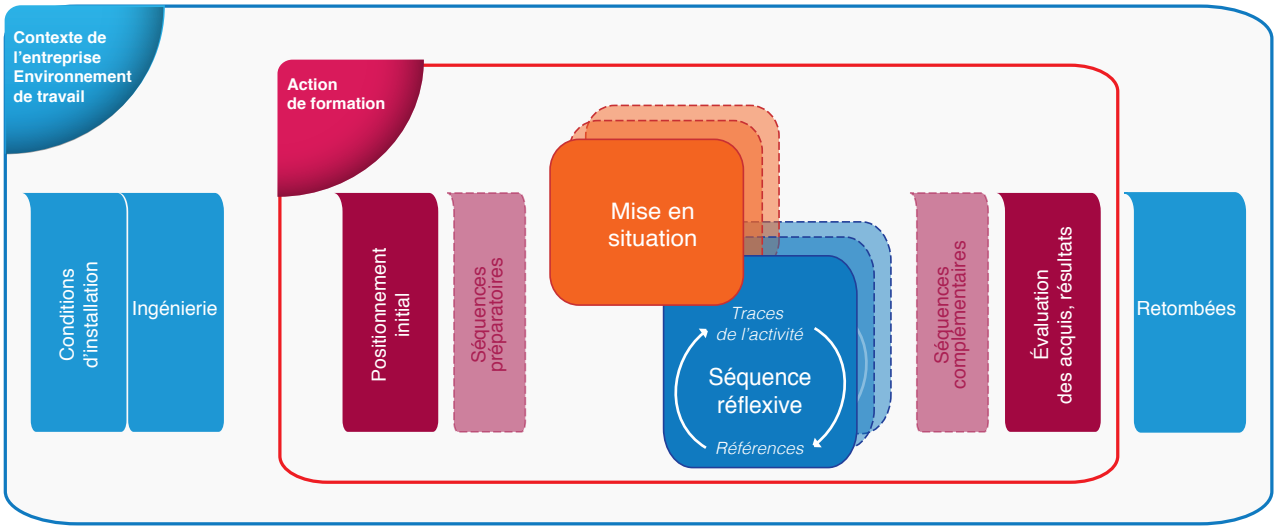
Confirmer que la mise en œuvre d'une AFEST nécessite des actions préparatoires, et que les retombées vont généralement au-delà du seul bénéficiaire de l'action de formation.

L'AFEST doit trouver une place dans un existant qui n'est en principe pas configuré pour accueillir des actes formatifs :

- Le contexte de l'entreprise, soit un espace de contraintes, un cadre donné auquel il faut s'adapter : l'organisation de l'entreprise, l'organisation de la production ;
- L'environnement de travail, les situations de travail qui sont eux susceptibles d'être aménagés, ajustés, notamment pour mieux tirer parti de toutes leurs ressources formatives.

Le montage d'une AFEST nécessite en amont une ingénierie :

- D'abord pour cadrer le projet et pour s'assurer a minima de conditions favorables pour l'installer (opportunité et faisabilité), à commencer par l'intention des parties prenantes (entreprise, apprenant, formateur AFEST) ;
- Puis pour conduire l'ensemble des activités permettant de faire exister les séquences de formation en situation de travail et les « supports » permettant de les organiser. Cette ingénierie est plus ou moins conséquente selon l'existant : le contexte, les ressources présentes dans l'environnement de travail.



Dans la deuxième partie du rapport, les projets développés par les Opca sont présentés sous forme de monographies. Ces monographies décrivent comment les différents éléments présents dans le schéma ci-dessus ont pu être, ou pas, investis dans le cadre de l'expérimentation. Parfois ils ne l'ont pas été parce que des ressources étaient déjà présentes dans l'existant et dans ce cas, cela ne pose pas de problème particulier. Dans d'autres cas, le fait d'avoir négligé un ingrédient a eu des incidences sur le bon déroulement de l'AFEST. En ce qui concerne les éléments constitutifs du cœur de l'AFEST, il s'agit de faire ressortir les conditions à réunir pour la mise en place d'une situation de formation reposant sur l'exploitation pédagogique des traces de l'activité.

IV. LES DIFFERENTS PROFILS DE PROJETS EXPERIMENTAUX

Selon la philosophie de l'expérimentation, les Opca ont disposé de marges de manœuvre significatives pour proposer des projets, trouver des terrains d'expérimentation et choisir des prestataires pour les accompagner. Il en a résulté une diversité de profils de projets du point de vue :

De leur **origine** :

- Dans un certain nombre de cas, une demande ou le projet d'un adhérent de l'Opca a été mis en lien avec les hypothèses de l'expérimentation. Exemple : Uniformation a décidé d'accompagner le projet d'un de ses adhérents, bailleur social, visant à enrichir ses parcours de formation interne par des séquences en situation de travail;
- Dans d'autres cas, l'expérimentation a rejoint une préoccupation portée par une branche : c'est le cas de la branche des parcs zoologiques, qui fait remonter au Fafsea des besoins de formation non satisfaits au niveau des petits parcs ;
- Enfin dans d'autres cas l'expérimentation relève plus directement d'une initiative de l'Opca (bien sûr entérinée par ses administrateurs). Exemple : Agefos PME a associé l'expérimentation aux réflexions en cours sur le bilan et la refonte de son dispositif de formation Vision Pro.

De leur **objectif dominant** : former prioritairement un public qui accède habituellement peu à la formation professionnelle a été un objectif commun à l'ensemble des projets. Au-delà de cet objectif commun, 3 grands types d'objectifs peuvent être distingués.

- Dans une majorité de cas, il s'agit pour l'Opca d'aider des entreprises à mieux structurer des apprentissages jusque-là plus ou moins organisés et formalisés ;
- Dans d'autres cas, les actions de formation en situation de travail sont vues comme une opportunité de compléter, d'enrichir un dispositif de formation déjà proposé aux entreprises par l'Opca ou par un ensemble plus large d'acteurs (exemple : les formations proposées aux demandeurs d'emploi dans le cadre du Plan Régional de Formation, auquel le Faf.TT contribue) ;
- Enfin, un nombre non négligeable de projets envisagent l'AFEST comme une opportunité de renforcer et d'enrichir une politique de certification de branche, sous différents angles :
  - Améliorer des dispositifs alternants existants en favorisant une approche pédagogique qui

prendrait davantage appui sur les situations de travail (Actalians Auxiliaires Vtérinaires) ;
- Expérimenter l'acquisition exclusivement en situation de travail des compétences d'un ou plusieurs blocs de compétences et leur certification à distance avec l'aide de l'outil vidéo (Fafih Secteur HCR) ;
- Construire dès le départ l'ingénierie de certification en prévoyant que certaines compétences puissent être acquises en situation de travail (Constructys CQP Métallier Serrurier et Uniformation Compagnons Bâtisseurs).

Des **modalités d'action dominantes** de l'expérimentation : deux lignes de clivage apparaissent.

- Logique d'étude / logique d'accompagnement : certaines expérimentations, minoritaires, ont privilégié le fait de partir de l'analyse des pratiques existantes, avec l'hypothèse qu'elles étaient proches du modèle expérimental (exemple : Actalians, dont l'expérimentation s'appuie largement sur des interviews des apprenantes en contrat d'apprentissage et de leurs tuteurs d'apprentissage et sur des observations des situations de production) ; la plupart des expérimentations ont été dans une logique d'accompagnement des entreprises pour les aider à mettre en place quelque chose de nouveau ou quelque chose de plus, à partir d'un existant.
- Expérimenter dans quelques entreprises / raisonner d'emblée dans une perspective de déploiement : une majorité d'expérimentations a choisi de conduire des expérimentations dans un petit nombre d'entreprises, avec l'appui d'un tiers externe, consultant ou OF dont le rôle est de faciliter la mise en œuvre des actions de formation en situation de travail, pour en tirer des enseignements ; une expérimentation (Afdas Référents AFEST) a choisi de mettre en place une formation collective interentreprises pour des salariés afin qu'ils puissent prendre en charge une fonction formative et d'accompagnement intégrée[1]. Dans ce cas, le consultant qui anime la formation collective n'intervient pas directement dans les entreprises.

Des **formes d'engagement de l'Opca** :

- Les Opca ont eu des logiques d'engagement dans l'expérimentation différenciées. Dans une majorité de cas, l'Opca a mobilisé les entreprises participantes, a piloté l'expérimentation en lien avec le tiers-facilitateur choisi, notamment en organisant des points de suivi avec les entreprises en cours d'expérimentation. Plus rarement, l'Opca s'est directement impliqué sur le terrain, dans l'entreprise. Exemple d'Actalians : observation directe de certaines situations de formation, restitution aux acteurs de l'analyse des entretiens et des observations en collaboration avec le tiers-facilitateur. Exemple d'Opca TS Libéro : conduite des actions préparatoires à la mise en œuvre des AFEST en collaboration avec le tiers-facilitateur et observation des AFEST mises en œuvre.

D'autres caractéristiques distinctives peuvent être mentionnées :

- Le **public concerné par l'expérimentation et son statut** : les bénéficiaires finaux des expérimentations sont le plus souvent des salariés embauchés en CDI, récemment embauchés ou avec de l'ancienneté selon les cas (voir répartition en annexe 1) ; mais l'expérimentation touche aussi des salariés en contrat de professionnalisation (CDD ou CDI) : exemples des expérimentations Actalians et Agefos PME ; et l'expérimentation Faf.TT visait un public de demandeurs d'emploi à travers les stages en entreprises associés à des parcours de formation certifiants. Elle n'a pas abouti, mais l'idée ouvre néanmoins des perspectives pour améliorer le potentiel formateur des stages en entreprise pour ce type de public via les AFEST.
- Le **cadre dans lequel l'AFEST s'inscrit** : est-elle mobilisée comme modalité de formation unique, isolée, ou est-elle associée à d'autres modalités ?
- L'endroit où se déroule la mise en situation : ce n'est pas toujours dans l'entreprise du bénéficiaire.

La diversité des projets formés par les Opca correspondait bien à la volonté de pouvoir s'appuyer sur une variété de configurations possibles pour dessiner les contours de l'AFEST.

1 Mission « d'accompagnement des apprentissages et de la formation en situation de travail », du nom de la fiche déposée à l'inventaire de la Commission Nationale des Certifications Professionnelles

01

Récapitulatif des profils des projets expérimentaux :

Expérimentation	Origine	Objectif dominant	Cadre dans lequel la formation expérimentée s'inscrit	Particularités (public, lieu, type de formateur)
Opca TS Libéro	Demande branche ou lien fort avec un projet de branche	Compléter un dispositif existant promu par l'Opca : un cursus de formation de la branche Propreté basé sur un outil multimédia	Associée à un kit de formation multimédia pouvant être utilisé par les managers pendant les interventions chez les clients	Public : 2 salariés expérimentés et 1 salarié récemment embauché Lieu des mises en situation : chez un client Formateur : chef d'équipe
Constructys Performance Énergétique	Demande branche ou lien fort avec un projet de branche	Compléter un dispositif existant promu par l'Opca : les « Formations Intégrées au Travail »	Associée à des séquences d'enseignement organisées en prenant appui sur des situations de travail rencontrées, dans une salle à proximité du chantier	Lieu des mises en situation : sur un chantier Formateur : OF expert du sujet Projet inabouti
Agefos PME Jardinerie et Commercial Matériel Médical	Initiative Opca	Compléter un dispositif existant promu par l'Opca : un contrat de profession-nalisation réalisé le plus souvent exclusivement en entreprise	Associée à un parcours de formation interne certifiant	Public : 3 salariés en contrat de professionna-lisation. Formateur : responsables hiérarchiques
Faf.TT Sortants de formation	Initiative Opca	Compléter un dispositif existant auquel l'Opca contribue : formations certifiantes pour des DE (Plan Régional de Formation)	Associée à un parcours de formation certifiant avec des périodes de stage en entreprise	Public : demandeurs d'emploi. Lieu des mises en situation : dans des entreprises clientes des agences d'emploi adhérentes du Faf.TT Projet inabouti

01

Expérimentation	Origine	Objectif dominant	Cadre dans lequel la formation expérimentée s'inscrit	Particularités (public, lieu, type de formateur)
Uniformation Chargés de Gestion Locative	Demande adhérent	Aider les entreprises à structurer les apprentissages	Associée à un parcours de formation interne	Public : 1 salariée expérimentée et 1 stagiaire Formateur : pair
Uniformation Intervenants à Domicile	Demande adhérent (via le prestataire ayant accompagné un EDEC auprès de cette fédération)	Aider les entreprises à structurer les apprentissages	Associée à un parcours de formation interne incluant des simulations	Public : salariés débutants ou un peu plus expérimentés Lieu des mises en situation : chez un client Formateur : pairs
Opcalia Entreprises d'Insertion	Demande adhérent	Aider les entreprises à structurer les apprentissages	Isolée	Public : salariés en insertion. Certification CLEA visée Formateur : encadrant technique et/ou chargé d'insertion professionnelle
Opca TS Causeries	Demande branche ou lien fort avec un projet de branche	Aider les entreprises à structurer les apprentissages	Isolée	Public : un collectif d'agents d'entretien. Formateurs : RH et dirigeant
Fafsea Zoos	Demande branche ou lien fort avec un projet de branche	Aider les entreprises à structurer les apprentissages	Isolée	Public : salariés expérimentés Lieu des mises en situation : dans un autre zoo Formateur : pairs
Afdas Référents AFEST	Initiative Opca	Aider les entreprises à structurer les apprentissages	Plusieurs cas de figure : isolée, ou associée à d'autres formations internes ou externes	Public : salariés débutants ou expérimentés, selon les entreprises Formateur : pairs ou responsables hiérarchiques
Opcalim Opérateurs qualifiés IAA	Initiative Opca	Aider les entreprises à structurer les apprentissages	Isolée	Public : salariés débutants Lieu des mises en situation : dans une entreprise donneur d'ordre Formateur : pairs ou chef d'équipe

Expérimentation	Origine	Objectif dominant	Cadre dans lequel la formation expérimentée s'inscrit	Particularités (public, lieu, type de formateur)
Opcalia Entreprises normandes	Initiative Opca	Aider les entreprises à structurer les apprentissages	Plusieurs cas de figure : isolée, ou associée à d'autres formations internes ou externes	Public : salariés débutants ou expérimentés, selon les entreprises Lieu des mises en situation : établissement « client » appartenant au même groupe Formateur : pairs ou responsables hiérarchiques
Opcalia Secteur TMC	Demande branche ou lien fort avec un projet de branche	Aider les entreprises à structurer les apprentissages	Isolée	Public : salariés débutants ou expérimentés, selon les entreprises Formateur : dirigeants
Actalians Auxiliaires vétérinaires et Assistantes dentaires	Demande branche ou lien fort avec un projet de branche	Renforcer politique certification de branche	Associée à une formation certifiante en CFA incluant des simulations	Public : 4 salariées en contrat de Professionnalisation Intervention d'un CFA Formateur : pairs ou dirigeants
Fafih Secteur HCR	Demande branche ou lien fort avec un projet de branche	Renforcer politique certification de branche : AFEST pour valider un ou plusieurs blocs de compétences d'un CQP	Isolée	Public : 2 salariées ayant 2 ans d'ancienneté Intervention d'un CFA Formateur : pairs
Constructys CQP métallier serrurier	Demande branche ou lien fort avec un projet de branche	Renforcer politique certification de branche : dispositif de formation alternant en création visant un CQP	Associée à une formation certifiante en CFA	Public : 3 salariés expérimentés Intervention d'un CFA Formateur : dirigeants

Expérimentation	Origine	Objectif dominant	Cadre dans lequel la formation expérimentée s'inscrit	Particularités (public, lieu, type de formateur)
Uniformation Compagnons Bâtisseurs	Demande adhérent	Renforcer politique certification de branche : dispositif de formation qualifiant en cours de création	Isolée dans le cadre de l'expérimentation, mais s'articulera à terme avec d'autres modalités de formation	Public : 2 salariés, une récemment confirmée dans le métier, l'autre expérimenté Formateur : pair

Des Opca s'étant initialement engagés dans l'expérimentation n'ont finalement pas concrétisé l'engagement de projets sur le terrain.

Le Forco avait envisagé d'expérimenter dans une TPE spécialisée dans la fabrication et l'accordage de pianos pour compléter la POE de 2 salariés en CDD en vue de les pérenniser dans leur emploi. La POE étant insuffisante en termes d'acquisition de compétences liées au cœur de métier. Le directeur souhaitait également compléter leur formation sur des compétences (type technique de vente, gestion des stocks, etc.).Si ces dernières compétences étaient susceptibles d'être financées par les dispositifs classiques du Forco (plan de formation), en revanche, le cœur de métier ne trouvait pas de solution satisfaisante en raison du type de contrats des bénéficiaires (impossibilité de mobiliser un contrat ou une période de professionnalisation) et des contraintes de fonctionnement de l'entreprise. Le volume de la proposition d'intervention chiffrée par un consultant (de l'ordre de 30 000 euros) incluant, outre l'accompagnement de l'entreprise, celui de l'Opca, a posé la question du financement, la direction du Forco s'interrogeant aussi sur la valeur ajoutée de l'AFEST par rapport aux formations internes. Ces deux éléments semblent avoir contribué à la décision de renoncer au projet.

Unifaf avait travaillé en lien avec 4 adhérents sur des hypothèses de projets permettant de questionner les liens entre les AFEST et des pratiques existantes telles que le tutorat ou l'analyse de pratiques. L'Opca avait pris du retard dans la mise en place des expérimentations au démarrage de l'action, du fait de recrutements en cours en interne. Un an après le démarrage de l'expérimentation, Unifaf a estimé qu'il y avait incompatibilité entre la temporalité de l'expérimentation, les ressources disponibles au sein de l'Opca et la nécessité de dépasser encore plusieurs écueils perçus :

- La difficulté de faire converger plusieurs systèmes d'intérêt : gouvernance Unifaf, adhérents, pilotes de l'expérimentation, l'Opca ;
- La difficulté à qualifier des objets de travail qui ne soient pas qu'un simple « dérivé » de ce que l'on connaît déjà ou fait déjà ;
- La nécessité de faire acte de pédagogie au sein des équipes Unifaf mais aussi des adhérents.

La pertinence de travailler sur ces nouvelles modalités de formation n'était cependant pas remise en question.

<u>Ces abandons en cours de route soulignent des points de vigilance à avoir</u> :

En termes d'accompagnement d'une expérimentation :

- Temps nécessaire au montage des projets ;
- Risque de vouloir aller trop rapidement à la conclusion et au transfert au niveau de chaque Opca, sans passer par l'étape de capitalisation transverse.

En termes de cadrage de l'AFEST :

- Préciser en quoi l'AFEST se distingue de ce qui est connu par ailleurs.

02 MONOGRAPHIES

I. Présentation : finalités, usages, plan

Chaque expérimentation a fait l'objet d'une monographie. Ces monographies sont présentées dans leur intégralité dans ce chapitre du rapport.

Finalités

Ces monographies visent à **aller au-delà d'un récit narratif et linéaire du déroulement de chaque expérimentation pour en dégager la façon dont chacune nous apporte un éclairage** sur des principes vertueux, des points de passage obligés, mais aussi des zones de risques et des points de vigilance.

Usages

Elles visent à apporter de la matière pour **différentes catégories d'usagers potentiels** (Opca et au-delà « accompagnateurs », acteurs économiques, instances de contrôle, tiers facilitateurs, entreprises…) qui pourront aller y **puiser des repères et des illustrations concrètes pour fonder leur jugement et guider leur action.**

Plan

Les monographies suivent un **plan identique**, qui reprend **les éléments constitutifs et les ingrédients d'une AFEST décrits au chapitre précédent**, de manière à illustrer la manière dont chaque expérimentation leur a donné corps.

Précision importante

Toutes les expérimentations conduites doivent être considérées comme des « bonnes pratiques » au titre de l'expérimentation, dans la mesure où les informations dont nous disposons aujourd'hui grâce à elles ont été utiles pour progressivement mieux caractériser les choses. De ce point de vue, les « ratages », les expérimentations non abouties, nous en ont appris au moins autant que les succès !

II. Monographies

Objectif dominant : Aider les entreprises à structurer des apprentissages plus ou moins organisés et formalisés

- Afdas Référents AFEST ..... p 26
- Fafsea Zoos ..... p 49
- Opcalia Entreprises d'Insertion ..... p 58
- Opcalia Entreprises normandes ..... p 76
- Opcalia Secteur TMC (Textiles-Mode-Cuirs) ..... p 92
- Opcalim Opérateurs qualifiés IAA (Industries Agroalimentaires) ..... p 99
- OPCA TS Causeries ..... p 107
- Uniformation Chargés de Gestion Locative ..... p 113
- Uniformation Intervenantes à Domicile ..... p 124

Objectif dominant : Compléter et enrichir un dispositif de formation existant

- Agefos PME Commercial Matériel Médical ..... p 130
- Agefos PME Jardinerie ..... p 142
- Constructys Performance Énergétique ..... p 156
- Faf.TT Sortants de formation ..... p 164
- Opca TS Libéro ..... p 170

Objectif dominant : Renforcer une politique de certification de branche

- Actalians Auxiliaires Vétérinaires ..... p 178
- Constructys CQP Métallier Serrurier ..... p 193
- Fafih Secteur HCR (Hôtel Cafés Restaurants) ..... p 207
- Uniformation Compagnons Bâtisseurs ..... p 218

LE PARI D'UNE FORMATION COLLECTIVE DE « RÉFÉRENTS »

AFDAS - EXPÉRIMENTATION « RÉFÉRENTS AFEST »

11 salariés, dont 3 salariés saisonniers

9 entreprises dans 5 branches professionnelles

Enjeux RH variés : recrutements réguliers avec nécessité de former les salariés, mobilité interne, changements à forts impacts sur les activités, les emplois et les compétences, polyvalence

- Expérimentation pensée d'emblée dans une perspective de déploiement : approche inter branches, cadrage du formalisme et du financement
- Élément central de l'ingénierie : professionnaliser une fonction formative intégrée dans le cadre d'une formation collective multimodale (inter-entreprises, inter branches)
- Au final : une diversité observée (manière d'exercer la fonction de référent, modalités de formation mises en œuvre : après analyse du besoin et de la faisabilité, il s'avère que la formation en situation de travail n'est pas toujours LA solution)

Origine et objectifs de l'expérimentation

Origine

L'Afdas a immédiatement été intéressé par l'expérimentation, partant du constat que pour un grand nombre de métiers relevant de son champ, les entreprises développent les compétences de leurs salariés de manière informelle et empirique, par l'intermédiaire de la situation de travail, entre pairs, et par l'apprentissage « sur le tas ». Les métiers du spectacle vivant, des loisirs, de la presse, notamment, s'appuient beaucoup sur des formes de compagnonnage, du travail en binôme, de la transmission entre pairs. Ces modalités d'apprentissages ne sont pas valorisées, les entreprises ne peuvent pas les invoquer dans le cadre de l'entretien professionnel au regard de leur obligation de former.

Les offres des organismes de formation, souvent fortement spécialisées, ne correspondent pas toujours aux besoins des entreprises. Celles-ci demandent à être aidées dans la mise en œuvre soit de projets de formation sur-mesure, de type « académie », ou bien de formations internes qui favorisent la transmission de compétences dans des contextes très spécifiques. Soutenir ces projets représente donc un enjeu pour l'Opca, qui compte plus de 90% de PME.

Objectif

Partant de ces constats, l'Afdas a conçu une expérimentation qui met l'accent, au niveau de l'ingénierie, sur la professionnalisation d'un acteur de l'entreprise désigné par l'Opca sous le terme de « référent AFEST[1] », pour se démarquer du vocabulaire de la formation en alternance. Sa mission est large et relativement ambitieuse : garant de la qualité de la formation en situation de travail à mettre en œuvre, il conçoit et coordonne le parcours de formation en situation de travail d'un salarié, il le guide tout au long de ses apprentissages et de sa montée en compétences. Il peut prendre directement en charge la formation elle-même, ou la déléguer à des experts métiers proches des situations de travail. Sa professionnalisation s'appuie sur une formation comprenant une part d'expérientiel et débouchant sur une certification.

L'Afdas a adopté cette stratégie de formation d'un référent pour plusieurs raisons et convictions :

- Le Référent AFEST est déjà dans l'entreprise et connaît à la fois la culture de l'entreprise et le mode spécifique d'acquisition des compétences en interne ;
- Il connaît bien les personnes/équipes de son entreprise et peut identifier les ressources, compétences, experts idoines : acteurs-clés qui vont pouvoir intervenir dans le parcours ;
- Former un Référent AFEST permet de valoriser les compétences de transmission d'un collaborateur, essentielles pour la pérennité et pour l'intégration des nouveaux dans l'entreprise. Et de dupliquer sans avoir recours à une ressource externe et ainsi permettre aux entreprises de former à moindre coût.

[1] Dans cette monographie le terme de « référent » recouvre une mission plus large que celle de formateur AFEST

Conditions d'implantation/installation

Choix, caractéristiques et rôle du prestataire associé

Pour concevoir l'ingénierie de l'expérimentation, l'Opca s'est très tôt associé - sans faire de consultation, même restreinte - avec un consultant-formateur avec lequel il travaillait déjà : il fait partie des organismes référencés par l'Opca pour les formations de tuteurs d'alternance.

Le prestataire a été choisi :

- Pour sa capacité à aider à la structuration du projet : de fait il a été partie prenante de la conception du projet et de ses orientations ; partis pris,
- Pour sa capacité à professionnaliser les référents sur les fondamentaux de la pédagogie et de l'accompagnement.

Il a occupé des fonctions en entreprise dans le domaine du management et du développement RH. En tant que consultant, il est spécialisé dans la formation de tuteurs et le conseil en matière de professionnalisation des acteurs de la formation et de développement des compétences. Il se définit comme un maïeuticien dont le rôle est de ''faire accoucher'' l'entreprise de ses connaissances et de la manière de les diffuser. « L'approche globale et pédagogique adaptée à la formation en situation de travail diffère sensiblement de celle qu'on utilise pour la conception de formations en salle (stages) ou en digital learning : l'apprenant est en effet co-acteur, co-auteur de son parcours et co-producteur de ses propres savoirs expérientiels : il apprend essentiellement en travaillant même s'il bénéficie d'un appui (tutorat, experts internes, managers) et de moyens pédagogiques dédiés (supports d'auto formation par exemple) », extrait du blog du consultant.

Premier niveau d'analyse d'opportunité/faisabilité

En amont du lancement de la formation des référents, une première étape de l'expérimentation a consisté à mobiliser des entreprises susceptibles de s'y engager. Lors de cette étape, un premier niveau d'analyse de l'opportunité et de la faisabilité de l'installation d'une AFEST a été effectué par l'équipe projet nationale et les conseillers formation de l'Afdas en région. Ceux-ci ont été sensibilisés et outillés via plusieurs

documents élaborés avec le prestataire : « L'AFEST en 10 points », qui donnait notamment des indications pour repérer des entreprises auxquelles l'AFEST pourrait bien convenir, et des arguments pour les mobiliser, ainsi qu'un guide d'entretien et une grille diagnostic d'opportunité/faisabilité.

- 4 types de problématiques RH favorables à l'engagement dans l'expérimentation ont été retenues, à partir de l'expérience de l'équipe projet nationale, sur la base desquelles les conseillers devaient faire remonter des propositions d'entreprises à intégrer dans l'expérimentation :
  - Envisage de recruter ou recrute régulièrement et a besoin de former concrètement les nouveaux à leur métier
  - Mène une politique active de mobilité
  - Est confrontée à des changements importants
  - Formait déjà au poste de travail mais ne pouvait se faire co-financer ce type de formation
- Deux autres facteurs a priori favorables sont identifiés :
  - Formation classique inadaptée aux besoins
  - Budget formation limité
- Une des conditions d'entrée dans l'expérimentation était par ailleurs que l'entreprise soit d'accord pour engager un de ses salariés, le référent, dans une formation certifiante de 70h, ce qui était déjà en soi manifeste d'une intention de former, d'abord ce référent, mais ensuite aussi un apprenant.

  À ce stade, les compétences à développer n'ont pas encore été précisément identifiées.

À l'issue de cette première phase d'expérimentation, une trentaine d'entreprise ont été pré-identifiées par les conseillers formation, puis des réunions téléphoniques co-animées avec l'équipe projet nationale ont abouti à l'engagement de 9 d'entre elles dans l'expérimentation. Elles appartiennent à des secteurs différents et sont pour 4 d'entre elles des entreprises de plus de 300 salariés.

Le tableau ci-après fait état des attentes identifiées pour l'ensemble des entreprises au moment de l'entrée en formation des référents.

La suite du document s'appuiera plus précisément sur les actions conduites dans 3 des entreprises de moins de 50 salariés impliquées dans l'expérimentation (surlignées en gras dans le tableau). Elles ont été retenues au regard de leur taille et parce qu'elles étaient, du point de vue de l'Opca et du consultant, représentatives d'une diversité de situations. Une enquête auprès des acteurs a été réalisée sur place par l'Anact, notamment pour mieux comprendre la nature des compétences visées, le rôle des référents et les modalités de formation effectivement mises en œuvre.

Le contexte des entreprises et les enjeux

Tableau : les attentes des 9 entreprises engagées en début d'expérimentation[1]

Région Fonction du représentant	Branche	Attentes et convictions	Effectif
Ile de France Responsable exploitation	Audiovisuel, production cinéma	Les mutations technologiques et l'arrivée du numérique ont engendré de grands bouleversements et le besoin d'acquisition de nouvelles compétences et de nouveaux modes de travail. Ils forment déjà énormément en situation de travail mais les développeurs, non outillés, ne sont pas toujours pédagogues. L'AFEST permettra de reconnaître ces temps de formation, d'outiller les experts et de formaliser les savoirs à transmettre (mieux gérer les compétences).	10 à 49

Région Fonction du représentant	Branche	Attentes et convictions	Effectif
Hauts-de-France Responsable Formation	Espaces de loisirs, d'attractions et culturels	Beaucoup de recrutements de saisonniers chaque année. Enjeux d'intégration et de fidélisation des saisonniers qui sont déjà formés en situation de travail. L'AFEST permettra d'harmoniser les pratiques, de les formaliser et de rendre ces formations libératoires.	300 et +
Aquitaine Limousin Poitou-Charentes Responsable Formation	Espaces de loisirs, d'attractions et culturels	La formation en situation de travail est très utilisée par les managers et les recrutements de saisonniers sont très nombreux chaque année. L'AFEST est intéressante pour son aspect certifiant pour le Référent et pour le déploiement à terme qu'il permettra et qui fera gagner du temps pour l'intégration des saisonniers.	300 et +
Hauts de France (établissement) RRH	Exploitation cinéma	L'arrivée du numérique dans les cinémas a rendu certains métiers totalement obsolètes. Une problématique de mobilité interne, voire de reconversion pour de nombreux projectionnistes peut être traitée avec l'AFEST. La formation en situation existe déjà mais elle demande à être formalisée et cadrée puis déployée. La notion de complémentarité est déjà intégrée, l'AFEST étant couplée à un cursus diplômant du Cned pour l'Apprenant.	10 à 49
Auvergne Rhône-Alpes PDG	Publicité	Petite entreprise et beaucoup de turnover. La formation en situation de travail est une pratique très fréquente dans l'entreprise. L'AFEST permettra de formaliser cette pratique et les compétences. Des salariés qui montent en compétence sont un gage de réussite et de performance de l'entreprise.	10 à 49
Aquitaine Limousin Poitou-Charentes Responsable Formation	Presse écrite et agences de presse	La formation interne est déjà très usitée. La transformation digitale impacte tous les métiers et engendre des restructurations. Ils mettent en place un accord GPEC cette année et travaillent sur la mobilité interne. L'AFEST permettra de formaliser et de donner une méthode pour les formateurs internes et pour développer la formation au poste. Ils souhaitent développer les parcours certifiants dans l'entreprise et la polyvalence.	300 et +

Région Fonction du représentant	Branche	Attentes et convictions	Effectif
Ile de France Responsable Formation	Publicité	L'AFEST répond à des problématiques business : les gens n'ont pas le temps de partir en formation, le turn-over est très élevé. Il y a 70 métiers différents dans l'entreprise et pour favoriser la mobilité interne et la polyvalence. L'AFEST répondra à un besoin de fidélisation et viendra en complément de micro-learning et permettra l'acquisition de compétences dans une logique de court terme.	300 et +
Auvergne Rhône-Alpes Responsable Développement RH	Publicité	La transformation digitale impacte les métiers (journalistes, publication, édition, événement). L'AFEST permettra de créer des passerelles entre ces métiers encore trop étanches entre eux. Ils se forment en intra déjà beaucoup mais l'AFEST offrira plus d'individualisation et de sur-mesure dans la pédagogie et dans les contenus.	50 à 299
Aquitaine Limousin Poitou-Charentes DAF et DRH	Publicité	La formation en situation de travail est déjà très pratiquée dans l'entreprise. L'Afest permettra de rendre les développeurs plus pédagogues et de formaliser les modalités pédagogiques et les séquences de formation.	50 à 299

[1] Extrait du dossier de présentation du projet au comité de pilotage de l'expérimentation, Novembre 2016

C'est avec l'entrée en formation des 10 référents (une des grandes entreprises en a inscrit 2) et l'engagement du travail sur le parcours de leurs apprenants que les conditions d'installation des Afest ont pu être approfondies.

Entreprise Publicité

L'opportunité d'une Afest

Contexte et enjeux

L'entreprise est une agence de communication cross-média de 25 personnes. La référente est la directrice de création et son apprenante une infographiste junior (26 ans, un an et demi d'ancienneté, titulaire d'un DU Conception Infographie).

Disponibilité/accessibilité

Si ce type de profil est disponible sur le marché local (des formations existent localement), il est ensuite nécessaire de continuer à développer les compétences des nouveaux embauchés dans le cadre de la spécificité de l'agence (son savoir-faire, sa manière de traiter avec ses clients, son style, etc.). Par ailleurs, l'apprenante a un profil très orienté web, la vocation cross média de l'agence a conduit à vouloir la faire progresser sur des aspects inhérents aux supports plus traditionnels sur lesquels sa formation d'origine était moins performante. En effet, l'équipe des créatifs est restreinte et la polyvalence des salariés est un atout, au regard de la vocation cross média de l'agence (pouvoir répondre à toutes les demandes du client, savoir l'accompagner sur tous ses projets que ce soit un site internet, une vidéo, l'organisation d'un événement).

Les objectifs d'apprentissage

Les compétences à développer de manière prioritaire sur lesquelles se sont accordées référente et apprenante sont des apprentissages techniques relatifs à la conception de supports de communication traditionnels : utiliser les règles de mise en page d'un fichier sur un support traditionnel, préparer un fichier d'exécution pour le « print », envoyer un document en fabrication et en assurer le suivi. D'autres compétences « Réfléchir (via un brainstorming), créer à partir de sa veille active, imaginer, s'inspirer sans pour autant plagier » sur lesquelles l'apprenante souhaitait aussi se perfectionner, n'ont pas été abordées dans la cadre de l'expérimentation. L'Afdas avait en effet défini un planning imposant aux référents de réaliser une première mesure de la progression de leurs apprenants au mois d'Avril 2017. Dans le cas de Publicité, cette échéance a marqué la fin du parcours de formation. La formation était aussi vue comme un moyen de mieux inculquer la culture du métier.

L'intention des acteurs

- L'entreprise : a l'impression que former les salariés, c'est ce qui est fait tout le temps, mais pas forcément de la manière la plus efficace, elle souhaite donc progresser. Son intentionnalité se matérialise par l'inscription d'une référente dans la formation certifiante de 70h, et par la création d'une « affaire » pour rendre visible les temps de formation et favoriser leur respect : ceux-ci apparaissent sur le planning hebdomadaire consultable par tous les salariés et présenté en réunion du lundi matin.
- La référente : associée au sein de la structure, elle était très intéressée pour contribuer à l'expérimentation et s'était portée volontaire pour suivre la formation et former une personne de son équipe.
- L'apprenante : le choix s'est porté sur elle car elle était la dernière arrivée dans le Pôle Création, et que la référente identifiait à la fois un potentiel et des marges de progrès. Le projet lui a été présenté comme une opportunité et elle y a vu un intérêt car même si chacun a une dominante, pouvoir prendre en charge d'autres projets est un plus pour l'entreprise et pour son CV. Elle avait seulement quelques craintes sur le temps que ça allait prendre.
- L'intention des acteurs s'est aussi matérialisée par la signature d'un PPIF (Protocole de Parcours Individuel de Formation) entre l'entreprise et l'apprenante.

La faisabilité

L'activité de l'agence nécessite souplesse et réactivité. Le pôle création est en bout de chaîne et a les activités les plus morcelées et les plus susceptibles d'être bouleversées en cours de semaine. Dans ce contexte, la principale difficulté pour installer l'action de formation a été de planifier du temps pour les séquences pédagogiques et de le respecter. L'outil de planification partagé, le soutien du directeur et le fait de circonscrire le projet dans le temps a été facilitant. Le choix de l'apprenant a aussi pris en compte le fait qu'un autre candidat possible avait une charge très importante à cette période. Cependant certaines séquences ont dû être décalées et reprogrammées. Le fait que l'expérimentation coïncide avec un contexte de sous-effectif n'a pas été facilitant.
Lorsqu'elle a pris conscience, en début de formation, de l'ampleur de sa mission, la référente a envisagé de déléguer la partie formation à une autre salariée de son équipe. Ce qui n'a au final pas été possible. La conséquence a été un investissement supplémentaire (y compris en dehors des heures de travail) pour la référente.

Entreprise Cinéma

L'opportunité d'une Afest

Contexte et enjeux

L'entreprise est un multiplexe cinématographique situé dans une zone commerciale, établissement de moins de 50 personnes d'un groupe qui compte 13 établissements

et environ 140 salariés. Le référent est le responsable technique pour l'ensemble des établissements et son apprenant un agent d'accueil polyvalent qui intervient également en projection (22 ans, un an et demi d'ancienneté, niveau Bac).

Les métiers de l'exploitation cinéma évoluent : le matériel de projection a connu de très fortes évolutions ces 10 dernières années : fin du 35mm, arrivée des projecteurs numériques. Le métier de projectionniste a évolué avec ces changements technologiques. Les agents ont globalement moins de maîtrise technique du matériel et de facilités à intervenir en cas de dysfonctionnement (les pannes sont électroniques et plus mécaniques). Ils sont davantage dépendants du support technique des intégrateurs. Face à ces évolutions, l'enseigne Cinéma souhaite conserver une certaine autonomie en termes de dépannage des installations, en particulier pour des raisons de coût. « On peut s'appuyer en partie sur des organismes extérieurs mais sur le métier de projectionniste tel que nous on le conçoit à Cinéma, cela ne peut donc se faire pratiquement qu'in situ », indique la directrice. Par ailleurs, l'établissement cherche à développer la polyvalence de son personnel entre les métiers d'accueil et de cabine, pour une plus grande souplesse de fonctionnement.

Accessibilité/disponibilité

Il existe un CAP d'opérateur projectionniste, diplôme au départ imposé par la convention collective pour exercer et avoir la qualification correspondante à cet emploi, aujourd'hui dispensé uniquement par le Cned et en décalage par rapport aux nouvelles techniques. Le groupe rencontre des difficultés à recruter du personnel car le métier a évolué : les personnes qui seraient disponibles et compétentes techniquement (par exemple des titulaires du CAP) ne se retrouvent plus dans la polyvalence demandée entre accueil et projection. Il est donc de plus en plus rare de recruter des personnes compétentes d'emblée, et des apprentissages conséquents in situ après le recrutement sont en général nécessaires.

Cinéma constate aussi qu'avant c'était plus facile de former : on était en binôme pour monter un film, on pouvait observer, puis monter seul, d'abord lentement, et ensuite plus rapidement. Ce travail en binôme pouvait s'étaler sur une année. Aujourd'hui, les agents doivent être polyvalents, il faut aller plus vite pour les former et il y a donc une nécessité d'organiser davantage les choses.

Les objectifs d'apprentissage

L'apprenant avait déjà des bases en projection puisqu'on lui demandait depuis environ 6 mois, en plus de son travail d'accueil et de vente, d'ouvrir la cabine de projection et de lancer la programmation. Mais ces acquis ne lui permettaient pas forcément de comprendre comment cela fonctionnait et d'être capable de réagir en cas de problème. L'ambition du projet de formation était de l'amener plus loin, avec en perspective une évolution dans la grille de classification. Ce qui fait la difficulté du métier (et ce que l'apprenant devait acquérir) c'est de savoir comment réagir face à l'imprévu, les dysfonctionnements techniques du numérique étant beaucoup moins prévisibles qu'avec le 35mm. Les principales situations de travail en jeu sont l'élaboration d'une play-list pour créer une séance de cinéma à partir des différents éléments reçus (film, sous-titres, générique, publicités, etc.), le lancement du film en projection, la maintenance des matériels et la gestion des dysfonctionnements.

L'intention des acteurs

- L'entreprise : c'est la DRH du groupe qui a engagé l'entreprise dans le projet de formation, à partir du constat que les recrutements s'accompagnent toujours d'une partie formation in situ conséquente. Son intentionnalité se matérialise par l'inscription d'un référent dans la formation certifiante de 70h, et par une adaptation des plannings pour permettre au référent et à l'apprenant de travailler ensemble
- L'apprenant avait manifesté, en amont du projet, un souhait de progresser en

s'engageant dans la préparation d'un CAP de projectionniste en candidat libre. Son engagement dans cette formation diplômante a coïncidé avec l'intérêt de la DRH pour la proposition de l'Afdas

- Le référent a été choisi assez naturellement de par son expérience sur l'ensemble des techniques de projection (35mm, numérique). Il était le plus compétent et avait déjà été amené à former des salariés embauchés à l'accueil au travail en cabine Il avait commencé à écrire des procédures mais n'étant pas formateur, il était intéressé pour savoir si sa manière de faire était la bonne. Il voulait « détailler et révéler le savoir ».
- L'intention des acteurs s'est aussi matérialisée par la signature d'un PPIF entre l'entreprise et l'apprenante

La faisabilité

Dans le cas de Cinéma, la difficulté a été de trouver des temps communs entre le référent, qui n'est pas tout le temps sur place, et l'apprenant, qui a des horaires décalés (week-ends ou soirée). A l'issue de l'expérimentation, la directrice constate que ce qu'elle n'avait pas anticipé au départ et qui a eu un coût c'est le fait d'avoir à dégager des plages horaires en dehors de la production, car tout ne s'est pas fait en situation de travail.
L'environnement présente des ressources intéressantes pour la formation pour les mises en situation : les erreurs humaines susceptibles de survenir sont sans gros impact autre que du retard dans le lancement de la séance. La polyvalence est aidante (un collègue peut venir prêter main forte). Pour une des compétences à acquérir - le diagnostic et le dépannage en cas de problème, la difficulté est de reproduire ou de provoquer certains dysfonctionnements sur le matériel numérique car on n'est pas sûrs de pouvoir les rétablir rapidement (en l'occurrence avant la séance de début d'après-midi). Ce qui est donc important c'est de se donner les moyens de saisir les opportunités, quand un incident se produit, d'aller sur place avec la personne la plus apte à résoudre le problème.

Entreprise Audiovisuel

L'opportunité d'une Afest

L'entreprise (45 personnes) réalise des prestations de services pour le cinéma et l'audiovisuel. L'entité concernée par l'expérimentation est un laboratoire vidéo : à partir des éléments livrés par les maisons de production il fabrique des produits (films, séries, etc.) « prêts à diffuser » pour la télévision par exemple.
Le poste de l'apprenante (chargée de fabrication media manager) a été créé il y a quelques années pour mieux organiser la fabrication dans une phase de développement. Ce type de poste est proposé en interne aux techniciens ayant une bonne capacité d'organisation. Il n'existe pas de formation externe pour ce métier. La titulaire occupe le poste depuis un peu plus d'un an lorsque la formation lui est proposée. Depuis 10 ans dans l'entreprise, sans diplôme, elle a évolué à partir d'un poste d'accueil.

Les objectifs d'apprentissage

L'apprenante avait jusqu'alors appris son nouveau métier sur le tas. Il s'agit d'un poste dans lequel il faut programmer l'activité et réguler la charge de travail des techniciens, communiquer avec les chargés de clientèle et parfois les clients mais c'est aussi un métier très technique, qui implique la connaissance et la maîtrise d'un ensemble d'outils et logiciels. Ce sont ces compétences techniques que l'apprenante avait le plus besoin d'approfondir.

L'intention des acteurs[1] :

- L'entreprise : la direction a délégué à la référente le rôle de représentante de l'entreprise dans le cadre de l'expérimentation.
- La référente est la responsable d'exploitation, elle n'est pas la responsable hiérarchique de l'apprenante. Elle n'est pas experte du métier de chargé de fabrication, qu'elle n'a jamais exercé, mais elle connaît la nature de l'activité et les interactions avec les autres métiers intervenant dans la chaîne de production.
- La direction lui a proposé de suivre la formation « référent Afest » parce qu'elle avait, en tant que manager, une sensibilité pour les questions de formation.
- L'apprenante : la référente l'a choisie car elle manifeste toujours une volonté d'évoluer et que cela lui a paru être un élément facilitant.
- L'intention des acteurs s'est aussi matérialisée par la signature d'un PPIF entre l'entreprise et l'apprenante.

1 Dans cette entreprise seule la référente a été interviewée, les informations sont donc moins précises en ce qui concerne l'apprenante et la direction de l'entreprise.

Ingénierie

Phases de l'ingénierie

Première étape d'ingénierie (équipe projet nationale = Afdas et consultant-formateur) :

- Parcours référent : formaliser le référentiel de compétences du référent et concevoir une ingénierie de formation pour le professionnaliser. Le référentiel décrit des compétences qui ne sont pas que celles d'un formateur : il s'agit de concevoir un parcours de formation à partir d'une analyse des besoins de développement des compétences, d'en organiser les modalités pédagogiques, d'identifier les acteurs chargés de la transmission des savoirs, de le piloter et d'être garant de son avancement et de la validation des acquis. Il s'agit d'accompagner l'apprenant tout au long de son parcours (aide au positionnement, conseil sur les ressources pédagogiques, planification en lien avec la hiérarchie). Le consultant s'est basé sur son expérience du tutorat pour décliner les compétences du référent.
- Parcours apprenant : formaliser une architecture type de parcours. Le consultant a formalisé une matrice qui recense 3 grandes modalités pédagogiques adaptées à la formation en situation de travail. Avec le point de vue que ces 3 approches perdureront, quelle que soit la définition de l'Afest adoptée, car elles répondent à des problématiques de montée en compétences dans les entreprises :
  - Le tutorat « revisité » : des professionnels forment un apprenant sur son poste de travail avec des méthodes pédagogiques terrain adaptées (illustrées avec des exemples pendant la formation). Conditions : tuteurs compétents, bienveillants, pédagogues, temps alloué,
  - La mise en situation : l'apprenant peut apprendre seul en travaillant, à certaines conditions (si réflexivité de l'apprenant, choix de situations de travail propices, aménagements : droit à plusieurs essais, à l'erreur, à l'expérimentation, pas de pression sur la production)
  - L'analyse de pratiques et/ou l'exploitation a posteriori des apprentissages fortuits : rendre l'apprenant conscient de ce qu'il a appris en travaillant, sans qu'il s'en soit rendu compte. Conditions : suppose la capacité d'écoute active d'un tiers, s'apparente à une forme de mentorat.

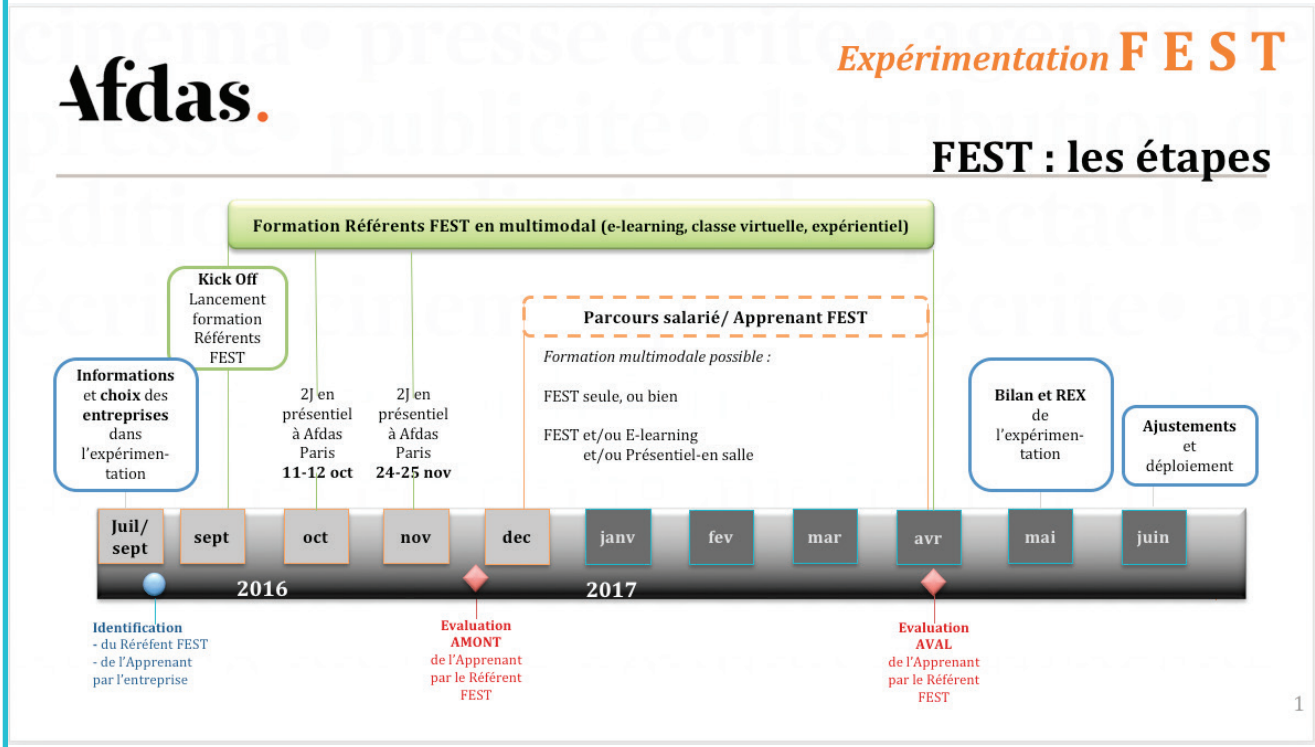
  L'auto-formation guidée est une autre modalité pédagogique présentée aux référents, ayant pour avantage d'impliquer l'apprenant.
- Ingénierie financière : formation du référent Afest prise en charge sur les fonds mutualisés de la Période de Pro (comme pour les tuteurs de contrats de professionnalisation).

La formation débouche sur une certification inscrite au répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP), portée par plusieurs branches de l'Afdas, mais pas seulement.

C'était une condition pour que le parcours de formation des référents puisse être pris en charge dans le cadre de la professionnalisation. Les référents ont tous produit à l'issue de leur formation un Dossier de Synthèse de Pratiques Professionnelles en vue de la certification, qu'ils ont tous obtenue.

- Titre de la fiche déposée à l'inventaire : « Accompagnement des apprentissages et de la formation en situation de travail ».
- Exemples de compétences à valider dans le cadre de la certification illustrant la dimension accompagnement
- Prévoir des temps d'échanges avec les apprenants ainsi que des temps de réflexivité à l'issue des mises en situation et/ou un temps de reformulation des acquis
- Conduire un entretien de retour d'expériences ou d'analyse de pratiques ou d'analyse d'incident ou de résolution de problèmes à l'issue d'un apprentissage en situation de travail
- Amener les apprenants à reformuler, conscientiser ou formaliser leur pratique à l'issue d'une séquence de travail
- Mener des entretiens réguliers de feed-back afin d'orienter les apprenants sur des axes de progrès et entretenir la motivation à apprendre

Synoptique de l'articulation entre le déroulement de la formation des référents et la mise en œuvre des formations en situation de travail en entreprise.



Objectifs des deux séquences collectives de formation en présentiel :

- Séquence 1 (2j) : formaliser un itinéraire d'apprentissages - de formation en situation de travail (en partant des contenus pédagogiques existants le cas échéant). Au cours de ces deux jours, le référent doit commencer à identifier les compétences à acquérir par l'apprenant, définir des objectifs pédagogiques et activités pédagogiques et modalités d'évaluation, réaliser une matrice de parcours à l'aide d'un support type dédié
- Séquence 2 (2j) : acquérir la posture et les techniques pour favoriser les apprentissages – la formation en situation de travail. Aborde les rôles et les missions du référent, les différentes modalités de formation en situation de travail, les techniques pédagogiques, les temps de réflexivité, l'évaluation…

Dans la phase expérientielle/individuelle, le consultant est en appui individuel à distance aux référents pour :

- Relecture individuelle des parcours et propositions de compléments et corrections
- Appui à l'estimation de la durée du parcours apprenant
- Conseils pédagogiques et pour l'accompagnement de l'apprenant

Quatre classes virtuelles (séquences de formation synchrones mais à distance avec le groupe de référents) ont par ailleurs été organisées sur les thèmes suivants :
Classe virtuelle n°1 : mener des entretiens de progrès et bilans avec un apprenant
Classe virtuelle n°2 : rendre compte à la hiérarchie
Classe virtuelle n°3 : impliquer des collègues dans la formation de l'apprenant
Classe virtuelle n°4 : accompagner un apprenant vers l'autonomie

Le parcours de 70h se répartit donc ainsi :

- Entre 35h et 40h d'accompagnement par le consultant en face à face pédagogique (présentiel + classes virtuelles + coaching individuel)
- Pour le reste : de l'expérientiel, soit du temps passé à produire le parcours de l'apprenant, à en discuter avec son responsable, la RH… et à accompagner et former l'apprenant, avec l'appui des ressources (fiches pratiques, articles, etc.) de deux portails de contenu développés par le cabinet du consultant, l'un sur la pédagogie de la formation, l'autre sur la pédagogie du tutorat).

Deuxième étape : sélection des entreprises

Troisième étape : formation des référents, et en parallèle, mise en œuvre de l'ingénierie de la démarche dans les entreprises

L'ingénierie mise en œuvre au sein de leur entreprise par les référents en train de se former a logiquement suivi les étapes de leur programme de leur formation.

Construction de la référence

Le premier travail des référents a été d'identifier et de décrire de manière assez exhaustive, dans un document-cadre proposé par le consultant :

- Les connaissances, compétences et comportements à maîtriser dans le métier exercé par l'apprenant,
- Les ressources pour les acquérir (documents, experts),
- Les situations de travail les plus apprenantes, les plus formatrices pour les acquérir,
- Une première approche des modalités pédagogiques à privilégier (tutorat, auto formation, formation en situation de travail, apprentissage fortuit).

Ce travail est amorcé au cours des 2 premiers jours en présentiel (méthode co-active : travail sur sa filière métiers en sous-groupes) puis se termine entre les deux sessions en présentiel, avec l'appui à distance du consultant. Un travail qualifié par beaucoup de référents comme complexe, pour des salariés avec un profil opérationnel, non familiers

des concepts RH, et dans des entreprises où les savoir-faire sont peu voire pas du tout formalisés (c'est le cas pour au moins deux des 3 entreprises Publicité, Cinéma et Audiovisuel).
Ce document a permis d'en construire ensuite progressivement deux autres, constitutifs des annexes du PPIF de l'apprenant :

- Une grille de positionnement en amont du parcours de formation en situation de travail. A partir du référentiel de l'emploi occupé, le référent, conjointement avec l'apprenant et avec le responsable hiérarchique de l'apprenant, évalue le niveau de maîtrise des compétences = « je maîtrise et/ou je fais », « je ne maîtrise pas et/ou ne fais pas », « je souhaite me perfectionner ». Cette dernière colonne est importante car elle fait appel à l'intentionnalité de l'apprenant. Ce temps de positionnement est présenté aux référents comme important pour s'assurer de son engagement et adapter les objectifs de formation en fonction de ses souhaits.
- Le parcours de formation en situation de travail de l'apprenant.

Construction du parcours de formation en situation de travail de l'apprenant

Ce travail est aussi engagé au cours des 2 premiers jours en présentiel et se poursuit avec l'appui à distance du consultant. Les référents ont été incités à formaliser une matrice de parcours pour leur apprenant sur la base d'un support dédié. Celui-ci décrit de manière synthétique, pour chaque activité/compétence du référentiel, selon quelles modalités pédagogiques le référent prévoit de les développer (tutorat/mise en situation/ apprentissages fortuits), quelles ressources sont à mettre à disposition de l'apprenant, quelles modalités de réflexivité et de mesure des progrès sont prévues, et prévoit une durée. Il est validé avec le manager de l'apprenant et le service RH. Dans plusieurs cas (Publicité par exemple), le contenu du parcours a été ajusté suite au positionnement amont pour mieux s'adapter aux souhaits de l'apprenante mais aussi pour respecter le cadre temporel imparti (1ère mesure de la progression fin avril 2017).

Élaboration de supports et ressources pédagogiques

Le cas échéant les référents ont également construit des séquences pédagogiques, des supports de formation, des exercices, des outils d'évaluation.

Communication

Dans les réunions de bilan sur l'expérimentation, ce point est ressorti comme un point délicat pour les référents, qui ont souvent dû assurer eux-mêmes la « promotion » de la démarche en interne. Y compris dans les entreprises plus importantes avec présence d'une fonction RH, la demande émerge d'avoir des supports de communication. Le manager est un acteur essentiel à impliquer, le plus tôt possible dans la démarche. Si dans la plupart des cas, ceux-ci ont bien accueilli la démarche, des freins ont été rencontrés dans certaines entreprises : le manager direct ne comprend pas l'intérêt de faire de la formation en situation de travail alors qu'il y a déjà de la formation interne, le manager direct est informé tardivement de la formation et interroge la légitimité du référent.

Accompagnement de l'apprenant

Entretiens de positionnement amont, identification des préférences d'apprentissage et du niveau de maturité professionnelle de l'apprenant (intégration, découverte, perfectionnement, …) pour personnaliser le parcours et les modalités de formation. Le consultant a également donné des exemples d'outils susceptibles de favoriser la réflexivité de l'apprenant : journal des apprentissages, rapport d'étonnement.

Ressources /répartition de la charge formative

Dans les 3 entreprises, en fonction notamment de leur profil et des ressources en présence, les référents ont endossé tout ou partie des activités de la mission pour

laquelle ils ont été préparés :
Publicité : la référente est la manager de l'apprenante, au départ elle avait envisagé de confier la transmission à l'une de ses collaboratrices, elle-même infographiste, mais un contexte relationnel défavorable au moment de l'expérimentation lui a fait renoncer à cette 1ère option. Pour les prochaines actions de formation, elle veut déléguer la partie formation et être en appui à l'expert métier et à l'apprenant.
Cinéma : le référent est le responsable technique de l'apprenant, il a également pris en charge l'ensemble du champ d'activités du référent. Si c'était à refaire il ne serait pas en même temps référent et formateur de proximité, il estime que la charge est trop lourde pour une seule personne, ayant de surcroît des responsabilités opérationnelles. Pour les futures formations il souhaite pouvoir s'appuyer sur d'autres experts métier. De son côté la DRH estime qu'elle n'a pas suffisamment pris le temps de réfléchir à l'appui qu'elle pourrait de son côté apporter au référent.
Audiovisuel : la référente s'est appuyée sur des experts métiers pour transmettre les compétences ciblées. Pour autant, elle estime qu'elle a dû apprendre à réaliser beaucoup de choses nouvelles en même temps car sans autre ressource en appui, elle a dû également prendre en charge en direct l'ensemble des aspects administratifs (rédaction du PPIF).

Temps passé par les différents acteurs

Les 70h correspondant à la durée de formation prévue du référent avec le consultant-formateur (comprenant une partie de formation expérientielle ou en auto formation via une plateforme de ressources) ne suffisent pas systématiquement à couvrir l'ensemble du temps investi par le référent pour cette première Afest. La pratique - ici en lien avec les exigences de certification - qui a consisté à suivre et qualifier le temps passé par chaque référent nous permet d'en avoir une représentation. Ce temps significatif a été un étonnement pour la plupart des entreprises.
Exemple Publicité : référent ayant tenu tous les rôles (concepteur du parcours et formateur de proximité)
90h en tout sans compter le temps passé à préparer la certification
Avec l'apprenant : 19h, Avec le consultant-formateur : 37h, Préparation individuelle (parcours, supports) : 32h, régulation hiérarchie : 2h.
Exemple Cinéma : référent ayant tenu tous les rôles (concepteur du parcours et formateur de proximité)
126,5h sans compter le temps passé à préparer la certification
Avec l'apprenant : 11h, Avec le consultant-formateur : 36h, Auto formation : 12h, Préparation individuelle (parcours, supports) : 55h, régulation hiérarchie et collègues : 12h30,
Exemple Audiovisuel : référent ayant délégué au moins en partie la formation à des experts métier
Temps non communiqués

« Preuves » prévues de l'action de formation

Un formalisme spécifique a été défini pour le parcours des apprenants en situation de travail.
PPIF (Protocole de Parcours Individuel de Formation) des apprenants + ses annexes : positionnement amont, parcours apprenant, positionnement aval. Les éléments constitutifs du PPIF ont été en grande partie élaborés dans le cadre du parcours de formation des référents.
Présence dans l'entreprise d'un référent certifié.

Traces de l'activité prévues

Au cours de la formation, le consultant-formateur a suggéré aux référents de proposer à leurs apprenants de tenir un journal de bord pour consigner leurs activités et alimenter les moments de réflexivité.

L'ensemble des référents estiment que la formation qu'ils ont suivie était incontournable pour mettre en œuvre les actions de formation réalisées. Certains souhaiteraient qu'elle soit davantage individualisée en fonction du niveau de départ du référent. Mais par ailleurs l'apport du groupe (exercices en binômes, partage des difficultés) est identifié comme un facteur aidant. Les apports sur la pédagogie, les techniques de transmission, l'apprentissage de la construction d'un parcours, la découverte de la formalisation, ressortent comme des temps forts des apprentissages du côté des référents. Certains besoins d'approfondissement ou d'outillage plus poussé ont été évoqués lors de la réunion de bilan de juin 2017 : guide/fil conducteur pour formaliser le parcours de formation, être davantage préparés à la conduite de la réflexivité « On se retrouve en entretien sans savoir quoi dire, au début du moins », un référent.

Action de formation effectivement déployée

Pour les parcours de formation en situation de travail des apprenants, L'Afdas avait fixé au départ une durée minimum de 14h et un maximum de 70h, pouvant être renouvelée une fois. Les parcours se sont déroulés sur 5 mois maximum, compte tenu du fait que le principe retenu était d'effectuer une 1ère mesure des résultats au 30 avril 2017, afin d'être en mesure de tirer des enseignements de l'expérimentation. Les parcours de formation des salariés initialement envisagés étaient d'une durée moyenne de 69h.

Entreprise Publicité : pas de mise en situation sur des projets réels (en raison à la fois d'un environnement non favorable dans la période de l'expérimentation, du cadre temporel contraint, des préférences d'apprentissage de l'apprenante) mais néanmoins des compétences développées.

La formation est prévue uniquement au sein de l'entreprise. Initialement estimée à une durée de 70h, elle a été dans les faits de 27h pour être réaliste par rapport à l'échéance du 30 avril et compte tenu d'un démarrage début février revenant à concentrer l'action sur 3 mois.

Séquence de positionnement amont de l'apprenante (4h, en 2 temps)

L'apprenante et la référente remplissent la grille de positionnement chacune de leur côté, puis discutent pour établir de manière concertée le positionnement. La référente a également proposé à son apprenante de remplir un questionnaire de préférence des apprentissages afin d'orienter sa manière d'envisager la formation. Celui-ci a montré que N. appréciait d'apprendre au contact de l'autre et ensuite de tester.

Activité (mise en situation), description de la progression pédagogique

Le document « Parcours de formation Apprenant » annexé au PPIF incluait plusieurs modalités de formation : tutorat (avec exercices), formation en situation de travail, exploitation d'apprentissages fortuits et auto formation, sans détailler les modalités ni les situations de travail support envisagées.
La formation mise en place n'a pas comporté de mises en situation sur des projets réels. Elle s'est organisée en plusieurs séquences entre début février et fin avril 2017, sous forme d'ateliers d'une durée de 2h à 4h (19h au total), sur les différentes notions techniques à faire acquérir à l'apprenante (exemple : les styles de paragraphe et de caractères, la couleur et le repiquage au noir, la création de packaging, etc.). « On a fait comme si N. était en stage externe, mais avec des exemples adaptés ».

- Les 5 premiers ateliers se sont déroulés dans une salle de réunion de l'agence : la référente fait des apports sur des notions bien précises (des trames de séquences ont été formalisées par la référente et remises à l'apprenante), elle les illustre à partir d'exemples issus des productions de l'agence[1] ou d'autres productions dont elle pense qu'elles vont intéresser l'apprenante, elle partage des éléments de veille, peut faire des démonstrations, puis propose un exercice fictif que l'apprenante peut

1 Certaines notions auraient pu être traitées en stage externe mais réel intérêt de faire le lien avec les méthodes de l'agence : gestion au quotidien, exigences sur la remise au client, modèles de préparation pour compatibilité avec le reste de la chaîne de production, méthodes de travail, etc.

réaliser soit en salle de réunion soit sur son poste de travail. Exemples : exercice de reproduction d'un packaging existant puis création en autonomie d'un packaging original à partir d'un produit donné. A partir d'un magazine, l'apprenante devait refaire la page de façon organisée avec les règles rangées des styles de titre (couleur etc.) de manière à ce que le document puisse être repris sans problème par quelqu'un d'autre.

- Le dernier atelier s'est déroulé à l'extérieur de l'entreprise, chez un fournisseur de papiers, pour permettre à l'apprenante de découvrir les différentes gammes de papier, grammages, et des exemples de réalisations. L'objectif était de lui ouvrir d'autres perspectives, possibilités de choix dans son activité.

Du point de vue de l'apprenante cela aurait été compliqué de trouver dans la période de formation un projet réel permettant d'aborder toutes les notions qui ont été abordées. Pour la référente, cette manière de faire donnait plus de confort à l'apprenante car la période était chargée pour elle sur des projets web : c'était une manière de lui laisser du temps pour essayer, pour expérimenter sur des sujets plus traditionnels dont elle n'était pas familière. La former sur des projets réels aurait impliqué de retirer ces projets à d'autres collaborateurs moins chargés, pour lui en ajouter à elle qui l'était déjà beaucoup. Pour autant, à l'occasion d'une séquence portant sur les formes de découpe, la référente s'est appuyée sur l'exemple très concret d'un projet traditionnel qui avait été confié à l'apprenante avant sa formation, et sur lequel elle avait dû passer la main, ayant rencontré trop de difficultés. Cette manière de faire lui a permis de s'assurer que l'apprenante avait acquis une méthode de travail. Avec aussi le point de vue que « structurer un temps hors du temps de production lui donnait plus de valeur ».

Rôle de la référente pendant ces séquences

Elle fait des apports, peut être amenée à montrer, puis à faire faire à l'apprenante. Puis elle laisse l'apprenante travailler seule sur son exercice.

Réflexivité

En début de chaque séquence il y a un débriefing à partir de ce que l'apprenante a réalisé dans le cadre de l'exercice proposé. L'objectif est de vérifier la compréhension en analysant la manière dont elle a fonctionné, les étapes par lesquelles elle est passée, les difficultés qu'elle a rencontrées. « J'arrivais avec ma production je disais quelles difficultés j'avais rencontré et on pouvait revenir dessus », (apprenante). Du point de vue de la référente, ces temps étaient indispensables pour revenir sur les exercices sur lesquels elle avait laissé son apprenante faire seule. Ils ont souvent été plus longs que prévu initialement car les échanges donnaient lieu à d'autres questionnements de l'apprenante qu'il fallait traiter. Il existe quelques traces des conclusions de ces échanges à travers le carnet de bord que tient la référente où elle consigne le contenu de chaque atelier (Exemple : « Débriefing de l'exercice et de la session précédente : mise en concordance d'un document pour un repiquage au noir. Cet exercice a été très bien compris, seule remarque : faire attention aux couleurs RVB dans son fichier ».) Un regret de la référente : que son apprenante n'ait pas tenu un cahier d'apprentissage (pour pouvoir s'y référer en cas de doute, l'aider à se focaliser sur les points qui l'intéressent, lui sont utiles, pour valoriser les temps).

Résultats

Un positionnement aval a permis de faire ressortir les acquis de l'apprenante sur les compétences techniques visées, il est prévu que ce positionnement soit annexé au compte-rendu de son entretien d'évaluation. L'apprenante a également rédigé un retour d'expérience formalisé de son parcours.

Traces de l'activité support de l'action de formation

Les exercices réalisés par l'apprenante

Autres indices de la réalisation d'une action de formation

PPIF et ses annexes (positionnements amont et aval, objectifs et parcours)
Carnet de bord de la référente (date, durée, description des notions abordées et des exercices proposés)
Trames des séquences remises à l'apprenante
Relevé de temps de la référente
Dossier de Synthèse de Pratiques Professionnelles de la référente pour la certification
Une page de retour d'expérience rédigée par l'apprenante dans laquelle elle donne son point de vue sur les apports de la formation.

Entreprise Cinéma : des mises en situation en production réelle, étayées et progressives, la nature des compétences à acquérir (réagir à des aléas) implique de faire appel à des modalités d'apprentissages variées

Pour cet apprenant, la formation en situation de travail (70h) s'inscrit dans un parcours de formation conséquent de 540h incluant la préparation d'un CAP par correspondance (via le Cned), et deux formations dispensées par des organismes externes en interne ou en centre de formation (sécurité et accueil/vente).

Séquence de positionnement amont de l'apprenant

La phase de positionnement amont a été très importante notamment parce qu'il y avait divergence d'évaluation des savoirs. L'apprenant estimait qu'il maîtrisait la projection et la directrice aussi. Le référent a observé l'apprenant, a constaté que jusqu'à présent on lui avait expliqué l'enchaînement des opérations pour lancer un film mais pas comment cela fonctionnait, par exemple quelles sont les conséquences si un câble est débranché. Il y a eu un échange pour lui montrer que pour que ce soit vraiment maîtrisé, il faut pouvoir « récupérer en cas de problème ».
« Le collègue m'avait dit tu appuies là, ça s'allume mais je n'avais pas appris comment ça fonctionnait, le cheminement des choses… » (l'apprenant)

Activité (mise en situation)

Le document « Parcours de formation Apprenant » est décliné en 3 parties, les deux premières se succèdent :

- Une partie « connaissances générale » : théorique, c'est la partie qui a été validée fin avril
- Une partie « connaissances pratiques : reprise des thèmes abordés dans la partie théorique mais en manipulant
- Une partie « attentes et comportement »

Le document évoque deux modalités de formation : auto-formation et tutorat (cette dernière modalité faisant appel à plusieurs techniques : doublon, explication flash, formation en situation de travail, apprentissages fortuits) + temps consacrés à la réflexivité et à la mesure des progrès. La durée totale du parcours prévue est de 67 heures.

Partie « connaissances générales » = temps d'étayage visant également l'acquisition de connaissances sur la culture du métier (industrie du cinéma, jargon technique)

- Auto formation (7h prévues) : l'apprenant devait consulter des documentations (lexique, manuels constructeur, vidéos). L'objectif était qu'il comprenne à quoi ça servait avant d'entrer dans le comment ça fonctionne chez Cinéma (exemple : comprendre le principe de la 3D, son intérêt).
- Tutorat (9h prévues) :
  - Le référent présente les produits et matériels, en les démontant pour mieux expliquer leur fonctionnement, lors de temps dédiés à la formation en dehors des horaires de « production » : en matinée, puisque les projections commencent en début d'après-midi. Le référent décrit les problèmes susceptibles d'être rencontrés et les différentes manières de les résoudre. L'apprenant écoute, observe et questionne.

Le fait de voir le référent faire correspondait à son style d'apprentissage en lui permettant d'imprimer une image dans sa tête (n'a jamais pris de photo). Ensuite il prenait des notes mais il dit ne pas avoir eu besoin de s'y référer par la suite. « Je voyais en réalité ce qui était décrit sur le papier dans mes cours par correspondance, ce qui changeait tout », l'apprenant.

- L'apprenant observe un autre collègue pendant qu'il utilise les outils de travail en situation de production et pose des questions. Par exemple : observation de la réception et du montage sur les serveurs des nouveaux films réceptionnés les lundis et mardis.

Ces modalités ont impliqué de détacher l'apprenant : ces jours-là, il n'était pas programmé sur les activités de production.

Partie « compétences pratiques »

- Auto formation (2h) : consultation de procédures rédigées par le référent ou de documentations techniques pré identifiées
- Tutorat et mise en situation : le récit du référent et de l'apprenant fait ressortir à travers plusieurs exemples que l'apprenant a d'abord observé, puis fait en étant guidé et enfin fait seul.

Exemple : monter un film, élaborer une playlist à partir de consignes (ajouter les publicités, bande annonces, etc.) et lancer la projection.
Cela se faisait souvent les mardis et mercredis matin, un moment un collègue est présent pour la programmation dans ce cas il leur était demandé d'avancer au maximum la programmation avant, pour pouvoir prendre plus de temps pour en faire une partie en doublon avec l'apprenant.
Avant de lancer la projection en situation réelle (lors d'une vraie séance) l'apprenant a eu la possibilité de tester sa programmation le matin ou pendant la période d'exploitation mais dans une salle sans projection. Le numérique offre la possibilité de faire plusieurs essais, de changer les paramètres, par exemple le référent pouvait demander à son apprenant de rajouter une séquence à la dernière minute.

Exemple : lancer une projection en autonomie, avec la consigne d'utiliser une procédure autre que la procédure habituelle à partir du serveur. L'objectif est de s'entraîner à recourir à un mode dégradé suite à un dysfonctionnement. L'apprenant le fait d'abord dans une salle sans clients (par exemple en début de matinée ou pendant de grosses inter-séances par exemple les jeudis ou vendredis entre 14h30 et 16h). L'apprenant prévient ses collègues à l'accueil de ne le déranger qu'en cas d'urgence.

Exemple : intervenir lors de petites maintenances programmées en veillant à prévoir ces démontages en début de semaine pour, en cas de problème, laisser au support technique le temps d'intervenir avant l'affluence du week-end.

Rôle du référent pendant ces séquences

Comment apprendre à gérer les aléas ?

La compétence qui consiste à savoir faire face à des aléas en situation n'est pas explicitement décrite dans le référentiel d'activité élaborée par le référent mais elle fait la difficulté du métier, c'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles les candidats sont parfois difficiles à trouver. Elle était implicitement visée à travers la formation dispensée, mais certains aléas sont difficiles à provoquer intentionnellement. Or « c'est quand on rencontre un problème qu'on apprend » (l'apprenant). Il faut pouvoir, quand ils se produisent, saisir les opportunités pour permettre à l'apprenant de résoudre le problème avec la personne experte. L'apprenant explique aussi comment le fait d'avoir vu, dans le cadre de sa formation, tel appareil de projection démonté lui a permis de faire un diagnostic rapide suite à un incident survenu la veille (la même scène rejoue en boucle) et à s'orienter vers l'alternative de proposer aux clients

de changer de salle. Une modalité favorisant les apprentissages expérientiels présentée aux référents dans leur formation (exploiter les apprentissages fortuits) peut ici être très utile : prendre le temps de revenir a posteriori sur ce type d'incidents, par exemple sur la base du cahier d'exploitation que les salariés intervenant en cabine de projection tiennent à jour.

Lors des premières mises en situation en autonomie, le référent est en observation. La 2ème fois il n'est pas auprès de l'apprenant mais n'est pas loin, pour pouvoir être en appui en cas de difficulté (il a explicitement donné à l'apprenant le droit de le déranger). Il s'assure après le démarrage des opérations que tout s'est bien passé. Ensuite il n'est plus là du tout. Dans ce cas on s'assure qu'il y ait ce jour-là quelqu'un à l'accueil capable de reprendre la main en cas de problème : de ce point de vue la polyvalence est aidante.

Réflexivité

Le référent a consigné sur son document « feuille de temps » un total de 5 heures consacré à des « débriefings » (7 dates notées sur la feuille de temps du référent entre janvier et avril 2017 entre 20 mn et 1h). Ces temps n'ont pas a priori été formalisés d'une manière ou d'une autre et nous n'avons pas d'éléments précis sur leur contenu. « Nous avons beaucoup échangé mais on n'a pas pris un temps pour formaliser ces temps-là », le référent.

Évaluation

Le référent a réalisé des évaluations mensuelles de la progression de son apprenant (7h30 entre janvier et avril 2017 soit environ 2h par mois). Ces évaluations ont donné lieu à la tenue d'un journal de progression des thèmes abordés. Il utilise 3 « smileys » de couleur différente pour symboliser le niveau d'acquisition. Pour réaliser ces évaluations formatives, il observait l'apprenant pratiquer, l'interrogeait pour tester ses acquis, par exemple en lui demandant d'expliciter : « Pourquoi fais-tu comme ça ? ».

Résultats

Un positionnement final a été fait fin avril (30 mn) sans la hiérarchie. Il montre que l'apprenant maîtrise une partie des compétences pour lesquelles il souhaitait se perfectionner. Le parcours de formation s'est poursuivi au-delà de ce positionnement intermédiaire. L'ensemble du parcours (l'apprenant a obtenu son CAP de projectionniste en juillet) s'est traduit par un changement dans ses fonctions et par une promotion. « Avant j'étais agent d'accueil et je faisais un peu de cabine, là mon travail a changé, je fais plus de maintenance. Pour gérer les problèmes avant ils ne comptaient pas trop sur moi, maintenant si », (l'apprenant).

Traces de l'activité support de l'action de formation

Observation directe par le référent au moins lors des 1ères mises en situation.

Autres indices de la réalisation d'une action de formation
PPIF et ses annexes (positionnements amont et aval, objectifs et parcours)
Relevé de temps du référent
Procédures rédigées ou mises à jour par le référent ?
Journal de progression sur les thèmes abordés
Dossier de Synthèse de Pratiques Professionnelles de la référente pour la certification

Entreprise Audiovisuel : les échanges sur le projet de formation et la construction du parcours révèlent que les difficultés rencontrées par l'apprenante dans l'exercice de son

activité au quotidien renvoient à des questions d'organisation qui vont être au centre de la démarche

La formation est prévue uniquement en situation de travail et initialement estimée à une durée de 68h.

Séquence de positionnement amont de l'apprenante

La construction du référentiel d'activité et de la grille de positionnement a été facilitée par l'existence d'une fiche de poste. L'apprenante et sa manager ont rempli la grille de positionnement chacune de leur côté. Le positionnement amont montre un niveau de maîtrise déjà important, le manager ne relève que 3 points de progrès à travailler. Dans sa grille l'apprenante exprime des besoins de progression sur un plus grand nombre de compétences. Dans l'échange qui s'ensuit, elles se sont rendues compte que l'apprenante rencontrait des difficultés dans son activité par manque de connaissances sur l'organisation de l'entreprise et les procédures. Un gros travail d'inventaire de toutes les procédures auprès des experts et des encadrants a été réalisé par la référente, qui a constaté à cette occasion que la plupart des procédures étaient obsolètes et parfois inaccessibles par l'apprenante. Une campagne de mise à jour ou de création des procédures a suivi. Le projet de formation a donc révélé d'autres problématiques.

Activité (mise en situation), description de la progression pédagogique

Le document « Parcours de formation Apprenant » annexé au PPIF fait principalement appel à la modalité « Tutorat ». De fait, il semble que la majeure partie des heures de formation ont été consacrées à des explications et démonstrations des outils à maîtriser par des salariés identifiés comme experts sur ces outils. La référente a également demandé à chaque chef de service et d'atelier de préparer une présentation de son activité qui a été faite à l'apprenante pour favoriser sa compréhension de l'organisation. Ces séances se déroulent sur des temps courts (30mn à 2h maxi) dans une salle isolée de l'open-space.
La difficulté est que les procédures, les outils, évoluent très vite. La meilleure modalité identifiée pour rester à jour est que la titulaire du poste questionne l'expert et actualise elle-même les documents. Dans cet environnement très mouvant, la responsabilisation de l'apprenante a été privilégiée, par exemple en exploitant ses apprentissages fortuits et en l'incitant à l'autoformation. L'apprenante a ainsi créé ses propres check-list de dépannage après avoir été confrontée à des problèmes techniques lors de séances de présentation des livraisons à des clients : elle a consigné ce sur quoi le technicien est intervenu.
Les temps consacrés à des mises en situation sont de l'ordre de 5h dans la matrice de parcours initiale. La référente explique qu'elles ont surtout été utilisées pour les activités livraison et archivage : faire en doublon sur des cas simples puis plus complexes puis faire seule. Pour l'archivage il est possible d'archiver des fichiers fictifs puis de les désarchiver, pour s'entraîner.

Rôle de l'expert pendant ces séquences

La référente a organisé le travail des experts et les a conseillés pour expliquer les choses avec pédagogie, avec l'appui du consultant. Elle a organisé les modalités de remplacement de l'apprenante avec son manager lors des temps de formation.
Pendant la mise en situation sur l'archivage ou la livraison, l'expert lui montre, lui demande si elle a compris et se sent capable de faire seule, puis elle l'observe en train de faire avec une grille d'observation

Réflexivité

Une dizaine d'entretiens dits « de progrès » ont été organisés entre la référente, l'apprenante et sa manager, soit environ un toutes les deux semaines. Le consultant

lui avait préconisé de consacrer 5mn par entretien de progrès à la réflexivité (cf. le positionnement amont de compétences de la référente). La référente s'est constituée elle-même une trame de questionnement à partir des apports de la formation et des séances de coaching du consultant. Dans un 1er temps elle demande à l'apprenante ce qui a posé problème et dans un 2ème temps elle l'invite à évoquer une réussite. Elles font aussi le point sur les explications flash des experts. Il n'y a pas eu de formalisation de ces échanges.

Résultats

Pour évaluer la progression de l'apprenante, des grilles d'observation en situation de travail ont été préparées par la référente et les experts. Elles se basent sur la liste des étapes à respecter : pratique réellement appliquée et observée/partiellement appliquée et observée/non appliquée et observée. Cette observation est réalisée à la suite de l'apprentissage en doublon pour les compétences « Réception Média » et « Archivage ».
La grille de positionnement aval renseignée en mai montre une progression sur plusieurs des compétences visées.

Traces de l'activité support de l'action de formation

Observation directe par l'expert.

Autres indices de la réalisation d'une action de formation
PPIF et ses annexes (positionnements amont et aval, objectifs et parcours)
Productions de l'apprenante : glossaire termes techniques, check-list dépannages séances clients, etc.
Grilles d'observation en situation de travail remplies
Relevé de temps du référent
Dossier de Synthèse de Pratiques Professionnelles de la référente pour la certification

Retombées de l'Afest

Bénéfices directs en termes de production de compétences

Entreprise Publicité

La référente (et hiérarchique de l'apprenante) fait état d'un bénéfice immédiat : depuis la formation elle confie plus facilement à son apprenante des projets traditionnels. Elle lui a notamment confié certaines consultations client impliquant des supports traditionnels sur lesquels on prend peu de risques (Exemple : cartes de vœux).
L'apprenante estime qu'avoir revu le « print », abordé superficiellement pendant ses études, n'était pas négligeable, et qu'elle a de surcroît découvert des domaines qu'elle ne connaissait pas, et qui lui ont apporté une ouverture d'esprit.
Point de vigilance : elle regrette que tous les sujets sur lesquels elle souhaitait se perfectionner n'aient pas pu être abordés pendant la durée de l'expérimentation et de ne pas avoir eu suffisamment l'occasion de mettre en pratique ce qu'elle a appris depuis la formation.

Entreprise Cinéma

Pour la directrice, l'apprenant est clairement monté en compétences.
Pour l'apprenant : son travail a changé il fait plus de maintenance, quand il y a des soirées spéciales (exemple : retransmissions d'opéras en live) on fait appel à lui pour assurer les branchements. Il a bénéficié d'une promotion interne.

Bénéfices indirects/induits

Entreprise Publicité

Au-delà des résultats immédiats en termes de nouvelles capacités de la bénéficiaire, les acteurs de l'entreprise évoquent plusieurs bénéfices liés à l'action mise en place.

La référente et l'apprenante constatent ensemble que cette action leur a permis d'étoffer leur relation professionnelle : « Une plus grande proximité, une meilleure relation » (référente), « Cette formation sur le lieu de travail a enrichi notre relation professionnelle », l'apprenante.
Pour l'apprenante : sa responsable la sent plus sereine sur les projets Print qu'elle lui confie désormais.
Pour la référente : son management a évolué, elle a l'intention de profiter des entretiens professionnels pour recueillir des besoins en termes de formation en situation de travail.
Pour l'entreprise :

- Le travail sur la formation a ouvert des perspectives en termes de gestion RH. La référente a souhaité formaliser des fiches de postes, et a suivi une formation sur les entretiens professionnels. Elle s'interroge sur un collaborateur qui n'a pas de diplôme mais qui est très compétent et sur l'intérêt qu'il pourrait y avoir à valoriser ces compétences.
- Le chef d'entreprise met en avant le développement de l'autonomie et de la capacité d'action des salariés. « Avant on formait mais mal : par hasard, en fonction des besoins immédiats, ça s'effaçait de la mémoire, et on n'en parlait pas dans les entretiens professionnels ». « On a besoin de gens responsables, pour ça il faut comprendre ce qu'on fait ».

Pour les autres salariés :

- Le conseiller régional de l'AFDAS a été invité lors de la réunion annuelle de l'entreprise à présenter des éléments en matière de droit à la formation, ouverture des CPF…
- L'entreprise envisage d'engager des parcours similaires dans l'autre pôle. La référente aurait cette fois un rôle d'accompagnement de son collègue responsable de pôle dans la construction d'un parcours de formation.

Entreprise Cinéma

Pour l'apprenant :

- Facilitation de l'obtention du CAP car sans expérience en cabine, cela n'aurait pas été possible, et que de surcroît bénéficier en parallèle de la formation sur son lieu de travail et de l'accompagnement de son référent a été facilitant.
- Accélération de la montée en compétences : « Si la formation n'avait pas été organisée, ça aurait été plus étalé », l'apprenant.
- Souhaite continuer à se perfectionner.

Pour l'entreprise :

- La directrice considère que l'apprenant est non seulement monté en compétences mais qu'il est également plus engagé dans son travail et pense que la formation n'y est pas étrangère.
- Le fait de rendre visible le fait que des compétences nécessitent une transmission encadrée, et pas seulement « sur le tas » valorise les métiers concernés.
- Le référent s'est perfectionné dans ses capacités de transmission : « Avant on avait déjà quelqu'un sur qui on pouvait compter pour transmettre mais avec la formation de référent il a eu des plus sur la manière de le faire, des outils ».
- La formation du référent et le temps investi pour construire le parcours de ce premier apprenant est à considérer comme un investissement, même si elle n'avait pas anticipé quelque chose d'aussi lourd au départ. « Le prochain apprenant sera forcément différent, mais il y a une base qui pourra être retravaillée ». C'est particulièrement vrai pour les profils techniques bien sûr, mais un réinvestissement dans la formation sur les autres métiers de l'établissement est également possible de son point de vue, en termes de méthode et d'approche pédagogique.
- L'apprenant forme lui aussi quelqu'un qui intègre l'équipe sur une partie du parcours qu'il a suivi avec son référent.

Entreprise Audiovisuel

- Le projet a permis de clarifier des points d'organisation, de structurer les processus de travail et de se poser la question de leur mise à jour permanente
- Il a aussi apporté la preuve de la possibilité de professionnaliser les experts sur la pédagogie et a fait germer l'idée de monter une école de formation en interne, sur d'autres activités de l'entreprise pour lesquelles elle détient un vrai savoir-faire et a régulièrement besoin de trouver des compétences. Un projet dans lequel la référente devrait être très active.

Lors d'un bilan effectué en juin 2017 d'autres entreprises ont mentionné des effets indirects d'une nature un peu différente : décloisonnement des services, constitution/structuration d'un réseau d'acteurs chargés de transmettre les savoirs.

Sur l'ensemble de l'expérimentation

- Illustre l'investissement en temps nécessaire et le besoin d'accompagnement des

Extraits du questionnaire d'évaluation à froid réalisé par l'Afdas en décembre 2017 auprès des apprenants et de leur manager (8 répondants)

100 % des répondants, managers et apprenants, estiment que le parcours Afest a permis d'acquérir des compétences.
100 % des répondants, managers et apprenants, considèrent que ces compétences acquises servent pour l'activité professionnelle actuelle du salarié.
Les effets sur l'apprenant les plus souvent constatés par les managers sont la confiance en soi en tant que professionnel et la qualité des productions
Les effets sur l'apprenant plus souvent constatés par les apprenants eux-mêmes que par les managers sont : la perception et la compréhension de son rôle dans l'entreprise, la prise de recul sur son activité, le développement de nouvelles relations au sein de l'entreprise.
La gestion du temps est la principale difficulté rencontrée pour 62% des apprenants et 63% des managers.
Seulement la moitié des managers déclarent qu'il a été nécessaire d'aménager les situations de travail de leur collaborateur et que cet aménagement a consisté à accorder des délais supplémentaires ou un droit à l'essai et à l'erreur.

Les préconisations en termes de formalisme à l'issue de l'expérimentation

Le consultant recommande sur ce point de rester sur des formats simples* :

« Avant le démarrage de la formation :

- un protocole individuel de formation, comportant un formulaire de co-positionnement de l'apprenant, en vue de définir à trois (apprenant + manager + tuteur) des objectifs pédagogiques, un « itinéraire Afest » personnalisé, comportant des moyens et supports pédagogiques mais aussi un « espace-temps » alloué à l'apprenant et à son tuteur.
- le cas échéant une charte pédagogique (droits/devoirs) engageant conjointement les 3 acteurs ci-dessus.

A la fin de la formation :

- un positionnement aval montrant les acquis. Le cas échéant on peut aussi y joindre des grilles d'évaluations formatives intermédiaires conjointement signées par le tuteur et l'apprenant ou encore un journal d'apprentissages tenu par l'apprenant et suivi / co-signé avec son tuteur.

Accompagnement de l'Opca nécessaire

Garder en tête que même allégé, le formalisme administratif est une charge pour les entreprises de petite taille. Une aide et un accompagnement de l'Opca semblent donc indispensables pour soulager les entreprises et leur permettre de passer le cap du formalisme demandé par l'Afest. »

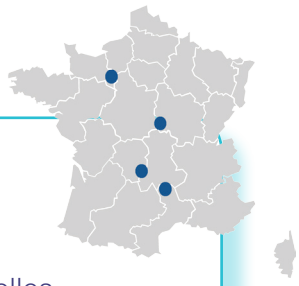
**extrait du rapport du consultant, nov. 2017*

entreprises, en particulier des petites structures, pour passer des apprentissages sur le tas aux Afest ;

- Illustre une option pour accompagner les entreprises : par un tiers externe, mais sous une forme collective et 100% à distance, faisant reposer plus de choses sur un seul acteur interne, formé pour prendre en charge tout le champ d'activités lié à la préparation et à la mise en place des Afest ;
- La diversité des cas de figure observés, au final, en matière de rôle des ressources internes formées, incite à se garder d'établir a priori un schéma trop rigide de mise en place de fonctions formatives intégrées et peut-être à davantage individualiser l'appui apporté par le tiers ; incite également à veiller à ce que le projet de formation ne repose pas sur les épaules d'une seule ressource interne ;
- La diversité des cas de figure observés, au final, en matière de modalités de formation mises en œuvre – pas seulement en situation de travail, et dans certains cas pas du tout en situation de travail - , confirme l'importance de l'étape d'analyse des besoins de formation et de faisabilité ;
- Fait bien ressortir l'intérêt d'une étape de positionnement amont : point de passage obligé pour renforcer l'intentionnalité de l'apprenant et l'appui du manager.

FORMATION DANS LES ZOOS : SOIGNER PAR L'AFEST

Fafsea - Expérimentation « Zoo »



4 soigneurs (1 par zoo)

4 zoos TPE, le soigneur est formé sur l'accueil de nouvelles espèces, dans un autre zoo que celui dans lequel il est salarié.

Développement économique grâce à l'arrivée de nouvelles espèces, nécessité d'avoir les compétences et les savoir-faire pour les accueillir et organiser leur arrivée.

- La Formation est possible sur des situations de travail dans d'autres établissements
- Les organisations agiles facilitent les apprentissages et sont un terrain favorable pour les formations en situation réelle

Origine et objectifs de l'expérimentation

Origine

Le secteur d'activité se caractérise par :
- Environ 300 zoos et aquariums reconnus par le Ministère de l'Écologie
- 100 institutions fédérées par l'AFdPZ (Association Française des Parcs Zoologiques) et répartis sur 58 départements en métropole et outre-mer
- Environ 10 000 salariés dans la branche
- Parmi les parcs zoologiques privés du champ du Fafsea, 80 % emploient moins de 20 salariés.

La problématique posée par la branche part du constat que les salariés travaillant avec du vivant, et plus particulièrement avec des espèces de faune sauvage menacées ayant des besoins très spécifiques, requièrent une formation technique pointue de la part des animaliers.
La formation théorique, dispensée dans des écoles de soigneurs, ne permet pas d'acquérir les nouvelles compétences nécessaires pour l'entretien de spécimens vivants d'espèces animales de faune sauvage.
Jusqu'à aujourd'hui, il existait une pratique d'apprentissage non formelle sous forme de stage dans un zoo gérant déjà l'espèce. Cette pratique ne se réalise qu'au sein de parcs de taille importante, et peu dans les zoos n'ayant que quelques soigneurs animaliers salariés du fait du manque de moyens financiers et humains.

La formation en situation de travail dans des entreprises de la branche ayant déjà l'expérience de l'espèce peut permettre à des salariés du secteur zoologique (soigneurs animaliers, responsables animaliers) de développer de nouvelles qualifications qui

nécessitent d'être sur le terrain au contact des animaux.

Or, la formation des soigneurs animaliers de zoos privés constitue un enjeu stratégique et économique pour ces petites structures où la vie quotidienne d'un zoo est d'accueillir et de reproduire de nouvelles espèces dans un but de conservation, et de créer l'événement dans un but d'éducation pour attirer et fidéliser le public. Les échanges d'animaux dans les parcs génèrent donc un besoin constant d'acquisition de nouvelles compétences pour les soigneurs.

Objectifs

L'ambition du Fafsea est à travers l'expérimentation :

- De permettre aux ZOOS TPE de former des soigneurs à de nouvelles espèces.
- D'alimenter la réflexion des partenaires sociaux de la branche et de les équiper pour à terme construire les référentiels requis pour la création de certification de compétences. En effet, la population des soigneurs animaliers, majoritaire dans les emplois de zoos, est constituée principalement de jeunes et elle est porteuse d'enjeux de reconnaissance professionnelle et d'attentes en matière d'évolution de carrière. La création de certificats professionnels, reconnus par la branche, pourrait contribuer au développement de vrais parcours professionnels.

Le Fafsea a choisi de mener l'expérimentation avec le secteur d'activité des zoos, représenté par l'AFdPZ (Association Française des Parcs Zoologiques).

La particularité de cette expérimentation est qu'elle se déroule dans un autre zoo que celui de l'apprenant. Les compétences visées ne sont ni disponibles localement ni accessibles rapidement (il n'est pas possible de former autrement).

L'expérimentation a été menées avec 4 zoos TPE « apprenants » dont les salariés soigneurs (un salarié expérimenté par structure) ont été accueillis par des ZOOS « d'accueil ».

L'originalité de cette expérimentation en zoos : délocaliser la formation des soigneurs animaliers dans un autre zoo hébergeant déjà la même espèce animale :

4 parcs volontaires « apprenants »	4 parcs volontaires « d'accueil »	Espèces animales concernées par la formation
Parc animalier A (15 salariés ETP)	Zoo 1	Tapirs terrestres
Parc animalier B (28 ETP)	Zoo 2	Otaries de Californie
Parc animalier C (9 ETP)	Zoo 3	Vivarium en création
Parc animalier D (37 ETP)	Zoo 4	Ours polaires

Conditions d'implantation/installation

L'opportunité d'une Afest pour l'entreprise :

Ce type de formation est une véritable opportunité pour les zoos TPE et répond à divers enjeux pour la direction :

- Des enjeux économiques de développement des Zoos : présenter de nouvelles espèces, avoir des naissances pour montrer les petits, réinventer les enclos, refaire une présentation plus spectaculaire avec les mêmes espèces, moderniser et adapter les installations vieillissantes, agrandir le parc,

- Des enjeux de GPEC : se professionnaliser aux accueils scolaires, impliquer les salariés, les spécialiser sur des espèces, gagner du temps de formation grâce aux bonnes pratiques transmises par le ZOO d'accueil (et donc obtenir un gain financier), anticiper le remplacement d'une population de soigneurs vieillissante, développer le potentiel des salariés,
- Des enjeux organisationnels : se confronter à d'autres modèles, d'autres méthodes de travail. Afin de créer un environnement bienveillant pour les animaux et un lieu de travail sécurisant et capacitant pour les salariés.

De plus, les compétences nécessaires ne sont pas disponibles sur le marché, il n'existe pas de formation de spécialité par espèce. En formation initiale, il y a des formations de soigneur mais qui restent trop théoriques or l'activité d'un soigneur aujourd'hui dans un Zoo, demande des compétences non transmises par les formations académiques et plus particulièrement pour la création d'un environnement de vie pour l'arrivée d'une nouvelle espèce.

Dans les grands zoos, les pratiques d'apprentissage « en immersion » existent et sont réputées efficaces mais cette méthodologie de transfert de compétences s'avère plus compliquée dans les zoos TPE. En effet, ils ont moins de marge de manœuvre notamment pour assurer l'activité lors de l'absence d'un soigneur (nombre plus restreint de soigneur comparativement au grands zoos) et ne peuvent pas toujours assumer économiquement le recrutement d'un remplaçant.

Objectif en matière d'apprentissage

Les formations en immersion des soigneurs animaliers de zoos privés ne relèvent pas d'une obligation réglementaire de formation selon les espèces mais d'une forme d'obligation morale, dans un souci de bien-être des animaux, d'amélioration des conditions de travail en sécurité et du développement des compétences des soigneurs. L'objectif ici en matière d'apprentissage est d'acquérir des connaissances sur l'animal et les savoir-faire de prudence pour soigner l'animal et construire un environnement de vie sécurisé dans le zoo.
En effet, il est important pour le bien-être de l'animal de créer un environnement en captivité au plus près de son environnement naturel et prendre en compte les particularités de l'animal dans la gestion de cet habitat.
La particularité de cet apprentissage est que la situation de travail est l'environnement de vie de l'animal (le lieu de vie, le lieu des training médical, l'annexe technique) et l'animal même est un acteur de la formation puisqu'il est coproducteur de l'activité. En effet, selon le caractère de l'individu[1], il y a une nécessaire adaptation du soigneur. De plus selon l'animal, il est important de prendre soin de l'environnement comme pour exemple, la qualité de l'eau pour des espèces aquatiques.

L'intentionnalité de former / de se former

L'intentionnalité est instituée dans cette expérimentation car la direction du zoo d'origine a la volonté de faire de la formation dans une logique de développement répondant à sa stratégie. Les dirigeants des petits zoos y voient un vrai intérêt économique : un enjeu de GPEC, en effet les compétences des soigneurs représentent la plus-value dans les zoos, c'est un « gain de temps, car le tâtonnement prend du temps et le temps c'est de l'argent »[2] et ils ont conscience de la plus-value apportée par le soigneur dans leur établissement. C'est un investissement que de les envoyer en formation mais du coup c'est plus exigeant pour l'apprenant.
Le salarié apprenant a de son côté une appétence forte, car il en a besoin pour exercer son travail de demain et, pour deux des cas de l'expérimentation, c'est aussi un moyen de faire évoluer sa trajectoire professionnelle pour se faire reconnaître comme

1 ici « individu » : c'est l'animal

2 citation d'un dirigeant

capacitaire[1].
De plus, le zoo qui accueille est volontaire pour former car c'est une reconnaissance de son savoir-faire de la gestion de l'espèce au sein de la communauté des zoos. Par ailleurs, les parcs zoologiques ont une culture métier de partage et de collaboration pour la préservation des espèces très soutenue qui dépasse largement les frontières nationales. Un des apprenants explique par exemple qu'il échange des informations sur l'espèce dont il a la charge avec d'autres soigneurs animaliers australiens via les réseaux sociaux, il a déjà rencontré certains d'entre eux lors de voyages personnels.
L'expérimentation permet une réciprocité des enjeux qui est concrétisée par une convention de formation en situation de travail signée par les 2 zoos et l'apprenant.

L'appréciation de la faisabilité :

L'activité de soigneur est elle-même basée sur la méthode essai/erreur car il travaille avec du vivant, il est en situation de réadaptation sans cesse car l'animal sauvage est coproducteur de l'activité. C'est donc un métier complexe où diversité, sécurité et imprévisibilité font loi. Le soigneur s'occupe de l'animal et de son lieu de vie et des moyens nécessaires pour qu'il puisse vivre dans de bonnes conditions.

Aménagement organisationnel
Dans l'activité des zoos il y a une saisonnalité, et les stages doivent avoir lieu en dehors de la période estivale où le public est nombreux et le personnel moins disponible pour échanger et partager.
De plus, comme la formation a lieu dans un autre zoo, cela impose d'organiser et de préparer l'arrivée de l'apprenant. L'AFDPZ s'assure de la disponibilité du zoo qui accueille et de celle du formateur (planning, feuille de présence…), pour exemple une formation en situation a été annulée car le formateur était en arrêt (jambe cassée) ou dans le cas du zoo 4, le formateur et les intervenants se sont avérés non disponibles et l'arrivée de l'apprenant non organisée par la direction.

En amont de l'arrivée de l'apprenant dans le zoo d'accueil, des principes d'action sont avérés par la direction du zoo d'accueil. En effet, la direction donne au formateur une autonomie dans la gestion de son activité. Il peut décaler certaines activités dans la semaine pour se concentrer sur l'apprentissage et le soigneur apprenant étant expérimenté, il peut aider en fin de journée sur les activités de nettoyage notamment. De plus, il est permis d'aller voir d'autres acteurs du zoo pour demander des renseignements, des compléments d'information. Le collectif est bienveillant puisque tout le monde est informé de la venue de l'apprenant.

Le Consultant a été choisi par appel à proposition par l'Opca. La mission qui lui était confiée a été d'accompagner les acteurs à formaliser et à mener une véritable action de formation et de formaliser les compétences.
L'Opca a choisi le consultant au regard de plusieurs critères : la compétence de l'analyse de l'activité, la connaissance des animaux, l'expérience de l'accompagnement des entreprises de moins de 10 salariés. Il a eu pour mission d'aider les zoos à construire l'ingénierie et affiner les attentes face à cet accompagnement et surtout l'appui à la formation et l'animation des temps réflexifs.

Ingénierie

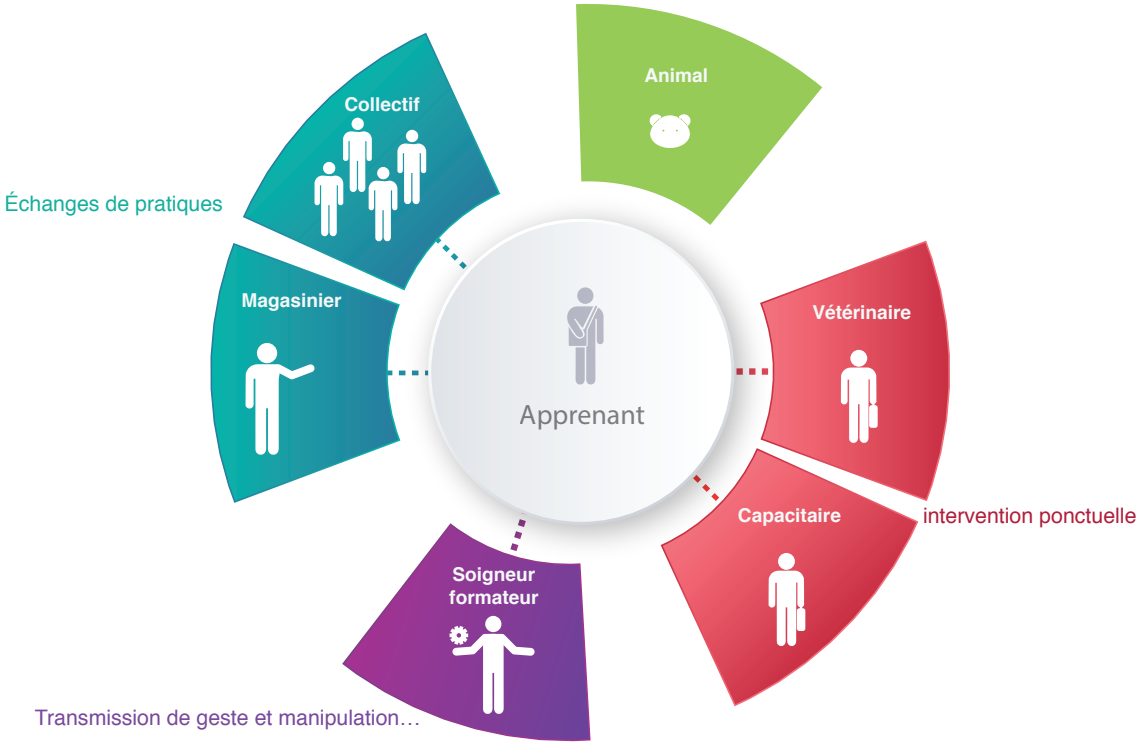
Construction de la référence :

La référence a été construite grâce au travail réalisé en amont avec toutes les parties prenantes de la formation par le consultant à partir des entretiens individuels. Le consultant a ensuite demandé que les différents acteurs communiquent ensemble.
Lorsque cette phase préparatoire a été négligée (dates d'accueil indéterminées,

1 Le certificat de capacité est un document officiel délivré par la préfecture. Il atteste que son détenteur possède toutes les compétences techniques nécessaires à la bonne maintenance et à l'élevage des animaux. Il assure à son possesseur une reconnaissance officielle et à terme l'accès à d'autres offres d'emploi et permet une évolution de carrière.

ressources indisponibles, absence d'informations préalables auprès des différents acteurs accueillants), la pertinence de l'expérimentation, notamment lors de la phase réflexive, a été moindre (Ex cas 4).
À partir du programme de formation, réalisé en amont, chacun sait ce que l'on attend de la formation. C'est l'activité qui va venir enrichir la référence basée sur un référentiel d'activité et une intention collective des parties prenantes (zoo d'accueil et zoo d'envoi). Il y a systématiquement de l'auto-formation de la part de l'apprenant sur la future espèce qu'il va accueillir soit par le biais d'internet soit par le biais des réseaux sociaux.

Rôles des différents acteurs :



Le formateur :

C'est un pair, lui aussi soigneur de l'espèce, il est volontaire pour transmettre. Il a une intention de former lui aussi (le cas du zoo 4 a permis de confirmer que lorsqu'il n'y a pas cette volonté cela ne marche pas) et il a l'expérience pour transmettre les gestes. Être choisi comme formateur, c'est une référence, cela confirme son « expertise » sur l'espèce.

L'animal :

Qui peut être facilitant ou pas lors de manipulations ou de réalisation du training médical au regard de leur caractère dangereux.

Un collectif de transmetteurs :

Il y a plusieurs intervenants durant la formation. Le vétérinaire et le magasinier ont des éléments à transmettre, notamment sur les soins, l'alimentation et pour exemple l'achat de l'alimentation et des substrats : le soigneur doit prendre en compte également le coût économique de la nouvelle espèce. Il a une vision complète de l'activité à créer à l'arrivée de la nouvelle espèce.

De plus, des communautés de pratiques existent entre soignants et elles se mettent en forme de façon informelles durant les repas et les pauses.

Le consultant :

Le consultant joue un rôle de catalyseur lors de l'étape de réflexivité. Il observe et filme les échanges entre le formateur et l'apprenant. Il les aide à expliciter ce qu'ils font, pourquoi ils le font et comment.

Phase de l'ingénierie :

À partir du programme de formation, réalisé en amont, chacun sait ce que l'on attend de la formation. L'activité va venir enrichir la référence basée sur un référentiel de compétences perçues nécessaires par les parties prenantes (les acteurs du zoo d'accueil et du zoo d'envoi).

Il y a systématiquement, en amont, de l'auto-formation de la part de l'apprenant sur la future espèce qu'il va accueillir soit par le biais d'Internet soit par le biais des réseaux sociaux. Cette étape n'est pas demandée par la direction du zoo.

À partir du programme réalisé conjointement, l'ingénierie se fera chemin faisant en s'adaptant au besoin de l'animal et à la progression de l'apprenant.

Temps passé par les différents acteurs :

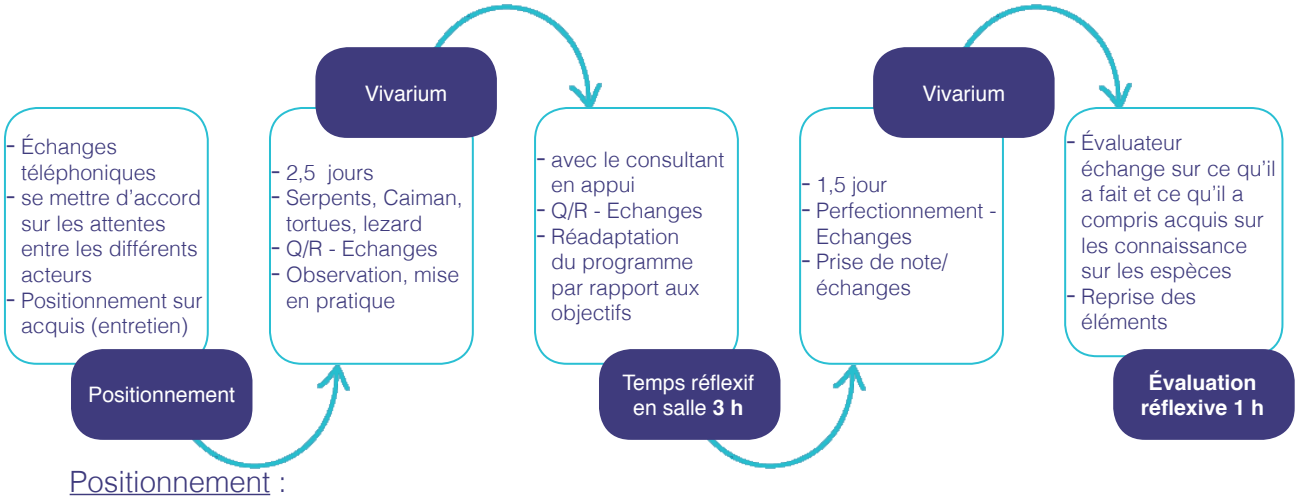
C'est le formateur qui est le plus monopolisé, les intervenants connexes interviennent environ 2 heures chacun.

« Preuves » et « traces de l'activité » prévues :

Traces prévues	« Preuves » prévues
Pas de traces prévues	• Convention de formation tripartite • Grille d'évaluation • Programme • Attestation de stage • Justificatif de déplacement et de rémunération

Action de formation effectivement déployée

Illustration des étapes d'une Afest :



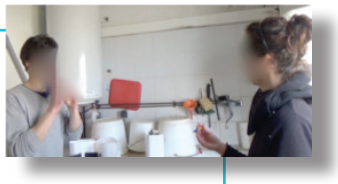
Positionnement :

L'étape essentielle est la « préparation » qui permet à chaque acteur de donner ses attentes et de déterminer en commun les objectifs de la formation. Puis, il s'agit d'affiner le programme par le biais d'un tiers facilitateur au regard des besoins de l'apprenant. Ce qui permet, in fine, de construire la référence initiale : un programme de formation.

Mise en situation

Durant la réalisation de l'activité aménagée, les modalités d'apprentissage sont construites dans une logique de parcours progressif. Pour exemple, le formateur fait ses tâches, son travail mais il explique ce qu'il est en train de faire et les raisons de ces gestes (sécurité, bien être de l'animal,…), il travaille au ralenti ensuite il guide l'apprenant en situation (il le fait manipuler quand c'est possible), ensuite l'apprenant doit réaliser des tâches seul sous le regard d'un formateur bienveillant : c'est à dire qui répond aux questions, guide les gestes, intervient à tout moment, guide le raisonnement du formé, l'aide à trouver les bons modes de résolution de problèmes. Pour cela, le formateur desserre sa propre contrainte temporelle, moins productif, il prend le temps d'expliquer, de montrer, de créer une situation qui concentre des apprentissages qui surviendraient de manière aléatoire et éparpillée ou pas visibles dans le flux ordinaire de la production. Durant ces temps, l'apprenant est acteur il pose des questions, il prend des notes, des photos, des vidéos…afin de se créer sa propre référence d'activité. C'est l'échange entre pairs qui permet de trouver des solutions ensemble. L'enjeu est très fort pour l'apprenant de garder trace de ce qu'il est en train d'apprendre car c'est son environnement de travail de demain.

Les temps de confrontation croisées entre le formateur et l'apprenant : temps d'échanges sur l'activité réalisée et les attendus de l'activité qui permet de confronter entre pairs leur façon de faire et la compréhension de chacun, se font à la fois durant l'activité où on discute du travail et de « comment on le fait » et un temps en dehors de la production, ici dans cette expérimentation, en deux temps à mi-parcours pour formaliser ce qui a été appris à partir de la référence, puis on discute, on modifie la référence au regard de l'activité (modification du programme à la fin, écrits du formateur et/ou de l'apprenant) puis on repart dans l'activité pour réajuster les apprentissages.



Extrait de temps réflexif zoo 2

L'apprenante et le formateur sont dans la zone de préparation du secteur otaries.
Ils échangent sur une situation d'entraînement des otaries et sur le système « exercice-récompense ».
Lorsque le soigneur n'a pas de poisson sur lui, les otaries l'écoutent difficilement.

Le formateur demande à l'apprenante :
« Tu es devant une otarie, comment tu peux la faire travailler sans avoir la récompense sur toi ? »

L'apprenante reformule : *« ta question est : elle a bien fait l'exercice et le seau est loin, comment je fais ? tu ne peux pas lui faire faire l'exercice puis lui dire ok je vais chercher le poisson…et tu te déplaces ? »*

Réponse du formateur : *« les otaries n'ont pas l'habitude de cela, si tu dis ok, elle comprend récompense mais si tu n'as pas le bac sur toi, elle ne comprend pas…du coup comment tu peux faire ? »*

L'apprenante réfléchit, raisonne, propose différentes modalités en se projetant en action, notamment en mimant.

Le formateur l'alimente en lui donnant la réaction possible de l'animal face aux propositions qu'elle formule.

L'apprenante finit par trouver la solution : *« tu gardes ton bac vide avec toi…puis tu vas chercher le poisson »*

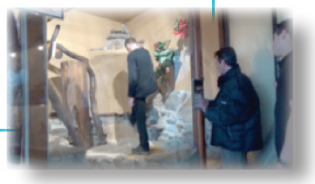
C'est de la réflexivité en action. Le formateur demande de résoudre le problème, projette l'apprenante dans son action future et elle déploie son raisonnement.

Extrait de temps réflexif zoo 2

Le formateur et l'apprenante sont dans une salle.

Ils reprennent le programme de formation ensemble et le déroulent.
Le formateur inscrit ce qu'elle a fait et comment elle a fait à partir de questions pratiques :
« Le matin en arrivant, qu'est-ce que tu fais ? »
La salariée explique et le formateur écrit. Ils réfléchissent ensemble à ce qu'elle a observé avec l'appui de la consultante qui les filme en même temps :
« comptage des œufs, observation du groupe, alimentation »

Le passage à l'écrit est une forme de réflexivité. Le formateur apprend aussi.
Ici on est dans une réciprocité de l'apprentissage



Phase d'évaluation :

Le temps final est une évaluation réflexive. Cette phase finale a deux objectifs :
- La confrontation qui permet de verbaliser et formaliser les compétences présumées acquises,
- La validation des acquisitions (grille d'évaluation) faites sur le site d'accueil.

Dans les différents cas de zoos, les formateurs échangent avec l'apprenant sur le niveau d'acquisition et cochent plus facilement « en cours d'acquisition ».

Extrait d'un échange lors d'une évaluation :

Formateur *« Partiellement acquis ? »*
Apprenant *« oui car je n'ai pas encore testé avec mon animal… »*
Formateur *« …de toute façon, c'est comme le permis on sait vraiment conduire quand on est tout seul »*

Les compétences ne seront véritablement évaluées et reconnues acquises que lorsqu'il arrivera dans sa propre situation, dans son propre zoo, avec son propre animal et c'est le dirigeant qui pourra valider les compétences acquises.

À son retour dans son zoo, l'apprenant réalise un débrief avec sa direction et ses collègues sur ce qu'il a vu, ce qu'il a compris et appris aussi bien dans la relation avec l'animal que dans la construction de son futur environnement de vie. Il devient à ce moment-là un « consultant » interne pour son employeur. Ce moment peut prendre plusieurs formes : carnet, vidéos, photos, …

Traces et autres indices de la réalisation d'une action de formation :

Traces de l'activité support repérés	Autres indices
• Adaptation du calendrier et du planning du zoo d'accueil • Carnet de l'apprenant • Photos et vidéos de l'apprenant	• Convention de formation tripartite • Grille d'évaluation • Programme de formation mise à jour et adapté durant la formation • Attestation de stage • Justificatif de déplacement et de rémunération

Retombées de l'Afest

<table>
<tr><th>Pour l'entreprise</th><th>Pour l'apprenant</th><th>Pour le formateur</th><th>Pour le collectif</th></tr>
<tr><td>L'Afest répond à un enjeu de l'entreprise (agrandissement, développement)</td><td colspan="3">Les compétences s'acquièrent sur le terrain : se confronter à d'autres modèles, d'autres organisations, d'autres méthodes de travail, aller voir ou échanger sur d'autres pratiques est un moyen de se professionnaliser</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Réciprocité « apprenant/formateur tuteur » : chacun va apporter de nouvelles connaissances à l'autre et à sa structure, c'est une boucle vertueuse</td><td>Communauté de pratiques</td></tr>
<tr><td>Gain de productivité : tâtonnement prend du temps et de l'argent + financement Fafsea</td><td>Reconnaissance
Se sent investi d'une mission pour, à son retour, retranscrire ce qu'il a appris à ses collègues</td><td>Reconnaissance en tant que formateur</td><td>Les collègues de l'apprenant sont en attente de son retour de leur collègue formé.
Il va arriver avec des solutions, des exemples pratiques qui vont profiter aux collègues</td></tr>
<tr><td>Évolution de l'environnement de travail et des protocoles dans le zoo d'origine</td><td>Réaliser sa capacité
(réalisation d'un livret)</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">L'appui d'un tiers pour aider à la formalisation des attentes en amont et pour accompagner les temps de confrontation croisée a été facilitant pour tous les acteurs.</td></tr>
</table>

Pour l'Opca, une semaine de formation dans le cadre de l'expérimentation, le Fafsea a pris en charge l'absence de l'apprenant, c'est à dire la rémunération de l'apprenant et ses déplacements 1 000 euros (environ). Le zoo d'accueil n'a reçu aucune rétribution.

INSTALLER ET SOUTENIR L'INTENTIONNALITÉ DE L'APPRENANT TOUT AU LONG DU PARCOURS

Opcalia - Expérimentation « entreprises d'insertion »

5 salariés en CDI

5 entreprises d'insertion dans des secteurs divers

Favoriser l'insertion de publics éloignés de l'emploi, en leur permettant de développer les compétences du référentiel socle CLEA et de valider cette certification

- L'adaptation à l'apprenant, l'attention portée à construire et à maintenir son intentionnalité tout au long de la formation et les effets induits pour un public très éloigné de l'emploi
- L'organisation collective des actions conduites
- Le rôle et les conditions de l'engagement des formateurs, du point de vue de leur motivation et de leur sentiment de compétence
- Le rôle facilitateur du consultant médiateur-accompagnateur pour asseoir celui-ci
- L'acquisition de compétences générales via les situations de travail n'a pas toujours été possible.

Origine et objectifs de l'expérimentation

Origine

Dans le cadre de l'expérimentation, Opcalia a posé un certain nombre d'hypothèses sur la manière de mettre en œuvre des Afest, et a ensuite proposé assez largement à ses adhérents de participer à l'expérimentation. La fédération des entreprises d'insertion a manifesté son intérêt. L'expérimentation a par la suite été pilotée conjointement avec Opcalia. La Fédération des Entreprises d'Insertion a mobilisé 5 entreprises volontaires dans 5 régions différentes. La dimension « reconnaissance de la dimension apprenante des petites et moyennes entreprises » a fortement intéressé la fédération des entreprises d'insertion car elle faisait écho au cœur de métier des entreprises d'insertion : favoriser le retour à l'emploi durable de personnes éloignées de l'emploi, en combinant travail et accompagnement social au sein de la même organisation, avec les mêmes équipes.

Objectifs

« Les cinq entreprises devront dépasser des pratiques empiriques de formation

« sur le tas » pour organiser des pratiques de formation structurées, pérennes et reproductibles », (chargée de mission à la fédération des entreprises d'insertion). Par ailleurs, la fédération des entreprises d'insertion a fait le choix d'associer l'expérimentation Afest à CLEA[1]. L'arrivée de cette certification a représenté un enjeu fort pour les entreprises d'insertion. La fédération souhaitant en faire un élément clé du parcours d'insertion, avec l'ambition qu'un maximum de salarié en insertion puisse terminer son parcours en ayant obtenu la certification CLEA. CLEA apparaît en effet comme une référence commune, alors que les entreprises d'insertion appartiennent à de multiples secteurs d'activité et que les métiers exercés au sein de l'entreprise d'insertion ne correspondent pas toujours au projet professionnel des salariés. La maîtrise des fondamentaux (lire, écrire, compter) est par ailleurs une des formations récurrentes mobilisées par les entreprises d'insertion. Elle est parfois réalisée au sein même de l'entreprise, avec un intervenant extérieur, mais le plus souvent en organisme de formation. Les résultats s'avèrent parfois mitigés en raison de la crainte des salariés de se retrouver dans une logique de formation scolaire. Partir de la situation de travail pour acquérir ces fondamentaux résonne bien avec la spécificité des entreprises d'insertion et pourrait déboucher sur des modalités pédagogiques mieux adaptées au public. Si le fait de partir, avec CLEA, d'une référence commune a été jugé au départ facilitant, la certification n'était pas quant à elle le but ultime visé.

Conditions d'implantation/installation

En amont du lancement des expérimentations dans les entreprises, une analyse a été réalisée dans chaque entreprise par un conseiller d'Opcalia et la fédération des entreprises d'insertion, via un ou plusieurs entretiens téléphoniques avec chaque dirigeant. Ces entretiens visaient à repérer le contexte et les enjeux de l'entreprise, les besoins liés à l'objet de l'expérimentation, les ressources formatives de l'entreprise et le salarié bénéficiaire, lorsqu'il était déjà identifié. Ils ont été restitués dans une fiche synthétique appelée « Présentation de l'Afest à expérimenter ».

L'opportunité d'une Afest pour l'entreprise

Les EI voient dans cette expérimentation associée à la certification CLEA une opportunité de :

- Valoriser et de réassurer leur mission de professionnalisation des salariés en insertion auprès des financeurs en outillant mieux les encadrants. Beaucoup d'entre elles sont dans un contexte de fort développement et ressentent le besoin de professionnaliser leur processus d'insertion par une meilleure formalisation des pratiques. Les rendre reproductibles et mieux articuler recours à la formation et continuité de l'activité de production, apparaît dès lors comme un enjeu d'optimisation de leur activité d'insertion.
- Booster les chances d'insertion durable des salariés et le taux de sorties positives de l'entreprise (un des critères de performance pour les financeurs) en favorisant leur accès à la certification professionnelle CLEA (= prérequis minimaux pour tenir un emploi)
- Permettre aux salariés qui ne peuvent ou ne souhaitent pas reprendre une formation classique de bénéficier d'un parcours de formation interne attestant de compétences acquises.

Les objectifs en matière d'apprentissage : ciblage des compétences visées

Le principe du projet était de cibler des compétences du référentiel CLEA non acquises par le salarié bénéficiaire (identifiées par une évaluation réalisée en amont de l'expérimentation par des organismes extérieurs accrédités). Les compétences à

1 CLEA est une certification interprofessionnelle élaborée de manière paritaire. Reconnue dans tous les secteurs et par tous les acteurs, elle est issue d'un socle défini par le décret n° 2015-172 du 13 février 2015 comme étant « constitué de l'ensemble des connaissances et des compétences qu'il est utile pour une personne de maîtriser afin de favoriser son accès à la formation professionnelle et son insertion professionnelle ».

développer dans l'expérimentation se sont donc en partie imposées aux acteurs, même s'il n'y avait pas d'obligation d'aller vers une validation de tous les domaines et que l'ambition était de les contextualiser autant que possible au regard des activités des entreprises. Dans certains cas, il y a eu des réajustements « On est partis sur les maths et là c'était l'erreur. Je pense que c'est réalisable mais pas sur le poste qu'on propose au salarié aujourd'hui : il est sur le tri. Et il ne compte pas, ne prend pas de mesures, ne remplit pas de bordereau. Alors c'est difficile d'évaluer les maths et le français. On a créé deux ou trois exercices mais on n'arrivait pas à les mettre en œuvre sur le poste de travail. Alors on a repris l'évaluation CLEA et on a décidé de le faire travailler sur les compétences qui lui manquaient en informatique » (une chargée d'insertion professionnelle).
Selon les cas, le lien entre ces compétences et les situations de travail a plus ou moins pu être fait, comme le tableau ci-après le montre de manière synthétique. Une particularité de cette expérimentation est que dans certains cas, les situations sur lesquelles la formation s'est appuyée ne sont pas des situations de travail liées à l'activité productive de l'entreprise, mais par exemple des situations (de travail ?) très spécifiques aux entreprises d'insertion, soit celles qui relèvent de l'accompagnement socio professionnel, comme ce sera expliqué plus loin.

Tableau synthétique

Activité de l'entreprise et localisation	Effectif	Apprenants Profils	Ressources internes mobilisées Profils	Compétences CLEA visées	Lien avec les situations de travail
Contrôle qualité et conditionnement pour des donneurs d'ordre, Hauts de France	39 dont 17 CDDI	1 Femme, Bac général au Maroc	1 chef d'équipe 1 CIP (Conseiller en Insertion Professionnelle) 1 responsable de marché	« Utiliser les règles de base de calcul et du raisonnement mathématique » « Maîtriser les gestes et postures, et respecter des règles d'hygiène »	Se repérer dans des locaux de travail connus ou nouveaux à partir d'un plan. Changement de conditionnement (impliquant l'utilisation de la règle de 3)
Transport et logistique : collecte et transport d'équipements électroniques et électriques, Pays de Loire	48	1 Homme	1 encadrant technique, ancien salarié en insertion 1 CIP (en appui)	« Travailler en autonomie et réaliser un objectif individuel ».	Abandon de l'expérimentation au bout d'une séquence de formation (voir explication en page suivante)
Recyclage, Bourgogne -Franche Comté	16 dont 14 CDDI	1 Homme, 50 ans, sans diplôme	1 salariée à la fois encadrante technique et CIP	« Utiliser les règles de base de calcul et du raisonnement mathématique » « Utiliser les techniques usuelles de l'information et de la communication numérique »	Liens avec le travail assez faibles pour les maths Situations d'accompagnement socio-professionnel (recherche emploi, logement, médecin traitant, etc.) pour l'informatique

Activité de l'entreprise et localisation	Effectif	Apprenants Profils	Ressources internes mobilisées Profils	Compétences CLEA visées	Lien avec les situations de travail
Recyclage, Bourgogne -Franche Comté	110 dont 45 CDDI	1 Homme, 55 ans, opérateur de tri, sans diplôme	1 encadrant technique 1 CIP	« Utiliser les techniques usuelles de l'information et de la communication numérique » « Travailler en autonomie et réaliser un objectif individuel ».	Situations d'accompagnement socio-professionnel (recherche emploi, logement, médecin traitant, etc.) pour l'informatique
Entretien espaces verts, Grand Est		1 Homme, 21 ans, a quitté l'école à 16 ans	1 encadrant technique 1 CIP 1 Directeur Adjoint	« Utiliser les règles de base de calcul et du raisonnement mathématique » « Communiquer en Français »	Réalisation de devis espaces verts et maçonnerie pour les maths et le français

L'intentionnalité :

L'intention de former pour l'entreprise

La spécificité ici est que l'objectif de faire progresser les salariés fait en quelque sorte partie de l'ADN des entreprises d'insertion. L'intention de former est consignée dans le document formalisé par Opcalia à l'issue de son entretien avec l'entreprise en amont du lancement de l'expérimentation. Si ce 1er entretien concernait essentiellement le chef d'entreprise, la volonté de l'entreprise a été instituée auprès d'un cercle plus large d'acteurs à l'occasion des réunions de lancement organisées dans chaque entreprise (équipe de direction, tuteurs et formateurs, apprenant) mais parfois également auprès des représentants du personnel quand il y en avait. Le prestataire était chargé de faire un compte-rendu de cette réunion. Les entreprises étaient par ailleurs incitées à formaliser des PIF (Protocoles Individuels de Formation)

L'intentionnalité du formateur, conditions d'émergence

Les Encadrants Techniques des entreprises d'insertion ou les chefs d'équipe ont l'habitude de montrer la situation de production très souvent, même si c'est souvent de manière informelle. C'est donc assez naturellement que le choix d'un formateur s'est porté sur eux. La fédération des entreprises d'insertion avait par ailleurs fait l'hypothèse que la constitution d'un binôme Encadrant Technique et Conseiller(e) en Insertion Professionnelle pouvait constituer une ressource intéressante pour mettre en œuvre les expérimentations. D'une part pour favoriser des liens avec le projet professionnel du salarié et d'autre part du fait de compétences potentiellement complémentaires (compétences métier/compétences d'accompagnement/relation d'aide).

Dans une des entreprises, l'encadrant s'est senti en difficulté et a préféré arrêter l'expérimentation à l'issue de la deuxième séquence de formation. Il ne se sentait pas à la hauteur des compétences nécessaires en ingénierie pédagogique (imaginer des modalités, créer des outils pédagogiques) et estimait ne pas être assez à l'aise sur le contenu des compétences à transmettre. L'entreprise fait l'hypothèse que c'était peut-être trop tôt pour le mobiliser sur un tel projet (ancien salarié en insertion). Cela a amené les pilotes de l'expérimentation à tirer des enseignements sur la nécessité de porter

plus d'attention à l'étape d'identification et de préparation du formateur qui doit à la fois se sentir capable et avoir envie de transmettre. L'expérimentation permet de comprendre que si les encadrants techniques sont habitués à montrer les gestes techniques propres à la situation de travail, l'expérimentation leur a demandé un vrai changement de posture pour permettre à leurs apprenants de soutenir leur attention et de progresser, comme le montreront les exemples de séquences mises en œuvre : « En tant qu'encadrant technique on est plus tuteur que formateur, on donne les consignes, ce n'est pas vraiment être formateur » (un encadrant technique). Les pilotes de l'expérimentation ont pu se poser la question de l'intérêt de faire un diagnostic pour les formateurs (à l'instar du « diagnostic d'apprenance » réalisé pour les apprenants) et de consacrer davantage de temps à les équiper sur le plan pédagogique. « Les encadrants techniques ont d'abord des compétences techniques, et ensuite on les forme sur le tas à la transmission », une chargée d'insertion professionnelle (CIP).

L'intentionnalité, la volonté du salarié

L'intentionnalité de l'apprenant a dû être installée, voire il a fallu convaincre certains salariés réfractaires à la formation, d'autant que la première étape du parcours consistait à passer un test en dehors de l'entreprise. Si les salariés ont pu avoir des craintes au départ, une fois l'évaluation passée, certains ont été surpris de découvrir que seulement quelques domaines leur manquaient pour valider leur CLEA. En tout cas cette évaluation de départ a permis d'engager le dialogue avec le salarié, d'établir un premier constat sur des compétences à acquérir et d'asseoir les bases d'une intentionnalité. Cette intentionnalité a été questionnée dans le cadre du diagnostic d'apprenance réalisé avec le prestataire, puis a dû être entretenue tout au long de la démarche.

L'appréciation de la faisabilité

Au moment de l'entretien initial avec Opcalia, la faisabilité a surtout été appréhendée sous l'angle des ressources formatives présentes dans l'entreprise. De ce point de vue, les entreprises d'insertion présentent a priori des atouts :

- Elles sont structurées pour accompagner des personnes éloignées de l'emploi, avec un collectif d'accompagnement : chef d'équipe/encadrant technique, CIP, collègues, RH, chef d'entreprise.
- La mise en situation de travail est considérée comme le levier du parcours, elle permet d'une part de vérifier l'aptitude pour le salarié à tenir un poste sur la durée, et d'autre part de favoriser l'acquisition de compétences et le travail sur la transférabilité de ces compétences.

Choix, caractéristiques et rôle du prestataire associé à l'expérimentation

Avant le lancement de l'expérimentation Afest, la Fédération des Entreprises d'Insertion avait commencé à travailler avec un prestataire dans le cadre du montage d'un PIA (Programme d'Investissements d'Avenir) qui n'avait pas abouti. Elle a souhaité poursuivre la collaboration avec ce prestataire dans le cadre de l'expérimentation Afest, en lui confiant le rôle d'accompagner une montée en autonomie des entreprises sur ce type de formation.

Ingénierie

L'ingénierie mise en place s'inscrit au départ dans le cadre du cahier des charges établi par Opcalia en amont pour l'ensemble de ses expérimentations. Ce cahier des charges prévoit un certain nombre d'étapes et de livrables, tout en préconisant d'effectuer un accompagnement le plus possible à distance (téléphone, mail, visio-conférence), pour privilégier la prise en main par les entreprises. Néanmoins, la réunion de lancement et le diagnostic d'apprenance se feront obligatoirement en face à face et prévoit pour cette prestation un forfait de 4 000 euros correspondant au minimum à 32 heures dédiées à

l'accompagnement de l'entreprise.

La répartition du temps avait été ainsi prévue :

- Une journée de réunion collective sur Paris avec les 5 entreprises pour présenter la démarche et lancer les travaux
- Une journée dans chaque entreprise en début d'expérimentation
- Une demi-journée d'appui pédagogique aux formateurs
- Un accompagnement à distance par téléphone tout au long de l'expérimentation

Une réunion de bilan final a été organisée avec l'ensemble des entreprises à la fin de l'expérimentation.

Construction de la référence

Le référentiel de compétences CLEA a été le point d'entrée dans l'expérimentation. Il s'est donc imposé aux entreprises au départ. Il a assez rapidement soulevé des questions. Lors de la réunion de lancement collective, certaines entreprises étaient surprises par les résultats de l'évaluation passée par leurs salariés. Dans une entreprise par exemple, l'évaluation CLEA pointait la communication comme une compétence à renforcer chez le salarié, alors que l'encadrant technique estimait de son côté que celui-ci communiquait bien. Ce constat renvoie aux modalités d'évaluation de CLEA qui ne sont pas forcément les mêmes d'un organisme à un autre (plus ou moins théoriques, scolaires).

Dans la méthodologie initialement imaginée par les consultants, il était prévu que les ateliers de la journée collective de lancement de la démarche soient l'occasion d'un travail de rapprochement entre les référentiels d'activité pouvant exister dans les entreprises et le référentiel CLEA, dans le but de sélectionner les situations et les compétences sur lesquelles l'expérimentation porterait. Dans les faits, si CLEA est resté le point d'entrée pour réfléchir sur les parcours de formation à construire, plusieurs entreprises ont cherché à mieux contextualiser les compétences génériques de CLEA. Dans une entreprise, la compétence CLEA « Travailler en autonomie et réaliser un objectif individuel » a été traduite par le fait de maîtriser un poste de travail bien particulier, choisi pour sa complexité et son indépendance de la chaîne de tri, permettant de prendre du temps pour former en situation de travail. Cela a conduit l'entreprise à « décortiquer ce poste de travail pour faciliter les apprentissages et à faire notre petit référentiel de compétences », une chargée d'insertion professionnelle. Dans une autre, la compétence CLEA « Respecter les règles d'hygiène » a été mise en lien avec les engagements pris par l'entreprise en termes de développement durable.

Ressources / Répartition de la charge formative

Plusieurs configurations ont été observées au sein des entreprises :

- L'encadrant Technique (ET) rédige les séquences de formation, la Chargée d'Insertion Professionnelle (CIP) lui fait des retours, tous les deux peuvent animer des séquences de formation mais aussi d'autres collègues, en fonction de leurs compétences (un responsable de marché qui a été prof de maths par exemple) ;
- L'ET et la CIP se répartissent la conception et l'animation des séquences selon les sujets abordés mais ils se concertent et s'entraident pour la conception ;
- L'ET forme sur le terrain, le contenu des séquences est formalisé après coup par le Directeur Adjoint ou par la CIP, qui sera aussi amenée à reprendre avec l'apprenant des notions de mathématiques.
- La CIP, qui est aussi encadrante technique tient tous les rôles.

Phases de l'ingénierie

Avec les prestataires sur place :

- **Rencontre des acteurs internes des actions de formation par le consultant (avec a minima la présence des acteurs directement impliqués dans sa mise en place, des dirigeants, des IRP et DP si existants)** pour expliquer la démarche et les rôles de

chacun
- Visite des installations, repérage et explication des activités du site, attendus du poste occupé par l'apprenant
- Diagnostic d'apprenance a été réalisé par les consultants en tout début d'expérimentation sous la forme d'un entretien de 30 mn. Il devait permettre d'investiguer l'intérêt et la motivation du salarié à s'engager dans une formation en situation de travail, ses capacités et son style d'apprentissage, afin d'identifier les modalités pédagogiques les plus adaptées, son degré d'autonomie. Extrait : « La modalité type « salle de classe » lui est très pénible voire insupportable, elle sera donc à éviter ou à utiliser de manière très ponctuelle, sur des durées très courtes et en très petit groupe voire en individuel. La modalité d'apprentissage démonstrative/explicative sur le terrain semble particulièrement adaptée ». (Le salarié cite une de ses expériences professionnelles dans laquelle cette méthode a été utilisée et où il a beaucoup appris).
- Engagement du travail de construction du parcours de formation réalisé par le consultant et les formateurs internes, à partir des éléments issus de l'évaluation CLEA : à partir du choix d'un domaine de compétences à acquérir, repérer des situations professionnelles mobilisant ces compétences, réfléchir aux contenus à développer et aux modalités d'animation à privilégier.
- Formation du formateur interne à l'utilisation de Médiapprenant : il s'agit d'un système d'information développé par Opcalia dans une optique de médiation pédagogique. Il s'appuie sur une tablette numérique servant de base d'échanges et d'interactions entre les acteurs de l'action de formation tuteur, le ou les formateurs, l'apprenant, son manager. La tablette peut servir à capter du matériau pédagogique (photos, vidéos), à rassembler des ressources : contenus, supports existants et créés (photos, vidéos, schémas, explications par exemple), à formaliser, garder mémoire de la progression pédagogique et enfin à tracer les heures liées à l'activité formative avec le déclenchement d'un « Start » et d'un « Stop » via l'application.

Puis avec le prestataire à distance :
- Poursuite de la conception et de la rédaction des séquences de formation par les entreprises, sur la base de documents support proposés par les consultants qu'elles ont entre-temps éventuellement adaptés : document d'aide à la description et à l'analyse d'une situation de travail, document d'aide à la préparation d'une séance de formation en situation de travail, document vierge pouvant servir de cadre pour la rédaction d'une séance de formation, exemples rédigés.
  - Le consultant intervient à distance : rendez-vous téléphoniques réguliers pour animer, impulser et s'assurer de l'engagement de l'équipe pédagogique, réagir sur des séquences pédagogiques, débriefer avec les formateurs sur le déroulement des formations, répondre à leurs questions, les conseiller.
- Possibilité d'inscrire les formateurs internes à des formations de 2 jours organisées par le prestataire
- Organisation et animation des séquences de formation

Ce que l'on constate :
- La répartition des rôles s'est organisée progressivement, en fonction des ressources internes et de leurs compétences. La possibilité, envisagée au départ, de distinguer une mission de tuteur (investi d'un rôle d'accompagnement du salarié : faciliter sa compréhension du projet, prendre en compte les résultats du diagnostic d'apprenance, identifier des situations de travail favorables, faire le lien avec le manager) et une mission de formateur (davantage centré sur la conception et l'animation des actions de formation, la conduite de la réflexivité et l'évaluation des apprentissages) n'a pas été mobilisée.
- La répartition de la charge de formation entre plusieurs personnes, quelle que soit cette répartition, a systématiquement été identifiée comme un facteur très aidant permettant de ne pas être isolé, de mieux soutenir l'apprenant et d'avoir

plus de souplesse pour faire avancer le projet. Un des formateurs a par exemple progressivement accepté l'idée de « déléguer » l'animation des séances de formation qu'il avait conçues à des collègues, voyant qu'il avait du mal à s'organiser pour les programmer.

- L'importance du choix de l'ET qui va porter la formation en situation de travail (il faut qu'il soit à l'aise et partant sur le projet, qu'il n'ait pas d'appréhension par rapport à l'acte d'écriture ou qu'il ne se sente pas mis en difficulté ou en échec sur le projet).
- Seul celui qui connait les situations de travail – souvent l'ET - peut concevoir les séances de formation (Illustration : dans une des entreprises, le directeur adjoint avait commencé à écrire la première session et l'a proposée à l'encadrant technique « voilà comment on pourrait faire on commence par un peu de théorie, est-ce que ça te va ? ». Cela ne correspondait pas du tout à l'approche de l'encadrant technique sur le terrain. Ce que le directeur avait écrit a donc été laissé de côté, un binôme avec l'encadrant s'est constitué. L'encadrant technique prendra en charge la pédagogie sur le terrain et le directeur adjoint aura un rôle d'appui à la formalisation.
- La nécessité de mobiliser d'autres acteurs du collectif de travail et donc l'importance de la communication auprès de toutes les équipes de l'entreprise pour que tout le monde connaisse le projet, y adhère et puisse en cas de besoin le faciliter : « Des sessions de 2 ou 3 heures, c'est un réel coût, cela demande aux autres collègues de prendre les activités que le formateur ne peut pas faire pendant ce temps », un encadrant technique ; « Quand je prenais le salarié en formation, ma collègue devait le remplacer sur la chaîne », une CIP encadrante technique. Quoi qu'il en soit, le projet est plus difficile à mettre en place lorsque l'équipe est peu nombreuse (difficile de retirer l'ET de son poste pour qu'il ne s'occupe que d'un seul salarié en insertion).
- Les consultants ont eu un rôle d'accompagnement, même s'ils ont parfois pris la main sur la rédaction de certaines sessions de formation au départ, pour impulser la démarche. Ils ont proposé des documents pour formaliser, fait des retours sur des propositions de rédaction de séquences, conseillé sur des modalités pédagogiques ou sur des modalités d'évaluation.
- Lors de la réunion de bilan de l'expérimentation, les entreprises ont jugé cet accompagnement indispensable au niveau de l'appui à la conception des séquences de formation, du feed-back suite à l'animation des séquences, et du cadrage apporté par les rendez-vous de suivi réguliers pour faire avancer le projet et éviter le « décrochage ». « Avoir un point régulier avec le consultant était nécessaire. Cela me permettait d'avancer dans la mise en place des séances, car avec le quotidien du travail et les aléas, il était parfois difficile de garder un rythme régulier dans la réalisation de séances de formation. », une CIP encadrante technique.
- Compte tenu du public concerné et du type de compétences visées, pouvant facilement renvoyer à des situations d'échec scolaire, il y avait dans cette expérimentation un enjeu particulier à imaginer des modalités d'apprentissage qui restent ludiques et motivantes pour le salarié. Et donc sans doute une exigence particulièrement forte en termes de compétences pédagogiques.
  - Des points de progrès ont été identifiés : besoin de diagnostiquer les compétences du tuteur/formateur en amont, besoin de plus de temps avec les consultants dans l'entreprise pour travailler les sessions de formation avec les formateurs, en particulier les notions de réflexivité et d'évaluation.
  - Certains encadrants techniques ont suivi la formation de 2 jours « Être un tuteur efficace : méthodes et outils pour réussir l'intégration dans l'entreprise » proposée par le prestataire. Mais ses apports n'ont pas été jugé suffisants pour un projet nécessitant un minimum de notions de base sur la formation et la pédagogie.
- Une phase de regroupement des entreprises en cours d'expérimentation aurait été utile du point de vue de celles-ci, deux d'entre elles ont d'ailleurs pris l'initiative de se contacter en cours d'expérimentation.
- L'outil Médiapprenant a été abandonné par toutes les entreprises (jugé trop compliqué, peu adapté) et a fait perdre beaucoup de temps.

Temps passé par les acteurs au sein de l'entreprise

Le projet implique une charge de travail importante et des ajustements. Même lorsque du temps est prévu pour les séances de formation dans le planning de l'encadrant technique, il ne peut pas forcément se libérer sur le temps prévu en fonction des aléas de la production.

Exemple d'une des entreprises de tri
Domaine Informatique :
Pour le formateur : 14 h de préparation et 17 h de formation ;
Pour l'apprenant : 17 h de formation.

Domaine Autonomie :
Pour le formateur : 8 h de préparation et 13,5 h de formation ;
Pour l'apprenant : 13,5 h de formation.

Concertation/travail entre les deux formateurs, tentatives pour faire fonctionner Médiapprenant, RDV consultants :
Pour les deux formateurs : 101 h ;
Pour l'apprenant : 10h.

Exemple de l'entreprise de prestations particuliers/entreprise
Rédaction des sessions de formation, de la trame d'évaluation : 43 h ;
Formation : 26 séances, 60 h de formation.

« Preuves » prévues :

- Fiche « Présentation de l'Afest à expérimenter » issue de l'entretien exploratoire Opcalia
- Compte-rendu réunion de lancement
- « Boite à outils » prestataire
- Rapport diagnostic d'apprenance et recommandations pour les formateurs
- Feuilles d'émargement, relevés des temps sur Médiapprenant
- Cartographie des acteurs, fiches de mission
- PIF
- Programme et matériaux pédagogiques rassemblés sur Médiapprenant
- Portefeuille de compétences
- Attestation

Traces de l'activité prévues

Captations vidéo ou photos via Médiapprenant

Action de formation effectivement déployée

Positionnement en amont

Tous les apprenants ont été positionnés sur le référentiel CLEA par des organismes extérieurs habilités. Ce positionnement amont s'appuie sur des modalités qui peuvent relever selon les cas de la mise en situation ou de formes d'évaluation plus scolaires. Cette évaluation a servi de point de départ à la réflexion sur les parcours de formation à mettre en place.

Actions de formation effectivement déployées : une forte diversité

Exemple 1 : entreprise de tri, domaine de compétences CLEA « Utiliser les règles de base de calcul et du raisonnement mathématique »

Mise en situation : pas de possibilité d'utiliser la situation de travail du salarié comme support de formation, car il n'utilise aucune mesure sur la chaine de tri. La formation a pris appui sur l'utilisation des ressources humaines et parfois matérielles de l'entreprise mais pas sur une situation de travail particulière.
La première séquence de formation d'une durée de 20 minutes, se rattachait au sous-

domaine de compétences CLEA « Lire et calculer les unités de mesure, de temps et de quantité ». Elle avait pour objectif de rendre l'apprenant capable d'associer les unités de mesure à des objets simples et de savoir les distinguer. Afin de contextualiser au mieux les apprentissages à conduire, le choix a été fait de demander au salarié de récupérer sur la chaîne de tri différentes formes d'objets (carton plat, brique de boisson, canette aluminium…). Puis de s'exprimer en nommant les dimensions ainsi que leurs unités. La séance a permis de faire le tour des notions principales liées aux grandeurs simples et de prévoir une seconde séquence davantage axée sur l'évaluation et la prise de mesure. Pour les séquences suivantes, sur les conseils du consultant Afpa et de manière à favoriser les apprentissages en maintenant une dimension de plaisir du côté de son apprenant, la formatrice est aussi partie de ses centres d'intérêt personnels, en l'occurrence le sport.
Les aménagements sont très importants puisque à la fois la formatrice et le salarié sont retirés de la chaîne de tri pour la durée des séquences (7 h réparties en séances d'environ 20 mn à 1/2h). Cette modalité reste compliquée à gérer au niveau de la production car il faut que la formatrice et le salarié soient remplacés sur la chaîne de tri.

Réflexivité

Ces temps réflexifs se sont déroulés sous forme de simples « points » autour de l'activité d'apprentissage réalisée, sans toutefois remplir une véritable fonction formative. A l'issue de chaque séance, l'apprenant est invité à donner son ressenti, son vécu des apprentissages. Ce vécu et sa traduction permettent à la formatrice de recaler les activités de préparation et de programmation pédagogiques ainsi qu'un choix de traitement des contenus mieux adapté à la manière d'apprendre du salarié. Le fait que dans ce cas, le lien avec l'activité réelle de travail ne soit pas aisé explique peut-être le fait que la formatrice caractérise ces temps de simples « points ». Il n'y a pas eu de formalisation de leur contenu.
Pour autant, des vertus importantes sont associées à ces temps : maintien et développement de la motivation de l'apprenant, prise de conscience du travail de formation réalisé et de ses propres capacités à apprendre.
Mais l'animation de ces temps requièrent du point de vue des formateurs un certain nombre d'attitudes, d'aptitudes auxquelles ils ne sont pas ou peu formés.

Rôle du formateur/tiers pendant ces séquences, moyens de l'accompagnement

La formatrice est présente auprès du salarié pendant toute la durée des séquences car son autonomie est très faible. La formatrice indique que concernant les savoirs généraux de CLEA du type mathématiques et/ou français, il convient selon elle de maîtriser ces contenus pour pouvoir les dispenser ou en tout cas les organiser sous forme d'apprentissages, et préconise de les confier à une personne dont les capacités à former sont abouties. Elle indique également que ce module était globalement trop scolaire pour son apprenant, et difficile à mettre en lien avec la situation de travail. Elle-même s'est interrogée sur sa légitimité à tenir le rôle de formatrice en mathématiques « Après ce n'est pas vraiment mon rôle d'apprendre des maths à un salarié, je ne suis pas prof, pas formateur… Mais çà apprend à apprendre autrement, et c'est peut-être çà qui est important. »

Résultats une évaluation a été organisée sous l'impulsion du consultant après 4 séances de formation et après plusieurs évaluations dites « formatives ». La formatrice s'est appuyée sur l'image d'un stade d'athlétisme pour revoir l'ensemble des notions abordées. A l'issue de cette évaluation, qui a été présentée au salarié comme un récapitulatif de ce qui avait été vu en formation, la formatrice a estimé que la quasi-totalité des apprentissages semblaient acquis. Cela n'a pas été formalisé d'une manière ou d'une autre.

Le fait que les mathématiques n'aient pas à être utilisées dans le travail au quotidien a amené l'autre entreprise de tri à renoncer à travailler sur ce domaine de CLEA, et à s'orienter vers un domaine de compétence plus facile à mettre en lien avec l'activité.

Traces de l'activité support de l'action de formation

Il y a des traces des exercices « papier » réalisés par l'apprenant.

Autres indices de la réalisation d'une action de formation

Le salarié a signé un PIF.
Compte-rendu des points téléphoniques réguliers entre la formatrice et les consultants.
Compte-rendu du diagnostic d'apprenance réalisé par le consultant avec le bénéficiaire
Résultats de l'évaluation CLEA.

Exemple 2 : entreprise de tri, domaine de compétences CLEA « Utiliser les techniques usuelles de l'information et de la communication numérique »

Témoignage de la formatrice « J'ai regardé les évaluations CLEA de F., je cherchais quoi lui apporter… Je suis allée voir sur internet des exemples de formation à l'informatique et je me suis rendue compte que ce que j'imaginais était trop scolaire car je partais de CLEA. Finalement je me suis dit : je vais partir des besoins de F., de ce qu'il fait déjà lui avec l'outil, pas de l'outil qui me dit ce qu'il doit apprendre, j'ai utilisé l'outil à partir du concret et non l'inverse ».

Mise en situation : le choix est de s'appuyer sur des situations d'accompagnement socio-professionnel. Ce qui est appelé dans ce cas « situation de travail » support des apprentissages, c'est une activité en lien avec des démarches professionnelles ou personnelles que le salarié doit accomplir.

Par exemple : rechercher un emploi, rechercher un nouveau médecin traitant, etc. L'acquisition de la compétence est pensée en plusieurs modules parfois eux-mêmes découpés en plusieurs séquences :

- module 1 : utiliser une tablette numérique (3 h),
- module 2 : se repérer dans l'environnement internet et effectuer une recherche sur le web à partir de mots clé (7h),
- module 3 : utiliser la fonction messagerie (3h), etc. Au total 14 séances de 1h à 1h30 ont été réalisées.

Exemple de déroulement d'une séquence du module 2. L'apprenant doit changer de médecin traitant. Il est placé dans la situation d'utiliser un ordinateur à partir de consignes que la formatrice lui donne pour rechercher la liste des médecins de la ville afin de les contacter sur le site Ameli, puis d'imprimer la liste, puis de chercher et d'imprimer le document à faire signer par le généraliste. Sous le regard de sa formatrice, Il peut essayer, demander des explications, recommencer si nécessaire. L'apprenant prend des notes manuscrites pour retenir ce qu'il a appris sur des fiches mémo manuscrites puis la formatrice lui propose de réaliser des vidéo mémo à partir d'une tablette pour garder les étapes de sa recherche en mémoire et pouvoir revenir dessus à l'occasion d'une prochaine recherche. Une fois qu'il réalise les différentes opérations sans hésitation et sans aide, elle le filme en train de faire et d'expliquer la manière dont il procède.

Réflexivité

Peu d'information sur la manière dont ce temps s'est concrètement déroulé. Chaque séance prévoit, après la mise en œuvre de l'activité, un temps de débriefing. La formatrice consigne sur le tableau programme qui décrit le déroulé de la séquence ce que l'apprenant a réussi à faire. L'apprenant de son côté réalise en fin de séquence

une fiche mémo pour consigner les différentes étapes par lesquelles il est passé pour réaliser l'activité, pour garder les choses en mémoire.

Rôle du formateur/tiers pendant ces séquences, moyens de l'accompagnement

La formatrice pour ces séquences est la Chargée d'Insertion Professionnelle. L'autonomie limitée du salarié en informatique nécessite sa présence tout au long de la séquence.

Résultats : au bout de quelques séquences, l'idée est venue de filmer l'apprenant en train de réaliser l'activité et d'expliquer ce qu'il est en train de mettre en œuvre, ce qui a permis de garder en mémoire ces temps marquants en vue d'une étape d'évaluation. A l'issue de l'ensemble des séquences, la formatrice a formalisé sous forme de tableau un récapitulatif des compétences issues du domaine 3 de CLEA qui précise pour chacune d'elles : « validé », « validé en grande partie », « partiellement validé », « non évalué » ou fait des commentaires plus nuancés (exemple : « difficulté pour choisir »).

Traces de l'activité support de l'action de formation

La formatrice présente tout au long de l'activité consigne sur le tableau programme qui décrit le déroulement prévu de la séquence ce que son apprenant a réussi à faire.
Fiches mémo manuscrites rédigées par l'apprenant
Vidéo mémo

Autres indices de la réalisation d'une action de formation

Résultats de l'évaluation CLEA
PIF
Tableau programme reprenant le domaine CLEA visé, le module et les objectifs à atteindre, et par séquences : modalité, lieux, situation de travail, durée, date.
Relevé de temps

Dans la même entreprise, le même principe de film à l'aide de la tablette a été retenu dans le cadre du travail sur une autre compétence du CLEA avec un objectif supplémentaire : l'idée a été de demander à l'apprenant de faire comme s'il expliquait à une personne novice le poste de travail. Le poste choisi est un poste décrit par l'encadrant technique comme assez complexe. Une tâche en particulier pose souvent problème : palettiser des unités centrales (bien les positionner sur la base de la palette, les superposer puis les filmer). La vidéo réalisée a servi de support à l'évaluation de l'apprenant mais également, par la suite, de « tutoriel » pour former d'autres salariés sur ce poste. L'encadrant technique rapporte comment, à partir du moment où l'objectif d'expliquer à d'autres a été évoqué, l'apprenant a vu les choses autrement : il a séquencé les différentes étapes, structuré sa pensée et finalement a beaucoup apporté pour repenser les méthodes d'apprentissage sur le poste.

Exemple 3 : entreprise de prestations de service aux particuliers et aux entreprises, domaine de compétences CLEA « Utiliser les règles de base de calcul et du raisonnement mathématique »

Lors de l'évaluation de départ, l'apprenant a validé 5 des 7 domaines de CLEA. Il lui manque un sous-domaine du domaine relatif au Français et 4 sous-domaines du domaine relatif au calcul et au raisonnement mathématique.

Plusieurs séquences ont été consacrées à l'acquisition des sous-domaines « Lire et calculer les unités de mesure de temps et des quantités », « Résoudre un problème mettant en jeu une ou plusieurs opérations », « Écrire » en partant de mises en situation faisant appel à ces trois capacités.

Les sessions de formation ont été formalisées dans les grandes lignes en amont, puis

l'entreprise saisissait les opportunités de chantier qui se présentaient et formalisaient les sessions ensuite, sur la base des notes prises par le formateur.

Mise en situation : effectuer un devis chez un client
Parmi les différentes prestations qu'elle propose, l'entreprise a privilégié l'activité espaces verts, car elle offre à la fois une certaine souplesse dans l'organisation des chantiers, du temps et une variété de situations. Le salarié a été placé dans une situation plus exigeante mais aussi plus riche que celles auxquelles il est habituellement confronté, mais avec une progressivité à la fois dans la complexité des mesures à effectuer et dans le degré d'autonomie. « B. ne voulait pas être enfermé dans une salle de classe, on est partis en voiture ensemble chez un client. Je lui ai expliqué ce qu'il y avait à faire sur ce chantier. Au quotidien, je vais seul chez les clients pour faire les devis, mais s'il n'y a pas de client sur le chantier, je peux y aller avec lui » (l'encadrant).

Session 1 (2 h) 2 février
Chantier maçonnerie. Réalisation d'une dalle en béton de 48m2.
L'encadrant explique les attentes du client sur le chantier.
L'apprenant observe l'encadrant qui réalise des mesures de surface des sols (surface simple, rectangle). Le formateur explique en montrant la manière dont il s'y prend : utilisation du vélomètre, lecture de la mesure, report de la mesure sur un plan, formule du calcul de la surface, explication de la notion de mètre carré à travers l'exemple simple du rectangle.
L'apprenant reformule ce qu'il a compris.
Puis réalise lui-même les mêmes métrés sur le même chantier (situation « reconstituée »), et le formateur accompagne son travail.
Enfin le salarié calcule seul les surfaces simples à prendre en compte.

L'encadrant constate que l'apprenant a eu de bons résultats et estime qu'il a tout compris (retour au consultant).
La session va être dans ce cas formalisée après coup. Le consultant fait un retour sur les sessions rédigées : préconisation de les formaliser davantage et de faire plusieurs modules sur la même compétence à des temps différents et sur des situations différentes.

Session 2 (3 h) 2 mars 2017
Le salarié restitue ce qu'il a retenu/compris de la session précédente.
Sur un nouveau chantier d'engazonnage de terrain, il est mis en situation réelle pour réaliser des métrés et calculs de surface plus complexes car nécessitant cette fois un découpage. Avec une guidance du formateur, il réalise un schéma du terrain à mesurer, identifie et découpe des parcelles rectangulaires et fait les mesures nécessaires.
Puis sur une situation « reconstituée » c'est à dire déjà travaillée en réel sur le terrain précédemment, il s'exerce de nouveau à réaliser le calcul d'une surface à engazonner et doit cette fois aussi vérifier la cohérence du résultat en évaluant les ordres de grandeur.
Enfin toujours dans cette situation reconstituée, il doit calculer la quantité de terre à apporter sur le terrain et calculer le nombre de sacs de semence et la quantité d'engrais nécessaire à l'engazonnement (apprentissage des conversions et de la règle de 3).
A la fin il restitue au formateur ce qu'il a retenu et compris de la session.

Session 3 (3 h) 8 mars 2017
Nouvelle mise en situation sur un devis sur un nouveau chantier, qui a mis en exergue certaines difficultés de l'apprenant sur plusieurs notions : confusion de grandeurs, difficultés avec la règle de 3 pour garnir une haie d'arbustes. Le fait de le mettre progressivement en situation de faire seul permet au formateur de cerner ses difficultés. Progressivement, il lui demande de prendre des notes durant les exercices de calcul.

Session 4 (4 h) 16 mars 2017
Après 3 sessions de formation il s'agit de consolider les acquis de calcul, d'approfondir les techniques de mesure et d'aborder l'écriture.
L'apprenant doit reprendre les calculs qui lui avaient posé problème lors de la session précédente pour garnir une haie d'arbustes. Durant 2 h, il refait le plan, refait l'exercice en autonomie et il est ensuite capable de réexpliquer à son formateur les étapes et les calculs.
Puis sur un chantier réel (terrain à clôturer) il doit réaliser un plan/croquis du chantier à réaliser, évaluer les ordres de grandeur des mesures longueur/largeur, prendre les mesures nécessaires (périmètre) et reporter ces mesures sur le plan.
Puis au bureau, il reporte les informations utiles à la réalisation du chantier (y compris la consignation des risques professionnels à prendre en compte) sur une fiche de chantier qu'il rédige.
A partir de cette session, l'évaluation de la séance devient plus réfléchie et formalisée sous forme d'une fiche. L'encadrant note que l'apprenant a repris les calculs qui avaient posé problème dans la session 3 avec justesse et que sa maîtrise de la règle de 3 est en progression. L'apprenant exprime ses idées par écrit de manière compréhensible malgré quelques fautes d'orthographe.

Session 5 (4 h) 22 mars 2017
La situation réelle support de formation présente plus de complexité dans le découpage des surfaces. Il s'agit d'un chantier impliquant la création de massifs, la pose de bordures.
L'apprenant doit de nouveau réaliser un plan/croquis du chantier à réaliser, évaluer les ordres de grandeur des mesures longueur/largeur, prendre les mesures nécessaires (surfaces pour les massifs, longueurs pour les bordures) et reporter ces mesures sur le plan.
Puis il doit calculer le nombre de plants nécessaires (sachant qu'il faut un plant tous les 30 cm) et l'apport de terre.
Puis au bureau, il reporte les informations utiles à la réalisation du chantier.
L'évaluation de l'encadrant à l'issue de la session est positive sur l'ensemble des critères d'évaluation, hormis les fautes d'orthographe.
Le formateur demande maintenant systématiquement à l'apprenant de prendre des notes de ce qu'il lui demande.

Session 6 (4 h) 6 avril 2017
C'est une session d'approfondissement des thèmes déjà traités. La situation réelle choisie est peu complexe par rapport à la précédente (mesure de longueur pour pose de barrières, calcul du nombre de barrières et de poteaux nécessaires à la réalisation du chantier) mais il s'agit de tester l'évolution de l'autonomie de l'apprenant.
Le salarié réalise une synthèse des travaux effectués.
L'encadrant n'a pas eu à intervenir.
L'évaluation de l'encadrant à l'issue de la session souligne des points à approfondir (report des mesures sur un plan) une bonne maîtrise (autonomie) du repérage dans l'espace, des mesures, des calculs, une nette progression dans la compréhension des consignes et la restitution de son travail et plus d'assurance dans la rédaction.

C'est seulement dans un deuxième temps du parcours et dans la perspective de faire valider CLEA que la Chargée d'Insertion Professionnelle, qui avait un bagage pédagogique significatif et avait été formatrice en mathématique dans deux structures, a proposé de reprendre avec l'apprenant des bases de mathématiques en salle avec des outils pédagogiques classiques. L'encadrant technique avait progressivement commencé à travailler sur la concentration en l'amenant à rester en salle 1h. On peut faire l'hypothèse que l'apprenant n'aurait pas accepté cette modalité s'il n'avait pas eu d'abord l'occasion de prendre conscience de l'utilité des connaissances à approfondir en passant par le terrain. Cette étape d'apprentissage ancrée dans les situations de

travail lui a donné l'envie de le faire. La même question s'est posée pour le Français, avec le choix de commencer par le terrain pour le débloquer et le mettre en confiance, ce qui s'est révélé profitable.

Rôle du formateur/tiers pendant ces séquences, moyens de l'accompagnement

Dans sa pratique avant l'expérimentation, l'encadrant a déjà de bonnes dispositions pédagogiques. Alors que d'autres encadrants mettent l'accent sur la productivité, il prend le temps d'expliquer aux équipes, au moment de la réalisation du chantier, le contexte, le cahier des charges du client. Dans le cadre de l'expérimentation, c'est bien en amont du démarrage du chantier qu'il partage ces informations avec l'apprenant.

Réflexivité : l'encadrant demandait à l'apprenant de lui réexpliquer ce qu'il lui avait demandé de faire (le cahier des charges du client), et de formaliser cette demande par écrit, puis il lui faisait écrire ce qu'il pensait avoir fait (pour favoriser la réflexivité et travailler la compétence d'écriture). De son côté le formateur note tout (support papier/crayon) ce qu'il fait avec l'apprenant et fait des rapports écrits pendant et après les séances. Ces rapports sont co rédigés avec l'apprenant, du fait des échanges qui ont lieu pendant leur rédaction. Les éléments des rapports sont repris par le directeur adjoint qui formalise le déroulement des séances sur informatique. Lorsque l'activité ne s'est pas déroulée de manière satisfaisante, le formateur pose la question « D'après toi pourquoi ça n'a pas fonctionné… ». A cette dimension s'ajoute une dimension plus personnelle qui interroge le ressenti, le plaisir du salarié quant à l'activité elle-même : «Après chaque chantier, j'ai systématiquement pris un temps pour savoir ce qu'il a pensé de ce qu'il a fait, est-ce qu'il a aimé ? Il s'est découvert en essayant. Il a su même expliquer à un collègue ce qu'il venait d'apprendre, pour lui apprendre à son tour.», l'encadrant.

Résultats et modalités d'évaluation

Les modalités d'évaluation se sont mises en place progressivement. A partir de la session 4, l'évaluation de la séance devient plus formalisée sous forme d'une fiche qui reprend les critères d'évaluation des modules et les commente sous forme de remarques du formateur.
Alors qu'il devient de plus en plus évident que l'apprenant va repasser l'évaluation CLEA, l'entreprise a pris contact avec l'organisme évaluateur pour mieux comprendre leurs modalités d'évaluation et a décidé de s'orienter vers un autre organisme s'appuyant davantage sur des mises en situation et ayant proposé de réaliser un positionnement intermédiaire avant la ré-évaluation.
L'apprenant a validé son CLEA à l'issue de l'expérimentation. Il envisage par la suite de passer un diplôme de maçonnerie, alors qu'il était au départ réfractaire à la formation.

Traces de l'activité support de l'action de formation

Écrits du salarié pour consigner ce qu'il pense avoir fait.
Production du salarié : fiche chantier rédigée.
Il a été envisagé de prendre des photos avec la tablette, voire de filmer l'apprenant en train de donner des explications pour utiliser ces vidéos comme support pédagogique pour les prochaines formations.

Autres indices de la réalisation d'une action de formation

Résultats de l'évaluation CLEA.
PIF.
Sessions de formation rédigées (parfois après coup, à partir des notes prises par le formateur pendant et après les séances) : compétences visées/objectifs à atteindre/déroulé de la séquence découpée en modules = chantier support/modalité (salle

de classe/situation reconstituée/situation réelle)/contenu et situation de travail/compétences/durée/date.
Fiche d'évaluation par session de formation précisant pour chaque module de la session les critères d'évaluation et dans une colonne « Remarques » l'appréciation du formateur.
Émargements sur feuille type : nom de la séquence, de l'apprenant, du formateur, date, durée.

Retombées de l'Afest

Bénéfices directs en termes de production de compétences

Dans 2 des 5 entreprises, l'entreprise et le salarié ont souhaité repasser l'évaluation CLEA à l'issue de la période d'expérimentation et dans les deux cas la certification CLEA a été obtenue. Une des entreprises a même pour ce faire décidé de changer d'organisme certificateur, pour en choisir un ayant des méthodes d'évaluation plus centrées sur la mise en situation, modalité convenant davantage à l'apprenant. « C'est une salariée qui est devenue un pilier, si on a une prestation à faire on pensera à elle, on peut s'appuyer sur elle », une CIP.
Dans une des autres entreprises, les compétences acquises par le salarié ont fait l'objet d'une évaluation interne.

Bénéfices indirects/induits

Des salariés décrits par leur encadrement comme ayant beaucoup évolué, même s'ils n'ont pas tous validé CLEA. « Aujourd'hui J., on ne le reconnaît plus. S. lui a accordé beaucoup de temps. Il a beaucoup progressé. Il s'est ouvert ». Les témoignages des salariés le confirment : « Les échanges, tout ce que j'ai appris sur chaque poste…. ça m'a fait beaucoup de bien, aujourd'hui les collègues me sollicitent pour me demander des renseignements, ça les aide et moi ça me fait du bien ». Encouragés par l'intérêt qu'on leur a accordé, le temps que leur encadrement leur a consacré, les salariés s'investissent différemment et davantage dans leur travail. « Les chefs d'équipe nous aident, ça me donne la volonté de continuer, à me dire accroche-toi… ». « J'ai réussi à établir de bons contacts avec mes collègues, mon formateur, c'est ce qui m'a donnée envie et courage pour s'accrocher et continuer », « Au début j'avais des blocages et Afest a permis de les lever ». Serait-on en présence d'une sorte d'effet Hawthorne[1] : fait de s'intéresser au salarié, de lui consacrer du temps, a des effets sur son engagement ?

Des salariés qui expriment un gain de confiance en leurs propres capacités : « Maintenant je fais des choses que je n'avais pas imaginé que je pourrais faire. Des contrôles qualité par exemple. Mon chef d'équipe me fait confiance, il ne contrôle plus ce que je fais ». (Une apprenante).
Pour certains l'expérience leur a même donné envie d'apprendre un métier, d'aller vers une qualification.
« Quand on est venu me chercher à l'école de la 2° chance, ça m'a ouvert un chemin. Avec ce parcours, je sors de l'école et j'apprends mieux sur le terrain. Cette expérience m'a ouvert des portes. Aujourd'hui, je sais que j'ai appris et je sais que je peux continuer d'apprendre ; j'ai envie d'apprendre » (Un apprenant).

Une professionnalisation des encadrants techniques. L'expérimentation a permis de se questionner beaucoup plus sur la manière d'accompagner les salariés et de les former, de les faire progresser. De réfléchir sur les pratiques. Et de progresser en termes de pédagogie, de modalités d'évaluation, ou de préparation et de formalisation. « La différence par rapport à avant c'est qu'on prend plus de temps individuel avec le salarié. Plus de temps pour expliquer clairement et pour questionner les salariés,

1 En sociologie du travail, l'effet Hawthorne (appelé parfois «effet de l'observateur») décrit une situation où le sujet modifie son comportement parce qu'il est conscient d'être observé, ce qui a des conséquences sur sa motivation et sur sa productivité.

leur demander s'ils ont compris ou pas. En amont, on construit mieux ce qu'on va leur demander et leur apporter » (Un encadrant). « Prendre du temps pour discuter de ce que l'apprenante en a retiré, en quoi la notion apprise va lui servir dans sa vie professionnelle et personnelle, j'ai fini par comprendre ce qu'était la réflexivité parce que l'Afpa me le rappelait tous les lundis ! » (Un encadrant)

Et aussi de prendre le temps d'échanger sur le contenu du travail, sur la manière de le réaliser. Avec dans certains cas des propositions venant des salariés formés eux-mêmes : « Notre salariée nous a permis de nous rendre compte que la communication visuelle mise en place pour former au tri n'était pas suffisante, qu'il y avait besoin d'échanges, elle nous a aidé à penser ça », une CIP.

Un rapprochement entre Encadrants Techniques et CIP : l'expérimentation les a amenés à travailler ensemble sur un projet précis et à s'appuyer mutuellement grâce à la complémentarité de leurs savoir-faire.

Des impacts à gérer en termes d'organisation et sur le collectif de travail : le fait de se voir confier des tâches valorisantes dans le cadre de la formation a rendu un des apprenants plus exigeant sur la nature des tâches qu'on lui confiait par ailleurs (hors périodes de formation) et a nécessité un recadrage. L'encadrant a dû aussi expliquer aux autres chefs d'équipe et aux salariés pourquoi l'apprenant faisait des activités auxquelles eux n'avaient pas accès.

A l'issue de l'expérimentation, les entreprises s'interrogent sur la manière de continuer, avec a priori des orientations différentes. Certaines envisagent d'aller vers des certifications métier, tout en reconnaissant à CLEA des avantages car la certification permet de « couvrir pas mal de choses » mais en envisageant d'avoir recours à d'autres modalités que la formation en situation de travail pour les mathématiques. D'autres pensent déployer CLEA par la formation classique ou en situation de travail. D'autres, encore, prennent l'option d'agir au cas par cas en fonction du projet professionnel du salarié. La durée courte des contrats dans les entreprises d'insertion (24 mois maximum) apparaît toutefois à certains comme un facteur limitant pour un déploiement.

Appréciation des entreprises sur le rapport coût/bénéfice de l'Afest

- Les expérimentations conduites permettent d'accélérer la progression de ceux qui en bénéficient : « Notre salariée formée a évolué beaucoup plus vite que les salariés qui n'ont pas bénéficié de l'expérimentation », une CIP.
  - Les directeurs (trices) estiment que la mise en œuvre de ce type d'action est un argument pour mieux valoriser la mission d'insertion de leur entreprise dans les dialogues de gestion avec les financeurs.
- La formalisation des séquences constitue un investissement, étant donné qu'elles peuvent être utilisées pour d'autres salariés ;
- Les encadrants techniques identifient une vraie valeur ajoutée de l'expérimentation par rapport à leurs pratiques antérieures, en termes de montée en autonomie des bénéficiaires : « Avant, j'étais sur les chantiers avec eux, je leur apprenais ce que je faisais mais je m'arrêtais là, avec Afest je les amène autre part : à globaliser leur travail, à se sentir capables de le faire sans moi. Ceux à qui je ne montre qu'une tâche précise ils savent faire, mais ils ne rentrent pas complètement dans le métier. », un encadrant technique, en fonction du niveau des salariés concernés.

Sur l'ensemble de l'expérimentation

- Le terreau des entreprises d'insertion a certainement constitué un avantage en termes d'implication des acteurs
- Pour autant, il y a beaucoup d'enseignements à tirer pour les entreprises de droit commun : l'importance du choix du formateur et de l'apprenant (sentiment de

compétence, perception d'une utilité), la possibilité de répartir la fonction formative en fonction des ressources présentes, le fait de privilégier des connaissances et/ou savoir-faire en lien direct avec l'activité de l'apprenant, les ressources internes mobilisées doivent disposer de temps pour organiser les formations en situation de travail et accompagner les bénéficiaires et être elles-mêmes accompagnées. Les formations tuteurs « classiques » suivis par certains formateurs-tuteurs à l'occasion de l'expérimentation pour se préparer à encadrer des alternants n'ont pas été jugées suffisantes, il faut acquérir des bases en pédagogie, être capable d'être créatif pour concevoir une ingénierie). Ce besoin est peut-être accentué dans cette expérimentation du fait que CLEA renvoie à des connaissances générales ;

- L'expérimentation donne à voir une diversité d'actions conduites dans les entreprises, avec des liens plus ou moins importants avec les situations de travail ;
- Si les temps consacrés à « faire le point » sur la formation s'éloignent dans certains cas d'une acception cognitive de la réflexivité, ils n'en sont pas moins importants en termes d'effets sur l'engagement des apprenants.

AFEST, UNE PÉDAGOGIE SUR MESURE

Opcalia - Expérimentation « Entreprises Normandes »

6 salariés
1 apprentie (en complément de sa formation en alternance)

5 TPE-PME de secteurs différents

Sécuriser les compétences cœur de métier pour les entreprises

- Rôles tenus par les différents acteurs d'une Afest, adaptation à la réalité du terrain de chaque entreprise.
- Difficultés liées à la temporalité des Afest (temps de préparation pédagogique), à la traçabilité des actions notamment des séquences réflexives.
- Progression pédagogique et aménagements organisationnels nécessaires avant la mise en situation réelle.
- Au final, des bénéfices incontestés pour chacun des acteurs.

Origine et objectifs de l'expérimentation

Origine

S'appuyant sur le nombre de TPE-PME ayant disparu faute d'une sécurisation de leurs compétences vitales, Opcalia cherche à travers l'expérimentation Afest à responsabiliser les entreprises dans leur politique de formation en lien avec les parcours professionnels. L'entreprise devrait, par la mise en place d'une Afest, devenir « un lieu d'apprentissage pour ses salariés ». Il en va de sa performance globale, voire de sa pérennité.
Depuis 2006, Opcalia a développé un dispositif de professionnalisation qu'elle propose aux TPE-PME : le « Prodiat ». Ce dispositif vise à construire un référentiel métier-compétences adapté à l'entreprise et un parcours de professionnalisation sur mesure pour le candidat au recrutement. Une ingénierie pédagogique et les séquences de formation sont construites par un Organisme de Formation Architecte pour être déployées en interne. Un suivi est réalisé jusqu'à la fin du contrat de professionnalisation. Au départ de l'expérimentation, pour Opcalia, ce dispositif est considéré comme proche de la philosophie de l'Afest car une partie des apprentissages peut être réalisée en situation de travail. Ceci peut donc expliquer qu'une méthodologie comparable ait été retenue dans son cahier des charges. Ce document de référence a fortement orienté le déroulé des expérimentations Afest menées dans les entreprises. On y retrouve une approche commune : une étape d'identification des enjeux de l'entreprise en matière de transmission des compétences, une phase d'ingénierie pédagogique, une phase de déploiement des actions destinées à l'apprentissage de nouvelles compétences et une phase d'évaluation de l'impact de l'action de formation.

Au départ de l'expérimentation, l'Opca cherchait à apporter une réponse plus large qu'un contrat de professionnalisation aux entreprises qui souhaitaient développer leur politique de formation interne, notamment pour des salariés déjà en poste. En effet, un contrat de professionnalisation ne peut intervenir que lors du recrutement du salarié. Apporter une réponse sur mesure à ce besoin identifié par Opcalia, via l'Afest, a donc été le moteur de l'inscription de l'Opca dans l'expérimentation.

Objectifs

L'expérimentation mise en œuvre par Opcalia en Normandie visait les objectifs suivants :

- Apporter une réponse complémentaire au « Prodiat » et satisfaisante aux TPE-PME identifiées en région, en termes de formation professionnelle.
- Être capable de financer les parcours de formation réalisés au sein des entreprises. Contribuer à la reconnaissance et la valorisation de ces formations (CQP, …).
- Participer au développement de la formation interne au sein des entreprises expérimentatrices pour la transmission de compétences métiers qui ne disposent pas d'une offre de formation adaptée et à proximité.
- Apporter la preuve, en interne, de la pertinence d'investir l'Afest pour l'Opca.
- Capitaliser sur l'expérience acquise lors de ses expérimentations afin de développer, à terme, une offre de service complémentaire pour les entreprises adhérentes.
- Anticiper les évolutions à venir dans les métiers de l'Opca, en lien avec les évolutions du monde de la formation professionnelle.

Conditions d'implantation/installation

Le choix des prestataires :

Afin d'accompagner les actions de formation expérimentées au sein des entreprises normandes, Opcalia a fait appel à deux prestataires, sur la base d'un cahier des charges. Il n'a pas été procédé à une mise en concurrence. Opcalia souhaitait renforcer son partenariat existant avec ces deux organismes de formation.

Le premier prestataire identifié est un organisme de formation intervenant dans le cadre du « Prodiat ». Par ailleurs, ce prestataire a travaillé avec Opcalia dans le développement d'un outil numérique destiné à structurer et outiller pédagogiquement les démarches de formation interne, et permettant la capitalisation des connaissances, compétences et contenus produits : « Médiaprennant ». Il s'est avéré nécessaire pour le prestataire et Opcalia d'identifier les différences entre l'Afest et le « Prodiat » dès le départ de la démarche : un écart existe tout d'abord dans une différence de posture. Dans « Prodiat » : l'OF est Architecte, c'est donc lui qui construit le programme et le parcours de formation. Il s'assure du suivi du programme et de la réalité de l'action de professionnalisation dans l'entreprise. Au final, il délivre l'attestation de formation sur cette base. Dans le projet Opcalia Normandie, le prestataire a un rôle de suivi des acteurs de l'entreprise partie prenante de l'expérimentation Afest. Il les outille pour qu'ils puissent réaliser par eux même, l'ingénierie, le parcours et la formation. Le prestataire n'est pas responsable de l'action de formation qui échoie largement au formateur interne de l'entreprise.

Opcalia a souhaité s'adjoindre un second intervenant. Ce second organisme de formation a été identifié car il a réalisé une action considérée par Opcalia comme ayant des caractéristiques proches d'une Afest auprès d'une entreprise +250 salariés, hors du périmètre de l'expérimentation. Il était souhaité par l'Opca de s'adjoindre son expérience pour la décliner dans 3 PME. En outre, ce second organisme dispose d'une forte expérience dans le domaine du verre.

Il est attendu par Opcalia de pouvoir croiser les approches des deux prestataires tout en s'assurant que toutes les prestations soient menées dans la durée contrainte de l'expérimentation.

L'opportunité d'une Afest pour l'entreprise :

5 TPE-PME ont été mobilisées par Opcalia sur la base de leurs besoins identifiés par les

conseillers. Une fiche de questionnement a été construite par Opcalia afin de réaliser une analyse de la demande et du contexte de chaque entreprise. Ces analyses ont été conduites par des conseillers de l'Opca, via une rencontre avec chaque dirigeant. Lorsque le projet national d'Opcalia a été validé, une seconde rencontre a été organisée par l'Opca au sein des entreprises afin d'affiner l'analyse de la demande exprimée. Les pratiques de transmission des compétences au sein de l'entreprise et le système d'acteur sur lesquelles elles reposent ont été étudiées. De plus, une évaluation des étapes et du temps a priori nécessaire aux actions de formation a été réalisée lors de cet échange. La durée des parcours de formation envisagés est relativement conséquente : de 150 heures (Institut de beauté) à 300 heures (Entreprise de textile). L'intervention de cette négociation dès cette étape interroge l'impact possible sur le processus pédagogique qui est réalisé ensuite avec les prestataires.
Il est à noter que l'ensemble des entreprises expérimentatrices dispose de pratiques de transmission des compétences de manière plus ou moins intentionnelles et organisées. Certains salariés, dirigeants ou managers ayant transmis leurs savoir-faire professionnels à des salariés par le passé. La tannerie est la seule structure ayant engagé une démarche de structuration de sa formation interne. Sa mise en place est en cours au moment de l'expérimentation et demeure progressive.
L'intentionnalité des salariés n'a pas été étudiée par l'Opca à cette étape. En effet, l'identité des apprenants n'était pas encore connue des dirigeants des entreprises à ce stade.

Au cours de ce processus préparatoire, deux autres entreprises identifiées au préalable ne se sont pas inscrites dans l'expérimentation.
La première a été écartée de l'expérimentation par Opcalia qui a estimé que la demande n'était pas pertinente dans le cadre du projet. Les compétences à acquérir portaient sur des pratiques administratives afférentes à la formation professionnelle, il a été identifié qu'elles pouvaient l'être par ailleurs, sans recourir à une formation en situation de travail.
La seconde entreprise a décliné sa participation à l'expérimentation lorsque les acteurs internes ont pris conscience de l'important investissement qu'ils auraient à réaliser. Leur charge de travail a été jugée trop importante pour permettre la mise en œuvre d'une formation expérimentale dans de bonnes conditions.

Contexte, enjeux et intentionnalité des entreprises expérimentatrices
Dans le cadre du projet Opcalia Normandie, 5 entreprises ont participé à l'expérimentation Afest. Ces entreprises sont des TPE-PME de différents secteurs.

Entreprises 1 et 2 / Secteur du verre
Les deux premières entreprises sont des PME industrielles du secteur du verre. Elles appartiennent à un même gérant et sont clientes l'une de l'autre. La première réalise le laquage des flacons et la seconde réalise ensuite les décorations et la sérigraphie. Les deux entreprises connaissent une saisonnalité différente accompagnée d'une charge de travail parfois inégale. La gérante des deux structures souhaite former un salarié de chacune des deux entreprises au sein de l'autre. Ainsi, un salarié de la première entreprise est formé au métier de Régleur Sérigraphie au sein de la seconde entreprise. Il s'agit pour le salarié d'apprendre à fabriquer les écrans et les encres pour ensuite régler les machines destinées à la sérigraphie et au marquage à chaud. Différentes compétences transverses sont identifiées en animation d'équipe. Puis une salariée de l'entreprise de sérigraphie sur verre est formée dans l'entreprise de laquage sur verre au métier de Contrôleuse Volante. Il s'agit pour la salariée d'apprendre les méthodes de contrôle qualité des produits et du processus de fabrication industriel.
L'atteinte de plusieurs objectifs est recherchée dans cette démarche de formation croisée :

- Développer la polyvalence afin de mieux gérer la saisonnalité de la production au sein des deux entreprises.

- Aménager les conditions de travail pour faciliter la fin de carrière d'un salarié. Les conditions de travail dans l'entreprise de sérigraphie étant considérées comme moins difficiles.
- Permettre une progression de carrière.

Le secteur du verre est une industrie fortement implantée en Normandie, cependant les centres de formation spécialisés demeurent rares et relativement éloignés. Les compétences qui pourraient être acquises par des modalités plus « classiques » de formation (comme le « contrôle qualité »), sont souvent jugées inadaptées aux spécificités des métiers ou des équipements des entreprises. Par ailleurs, la culture métier du secteur héritée d'une tradition de « maître verrier », fait que les secrets de fabrication sont jalousement gardés au sein des entreprises. La formation en situation de travail a donc été proposée à ces deux structures pour concrétiser le projet de leur dirigeante.

Activité de l'entreprise	Effectif salariés	Nombre de stagiaires – Profils	Formateurs internes – Profils
Laquage sur verre	55	1 salariée en poste au sein de l'entreprise de sérigraphie sur verre	1 Contrôleuse Qualité 2 Tuteurs occasionnels : Laboratoire et Tests
Sérigraphie sur verre	55	1 salarié en poste au sein de l'entreprise de laquage sur verre	1 Cheffe d'atelier 1 Directeur site, mais qui n'intervient pas au final 4 Tuteurs occasionnels : Laboratoire, Responsable Méthodes, 2 Régleurs chefs d'équipe

Entreprises 3 / Secteur du service

La troisième entreprise est un institut de beauté du secteur du service. La dirigeante de l'institut dispose de compétences dans un savoir-faire ancestral : l'épilation à la pâte kabyle. Dans une stratégie de différenciation, la dirigeante de l'institut souhaite transmettre à son équipe ce savoir-faire. Par le passé, elle a déjà transmis ces compétences mais il est attendu que l'action de formation soit l'occasion de formaliser ce processus de transmission et de le reconnaitre comme une véritable action de formation interne. Les deux apprenties de la structure sont donc formées à cette pratique et à un ensemble de compétences transverses (accueil, conseil, vente, installation au poste de travail …). L'enjeu pour l'entreprise est ensuite de recruter en CDI les apprenants qui sont actuellement en alternance.

Activité de l'entreprise	Effectif salariés	Nombre de stagiaires – Profils	Formateurs internes – Profils
Institut de beauté	-10	1 apprentie, en alternance 1 salariée, déjà en poste au sein de l'entreprise	1 salariée, formée à la pratique

Entreprise 4 / Secteur Textile Mode Cuir

La quatrième entreprise est une tannerie industrielle du secteur de la maroquinerie (TMC). Elle tanne, teint et polis des peaux de crocodiles pour de grandes enseignes de produits de luxe. L'entreprise appartient à un groupe qui a engagé avec Opcalia une démarche GPEC en lien avec un important développement de sa politique de formation

interne. La tannerie connaît une forte croissance, de nombreux recrutements sont prévus et un déménagement a été réalisé durant la période de l'expérimentation. L'entreprise souhaite s'approprier la méthodologie de cette formation expérimentale pour sécuriser ses parcours de formation interne et améliorer leur efficience. Deux salariés actuellement en poste au sein de l'entreprise ont bénéficié de l'action de formation afin de se former au métier de Conducteur teinture. Il s'agit pour eux d'apprendre à réaliser un bain de teinture et à conduire les machines (foulons) pour que les peaux de crocodile aient une teinte conforme aux exigences du client.

Activité de l'entreprise	Effectif salariés	Nombre de stagiaires – Profils	Formateurs internes – Profils
Tannerie de peaux de crocodiles	86	2 salariés déjà en poste au sein de l'entreprise	1 Pilote Teinture, titulaire du CQP Formateur Interne

Entreprise 5 / Secteur Textile

La cinquième entreprise est une entreprise familiale du secteur du textile (hors TMC). Elle produit des articles textiles finis ou non, pour des séries (coussins, housses, rideaux …) ou du mobilier pour les crèches, le nautisme ou encore les camping-cars. L'entreprise rencontre d'importantes difficultés de recrutement et, au regard des nombreux départs en retraite à venir, souhaite conserver son savoir-faire spécifique qui constitue le cœur de son activité. Il est attendu que l'action de formation expérimentée permette de formaliser le processus de transmission de ce savoir-faire tout en formant au métier de couturière machine l'une des salariées de l'entreprise actuellement opératrice-coupe. Il s'agit pour la salariée d'apprendre à identifier les différents tissus et fils, leurs propriétés et spécificités, à préparer la machine à coudre et à coudre. En sus des compétences maîtrisées actuellement par les autres couturières machines de l'entreprise, il est ajouté l'apprentissage des opérations de maintenance machine de niveau 1.

L'enjeu de l'action de formation pour l'entreprise est, par le biais d'un parcours de formation interne formalisé, de développer une passerelle entre les métiers de « la coupe », pour lesquels l'entreprise peut actuellement recruter plus facilement, vers les métiers de « la couture », pour lesquels l'entreprise ne parvient pas à recruter.

Activité de l'entreprise	Effectif salariés	Nombre de stagiaires – Profils	Formateurs internes – Profils
Production d'articles textiles, hors habillement	45	1 salariée déjà en poste au sein de l'entreprise	1 Responsable d'atelier couture, ayant déjà transmis ses compétences de manière non-formalisée

L'intervention des prestataires

Une fois le contexte et l'intentionnalité des entreprises analysés dans le cadre de la conception du projet, les deux prestataires identifiés ont répondu au cahier des charges d'Opcalia.

Les réponses au cahier des charges d'Opcalia ont d'abord été jugées trop floues ou trop confuses de la part des organismes. Les prestataires ont ressenti le besoin de se rendre directement au sein des entreprises pour comprendre par eux-mêmes, leurs contextes, leurs métiers, l'organisation de l'activité et les enjeux des différents acteurs. Les propositions d'intervention ont été affinées en lien avec Opcalia pour se révéler satisfaisantes.

La proposition du premier prestataire présentait différentes étapes sans entrer dans le

détail de leur réalisation, ni leur temporalité prévisionnelle. Cette proposition a ainsi pu être jalonnée dans le temps.
La proposition du second prestataire a évolué d'un accompagnement de 4 journées de formation pour initier la démarche et outiller l'entreprise vers une formation initiale de 3 journées. Il s'est agi d'intégrer un suivi à distance des acteurs de l'entreprise tout au long de l'expérimentation. Ce suivi, globalisé en une journée dans la proposition du prestataire, correspond à la réalisation de points réguliers et rapides avec les acteurs, dont tout particulièrement le formateur et l'apprenant. Pour parvenir à l'offre finale, 4 modules ont été groupés 2 à 2. Il s'est agi de regrouper le module sur les compétences avec la conception du parcours pédagogique et le paramétrage de l'outil « médiaprennant » avec le déroulé de la formation.

Ingénierie

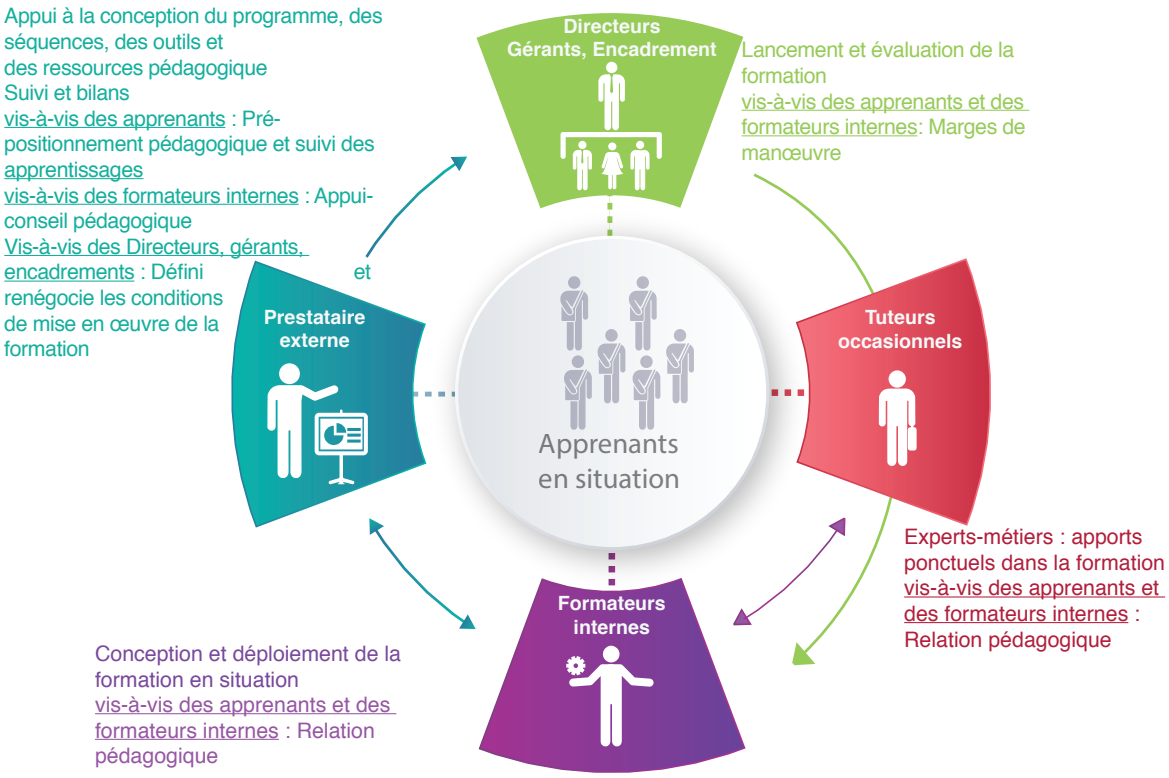
Déroulé méthodologique :
Pour chacune des formations expérimentées, les étapes suivantes ont été menées :

Phase préparatoire :

Cartographie des acteurs : effectuée par le prestataire. Il s'agissait d'un livrable demandé par Opcalia dans le cadre de l'expérimentation.

Définition des rôles et missions des acteurs dans l'action de formation : formalisés par des fiches ou lettres de mission dans certaines expérimentations, notamment pour les formateurs internes afin de poser leurs responsabilités. Un PIF a été introduit tardivement dans les différentes expérimentations.
Les rôles et les missions des différents acteurs sont finalement peu respectés notamment par les directeurs ou les managers qui devaient partager la conception de l'ingénierie de formation et l'animation de certaines séquences formatives. Le rôle de coordination entre les acteurs de l'entreprise dans l'action expérimentée, initialement dévolu au tuteur interne dans le cahier des charges de l'Opca, n'a pas été remplis. Le terme de « tuteurs » a été attribué à des référents métiers intervenant occasionnellement dans le parcours de formation. Ainsi, des écarts apparaissent fréquemment avec le déroulé prévisionnel :

- Le formateur interne se retrouve souvent isolé dans sa mission pédagogique. Il doit concilier son activité quotidienne avec son rôle de formateur. Les impératifs de production, les absences de collègues, déménagements et les autres aléas, lui font souvent prendre du retard dans la réalisation de l'action de formation. Cette difficulté est amplifiée lorsque deux formations doivent en théorie être réalisées en parallèle avec des apprenants ayant des attentes pédagogiques très différentes (tannerie de peaux de crocodiles).
- Le prestataire se retrouve à gérer un ensemble d'aléas et de complications. Intervenir pour faire fonctionner l'outil« Médiapprenant », formaliser un document, connecter la tablette avec les imprimantes, gérer l'indisponibilité du directeur, du manager ou du formateur, négocier des aménagements des situations de travail…



Construction de la référence : réalisée par les prestataires, sur la base de l'analyse de la demande et du contexte effectuée par Opcalia. Les objectifs en matière d'apprentissage pour chaque formation sont formulés avec les entreprises. Les prestataires se sont appuyés sur :

- Les fiches de postes
- Les référentiels métiers de l'entreprise
- Des observations, entretiens d'explicitation et une éventuelle connaissance préalable des métiers (dans le secteur du verre, pour l'un des prestataires)
- Les explications des formateurs internes sur les compétences à acquérir et les étapes clefs
- Les éventuels CQP existants ou approchants,
- D'autres documents de référence correspondants aux pratiques et enjeux de l'entreprise :
  - Une bibliothèque des causes d'erreurs qualité au sein de la tannerie
  - Listing des erreurs

L'intentionnalité des apprenants : est interrogée par les prestataires.

- Le premier prestataire s'est appuyé sur un entretien de motivation avec les apprenants pour affiner les objectifs en matière d'apprentissage.
- Le second prestataire a réalisé un test d'apprenance avec les apprenants et les formateurs internes pour affiner les objectifs en matière d'apprentissage et enrichir la réflexion sur les modalités pédagogiques à privilégier par les formateurs internes.

Activité de l'entreprise	Formation réalisée	Intentionnalités de l'apprenant	Rapport à la formation de l'apprenant	Rapport avec le numérique
Laquage sur verre	Contrôleuse Volante	- Volonté d'évoluer dans ses missions - Challenge professionnel	- Formation vue positivement - Rapport avec un formateur qui peut s'avérer difficile	Rapport privilégié

Activité de l'entreprise	Formation réalisée	Intentionnalités de l'apprenant	Rapport à la formation de l'apprenant	Rapport avec le numérique
Sérigraphie sur verre	Régleur Sérigraphie	- A l'origine de la demande de formation - Progression de carrière	- Forte attente vis-à-vis de la formation - Besoin d'expérimenter par soi-même	Sans appétence
Institut de beauté	Épilation pâte Kabyle		- Besoin de visuel, prise de note, échanges - Besoin de mise en pratique - Besoin de visuel synthétique	
Tannerie de peau de crocodiles	Conducteur (trice) Teinture	- Polyvalence et autonomie - Challenge professionnel - Éviter la routine	- Besoin d'un cadre de référence - Besoin d'écrits et de procédures - Besoin d'autonomie - Oralité, relation pédagogique directe	« Médiappre-nant » non utilisable
Production d'articles textiles, hors habillement	Couturière Machine	- Passion pour la couture - Évolution de carrière - Reconnaissance des acquis	- Curiosité - Fort désir d'apprendre	Maîtrise

Définition du parcours de formation, découpé en séquences pédagogiques et appuyé sur des situations de travail apprenantes : Un parcours de formation, découpé en séquences pédagogiques, a été élaboré par le prestataire et le formateur interne. Le volume d'heures identifié par Opcalia lors de l'analyse de la demande a été réparti a priori en fonction des différents modules. Le repérage des situations de travail qui permettent d'acquérir les compétences identifiées a été réalisé de manière concomitante à l'élaboration du parcours de formation.

Négocier les aménagements organisationnels : même si le « droit à l'essai » est régulièrement affirmé, les entreprises réalisent de fait un certain nombre d'aménagements pour limiter l'impact de la formation sur la production. Les entreprises n'ont au départ pas conscience des possibilités d'aménagement dont elles disposent, ces dernières sont souvent co-construites et négociées avec le prestataire à partir des ressources existantes.

- Au sein de la tannerie de peaux de crocodiles, les premiers apprentissages de la teinture sont réalisés sur les pièces témoin (pattes des peaux de crocodile) qui servent normalement à contrôler la qualité du mélange avant la production.
- Au sein de l'entreprise de sérigraphie sur verre, les premiers apprentissages sont réalisés hors ligne de production sur les machines servant à la R&D et au prototypage.
- Au sein de l'institut de beauté, les premiers apprentissages de l'épilation sont réalisés sur soi-même, puis les collègues et la gérante, les clients « plus faciles » et enfin les autres clients.

Préparation des séquences de formation : par le formateur interne, avec l'aide d'outils et les conseils du prestataire. L'outil « Médiapprenant » est utilisé par certaines entreprises pour rassembler le contenu pédagogique : les outils, notices de fonctionnement, les exercices. Lorsque l'outil « Médiapprenant » n'est pas utilisé, les séquences de formation sont réalisées sur informatique ou sur papier.

- Cette phase est la plus longue et complexe du processus préparatoire de ces formations expérimentales. En effet, le formateur interne ne dispose pas toujours des outils informatiques adéquats, n'a pas les compétences d'un ingénieur de formation et dispose de très peu de temps alloué pour le faire en plus de son activité. Cette difficulté a conduit certaines formations, notamment celles des entreprises du verre, à ne débuter effectivement qu'au second semestre 2017.
- Au fil des actions de formation accompagnées par les prestataires, un effet d'apprentissage conduit les organismes de formation à adopter une posture plus interventionniste afin d'accélérer notablement cette étape.

Exemple de document pédagogique produit lors de l'ingénierie de formation - Entreprise textile

	FICHE RESSOURCES - FILS ET AIGUILLES	Document créé le : 02/06/2017 Dernière mise à jour : 02/06/2017

Grosseur du fil

40 : fil normal pour assemblage
60 : assemblage rideaux
20 : gros fil pour les surpiqûres des coussins de bateaux / sellerie
13 : surpiqûres pour les camping-cars / à la demande du client

Plus le chiffre est petit, plus le fil est gros.

SERAFIL : Type de fil (existe aussi ONYX par exemple, tous deux de la marque AMANN)

R6821 : N° de lot du fournisseur

1282 : Coloris

5000m : longueur

120/2 : Epaisseur du fil.

Taille des aiguilles

De 90 jusqu'à 140 : Pour réaliser des pièces en jersey, coton. La plupart du temps, la taille 120 est utilisée.
90 : Petits cotons, voilages
100 : Petits coussins
120 : Piqûre classique, passe quasiment toutes les tailles de fil
140 : Piqûre sur cuir

Phase de formation :

Animation des séquences de formation : effectuée par le formateur interne ou certains tuteurs-experts métiers (magasin, qualité, coloriste …). En général, les séquences pédagogiques formalisées servent de base à l'animation, cependant au sein de l'institut de beauté les séquences pédagogiques sont formalisées a posteriori de l'animation de la séquence. Dans toutes les entreprises expérimentatrices, la situation de travail a été aménagée afin de limiter les impacts sur la production et il a été imaginé une progression pédagogique vers une situation réelle de production. Ainsi :

- Dans l'entreprise textile, l'apprenante a d'abord travaillé sur des chutes, puis des commandes simulées avant de travailler sur des commandes réelles.
- Dans l'entreprise de sérigraphie sur verre, les apprenants travaillent d'abord en simulation, puis en situation de production hors ligne, avant de pouvoir intégrer une vraie ligne de production.
- Au sein de la tannerie de peaux de crocodile, les apprenants ont pu réaliser une série de production réelle une fois qu'ils ont été capables de réaliser correctement les pièces témoins.

Captations vidéo, photo ou audio : réalisées par les apprenants au cours des séquences de formation. L'objectif de ces captations est de rendre davantage l'apprenant acteur de son apprentissage, lui permettre de garder une trace de ses apprentissages et de faciliter pour l'entreprise la production de nouveaux supports pédagogiques dans une perspective de reproduction de l'action. L'outil « Médiapprenant » est parfois utilisé. Dans le cas contraire, un autre logiciel est utilisé pour réaliser des captations avec la tablette, d'autres salariés ont pu utiliser leurs téléphones portables, avec l'accord de l'entreprise.

Séquences réflexives : les séquences réflexives sont le point le plus complexe des différentes expérimentations menées. Leur intérêt n'est pas bien compris au départ par les formateurs internes et les apprenants. Cependant, une fois dans le processus de formation et lorsqu'ils se sont obligés à l'exercice, ils finissent par y trouver un intérêt. Ces séquences réflexives sont à géométrie variable selon les entreprises. Par exemple :

- Entreprise textile : les séquences réflexives sont réalisées tous les matins, dans le réfectoire de l'établissement. Il apparaît que ce temps n'est pas bien compris par les collègues. La posture du formateur interne y oscille entre évaluation et réflexivité.
- Institut de beauté : la séquence réflexive est réalisée par l'apprenant seul, avec l'autre apprenant ou un autre salarié de l'entreprise. Le formateur interne ne participe pas à cette phase pédagogique. Une grille formalisée y est renseignée. Cette grille reprend les objectifs de la séquence de formation suivie, et interroge : ce que l'apprenant à appris, le process abordé, les compétences acquises, les difficultés rencontrées et la nécessité ou non d'un perfectionnement.
- Tannerie de peaux de crocodiles : les séquences réflexives sont d'abord réalisées par le biais de la même grille que l'institut de beauté. Toutefois, au fil de l'expérimentation, les séquences réflexives sont réalisées de manière informelle sur le poste de travail, entre l'apprenant et le formateur, à l'issue de chaque séquence de formation.

Phase d'évaluation : 3 modalités complémentaires sont utilisées

Évaluation en situation de travail : le formateur évalue les pratiques de l'apprenant en situation, et la qualité de son travail. Ces évaluations sont pré-positionnées à la fin de chaque module de formation.
Évaluation par un questionnaire : des questionnaires co-construits entre le prestataire et le formateur interne sont utilisés dans les différentes expérimentations. Les questionnaires évaluent les connaissances acquises par les apprenants sur le métier, les outils ou encore les procédures. Ces évaluations sont pré-positionnées à la fin de

chaque module de formation.
Évaluation de la progression de l'apprenant par le prestataire : l'apprenant est amené par le prestataire à se positionner sur le référentiel de compétence défini en amont de la formation lors du découpage du programme de formation en séquences avec des objectifs pédagogiques précis, par exemples : « connaître les différentes références des produits », ou encore « Être capable d'effectuer un dépannage machine de niveau 1 ». Les réunions du bilan intermédiaire ou final peuvent être utilisées pour cette évaluation.

Temps de coordination au sein de chaque entreprise :

- Régulation entre le formateur interne, l'apprenant et le prestataire : ces temps sont programmés tout au long des actions de formation. Les prestataires sont amenés à rassurer, aiguiller, conseiller voire co-produire des outils pédagogiques avec le formateur interne et parfois l'apprenant.
  - Le suivi à distance s'est révélé difficile, voire contre-productif, dans la grande majorité des entreprises et des rendez-vous physiques se sont avérés nécessaires. Le manque de moyens internet, informatique, mails et le manque de disponibilité des acteurs est une cause explicative de cette difficulté.
- Réunion de lancement / bilan intermédiaire / bilan final : ces trois temps sont sanctuarisés dans la démarche. Ils regroupent les différents acteurs de la formation expérimentée dans chaque entreprise, le prestataire et des représentants d'Opcalia. Comme leurs noms l'indiquent, ces réunions sont prévues au lancement, au milieu et à la fin de chaque action de formation. Elles sont l'occasion de faire le point sur les engagements de chacun, la progression des apprenants, les évaluations réalisées ou encore les difficultés rencontrées et les solutions à apporter.

Lorsque les apprenants ne sont pas en formation : ils réalisent les tâches pour lesquelles ils sont reconnus comme compétents et formés par l'entreprise au cours de la formation expérimentée. Au départ, ils travaillent sur leurs anciennes fonctions puis sur différentes sous-tâches du métier qu'ils sont amenés à apprendre par le biais de l'action de formation jusqu'à effectuer tout ou partie des activités du métier. Ceci apparaît lié aux enjeux de l'entreprise, qui a besoin de ressources sur des métiers actuellement en « tension ».
Ainsi, au sein de la tannerie de peaux de crocodile, les apprenants lorsqu'ils n'étaient pas en formation, travaillaient encore à la teinture, sur les pièces témoin. Sur la fin de l'action, une fois le gros des apprentissages réalisés en situation de production, ils demeurent en poste à la conduite de teintures. On observe ici une certaine porosité entre le temps de formation et le temps de production.

Représentation schématique du déroulé des formations expérimentales dans les entreprises :

Entreprise	01/17	02/17	03/17	04/17	05/17	06/17	07/12	08/17	09/17	10/17	11/17	12/17
Laquage sur verre	Préparation		Indisponibilités			Préparation	Indisponibilités			Préparation		Formation ->>> 2018
Sérigraphie sur verre	Préparation		Indisponibilités		Formation			Congés	Formation			
Institut de beauté					Faux départ	Préparation			Formation ->>> fin prévue 2018			
Tannerie de peaux de crocodile	Préparation	Formation					Déménagement Fermeture du site			Formation		
		Indisponibilités		Formation	Aléas	Formation				Formation		
Textile				Préparation			Formation					

Au jour de la rédaction de cette monographie, toutes les actions de formation n'ont pas été achevées dans les entreprises. Les entreprises du verre ont rencontré une situation de surcharge d'activité imprévue qui a conduit à des bouleversements organisationnels majeurs, comme le passage en 3x8. Le formateur interne et les apprenants ont été fortement absorbés par les impératifs de production.
Cette contrainte liée à la production a été également ressentie dans la tannerie de peaux de crocodile par l'un des apprenants qui ne pouvait se libérer de son poste et par le formateur interne qui n'a pas pu concilier ses missions quotidiennes et la formation simultanée de deux apprenants aux besoins pédagogiques dissemblables. L'un des apprenants a achevé sa formation plus tôt.
L'institut de beauté a débuté sa « formation » sans le prestataire, en pensant savoir faire seul une telle action de formation et pour progresser le plus rapidement possible. Puis le cadre de l'expérimentation a pu être posé et la formation elle-même a débuté en septembre 2017. Un bilan intermédiaire a été réalisé en novembre 2017.
Enfin, l'entreprise textile a débuté plus tardivement son action de formation et l'a menée à son terme au second semestre 2017. Un temps de préparation maîtrisé a permis une continuité dans le lancement de la formation.
Du point de vue des acteurs du projet, cette absence de rupture s'explique par :

- La prise en compte par le prestataire des principaux freins au lancement effectif de la formation repérés dans les autres entreprises. Il a adopté avec cette entreprise une posture plus interventionniste dans la construction des séquences et des outils pédagogiques.
- Une continuité de la présence des acteurs impliqués du côté de l'entreprise.

Les traces de l'activité :

- Captations, notes, tutoriels réalisés par l'apprenants lors des séquences de formation
- CR (trop brefs, lorsqu'ils existent) ou grilles de l'institut de beauté pour les séquences réflexives
- Pièces produites par les apprenants
-

Autres indices de la réalisation d'une action de formation :

- Analyse de la demande de l'entreprise par Opcalia
- Support de restitution « Diagnostic Fest » par Opcalia
- Résultat du diagnostic d'apprenance ou CR de l'entretien de motivation
- Programme de chaque formation
- Séquences pédagogiques formalisées
- Outils pédagogiques produits
- PIF
- Émargements
- Suivi des temps si le logiciel « Médiapprenant » est utilisé
- CR des échanges lors des régulations et des réunions
- Résultats des évaluations des apprenants
- Attestation de formation, délivrées par le prestataire ou l'entreprise (à la différence du « Prodiat » où cette attestation est toujours délivrée par le prestataire OFA)
- Attestation du rôle tenu par le formateur interne dans la formation menée
- Changement effectif de fonction des apprenants, mobilité professionnelle, revalorisation salariale, paiement des heures supplémentaires du formateur interne

Exemples de séquences de formation

Tannerie de peaux de crocodiles
Cette séquence de formation s'est déroulée dans les premières phases pédagogiques de la formation expérimentée au sein de la tannerie de peaux de crocodiles.
Activité : conduite d'équipement industriel pour la teinture peaux bracelet montre
Module de formation : Technique de teinture de peaux

Séquence : neutralisation du bain de teinture

Au cours de cette séquence :

1. Le formateur interne explique et montre à l'apprenant où se trouvent les produits chimiques nécessaires au processus de neutralisation. Cette séquence se déroule dans le local de stockage des produits.
2. Le formateur interne expose le processus de contrôle de propreté du foulon. L'apprenant doit réaliser le contrôle sous sa supervision.
3. L'analyse de la recette de teinture est effectuée par l'apprenant après un exposé du formateur interne. Les bons produits doivent être sélectionnés par l'apprenant, selon le bon dosage, pour neutraliser le bain de teinture.
4. Le formateur interne montre comment utiliser le foulon, les étapes clefs et les réglages correspondants à la recette de teinture. Le salarié est mis en situation de production effective pour neutraliser le bain de teinture en suivant la recette.

Aménagements organisationnels : outils de production réel, hors temps de production.
Réflexivité : non prévue pour cette séquence.

Rôle du formateur interne : expliquer, montrer, conseiller, superviser, contrôler.

Résultats : recette de teinture neutralisée (Ph = environ 7).

Traces : aucune.

Entreprise textile

Cette séquence de formation s'est déroulée dans les phases pédagogiques intermédiaires de la formation expérimentée au sein de l'entreprise textile.
Activité : Couture machine
Module de formation : Couture
Séquence : Partir du plan pour réaliser un coussin fini

Au cours de cette séquence :

1. Le formateur donne à l'apprenant un plan fictif de montage d'un coussin. L'apprenant est sur son poste de travail et doit analyser le plan de montage. Il identifie la nécessité de faire ou non un surfilage en fonction de la nature du tissu. Il doit également sélectionner le type de fil à utiliser.
2. L'apprenant utilise les outils de production normaux de l'entreprise pour réaliser le coussin.
3. La pièce produite est évaluée par le formateur interne.

Aménagements organisationnels : outils de production réels de l'entreprise, hors temps de production.
Reproduction de l'exercice dans un temps donné réduit.
Le formateur interne a parfois secrètement et intentionnellement coupé les fils ou déréglé la machine lors d'un tel exercice. L'objectif était de mener une séquence formative du module « maintenance machine de 1er niveau ». L'apprenant devait identifier la présence d'un dysfonctionnement, comprendre son origine et procéder au repositionnement du fil ou des canettes.
Réflexivité : débriefing de l'exercice, une fois le produit fini évalué.

Rôle du formateur interne : mettre en situation de production semi-autonome, évaluer.

Résultats : pièce finie, conforme au plan de montage donné par le formateur interne. Amélioration de la rapidité d'exécution au fur et à mesure des exercices.

Traces : photographies commentées de l'apprenant durant le processus, réalisation d'un mini-tutoriel. Éventuels écrits lors de la séquence réflexive.

Exemple d'une captation réalisée à l'occasion de la formation expérimentée – Entreprise textile.

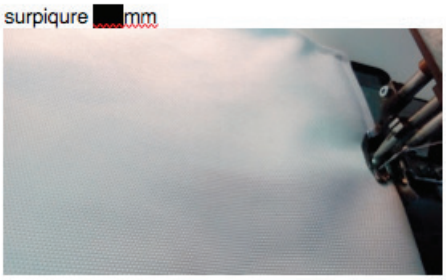
COUDRE

mardi 4 juillet 2017
08:33

Confection de coussin [redacted] où il faut faire des piqûres assemblage de [redacted] assemblage sur 3 côtés et après on retourne et le coussin et faire surpiqure à [redacted] mm du bord

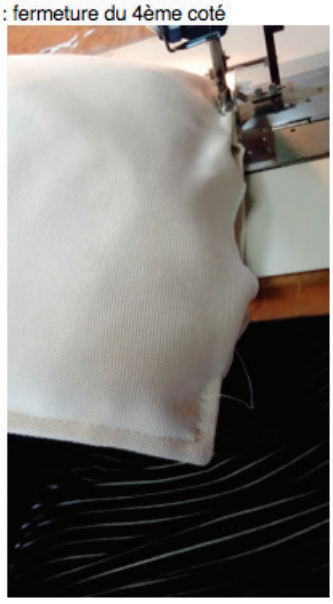
Étape 1 : couture [redacted]cm

Étape2 : surpiqure [redacted]mm



Étape 3 : bourrage du coussin

Étape 4 : fermeture du 4ème coté



Coussin fini

Retombées de l'Afest

Pour les apprenants :

- L'apprentissage d'un nouveau métier et l'ouverture de perspectives d'évolution professionnelle,
- CQP lorsqu'il existe et applicable (conducteur teinture, régleur sérigraphie, conductrice volante …)
- La possibilité, à terme, de s'inscrire dans un processus de VAE (Entreprise textile),
- Une reconnaissance de sa compétence par l'entreprise qui passe par une attestation, une prime, voire un changement effectif de poste et une revalorisation salariale correspondant aux nouvelles compétences acquises.

Pour le formateur interne :

- Renforcement de ses compétences pédagogiques : ingénierie, animation, développement de ses capacités de formalisation, structuration de l'acte de formation,
- Perspectives d'évolution professionnelle,
- Valorisation de ses compétences professionnelles, de son expertise métier,
- Reconnaissance formelle et également financière de l'investissement supplémentaire nécessité par l'expérimentation.

La question de la reconnaissance formelle des efforts et des progrès de chacun des acteurs dans la formation expérimentée dans chaque entreprise n'a pas été d'emblée anticipée dans le projet.
Certaines entreprises interrogées estiment que l'absence de reconnaissance du formateur interne serait particulièrement dommageable. Ainsi, au sein de la tannerie de peaux de crocodile, la direction a décidé de payer les heures supplémentaires et d'octroyer une prime au formateur interne car ses homologues ont exprimé qu'ils n'étaient pas prêts à consentir, de leur côté, les efforts déployés par leur collègue dans cette action de formation.

Pour les entreprises :

- Un financement de son processus de formation interne,
- Un parcours de formation structuré, reproductible voire modulable pour sécuriser ses compétences métiers, avec des séquences et des outils déjà formalisés, des situations apprenantes identifiées. Pour la tannerie de peaux de crocodiles, l'expérimentation Afest a révélé un fort intérêt dans son processus de structuration de sa formation interne.
- Une possibilité de faire évoluer en interne les salariés, de renforcer les équipes ayant un besoin imminent de compétences, faciliter la polyvalence pour une meilleure gestion de l'activité,
- Une possibilité de recruter des salariés n'ayant pas nécessairement les bases de l'activité de l'entreprise (Entreprise textile),
- Un outillage du processus de formation interne,
- Une prise de conscience de l'intérêt de l'outil numérique pour optimiser le processus de production (Entreprise textile : faciliter l'accès aux spécifications techniques du clients et aux tutoriels produit par l'apprenante durant la formation expérimentée)

Les entreprises interrogées n'identifient pas que l'action de formation expérimentée permette une plus grande rapidité dans les apprentissages, au regard de leurs pratiques antérieures de transmission non-formalisés des compétences. Ce qui peut expliquer ce constat :

- Le fait qu'il s'agisse d'une première opération au sein des structures, où la méthodologie a dû être rôdée par les acteurs internes et les prestataires,
- Le cadrage du volume d'heure de formation dès l'amont.

Pour le prestataire :

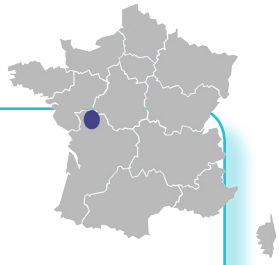
- Un apprentissage des bonnes pratiques et des pièges à éviter dans une intervention de conseil pédagogique aux acteurs de l'entreprise,
- La production d'outils d'intervention et une expérience qui permet de maîtriser le temps passé par rapport aux premiers accompagnements suivant cette modalité de formation,
- Un développement et une valorisation des ressources humaines et documentaires des organismes prestataires.

Pour Opcalia :

- L'impact réel des actions de formation expérimentées a généré la satisfaction des entreprises expérimentatrices, les dirigeants sont satisfaits ainsi que les autres acteurs, notamment les apprenants,
- Une modalité de réponse adaptée aux enjeux de sécurisation des compétences métiers dans les TPE-PME, potentiellement complémentaire du « Prodiat ». Dès l'issue des premières expérimentations, cette approche apparaît aux acteurs comme étant distincte du « Prodiat » par la place centrale donnée à l'entreprise dans la conception pédagogique de l'action de formation et dans sa focalisation sur la formalisation des apprentissages en situation de travail.
- Une capitalisation sur les expérimentations menées en région,
- Un retour d'expérience sur les limites de l'outil « Médiapprenant » dans le cadre de cette modalité de formation en situation. Ainsi, malgré l'intérêt pédagogique certain des captations réalisées par son biais ou par d'autres moyens, l'outil n'est pas toujours adapté pour être utilisé sur le poste de travail (encombrement, environnement de travail, connectivité …).
- Des éléments tangibles de la pertinence de cette modalité de formation expérimentale à apporter aux autres entreprises adhérentes et à la direction de l'Opca.

TEXTILES-MODE-CUIRS, «UNE FORMATION AJUSTÉE »

Opcalia - Expérimentation « secteur TMC »



4 salariés

4 entreprises

Développement de l'entreprise, renforcement de sa position sur son marché.
Positionnement de l'entreprise sur des nouveaux marchés.
Intégration de nouvelles machines en production.
Montée en compétences sur un poste de management.
Intégration de nouveaux arrivants.

Le dirigeant a été à la fois le demandeur et l'organisateur de l'action de formation, élément facilitateur pour leur installation.
L'AFEST est un moyen d'accompagner une évolution professionnelle.
Le besoin d'accompagnement des entreprises pour les séquences réflexives.

Origine et objectifs de l'expérimentation

Origine

Opcalia s'est inscrit dans ce projet avec l'objectif de réaliser trois expérimentations dont une en lien avec les branches professionnelles Habillement, Chaussure et Cuirs & Peaux.
Un des grands enjeux de ce secteur est de maintenir et transmettre des compétences stratégiques, où la dimension de savoir-faire maison est éminemment importante. Opcalia Département Textiles-Mode-Cuirs accompagne ce secteur depuis plusieurs années, notamment sur la transmission des savoir-faire d'expérience et est convaincu de l'enjeu que représentent les formations en situation de travail pour ces entreprises comme pour leurs salariés.
La filière a vécu, ces vingt dernières années, une forte mutation, l'environnement productif est contraint et concurrentiel (flux tendu, productivité, pression des donneurs d'ordre…). De plus, les établissements sont souvent isolés avec une population de salariés à faibles qualifications et l'offre de formation est souvent perçue comme inadaptée et ne maillant pas les territoires.
Les branches sont désireuses de renforcer des compétences techniques et/ou relationnelles, caractérisées par des gestes/comportements professionnels techniques,

des savoir-faire métiers ou transversaux.
Le mode de transmission en situation de travail permettrait d'assurer la qualification de la main-d'œuvre de manière opérationnelle et optimale pour maintenir du savoir-faire métier « maison ».

Objectifs :

Au regard de ce contexte, Opcalia Département Textiles-Mode-Cuirs envisage l'AFEST comme une nouvelle réponse.
Les entreprises ont surtout besoin de compétences, la formation en est un moyen. L'Opca part de l'hypothèse que les entreprises ont donc tout à gagner à développer les compétences (performance, reconnaissance, motivation). Une des problématiques communes rencontrée par les entreprises est la difficulté à mettre en place la formation interne. Plusieurs raisons sont avancées : le formalisme attendu, les exigences administratives, la difficulté à décrire une compétence et à évaluer l'efficacité. L'AFEST apparaît comme un moyen de remédier à ces difficultés et de maximiser le développement des compétences
Le recrutement des entreprises s'est fait sur la base du volontariat avec l'aide des conseillers du Département Textiles-Mode-Cuirs d'Opcalia dans un panel d'entreprises connues pour leurs besoins de formation spécifiques et pour leur appétence pour la formation.
Les quatre entreprises ont déjà utilisé le dispositif Prodiat, soit des contrats de professionnalisation sur-mesure proposés par Opcalia. Opcalia perçoit l'AFEST comme une modalité plus souple que Prodiat. En effet, Prodiat part d'un référentiel figé que l'on va « pédagogiser » ; des « contorsions » de l'activité vont être réalisées pour se caler sur ce référentiel et valider les compétences qui y sont inscrites. L'AFEST s'adapte à la situation productive et non inversement.

Conditions d'implantation/installation

L'opportunité d'une AFEST pour l'entreprise :

La clé d'opportunité repérée dans les quatre entreprises de l'expérimentation est que l'AFEST répond à un enjeu économique / stratégique : montée en gamme, nouveaux positionnements sur le marché mais aussi à un enjeu de maintien et de développement des compétences sur des savoirs faire et des compétences spécifiques à l'entreprise, voire même dans le cas de l'entreprise F, de création d'une nouvelle compétence pour répondre à une opportunité de marché.

Voici un descriptif des enjeux de chaque entreprise

Entreprise M
Atelier de confection de 49 salariés qui évolue sur le marché du luxe. Face aux départs en retraite qui vont être nombreux sur les 5 prochaines années et à des difficultés de recrutement importantes, il faut assurer la transmission des savoir-faire afin de pérenniser l'entreprise et les métiers. Les profils expérimentés se faisant rares sur le marché du travail, l'entreprise recrute de plus en plus de profils jeunes qui n'ont pas acquis les gestes et astuces du métier, qui s'acquièrent par l'expérience. En parallèle, des gestes spécifiques à acquérir par les plus jeunes opérateurs/trices en confection, l'entreprise souhaite accompagner la montée en compétence d'un opérateur multipostes en confection de 28 ans sur un poste d'agent des méthodes. Pour cela, la chef d'atelier, qui a une formation initiale d'agent des méthodes, est pressentie pour transmettre ses compétences au poste Méthode. Cette montée en compétence via cette expérimentation AFEST est le premier jalon d'un déploiement plus large sur les postes d'opératrices multipostes en confection, prototypiste et finition.

Entreprise T
Entreprise de confection de 42 personnes, l'organisation de l'entreprise est revue pour constituer une solide équipe technique. Il a été décidé de créer un poste de monitrice supplémentaire. Suite à un appel à volontariat, une mécanicienne en confection a proposé sa candidature, la candidature a été acceptée compte-tenu de son ancienneté et de sa polyvalence. Il a été décidé que la formation à cette nouvelle fonction se fasse uniquement en interne et l'entreprise souhaite optimiser la formation en la structurant et en la formalisant.
Entreprise F
Entreprise de fabrication de chaussons de 41 personnes, qui monte en gamme, du marché historique de l'entreprise vers le marché du luxe. Pour cela, l'entreprise a dû et doit encore former ses salariés en interne à des nouvelles techniques de piqûre, des montages plus complexes pour pouvoir répondre aux exigences du luxe. L'entreprise forme ses salariés au quotidien mais sans nécessairement le formaliser sur des supports, elle souhaite faire un pas de plus en termes de structuration sur de la montée en gamme sur de la couture (piqûre) innovante.
Entreprise S
Entreprise de confection de 51 personnes, dans le cadre de la structuration de l'organisation de l'entreprise, une jeune modéliste nouvellement embauchée va être positionnée sur le métier de monitrice (encadrement technique). Elle ne maîtrise pas les opérations techniques complexes selon les modèles fabriqués par l'entreprise. Elle doit impérativement intégrer le « jugement d'allure » de l'atelier, ceci ne pouvant s'apprendre qu'en transfert interne aux différents postes et en situation de travail, dans l'objectif d'intégrer les méthodes et le grade qualité du Luxe.

Disponibilité et accessibilité des compétences

Les compétences ne sont a priori ni disponibles ni accessibles. En effet, les entreprises n'ont pas d'organisme de formation permettant de répondre à leur besoin de compétence car elles sont toutes sur des savoir-faire spécifiques, liés à la fois au matériau utilisé (tissu, cuir, etc.) mais aussi aux méthodes de façonnage et de confection singulières de l'entreprise, qui sont souvent des compétences stratégiques qui leur permettent de se différencier de leurs concurrents.

Les objectifs en matière d'apprentissage :

Les apprentissages visés concernent le développement des compétences « maison » décrites plus haut. De plus, dans trois cas sur quatre, la formation s'accompagne d'un changement de poste : évolution vers une fonction d'encadrement d'équipe. En l'espèce, les managers de proximité que sont les « monitrices » et les « agents de méthode » ont une activité d'organisation de la production et de la conception.

Entreprise M (49 ETP)	Mécanicien Modèle	Agent de Méthode
Entreprise T (42 ETP)	Mécanicienne Confection	Monitrice
Entreprise F (41 ETP)	Piqueuse	Piqueuse polyvalente
Entreprise S (51 ETP)	Mécanicienne Modéliste	Monitrice

Pour exemple dans l'entreprise T, les compétences à acquérir ont été définies par le directeur de production et la référente technique au regard des besoins perçus pour ce poste :

- Module gestion d'équipe ;
- Module technique : première phase de mise à niveau technique (réalisation de tête de série – définition de la gamme opératoire – choix des outils – détermination des points clés qualité – vérification d'une nomenclature – contrôle des montages sur un patronnage) ; deuxième phase – apprendre à lancer un modèle auprès des opérateurs (préparation de l'environnement – équilibrage – démonstration des modes opératoires – contrôle de la qualité et des résultats attendus).

L'intention :

L'intention de former pour l'entreprise
Les quatre entreprises de cette expérimentation sont naturellement enclines à faire de la formation et la perçoivent comme un moyen favorisant la performance et répondant à leurs enjeux économiques. Elles se sont donc portées volontaires plus facilement.
L'intention a été facilitée, ainsi que l'aménagement de l'environnement de travail, par une phase collective préalable animée par le consultant (Cf. ingénierie).

L'intention du formateur
L'intention, ici, était forte puisque les formateurs dans cette expérimentation sont tous, excepté pour l'entreprise F, les managers ou les dirigeants. Ce sont eux qui ont engagé l'action dans leur établissement respectif.
Pour l'entreprise F où la formatrice est une piqueuse, l'intention était forte car ici, l'AFEST a un double objet créer un nouveau modèle et faire évoluer les compétences d'une salariée. C'était selon elle, un vrai challenge.

Intention de l'apprenant
Ici, en l'espèce, les salariés ont une intentionnalité forte puisque la formation en situation de travail est présentée comme un outil permettant de faire évoluer le salarié sur un nouveau poste.
Dans un des cas, le salarié s'est porté volontaire. Suite à un appel à volontariat, une mécanicienne en confection a proposé sa candidature. Cette dernière a été acceptée compte tenu de son ancienneté et de sa polyvalence.

Dans l'entreprise F, il existe une intentionnalité réciproque apprenant et formateur car grâce à l'AFEST, il y a discussion et partage de savoir-faire qui aboutit à la création d'une nouvelle série.

L'appréciation de la faisabilité :

L'appui du consultant notamment dans la phase collective a permis aux entreprises de prendre conscience des aménagements à mettre en place pour une AFEST.
Durant les phases d'apprentissage, les dirigeants ont donné quelques permissions d'assouplissements de la production : il y avait des possibilités de faire un essai et de recommencer, ou d'aller plus lentement.
L'élément facilitateur dans cette expérimentation, est que le dirigeant est le maître d'orchestre de l'action de formation. Il en a été à la fois le demandeur et l'organisateur. Cela a facilité l'aménagement organisationnel.
Pour exemple pour l'entreprise F, le dirigeant a laissé de la latitude décisionnelle à la formatrice et lui a permis de solliciter ses collègues, quand elle en avait besoin, pour avancer à la fois dans l'apprentissage et dans la création du chausson.

Choix du prestataire :

Une première consultante avait été sélectionnée par Opcalia au cours du 4e trimestre 2016.

Devant l'ampleur annoncée de la tâche de suivi, d'accompagnement et de capitalisation, cette première a préféré renoncer. Une autre consultante a pris le relais. Elle a eu pour mission d'appuyer et d'aider à la construction de l'ingénierie, de suivre et d'accompagner la réalisation du parcours de formation.

Ingénierie

La construction de la référence :

La référence a été construite avec la direction. Elle n'est pas forcément très élaborée. Elle a été construite soit à partir de la fiche de poste du futur métier soit à partir de grilles de formation existantes dans l'entreprise.
Pour exemple, dans l'entreprise T, la dirigeante a préparé et mis à disposition la fiche de poste et un tableau d'évaluation des compétences attendues.
Puis, Il y a eu une validation des listes de situations formatrices par la dirigeante et le directeur de production, au fur et à mesure des opportunités offertes par la production et/ou la conception de modèles.

Phase de l'ingénierie :

Une phase de démarrage collective a été organisée avec les dirigeants pour présenter l'expérimentation mais surtout pour :

- sensibiliser aux différentes modalités d'apprentissage en situation de travail,
- réaliser des points de veille en amont sur les ressources et les moyens nécessaires pour garantir la mise en place de l'AFEST,
- repérer les conditions de réussite.

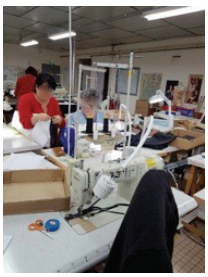
Puis le consultant a proposé quelques outils simple pour que les entreprises puissent les mettre en œuvre.
Durant la période de formation, en réalité, sa valeur ajoutée était essentiellement de donner un appui pour la bonne mise en œuvre, ponctuellement.
Ici, le consultant est plutôt dans un rôle d'appui méthodologique qu'une posture de sachant.
Les directions ont travaillé sur les compétences attendues. Ici l'ingénierie n'a pas demandé beaucoup de temps puisqu'elle était beaucoup basée sur des situations de travail choisies pour produire la matière pédagogique, ces dernières étant choisies pour leur potentiel d'apprentissage.

Répartition de la charge formative
Il y a, suivant les quatre expérimentations, différentes modalités : il y a toujours plusieurs acteurs qui se répartissent la charge formative, a minima un binôme : responsable technique et la direction. Mais le périmètre pouvait être élargi, comme dans l'entreprise F : il y a un formateur mais le collectif était aussi retenu comme une ressource pédagogique en soutien, disponible pour transmettre ses compétences dans la création du nouveau chausson.

« Preuves » prévues :

- Protocole Individuel de Formation
- Portefeuille de compétences
- Émargement
- Classeur interne des techniques de fabrication
- Carnet de bord réalisé par la stagiaire

Action de formation effectivement déployée



Dans toutes les expérimentations, les parcours de formation ont été construits dans une logique de progressivité des activités confiées et de réitération de l'action. Les formations des quatre expérimentations ont duré environ 300 heures chacune.

Pour exemple, dans l'entreprise T :
Mise en situation :
L'apprenante a été affectée de manière progressive, sur une chaîne avec une supervision rapprochée du directeur de production et relais par une formatrice pour acquérir les compétences de gestion d'équipe et de suivi de chaîne de production, puis sur une étude de tête de séries : de la réalisation du prototype à la mise en fabrication en série, en binôme avec la formatrice. Il y avait un débriefing en fin de journée.

Accompagnement réflexif :

Il y a peu ou pas de trace de ces temps réflexifs, programmés en fin de journée, excepté parfois des notes de l'apprenant.
Mais il a été repéré qu'il y a eu de la réitération durant les périodes en situation de travail.
Lors d'un temps réflexif évaluatif d'une des AFEST, le formateur et l'apprenant ont été aidés par le consultant pour formuler et expliciter. Cela a permis de comprendre que la phase réflexive n'était pas assez outillée.
L'apprenante a régulièrement préparé des gammes, ensuite annotées par la formatrice et rediscutées ensemble pour les améliorer. Il n'y a pas eu de préparation des séquences réflexives.
Dans l'entreprise F, des traces de l'activité ont été produites puisque dans la création du nouveau modèle de chausson, l'apprenante et la formatrice ont dû créer les protocoles et les gammes.

Évaluation :

L'évaluation a été partiellement réalisée notamment grâce à la grille d'évaluation établie avec la consultante. Certaines entreprises ont prévu des sessions complémentaires notamment en matière de management d'équipe.

Autres indices de réalisation d'une action de formation

- Protocole Individuel de Formation
- Grille d'évaluation
- Feuille d'émargement
- Notes de l'apprenant

Retombées de l'AFEST

Pour l'apprenant :

C'est une modalité qui permet d'acquérir des compétences opérationnelles visibles. De plus, l'intentionnalité et l'appétence sont très fortes car les apprenants avaient le souhait d'évoluer. L'apprentissage en faisant permet d'une part de se rassurer sur ses compétences, mais la mise en place de l'AFEST est perçue également comme une marque de confiance de ses supérieurs.
Certains apprenants décrivent que cela a permis d'acquérir de l'assurance notamment d'oser demander de l'aide auprès de son manager car la relation d'apprentissage a permis de créer un dialogue de confiance entre le manager et le managé.
Certains ont évoqué un découragement au milieu du parcours en raison du manque de formalisation notamment sur ce qui était déjà appris. Les phases de réflexivité auraient pu enrichir et conforter l'apprenant.

Pour les formateurs :

Les formateurs indiquent une prise de conscience de leur capacité à voir les oublis de l'apprenant, du fait de leurs expertises techniques mais ils ont perçu une difficulté d'explicitation sur les temps réflexifs.

Dans certains cas, le binôme apprenant/formateur a très vite fonctionné comme un échange entre pairs, ce qui a créé une réciprocité dans l'apprentissage.

Pour l'entreprise :

L'apprentissage en AFEST est considéré comme rapide et efficace pour acquérir des compétences, il est perçu comme une modalité qui complète les autres dispositifs d'apprentissage.
Cela permet également, par des petites actions, de faire évoluer les modes de production notamment : présenter un modèle en démarrage de production, ou revisiter des protocoles grâce à l'apprenante qui apporte des améliorations qui n'étaient pas encore pratiquées dans l'entreprise.
Les entreprises relèvent également l'intérêt de l'appui du consultant qui permet de respecter les plannings, qui fournit des apports ponctuels selon les besoins.

L'Opca a pris en charge le temps du formateur interne et l'accompagnement du consultant.

De son point de vue, celui-ci a permis à l'entreprise de structurer les parcours, au travers d'étapes et de faire évoluer les pratiques pour faire gagner en efficacité les acteurs, tant les Dirigeants, que les formateurs et les apprenants eux-mêmes.

APPRENDRE EN SITUATION : DE L'ARTISANAT À L'INDUSTRIE, DES ENVIRONNEMENTS DE TRAVAIL PLUS OU MOINS AMÉNAGEABLES

Opcalim - Expérimentation « opérateurs qualifiés IAA » (Industries Agroalimentaires)

1 opérateur de salaison

Une PME artisanale de salaison de 29 salariés et une PME de 236 salariés qui délègue dans des abattoirs, pour des missions longues, des équipes de prestataires des viandes.

Répondre à des enjeux d'intégration durable
Cas 1 : Former des salariés récemment embauchés sur une étape fondamentale du processus de salaison (réalisation d'un bouillon), pour laquelle il n'existe pas d'autres modalités d'apprentissage que la formation en situation et dont les compétences ne sont détenues que par un salarié (le formateur).
Cas 2 : Répondre à de forts besoins en recrutement de profils de désosseurs-pareurs par le biais de la formation de demandeurs d'emploi, d'intérimaires et de salariés.

- Au regard de la comparaison entre les 2 cas, l'étape de préparation de l'expérimentation apparait primordiale : choix du calendrier, investissement du dirigeant, information et préparation de l'ensemble de l'équipe.
- Plus l'entreprise est en mesure d'envisager des aménagements (adaptation du rythme de production, temps dédié aux séquences réflexives, temps libéré pour le formateur) plus l'expérimentation a des chances d'aboutir.

Origine et objectifs de l'expérimentation

Origine :

Opcalim représente 30 branches, 46 000 entreprises composées de : coopératives agricoles, industries alimentaires et alimentation détail. Plus de 90% sont des TPE-PME. L'Opca a comme axe stratégique prioritaire de développer l'accès à la formation professionnelle des salariés des entreprises de petite taille. À partir d'une enquête menée en 2014 auprès d'entreprises de moins de 50 salariés, Opcalim a pu identifier un certain nombre de freins quant au recours à la formation :

- les TPE sont, de manière générale, peu consommatrices de formation professionnelle, pour des raisons qui allient des contraintes réelles liées à leur taille (absence du salarié difficile à gérer, difficulté à anticiper le besoin, démarches administratives

considérées compliquées) ;
- les TPE ont parfois des idées préconçues sur la formation professionnelle (liées à une méconnaissance de l'offre, ou au fait que la formation n'est pas identifiée comme une solution aux dysfonctionnements constatés) ;
- ces entreprises identifient trop peu le rôle que peut jouer la formation professionnelle dans l'accompagnement du changement et dans la mise en œuvre de leur projet de développement et donc comme véritable vecteur de performance.

Objectifs :

- Répondre aux besoins et contraintes des petites entreprises qui ont peu recours à la formation professionnelle.
- Donner accès à la formation aux salariés de PME en particulier aux moins qualifiés d'entre eux : 60% des salariés sont des opérateurs / employés qui n'ont pas envie de retourner sur les bancs de l'école et ont une mauvaise image de la formation continue.
- Permettre d'élargir l'offre de formation dans des métiers où elle est peu développée ce qui favorise par ailleurs des modes de recrutement basés sur des prérequis d'ordre comportemental.

Conditions d'implantation/installation

2 entreprises avec une même méthodologie expérimentale ont été choisies car :
- Elles appartiennent à un secteur historiquement déficitaire en formation initiale
- Elles permettent le rapprochement de l'expérimentation avec les apports d'un projet existant : Agroseniors piloté par Ohé Prométhée avec l'appui d'Opcalim qui a produit un diagnostic de GPECT en Côte d'Armor à partir de l'étude des GPEC de 12 entreprises et permis d'identifier leur besoin en formation.

Ces entreprises sont :
- Une PME de salaison artisanale de 29 salariés en plein développement (cas 1)
- Une PME de 236 salariés, qui délègue, pour des missions longues, des équipes de prestataires des viandes dans des entreprises : ils ont leur équipe de production propre qui fonctionne parallèlement à celle de l'entreprise d'accueil (cas 2).

Le conseiller formation, en charge de la mise en œuvre de l'expérimentation Afest d'Opcalim sur le territoire, a rencontré les directeurs ou RH des deux entreprises pour s'assurer :
- De l'opportunité et faisabilité de l'AFEST dans l'entreprise et sur le type de poste
- De l'intérêt de l'entreprise pour une expérimentation
- De la traduction en objectifs économiques
- De la faisabilité organisationnelle (volonté de la direction)
- De situations de travail à vocation formatives

Une rencontre et une observation dans les ateliers ont été ainsi réalisées : le conseiller formation d'Opcalim s'est outillé en formalisant une grille de questionnement pour identifier les attendus de la direction en terme de résultats, de performance, identifier si d'autres solutions (formations externes, organisation différente…) étaient plus pertinentes, identifier les activités nécessitant transmission, observer si les situations de travail dans les ateliers s'y prêtaient tout en challengeant sur des situations de transfert difficiles. Ensuite le prestataire retenu pour aider l'entreprise à mettre l'AFEST en œuvre a reçu la synthèse, est allé observer le travail et a validé le potentiel Afest.

L'opportunité d'une Afest pour l'entreprise

Contexte et enjeux pour l'entreprise

Pour la PME de salaison (cas 1), l'enjeu est de former du personnel à une étape particulièrement clé du processus de transformation de la viande, à savoir la préparation

d'un bouillon de salaison (saumure). C'est une opération simple mais sa réalisation conditionne la réussite globale du process de transformation de la viande qui est de plus très long (salage – fumage…). L'enjeu est donc un enjeu économique lié au maintien de la qualité de production. Il s'agit aussi de développer la polyvalence : un seul salarié détient l'ensemble des connaissances et compétences nécessaires à la réalisation de l'ensemble des activités de production et est en capacité de développer de nouvelles recettes de produits élaborés.
L'expérimentation est également perçue comme une solution de formation face à une carence du marché.
Pour l'entreprise « délégataire » (cas 2) il s'agit de répondre à d'importantes difficultés de recrutement en particulier au poste de pré-casse[1] peu attractif. La formation en situation de travail apparait comme une opportunité de former des demandeurs d'emploi (ou de faire monter en compétences des salariés exerçant en aval, sur d'autres postes de travail de la chaine de production), disponibles localement, à des métiers en tension et d'avoir plus de chances de les fidéliser. Ce métier étant néanmoins très complexe, physique et dangereux, le choix de la situation de formation se portera sur le poste de « démontage des avants et des arrières », permettant ainsi un apprentissage progressif (si les nouveaux arrivants s'en sortent bien en démontage, ils « montent » en pré-casse).
L'objectif de la formation en situation est qu'elle apporte une plus-value pédagogique au dispositif d'intégration existant (améliorer l'efficacité des apprentissages pour permettre aux salariés mis à disposition des entreprises clientes d'être plus vite opérationnels).
Pour cette entreprise sous-traitante des abattoirs, reconnaitre la formation et la mettre en avant est un avantage concurrentiel ; ils doivent prouver à leurs clients qu'ils ont les compétences alors qu'ils n'ont pas de chaîne pour former.
Pour les deux entreprises, tracer l'effort de formation, c'est aussi pouvoir valoriser la formation dispensée à leurs salariés pour développer leur employabilité mais aussi répondre à leurs obligations règlementaires et notamment prouver lors du bilan à 6 ans, qu'ils ont formé leurs salariés.

Disponibilité / accessibilité des ressources
Les entreprises du secteur, notamment celles en croissance, connaissent d'importants problèmes de main d'œuvre. Le recrutement est d'autant plus difficile, que l'offre de formation locale est peu développée et que le public occupant ce type de poste n'est pas mobile. Face à ces difficultés, certaines entreprises se sont équipées d'agence d'intérim intégrée, ont développé un système de transport et pratiquent la formation sur le tas.

L'intentionnalité

Pour le PDG de la société artisanale, le gain de productivité obtenu après la formation sera un indicateur d'efficacité de l'expérimentation et la formation en situation de travail répond à un réel besoin de développement des compétences et de la polyvalence (départs en retraite de salariés expérimentés). En plein développement, il souhaite une formation courte avec un 'retour sur investissement' rapide : produire plus en mini séries pour s'inscrire sur des marchés de niche. Autre objectif : éviter de faire des erreurs sur un produit haut de gamme et gaspiller de la matière première. Le salarié choisi pour former était intéressé et motivé pour transmettre, mais souhaitait être accompagné pour tenir ce rôle. C'est un jeune charcutier (détenteur du CAP Charcutier).
Pour la seconde entreprise, le souhait est de formaliser la formation aux gestes professionnels efficaces (tant sur le plan de la productivité que sur le plan de la santé/TMS). Les formateurs accueillent régulièrement de nouvelles recrues et ont l'habitude de la formation sur le tas. L'objectif est d'améliorer leur pratique de formation pour sécuriser

1 Poste de pré-casse : La carcasse arrive entière, on agit pour désosser de manière très large, effectuer un premier niveau de découpe et de désossage. Démontage : on intervient sur des pièces déjà découpées en pré-casse, on effectue des opérations plus précises, on désosse, on lève des pièces de viande. L'idée était de commencer par la partie démontage car plus intéressante d'un point de vue pédagogique (à la fois plus simple et avec moins d'impact sur l'organisation du travail car à la fin de la chaîne).

l'intégration des nouveaux arrivants. Le formateur identifié dans cette entreprise est un salarié expérimenté ayant déjà eu à former des collègues en situation de travail et étant reconnu en interne pour ses qualités de pédagogue. Il disposait déjà d'une certaine pratique de la réflexivité mais de manière non formalisée et s'est montré volontaire pour tenir ce rôle de formateur lors de l'expérimentation.
Nous ne disposons pas d'information sur l'intentionnalité des apprenants qui ont été repérés tardivement dans le processus de formation.

L'appréciation de la faisabilité

Des réserves étaient émises sur ce point dans la deuxième expérimentation (cas 2). La première difficulté rencontrée étant liée au fait que l'outil industriel n'appartient pas à l'entreprise directement concernée par l'expérimentation. Une autre difficulté était 'd'extraire' les salariés (formateur et apprenants) de la ligne de production à une période de forte activité alors même qu'ils manquent déjà de temps, et des tensions au niveau des recrutements existent.
Pour la société de salaison (cas 1), on a libéré du temps de travail au formateur pour lui permettre de concevoir la formation et d'organiser des temps d'échange 'hors production' avec les salariés en formation.
Dans le second cas l'expérimentation s'est arrêtée, bien qu'un important travail d'ingénierie ait déjà été effectué, et malgré le choix de former sur un poste ayant a priori moins d'impact sur l'organisation. Plusieurs facteurs sont à l'origine de cet arrêt momentané (formation déportée sur début mai 2018) :

- Une période où l'activité est traditionnellement très chargée (fin d'année)
- Une surcharge de travail accentuée par un sous-effectif (4 salariés au lieu de 6)
- La difficulté de libérer du temps hors production au formateur dans un contexte déjà très tendu
- Le croisement des exigences de production (volume, qualité, calendrier) et d'un effectif suffisant pour permettre au formateur interne (salarié expérimenté) de travailler en binôme avec le salarié apprenant (qui a le « droit à l'erreur » et doit avoir du temps pour acquérir les bons gestes et le rythme de production attendu).[1]

A noter : Pour le cas n°1, l'hypothèse d'une approche commune Afest facilitée par la proximité territoriale de deux entreprises ayant les mêmes problématiques de recrutement de personnel qualifié, sur un secteur rural offrant peu de ressources formation externe, n'a pas été probante. Seule une entreprise s'est engagée dans le projet.

Choix et rôle du prestataire associé

Le rôle du prestataire était de valider ou non le premier repérage du poste de travail réalisé par le conseiller formation d'Opcalim, puis d'analyser et d'identifier les situations de travail significatives, de déterminer les connaissances spécifiques ne pouvant être transmises qu'en situation de travail, d'élaborer le format de transfert, de former le salarié « formateur » à la réflexivité, d'évaluer les effets de la formation, de construire une méthodologie simple mais spécifique, courte et duplicable dans les TPE PME.
Le choix du prestataire s'est fait notamment en fonction de sa connaissance des entreprises du Secteur Alimentaire et des problématiques des PME. Il s'agissait par ailleurs d'un prestataire labellisé « TSF » par Opcalim. TSF (Transfert des Savoirs et des Savoir-Faire) est une action « clé en main » financée par l'Opca pour favoriser la Transmission des Savoirs et des savoir-Faire dans l'entreprise.

1 Il faut noter que l'exemple inverse existe dans l'une des grandes entreprises faisant partie d'une étude préalable réalisée par Opcalim sur les pratiques informelles de formation. Dans leur processus de 'formation sur le tas', un apprenant est positionné sur un poste à la chaîne avec des professionnels experts sur les postes en aval pour « rattraper » les erreurs faites par l'apprenant.

Ingénierie

Répartition des rôles et de la charge formative (cas 1)

Acteurs de l'entreprise : La direction et le RH ont permis d'identifier les activités et situation de travail formatives et le formateur.
Le RH a participé au sein d'un groupe de travail constitué dans le cadre de l'expérimentation à la rédaction du référentiel emploi et au choix des critères pour préparer le support de positionnement des futurs formés. Ils ont travaillé sur l'identification des connaissances et des compétences spécifiques nécessitant un apprentissage en situation. Ils ont réalisé le programme de formation en situation de travail.
Le formateur : Celui-ci a naturellement été choisi au regard de son rôle clé dans l'entreprise (seul salarié à détenir l'ensemble des connaissances et compétences nécessaires à la réalisation de la saumure et en tant que formateur). En plus des travaux réalisés par le groupe de travail auquel il a participé (c'est le premier acteur), le formateur a expérimenté la réflexivité au travers de l'accompagnement individuel du consultant (lors du jeu de questionnement pour identifier les savoirs et savoir faire nécessaires pour agir avec compétence). Son rôle a été de positionner les compétences de l'apprenant en amont de la formation et de définir a priori un parcours de formation (nombre de séquences de formation nécessaire sur un module pour l'acquisition des connaissances et compétences attendues), d'animer les séquences de formation et les temps de réflexivité, d'évaluer les apprentissages du salarié.
Le consultant a avec l'Opca, rencontré les acteurs concernés par le projet, observé le poste de travail identifié avec eux, puis a aidé l'entreprise à s'organiser pour préparer les formations, notamment en constituant un groupe de travail en charge de cette préparation. Pour chaque étape, le consultant a amorcé le travail avec le groupe (par exemple le travail de rédaction du référentiel), fait des apports de méthode (par exemple pour la définition et la formalisation des séquences de formation) puis relu et ajusté les productions réalisées par le formateur. Il a sensibilisé les formateurs internes à la notion de réflexivité, a eu un rôle d'appui au moment de la mise en œuvre des séquences de formation (programmation, réalisation des formations, utilisation des outils de traçage, mise en place et réalisation des évaluations).
L'apprenant : 2 salariés ont été identifiés dans l'entreprise de salaison (un ayant une ancienneté de un an et l'autre nouvellement embauché). La formation s'est déroulée en décalé pour chacun d'eux.

Phases de l'ingénierie

La proposition du consultant retenu prévoyait les étapes suivantes :

Étape 1 — Réunion de lancement

- Préparation de l'expérimentation
- Définition de la problématique à laquelle elle doit répondre
- Choix des acteurs, des compétences, des postes concernés
- Choix des indicateurs planification de l'expérimentation

Étape 2 — Préparation, conception de la formation

- Rédaction d'un référentiel de poste « incarné »
- Formalisation par l'entreprise des compétences concernées
- Formalisation des parcours de formation
- Co-rédaction, outillage, relecture par le consultant

Étape 3 — Mise en place de l'expérimentation

- Rédaction des sessions de formation
- Mise en œuvre
- Évaluation
- Co-rédaction, outillage, relecture, formation des formateurs

Exemple de l'ingénierie réalisée dans l'entreprise de salaison :
Après une première réunion de lancement à laquelle étaient présents le directeur de l'entreprise, le responsable de production, le formateur et le RH, la première étape a d'abord consisté à repérer les activités concernées par l'action de formation : la préparation de la saumure puis l'injection, le barattage et enfin le modelage. Le consultant a fait une visite d'entreprise et une observation des postes de travail concernés (durée 2 heures). Un groupe de travail composé du formateur interne, du directeur et de la RRH a été constitué et a pris en charge, avec l'appui du consultant, la rédaction d'un référentiel activités/compétences décrivant les compétences et les connaissances à avoir pour réaliser ces activités. A partir de ce référentiel, le consultant a ensuite aidé l'entreprise à concevoir et rédiger, en partant des compétences/connaissances à acquérir, des séquences de formation de 15 à 30 minutes pour l'activité « préparation de la saumure ». La 1ère réunion a eu lieu en mai, la 1ère séance de formation sur la séquence 1 en novembre. La coupure des congés d'été, des impératifs de production (pics d'activité) et des difficultés pour s'organiser dans un contexte de tension sur les effectifs ont conduit à décaler les dernières séances de travail ainsi que la mise en place des 1ères actions de formation. Le consultant note dans son bilan intermédiaire que le formateur interne doit encore pouvoir expérimenter les notions d'ingénierie de formation qui lui ont été transmises lors de cette 1ère phase de travail, pour se les approprier et devenir autonome.

Programme/Séquences (activité saumurage)

Découpage en 3 séquences de formation de l'activité de préparation de la saumure.
Pour chaque séquence sont décrits : l'objectif pédagogique, le contenu des apprentissages, les méthodes et le lieu, la durée, les ressources, des indications pour la conduite des temps réflexif et l'évaluation.
Exemples :
Temps réflexif : démonstration et explication du salarié apprenant sur ce qu'il fait, la manière dont il le fait, le choix de sa méthode.
Évaluation : réalisation d'une recette en situation réelle sous le contrôle du formateur

Séquence 1 : Sélection des ingrédients
- Connaissance des principales typologies de recettes utilisées en fonction des pièces de viande à préparer et des spécificités de la commande du client
- Connaissance des épices : caractéristiques, utilisation, modalités de conditionnement
- Connaissance des modalités de prélèvement des épices

Séquence 2 : Pesée
- Calcul des quantités d'ingrédients à prélever pour la réalisation de la commande dans le respect de la recette
- Utilisation de la balance : lecture, remise à zéro, tare,…

Exposé et exercices pratiques (calcul sur papier des volumes avant pesée), démonstration puis exercices.

Séquence 3 : Mélange des ingrédients et stockage
- Techniques d'incorporation et de mélange des ingrédients selon leurs spécificités
- Règles d'hygiène et de sécurité alimentaires
- Techniques de traçage : modalités de traçage des préparations et utilisation du scan
- Modalités et lieux de stockage des préparations

Exercice pratique sur site avec binôme formateur/apprenant : démonstration/explication au fil du déroulement de l'exercice.

Estimation des temps passé par les différents acteurs

Séminaires et réunions Afest	151 heures
Cadrage de la démarche (rédaction du dossier et dépôt DGEFP, point Anact, réalisation notes)	21 heures

Etat des lieux (identification des entreprises, analyse et diagnostic besoin en compétences)	33 heures
Ingénierie (rédaction cahier des charges prestataires, lancement appel d'offres, analyse des propositions)	76 heures
Déploiement en entreprise (ingénierie et analyse du travail, conception de la formation de formateur et réalisation, formation du salarié)	80 heures

Les temps ci-dessus concernent le personnel de l'Opca, le consultant et l'entreprise et restent des mesures approximatives. En fin d'année 2017, le consultant faisait état de 5 dates où il a été présent en entreprise pour accompagner la préparation et la mise en œuvre des formations et le temps de travail à distance.

« Preuves » et « traces de l'activité » prévues

- Référentiel créé par l'entreprise (RH) avec l'aide de la consultante sur la base de l'identification de la situation de travail : description des étapes, identification de ce qui est difficile, très difficile, déterminant… besoin de déterminer quelles sont les compétences critiques, complexes, difficiles à obtenir, absentes dans l'entreprise. Comment identifier la différence entre un junior et un expert, un « bon niveau » ou un « moins bon » (par exemple : compétence pour préserver sa santé)
- Grille de positionnement du stagiaire en amont de la session de formation
- Grille de progression du parcours de formation avec émargement (après chaque séance de formation en situation de travail)
- Déroulé pédagogique des séquences
- Grille d'évaluation en fin de formation

Action de formation effectivement déployée

Cette étape (étape 3 dans le schéma ci-dessus) ne s'est actuellement réalisée que dans la PME artisanale de salaison.

Positionnement :

L'action de formation en situation de travail commence par une étape d'auto positionnement du salarié apprenant (« ce qu'il pense connaître et savoir-faire ou pas »). Cet auto-positionnement du salarié-apprenant fait l'objet dans un second temps d'un échange salarié formateur/salarié apprenant.
Sur la base de la fiche de positionnement le salarié/formateur questionne le salarié/apprenant sur sa maîtrise des compétences visées dans une attitude de bienveillance et avec un objectif d'apprentissage clairement posé. Cela permettra au salarié formateur de définir a priori le parcours formation nécessaire, qu'il pourra ajuster si besoin au fil des séquences de formation.
Cette étape de positionnement doit permettre aussi, de situer l'activité visée par la formation, dans l'ensemble des activités de la production et en faciliter la compréhension.
Un parcours individualisé, une progression et le nombre de séquences nécessaires sont définis à partir de l'étape de positionnement et font l'objet d'un suivi dans la progression après chaque séquence.
Une évaluation finale permet de mesurer le niveau de maîtrise des compétences.

Mise en situation :

La pédagogie des apprentissages s'appuie sur un temps de travail dédié, en binôme salariés formateur/apprenant : l'activité est réalisée par le salarié apprenant sous contrôle du salarié formateur avec un droit à l'erreur, et un temps d'explicitation/compréhension des actions réalisées et des erreurs commises.
L'apprenant est par exemple invité à réaliser une recette en montrant les épices qu'il utilise et en indiquant la procédure qu'il va déployer (séquence 1) puis il réalise une

pesée (séquence 2) à l'aide d'un tableau de correspondance des unités de mesure (poids/volume). Après chaque séquence, il débriefe avec le formateur sur les points positifs et les erreurs commises. Il peut ainsi comprendre les raisons de la procédure à suivre et les conséquences des erreurs dans la réalisation d'une recette. Chaque séquence est répétée jusqu'à ce qu'elle soit assimilée.
Le positionnement du salarié formateur est de favoriser les échanges (questions/réponses) et de vérifier l'appropriation/compréhension des connaissances et savoirs faire attendus par le salarié apprenant.

Réflexivité :
Les étapes de réflexivité ont été réalisées entre le formateur et l'apprenant sans l'aide d'une tierce personne. De ce fait, nous n'avons pas de visibilité sur le contenu de la séquence et le déroulé pédagogique. Les acteurs ayant suivi le projet s'interrogent sur la manière dont le formateur a pu conduire la séquence réflexive.
Comment identifier la compréhension de cette étape ? comment former les formateurs et/ou RH à cette méthode ?
Un des enseignements : l'intérêt d'accompagner la réflexivité du formateur quand ses propres savoir-faire sont peu conscientisés de son côté.
La formalisation des compétences à acquérir a constitué un acte réflexif pour les formateurs. Cette étape primordiale pour la suite (pour la relation entre formateur et formé, pour un sentiment de légitimité du formateur) a permis au formateur, à l'occasion du questionnement en situation par la consultante, de prendre conscience de ses façons de faire, notamment de l'importance d'avoir une représentation mentale de l'anatomie de la carcasse au moment où on la découpe, savoir mémoriser comment sont les os et par où il faut passer pour effectuer la découpe. Connaître le schéma qui dessine les différentes parties d'un bœuf ne suffit pas, il faut mettre ce schéma « dans l'espace », en volume. Cette connaissance n'était pas conscientisée par lui, et pas formalisée pour l'apprentissage.

Traces et Autres indices de la réalisation d'une action de formation :

- Grille d'auto-positionnement de l'apprenant avant la formation
- Grille de suivi du parcours avec émargement
- Programme de formation rédigé
- Grille d'évaluation

Retombées de l'Afest

(les éléments ci-dessous sont partiels les expérimentations étant encore en cours au moment de la rédaction de la monographie)

À ce stade, les premières réactions des apprenants sont que « Cela donne du sens à l'activité et à ce qu'on attend d'eux ». Ils ont apprécié l'organisation de la formation en séquences courtes.
D'après l'entreprise, l'expérimentation a développé l'appétence des autres salariés à se former et cela correspond à un vrai besoin dans ce secteur où il n'existe pas d'autres modalités de formation.
L'expérimentation a également permis de travailler de manière transversale en mobilisant les différents acteurs concernés (Direction, RH, production).
La réalisation du référentiel « incarné » avec le formateur lui permet de mobiliser sa réflexion sur les actes de formation, les supports qu'il va devoir utiliser.
Le formateur est légitimé dans son rôle et sa mission de formateur auprès des autres salariés qui l'identifient et le sollicitent désormais sur cette fonction.
La direction de l'entreprise souhaite également que le formateur ne porte pas seul à l'avenir cette mission de formation et envisage d'y associer une autre personne qui sera recrutée sur le volet « démarche qualité ».

CHANTIERS À PALABRE

OPCA TS - EXPÉRIMENTATION « CAUSERIES »

8 agents d'entretiens, niveau V et infra V, maîtrise parfois faible de la langue française

1 entreprise de nettoyage et de petite maçonnerie spécialisée dans le nettoyage de chantiers avant livraison de locaux de bureaux (58 salariés)

Renforcement de sa politique RH avec pour objectifs le développement de l'encadrement intermédiaire et le renforcement de la polyvalence des agents d'entretien pour une meilleure maîtrise du développement de l'entreprise

- Aménagement de la séquence réflexive en dehors du flux de production en mobilisant les agents collectivement
- Mobilisation collective de ces agents dans le cadre de ces « causeries »
- Séquences s'appuyant sur des photographies réalisées dans le cadre du travail

Origine et objectifs de l'expérimentation

- La branche Propreté compte plus de 470 000 salariés dont 75% occupent des postes d'agents de service. Les salariés qui occupent ces postes ne détiennent pas de certifications professionnelles et sont pour une partie d'entre eux en situation d'illettrisme (95% des effectifs sont de niveau V ou infra V).
- L'organisation de l'activité présente des spécificités : intervention chez le client le plus souvent, en horaires décalés, chantiers éclatés, transferts de salariés lors du transfert des marchés, 75% de temps partiels…
- La branche a mis en place un dispositif de certification professionnelle de branche (CQP) construit en filières et avec des équivalences avec d'autres certificateurs (titre professionnel APH/CPC ASEPC).
- Il existe un fort enjeu pour la branche de donner les moyens aux entreprises d'amplifier la professionnalisation de leurs salariés et de répondre à l'obligation de la formation quelle que soit la taille des entreprises. A ce titre, il s'agit notamment de développer l'accès à la formation pour les agents d'entretien, salariés les plus souvent transférés d'une entreprise à l'autre.
- L'entreprise est en développement sur un créneau d'activité spécifique : le nettoyage de chantiers de travaux. Dans ce cadre, elle est régulièrement confrontée à la nécessité de devoir prouver à ses donneurs d'ordre que l'entretien prévu contractuellement a bien été réalisé, certaines entreprises de travaux intervenant, à nouveau, à l'issue du nettoyage réalisé. Dès lors, il est nécessaire que les salariés puissent assurer un autocontrôle des travaux réalisés et disposer de preuves de cette réalisation (photographies prises avant nettoyage et à l'issue).

Conditions d'implantation/installation

Les enjeux/l'opportunité d'une Afest pour l'entreprise :

- L'entreprise est en phase de développement et doit donc faire monter en compétences son encadrement intermédiaire pour mieux manager les équipes et piloter l'activité. Parallèlement, compte tenu de la diversité des chantiers sur lesquels elle est amenée à intervenir, il lui faut développer la polyvalence des agents d'entretien, de manière à pouvoir intervenir dans différents types d'environnement et de pouvoir traiter des situations spécifiques liées à la nature même des travaux réalisés (gros œuvre, second œuvre) en amont de son activité de nettoyage.
- Il est à noter que, compte tenu de la nature des travaux d'entretien réalisés (nettoyage réalisé en fin de chantier), il arrive fréquemment qu'une entreprise intervienne à nouveau à l'issue du nettoyage réalisé et salisse. Cette situation est source de tensions entre les différentes parties prenantes : à l'interne entre agents et chefs d'équipe, vis-à-vis des donneurs d'ordre, entre l'entreprise de nettoyage et les entreprises réalisant les travaux.

Les objectifs en matière d'apprentissage :

- Le projet initial prévoyait de pouvoir doter les chefs de chantier de repères méthodologiques pour renforcer leurs capacités de tutorat et d'animations techniques et pédagogiques auprès des agents d'entretien.
- A la suite d'une première observation réalisée par les consultants en charge d'accompagner l'expérimentation Afest, le ciblage du public et les compétences à acquérir ont été révisés :
  - Le public visé est celui des agents d'entretien. L'Afest doit leur permettre de développer des compétences d'autocontrôle de la qualité de leurs prestations sur les chantiers.

L'intentionnalité de former / de se former :

Pour l'entreprise :

- L'entreprise a la volonté de faire monter en compétence les agents d'entretien pour renforcer la capacité d'autocontrôle des prestations réalisées sur les chantiers sur lesquels ils interviennent.
- Une première réunion de présentation de l'expérimentation au sein des locaux de l'Opca a permis au dirigeant de valider l'intérêt à s'intégrer au dispositif ce qui a été réaffirmée dans le cadre de la causerie observée, en amont de la mise en œuvre de l'Afest.

Du formateur :

- Le dirigeant et l'assistante RH co-animent les causeries et se situent sur le registre du transfert : autour des questions de santé, sécurité au travail, et des pratiques d'intervention et d'autocontrôle au regard des enjeux économiques et des engagements contractuels de l'entreprise vis-à-vis de ses donneurs d'ordre.

Volonté des salariés :

- Une première réunion avec le dirigeant, les chefs d'équipe et les agents d'entretien a permis de présenter la démarche aux salariés et d'identifier des modalités et des conditions de mise en œuvre dont l'intérêt des salariés pour participer à cette démarche de formation expérimentale. Les salariés ont manifesté, dans le cadre de cette causerie (ayant servi d'observation au chef de projet de l'Opca et au consultant) leur intérêt pour s'inscrire dans ce cadre.

L'appréciation de la faisabilité a priori d'un aménagement managérial et/ou organisationnel au regard du contexte

Un premier travail d'observation d'une causerie a été réalisée par le chef de projet

de l'Opca et le consultant. À l'issue, il a été fait le choix de revisiter le fonctionnement des causeries pour en faire un lieu d'apprentissage et de discussion sur le travail. Le dirigeant a accepté de transformer cet espace de gestion de l'activité dans ses différentes dimensions pour laisser la place à des échanges structurés à visée formative dans un format très semblable aux espaces de discussion que le réseau Anact-Aract peut développer.

Ingénierie

Ressources/Répartition de la charge formative :

- La charge formative est répartie entre le dirigeant de l'entreprise et l'assistante RH. Les échanges autour de l'activité et des contenus du travail sont animés par le dirigeant. Les échanges liés aux dimensions RH et santé/sécurité sont animés par l'assistante RH.
- Le chef de projet de l'Opca T&S et le consultant ont construit l'ingénierie pédagogique et de formation avec l'appui de l'assistante RH.
- Un protocole de mise en œuvre, d'observation et d'analyse des causeries aménagées a été mis en place en concertation avec l'assistante RH et validé par le dirigeant.
- Le chef de projet de l'Opca T&S et le consultant ont participé aux deux « causeries Afest » organisées en octobre et novembre 2017 : observation et interrogations des parties prenantes (débriefing à chaud sur le fonctionnement des séquences, les éléments appris, l'intérêt de la démarche formative…)

Phases de l'ingénierie :

- Observation d'une « causerie » et présentation de l'expérimentation Afest
  - Le consultant et le chef de projet de l'Opca T&S ont observé une causerie, en juin 2017, sur un chantier de construction immobilière, en présence de 11 salariés, 2 chefs de chantier, du dirigeant et de l'assistante RH. A cette occasion, ils ont présenté le dispositif formatif à expérimenter.
- Conception de l'ingénierie pédagogique et formative
  - Une séquence de travail centrée sur l'analyse de la causerie observée, début septembre 2017, en présence du dirigeant, de l'assistante RH, du chef de projet de l'Opca T&S et du consultant a été effectuée. Cette réunion a permis de partager les constats et de valider la nécessité de revisiter les cibles et objectifs pédagogiques initialement envisagés.
  - Une séquence de travail entre l'assistante RH, le chef de projet de l'Opca T&S et le consultant s'est ensuite tenue pour définir l'objet de la formation, le public cible et les modalités de l'expérimentation (courant septembre 2017).
- Mise en œuvre de 2 séquences :
  Deux causeries ont été organisées entre octobre et novembre 2017.
  - Séquence 1
    - Présentation des objectifs de la séquence de formation par l'assistante RH
    - Animation de l'analyse collective par l'assistante RH
    - Bilan de la séquence par les agents
    - Mise en place de la seconde séquence
    - Débriefing avec la formatrice
  - Séquence 2
    - Rappel des objectifs de la séquence
    - Animation de l'analyse collective des photographies prises par les salariés par l'assistante RH et le dirigeant
    - Bilan de la séquence par les agents
    - Débriefing avec les acteurs
- Formalisation
  - L'ingénierie a été formalisée dans le cadre d'une réunion ad hoc (cf. supra). Par ailleurs, un protocole de mise en œuvre, d'observation et d'analyse a été élaboré par le consultant, le chef de projet Opca et l'assistante RH.

- A l'issue de l'expérimentation, un rapport de synthèse a été produit par le consultant, en décembre 2017.

Action de formation effectivement déployée

Aucune action de formation préalable n'a été réalisée dans le cadre de l'expérimentation. L'expérimentation a été conduite auprès de huit agents d'entretien qui ont été préalablement informés de la modification des objets traités dans le cadre des causeries et que l'expérimentation s'organisait en deux séquences successives espacées de trois semaines.

Séquence 1

Sont présents : Six agents d'entretien, l'assistante RH, le dirigeant, le chef de projet de l'Opca T&S et le consultant.
En introduction, l'assistante RH présente le livret d'accueil (axé Santé Sécurité au Travail).
Analyse collective de situation sur la base de photographies :

- Présentation des objectifs par l'Assistante RH ;
- Les photos présentées proviennent de la banque de prises de vue réalisées par le dirigeant et le chef de chantier nettoyage sur un autre chantier avec l'appui de l'assistante RH. Chaque photo présente une situation différente : logement dans le cadre d'une rénovation, chantier sur un espace public, sanitaires, … ;
- Le questionnement est structuré en 3 temps :
- Temps n°1 : caractérisation du chantier présenté avant intervention
- Temps n°2 : conditions de réalisation de l'intervention : produits à utiliser, outils, règles d'hygiène et de prévention, organisation séquentielle de la prestation, points de vigilance.
- Temps 3 : analyse collective porte sur la qualité de l'intervention (sur la base de photos prises à l'issue de l'intervention).

À l'issue du visionnage de chaque photo, le chef d'entreprise explicite et renforce les analyses produites sur le plan technique, l'assistante RH intervient sur les aspects prévention et sécurité.
À l'issue de la séquence, les différents objectifs de la séquence sont rappelés et il est demandé aux participants de prendre des clichés à l'aide de leur téléphone, avant et après intervention et de les communiquer à l'assistante RH pour qu'ils puissent être exploités lors de la causerie suivante.

Séquence n°2 :

La seconde causerie a lieu en novembre 2017 sur le même chantier que précédemment. Quatre agents sont de nouveaux présents sur les huit participants (dont deux maçons). Une seule photo a été transmise à l'assistante RH. Elle porte sur des aspects sécurité et sera exploitée durant la séquence de formation, même si elle ne répond pas à la consigne qui avait été donnée à l'issue de la séquence précédente.
La séquence débute par une analyse collective d'un accident de travail sur un chantier. Les modalités d'analyse mises en œuvre sont identiques à celles de la première séquence :

- identification de la situation : chute ? malaise ? glissade ?… ;
- une fois la situation caractérisée, en l'occurrence il s'agit d'une chute, identification collective de la conduite à adopter : signalement de l'accident, appel des pompiers, attitude vis à vis du blessé, premiers secours,… ;
- synthèse par l'assistante RH et rappel des éléments figurant dans le livret d'accueil.

La séquence se poursuit par une nouvelle présentation de clichés pris sur des chantiers avant et après intervention d'un agent d'entretien.
Certaines des zones de travail présentées sont plus complexes à caractériser, par exemple : présentation de l'état d'un logement neuf et sale. Le cliché est analysé par les participants. Plusieurs hypothèses sont formulées avant d'aboutir au constat que

le nettoyage a déjà été réalisé par un agent d'entretien et qu'il doit l'être à nouveau suite au passage d'un intervenant d'une autre société. L'analyse de ce cas est utilisée comme illustration de l'intérêt de la démarche que l'entreprise souhaite mettre en place : autocontrôle des agents, traçabilité des interventions, suivi de la qualité des interventions.
Traces de l'activité support de l'action de formation :

- La vidéo réalisée par le chef de projet de l'Opca T&S
- Les photographies analysées par les salariés

Réflexivité :

Ces deux séquences de formation sont en fait essentiellement des séquences réflexives permettant aux salariés d'expliciter ce qu'ils font, dans quel environnement, avec quelles contraintes et moyens. Le dirigeant explicite et renforce les analyses produites sur le plan technique, l'assistante RH intervient sur les aspects prévention et sécurité.

Rôle du formateur/tiers pendant ces séquences, moyens de l'accompagnement

Rôle de l'assistante RH
L'assistante RH assure la fonction d'animation de la séquence de formation :

- Introduction
- Rappel des objectifs
- Présentation des clichés et interrogation des participants
- Rappel des règles d'hygiène et sécurité

Rôle du dirigeant
Le dirigeant explicite et renforce les analyses produites par les salariés sur le plan technique

- Il assure la reformulation de l'expression des salariés pour s'assurer qu'il a bien compris
- Il questionne les salariés pour leur permettre d'aller au bout de leur expression sur un sujet (analyse progressive)
- Il rappelle les enjeux économiques pour l'entreprise (lien entre activités réalisées par les salariés, le cahier des charges de leurs interventions et les prestations facturées au client)

Résultats

L'expérimentation mise en place n'intègre pas de dispositif formalisé d'analyse et d'évaluation des compétences développées.
Le dirigeant, après avis des salariés, a décidé de systématiser le dispositif formatif pour l'ensemble des causeries.

Traces de l'activité :

- Il en existe peu compte tenu de la nature même du cadre retenu : réunion collective hors situation de travail :
  - La vidéo réalisée par le chef de projet Opca T&S au cours des deux séquences (mais qui ne relève pas de l'initiative de l'entreprise) qui peut de fait constituer également une preuve.
  - Les photographies prises par les salariés qui ont servi de support à l'analyse des situations de travail (dans les faits, au cours des deux séquences, un seul cliché a été réalisé par les salariés et exploité dans le cadre collectif).

Autres indices de réalisation d'une action de formation :

- Protocole de mise en œuvre des causeries et programme des deux causeries mises en œuvre.
- Feuilles d'émargement

Retombées de l'Afest

Bénéfices directs en terme de production de compétences :

L'observation conduite par le consultant et le chef de projet de l'Opca T&S conclut au développement de compétences dans le cadre des deux causeries observées par les agents d'entretien :

- Analyser sa zone de travail avant intervention
- Identifier les dispositions à prendre pour que le travail soit conforme au cahier des charges
- Préparer techniquement les interventions (produits et matériels)
- Contrôler la bonne exécution de son travail
- Appliquer les règles d'hygiène et de sécurité

Remarque : Au regard du matériau à disposition de l'Anact, il n'est pas possible de confirmer ou d'infirmer ces éléments. Par ailleurs, faute de mise en situation de travail effective dans le cadre de cette démarche formative expérimentale, il apparaît d'autant plus délicat de conclure au développement des compétences identifiées par le chef de projet de l'Opca T&S et du consultant. Seul un dispositif d'évaluation individuelle permettrait de conclure au développement de celles-ci.

Bénéfices indirects/induits :

Les séquences de formation ont, a priori permis à l'assistante RH d'identifier des besoins collectifs et individuels des agents en matière de formation (maîtrise des processus d'intervention, SST, maîtrise du langage technique).

Sur l'ensemble de l'expérimentation

Au final, cette expérimentation s'est appuyée sur un cadre collectif existant « les causeries » qui a été aménagé pour lui conférer une dimension formative. La causerie aménagée alterne entre situations formatives classiques (collectif, en salle) animées par le dirigeant d'entreprises et l'assistante RH et des temps réflexifs centrés notamment autour de l'analyse de photographies de scènes d'activité (avant nettoyage, après nettoyage) avec une large place laissée à l'expression des salariés sur l'analyse de la scène, les tâches réalisées ou à réaliser, les modalités et les conditions d'intervention. Cette dimension réflexive collective avec des salariés pouvant rencontrer des difficultés de maîtrise de la langue française constitue un cadre original et sécurisant pour les salariés, d'autant plus que le dirigeant adopte une posture de formateur/animateur plutôt qu'une posture de supérieur hiérarchique.

SE FORMER EN SITUATION DE TRAVAIL… À DISTANCE ?

UNIFORMATION - EXPÉRIMENTATION « CHARGE DE GESTION LOCATIVE - CGL »

1 salariée venant d'être nommée sur un emploi de chargée de gestion locative (CGL) (ex assistante commerciale pendant 25 ans)

1 entreprise du secteur « Entreprises Sociales pour l'Habitat » (ESH) adhérente à Uniformation

Intégrer/fidéliser de nouveaux collaborateurs
Valoriser reconnaître des salariés, un métier
Performance, qualité

- Le besoin d'accompagnement des entreprises par un tiers pour organiser et formaliser les apprentissages en situation de travail
- Le choix de concevoir cet accompagnement via une référente-tutrice[1] dans l'objectif de reconnaître la fonction de tutorat et de l'inscrire dans un dispositif de formation (VAE Collectif)
- L'expérimentation a débouché sur la formation de la référente–tutrice à l'accompagnement des apprentissages et de la formation en situation de travail, dispensée par le cabinet qui l'a accompagnée tout au long de l'expérimentation. La formation est inscrite à l'inventaire RNCP
- La nécessité d'identifier en amont les besoins réels de l'apprenant
- Les limites d'un accompagnement mené à distance, notamment en ce qui concerne l'entretien réflexif et l'accompagnement en situation de travail (la référente et l'apprenante travaillent sur des sites géographiques distants)
- Une expérimentation qui n'a pas pu être menée à son terme

1 Dans cette monographie, le formateur Afest est désigné par le terme « référente-tutrice ».

Origine et objectifs de l'expérimentation

Origine

Il s'agit, pour l'entreprise qui a sollicité Uniformation, de répondre à l'évolution du contenu et des conditions d'exercice du métier de CGL dont la dimension technique doit être dorénavant enrichie par la dimension « relation client ». La dimension technique devient une condition nécessaire mais non suffisante pour exercer ce métier.
Dans cette perspective, Uniformation porte le projet CGL de l'un de ses adhérents.
Par ailleurs, l'entreprise souhaite mettre en place et consolider une politique de développement du tutorat par une démarche de formalisation et de professionnalisation de pratiques existantes.

Objectifs

L'entreprise fait le constat que les chargés de gestion locative nouvellement recrutés, bien qu'ayant suivi un parcours de formation interne, sont démunis dans certaines situations touchant à la gestion de la relation avec les clients. Il s'agit de compléter le cursus de formation interne existant, dispensé essentiellement en salle, par une formation en situation de travail.
Les compétences à acquérir sont répertoriées dans un référentiel. L'action de formation expérimentée doit permettre leur acquisition.
Une apprenante et une référente ont été identifiées pour participer à cette expérimentation.

Conditions d'implantation/installation

L'opportunité d'une Afest

Contexte de l'entreprise et enjeux :
Dans un contexte où le projet de l'entreprise inclut une forte dimension de service client, compléter la formation en salle dispensée à tout nouveau CGL en améliorant et formalisant les pratiques d'accompagnement informelles existantes, jugées comme étant de qualité hétérogène s'avère être indispensable. L'entreprise souhaite mettre en place une politique de développement du tutorat à partir de pratiques existantes non formalisées et non répertoriées en son sein. La professionnalisation et la formalisation de ces pratiques permettraient de son point de vue d'avoir un même niveau de qualité de formation pour tous les CGL et d'accélérer l'acquisition de compétences techniques et/ou celles relatives à la relation client, tout en intégrant les spécificités « maison ».

Disponibilité/accessibilité :
L'entreprise intègre et forme des « CGL » dont l'une des missions est de gérer les dossiers des locataires, dans un contexte où les logiques réglementaires et procédurales sont de plus en plus présentes. La capacité à gérer la relation client, à communiquer avec les locataires devient une des compétences clés du métier, notamment dans des contextes et des situations parfois difficiles pour les locataires, où il faut adopter des comportements appropriés. Or ces compétences qui supposent l'articulation d'une double exigence technique et sociale ne peuvent s'acquérir et se développer véritablement qu'en situation de travail.

Les objectifs en matière d'apprentissage

Les compétences visées se traduisent par la capacité à adapter les réponses réglementaires et procédurales à des attentes de clients de plus en plus individualisés, eu égard à des situations socio-économiques de plus en plus complexes. L'enjeu est de respecter les procédures tout en maintenant une bonne relation avec le client.

L'intentionnalité

Intentionnalité de l'entreprise
L'entreprise a sollicité l'Opca pour mettre en place la formation en situation de travail, comme complément au parcours d'intégration existant sur la partie relation client.
En interne, le projet est porté par une chef de projet formation appartenant à la direction des RH du groupe auquel l'établissement concerné par l'expérimentation appartient.
Les compétences à travailler sont répertoriées dans un référentiel.
A l'issue de l'expérimentation, un parcours de formation a été formalisé avec des objectifs pédagogiques, des activités et des moyens pédagogiques, que l'entreprise souhaite déployer plus largement.

Intentionnalité de la référente-tutrice
La référente-tutrice occupe une fonction de CGL, elle a été repérée car ayant fait part lors des entretiens annuels de son intérêt pour la transmission de son savoir-faire. Elle a d'emblée montré de l'appétence pour se former et être accompagnée dans son rôle de

référente-tutrice par le prestataire externe. Cela lui permettra de valoriser sa capacité à transmettre et accompagner des salariés en situation de travail. Et ultérieurement d'étendre son accompagnement à d'autres « apprenants ». Elle souhaite également découvrir ses propres capacités à exercer ce rôle et à acquérir des méthodes, par rapport à ses propres pratiques de transmission de savoir, qu'elle qualifie d'intuitives.

Intentionnalité de la salariée

L'apprenante, déjà salariée de l'entreprise, occupe depuis peu une fonction de CGL, elle a une dizaine d'années d'expérience en tant qu'assistante commerciale. Tout en participant à l'expérimentation elle dit ne pas comprendre ce que l'on attend d'elle. Elle fait part de ses interrogations à sa référente-tutrice. Elle s'exprime davantage en tant qu'observateur que en tant que partie prenante d'un processus expérimental.

Elle a fait appel à la référente-tutrice essentiellement dans le domaine technique et informatique et peu en ce qui concerne les compétences relationnelles.

Dès les premiers échanges, la salariée interroge : « J'aurais besoin de savoir comment va se passer cette formation concrètement : dois-je moi-même lui exposer mes difficultés à répondre, à trouver une solution à tel problème ? A quels moments doit intervenir la référente ? Quelle est la périodicité de nos échanges ? »

Intentionnalité des managers de proximité

Le manager de l'apprenante a contribué au positionnement de cette dernière lors d'un entretien.

Le manager de la référente-tutrice a proposé de la coacher.

Faisabilité

A l'issue d'un appel à candidature interne, la référente-tutrice a été choisie au motif qu'elle était considérée comme une bonne professionnelle qui travaillait vite et qui se rendait disponible pour apporter de l'aide à ses collègues.

L'apprenante est basée à Tours, son manager est à Blois, alors que la référente-tutrice est basée dans l'agence de l'Essonne ainsi que son manager. Par ailleurs l'apprenante se trouve isolée à Tours ; elle est la seule CGL dans l'agence. La référente-tutrice relève que son isolement auquel s'ajoute sa lourde charge de travail dans un contexte d'ouverture d'une antenne à Tours, ont privé l'apprenante de la possibilité de bénéficier de soutien en temps réel.

La responsable de formation explique le choix d'intégrer une apprenante non néophyte (ex assistante commerciale et ayant effectué un remplacement de CGL) par la volonté de tirer rapidement des enseignements de l'expérimentation et d'en permettre des analyses plus fines. Ce n'est pas un cas représentatif des personnes intégrées dans la fonction. Lors de l'expérimentation elle fait le constat que l'apprenante a eu des difficultés « à se mettre à la place d'une néophyte ».

Assez rapidement, le consultant se renseigne sur l'implication des managers, alerte l'entreprise sur le fait qu'il est nécessaire de valider avec eux les marges de manœuvre des deux salariées en termes d'organisation de leur planning et de déplacements. La chef de projet formation s'interroge sur la charge que cela va représenter pour la référente-tutrice.

Choix, caractéristiques et rôle du prestataire

Uniformation a lancé un appel d'offres pour sélectionner un prestataire spécialisé dans l'ingénierie et l'innovation pédagogique. Le cabinet sélectionné avait déjà travaillé avec l'entreprise concernée, (une prestation de conseil relative à l'analyse des pratiques d'évaluation) et également réalisé une mission de « production pédagogique » pour le compte d'une autre entreprise du secteur ESH.

Le prestataire prend en charge la conduite du projet, l'ingénierie du dispositif de formation, la mise en œuvre de la démarche expérimentale : mesure et évaluation, démarche de réflexivité, traçabilité, capitalisation, bilan, identification des prérequis, contraintes et impacts de la démarche expérimentale en vue d'une modélisation/

transposition dans d'autres univers / entreprises relevant du champ de Uniformation.

Ingénierie

Construction de la référence : référentiel co-construit par la référente et l'apprenante avec l'appui du consultant
Les compétences visées sont des compétences relationnelles
Positionnement amont CGL sur les compétences relationnelles

Grille de compétences comportementales	Tuteur + Apprenant & N+1 apprenant		
	Maîtrise et/ ou à l'aise	Souhaites progresser	Attentes des interlocuteurs
Prendre contact – Identifier l'interlocuteur - Qualifier l'appel			
Adapter sa communication à ses interlocuteurs y compris ceux s'exprimant de manière confuse ou peu intelligible	❑	❑	Etre traité rapidement, poliment et humainement Exposer son motif d'appel sans être jugé ni interrompu Etre compris et pris en considération
Rassurer un interlocuteur stressé, pressé, tendu sans l'interrompre et continuer à l'identifier	❑	❑	
Conduire l'entretien dès le début : - poser des questions ouvertes, - reformuler ou résumer, - revalider les informations clés avec son interlocuteur pour s'assurer d'avoir compris son besoin/ problème - recentrer le propos si digressions	❑	❑	
Construire sa réponse			
Annoncer le temps de recherche/collecte d'informations et expliciter ce que l'on va faire (si recherche longue)	❑	❑	Connaître le temps de traitement ou d'attente Etre rassuré sur la prise en charge Connaître le délai ou l'échéance et/ou la nature du traitement
Expliquer ce que l'on fait en manipulant les systèmes d'information (recherche courte)	❑	❑	
Mettre en attente, faire patienter en rassurant son interlocuteur	❑	❑	
S'engager sur un délai en cas de traitement différé et indiquer explicitement ce que l'on va faire	❑	❑	
Formuler sa réponse			
Structurer et organiser sa réponse	❑	❑	Une CGL à sa portée
S'exprimer clairement : langage courant, sans jargon ni acronyme, réponses courtes et factuelles	❑	❑	
Expliquer de manière pédagogique : en se mettant au niveau de l'interlocuteur, en utilisant des analogies et images, en illustrant par des exemples, en répétant différemment la même chose, etc.	❑	❑	
Valider chaque étape de la réponse ou la qualité de la réponse & la compréhension de son interlocuteur : Ai - je été clair ? En résumé, par rapport à votre demande d'attestation, j'ai… est-ce ok pour vous ? Reformuler ou redire autrement si pas compris	❑	❑	
Gérer les situations délicates au téléphone			
Gérer un interlocuteur bavard, qui n'écoute pas, interrompt etc.	❑	❑	Pouvoir exprimer ses questions, objections, un mal vécu, un mécontentement, un ressenti négatif, une émotion
Faire s'exprimer un interlocuteur timide, mettre à l'aise pour recueillir les informations utiles	❑	❑	
Gérer professionnellement les émotions de son interlocuteur (peur, colère, tristesse, surprise, dégoût) sans tomber dans les travers suivants : réponse agressive, évasive, déni, justification, relativisation… ou dans un excès d'empathie	❑	❑	
Faire face aux questions de son interlocuteur : « colle », d'approfondissement, interro-négative…	❑	❑	

Grille de compétences comportementales	Tuteur + Apprenant & N+1 apprenant		
	Maîtrise et/ ou à l'aise	Souhaites progresser	Attentes des interlocuteurs
Gérer les situations délicates au téléphone (suite)			
Traiter avec assertivité les objections et réclamations de son interlocuteur : - Faire silence - Accuser réception – exprimer sa compréhension - Questionner - Qualifier l'objection : sincère ou non – fondée ou non - Reformuler - Traiter ou compenser	❑	❑	Une CGL à l'écoute, empathique et compétente techniquement
Recadrer en cas de dérapage de son interlocuteur en formulant une alternative du type : - soit vous me laissez travailler et je peux vous aider - soit vous m'empêchez de travailler et je ne peux pas vous aider	❑	❑	
Résister à l'insistance de l'interlocuteur : - technique du disque rayé : répéter la règle et l'impossibilité d'accéder à la demande (savoir dire non) : « malheureusement ce n'est pas possible » - technique de l'édredon : valider les faits – ne pas répondre aux opinions : « c'est vrai (fait) – c'est possible (opinion) »	❑	❑	
Marquer les limites en cas d'irrespect : - adopter un débit lent et un ton neutre - exprimer son désaccord sur l'agression : « vous avez le droit de penser ce que vous voulez mais il y a des mots que je ne peux accepter » - formuler l'alternative : « soit vous me parlez plus gentiment / respectueusement et je peux travailler et essayer de trouver une solution – soit vous me parlez mal, je mets fin à notre conversation et je ne vous aiderai pas. Que choisissez-vous ? - faire silence et ne pas reprendre la parole avant l'autre	❑	❑	
Détourner la pression en cas d'agression verbale : - changer de posture - s'éloigner du combiné & détendre bras et mains - baisser le volume de sa voix et ralentir le ton - laisser la bulle d'agressivité se dégonfler toute seule	❑	❑	

Ressources / Répartition de la charge formative (rôles des différents acteurs et notamment de l'OF/Consultant)

Cartographie des acteurs

L'apprenante est basée à Tours. Son manager, basé à Blois, est un soutien à la démarche expérimentale à laquelle il est intégré dès l'amont.
La référente-tutrice est basée dans l'agence de l'Essonne, c'est une CGL expérimentée ayant des aptitudes pédagogiques. Son manager est basé dans la même agence et est un soutien à la démarche expérimentale à laquelle il est intégré dès l'amont. Elle est accompagnée par le consultant.
La chef de projet formation est basée à Paris, assure le pilotage de l'expérimentation, elle est accompagnée par le consultant.

Phases de l'ingénierie

Compte tenu du profil de l'apprenante, l'hypothèse a été avancée assez vite par le consultant qu'on allait être dans une co construction du parcours entre apprenante et référente-tutrice, qu'il n'était pas nécessairement indispensable que le référent soit présent au moment de la formation.

5 phases d'ingénierie étaient prévues :

1. Immersion du consultant dans un centre de relation client avec le référent
2. Co–repérage des compétences à transmettre / acquérir en situation de travail et situations apprenantes
3. Repérage de l'existant et formalisation des meilleures pratiques comportementales et relationnelles
4. Identification/ sélection des activités pédagogiques du référent – tuteur et des apprenants eux-mêmes
5. Identification des modalités de mesure des progrès et de facilitation de la réflexivité de l'apprenant

Et 4 livrables

- Parcours Afest CGL et questionnaire de positionnement amont/aval apprenant
- Livret d'accompagnement du référent CGL
- Carnet d'apprentissages de l'apprenant CGL
- Outils de traçabilité

À l'aide d'une grille proposée par le consultant la référente-tutrice a analysé ses pratiques de transmission et identifié les points sur lesquels elle souhaitait évoluer.
Elle a contribué à la mise en œuvre du dispositif à travers des échanges et une réflexion avec le consultant. Elle a également échangé sur la pertinence des outils proposés par le consultant, qui doivent servir à l'élaboration d'un futur « livret de l'apprenant ».

La référente-tutrice et l'apprenante ont co-construit avec l'aide du consultant l'outillage réflexif de l'apprenante puis chacune l'a testé de son côté.

La référente-tutrice a visité le service clientèle de Pantin, en immersion pendant une matinée, en double écoute avec un conseiller, en présence du consultant et de la responsable formation. « J'ai apprécié la visite de notre service clientèle de Pantin et l'immersion en double écoute. J'ai trouvé un véritable savoir-faire dans la relation client, et un dispositif d'apprentissage fort et affiné pour les salariés. Cela a été une vraie découverte. La visite du service clientèle est incontournable si l'on souhaite appréhender toute la complexité de la relation client ».

<u>« Preuves » et « traces de l'activité » prévues</u>

Les preuves :

- Questionnaire positionnement amont/aval
- Livret d'accompagnement pour le référent
- Outils de traçabilité : PIF + co-positionnement
- Carnet d'apprentissage de l'apprenant

Les traces de l'activité :

- Pas de traces d'activités

Action de formation effectivement déployée

L'immersion au sein du service client : observation, réflexivité, prise de recul.
L'apprenante a effectué la visite du service clientèle de Blois. Elle était en immersion en double écoute avec 3 conseillers avec lesquels elle a pu échanger. A l'issue de la journée, elle a débriefé avec un manager et le responsable du service client de Blois. Elle mentionne que c'est sa troisième visite d'un service clientèle (dont celui de Pantin). Elle note toutefois l'excellente formation des conseillers, de très bons outils informatiques (flyer, power point pour répondre aux clients). Grâce à l'immersion elle dit avoir une nouvelle visibilité sur ce métier qu'est la relation clientèle, sur ce que recouvre l'expertise de ses collègues.
Elle avait la possibilité de s'appuyer sur une grille d'observation puis il était prévu qu'elle rédige un rapport d'étonnement à l'issue de sa visite. L'objectif était de favoriser une posture d'apprentissage et de réflexivité. Elle ne l'a pas utilisé car elle connaissait déjà le fonctionnement d'un service client, elle n'a donc pas été étonnée.

Le support a été alimenté par la référente au cours d'un entretien de débriefing entre elles qui a suivi cette visite. Lors de cet entretien, la référente-tutrice a questionné l'apprenante sur l'intérêt de cette séquence immersive pour un nouvel embauché CGL. Les deux salariées s'accordent pour dire que cette séquence est obligatoire dans le cursus d'un nouvel embauché CGL, « Elle permet de se repositionner sur ses propres pratiques, de questionner ses bonnes ou mauvaises habitudes » (extrait du rapport d'étonnement). Elles en tirent aussi des enseignements sur la nécessité de renseigner de manière plus complète, en tant que CGL, le système d'information.

Le positionnement

L'entretien de positionnement entre l'apprenante et son manager a été réalisé après l'immersion il a permis d'identifier des points de progrès mais aussi de prendre conscience de ses points forts. Auparavant chacun de son côté avait renseigné la grille de positionnement. L'échange a permis de parler d'évènements vécus (entretien tendu avec un client agressif, entretien avec un client ennuyant et d'identifier un objectif d'apprentissage et de progrès : « progresser sur les compétences relationnelles et mieux appréhender les situations de tension ou d'agression verbale ». A l'issue de l'entretien le manager a demandé à l'apprenante de contacter sa formatrice-tutrice pour reparler des situations vécues évoquées.

Entretien réflexif

L'apprenante et la formatrice-tutrice ont eu un entretien téléphonique pour échanger à partir des situations vécues pour lesquelles l'apprenante s'était sentie démunie. Un compte-rendu d'une réunion au cours de laquelle le consultant et la chef de projet formation ont fait le point avec les deux salariées fait état de l'apport de cet échange. L'apprenante y a trouvé des ressources (« récupérer » des trucs et astuces). De son côté, la formatrice tutrice avait préparé l'entretien à partir de la grille de positionnement renseignée par l'apprenante et son manager. Elle ressent le besoin d'être elle-même davantage formée sur la gestion de la relation client pour mieux conseiller les CGL qu'elle sera amenée à accompagner et pense qu'un entretien en face à face aurait été préférable pour ce genre d'échanges.

L'accompagnement de la référente tutrice a donc été réalisé à distance via deux entretiens téléphoniques.

Ce qui a été expérimenté par l'apprenante et sa formatrice tutrice et les retours d'expérience qu'elles en ont fait a contribué à identifier et à valider au sein de la structure 2 types de parcours de formation au regard du profil de départ de l'apprenant.

Pour un CGL débutant (dans le premier mois d'exercice du métier).
Alternance de phases d'explication démonstration en double écoute et d'observation à l'aide d'une grille.
Puis simulation puis essai ou selon l'apprenant, essai en direct, suivi d'un entretien de feed-back.
Puis immersion dans un centre d'appel ou une autre agence avec production d'un rapport d'étonnement.

Outillage de la réflexivité de l'apprenant :

- Positionnement amont / aval
- Grilles d'observation et d'écoute en situation d'immersion terrain
- Comptes rendus de feed-back
- Formulaire de rapport d'étonnement
- Formulaires d'analyse de pratiques professionnelle
- Notes / ses questions / ses idées suite aux entretiens avec le la référente-tutrice

Pour un CGL confirmé dans son poste (entre un et trois mois de pratique)
Le tuteur a un rôle de mentorat, il accompagne l'apprenant dans le cadre d'entretiens visant à lui permettre de progresser sur les compétences relationnelles et à mieux appréhender les situations de tension ou d'agression verbale.

Objectif de l'Entretien 1 : Proposer à l'apprenante de re-conscientiser ses propres expériences-client antérieurs à travers ces questions-type :
Ce que j'attends de mon interlocuteur ?
Ce que j'apprécie chez un interlocuteur ?
Ce qui m'irrite ?
Ce qui m'apaise ?
Objectif de Entretien 2 : Reprendre conscience de ses propres pratiques au téléphone
Ce que je fais moi-même vis à vis du locataire appelant (s'enregistrer)
Ce que j'arrête de vouloir faire
Ce que je pourrais faire différemment, sans changer ma personnalité
Ce que j'y gagnerais
Ce que je mets en œuvre dès le prochain appel
Objectif de l'Entretien 3 : Mieux appréhender les situations de tension ou d'agression
Aider l'apprenante à trouver sa manière de prendre de la distance, d'évacuer la pression négative, de ne pas tomber dans le piège de l'escalade verbale, de se ressourcer après une conversation difficile.
L'apprenante effectue le travail réflexif, avec l'aide de la référente-tutrice, en :

- scénarisant l'appel idéal (en fonction des types/motifs d'appels des locataires)
- remplissant un formulaire de préparation des 3 entretiens en vue d'en discuter avec la référente-tutrice
- remplissant un formulaire de plan d'action

La capitalisation et l'évaluation : le point de vue partagé par la responsable RH et consultant

- Le décalage entre les besoins de l'apprenante (qui portaient plus sur la partie technique, elle n'avait pas forcément conscience d'avoir à progresser sur la partie relationnelle, mais cela a peut-être été détecté un peu tard) et la situation réelle d'expérimentation plus particulièrement axée sur les compétences relationnelles n'a pas favorisé l'implication de l'apprenante.
- Une difficulté d'objectivation de la montée en compétences
- Des managers intéressés par la démarche mais peu sensibles à la nécessité de rendre disponibles la référente-tutrice et l'apprenante pour l'expérimentation.
- Une tutrice de très bonne volonté mais parfois démunie
- Un sentiment de lourdeur et un investissement en temps conséquent

Retombées de l'Afest

Pour	Retombées
La salariée apprenante	• L'apprenante a fait part de ses interrogations dès le départ de l'expérimentation : « J'aurais besoin de savoir comment va se passer cette formation concrètement : dois-je moi-même lui exposer mes difficultés à répondre, à trouver une solution à tel problème ? A quels moments doit intervenir la référente ? Quelle est la périodicité de nos échanges ? »

Pour	Retombées
La référente-tutrice	• Les outils mis à ma disposition m'ont permis de réfléchir sur mes pratiques de transmissions « instinctives ». • J'ai apprécié d'obtenir un cadre et des supports pour m'aider à me projeter dans ce rôle de tuteur. • L'éloignement a été un frein à l'accompagnement. Si nous avions bénéficié de l'outil « Visio conférence », qui ne fonctionnait pas en Essonne, les échanges auraient été sans doute différents. • Il est nécessaire que du temps soit dégagé pour l'apprenant ainsi qu'à son tuteur, pour mener au mieux un parcours expérimental • Les échanges par téléphone avec l'apprenante, étaient un peu freinés par sa charge de travail, et donc par son indisponibilité. • L'apprenante a éprouvé des difficultés à jouer le rôle de « débutante » sur le thème de la relation client. • Il m'est nécessaire d'observer pour évaluer une situation ou un individu
La Responsable de formation	• Souligne la difficulté pour trouver le tuteur et l'apprenant du fait des contraintes liées à la taille de la société et des réticences des managers • Information sur expérimentation auprès des participants et de leurs managers N+1 et N+2 (méfiance d'un N+2 du fait de la mobilisation du tuteur, motivation des N+1 et du RRH de la tutorée) • Cadrage expérimentation (difficulté pour l'apprenante de comprendre ce qui est attendu et à rentrer dans la démarche, tuteur motivé) • Conception des outils (difficultés pour les adapter) • Immersion service clientèle (prise de recul et utilisation des outils difficiles, nécessité d'ajustements, la CGL était davantage dans l'action que dans la réflexion et dans la rédaction, elle a peu utilisé les outils même s'ils sont toujours perfectibles) • Tutorat compétences relationnelles (plus complexe que tutorat compétences techniques, nécessité professionnalisation du tuteur) • Difficulté pour la tutrice non convaincue, de dégager du temps pour le tutorat, face à une charge de travail forte • Implication de la tutrice, malgré des doutes de sa part au début, mais volonté et nécessité de la professionnaliser notamment sur le tutorat sur les compétences relationnelles, plus complexes à transmettre • Managers directs impliqués, constituant des alliés pour les responsables projet • Temps passé en réunion téléphonique et comités de pilotage conséquent, lourdeur d'analyse • Expérience du prestataire accompagnateur précieuse, pédagogue et vrai souci de recueil des ressentis, d'obtenir des feed-back des différents acteurs • L'éloignement tutrice / tutorée n'a pas facilité le tutorat, néanmoins toutes les phases formelles ont été respectées, et suffisamment de contacts informels ont eu lieu. • L'isolement de l'apprenante, seule à Tours et avec une forte charge de travail, s'est ajouté aux contraintes. Toutefois, la relation référente-tutrice – apprenante était bonne (affinités, et légitimité de la tutrice).
Le prestataire-consultant	• C'est une vraie opportunité pour les agences pour mieux intégrer, former, professionnaliser les CGL. Potentiellement elle permet de favoriser la pollinisation des savoirs au sein des équipes

La première expérience n'ayant pu être menée à son terme (les outils didactiques mis à la disposition de l'apprenante n'ont quasiment pas été utilisés) la décision est prise lors du bilan de la première expérimentation d'en tester une seconde.

L'apprenant est un stagiaire BTS Profession Immobilière (8 semaines) en reconversion professionnelle. Les compétences visées sont des compétences techniques du métier de CGL.

L'opération est reconduite avec les mêmes acteurs : la référente-tutrice (avec l'implication de certains de ses collègues dans l'accompagnement du stagiaire), son supérieur hiérarchique, la responsable formation et le consultant. Tous les acteurs sont dans la même agence de l'Essonne (excepté la responsable de formation qui est au siège à Paris).

Les outils et supports de réflexivité élaborés pour la première expérimentation sont réutilisés. La référente-tutrice a formalisé un « plan de formation » pour le stagiaire, validé par son manager. Le parcours comprend des séquences d'auto-formation, d'accompagnement, d'actions expérimentales avec cette fois-ci une implication réelle du management de proximité (accompagnement de la référente-tutrice dans la conception du « plan de formation du stagiaire, aménagement des objectifs, temps dédiés à l'apprenant et à la référente-tutrice pour l'apprentissage, implication du reste de l'équipe au sein de laquelle le stagiaire effectue son stage).Les activités techniques et procédurales du métier CGL ont été globalement abordées durant le stage. La gestion de la relation client n'a pas pu être abordée, le stagiaire n'a pas eu l'occasion d'être confronté à des réclamations clients qui sont plutôt rares pendant la période estivale.

Registres sur lesquels cette seconde expérimentation est particulièrement éclairante : - tirer profit des enseignements dans la foulée d'une première expérience en tentant de rectifier les biais : expérimentation plus « confortable » quand elle se déroule dans un même lieu et que l'apprenant est intégré dans un collectif (sur les 8 semaines de stage, pendant les 4 premières semaines, le stage s'est déroulé sous l'égide de la référente-tutrice et pour les 4 autres semaines ses collègues ont pris le relais).

Pour autant, on note que le confort que revêt la proximité des acteurs dans un même lieu (stagiaire, manager, référent) ne garantit pas automatiquement la bonne exécution de séquences réflexives et d'un accompagnement pédagogique assidu (alors même que c'était un point faible dans la 1ère expérimentation). En effet, la consultation des collègues, la recherche spontanée de leurs avis, et leurs retours d'expériences techniques étaient souvent des moments informels pris en dehors de la relation Référent/Stagiaire qu'on ne pourrait considérer comme rentrant dans une démarche de FEST.

Sur l'ensemble de l'expérimentation

- le choix de l'apprenante a d'abord été guidé par la nécessité de trouver rapidement un candidat pour expérimenter davantage que par un besoin identifié et partagé de progression de ses compétences, ce qui a sans doute généré des freins, même si par ailleurs l'expérience de cette salariée a contribué à la réflexion sur la construction du parcours type ;
- l'action relève plus du mentorat avec analyse de la pratique avec la tutrice formatrice que d'une action de formation passant par une mise en situation de travail, mais elle est au final resituée dans un projet de parcours pédagogique pouvant inclure, en amont, des mises en situation ;

- essai de sollicitation de la réflexivité de l'apprenante de diverses manières, notamment par l'observation de l'activité de collègues du service client et outillage de cette réflexivité (grille d'observation, rapport d'étonnement) mais l'utilisation de ces outils doit rejoindre un vrai besoin pour fonctionner ;
- une expérimentation qui a à priori été plus profitable pour la formatrice-tutrice, qui s'est professionnalisée grâce à l'accompagnement du tiers, ce qui rejoignait le souhait de l'entreprise de renforcer l'accompagnement des nouveaux.

Le projet initial mentionne la volonté de l'entreprise de permettre un accès à une certification, avec VAE collective. Du point de vue de la chef de projet formation, le service RH a dorénavant plus de légitimité pour faire avancer ce projet.

LA FORMATION EN SITUATION DE TRAVAIL ENCADRÉE…

Uniformation - Expérimentation « Intervenantes à domicile »

11 intervenantes à domicile et indirectement leurs référents[1] et en amont 22 encadrants (responsables de secteur et/ou cadre de secteur) pour la méthodologie « Carré 4D »

Une fédération qui regroupe 29 associations locales adhérentes d'Aide à Domicile.

Intégration des nouveaux entrants (surtout le personnel sans qualifications particulières dans le secteur).
Optimisation des dispositifs classiques de formation (former sans avoir à « sortir » les salariés des plannings pour des regroupements).

- Importante variabilité des situations de travail (11 actions de formation dans 6 situations de travail différentes et chez 11 bénéficiaires distincts).
- Portage « managérial » interne et implication forte des managers de proximité (responsables de secteur) que les structures ont souhaité mettre en place en amont des mises en situations en les formant tous à la méthodologie de « transmission » (« carré 4D »).
- Inscription de l'expérimentation mise en œuvre et de ses méthodologies particulières (questionnement, réflexivité,…) parmi les outils plus traditionnellement utilisés par les managers pour favoriser l'intégration des nouveaux.

1- Dans cette monographie le formateur Afest est désigné par le terme « référent »

Origine et objectifs de l'expérimentation

Contexte et origine de l'expérimentation

La Fédération regroupe 29 associations qui couvrent l'ensemble du département de Meurthe & Moselle (54). Chaque association est présente et couvre un bassin de vie du département et emploie de quelques salariés à 40 au plus. L'ensemble cumulé représente environ 700 EQTP. Un réseau de bénévoles participe activement à la vie des associations.
Accompagnée par un consultant depuis 2016 dans le cadre de l'EDEC national Autonomie sur le volet 2 de celui-ci (innover dans les pratiques de formation), la structure a répondu favorablement à la proposition du cabinet d'entrer dans l'expérimentation avec l'accord d'Uniformation. Eu égard au « capital confiance » qui s'est installé entre les consultants et la structure, l'expérimentation Afest s'inscrit donc comme une suite « logique » à ce premier appui. A l'occasion de ce premier appui (préalable à l'expérimentation), le cabinet a travaillé avec la Fédération à une approche par situation. Cette approche postule que certaines situations de travail sont emblématiques car elles comportent une grande part des composantes d'un métier. Partant de ces situations

de travail emblématiques observées, des fiches ont été travaillées par un panel de référentes intervenantes à domicile. Ces fiches présentent les différentes connaissances théoriques, actes techniques et dispositifs ou matériels à connaître pour réaliser l'action retenue (ex : préparation / aide au repas).

Objectif de l'expérimentation

L'objectif affiché de l'expérimentation Afest est de confirmer, outiller les pratiques existantes en intégrant les formations expérimentées au processus de recrutement et d'intégration en place.
La formation en situation de travail est perçue comme une modalité intéressante pour répondre aux spécificités du métier d'intervenants à domicile (travail en autonomie, intimité des domiciles, variabilité des contextes et des situations de travail) et vérifier l'adéquation entre les exigences du métier et les aptitudes « réelles » des recrues. Les principales interventions aux domiciles des bénéficiaires (personnes âgées et dépendantes essentiellement) consistent en des appuis aux gestes de la vie quotidienne (entretien du cadre de vie, aide au lever, au coucher, à la toilette, à la préparation des repas). Les durées d'interventions varient de 30 minutes à 2 heures selon les besoins des personnes et de leur degré d'autonomie. Les contextes d'interventions sont extrêmement variables d'un bénéficiaire à l'autre. Ces activités sont généralement réalisées par des personnes sans qualifications particulières (niveau V) ou en seconde partie de carrières dans le cadre de reconversion. La population salariée est fortement féminisée. Les structures mettent en place lorsque cela est possible du « binômage » avec une intervenante plus expérimentée à l'arrivée des nouveaux entrants pour « montrer » les bonnes pratiques. Cette pratique informelle n'est pas systématique. Elle est non structurée et non outillée.

Conditions d'implantation/installation

La phase 0 de la démarche, qui consiste à observer et identifier des situations « types » ou emblématiques de l'activité des intervenantes à domicile par l'analyse du travail a été réalisée lors du premier travail dans le cadre de l'EDEC (donc hors expérimentation). C'est un point non négligeable car il est qualifié de « coûteux en temps » (consultant).

Conditions d'installation

Les activités de travail des aides à domiciles se réalisent au domicile de bénéficiaires variés. L'accès à ces domiciles et donc aux situations de travail suppose donc un accord des bénéficiaires et une information préalable sur le caractère « formatif » de l'intervention ainsi que la présence de plusieurs intervenants. De ce fait, le management intermédiaire (responsable de secteur) à une place déterminante dans la faisabilité et l'organisation des actions de formation en situation de travail : repérages des situations, choix et informations des bénéficiaires, modifications et aménagements des plannings.

De ce fait, la démarche de la Fédération est représentée comme une fusée à 3 étages pour décrire les 3 niveaux d'acteurs impliqués :

- Les manageurs de proximité (souvent des Responsables de Secteur). Ils sont garants méthodologiques de la démarche et de la technique de transmission au sein de la Fédération, mais ils n'ont pas, pour la plupart, d'expérience dans l'intervention à domicile,
- Les référents[1] : Ce sont des intervenant(e)s, pairs expérimentés et identifiés par les responsables pour les qualités techniques mais aussi leur aptitude à mettre en mots le métier et leur qualité relationnelle,
- Les personnes formées (nouvellement recrutées).

Comme la formation en situation de travail a vocation à faire partie du processus d'intégration, l'ensemble des cadres de secteur, de la fonction RH ainsi que les manageurs de proximité (RS) a été formé à la technique d'apprentissage (transfert des

1 Dans cette monographie, le formateur Afest est désigné par le terme « référente-tutrice ».

apprentissages selon la méthode du « carré 4D », qui consiste à passer par 5 étapes lors de l'échange entre référent et formé à l'occasion de la mise en situation.

Cette technique conçue par le cabinet de consultants à partir des travaux de Kolb (1984), Malglaive (1990), Vergnaud (2011) et Tardif (1999) a été baptisée « carré 4D » en référence aux 4 dimensions du processus de l'apprentissage en situation de travail (Questionner (Faire dire), dire et /ou montrer, faire dire, faire faire, faire dire à nouveau).

Le management de proximité est donc très impliqué : au-delà de créer les conditions de faisabilité (choix des bénéficiaires et des situations, libérer du temps aux intervenantes dans les plannings,…), il l'est aussi dans la méthodologie même à l'œuvre dans l'action de formation.

Intentionnalité

- Volonté de la gouvernance et de la direction d'associer l'ensemble des managers d'où la formation de tous à la technique « Carré 4D » ;
- Temps laissé aux apprenants à la charge de la structure ;
- Contrat déontologique avec les bénéficiaires ;
- Pas d'élément sur l'intentionnalité du côté des apprenants.

Appréciation de la faisabilité

Ce sont les responsables de secteur qui ont choisi les situations de travail supports des actions de formation, en privilégiant un critère géographique pour optimiser les déplacements des intervenantes et consultants. L'accord préalable du bénéficiaire a été également vérifié. Le principal frein exprimé par ceux-ci semble être la crainte de devoir payer le surcoût lié au dépassement horaire.

Choix et caractéristique du prestataire retenu pour l'expérimentation

Le consultant retenu a une bonne connaissance du secteur d'activité (antériorité avec l'EDEC Autonomie) et le profil de l'équipe de consultants mixe des compétences en didactique professionnelle, en ingénierie des ressources humaines et en droit de la formation.

Ingénierie

Construction de la référence

L'analyse des situations de travail n'a pas été réalisée dans l'expérimentation mais en amont de celle-ci lors des travaux menés avec les consultants dans le cadre de l'EDEC. Cela étant, l'analyse du travail réalisée en amont a débouché sur l'élaboration de fiches pour chaque situation emblématique de travail. Chaque fiche décrit en détail les connaissances théoriques, les actes techniques à mettre en œuvre ainsi que le matériel à maîtriser en rapport avec la situation de travail. (Exemple de fiche : Préparation / aide au repas).

La formation en situation de travail est adossée au processus de recrutement et d'intégration selon le principe que « ceux qui savent montrent à ceux qui ne savent pas ! ». Cela repose sur un principe implicite qu'il faut aussi valoriser « ce qui est su et déjà là ». Le parti-pris retenu pour conduire cette expérimentation a été de constituer un réseau garant de la technique d'apprentissage (« Carré 4D ») dans le temps.

Phase de l'ingénierie

La démarche s'est déroulée et se décompose en 5 Temps :

1) Les consultants forment les RS à la posture et à la méthodologie « Carré 4D » afin qu'ils soient garants de la méthode (pas du contenu mais des modalités formatives et du principe de réflexivité),
2) Les RS (sans les consultants) forment les référents à la conduite des entretiens (préparation de la séance en situation de travail, préparation d'une évaluation en

situation, débriefing à chaud,…) dans les 2 simulateurs internes (cuisine et chambre),
3) Les référents et les formées travaillent en salle sur des situations identifiées (formalisent des fiches « situation » type). Exemple : Aide à la préparation d'un repas,
4) Au domicile d'un bénéficiaire, le RS et le consultant observent et regardent sans intervenir et sans gêner les interactions entre référente et Apprenant,
5) Débriefing entre les 2 intervenantes à domicile (référente + apprenante) à partir d'une fiche préétablie et séance réflexive autour de ce qui vient de se passer.

La séance se termine par un débriefing avec la RS durant lequel celle-ci valorise, encourage, renforce les aspects positifs et propose des ajustements éventuels aux 2 intervenantes à domicile (référente Afest + apprenant).

« Preuves » et « Traces de l'activité » prévues :

L'ensemble de la démarche est outillé et documenté à travers différents supports papier construits et utilisés principalement pour épauler les référents et leur permettre de jouer pleinement leur rôle et tenir la posture à laquelle ils ont été formés précédemment :
Par exemple :
- Fiche de formation en situation de travail (document préparatoire adressé 3 à 8 jours avant la mise en situation pour la préparer, puis utilisé en séance et lors de l'évaluation croisée),
- Préparation d'une évaluation (document écrit posant les repères du questionnement).

Cela étant, nous n'avons pas eu accès à des fiches renseignées par les acteurs eux-mêmes laissant une trace (manuscrite par exemple) de leur usage.

Action de formation effectivement déployée

11 actions de formation ont pu être réalisées aux domiciles de personnes âgées dépendantes à l'occasion d'interventions réelles et planifiées. Les bénéficiaires sont préalablement informés de la venue de 4 personnes (Consultant, RS, référent, apprenant) au domicile le jour J. Ils doivent exprimer leur accord mais sont libres de refuser jusqu'au dernier moment. Ils sont également prévenus du caractère « formatif » de l'intervention. Ils sont rassurés sur le fait que le dépassement horaire engendré par un tel dispositif ne sera pas à leur charge financière
(exemple : intervention normalement calibrée sur 30' et qui va durer finalement 45').
Les situations de travail retenues sont variées à l'image des activités quotidiennes :
- Aide à la toilette (toilette au lit, douche) et habillage,
- Aide au repas (petit déjeuner, déjeuner),
- Ménage, entretien du domicile (vaisselle, balayage, lessive, lit,…).

Les séances sont préparées 3 à 8 jours avant la mise en situation au domicile par un rappel du référent à l'apprenant qui lui précise : les notions à rechercher/réviser, les actes techniques à réviser et les procédures liées à ces actes, ainsi que les matériels dont il faut connaître le nom et la fonction.
La fiche de formation en situation de travail sert de support à cette préparation.
Durant la séance, au domicile, le référent utilise la démarche du « carré 4D » apprise en formation avec le consultant (Faire dire, dire et ou montrer, faire dire, faire faire puis faire dire à nouveau) aidé d'un questionnement à chaque étape pour le guider dans la conduite de l'entretien.
Une évaluation croisée est réalisée directement à l'issue de l'acte prodigué et toujours appliqué à la seule situation concernée. L'évaluation menée cherche à montrer les compétences réellement mobilisées dans la situation en référence à la fiche métier ou à la fiche de poste et invite (pour tenir compte de la variabilité des contexte) à identifier d'autres situations dans lesquelles l'apprenant pourrait consolider ses compétences ou les transférer.
Les séquences de formation ont été conduites par les référentes, observées par les RS et les consultants. Nous n'avons pas eu connaissance d'éléments décrivant leur mise en œuvre.

Traces de l'activité support de formation

L'activité a été observée par le RS, la référente et les consultants dans le cadre de l'expérimentation.

Autres indices de la réalisation d'une action de formation

Celles de la formation suivie par la référente.
Le contrat déontologique auprès des usagers.
Les fiches par situation emblématique (non produites pendant l'expérimentation).
Le positionnement initial du stagiaire (évoqué en page 21 du rapport mais pas vu).
Les fiches Afest et fiche préparatoire.
L'évaluation des compétences acquises (évoquée dans le rapport mais pas vue).

Retombées de l'Afest

Les bénéfices perçus

Après les mises en situation, un groupe de travail entre les référents animé par le consultant a permis de faire des retours d'expériences. Un second groupe de travail avec les RS et cadres de secteur a permis quant à lui d'évoquer les conditions de faisabilité, le cadre et les conditions à mettre en œuvre pour rendre le dispositif efficace et éventuellement le déployer plus largement.
Ces 2 groupes permettent de pointer 4 bénéfices de la démarche expérimentée par rapport à la formation traditionnelle :

- La « production » est certes ralentie mais pas interrompue. Une estimation interne montre que le surcoût de temps serait de l'ordre d'1,5 fois le temps classiquement alloué (ex : 45' au lieu de 30'),
- La formation est concrète et incarnée puisque réalisée en situation réelle et avec de vrais bénéficiaires,
- Le formé voit ce qu'il produit en temps réel et de manière immédiate,
- Le référent évalue en situation alors qu'habituellement l'accès au domicile est compliqué (« Une fois que nos intervenants passent la porte, on ne sait plus bien ce qui se passe » (RS).

La structure envisage à l'avenir deux niveaux possibles de mise en situation :

- Mise en situation découverte avec mise en situation telle que décrite avant,
- Mise en situation perfectionnement avec mise en situation et évaluation croisée (mais ne sont pas allés jusque-là à ce jour).

Deux effets induits de la démarche sont cités :

- Par ce système, le retour des RS au domicile des bénéficiaires qui « n'y allaient plus ou peu » (cadre de secteur),
- La dimension collective (les groupes de travail) et le dialogue rendu possible entre les professionnels autour des situations, des contextes et des pratiques de chacun dans un métier ou la solitude des intervenants est très importante (Par exemple à l'occasion des échanges et construction puis validation d'un répertoire de situations de travail identifiées comme emblématiques).

Sur l'ensemble de l'expérimentation

- Des formations en situation qui partent de l'encadrement => pour aboutir aux apprenants => elles sont positionnées comme 1 acte managérial,
- Des actions qui nécessitent une mobilisation importante du système d'acteurs interne à l'entreprise pour garantir leur bon déroulement,
- Un aménagement effectif des situations de travail (négociation en amont avec les bénéficiaires, préparation de la situation…),

- Un outillage important des différents acteurs, mais qui nécessite un appui à la prise en main,
- Une réflexivité pouvant être difficile à mettre en œuvre en tant que réflexes des professionnels ; nécessité pour cela de laisser une place à l'expression des salariés,
- Un travail amont important réalisé par le cabinet pour analyser le travail et produire du référentiel sur les situations de travail qui n'existaient pas nécessairement au sein de la structure => Qui n'a pas relevé de la présente expérimentation.

Quelques Illustrations, Verbatims :

Salariée formée : « On ne nous dit jamais « c'est bien », alors pour une fois, on voit notre travail ».

Référente AD : « Faire dire les choses, c'est assez nouveau pour moi. C'est intéressant, ça nous permet de revenir sur des choses qu'on fait machinalement »

Responsable de secteur : « La formation en situation a permis de créer une relation entre RS et référente, une complicité, une interaction ».

Bénévole de la Fédération : « Avec ce type de formation, on demande aux formées de formuler ce qu'elles font. Cela contribue à une logique de VAE, autrement dit démontrer par l'écrit ».

QUAND LES ACTIONS DE FORMATION EXPÉRIMENTÉES ACCOMPAGNENT UNE INTÉGRATION À VISÉE STRATÉGIQUE POUR L'ENTREPRISE

AGEFOS PME - EXPÉRIMENTATION « COMMERCIAL MATÉRIEL MÉDICAL »

1 salarié en contrat de professionnalisation Vision Pro.

Entreprise de fabrication et commercialisation de tubes spéciaux pour prélèvements médicaux, basée en Franche Comté composée d'une trentaine de salariés.

Sécuriser l'intégration et la fidélisation du salarié dans le cadre et à l'issue du contrat de professionnalisation.
Contribuer au développement de l'entreprise, de sa performance, de sa qualité de service.
Reconquérir et renforcer la position de l'entreprise sur le marché.

- L'intégration des actions de formation expérimentées dans le cadre d'un contrat de professionnalisation.
- L'identification des situations clés et leur complexité, véritables enjeux d'apprentissage.
- Le travail de positionnement préalable et la place des référents produits, socle pour les actions de formation expérimentées.
- L'organisation d'une des actions autour d'un collectif apprenant.
- Un travail de débriefing intégré au processus de travail.

Origine et objectifs de l'expérimentation

Origine de l'expérimentation

Agefos PME a développé, depuis 2011, un contrat de professionnalisation « sur mesure » Vision Pro, dont la mise en œuvre pédagogique peut se dérouler partiellement ou en intégralité au sein de l'entreprise et pour lequel l'embauche s'effectue le plus souvent en CDI. L'accompagnement de l'entreprise est garanti, grâce à l'intervention d'un prestataire « maître d'œuvre » (consultant) dont les missions se situent en amont du contrat de professionnalisation et jusqu'à la fin de la période de professionnalisation.

Parallèlement, Agefos PME est investi dans des travaux dans le cadre de l'Agenda Européen pour la Formation des Adultes visant à développer des référentiels de compétences transversales et des outils permettant de mesurer et d'évaluer ces dernières, en particulier pour les adultes peu qualifiés.

Dans ce cadre, Agefos PME a souhaité expérimenter de nouvelles modalités

d'acquisition et d'évaluation de compétences transversales, d'une part, et spécifiques liées à la fonction commerciale, d'autre part, en intégrant la Formation en Situation dans le dispositif Vision Pro.
Ce dispositif se réalise ici sur 400 heures, intégralement réalisées au sein de l'entreprise.

L'hypothèse faite par Agefos PME est que ce terrain d'expérimentation est propice à la mise en place de formations en situation compte-tenu de la forte présence de compétences liées à l'agir en situation de travail (gestion des aléas, adaptation continue en fonction de la demande de la clientèle, diversité des situations notamment dans le cadre de la relation clientèle…)

L'expérimentation mise en œuvre par Agefos PME vise les objectifs suivants :

- Repositionner l'entreprise au cœur du processus de développement des compétences de ses salariés en alternance ;
- Proposer un parcours tenant compte, d'une part, de l'expérience et du savoir-faire de l'alternant, et d'autre part, du besoin objectivé de l'entreprise sur le plan des compétences ;
- Simplifier et sécuriser les modalités de traçabilité et de financement du parcours de formation ;
- Renforcer l'efficacité du parcours de formation ;
- Optimiser le temps de formation associé au contrat de professionnalisation, dans le respect des 150 heures minimum de formation.

Conditions d'implantation/installation

Opportunité des actions de formation expérimentées au sein de l'entreprise :

Cette entreprise est habituée à former, notamment dans le cadre de contrats de professionnalisation.

Le dirigeant adhère au projet au regard des relations de confiance entretenues avec Agefos PME, et de la valorisation que peut apporter le fait d'être une entreprise pilote dans cette expérimentation. Il s'agit pour lui d'un investissement en terme d'image qui par ailleurs, colle à la réalité de cette entreprise, porteuse d'une politique dynamique en matière de RH et de formation.

Les actions de formation expérimentées s'intègrent dans un dispositif de professionnalisation qui est pour lui connu et qui peut permettre de renforcer l'efficacité du parcours de formation en travaillant sur des compétences « transversales » au-delà des seules compétences techniques liées au métier de technico-commercial.

Les actions de formation en situation s'inscrivent également dans un contexte propre à cette entreprise et à ce poste : les 2 situations retenues sont incontournables pour la maitrise et la réussite en poste. Elles s'avèrent par ailleurs stratégiques pour l'entreprise.

La 1ère concerne la réponse à appels d'offres. L'apprenant a été recruté pour la branche santé de l'entreprise qui comprend les hôpitaux et les cliniques. Les achats relatifs à cette branche se réalisent en grande partie par appels d'offres et nécessitent au préalable une bonne connaissance des références produits (plus de 3 000), de la technicité associée qui s'avère pointue (tubes spéciaux destinés aux prélèvements médicaux) mais aussi des réponses à appels d'offres en tant que telles inhérentes au contexte et aux produits de cette entreprise.

La seconde concerne la reconquête de marchés dans un contexte important à prendre en compte également. En effet, ce poste a connu une vacance de 6 mois avant l'arrivée de l'apprenant.

Par ailleurs, la construction d'un fichier de prospection, l'obtention de RDV difficiles à obtenir et la gestion de RDV de face à face tendus sont des situations qu'il faut impérativement maîtriser pour le poste au sein de cette entreprise. La visibilité et la crédibilité du fournisseur sont des éléments primordiaux dans le "décrochage" des

marchés et dans le processus de décision des acheteurs.

Les actions de formation expérimentées retenues doivent donc permettre à l'apprenant d'acquérir les compétences indispensables à 2 situations critiques et stratégiques dans le contexte actuel de l'entreprise :

- Répondre à des appels d'offres ;
- Reconquérir des marchés.

Disponibilité/Accessibilité :

Les compétences attendues ne sont pas disponibles et pas accessibles. Elles n'existent pas sur le marché en tant que telles. Les spécificités des produits de l'entreprise et la technicité associée nécessitent la mise en place d'une formation en situation de travail.

L'apport des actions de formation expérimentées intégrées au dispositif Vision Pro sera également de pouvoir modéliser ce qui existe déjà du point de vue du formateur et de le rendre visible pour tous.

Les objectifs en matière d'apprentissage

Ciblage des compétences visées

Le repérage des situations a tout d'abord été réalisé via un entretien entre la consultante en charge de la Formation en Situation (le dispositif Vision Pro en tant que tel est suivi par un autre consultant de la même structure en parallèle), le dirigeant et la responsable des ressources humaines.

Les situations envisagées pour être expérimentées dans le cadre de la formation en situation sont ensuite présentées au formateur, expert des missions du poste et responsable hiérarchique du salarié concerné. Il occupe les fonctions de responsable des ventes et rayonne sur le plan national. De fait, il connait très bien les missions et les attendus du poste.

Ce formateur ne valide pas les situations identifiées par la direction car pour lui, ces situations ne sont pas déterminantes pour l'intégration et la réussite en poste. Elles correspondent davantage à une vision générale des compétences commerciales nécessaires dans l'entreprise plutôt qu'à son vécu des besoins "du terrain" en tant que Responsable des ventes.

Aussi il souhaite que deux autres situations soient prises en compte car, de son point de vue, elles s'avèrent pour lui réellement critiques pour la tenue du poste. En effet, ces situations sont propres au contexte de l'entreprise et ne peuvent pas s'apprendre ailleurs qu'en situation de travail.

En parallèle, un travail préalable sur la base de deux outils de cartographie des compétences : l'un sur les compétences commerciales, l'autre sur les compétences transversales est mené.

L'étalonnage des compétences à acquérir (cotation du niveau attendu pour chacune des compétences à développer dans le cadre de l'action de formation expérimentée) a fait l'objet d'entretiens avec l'apprenant (repérage des compétences acquises dans le cadre de précédentes expériences) et avec le formateur (cotation du niveau de compétence requis pour chacune des compétences à mobiliser par l'apprenant en situation).

Intentionnalité

L'apprenant est déjà engagé dans un dispositif de professionnalisation via Vision Pro. Il est volontaire pour se former et apprécie les temps d'échanges préalables à la Formation en situation (positionnement qui permet d'aller plus loin sur ce qu'on attend, sur les objectifs généraux de l'action de formation expérimentée aussi sur les compétences attendues).

Faisabilité

Le formateur étant le responsable hiérarchique du salarié par ailleurs, il peut organiser les actions de formation expérimentées aisément et dans un contexte qui lui semble le plus propice (planning, typicité en terme de réponse à appel d'offres, etc.).

Choix, caractéristiques et rôle du prestataire associé à l'expérimentation

AGEFOS PME n'a pas réalisé d'appels d'offres en amont. Le choix a été fait de s'ancrer sur le partenariat existant et sur le travail réalisé le prestataire depuis plusieurs années dans le cadre de Vision Pro.

La consultante intervient ici uniquement sur les formations expérimentées. Son collègue se situe, lui, sur le dispositif Vision Pro en tant que tel.

La consultante en charge des actions de formation expérimentées intervient dans le repérage des formations en situation, le positionnement amont (compétences transversales et commerciales), elle accompagne l'ingénierie et réalise une séance réflexive à froid.

Ingénierie

Construction de la référence

La référence est constituée du référentiel des compétences spécifiques liées à la fonction commerciale, de la rosace des compétences transversales et du cahier des charges Vision Pro.

En amont de l'expérimentation de l'Afest en entreprises, un groupe de travail constitué des chefs de projet Agefos PME, de la représentante de l'AEFA (Agenda Européen pour la Formation des Adultes) et de la consultante, chargée de déployer l'expérimentation dans les entreprises, a établi un référentiel de compétences commerciales en s'appuyant sur ceux des titres professionnels : Conseiller commercial niveau V (RNCP : 5862), Vendeur Conseil magasin niveau IV (RNCP : 13620), Commercial niveau IV (RNCP : 17435), Négociateur technico-commercial niveau III (RNCP : 7141).

Le référentiel des compétences commerciales est constitué de 10 modules de compétences tels que :

1. Situer l'entreprise dans son environnement.
2. Inscrire son action dans l'organisation de l'entreprise.
3. Organiser son activité.
4. Prospecter.
5. Argumenter et conclure la vente.
6. Valoriser les produits / services de l'entreprise.
7. Gérer la relation client.
8. Assurer la logistique des produits et/ou services.
9. Assurer le volet administratif des ventes.
10. Utiliser une langue étrangère dans son activité commerciale.

La maîtrise de chacune de ces compétences peut être graduée en trois paliers :

- Palier 1 : Réalisation avec compréhension de l'environnement.
- Palier 2 : Adaptation à des situations variées et prise en compte des enjeux.
- Palier 3 : Analyse critique, propositions d'amélioration, anticipation.

La logique de progression entre les paliers correspond à ces éléments :

- Faire et décider seul (autonomie).
- Mobiliser des discours plus ou moins complexes en fonction des enjeux.
- Prendre en compte des éléments + ou – multiples pour agir (gérer les informations).
- Étendue des interlocuteurs mobilisés.

Pour aboutir à l'élaboration de référentiels complets sur les compétences transversales et commerciales, il a été développé, pour chaque compétence et à chaque palier, des indicateurs et des exemples de mobilisation de la compétence au niveau défini.

La consultante a demandé au formateur interne d'une part et à l'apprenant d'autre part :

- de donner leur avis sur le niveau (palier 1, 2 ou 3) attendu ;
- de donner des exemples réels qui permettent d'exprimer l'atteinte du niveau de compétences attendu dans le poste.

A titre d'exemple :

La compétence 5 du référentiel commercial « Argumenter et conclure une vente » a été utilisée pour l'action de formation expérimentée sur la reconquête des marchés.

Ici, les indicateurs et exemples ont été formalisés par l'alternant en noir et par le formateur interne en bleu. Cela permet un échange sur la représentation de la fonction et du rôle du négociateur technico-commercial.

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
Palier 1 : Déroule un argumentaire de vente en fonction de la demande du client et d'un cadre de référence	- Identifier / créer les besoins, - Connaitre ses produits/gamme… - Proposer une/des solution(s).
Palier 2 : Conduit un entretien pour préciser le besoin du client et ajuste la proposition dans un cadre défini	- Utiliser la méthode de l'écoute active pour proposer une solution adaptée. Affiner la définition du besoin par des questions adaptées, le ressenti sur la communication non verbale est essentiel à ce stade. La reformulation des impressions par une question ou une remarque permet de confirmer ou non le décryptage. - Savoir faire exprimer des besoins par le client, en fonction du contexte. - Transformer les caractéristiques gammes/produits en avantages clients par rapport à ses besoins. - Finaliser un accord de principe sur l'adéquation entre l'attente et les besoins des clients avec les produits/gamme proposés. Savoir faire basculer la négociation vers la conclusion de la vente.
Palier 3 : Élabore l'offre commerciale et en négocie les conditions avec le client	- Adapter son offre commerciale au niveau prix pour attirer/ conforter un client (négociation avec le client et avec son employeur). Application de la politique tarifaire de l'entreprise mais dérogation possible. - Offre adaptée et ''spécifique'' client, pas seulement financière : présentation de la solution proposée en termes d'avantages client. Savoir faire une offre personnalisée produits et services. Savoir mobiliser des arguments nouveaux pour le client (par exemple, des économies indirectes). - Valorisation de ces avantages pour justifier l'offre (générer une plus-value). - Préparer l'après-vente : partenariat, référence etc. selon l'importance client. Savoir se projeter avec le client sur des changements de situation pour démontrer la capacité à s'adapter de l'offre.

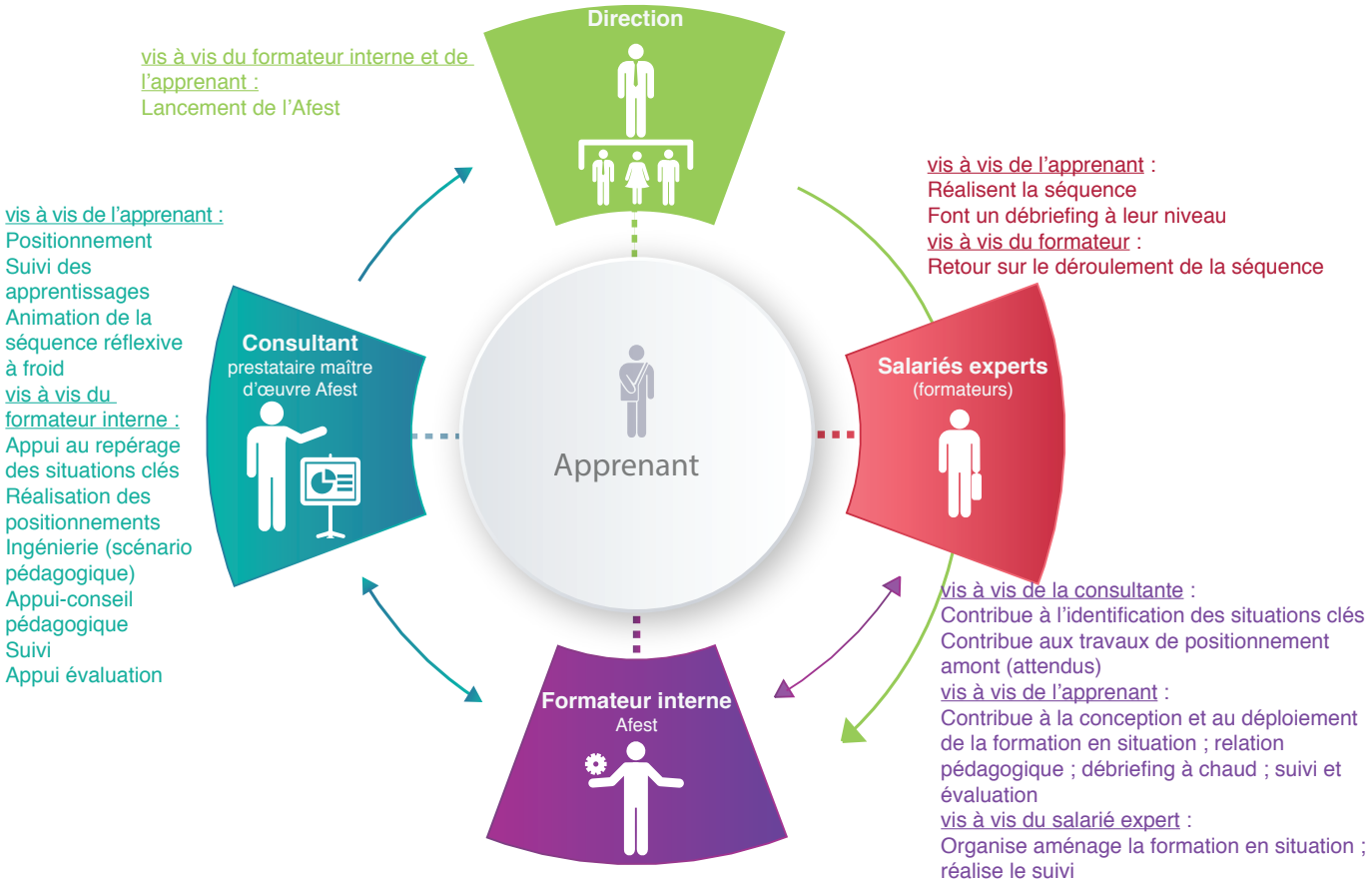
La consultante a également demandé à l'apprenant des exemples tirés de son expérience personnelle antérieure afin d'en évaluer la transférabilité dans la situation présente.

En effet, ce référentiel de compétences commerciales permet d'identifier ce sur quoi il est important de focaliser au regard des besoins du salarié et de l'entreprise ; et donc de positionner au mieux l'action de formation expérimentée et sa progression pédagogique.

Ces référentiels vont être suivis et servir de repères.

Ils permettent un positionnement amont puis un suivi des évolutions dans le temps.

Ressources / Répartition de la charge formative



Le formateur suit les actions de formation expérimentées et Vision Pro en général, il organise les séquences de formation, la réflexivité (entre lui et l'apprenant mais aussi entre le collectif de professionnels et l'apprenant).

« Preuves » et « traces de l'activité » prévues :

1. Les preuves :
   - Les émargements ;
   - Le compte-rendu de la séquence réflexive réalisé par la consultante ;
   - Les scénarios pédagogiques des formations en situation et les objectifs associés (feuille de route).
2. Les traces :
   - La rosace des compétences transversales (renseignée en amont et qui suit le parcours de l'apprenant : où en est-il ? vers quoi se diriger ?) ;
   - La carte des compétences commerciales (idem ci-dessus) ;
   - L'apprenant garde les mails et les tableaux relatifs aux produits, aux chiffres, aux méthodes.

Action de formation effectivement déployée

Les actions de positionnement réalisées ont été détaillées ci-avant.

1ère situation – Répondre à un appel d'offres

Le processus est le suivant :

- L'apprenant travaille sur un appel d'offres réel choisi pour sa (relative) facilité et qui représente un "cas d'école". Il sera ainsi formé sur 4 à 5 appels d'offres choisis par groupe de produits qui représentent les « gros » produits de l'entreprise.
- Son temps de préparation de la réponse s'inscrit dans le temps réel de réponse à appel d'offres.
- Parallèlement à la réponse que l'apprenant élabore, son formateur répond également à l'appel d'offres de son côté (ceci représentera un filet de sécurité et permettra également de mettre en discussion le contenu des 2 réponses au final).
- L'apprenant présente et argumente la réponse élaborée (à l'écrit et à l'oral) avec 3 personnes-ressources en interne :
  - avec le responsable produits sur les aspects qui concernent les spécificités des produits,
  - avec le responsable des ventes (formateur) sur les aspects prix,
  - et avec l'assistante commerciale sur les aspects de mise en forme et de saisie.
- L'apprenant revoit sa proposition et la fait valider par son formateur – A ce moment là, une comparaison est effectuée entre les 2 réponses à appels d'offres rédigées et donne lieu à une séance réflexive.
- L'apprenant rend une proposition de réponse par mail dans un délai suffisant pour avoir le temps de faire des corrections avant envoi.

Le débriefing fait partie du processus avec chacun des professionnels associés. Il est donc complètement intégré au processus de travail.

Protocole d'apprentissage pour l'apprenant :

- Travail en collaboration étroite avec son responsable, le chef de produit et l'assistante commerciale : comment répondre à un appel d'offres.
- « Éplucher » les lots d'un appel d'offres en temps réel pour comparer les produits demandés au catalogue de l'entreprise.
- Formaliser ses propositions dans un fichier spécifique (référentiel).
- Faire une présentation de ses propositions au chef de produits et à son responsable en détaillant les caractéristiques produits : savoir les expliquer permet de s'approprier le catalogue (3 000 références).
- Dixit l'apprenant : "Ils m'ont fait chercher pour que je connaisse les spécificités des produits. C'est très efficace !".
- Recevoir des informations détaillées du chef de produits adaptées aux situations rencontrées.
- Revoir la réponse à l'AO et transmettre à l'assistante en validant les aspects administratifs de la réponse avec elle.

Phase réflexive :

Elle est réalisée avec 3 professionnels clés sur la réponse à appel d'offres car cela permet :

- de transmettre des informations pointues et contextualisées, de consolider les savoirs ;
- de pointer ce qui manque en terme de support pour que l'apprenant soit plus autonome ;
- cela permet à l'apprenant de savoir précisément ce qui est attendu de lui ; il indique d'ailleurs à ce sujet : je peux voir plus facilement mes axes d'amélioration, je peux avoir une vision globale et réflexive de mon activité.

Ce dispositif permet à l'apprenant de bénéficier de l'apport de personnes qui sont

ressources dans leur domaine et de bénéficier ainsi d'une approche globale et partagée de la réponse à appels d'offres au sein de l'entreprise.

Ceci ouvre la confrontation de points de vue avec les professionnels sur la base du travail effectif.

Ce dispositif offre également à l'apprenant la possibilité de comparer la réponse qu'il a construite avec celle de son Formateur et donc de discuter, à travers la séance réflexive, de ce qui constitue la référence.

Enfin, cela permet de sécuriser la réponse à appel d'offres dans un contexte où la réponse s'inscrit dans le temps réel.

2ème situation – Reconquérir des marchés

Elle s'organise en 4 temps :

- Analyser les chiffres fournis par l'entreprise sur les 12 derniers mois afin de repérer les cibles et hiérarchiser ses actions.
- Identifier les gammes et produits qui leur conviendraient et pouvoir en parler de façon argumentée et convaincante.
- Obtenir un rendez-vous auprès des prospects identifiés.
- Lors de l'entretien, obtenir tous les éléments qui permettent de savoir pourquoi le marché a été perdu.

Les étapes de ce processus sont d'abord réalisées ensemble (apprenant et formateur) pour les 8 premières cibles, avec à chaque étape, un débriefing de ce qui s'est passé et un échange sur la stratégie à adopter.

Ensuite l'apprenant réalise seul l'ensemble des 4 séquences avec une nouvelle sélection de clients.

Le formateur estime que le débriefing à chaud doit être fait tous les jours et au cas par cas, car les protocoles de décision des clients sont longs et compliqués. Cela permet à l'apprenant de ne pas se démotiver et cela sécurise l'avancée des dossiers. Chaque cas est considéré comme un cas d'école qui peut être transposé à d'autres cas.

Il y a également une phase de recul à froid quand plusieurs rendez-vous ont pu être réalisés pour juger de la progression de l'apprenant.

Le questionnement est identique pour les deux types de débriefing :

- Pourquoi as-tu décidé de faire telle action ?
- Comment l'as-tu fait ?
- Quel résultat as-tu obtenu ?
- Quand faut-il de nouveau agir ?

Séquence réflexive

La séquence réflexive a été présentée par la consultante aux formateur et alternant comme une mise à distance de l'action pour clarifier les manières de faire, pour mettre des mots sur ce qui a été appris afin d'ancrer les apprentissages. Il a été précisé que cela ne servait pas à évaluer les apprentissages ou à savoir ce qui avait été acquis ou non.

C'est la consultante qui a mené la séquence réflexive relative à l'action de formation « répondre à un appel d'offres ». La séquence réflexive qui devait être menée par le formateur sur la deuxième action de formation n'a pas eu lieu car le formateur a quitté l'entreprise.

Question de la consultante	Réponse de l'apprenant
Quel est le processus d'une Formation en situation sur la réponse à appel d'offres ?	*C'est une collaboration étroite avec mon responsable, le chef de produit et mon assistante commerciale. On m'a donné un AO réel et relativement simple, j'ai eu les lots pour comparer les produits demandés au catalogue de l'entreprise. J'ai dû rédiger mes propositions dans un fichier spécifique et en faire la présentation à mon responsable et au chef de produits en expliquant la raison de mes choix. Il y a 3 000 références, c'est une excellente façon de me faire chercher pour que je connaisse la spécificité des produits. Après, j'ai dû revoir ma réponse et la travailler avec l'assistante commerciale.*
Qu'est-ce que vous avez ajusté ? Est-ce que vous avez repéré des choses à ajuster ?	*J'ai reçu des informations du chef de produits qui m'a expliqué quel produit était le meilleur à proposer et pourquoi. C'est pareil pour la stratégie de prix. La confrontation avec mon formateur puis ma formatrice a été et est toujours nécessaire pour avancer. J'ai besoin de ce challenge. Avec l'assistante administrative, on a le même fonctionnement concernant la mise en forme de la réponse.*
Saviez-vous que vous étiez en situation formative ?	*Oui, il faut 4 à 5 appels d'offres pour gagner en autonomie. Ce sont des AO « cas d'école » qui mobilisent les produits phare.*
Combien de temps ça a pris ?	*Chaque AO m'a mobilisé 3 jours et ça s'étale sur 4 à 5 mois.*
Qu'est-ce que permet le débriefing à chaud ?	*Ça m'apporte du soutien d'abord. Ensuite de la confirmation ou de l'information. J'ai besoin d'un regard extérieur pour avoir une vision claire.*

Traces de l'activité support de l'action de formation :

Les réponses à appels d'offres (de l'apprenant et du formateur) et leurs évolutions dans le temps et suite aux séquences réflexives réalisées.

Traces de la séquence réflexive :

Prise de note de l'apprenant.

Rôle du formateur :

- Préparation de la situation de travail concernée ;
- Accompagnement au cours des mises en situation ;
- Débriefing à l'issue de la mise en situation ;
- Évaluation.

Le formateur n'a pas pu suivre l'ensemble du dispositif car il a quitté l'entreprise en cours de réalisation du projet.

Une nouvelle tutrice est arrivée et a pris le relais après une période de latence.

De fait, si l'action de formation sur la réponse à appels d'offres a pu être réalisée, la reconquête des marchés qui se réalise au long cours a été suspendue pendant plusieurs mois avant d'être reprise dernièrement par la nouvelle tutrice.

En terme d'évaluation sur la réponse à appel d'offres, selon le formateur, à partir du moment où il est possible de laisser l'apprenant « sans filet », il estime alors que la

formation a atteint son but.

La réponse à appel d'offres a permis à l'apprenant de monter en compétences, aussi bien commerciales que transversales, sur :

- l'organisation propre à l'entreprise dans le cadre de réponses à appel d'offres,
- le positionnement de l'entreprise et de ses produits au regard de la concurrence,
- le décryptage des besoins et attentes des clients,
- les aspects réglementaires et techniques liés à la réponse,
- l'articulation entre la politique commerciale de l'entreprise et les besoins du client,
- l'argumentaire à déployer au regard de tous les éléments évoqués ci-dessus, mais aussi l'analyse-synthèse associée à cette réponse ou encore le travail en équipe.

Au fil de l'eau, le lien a été fait entre ces compétences à acquérir/acquises et les référentiels. Cela a permis d'identifier où en était l'apprenant au fil des étapes en se référant aux feuilles de route représentées par les référentiels.

En conclusion :

Les séquences de formation expérimentées ont été ici une modalité de formation complémentaire intégrée à Vision Pro, elles sont venues ponctuer et enrichir le parcours.

Elles ont permis de travailler plus finement les attentes propres à l'entreprise, les situations critiques à maîtriser pour la réussite en poste au sein de cette entreprise.

Ces actions de formation expérimentées sont ainsi venues renforcer la proximité entre la formation et l'application. En effet, à travers un repérage fin des activités et compétences critiques et stratégiques pour la bonne tenue du poste et pour la bonne intégration dans l'entreprise, elles ont jalonné le parcours de formation Vision Pro et ont ainsi permis d'allier formation et professionnalisation. De fait, elles ont favorisé un décloisonnement entre formation et travail, et renforcé la motivation et le sentiment d'appartenance de l'apprenant.

Retombées de l'Afest

Pour	Retombées
L'apprenant	• Un protocole d'apprentissage par étapes et en conscientisant les différentes phases (recul réflexif lors de chacune d'entre elles), permet à l'apprenant de s'imprégner naturellement et au fil du temps de la stratégie de l'entreprise et de ses produits, • Une meilleure capacité à se situer dans l'entreprise pour l'apprenant (qui fait quoi, qui puis-je solliciter sur quoi ? quels sont les produits ? quelles culture/valeurs de l'entreprise ? qu'est-ce qui est réellement attendu de moi ?), tout ceci est permis notamment par la séance réflexive, • Une montée en compétences sur des situations de travail socles pour l'intégration et le parcours de l'apprenant au sein de l'entreprise, • Une Formation en Situation qui implique plusieurs acteurs (la réponse à appel d'offres) : un collectif apprenant qui permet aussi d'identifier le périmètre et les ressources apportées par chacun dans l'entreprise, • Une meilleure lecture des situations de travail et des attentes associées. ○ C'est un moyen d'apprendre pour l'apprenant : Si on me dit « Fais du vélo ! », comment je saurais faire du vélo ? Moi, je suis nouveau dans le domaine de la biologie. Et bien, la formation en situation de travail me permet de pouvoir soumettre des interrogations ; ça fait sortir tout ce qui est de l'ordre du doute. ○ C'est un « guideline ». Un regard extérieur, ça aide à avoir les pieds sur terre. ○ Nous, les commerciaux, on a besoin d'être dans une réflexion basée sur l'action. Ça sert à mettre les choses à plat. On a besoin de se poser.
L'entreprise	• L'apprenant est associé de fait à l'élaboration de son parcours d'apprentissage. Pour le dirigeant : Cela contribue aussi à développer un sentiment d'appartenance à l'entreprise, • Un gain en termes d'efficacité, de performance de la structure, • Un maintien de la qualité de la relation client, • Un processus d'intégration renforcé qui contribue à la fidélisation du personnel Traces • La Formation en Situation permet de reconnaître voire de conforter la compétence de l'entreprise en matière de formation.
Le formateur	• Une reconnaissance de son rôle de formateur ancré sur la réalité du travail et de la place de la formation pour l'entreprise étant donné le cadre structuré et valorisé par l'Afest.
Le maître d'œuvre	• Cela permet d'aller au-delà des mots avec l'entreprise et d'empoigner le réel avec elle. Cela crée potentiellement un terrain de proximité et de partenariat.

Pour	Retombées
L'Opca	• La découverte en réel de ce qu'est la formation en situation telle qu'elle a été expérimentée. • Un fort enrichissement du dispositif VISION PRO. • La confirmation de l'intérêt majeur de la formation en situation telle qu'expérimentée et de sa pertinence notamment pour les TPE et dans le cadre de l'intégration de salariés. • La confirmation de la volonté d'avancer sur ce sujet d'avenir par rapport à l'innovation pédagogique associée et par rapport à l'intérêt que cela représente aussi bien pour les entreprises que pour les salariés. • Une modalité pédagogique en prise directe avec les situations et l'environnement de travail et qui réinterroge un peu moins la question du transfert des savoirs et/ ou compétences acquises en formation et la situation professionnelle. • Une modalité pédagogique parfaitement adaptée au développement des compétences c'est-à-dire qui « transforme » l'expérience en compétences. • Des préconisations en termes de méthodes : - Une présentation claire, argumentée, précisant l'intérêt, les principes et le rôle de chacun en amont à l'entreprise et aux acteurs impliqués, - Une mise en main dès le démarrage des principes et de l'outillage, - L'utilisation de référentiels supports : compétences transversales et/ou compétences techniques et/ou fiche de poste, - L'accompagnement par un pédagogue dans les phases clés (comme dans Vision Pro). • Des préconisations en termes de traçabilité : Un support de type « attestation de suivi » reprenant : Volet 1 : Date et nature de la situation de travail ''formation en situation'', objectif opérationnel en termes de développement de compétences, indicateur servant de base à l'évaluation, nature des aménagements opérés permettant de rendre la situation de travail formative, signature du formateur interne et de l'apprenant, Volet 2 : Date de la séquence réflexive ; principaux enseignements de la séquence ''formation en situation'', suites envisagées (nouvelle séquence ''formation en situation'' ou autre…), signature du formateur interne et de l'apprenant.

QUAND LA JARDINERIE CULTIVE UNE INTÉGRATION DURABLE À TRAVERS LES ACTIONS DE FORMATION EXPÉRIMENTÉES

AGEFOS PME - EXPÉRIMENTATION « JARDINERIE »

2 apprenantes en contrat de professionnalisation

4 établissements basés en Bourgogne, 3 jardineries et 1 minoterie pour 30 salariés au total.

Accompagner et sécuriser l'intégration des salariés dans le cadre et à l'issue du contrat de professionnalisation en leur permettant de développer des compétences clés
Fidéliser
Maintenir une présence commerciale sur le territoire et une qualité du service client

- L'intégration de nouvelles salariés embauchées et la sécurisation du recrutement
- L'intégration des actions de formation expérimentées dans le cadre d'un contrat de professionnalisation
- L'organisation du dispositif qui ne dissocie pas les actions de formation expérimentées de l'ingénierie globale
- Un ciblage précis sur quelques situations de travail (introduction d'aléas)
- Le déroulement de la séquence réflexive à 2 niveaux (à chaud, à froid) et sa présentation concrète
- Le ciblage sur la place du savoir agir en situation de travail (via le référentiel de compétences transversales)
- Un formateur interne responsable hiérarchique qui suit l'ensemble du dispositif (Vision Pro et actions de formation expérimentées) de manière intégrée

Origine et objectifs de l'expérimentation

Origine de l'expérimentation

Agefos PME a développé, depuis 2011, un contrat de professionnalisation « sur mesure » Vision Pro, dont la mise en œuvre pédagogique peut se dérouler partiellement ou en intégralité au sein de l'entreprise et pour lequel l'embauche s'effectue, le plus souvent, en CDI.

Vision Pro au sein de cette entreprise

- Ici, le contrat de professionnalisation se déroule sur 400 heures et se réalise intégralement en entreprise.
- Il est organisé sous forme de modules (ex : maîtriser l'encaissement et les procédures administratives du magasin, gérer des stocks, connaître les végétaux, etc.)
- Un accompagnement de l'entreprise grâce à l'intervention d'un prestataire externe «maître d'œuvre» (consultante), dont les missions se situent dès l'amont du contrat de professionnalisation et jusqu'à sa fin. Le prestataire est chargé de faciliter le dispositif Vision Pro en accompagnant le diagnostic, en co-construisant le parcours de l'apprenant et en évaluant les résultats.
- Un formateur interne Vision Pro, interne à l'entreprise, est chargé, quant à lui, de partager son savoir-faire et d'accompagner l'apprenant vers l'acquisition de compétences.

Dans cette expérimentation, les actions de formation expérimentées s'inscrivent à l'intérieur du dispositif Vision Pro pour les 2 apprenantes. Le prestataire (consultante) et le formateur interne interviennent à la fois dans le cadre de Vision Pro et des actions de formation expérimentées.

Les compétences transversales

Agefos PME est investi dans des travaux dans le cadre de l'Agenda Européen pour la Formation des Adultes visant à développer des référentiels de compétences transversales et des outils permettant de mesurer et d'évaluer ces dernières, en particulier pour les adultes peu qualifiés.

Dans ce cadre, Agefos PME a souhaité expérimenter de nouvelles modalités d'acquisition et d'évaluation de compétences transversales, d'une part, et spécifiques liées à la fonction commerciale, d'autre part, en intégrant les formations expérimentées dans le dispositif Vision Pro.
L'hypothèse faite par Agefos PME est que ce terrain d'expérimentation est propice à la mise en place d'actions de formation en situation compte-tenu de la forte présence de compétences liées à l'agir en situation de travail (gestion d'aléas, adaptation continue en fonction de la demande de la clientèle, diversité des situations notamment dans le cadre de la relation clientèle).

L'expérimentation mise en œuvre par Agefos PME vise les objectifs suivants :

- Repositionner l'entreprise au cœur du processus de développement des compétences de ses salariés en alternance
- Proposer un parcours tenant compte, d'une part, de l'expérience et du savoir-faire de l'alternant, et d'autre part, du besoin objectivé de l'entreprise sur le plan des compétences
- Simplifier et sécuriser les modalités de traçabilité et de financement du parcours de formation
- Renforcer l'efficacité du parcours de formation
- Optimiser le temps de formation associé au contrat de professionnalisation, dans le respect des 150 heures minimum de formation

Ici, les apprenantes font l'intégralité de leur parcours en entreprise, en lien constant avec le contexte de travail. L'hypothèse faite par Agefos PME est que les actions de formation expérimentées vont nourrir Vision Pro, notamment à travers le repérage puis le focus sur des situations de travail qui seront plus particulièrement clés ou critiques pour la réussite en poste.

Conditions d'implantation/installation

L'opportunité d'une Afest pour l'entreprise

Contexte de l'entreprise et enjeux

La jardinerie dispose d'une « culture familiale » où l'on a pour habitude d'investir réellement dans les salariés recrutés en contrat de professionnalisation, dans le but de les garder à l'issue.

Pour cette entreprise, recruter des salariés formés s'avère particulièrement compliqué. Il s'agit donc de recruter puis d'accompagner le recrutement par de la formation.

Le formateur interne retenu dans le cadre des actions de formation expérimentées est responsable de magasin et assure cette fonction depuis de nombreuses années. Il est donc le responsable hiérarchique direct des 2 apprenantes.

Disponibilité/accessibilité :

Sur ce territoire, il n'est pas aisé de recruter des salariés qui disposent de compétences à la fois techniques (horticoles) et de vente. Par ailleurs, les apprenantes doivent prendre en compte l'organisation et l'environnement (client notamment) propres au magasin concerné. L'ensemble de ces éléments explique l'importance de la formation réalisée au sein du magasin, en situation de travail.

Objectifs en matière d'apprentissage

A travers les actions de formation expérimentées, il s'agit de permettre aux apprenantes d'acquérir les compétences nécessaires à 3 situations qui sont identifiées comme clés :

- Ouvrir le magasin (''magasin net, propre et accueillant'')
- Refaire l'implantation d'un rayon
- Réaliser de la vente/conseil de végétaux.

Ciblage des compétences visées

Le repérage des situations a été réalisé via un entretien entre la consultante en charge de l'ingénierie des formations expérimentées et le formateur interne. Les situations choisies mettent en œuvre des compétences indispensables qu'il faut ancrer, quelle que soit l'expérience des apprenantes.

Ce sont des incontournables du point de vue du formateur interne car pour lui, ces situations doivent être maîtrisées pour la réussite en poste au sein de la jardinerie.

En parallèle, un travail préalable a été réalisé sur la base de deux outils de cartographie des compétences : l'un sur les compétences techniques liées à la fonction commerciale, l'autre sur les compétences transversales.

L'étalonnage des compétences à acquérir (cotation du niveau attendu pour chacune des compétences à développer) dans le cadre des actions de formation expérimentées a fait l'objet d'entretiens entre la consultante et chacune des apprenantes (repérage des compétences acquises dans le cadre de précédentes expériences), et entre la consultante et le formateur interne (cotation du niveau de compétence requis pour chacune des compétences à mobiliser par les apprenantes en situation). Ceci a permis d'élaborer une feuille de route et de repérer les compétences à développer pour chacune des apprenantes sur le poste au regard des compétences attendues au sein de la jardinerie et de faire le lien avec les actions de formation expérimentées.

Par ailleurs, sur le volet transversal, les compétences sont explicitées sur le savoir agir en situation et non sur du savoir-être. L'idée associée est bien d'objectiver les compétences ''non formelles'' en gardant le lien avec les situations de travail et sans le rattacher directement à ce qu'est la personne.

Le but est ainsi d'ouvrir un espace de discussion sur le parcours, sur les acquis mais aussi sur les attendus et sur ce qu'il faut déployer pour les atteindre.

Ces temps préalables servent de jalons durant le parcours et donnent des points d'éclairage visant à déterminer les séquences des actions de formation expérimentées.

En effet, il s'agit, à travers ces actions, de poser un socle prépondérant de connaissances et compétences pour chacune des apprenantes et de discuter des situations via la séance réflexive. Elles sont donc, pour le formateur interne, des situations supports qui donnent des éclairages sur le positionnement de chacune des apprenantes de manière intégrée à Vision Pro.

Cela permet ensuite des précisions ou des réajustements inhérents au déroulement du contrat de professionnalisation dans son ensemble.

Intentionnalité

Intention de former pour l'entreprise

L'entreprise ciblée par Agefos PME est habituée à former, notamment dans le cadre de contrats de professionnalisation.

L'argumentaire conçu par Agefos PME a convaincu la dirigeante de l'entreprise de s'engager dans l'expérimentation. Les actions de formation expérimentées s'intègrent de fait dans un dispositif de professionnalisation connu.

L'entreprise a intégré 2 apprenantes en contrat de professionnalisation, toutes deux issues de formation en bac +2, mais sans lien avec le poste de vendeuse en jardinerie. Il s'agit, dans les deux cas, d'une première expérience dans le domaine. Les 2 apprenantes travaillent dans des magasins différents. L'une d'entre elles vient d'être recrutée, la seconde est présente depuis un peu plus longtemps et rencontre quelques difficultés d'intégration.

Dans ce contexte, la prise en compte de la dimension du savoir agir en situation (apporté par le travail sur les compétences transversales) intéresse ici tout particulièrement le formateur interne. En effet, le fait que "la greffe" ne prenne pas très bien avec l'une des apprenantes recrutées dans le cadre de Vision Pro est un élément également pris en compte par la dirigeante et le formateur interne. En intégrant ce projet basé sur la formation expérimentée et les compétences transversales, l'idée est de permettre un nouvel essor, d'aller sur de la médiation et ainsi de viser à sécuriser davantage le parcours de l'apprenante concernée.

Intentionnalité du formateur interne

Le formateur interne est également responsable hiérarchique des 2 apprenantes en tant que responsable des magasins. Titulaire d'un BTS en horticulture, il est formateur interne depuis 25 ans et habitué à ses fonctions (notamment dans le cadre de Vision Pro).

Ce formateur interne est lui-même sur une sensibilité formation assez développée (il suit régulièrement des formations et démontre de l'intérêt pour la pédagogie).

Au départ, il montre quelques réticences sur les formations expérimentées, initialement perçues comme une potentielle remise en cause de sa capacité à "bien" former. Néanmoins, une fois la démarche sur les actions de formation expérimentées engagée, il "se prend au jeu" et y trouve un véritable intérêt (repérage des situations clés dans le travail, aménagement des situations, débriefing…).

Intentionnalité du salarié

Les 2 jeunes apprenantes, intégrées dans le cadre de Vision Pro, sont déjà dans une intention formative associée au dispositif.

Appréciation de la faisabilité au regard du contexte

Le formateur interne étant par ailleurs le responsable des jardineries, cela s'avère

facilitant pour gérer les plannings qui vont permettre aux actions de formation expérimentées de se mettre en place.

Choix, caractéristiques et rôle du prestataire

Pour la sélection du prestataire en charge de l'ingénierie des formations en situation à expérimenter, Agefos PME n'a pas réalisé d'appels d'offres en amont. Le choix a été fait de s'ancrer sur le partenariat existant et sur le travail réalisé par le prestataire depuis plusieurs années dans le cadre de Vision Pro.

La consultante est ainsi chargée de concevoir le parcours de professionnalisation, d'accompagner le formateur interne et de suivre le bénéficiaire et son parcours.

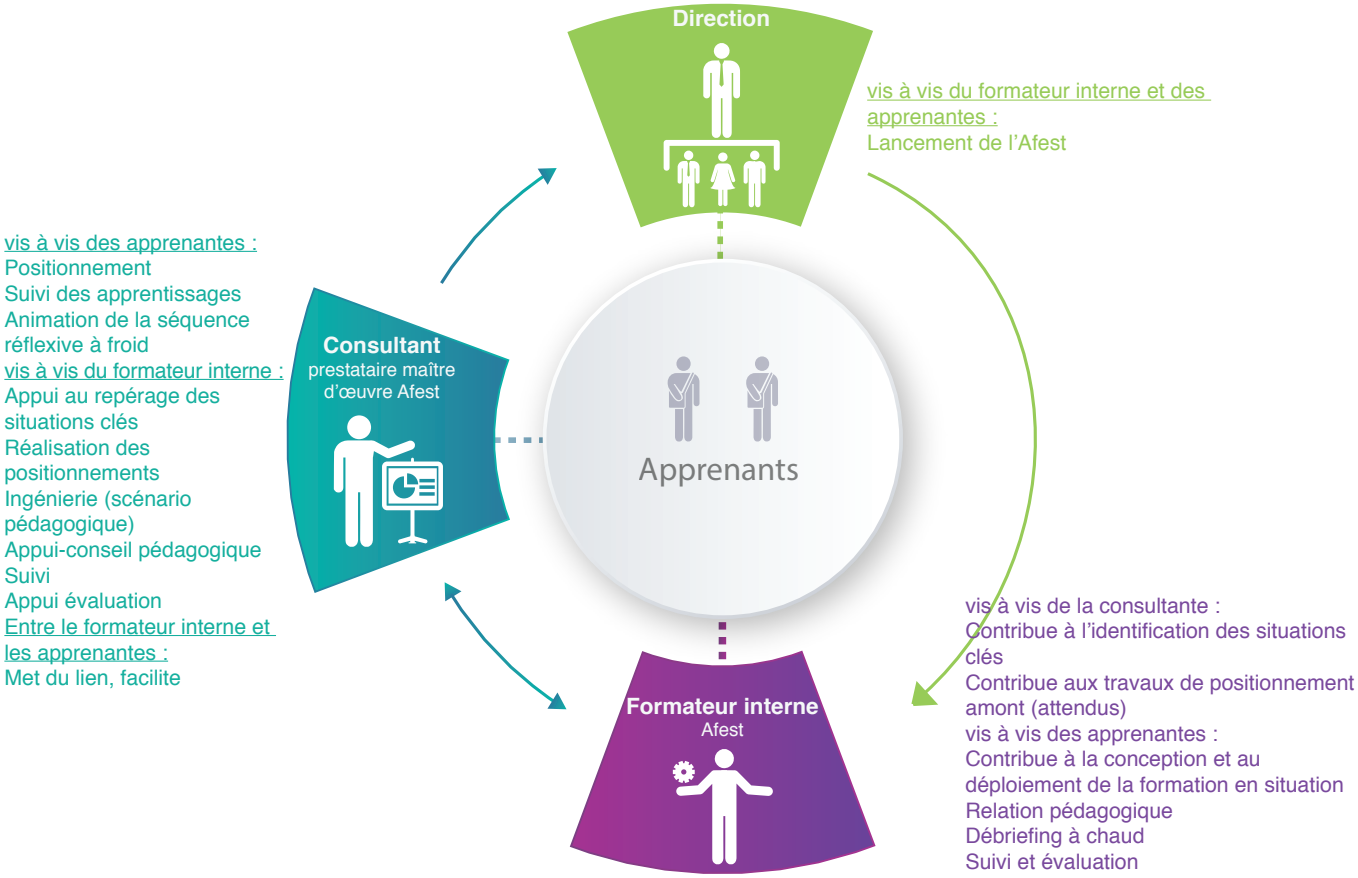
Aussi, dans cette expérimentation, elle intervient de manière concomitante sur l'ingénierie et le suivi de Vision Pro ainsi que des actions de formation expérimentées; ce qui lui permet d'avoir une vision globale du dispositif dans son ensemble auprès de chacune des apprenantes concernées et du formateur interne. Elle a, par ailleurs, un rôle de coach pédagogique (mise en place des actions de formation expérimentées, réalisation de la phase réflexive).

Ingénierie

Les références sont les suivantes :

- la rosace des compétences transversales
- la carte des compétences commerciales
- et enfin le cahier des charges Vision Pro.

Ressources / Répartition de la charge formative



Le consultant :

- vis à vis des apprenantes : s'occupe du positionnement, suit les apprentissages, anime la séquence réflexive à froid
- vis à vis du formateur interne : Appui au repérage des situations clés, réalise les positionnements, l'ingénierie (scénario pédagogique), l'appui-conseil pédagogique, le suivi, l'appui évaluation
- Entre le formateur interne et les apprenantes : Met du lien, facilite

La direction :

Lance l'Afest auprès du formateur interne et des apprenantes

Le formateur interne :

- vis à vis de la consultante : contribue à l'identification des situations clés, contribue aux travaux de positionnement amont (attendus)
- vis à vis des apprenantes : contribue à la conception et au déploiement de la formation en situation, est en charge de la relation pédagogique, du débriefing à chaud, du suivi et évaluation

Phases de l'ingénierie

Déroulé méthodologique retenu en 3 étapes :

1. Phase de préparation :
   - Entretien d'explicitation entre la consultante et le formateur interne : repérage des situations de travail emblématiques du métier ; repérage des compétences à mobiliser sur la base des référentiels de compétences proposées (compétences transversales et compétences techniques liées à la fonction commerciale).
   - Entretien entre la consultante et chacune des apprenantes pour présenter les référentiels et repérer les compétences déjà acquises dans le cadre d'expériences antérieures.

- Formalisation d'une feuille de route (scénarios pédagogiques des formations en situation et objectifs pédagogiques associés) par la consultante.

2. Mise en œuvre de l'action de formation :
- Phase d'observation préalable et de réalisation des activités dans le cadre de la situation de travail formative avec l'appui du formateur interne ou d'autres collègues.
- Réalisation de situation de travail en autonomie, le formateur interne est dans une posture d'observateur.
- Débriefing à chaud entre le formateur interne et chacune des apprenantes.

3. Entretien réflexif
- Temps de recul réflexif animé par la consultante en présence du formateur interne et de l'apprenante.

Comitologie constitutée :
- Des comités techniques ont été organisés en région (1 fois par trimestre environ) afin de poser les bases du projet (co-construction), de partager les avancées de l'expérimentation et de capitaliser chemin faisant. Ils rassemblent des représentants nationaux et régionaux d'Agefos PME, la consultante prestataire, une consultante experte « compétences transversales » (cf. travaux de l'AEFA) au titre du travail sur les compétences transversales avec l'AEFA et la chargée de mission de l'Aract en charge de la capitalisation.
- Un Comité de pilotage régional a également été mis en place, réunissant, en plus des membres du comité technique : la Direccte, le Carif-Oref, le Conseil régional et un expert de la didactique professionnelle (Patrick MAYEN).

Action de formation effectivement déployée

Les actions de positionnement ont été détaillées ci-avant via les référentiels.

Activité (mises en situation)

- Ouverture du magasin, avec l'objectif d'un magasin propre, net et accueillant à l'ouverture.

Il s'agit d'une situation emblématique du poste, l'ouverture du magasin recouvre plusieurs activités, propres au magasin et à son organisation :
- Ouverture du portail
- Coupure de l'alarme
- Allumage des éclairages
- Préparation de la caisse
- Vérification propreté
- Entretien courant de certaines plantes,
- Vérification de l'affichage
- Impression des étiquettes pour les prix qui ont changé, …

Le formateur interne réalise plusieurs ouvertures avec chacune des apprenantes (de manière différenciée) où il montre et explique la procédure et ce qu'il est important de prendre en compte lors de l'ouverture.
Puis, il organise le planning de façon à ce qu'elles puissent réaliser elles-mêmes cette ouverture et prend soin de créer volontairement la veille au soir quelques "bugs" qui sont fréquemment observés en situation réelle (sur proposition de la consultante).
A titre d'exemple, il dissimule certains prix (en tournant les affichettes), il ne réalise pas l'entretien courant de certaines plantes (fleurs fanées, etc…).
L'idée pour lui est de voir si les apprenantes vont être en capacité de repérer ces "anomalies" et de mettre en place ce qu'il faut pour y remédier.
Il est présent en observation lors de la réalisation de l'action de formation expérimentée

avec chacune des apprenantes (dans 2 magasins différents) puis fait un débriefing à chaud au cours de la matinée avec elles. Ceci lui permet de faire le point sur ce qui a été réalisé et de partager son expérience.
La séquence réflexive à froid a eu lieu par la suite en présence de la consultante.
L'une des apprenantes a tout de suite intégré le process et les différentes étapes de l'ouverture. Pour la seconde, il a fallu reproduire cette situation d'ouverture et la séance de débriefing à chaud avant qu'elle ne maitrise cette situation.
Ici, le fait de donner du sens à la situation apprenante en se mettant à la place du client est apparu comme facilitant.

- Refaire l'implantation d'un rayon

Cette situation est significative car elle permet d'intégrer à la fois les notions de merchandising propres à l'enseigne, les habitudes et attentes des clients de ce magasin. Cela nécessite également de la logique et un certain sens de l'esthétique.
Pour ce faire, les apprenantes disposent :

- D'un « book » de silhouettes et de propositions d'agencement de rayons, réalisé par l'enseigne
- De consignes du formateur interne sur les impératifs de la présentation des rayons. Elles sont orales
- Elles savent qu'elles peuvent demander conseil aux collègues ou au formateur interne à tout moment

Aucune contrainte explicite de temps n'est imposée. Le formateur interne considère que c'est trop stressant en situation d'apprentissage. Néanmoins, les apprenantes essaient de se caler sur ce qu'elles ont observé préalablement (observation/ appui de collègues).

Cas n°1 : Réimplantation du rayon chaussant (apprenante n°1)
En termes d'activité, cela se traduit de la manière suivante :

- Retrait de l'ensemble des produits des rayonnages
- Tri des produits homme/Femme/enfant
- Réimplantation du rayon en s'appuyant sur les books :
  - Application des logiques de prix (rangement dans des emplacements distincts), d'utilité (chasse/hiver/sécurité) et de marque
  - Rangement par couleur pour des raisons esthétiques et par taille (les tailles les plus grandes en haut)

La contrainte est liée à l'espace disponible : trop de produits à mettre en rayon.
Dans ce cas, le manque de personnel et le démarrage de la haute saison plus tôt que prévu n'a pas permis de faire le débriefing à chaud.
Le formateur interne s'est déclaré simplement entièrement satisfait du résultat final. L'apprenante a proposé au formateur interne de solder les « fins de série » pour gagner de la place.

Cas n°2 : Réimplantation du rayon textile :
Cela se traduit en termes d'activité de manière analogue. La contrainte est liée à l'espace à laisser disponible dans la perspective de l'arrivée de la nouvelle collection.
Dans le cas de la seconde apprenante, le formateur interne passe régulièrement dans le rayon en cours de réaménagement pour se faire expliquer la logique de choix et donner son avis, voire faire réaliser de petits correctifs (surtout pour ce qui concerne la place à laisser pour la nouvelle collection non encore arrivée).

- Vente/conseil de végétaux

Initialement, une formation à expérimenter avait été identifiée sur la vente conseil de végétaux, celle-ci faisait appel à de nombreuses connaissances et compétences :

- la connaissance des végétaux (noms latins et caractéristiques),
- le conseil et la posture de service vis à vis du client,
- ainsi que la maitrise des commandes avec l'utilisation du logiciel concerné en interne.

Elle avait débuté et le formateur interne avait développé une technique pour favoriser l'apprentissage des noms et caractéristiques des végétaux. Au moment de la dépalétisation et de l'installation des végétaux en rayon, lorsqu'il s'occupait de la manutention avec chacune des apprenantes, il dissimulait l'étiquette (en tournant le pot) et interrogeait les apprenantes sur le nom et les caractéristiques de la plante en question. Selon les besoins, il indiquait lui-même la réponse ou bien apportait les précisions associées.
Compte-tenu des aléas (absences de salariés, problème de disponibilité, etc.), cette action de formation identifiée pour l'expérimentation n'a pas été mise en œuvre jusqu'à son terme car sa durée et son étalement dans le temps étaient importants. Au regard de la vie de la structure et des aléas rencontrés, elle n'a donc pas pu être poursuivie.

Réflexivité (formalisation de la séquence) :

- À chaud :

Le jour de l'action de formation expérimentée, le formateur interne est en observation des apprenantes, sur des temps différents l'une de l'autre.
Un temps de diagnostic et de corrections est laissé à chacune des apprenantes avant l'ouverture effective des portes à la clientèle afin qu'elles puissent réajuster le cas échéant.
Un temps de débriefing à chaud est réalisé au cours de la matinée entre le formateur interne et l'apprenante concernée. Il s'appuie sur les questions suivantes :
Quel bilan faites-vous de l'ouverture ? de la réimplantation de rayon ?
Comment avez-vous procédé ? Comment faire la prochaine fois ?

Le formateur interne partage son expérience. Il donne des orientations pour une nouvelle séquence formative si elle est nécessaire ou pour la mise au travail en autonomie complète.
Il utilise le temps de débriefing pour faire le point. Il remet en place un temps de débriefing à chaud au besoin, il réajuste.
En amont, il explique aux apprenantes qu'elles sont en formation et qu'il s'agit pour elles d'apprendre de cette situation avant d'en échanger ensemble.
Les conditions de mise en confiance sont explicitées en amont et un espace est préparé pour le débriefing à chaud.

- À froid :

La séquence réflexive à froid se réalise plusieurs semaines après avec la consultante.
Sur la situation : ouvrir le magasin en autonomie

Question de la consultante	Réponse de la 1ère apprenante	Réponse de la seconde
Qu'est-ce que vous avez fait ? *Par quoi avez-vous commencé ?*	*J'ai ouvert le portail, j'ai ouvert la porte et fait le code alarme. J'ai pris la caisse. J'ai allumé les éclairages. J'ai imprimé les étiquettes pour les prix qui avaient changé depuis la veille, j'ai vérifié que la transmission était réussie…* Elle continue jusqu'à arriver au bout d'une longue check-list qu'elle a mémorisée.	*J'ai récupéré les journaux, j'ai pris le téléphone, les clés et la caisse, j'ai allumé les lumières, j'ai ouvert les portes de la serre. J'ai allumé l'ordinateur et en même temps j'ai alimenté les caisses. J'ai ouvert les portes et le portail. J'ai allumé la musique ; il était 8h02. Ensuite, j'ai passé l'aspirateur, la serpillière ; j'ai passé une lingette sur la caisse. J'ai vérifié les tailles des vêtements, j'ai réaligné les produits du terroir, j'ai arrosé les plantes d'intérieur.*
Qu'est-ce que vous avez ajusté ? *Est-ce que vous avez repéré des choses à ajuster ?*	*Non, c'était bon du premier coup et j'ai bien ouvert à l'heure.*	*Il faut jongler entre les priorités, par exemple, qu'est-ce qui est le plus urgent : des étagères propres ou impeccablement étiquetées ?*
Quelles étaient les priorités, qu'est-ce que vous avez pris en compte ?	*J'avais pris des notes quand on m'a expliqué, que j'ai retapées chez moi sur mon ordinateur. Je me fais une fiche avec mes mots. Les procédures, c'est pas toujours très clair et il y a toujours des changements par rapport au moment où elles sont écrites.*	*Ce qui compte, c'est d'être vue, d'être identifiée pour être en posture de disponibilité pour le client. C'est pour cela que je préfère passer le balai après l'ouverture des portes plutôt que d'être dans les rayons pour apporter les corrections à y faire.*
Qu'est-ce que c'est qu'un magasin propre, net et bien rangé ?	*C'est un magasin propre par terre, où les rayons sont bien rangés. Je m'appuie sur ma perception. Je n'ai pas besoin qu'on me dise ce qu'il y a à faire. J'ai mémorisé les points importants, comme enlever les fleurs fanées.*	*C'est un magasin qui donne envie et donc propre et bien entretenu.*
Saviez-vous que vous étiez en situation formative ?	*Oui, j'avais observé, puis je l'avais fait avec un collègue. Ensuite c'était à mon tour toute seule.*	*Oui, j'avais à appliquer les consignes de mon formateur interne.*
Combien de temps cela a pris ?	*En tout, avec l'observation des autres, 2 à 3 ouvertures. On a à peu près une heure pour préparer l'ouverture, ouvrir, finir le rafraîchissement des plantes et des étagères.*	*Plusieurs ouvertures ; il faut que le magasin soit bien net, 1h30 maxi après l'ouverture.*

Les apprenantes réussissent, via cette séance réflexive à froid, à raisonner leur action par étapes. À titre d'exemple, l'une des apprenantes indique les éléments suivants pour la réimplantation de rayon :

« On applique une logique de prix : on met dans un coin les produits les plus chers ; ailleurs les moins chers. On applique aussi une logique d'utilité (chasse/hiver/sécurité) et de marque à l'intérieur de cette logique. On range par couleur pour des raisons esthétiques. Et pour finir, on met les plus grandes tailles en haut et plus petites en bas. Il faut adapter tout ça en fonction de la place dont on dispose. »

Par ailleurs, la 1ère apprenante démontre sa force de proposition et va même au-delà des attentes initiales du formateur interne : « J'avais mémorisé les logiques et les principes d'achat et d'esthétique. Ce qu'il a fallu ajuster, c'étaient les produits à présenter en fonction de l'espace disponible. Il y en avait trop. J'ai mis de côté les « fins de série » et j'ai proposé à mon formateur interne de les solder. Ce qu'il a accepté. »

La séance réflexive amène à un retour sur l'action avec chacune des apprenantes.

Cela leur permet de raisonner leur action ; de l'expliciter puis d'y revenir en présence du formateur interne.

Ce processus permet d'ancrer les apprentissages et de créer un échange autour de la situation de travail, en présence de la consultante. Cela oblige les apprenantes à construire et à formaliser leurs raisonnements.

Les 2 apprenantes n'ont pas la même approche sur les situations et ce temps réflexif permet de mettre à plat ce qui est à prendre en compte dans l'ouverture du magasin ou dans l'implantation d'un rayon et d'en discuter. Cela vient donc donner du sens à l'action au regard du contexte qu'est celui du magasin concerné. Elles prennent conscience des acquis développés à travers ces situations. Ce travail réflexif se réalise ainsi sur les pratiques réelles et à partir des questions que se posent les apprenantes (au regard des attendus de leur structure).

Cela vient aussi donner du contenu à Vision Pro dans son ensemble en utilisant ce qui a été abordé lors des séances réflexives pour le réinvestir dans leur Vision Pro.

Rôle du formateur interne :

1. Démonstration et explication des activités à réaliser dans le cadre de la situation de travail concernée par la formation en situation
2. Conseils aux apprenantes sur les activités à réaliser
3. Préparation des mises en situation
4. Observation des mises en situation
5. Débriefing "à chaud" à l'issue de la mise en situation
6. Remise en place d'autres mises en situation et débriefings au besoin (avec l'une des apprenantes notamment)

Résultats :

Le formateur interne identifie que les compétences sont acquises par rapport à l'activité réalisée : ce que donne le magasin à l'ouverture sur la base des critères de réussite qu'il a fixé aux apprenantes au départ sur cette situation : (ex : portail ouvert, éclairages allumés, magasin balayé, plantes entretenues, étiquettes modifiées au besoin et apposées au bon endroit, caisse prête, etc.). Pour lui, ces éléments sont prépondérants pour l'image du magasin.
Pour l'une des apprenantes, le déclic s'est fait rapidement car elle a su prendre en compte tous les éléments de la situation et les argumenter lors du débriefing à chaud.
Pour la seconde apprenante, il a fallu plusieurs mises en situation et débriefing avant qu'elle prenne en compte l'ensemble des étapes à réaliser pour une ouverture et pour arriver à un magasin accueillant mais également net et propre. Le fait de se mettre à la place du client lors du débriefing a aidé à la prise de conscience chez cette apprenante

(le formateur interne demandant : quelle serait ta première impression si tu entrais dans le magasin, toi en tant que cliente ?)
L'évaluation est ainsi effectuée en lien direct avec les exigences du travail.

Traces de l'activité support de l'action de formation :

- Les réimplantations de rayon assurées par les 2 apprenantes ;
- La rosace des compétences transversales renseignée en amont et qui suit le parcours des apprenantes (où en est l'apprenante à ce jour, vers quoi aller ?) – Points d'étape ;
- La carte des compétences commerciales ;
- Les prises de note des apprenantes.

Autres indices de réalisation d'une action de formation :

- Les émargements ;
- Le compte-rendu de la séquence réflexive réalisée par la consultante ;
- Les scénarios pédagogiques des formations en situation et les objectifs associés (feuille de route).

En conclusion,
Les séquences de formation expérimentées ont été ici une modalité de formation complémentaire intégrée à Vision Pro, en venant ponctuer et enrichir le parcours.
Elles ont permis de travailler plus finement les attentes propres à l'entreprise, les situations clés à maîtriser au sein de l'entreprise et les compétences associées.
L'identification des situations clés, le ciblage sur des situations précises ont ainsi permis de bien articuler les formations expérimentées à l'ingénierie globale du dispositif.
Ces actions de formation expérimentées sont ainsi venues renforcer la proximité entre la formation et l'application. En effet, à travers un repérage fin des activités et compétences clés pour la bonne tenue du poste et pour la bonne intégration dans l'entreprise, ces actions de formation expérimentées ont jalonné le parcours de formation Vision Pro et ont ainsi permis d'allier formation et professionnalisation. De fait, elles ont favorisé un décloisonnement entre formation et travail.

Ceci fut d'autant plus vrai que :
- le formateur interne Vision Pro était également le formateur interne des formations expérimentées,
- la consultante (prestataire maître d'œuvre) intervenait sur Vision Pro et sur les actions de formation expérimentées en terme d'ingénierie et de suivi, et menait donc un travail d'articulation prépondérant
- le parcours était adapté et suivi (place du positionnement amont via les référentiels puis durant le parcours) et les apprenantes étaient conscientes des compétences qui étaient à développer et des compétences acquises.

Tout ceci a renforcé la place des séquences expérimentées dans le dispositif Vision Pro. Les apprenantes se sont davantage repérées sur les attendus et ont bénéficié de la séquence réflexive pour discuter des situations clés.
Les actions de formation expérimentées sont ainsi venues renforcer leur place de « salariées apprenantes » et leurs motivations associées.

Retombées de l'Afest (bénéfices)

Pour	Retombées
Les salariées apprenantes	• Une meilleure capacité à se situer dans l'entreprise pour l'apprenant : qui fait quoi ? qui puis-je solliciter sur quoi ? quels sont les produits ? quelles culture/valeurs de l'entreprise ? qu'est-ce qui est réellement attendu de moi ? : tout ceci est permis notamment par la séance réflexive • Une montée en compétences sur des situations de travail socles pour leur parcours et réalisées in situ • Une meilleure lecture des situations de travail et des attentes associées. • Un levier de fidélisation des salariés (prise de conscience de l'investissement consenti par l'entreprise, au regard de l'intérêt porté à la qualité des apprentissages en situation : aménagement des mises en situation, débriefing à chaud, entretien à froid avec un tiers…).
Le formateur interne	• Une qualité d'apprentissage « in situ » renforcée – Un partage des objectifs, de la culture d'entreprise qui donne du sens au travail : pour lui : « Cela oblige à discuter des situations ». • Un recul sur ses pratiques pédagogiques ; la confrontation de ses points de vue avec ceux de la consultante est facilitée par le fait de parler de situations de travail concrètes • Des possibilités de remise en cause de ses pratiques sans situation de contrainte (parce qu'il serait confronté à l'échec par exemple) • Des réponses à des questions de type « comment je fais pour faire passer tel message… » quand ses pratiques habituelles ne fonctionnent pas ou quand il est confronté à une situation inédite. On peut alors monter une action de formation en situation spécifique pour répondre à des situations de blocage de l'apprenant ; la formation en situation c'est un « laboratoire ». • Une reconnaissance de son rôle de formateur et de la place de la formation pour l'entreprise étant donné le cadre structuré et valorisé par la formation en situation. Cela redonne de la valeur à la formation sur le terrain. Ce n'est pas du « sur le tas » (souvent péjoratif).
L'entreprise	• Un gain en termes d'efficacité, de performance de la structure (plus d'autonomie des salariés dans leurs fonctions et une meilleure prise en compte et adaptation aux besoins de la clientèle locale) • Une qualité de la relation client • La formation en situation permet de reconnaître voire de conforter la compétence de l'entreprise en matière de formation. • un processus d'intégration renforcé qui contribue à la fidélisation du personnel
Le prestataire-consultant	• Cela permet d'aller au-delà des mots avec l'entreprise et d'empoigner le réel avec elle. Cela crée potentiellement un terrain de proximité et de partenariat.

Pour	Retombées
L'OPCA	• La découverte en réel de ce qu'est la formation en situation telle qu'elle a été expérimentée • Un fort enrichissement du dispositif VISION PRO • La confirmation de l'intérêt majeur de la formation en situation telle qu'expérimentée et de sa pertinence notamment pour les TPE et dans le cadre de l'intégration de salariés • La confirmation de la volonté d'avancer sur ce sujet d'avenir par rapport à l'innovation pédagogique associée et par rapport à l'intérêt que cela représente aussi bien pour les entreprises que pour les salariés • Une modalité pédagogique en prise directe avec les situations et l'environnement de travail et qui réinterroge un peu moins la question du transfert des savoirs et/ ou compétences acquises en formation vers la situation professionnelle • Une modalité pédagogique parfaitement adaptée au développement des compétences c'est-à-dire qui ''transforme'' l'expérience en compétences • Des préconisations en termes de méthodes • Une présentation claire, argumentée, précisant l'intérêt, les principes et le rôle de chacun en amont à l'entreprise et aux acteurs impliqués • Une mise en main dès le démarrage des principes et de l'outillage • L'utilisation de référentiels supports : compétences transversales et/ou compétences techniques et/ou fiche de poste • L'accompagnement par un pédagogue dans les phases clés (comme dans Vision Pro) • Des préconisations en termes de traçabilité : Un support de type « attestation de suivi » reprenant : - Volet 1 : Date et nature de la situation de travail ''formation en situation'', objectif opérationnel en termes de développement de compétences, indicateur servant de base à l'évaluation, nature des aménagements opérés permettant de rendre la situation de travail formative, signature du formateur interne et de l'apprenant - Volet 2 : Date de la séquence réflexive ; principaux enseignements de la séquence ''formation en situation'', suites envisagées (nouvelle séquence ''formation en situation'' ou autre…), signature du formateur interne et de l'apprenant

LE FORMATEUR AFEST EST UN ÉQUILIBRISTE

Constructys - Expérimentation « Performance Energetique »

L'action de formation n'ayant pu avoir lieu, il n'y a eu aucun apprenant.

5 entreprises de différents corps d'état sur le thème de l'étanchéité à l'air.

Utiliser un chantier de rénovation d'habitat social pour développer la compétence collective des 5 entreprises sur le thème de l'étanchéité à l'air, élément clé de la performance énergétique.

- Une réalisation inaboutie de l'expérimentation : les objectifs initiaux de performance énergétique et choix techniques associés vont appauvrir le potentiel formateur du chantier et conduire à l'abandon de l'expérimentation avant la mise en place de formations sur le chantier.
- Pour autant, les enseignements sont nombreux et riches sur les conditions d'implémentation et la phase d'ingénierie pour développer de nouvelles expérimentations dans un proche avenir.
- L'intention de former est portée par la branche.
- La compétence collective comme compétence à développer, un formateur externe s'appuyant sur la pédagogie inversée dans un chantier où le nombre d'acteurs et les enjeux sont nombreux et complexes.
- Un contenu pédagogique qui se nourrit au fil des opportunités que présente le chantier.

Origine et objectifs de l'expérimentation

Origine

Dans un contexte où le développement durable et la croissance verte prennent une place prépondérante dans les perspectives économiques, de nouvelles normes de construction et /ou de rénovation visant la performance énergétique se succèdent avec des objectifs ambitieux de baisse des consommations d'énergie. Cet effort n'est possible que si l'on opère des rénovations thermiques sur les bâtiments anciens. L'évolution des Réglementations Thermiques implique l'utilisation de nouveaux produits et procédés de construction et de rénovation. Elle s'accompagne de recommandations professionnelles pour la mise en œuvre de nouvelles techniques et donc d'une nécessaire évolution des compétences déployées par les entreprises.
C'est dans ce contexte de renouvellement des compétences du secteur, que Constructys, Opca de la construction, s'est engagé dans l'expérimentation avec la volonté de développer la formation des salariés de TPE PME de la construction. Cette

volonté s'appuie sur le constat que les salariés de la branche, dans ces entreprises de petite taille, ne bénéficient pas ou très peu de formation au delà des formations obligatoires, les temps de formation étant considérés comme improductifs.

L'Opca porte donc pour la branche, l'intention de former et se positionne en prescripteur de formation. Il s'appuie sur les donneurs d'ordre, dans le cas présent, les bailleurs sociaux dans le cadre de leur programme de rénovation, pour la mise en œuvre des formations.

Constructys a développé ces dernières années en région Hauts de France des expérimentations visant le rapprochement de l'acte de former de l'acte de construire ou rénover en développant les FIT ; les Formations Intégrées au Travail. Rapprochement géographique puisque les ateliers mobiles de formation sont au plus près du chantier mais aussi rapprochement du contenu pédagogique des situations de travail réelles que présente le chantier. Cette démarche fait l'objet d'une démultiplication régionale financée dans le cadre du programme PACTE. (Programme d'Action pour la qualité de la Construction et la Transition Énergétique).

Objectifs

Pour Constructys, l'expérimentation Afest constitue une opportunité de rapprocher encore la formation du travail réel pour une construction optimale des compétences en situation.
La complémentarité de FIT et Afest serait alors : l'apprentissage du geste selon les règles de l'art dans le premier dispositif et l'adaptation du geste en situation réelle de travail avec l'Afest.
Rapprocher puis intégrer la formation au chantier ; telle est la démarche de l'Opca de la Construction.

Cette expérimentation Afest se construit autour d'un objectif général de performance énergétique de logements collectifs dans le cadre d'une réhabilitation. La performance énergétique résulte de l'efficacité du triptyque étanchéité-isolation-ventilation réalisé par plusieurs corps d'état. Il s'agit donc de s'intéresser à la compétence collective en se centrant :

- sur les gestes techniques,
- sur les interfaces entre corps d'état.

Ces interfaces sont un lieu possible de non qualité reconnu par tous les acteurs, mais l'absence d'un référentiel commun de compétences collectives limite l'action de la maîtrise d'œuvre MOE. L'Afest ouvre ici un champ nouveau en termes d'objectifs de formation.

Conditions d'implantation/installation

L'opportunité :

Mobilisant le réseau des bailleurs sociaux, Constructys repère un chantier susceptible d'accueillir l'expérimentation. Il s'agit de la réhabilitation de 60 logements sociaux avec une réalisation préalable de deux logements témoins. La réhabilitation se fait en présence des occupants des logements ce qui génèrent une contrainte forte pour la réalisation des interventions des différentes entreprises tant sur le timing de chaque intervenant que sur la volonté du Maître d'œuvre MOE d'enchaîner les interventions dans chaque appartement pour réduire les nuisances pour les habitants.

Ciblage des compétences visées

L'étanchéité de l'enveloppe du bâtiment ne fait pas l'objet d'un lot particulier mais, est le résultat de l'action de 5 corps d'état dans le chantier en question : l'Isolation Thermique Extérieure et la Menuiserie principalement mais aussi Plomberie et Electricité car ils peuvent être amené à réaliser des percements et donc agir négativement sur l'étanchéité et enfin l'Isolation de la toiture plate. A titre d'illustration, la pose des

menuiseries extérieures mais aussi l'interface avec l'action de l'isolation de façade doit permettre une étanchéité durable dans le temps. La pose de chaudière individuelle par le plombier oblige à l'installation de « ventouses » permettant l'évacuation des gaz, et créé ainsi une interface avec l'isolation extérieure. La mise en débat de l'ensemble des points d'interface constitue l'objectif pédagogique de l'expérimentation.

L'intentionnalité

L'implémentation de la formation dans le chantier a nécessité un long temps de rencontre des acteurs, Maîtrise d'Ouvrage MOA puis Maîtrise d'œuvre MOE et enfin les entreprises adjudicataires. L'intentionnalité étant portée par l'Opca, il convient de convaincre les acteurs de l'intérêt de la formation et que les conditions de mise en œuvre soient adaptées au fonctionnement du chantier.
Les entreprises et les salariés concernés n'ayant ici pas fait le choix initial de se former, le dispositif doit répondre à la question de l'enjeu de se former.

Appréciation de la faisabilité

Il apparaît alors que l'introduction de l'Afest dans le projet de réhabilitation est dans ce cas trop tardive car la phase APD (Avant Projet Détaillé) était déjà réalisée. Le projet de formation sur le chantier a été introduit après la sélection des entreprises.
Après l'étude thermique des bâtiments, la MOA Maîtrise d'ouvrage a souhaité que la performance énergétique passe de l'étiquette G à B.
Pour la MOE Maîtrise d'œuvre, la norme retenue pour le chantier était la norme BBC (Bâtiment Basse Consommation).
Or, les choix faits par la MOA et la MOE en matière de normes, techniques et produits déployés, n'ont pas permis de rendre le chantier fécond sur le plan des apprentissages potentiels car les choix techniques et énergétiques étaient plutôt facilement maîtrisables par les entreprises retenues. L'intégration dès la phase APD d'un débat sur la performance attendue et les techniques associées est une première condition pour rendre apprenant le chantier à venir.

C'est en réalité la 1ère étape de l'Afest, dont les bénéficiaires sont la MOA et la MOE et qui vise à construire la « RÉFÉRENCE » dans le schéma de l'Afest.
L'enjeu pour la MOA, c'est de développer des performances plus pérennes et donc de vrais gains économiques à moyen et long terme et pour cela, favoriser des choix techniques innovants s'appuyant sur les recommandations RAGE (Règles de l'Art Grenelle Environnement).
L'enjeu pour la MOE est la sinistralité et le lien aux DTU (Documents Techniques Unifiés) est important, elle n'a donc pas tendance à privilégier les options mal maîtrisées par les entreprises. L'accompagnement permettrait de construire le DCE (Document de Consultation des Entreprises) en intégrant les dernières pratiques permettant la performance durable tout en sécurisant juridiquement l'action.

L'autre conséquence des choix techniques initiaux de la MOE, c'est que les entreprises adjudicataires considèrent qu'elles possèdent les compétences et que le chantier ne présentait pour eux qu'un faible enjeu de développement de compétences des compagnons. La faiblesse de l'enjeu est ici un réel frein à l'introduction d'une formation dans l'organisation du chantier où la logique économique prévaut dans un contexte de concurrence et de prix tirés à la baisse. « Conforme et dans les délais !!» est la clé de la rentabilité du chantier.
La 2ème étape de l'action « idéale » sera alors un temps de formation avec les Chargés d'affaires des entreprises adjudicataires doit permettre de faire la passerelle entre la Référence ou la performance attendue et la prescription des dossiers techniques, le geste technique et les questions d'apprentissage en situation, et de préciser le cadre d'intervention du formateur.

Choix et rôle du prestataire :

L'Organisme de Formation (OF) mobilisé pour mener l'expérimentation possède une expertise sur le champ de la performance thermique mais aussi a participé activement aux innovations pédagogiques que constituent les FIT. L'OF dispense les formations Praxibat, Feebat 2 et 3 conçues avec les normes les plus avancées en matière de performance thermique.
L'intervention de l'OF dans la phase Avant Projet Détaillé nécessite des compétences développées en bureau d'études pour alimenter les acteurs de cette phase sur les choix techniques visant à la performance durable.
Il convient aussi dans cette phase de positionner le formateur dans le jeu complexe d'acteurs du chantier (MOA, MOE, bureau de contrôle Architecte, entreprises et compagnons) : distinguer la Fonction de contrôle réalisée par la MOE/ Bureau de contrôle dans une logique de conformité au DTU (Document Technique Unifié) pour des enjeux de sinistralité et de responsabilité, de la fonction formation qui s'appuie aussi sur des observations des travaux en cours de réalisation mais avec une visée formative. C'est un rôle d'équilibriste joué par le formateur qui doit être « assuré » en permanence par les pilotes du chantier.

Ingénierie

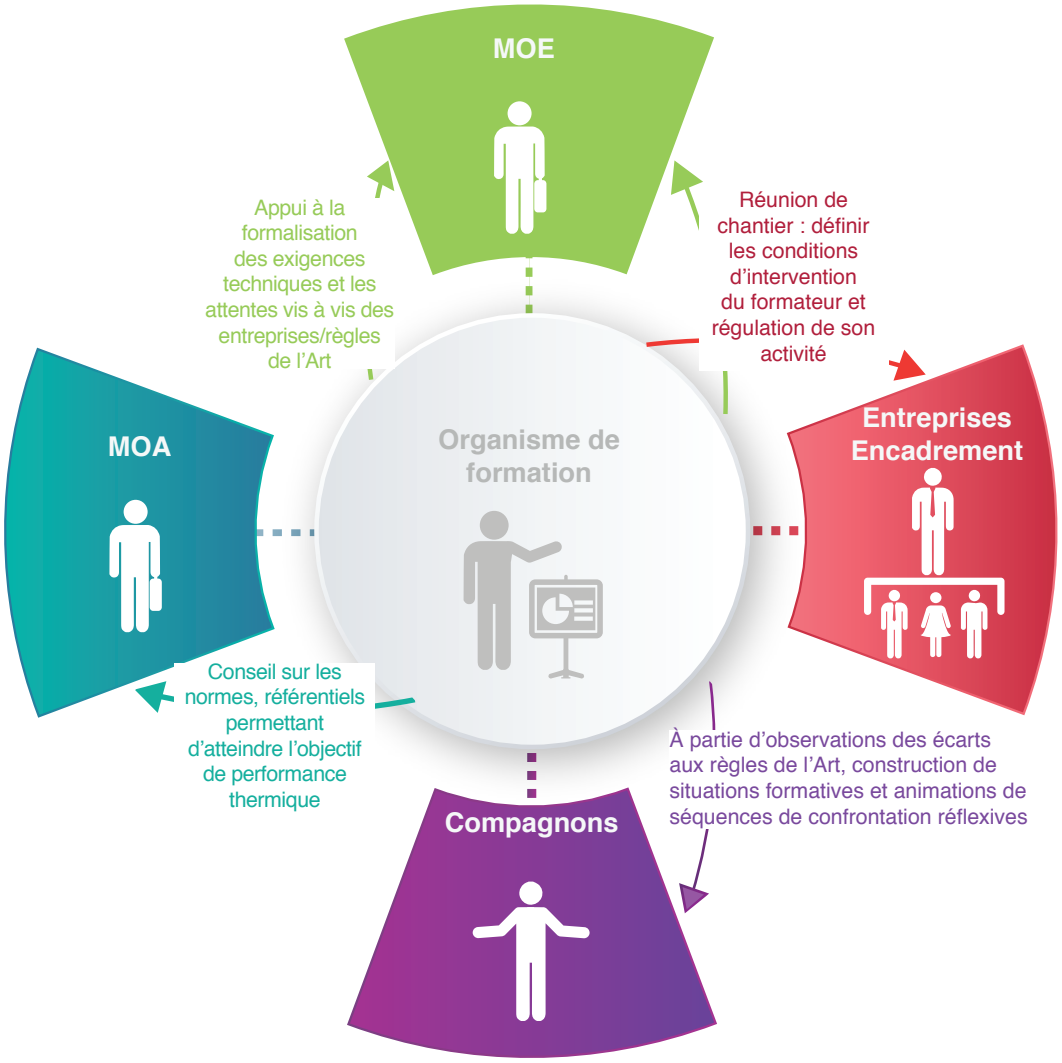
Phases de l'ingénierie

L'ingénierie s'est construite à partir de trois sources principales :

- l'analyse des dossiers techniques qui permet un premier repérage des points clés ou situations générant potentiellement des risques de non qualité. L'expérience de formateur permet de repérer les objets d'interface qui nécessitent de construire un temps collectif de formation avec les corps d'état concernés. 5 corps d'état sont a priori concernés par ces interfaces sachant que la question de l'enveloppe thermique ne fait pas l'objet d'un lot particulier mais résulte de la co-activité de plusieurs entreprises (Ici : Isolation Thermique par l'Extérieur, Menuiserie, Plombier, Electricité/VMC, Isolation de la toiture plate). Ce pré-repérage aurait du permettre de faciliter le croisement entre le scénario pédagogique et le scénario chantier dans le projet d'ordonnancement de la MOE.
- l'observation des situations de travail par le formateur lors de la réalisation des deux appartements témoins dont la validation de la qualité permet d'engager la massification des travaux. Ces tests grandeur nature sont l'occasion de repérer d'autres difficultés issues des réalités de terrain propre à chaque appartement. Si tout semble uniforme, rien ne se passe comme prévu dans chaque appartement selon leur positionnement, l'occupant, les aménagements intérieurs, etc … Le formateur utilisera des photos comme traces de l'activité pour mettre en débat ces points d'apprentissage avec les acteurs du chantier. L'ensemble des chargés d'affaires présents aux réunions de chantier, fera état dans la phase d'évaluation du grand intérêt en matière d'apprentissage de ces temps animés par le formateur.
- Les observations des pratiques professionnelles et gestes techniques des compagnons des différents corps de métier mais aussi repérer les interfaces pertinentes que présente le chantier en temps réel au fur et à mesure de son déroulement. Ces éléments font l'objet de photos et de présentations pour débat en réunion de chantier. L'impact des choix de la MOE sur l'enchaînement des activités a un effet sur les interfaces réellement constatées sur le chantier. Ces choix guidés par notamment par la présence des occupants limiteront les interfaces ou périodes de co-activité possibles et donc les possibilités de formation en situation de travail. Ces observations sont aussi une phase de positionnement des futurs apprenants potentiels afin d'affiner les objectifs pédagogiques des séquences formatives.

Construction de la référence :

Il est apparu lors de cette phase que l'ensemble des acteurs parlait des langages différents sur la performance attendue. Pour la MOE, les règles de l'art se confondent avec la prescription technique quand le formateur se positionne sur une performance mesurable et durable, à l'avant-garde sur la base des règles de l'art correspondante aux préconisations PACTE (RAGE). Quand aux entreprises, elles se positionnent sur un respect strict des spécifications techniques d'autant plus que le contrôle est effectif.
Ces divergences seront un frein important au déploiement de situations formatives car de fait, la confrontation des traces de l'activité ne peut se faire avec un référentiel partagé.



Cartographie des acteurs

De ces trois sources de l'ingénierie, il s'avère que le contenu pédagogique se construit finalement au plus près de la matière que fournit le chantier avec pour conséquence une obligation de réactivité dans l'organisation du chantier pour faciliter la co-activité entre corps d'état et l'introduction des séances formatives.

L'autre enseignement de cette phase d'ingénierie concerne la posture du formateur qui doit osciller tantôt vers la pédagogie par l'exemple (rapport à la norme, aux règles de l'art..) et tantôt vers la pédagogie par l'erreur en s'appuyant sur des « erreurs » repérées sur le chantier pour construire l'action de formation en situation de travail
La logique de pédagogie inversée qu'il développe peut l'apparenter à la fonction de contrôle en principe fortement présente sur le chantier, mais portée par d'autres acteurs

et pour d'autres enjeux.
Là encore le formateur est un équilibriste !

Le formateur a retenu pour son activité le terme de Formateur Médiateur car il reste au cœur d'enjeux divers qui doivent s'articuler pour que l'apprentissage soit possible. La sécurisation de son action est essentielle. De plus, l'Organisme de Formation doit cumuler des compétences techniques mobilisables en bureau d'études pour l'amont de son action et des compétences pédagogiques « terrain » pour construire et adapter des situations d'apprentissage aux compagnons en partant d'observations quasi simultanées.
L'accueil des entreprises au niveau des directions et chargés d'affaires est bon car tous déclarent que la bonne connaissance des normes et la maîtrise de pratiques associées seront toujours plus sélectives dans l'attribution des marchés.
Les enjeux économiques de rentabilité et sinistralité sont tels sur un chantier que l'introduction d'une fonction formation en situation de travail nécessite une contractualisation en amont avec l'ensemble des acteurs, au premier rang duquel on retrouve les entreprises.

Autre enseignement de la phase d'ingénierie : la réalisation d'appartements témoins pourrait constituer la principale situation de travail aménagée pour devenir situation d'apprentissage notamment sur les compétences d'interface. Dans la présente expérience, l'occupation de l'appartement par ses habitants durant les travaux, a constitué un frein important pour l'exploitation formative. En effet, la présence de l'occupant favorise la succession rapide des corps d'état plutôt que la co-activité dans un espace restreint par l'occupation et les contraintes de protection des lieux.
Dans l'idéal, il serait donc plus pertinent de favoriser la réalisation de ces appartements témoins sans habitant de façon à pouvoir réunir l'ensemble des équipes intervenantes et mettre en œuvre les situations de co activité potentielles pour ensuite les mettre en discussion en confrontant les traces collectées : photos et récits ou témoignages aux normes, recommandations et règles de l'art retenues.

Le positionnement des apprenants

Cela permet aussi au formateur de réaliser une évaluation de positionnement des intervenants du chantier afin de personnaliser ensuite la formation au geste technique et aux règles de l'art lors de la réalisation du chantier.
De cette phase aménagée, peut se construire alors le plan de formation complémentaire qui sera réalisé par le formateur lors de la massification des travaux.
Les équipes pouvant se succéder sur la durée du chantier selon les entreprises présentes, le maintien d'un appartement témoin serait aussi le moyen de former l'ensemble des intervenants qui se succèdent sur un chantier de plusieurs mois et notamment quand la sous-traitance est mobilisée.
Cette réalité de la vie des chantiers impose la nécessité de contractualiser sous une forme de clause d'engagement de l'entreprise que les compagnons formés soient ceux qui interviennent tout au long du chantier.

La séquence de confrontation

Enfin la mise en œuvre de la phase de confrontation des traces de l'activité aux attendus de qualité des interfaces, serait plus facilement positionnée lors de la réalisation des appartements témoins alors qu'elle deviendrait difficile lors de la massification des travaux en raison de la contrainte « occupants » et donc des délais de réalisation imposés.

Action de formation effectivement déployée

L'organisation de la co-activité étant rendue complexe en raison de l'occupation des appartements, le choix d'ordonnancement de la MOE n'a pas permis d'organiser ces

situations formatives sur les points d'interface pertinents du point de vue formatif.
Pour autant, l'action du formateur dans la phase d'implémentation et d'ingénierie a permis des temps apprenants pour les chargés d'affaires, la MOE et autres acteurs, lors des réunions de chantiers, en mettant en débat la question de la qualité et des choix techniques et leurs effets à moyen et long terme à partir de traces de l'activité (Photos).

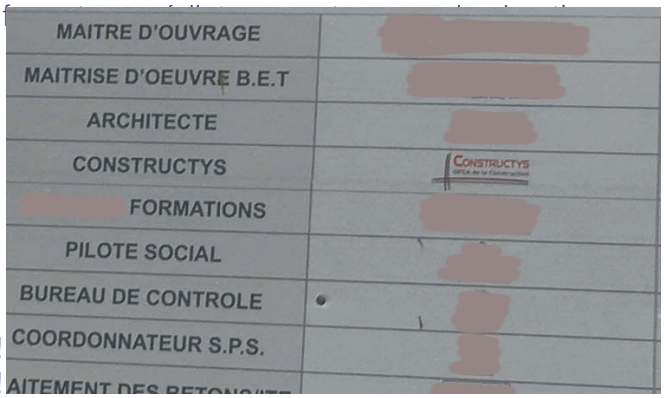
« Preuves » et « traces de l'activité » prévues :

L'absence de réalisation effective d'Afest n'a pas permis d'aborder la question des preuves.
Pour les traces de l'activité : ce sont essentiellement des photos qui ont été support d'échanges lors de l'expérimentation. Si la tradition orale est forte sur les chantiers, il est prévu un rapport écrit reprenant les photos commentées, témoins des écarts aux règles de l'art associées.

Retombées de l'Afest (bénéfices)

La réalisation inachevée de cette expérimentation restreint la possibilité de mesurer les retombées potentielles (ou bénéfices directs) au delà la satisfaction exprimée des entreprises quand à la présence d'une expertise forte.

Le temps nécessaire de construction d'un projet en amont avec le donneur d'ordre, MOA et MOE, d'implémentation concrète du dispositif sur le chantier avec les entreprises avant même la réalisation de formation en situation de travail des compagnons et chefs d'équipe, pose la question du modèle économique de cette expérimentation dans les conditions de l'expérimentation. Mais, dans l'hypothèse de la complémentarité FIT et Afest, les financements permettant la mise en œuvre de la FIT rendent la réalisation de l'Afest économiquement viable d'autant que l'expérimentation doit favoriser la construction des outils pédagogiques génériques permettant de conduire à moindre coût une phase de duplication voire de massification car les enjeux de performance thermique concernent et concerneront un nombre très important de chantiers et d'entreprises.
Si tous les acteurs et en premier lieu les entreprises, reconnaissent le grand intérêt de la démarche du formateur et de sa présence sur le chantier pour faciliter l'atteinte de la qualité attendue par le développement des compétences, l'expérience a montré que les conditions d'intervention d'un « [illegible] sont très exigeantes.



La formation intègre le chantier !
C'est inscrit sur le panneau !

Illustration de l'interface entre la menuiserie et l'isolation extérieure du bâtiment.

La pose des menuiseries : activité clé de l'étanchéité à l'air du bâtiment qui s'aborde à court terme ou à long terme en fonction des choix techniques mobilisées. (Exemple : l'usage du silicone pour combler un espace entre le cadre et la menuiserie est efficace à court terme mais pas à moyen terme.) Au delà des normes, c'est bien le geste en situation qui fera la qualité de l'étanchéité.
Par son action, le formateur met au débat la qualité attendue et la qualité réelle avec les acteurs du chantier.

AFEST UNE MÉTHODOLOGIE POUR FAVORISER L'ACCÈS À L'EMPLOI DE BÉNÉFICIAIRES DE FORMATIONS CERTIFIANTES

FAF.TT - EXPÉRIMENTATION « SORTANTS DE FORMATION »

L'action de formation n'ayant pu avoir lieu, il n'y a eu aucun apprenant.

4 agences d'emploi dont 2 PME ont participé aux phases amont du projet.

- Permettre une meilleure adéquation entre les parcours de formations certifiantes et les besoins des entreprises en optimisant les temps d'application en entreprise,
- Renforcer le développement de compétences complémentaires lors des phases de stage en entreprise afin de faciliter la future intégration en entreprise de demandeurs d'emploi en formation.

- Le projet vise des demandeurs d'emploi engagés dans un parcours de formation en vue de faciliter leur accès à l'emploi,
- Volonté de permettre une articulation entre les objectifs pédagogiques des formations du Programme Régional de Formation et les besoins des entreprises qui recrutent
- Professionnaliser la fonction formative interne des entreprises

Origine et objectifs de l'expérimentation

Depuis de nombreuses années, la branche du Travail Temporaire constate que le recours aux formules classiques de formation ne permet pas toujours d'acquérir les compétences correspondantes aux besoins exprimés des entreprises :

- L'offre de formation n'existe pas toujours sur le territoire de mobilité de l'intérimaire,
- Les équipements et les savoir-faire n'existent parfois que dans l'entreprise dite entreprise utilisatrice (entreprise cliente des agences d'emploi),
- Les durées de formation proposées sont souvent longues et ne prennent pas suffisamment en compte l'expérience acquise des salariés intérimaires,
- Les dates de formation ne correspondent pas au temps du projet de l'entreprise (x)

C'est sur la base de ces constats qu'a été conclu en juin 2000, l'accord relatif à la mise en place d'actions de formation professionnelle dans les entreprises utilisatrices (arrêté d'extension du 15/01/01 publié au JO du 25/10/01).
Cet accord a permis de poser les bases d'un partenariat ETT/entreprises utilisatrices centré sur les compétences et de développer de nouvelles pratiques formatives.
Il a été mis en œuvre pendant une dizaine d'années et a permis de former entre 1 500 et 2 500 salariés intérimaires par an en moyenne. Trente organismes de formation ont

été agréés par le Faf.TT pour encadrer la mise en œuvre des formations in situ.
Cette démarche a permis d'identifier des freins liés :

- Aux ressources nécessaires à couvrir l'ensemble du process (mobilisation de l'entreprise utilisatrice et de ses encadrants, conventions multiples,…)
- Au positionnement du Faf.TT sur l'appui à l'évaluation des apprentissages dans des entreprises utilisatrices adhérentes d'autres Opca.

Par ailleurs le contexte est marqué par la réforme de la formation professionnelle continue ainsi que la signature de 2 accords entre partenaires sociaux de la branche :

- Accord de 2013 relatif à la sécurisation des parcours, portant création du CDI intérimaire et du Fonds de sécurisation des Parcours Intérimaires,
- Accord de 2012 relatif au tutorat.

Le rôle joué par les agences d'emploi dans les process de recrutement et d'accompagnement du développement des compétences auprès des TPE PME ont convaincu le Faf.TT de la pertinence de participer à l'expérimentation Afest pour s'associer à la réflexion et à l'identification des conditions de réussite.
L'objectif pour le Faf.TT était, en s'appuyant sur son expérience antérieure et sur les résultats de l'expérimentation, de définir une méthodologie adaptable à différents contextes d'intervention précisant :

- les étapes indispensables à mettre en œuvre,
- les modalités d'encadrement à prévoir,
- les outils sur lesquels s'appuyer,
- les points de vigilance.

Le projet

Une fois le principe de la participation à l'expérimentation arrêté, le Faf.TT a procédé à une première analyse d'opportunité / faisabilité par le biais de ses équipes de proximité en région.
Très vite, le partenariat existant entre le Faf.TT et la Région Hauts de France a été identifié comme support possible au projet.

Le contexte territorial

Confrontée historiquement à un haut taux de chômage, la Région Hauts de France multiplie les initiatives, dont la mobilisation du levier de la formation continue des demandeurs d'emploi, pour y remédier.
Le programme Régional de Formation est orienté sur les formations permettant l'accès aux emplois en tension sur les territoires.
Pour autant, 40 % des sortants de formation ayant bénéficié d'une formation via le PRF n'intègrent pas les entreprises sur les métiers pour lesquels ils ont été formés.
Dans le même temps, les agences d'emploi estiment les « commandes non servies » sur ces métiers en tension, c'est à dire les offres d'emploi non pourvues faute de profils adaptés, s'élèvent à environ 25 %.
La Région Hauts de France et le Faf.TT portent un objectif commun : faciliter la mise en relation entre les personnes formées dans le cadre du Plan Régional de Formation (PRF) et les agences d'emploi. Ce partenariat fait le pari que l'intérim peut constituer une passerelle facilitant l'accès durable à l'emploi des sortants de formation.

Cibles :

- Des demandeurs d'emploi engagés dans un parcours de formation certifiant dans le cadre du PRF,
- Des entreprises utilisatrices TPE PME.

Principe :

- Mise en place des séquences formatives en situation de travail pendant les stages en entreprises prévus dans le parcours de formation PRF sous statut demandeur

d'emploi,
- L'étape de stage en entreprise semble insuffisamment exploitée dans les parcours formatifs. Son impact pourrait être renforcé via des séquences d'Afest,
- Les temps d'Afest permettraient une meilleure articulation entre le cursus de formation et l'emploi en ciblant des compétences complémentaires.

Enjeux pour les acteurs :

Pour les apprenants les enjeux potentiels sont de :

- acquérir des compétences nouvelles ;
- acquérir des compétences transférables réutilisables dans un emploi du même type ;
- développer ses capacités réflexives ;
- accéder plus facilement à un emploi en sortant de formation ;
- bénéficier d'une guidance, d'un accompagnement ce qui peut faciliter son intégration potentielle dans l'entreprise.

Pour l'entreprise utilisatrice les enjeux potentiels sont de :

- résoudre des difficultés de recrutement ;
- améliorer sa performance ;
- professionnaliser des pratiques d'apprentissages en situation de travail existantes mais peu formalisées ;
- augmenter ses capacités internes de développement des compétences en développant un tutorat plus efficient et valorisant pour le référent/tuteur Afest ;
- favoriser le développement de compétences spécifiques liées à l'environnement de travail mais aussi de compétences dites transverses (« soft skills »).

Pour les agences d'emploi les enjeux potentiels sont de :

- pouvoir proposer des profils de candidats non expérimentés mais détenteurs de compétences attendues par leurs clients ;
- c'est une occasion aussi d'améliorer la qualité de leur sourcing auprès des stagiaires du programme régional de formation ;
- accompagner le développement de compétences de futurs salariés.

Pour le prestataire de formation les enjeux potentiels sont de :

- augmenter le taux d'emploi des stagiaires à l'issue de la formation ;
- revisiter le contenu pédagogique des formations au regard des situations professionnelles rencontrées ;
- revisiter ou enrichir leur accompagnement des périodes de stage en entreprise qui pourrait jouer un rôle central dans le développement d'Afest lors des périodes de stage en entreprise au-delà même de l'expérimentation.

Si le projet initial ne prévoyait pas une association étroite de l'organisme de formation à l'expérimentation, il s'est révélé pertinent de travailler plus étroitement avec les prestataires de formation afin d'assurer une cohérence dans le suivi pédagogique et d'identifier les candidats potentiels.

Pour la Région Hauts de France l'enjeu potentiel est de :

- trouver les réponses facilitant une embauche d'une part importante de personnes formées via le PRF.

À noter que les causes peuvent être multiples et de nature diverses (contenu de formation, pré-requis,…). L'expérimentation pourrait apporter une piste de réponse.

Pour le Faf.TT :

- L'accord de branche du travail temporaire encadre de manière précise les contenus et les conditions de déroulement des formations sur site. L'expérimentation Afest

permettrait d'envisager des pistes d'évolution en la matière.
- Dans une logique de transmission des savoirs et de maintien en emploi, l'accord de branche prévoit l'exercice de la fonction tutorale par des intérimaires mais cette modalité est peu utilisée ni même très formalisée. L'expérimentation pourrait être l'occasion de revisiter et développer la fonction de tuteur intérimaire expérimenté.
- Développer une méthodologie qui pourrait être adaptée et/ou dupliquée sur d'autres territoires.

Objectif général :

Tester l'hypothèse selon laquelle une formation en situation de travail permettrait l'acquisition de compétences complémentaires à celles prévues dans les programmes de formation favorisant ainsi un meilleur accès à l'emploi sur des métiers à forte technicité.
La formation en situation de travail respectant les points de passage méthodologiques des Afest pourrait ainsi constituer le maillon d'une chaîne visant l'accès à l'emploi.
La formation en situation de travail pendant les périodes de stage en entreprise permettrait aux bénéficiaires de formations :
- De découvrir les attentes de l'entreprise en termes de savoirs faire, par la pratique du geste, dès la période de stage, sans contrainte de productivité ni de résultat ;
- De se « rassurer » sur leur prise de poste en offrant une formation sur site pendant le stage en étant encadré par un tuteur impliqué dans le processus notamment grâce à des prises de recul ;
- De bénéficier d'un accompagnement tutoral associant apprentissage technique et compréhension de l'environnement de travail ;
- D'avoir un droit à l'erreur qui ne leur sera pas dommageable pendant ces périodes de Afest.

Pour les acteurs du projet, le projet Afest offrirait une meilleure articulation entre les référentiels de formations certifiantes, les stages et les futures missions. Il permettrait d'utiliser de manière plus efficiente les périodes d'application en entreprise et induirait un renforcement des liens entre l'appareil de formation et les entreprises au service des parcours des individus.
L'expérimentation du Faf.TT explore une réponse possible à la problématique initiale des sortants de formation mais les combinaisons possibles des causes (attractivité, pénibilité du travail, conditions d'emploi, question de mobilité…) pouvant expliquer le taux de non-retour à l'emploi sur des métiers en tension malgré une formation ciblée, restent à intégrer à l'analyse.

Le dispositif tel qu'il était prévu

Objectif : au départ du projet, l'objectif était de former 4 à 6 salariés répartis dans 2 ou 3 entreprises d'accueil.

Choix du consultant :

Le dispositif de l'expérimentation s'appuie sur l'accompagnement d'un consultant ayant développé des pratiques et outils de professionnalisation des référents/tuteurs dans le cadre de formations en situation de travail.
Le Faf.TT a procédé à un appel à projet auprès de 3 consultants ayant une expérience correspondant au projet.

Ciblage des formations PRF :

Le Faf.TT a effectué un premier ciblage d'actions de formation du PRF en fonction des premiers éléments communiqués par les agences d'emploi en termes de besoins de recrutement et du planning de déroulement des actions de formation. La région a également participé aux repérages d'actions. Plusieurs prestataires de formation ont été sollicités par téléphone pour affiner les éléments de calendrier.

Une rencontre a été organisée avec deux prestataires de formation susceptibles de participer au projet. Cette rencontre a permis d'échanger sur :

- les critères à retenir pour sélectionner les apprenants pour l'expérimentation,
- le contenu de l'action,
- les difficultés rencontrées par le prestataire lors de l'insertion à l'emploi,
- le calendrier du projet.

L'étape préalable :

Les entreprises d'accueil recherchées étaient des TPE-PME entreprises clientes des agences d'emploi. Ces entreprises utilisatrices (EU) devaient donc être pré-identifiées par les agences d'emploi du territoire en fonction de leurs besoins de recrutement non immédiats. Il n'est pas prévu d'obligation d'embauche à l'issue du parcours.
Les agences d'emploi qui avaient étaient informées depuis plusieurs mois du projet et qui avaient souhaité participer ont été conviées à une présentation globale du projet et de la méthodologie en mai 2017. La réunion a rassemblé les agences d'emploi, le Faf. TT, L'Aract, le consultant, la Région et 2 prestataires de formation et s'est déroulée dans les locaux d'un des prestataires.
L'objectif de cette réunion était de permettre aux agences d'emploi d'identifier des entreprises d'accueil potentielles, mais aussi de rencontrer les premiers candidats.
Les candidats ont également eu un entretien individuel avec la conseillère en évolution professionnelle du FAF.TT (CEP). Cet entretien a permis de valider les projets des candidats et leur souhait ou pas d'intégrer le projet.
A l'issue de cette réunion un métier en tension a été retenu : le métier de technicien de maintenance industrielle. Métier pour lequel les entreprises recherchent des candidats expérimentés, d'où de besoins forts en recrutement.
Le métier de chaudronnier a été aussi évoqué.
Outre, le fait que ces métiers soient identifiés en tension dans la région, il fallait que les périodes d'application en entreprise coïncident avec les disponibilités des entreprises d'accueil et que la fin du parcours de formation corresponde au calendrier de l'expérimentation.

Formations identifiées :
1ère formation : module de professionnalisation en maintenance industrielle d'une durée de 6 semaines en centre et 4 semaines en entreprise en juin/juillet 2017
2ème formation Bac Pro MEI Maintenance des Equipements Industriels, avec un stage en entreprise de 5 semaines en juin/juillet 2017

Repérage des entreprises d'accueil par les agences d'emploi et entretien préalable :
Les agences d'emploi devaient contacter leurs entreprises clientes, PME TPE du secteur pour leur présenter les grandes lignes du projet et leur proposer un entretien avec le consultant.

Les objectifs de cet entretien préalable :

- Affiner la présentation du projet ;
- Obtenir l'adhésion de l'entreprise d'accueil ;
- Identifier les acteurs au sein de l'entreprise (formateur interne, manager, tuteur…) ;
- Vérifier les conditions de réussite ;
- Repérer les pratiques de transmission et les situations d'apprentissages en situation de travail existantes dans l'entreprise ;
- Analyser les conditions possibles de mise en œuvre de l'Afest ;
- Faire émerger les attendus de l'entreprise ;
- Valider les aménagements possibles de la situation de travail.

Un temps d'échange était également prévu idéalement dans la foulée de l'entretien préalable, avec le « tuteur/référent Afest » pour :

- Vérifier l'appropriation du dispositif par le tuteur (principe de l'essai/erreur et du temps réflexif) ;

- Identifier avec lui les temps dédiés à la Afest au cours du stage ;
- Identifier des situations formatives ;
- L'outiller (à l'aide d'outils simples d'utilisation permettant d'évaluer les résultats de la Afest et d'attester.

Le dispositif tel qu'il était prévu, prévoit de s'appuyer sur un référent/tuteur Afest qui est le garant de la réussite du parcours Afest.
Pour cela, il est formé et outillé pédagogiquement par le consultant formateur retenu par le Faf.TT. Son rôle consiste à évaluer les compétences de l'apprenant pour le positionnement en amont, son style d'apprentissage puis les compétences développées lors du parcours dont il organise et formalise les étapes. Il aide à la réflexivité. Il coordonne l'ensemble des personnes intervenant dans la transmission.
A la différence des formations classiques, la référence est créée à partir de la compétence attendue par l'entreprise et le référent/tuteur. On s'éloigne donc pour partie du référentiel de la formation réalisé dans l'organisme de formation.

La difficulté rencontrée : trouver des entreprises intéressées par le projet dans le délai imparti.

Les 4 agences d'emploi intéressées par l'expérimentation n'ont pu trouver les entreprises d'accueil dans les délais très serrés qui leur étaient proposés, ce qui a eu pour effet l'interruption de l'expérimentation.

Outre le calendrier, la question de l'exigence de mobilisation interne (tuteur, encadrement, aménagement de la situation de travail, temps réflexif…) a pu décourager des entreprises ce qui interroge sur la représentation de l'enjeu pour l'entreprise au regard des gains espérés de cette mobilisation interne. L'enjeu est pourtant important : réussir ses recrutements. Quelle place pour une dynamique d'apprentissage ? Quelle représentation du rapport coûts / bénéfices de se lancer dans la Afest ?

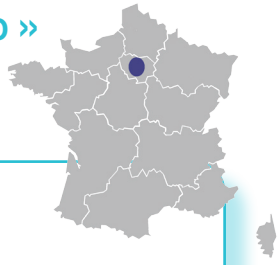
L'expérimentation engagée par le Faf.TT n'a pas pu être menée à son terme. Néanmoins les hypothèses et les enjeux du projet sont de nature à justifier le récit de cette démarche qui pourrait faire l'objet d'une expérimentation ultérieure.

<u>En synthèse, les freins identifiés à la mise en œuvre de cette expérimentation</u> :

- Une difficulté à mettre en cohérence le planning des organismes de formation et la possibilité d'accompagnement des ETT auprès des EU ;
- Une difficulté des ETT à accompagner le projet auprès de leurs clients et sur les sites clients.

LIBERO, DU BON GESTE À LA CAPACITÉ D'ORGANISER SON CHANTIER

OPCA TS - EXPÉRIMENTATION « LIBÉRO »



3 agents de service
2 salariés expérimentés et 1 nouveau salarié

1 entreprise

Développement économique, des enjeux de qualité de prestation ; Recrutement.

- Cette expérimentation met en lumière l'importance d'adosser la formation à la situation de travail.
- L'Afest point de passage pertinent pour améliorer la qualité de service. Ce cas permet de confirmer qu'il est nécessaire de confronter l'activité prescrite à des activités réelles pour déterminer les compétences nécessaires dans un contexte contraint pour une prestation de qualité.

Origine et objectifs de l'expérimentation

Origine :

La branche Propreté compte plus de 470 000 salariés dont 75% occupent des postes d'agent de service. 80% des entreprises ont moins de 20 salariés et emploient 11% des salariés du secteur, et 1% des entreprises emploient plus de 50% des salariés du secteur.
Des mutations économiques importantes font bouger et questionnent les entreprises de la branche. En effet, une concurrence accrue avec une forte pression sur les prix des prestations impacte les marges et rend difficile les investissements. A cela s'associe des difficultés de GRH : turn-over, absentéisme, difficulté de recrutement. Tout ceci impose aux entreprises de réfléchir à la conciliation des attentes clients et de la rentabilité économique.
Il existe un fort enjeu pour la branche de donner les moyens aux entreprises d'amplifier la professionnalisation engagée depuis plusieurs années pour répondre aux exigences des clients et favoriser la fidélisation des collaborateurs.
Les salariés qui occupent ces postes ne détiennent pas de certifications professionnelles et sont pour une partie d'entre eux en situation d'illettrisme (95% des effectifs sont de niveau V et infra V). Pour remédier à cela, la branche a mis en place depuis plusieurs années une politique volontariste de formation. En effet, l'organisation de l'activité présente des spécificités : prestation réalisée chez le client le plus souvent en horaires

décalés, chantiers éclatés, transferts de salariés lors du transfert des marchés, situations multi employeurs, etc. avec 75% de temps partiels ; ces conditions d'exercice ne facilitent pas à l'accès à la formation classique sous forme de stage.
Pour se faire, L'INHNI (organisme de formation de la branche propreté) propose un dispositif numérique de formation (Libéro 3.0) pour aider les entreprises à former leurs agents de service directement sur le poste de travail. Ce dispositif est le prolongement d'une formation en présentiel, organisée autour d'un classeur « kit Libéro ». Il s'agit d'un dispositif s'utilisant en situation de travail pour connaître, reproduire les bons gestes : les techniques de nettoyage par les agents de service pour réaliser un chantier de façon autonome.

Objectifs :

Il existe un fort enjeu pour la branche de donner les moyens aux entreprises d'amplifier la professionnalisation engagée depuis plusieurs années.
D'emblée, L'Afest est vue comme un moyen de booster le dispositif Libéro 3.0 en l'enrichissant grâce à l'accompagnement réflexif pour qu'il devienne une modalité d'apprentissage qui pourrait être promue auprès des entreprises
En effet, le dispositif parait est simple ; L'entreprise s'abonne à la plateforme de l'organisme de formation et accède aux modules en ligne. La plateforme est accessible via un PC ou une tablette avec synchronisation a posteriori. Elle offre la possibilité d'individualiser tous les parcours, pour répondre aux besoins spécifiques de chaque agent. Un dispositif d'évaluation, permet au manager et à l'agent d'apprécier les progrès réalisés.
L'Opca TS a prospecté des entreprises qui étaient déjà abonné à Libéro. Une seule entreprise s'est engagée. Les autres entreprises n'ont pas pu intégrer en raison des contraintes de temps de l'expérimentation.
Trois salariés ont participé à l'expérimentation : deux interviennent dans des bureaux (dont un expérimenté et un nouvel entrant), un dans une résidence.

Conditions d'implantation/installation

L'opportunité d'une Afest pour l'entreprise

La particularité de cette expérimentation est que l'Afest se déroule chez le client.
L'activité du secteur de la propreté est particulière. Le travail se réalise chez le client et donc l'Afest également. Cette spécificité impose des contraintes fortes : la prestation doit être réalisée, dans un temps contraint souvent soit avant l'arrivée des salariés et/ou des clients du donneur d'ordre. Il est difficile de former durant ces temps c'est pour cela que l'outil Libéro paraît être intéressant. L'entreprise et le manager n'ont pas beaucoup de marges de manœuvre : les situations de travail sont limitées à la fois en temps et en lieu.
Pour autant, pour l'entreprise c'est un vrai enjeu de former les salariés qui n'ont pas ou peu d'expérience rapidement aux bons gestes techniques. L'objectif poursuivi est donc grâce à cette modalité de formation est la recherche de gains de temps dans la réalisation de la prestation avec une acquisition des compétences au plus près de la situation de travail.
Pour l'entreprise, c'est à la fois un enjeu de performance car la qualité de la prestation passe par les compétences de ses salariés et de renforcer son positionnement sur son marché mais aussi intégrer et rendre opérationnel les nouveaux salariés.
Les compétences ne sont pas disponibles ni accessibles même si il n'y a pas besoin de qualification pour ce type d'activité, il y a besoin de maîtriser des savoir-faires à la fois techniques et de prudence pour réaliser un travail efficace et de qualité.

Les objectifs en matière d'apprentissage

Les compétences visées sont celles du kit mais plus largement la capacité d'être autonome sur son chantier.
L'expérimentation porte sur la compétence « organiser son chantier ».

En prenant appui sur les contenus de formation de Libéro 3.0, il s'agit de permettre à l'agent d'optimiser son action au regard de la topographie des lieux, des priorités et des règles définies par le client et/ou les « utilisateurs/usagers directs »[1], tout en respectant le cahier des charges qui définit de manière formelle le service que l'entreprise s'engage à rendre au client, et les pratiques professionnelles de référence.
Dans ce contexte de « double commande », et de temps fixé, l'agent de service doit être en mesure de « réorganiser » son activité et de la planifier au-delà d'une « vacation » pour tenir compte des demandes qui lui sont faites, en dehors du cahier des charges.

1- L'intervention de l'agent de service s'effectue dans un contexte de double commande : d'une part le cahier des charges formalisé qui lie le gestionnaire de l'équipement et l'entreprise (gestionnaire de bureaux, d'immeubles) et d'autre part les utilisateurs des équipements (salariés des entreprises qui occupent les bureaux, ou résidents des immeubles), qui de manière informelle expriment d'autres besoins ou énoncent des priorités.

L'intentionnalité

L'intention de former pour l'entreprise
L'entreprise s'est portée volontaire pour l'expérimentation et au regard de ses enjeux de marché, elle souhaite améliorer ses modalités de formation. Mais au-delà de l'intention comment passer à l'action quand l'entreprise n'a pas beaucoup de marge de manœuvre sur l'activité sur des sites où elle n'est pas la seule décisionnaire.

Le donneur d'ordre fait partie des acteurs de l'Afest et il est nécessaire de l'intégrer. En l'espèce, l'entreprise a accepté que l'Afest se réalise dans ses locaux.

L'intention du formateur
Le manager-formateur, chef du site, a suivi la formation à la prise en main de l'outil auprès de l'INHNI et la formation de formateur occasionnel pour assurer la réalisation de l'Afest. Le manager ici doit changer de mission : il est nécessaire de passer de son rôle de superviseur à un rôle de formateur.

Intention de l'apprenant
Ici, en l'espèce, les salariés n'étaient pas les primaux demandeurs de la formation mais ils ont été volontaires pour réaliser cette formation.
L'expérimentation a été réalisé avec trois salariés : trois profils différents : deux salariés expérimentés un salarié entrant.

L'intentionnalité a été / est formalisé par un protocole.

L'appréciation de la faisabilité

Un des premiers aménagements est l'accord du client /donneur d'ordre de la réalisation de la formation sur son site. Dans un environnement contraint, l'activité se passe chez le client et là, l'employeur, le manager peut avoir des réductions de ses marges de manœuvres pour aménager l'activité de travail.
La question des conditions ici et du contexte sont ici important en effet, sur ce chantier. La mise en place de l'Afest n'a pas été simple car l'accès à un marché important a conduit l'entreprise à reporter à plusieurs reprises la réalisation de l'expérimentation.
De plus, comme nous sommes en situation de travail, il se peut que l'on se retrouve devant des situations imprévisibles comme pour exemple, obligé de suspendre la séquence de formation du fait de l'arrivée précoce des salariés de l'entreprise cliente.
Afin que l'activité puisse se faire malgré le temps de formation, le manager aide à finir le chantier.
À la fin de cette expérimentation, tous les acteurs ont par ailleurs souligné que le temps nécessaire à l'Afest était tributaire de la charge de travail de l'agent, et qu'en tout état de cause sa mise en œuvre devait en tenir compte d'où la nécessité d'aménager.
Tous les lieux d'exercice des agents de service ne peuvent être considérés

comme « naturellement » propices au déploiement d'une Afest. Plusieurs facteurs sont à prendre en compte, la charge de travail des agents, la topographie des lieux, l'obtention de l'accord du client et/ou de l'occupant/résidents des lieux, la capacité d'assurer la continuité de l'activité en cours de réalisation. Cette analyse devrait permettre d'identifier les conditions les plus favorables aux apprentissages de l'apprenant et de formaliser un schéma de mise en œuvre adapté au contexte d'exercice de l'agent.

Choix du prestataire

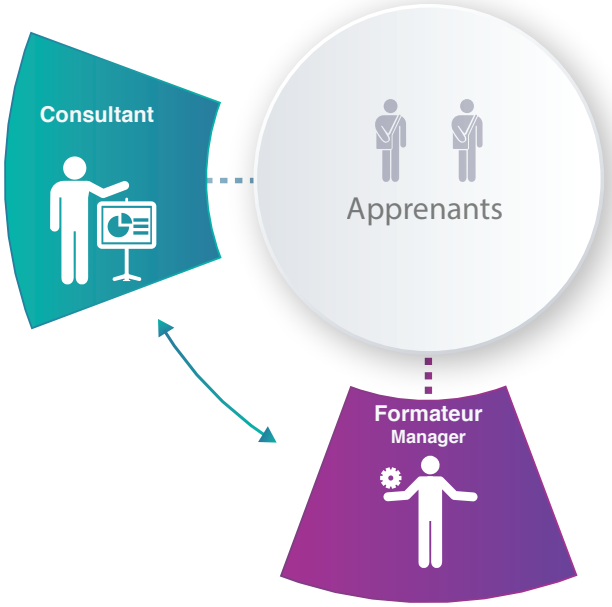
Le consultant a été choisi par l'Opca pour son expertise sur l 'ingénierie pédagogique en situation de travail. Sa mission a été d'outiller les acteurs notamment pour la phase d'ingénierie et de réflexivité.

Ingénierie

Construction de la référence

La référence dans cette expérimentation est les compétences à acquérir dans le Kit Libéro.
Neuf modules de formation interactifs de « Libéro 3.0 », sont en relation directe avec les 3 grands domaines d'activité de l'agent de service (intervention sur blocs sanitaires, bureaux, parties communes). Ils permettent de couvrir un large champ de des tâches contenues dans 90% de leur activité en matière d'organisation, de mise en œuvre de techniques, de contrôle, de prévention des accidents : gestes et postures, de respect de l'environnement, de communication avec le client.
Cet outil multimédia vise à former au poste de travail sur des temps courts (15 à 45' par module) et à permettre soit de créer son propre parcours de formation (auto-formation) soit pour le manager de créer des parcours de formation pour les membres de son équipe. La formation peut avoir lieu sur site ou dans les locaux de l'entreprise. Libéro offre un cadre d'action standard qui correspond au travail prescrit.

Mais suite à l'expérimentation, il est ressorti par les acteurs qu'il est important d'intégrer dès l'ingénierie l'adaptation aux cahiers des charges.



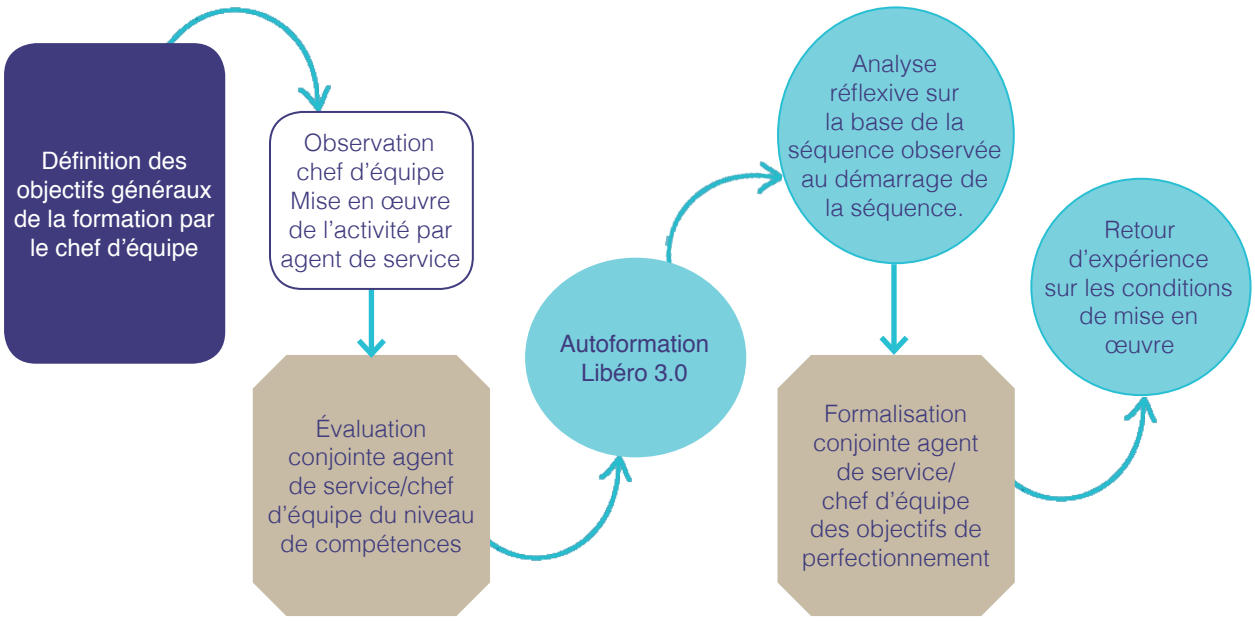
Le manager suit une formation de formateur occasionnel (2 jours) visant l'organisation, la construction de parcours de formation, la pédagogie, l'animation à laquelle s'ajoute une formation à l'utilisation de la plateforme Libéro 3.0 (1 jour).
Dans ce cadre-là, le manager peut se retrouver en injonction paradoxale. Le rôle du manager est normalement basé sur le contrôle du travail fait et/ou du respect du cahier des charges. Ici, il a pour mission de faciliter l'acquisition de compétences et de se créer les marges de manœuvre pour mettre en place les conditions facilitantes qui peut être notamment d'aider l'apprenant à finir le chantier. La réflexivité s'avère difficile à réaliser, car c'est une mission nouvelle pour le manager et donc une nouvelle compétence.

Phases de l'ingénierie

Les objectifs de la séquence de formation sont ceux fixés par le Kit Libéro 3.0.
Une phase de Pré-positionnement par le chef d'équipe :
- Identification par le chef d'équipe des objectifs de la formation par une phase d'observation
- Évaluation du niveau de compétence par l'agent et le chef d'équipe,

Séquence 1 :
- présentation de Libéro 3.0 par le chef d'équipe,
- mise en situation d'autoformation de l'agent de service,
- retour sur expérience de l'agent à partir de la confrontation des situations mises en œuvre avant la séquence de formation et de la séquence Libéro 3.0 retenue,
- identification des compétences à perfectionner pour la séquence 2.

Séquence 2 (7 jours après la première séquence) :
- rappel des objectifs de la séquence par le chef d'équipe,
- retour sur expérience : conditions de mise en œuvre des objectifs de perfectionnement définis à l'issue de la séquence 1.



« Preuves » et « Traces de l'activité » prévues :

Traces de l'activité	« Preuves »
	- Un protocole de formation bipartite intégrant le programme de formation - Grille de pré-positionnement - vidéo - La grille d'évaluation de Libéro 3.0 - La fiche de poste

Action de formation effectivement déployée

L'action de formation ici présentée est celle avec un salarié expérimenté

L'expérimentation a porté sur l'activité de nettoyage de bureau, avec des objectifs de perfectionnement portant sur le dépoussiérage, les gestes et postures, le respect des règles d'hygiène. Ces objectifs ont été déterminés en deux temps :

- suite à l'observation de l'agent de service en activité, le chef d'équipe a identifié des points sur lesquels des améliorations étaient nécessaires de son point de vue, sans les communiquer dans un premier temps à l'apprenant,
- dans un second temps, en prenant appui sur la grille de positionnement intégrée au « protocole individuel de formation bipartite[1], l'agent de service et le chef d'équipe ont « confronté » leurs points de vue sur le niveau de maîtrise des compétences associées à l'activité de nettoyage de bureaux.

1- Annexe 3 - document protocole individuel de formation bipartite - Expérimentation FEST Libéro 3.0

Séquence 1

Pendant que le salarié visionne la séquence Libéro 3.0, portant sur le nettoyage des bureaux, le chef d'équipe a pris le relais du nettoyage des locaux, pour qu'il soit terminé avant l'arrivée des salariés de l'entreprise qui occupent les lieux.

A l'issue de la séquence d'auto-formation, l'apprenant commente les écarts constatés entre sa pratique et celle présentée dans Libéro qui permet de corriger certains gestes techniques comme l'utilisation permanente des gants.

Puis il confronte avec la réalité de son chantier et l'environnement simulé dans la vidéo. Les échanges se font sur les conditions de mise en œuvre effective des pratiques dans un contexte où le travail doit être organisé dans un laps de temps déterminé et une géographie des lieux différentes (dans le cas présent des bureaux situés à deux étages différents), des demandes spécifiques des occupants (de ne pas toucher aux dossiers posés sur les bureaux), des tâches qui ne figurent pas dans le cahier des charges client, mais qui, pour les occupants des locaux, constituent un « indicateur de la qualité du service rendu » : nettoyage de la vaisselle par exemple.

L'approche Libéro en vidéo « est intéressante, elle montre une méthode, permet de réfléchir, mais est éloignée des conditions dans lesquelles, il doit organiser son chantier ».

Les objectifs assignés à la séquence programmée la semaine suivante sont de deux ordres :

- pour le chef d'équipe : évaluer avec l'agent, le degré de mise en œuvre des objectifs de perfectionnement fixés conjointement,
- pour l'agent : procéder à une analyse de l'impact de la mise en œuvre de ses objectifs sur son organisation du travail.

Séquence2

L'entretien de la seconde séquence a été réalisé hors du lieu de travail et hors temps de travail car l'agent a besoin de disposer de tout son temps pour terminer son chantier et les salariés de l'entreprise sont en train d'arriver dans les bureaux (plus tôt qu'à l'accoutumée), ce qui réduit d'autant son temps disponible.

L'entretien porte dans un premier temps sur les objectifs de perfectionnement : indique que durant la semaine écoulée, pour exemple, il a utilisé de manière permanente les

gants, sans que la réalisation de son chantier n'en soit affectée. Il explique sa pratique : comment il fait pour réaliser les activités, quelles méthodes et pourquoi, ce à quoi il a été confronté.

Concernant l'usage qu'il peut être fait de Libéro 3.0 dans une perspective de développement des compétences d'un agent de service, le chef d'équipe et l'agent soulignent conjointement, qu'au-delà des aspects opératoires présentés, ce qui se joue pour l'agent s'inscrit dans un » triptyque » :

- adapter l'organisation de son chantier dans un contexte spécifique,
- contrôler la qualité de son travail au regard du cahier des charges et des desiderata supplémentaires exprimés par l'occupant/les occupants des lieux,
- adopter les gestes et postures, les règles d'hygiène appropriées pour se protéger.

La démarche de mise en œuvre de l'Afest n'a pas été totalement mise en œuvre selon le schéma élaboré avec le chef d'équipe, en amont de l'expérimentation.

La référence fait débat entre le manager et le salarié permet de définir, in fine, que la compétence nécessaire c'est organiser un chantier et non pas seulement savoir reproduire des gestes techniques.
Au regard des compétences nécessaires, Libéro est intéressant mais pas suffisant, la phase de réflexivité est essentielle pour repérer et formaliser les compétences nécessaires. Cette phase permet la confrontation au réel, de réagir aux aléas, aux réalités du chantier Intelligence des situations, le salarié priorise selon le client final.

Sur les deux salariés suivants, il a été revu les modalités et les séquences. Pour exemple, avec un temps de visionnage en binôme dès le démarrage pour favoriser les échanges et la confrontation.
Avec le salarié débutant il a été constaté que l'outil Libéro était nécessaire mais pas suffisant.

Traces et Autres indices de la réalisation d'une action de formation :

Traces de l'activité	Autres indices
Les films vidéo Les photos	- Un protocole de formation tripartite intégrant le programme de formation - Grille de pré-positionnement - vidéo - La grille d'évaluation de Libéro 3.0 - La fiche de poste - La grille d'évaluation de Libéro 3.0

Évaluation

La grille d'évaluation est remplie par le manager- formateur

Retombées de l'Afest

Pour l'entreprise	Pour l'apprenant	Pour le formateur	Pour le collectif
Potentialité de faire évoluer le cahier des charges	Pour le chef d'équipe et l'agent, la mise en œuvre de la formation prenant appui sur le cadre dans lequel l'agent exerce, présente un intérêt certain. Ils précisent par ailleurs, que sans cette prise en compte du cadre la plupart des thèmes abordés, pourraient l'être en présentiel.		
Évolution de l'environnement de travail et des protocoles			

Pour l'entreprise	Pour l'apprenant	Pour le formateur	Pour le collectif
Risque financier qui n'aura pas eu de formation ni d'entretien professionnel (3 000 euros)			

L'ensemble des acteurs s'entend pour affirmer que se former en situation de travail, présente un intérêt, à condition qu'elle soit en phase avec la réalité du travail. Cette expérimentation a permis effectivement d'enrichir la formation en appui à un outil numérique Libéro et que la phase centrale est la phase de réflexivité.
L'INHNI a développé en ce sens le dispositif de formation de formateurs et de Libéro 3.0.

ZOOM sur Libéro hors expérimentation Afest

La Branche a mené, en parallèle, une « Afest », en dehors du cadre de l'appel à projet de la DGEFP, dans trois autres entreprises. Elle a confié une mission d'observation à un consultant qui travaille depuis déjà quelques années sur le développement de la formation interne. Les 3 entreprises sont adhérentes à la plateforme Libéro 3.0.
Ces entreprises ont bénéficié d'un accompagnement d'un binôme (conseiller Opca et conseiller INHNI) dans la prise en main de l'outil et dans la mise en place d'une Afest.

Ce projet conforte la nécessité des phases de préparation :

- La nécessité de discuter de la mise en place avec les différents acteurs,
- La formation des managers est confirmée comme la marche nécessaire à gravir pour entrer de plain-pied dans la formation en situation de travail.

QUAND LES SITUATIONS DE TRAVAIL APPORTENT DES SOLUTIONS FORMATIVES ALTERNATIVES ORIENTÉES COMPÉTENCES

Actalians - Expérimentation « Auxiliaires vétérinaires »

2 salariés

2 cliniques vétérinaires

Insertion professionnelle par la voie de l'alternance

- La valorisation de la partie entreprise dans le cadre d'un dispositif alternant
- L'analyse du processus d'apprentissage avec les professionnels
- La complémentarité entre cursus en centre et en entreprise
- L'amélioration d'un dispositif alternant par une plus grande utilisation des situations de travail dans la pédagogie
- L'évolution du rôle du centre de formation

Origine et objectifs de l'expérimentation

Origine

Cette expérimentation concerne la branche des cliniques vétérinaires, qui développe depuis plus de 30 ans deux certifications à destination des salarié(e)s : le titre d'auxiliaire spécialisé vétérinaire (ASV) de niveau IV, et le CQP d'auxiliaire vétérinaire qualifié(e). Environ 300 stagiaires préparent le titre chaque année, le public cible de la formation est à très forte majorité de femmes de moins de 26 ans, recrutées dans le cadre d'un contrat de professionnalisation, au sein d'une clinique vétérinaire. Elles sont en général titulaires d'un baccalauréat. La durée du parcours de formation ASV est de 2 ans pour un total de 775 heures en centre de formation.
En 2013, Eduter, institut de recherche-développement et d'appui au système éducatif du Ministère de l'Agriculture, a réalisé un audit de ces deux dispositifs certifiants. Un des constats portait sur une évaluation trop axée sur les connaissances et pas assez sur l'acquisition de compétences.
Suite à cet audit, la branche a décidé de réformer les certifications. Sont directement impliqués dans l'évolution de cette ingénierie : le service R&D d'Actalians et l'unique

organisme de formation (désigné dans la suite du texte par le sigle OF) habilité par la branche pour délivrer la formation menant au titre d'ASV. Le projet était donc déjà engagé au moment du lancement de l'expérimentation, mais les réflexions entraient en résonnance avec les hypothèses de celle-ci : faire davantage reposer le dispositif sur les situations professionnelles, notamment en demandant aux candidates d'expliciter des expériences professionnelles vécues pour la certification. Actalians a donc décidé de participer à l'expérimentation Afest en faisant des liens avec ces travaux en cours. L'ambition affichée est de formaliser et déployer une nouvelle voie de production et de certification des compétences en situation de travail. Ce qui pourrait aussi permettre aux salariés de la branche de sécuriser leur processus d'acquisition du titre d'ASV par la VAE (dispositif existant depuis 2001, avec en moyenne 100 bénéficiaires par an).

Objectifs

Le premier parti pris de l'Opca a été de partir des usages des entreprises, de voir dans quelle mesure ils se rapprochaient des hypothèses de l'expérimentation Afest d'une part, et d'en tirer des pistes de travail pour accompagner la mise en œuvre des nouvelles modalités de certification d'autre part.
Le deuxième parti pris a été de s'intéresser à une compétence particulière du référentiel de certification, la contention[1] des animaux, avec l'hypothèse que cette compétence s'acquiert principalement en situation de travail au sein des cliniques vétérinaires. C'est d'ailleurs déjà en partie explicite dans la construction du dispositif certifiant, puisque la contention fait l'objet de 2 jours de formation en centre, et se poursuit ensuite au poste de travail sur la durée de la formation 2 ans.
Le troisième parti pris a été d'associer pleinement l'OF habilité à délivrer la formation menant au titre d'auxiliaire spécialisé(e) vétérinaire.
Une des spécificités de cette expérimentation est que l'enjeu est exclusivement d'ordre pédagogique. L'Opca n'envisage pas de prendre en charge financièrement les Afest, qu'elles soient dans le cadre des contrats de professionnalisation ou dans tout autre cadre.

1 La contention consiste à limiter ou à bloquer les mouvements d'un animal, de façon mécanique ou chimique, afin de lui prodiguer des soins, par exemple.

Préambule pour bien comprendre la suite

Il y a deux types d'ingénieries observables dans cette expérimentation, qui ne mobilisent pas tout à fait les mêmes acteurs :

- **L'ingénierie mise en place dans le cadre de cette expérimentation** : elle relève d'une logique d'enquête auprès des professionnels et d'analyse de leurs pratiques à l'une des hypothèses de l'expérimentation Afest, avec pour objectif de réfléchir à l'amélioration pédagogique d'un dispositif alternant existant.
  Elle a été conçue par l'Opca (service R&D Actalians), avec l'appui d'un consultant ayant travaillé sur la question des apprentissages informels au sein des Professions Libérales notamment. Sociologue de formation, il intervient sur un champ assez large : audit d'organisation, accompagnement du changement, développement des compétences et conception/animation d'actions de formation. Le consultant et l'Opca ont organisé et outillé le dispositif d'enquête (grilles d'entretien et grilles d'observation), accompagné l'OF dans sa réalisation, et analysé le matériau collecté. Celui-ci a été restitué sous la forme d'un rapport, sur lequel cette monographie s'appuie.
  Deux cliniques vétérinaires ont été choisies par l'OF pour participer à l'expérimentation, sur la base de leur implication dans la mise en œuvre du tutorat, de leur intérêt pour le projet, et de leur accord pour y consacrer du temps. Ce sont clairement des environnements choisis au départ en raison de leur nature « accueillante » pour les apprentissages.
  La clinique n°1 est constituée de deux personnes, le vétérinaire et son assistante. C'est le cas de presque le quart des établissements vétérinaires. Le tuteur de l'ASV

en formation est le vétérinaire, et aussi son responsable hiérarchique. La clinique démarre, les clients ne s'enchaînent pas encore, ce qui permet au vétérinaire de mieux former son assistante.
La clinique n°2 est une clinique plus importante, avec une directrice, plusieurs vétérinaires dont la directrice et plusieurs ASV dont une en formation. La tutrice[1] de cette ASV est une ASV expérimentée, qui a déjà formé une apprentie avant elle. La clinique a une culture de la transmission et de la communication avec notamment des réunions d'analyse de pratique pour améliorer en permanence la prise en charge des animaux.
Dans les deux cliniques, l'OF a réalisé des entretiens (enregistrés puis intégralement retranscrits) avec plusieurs acteurs (1 vétérinaire tuteur, 1 vétérinaire non tuteur, 1 ASV tutrice, 2 ASV en formation). L'objectif était de comprendre la nature de ce qui s'apprend en situation de travail sur la contention des animaux, la complémentarité avec ce qui est enseigné en centre de formation, d'avoir une première approche des pratiques des professionnels en matière d'apprentissages en situation de travail. Les entretiens ont été complétés par l'observation et la captation vidéo de 4 situations de contention, précédées d'un entretien avec le tuteur et l'apprenant pour situer le statut de l'intervention, son niveau de difficulté, les attentes en termes d'apprentissages, et d'un entretien post intervention avec les mêmes interlocuteurs pour débriefer sur ce qui s'est passé. En arrière-plan, les intervieweurs avaient des hypothèses : celles de l'expérimentation AFEST et les premières réflexions sur l'évolution du dispositif certifiant. L'Opca et le consultant ont conduit eux-mêmes des entretiens dans la clinique n°2 pour approfondir certains points et valider les hypothèses issues d'une première analyse des entretiens et des observations.

- **L'ingénierie du dispositif alternant dans lequel s'inscrivent les actions formatives observées et les pistes d'amélioration fournies par l'expérimentation** : c'est celle qui sera développée dans la suite de cette monographie. Cette ingénierie implique Actalians, l'OF et les entreprises.

1 Dans cette monographie le formateur Afest est désigné par le terme « tuteur »

Conditions d'implantation/installation

Les objectifs en matière d'apprentissage

Le référentiel d'activité de l'ASV se décline en 4 Unités de Compétences : conseiller la clientèle, appliquer les procédures d'hygiène, réaliser la gestion administrative, et assister le vétérinaire. Le choix est de s'intéresser à une compétence particulière relevant de la dernière UC, la contention des animaux, avec l'hypothèse qu'elle ne peut pas s'acquérir en dehors des situations de travail.
L'activité de contention est une activité récurrente pour les ASV. Les situations de travail nécessitant sa mise en œuvre sont fréquentes et quasi journalières dans un cabinet vétérinaire (la tutrice de la clinique n°2 indique pouvoir en faire jusqu'à 15 dans une journée bien remplie). Elle consiste à assister le vétérinaire dans les actes de soin en assurant la manipulation, la contention et l'installation des animaux. Le référentiel décrit plus précisément l'activité comme suit :

- Réceptionner et déplacer les animaux, seuls ou en équipe, en utilisant les moyens de contention appropriés ;
- Installer les animaux dans la position demandée ;
- Maintenir les animaux durant les interventions du vétérinaire, dans le respect des règles de sécurité ;
- Veiller au confort des animaux en soins.

La contention peut être chimique (sédation ou anesthésie) ou mécanique (prise corporelle, avec ou sans accessoires, ceux-ci allant du simple lien ou d'une muselière pour maintenir la gueule d'un chien à la cage ou au box de contention pour les chevaux et les bovins).

Il y a des prérequis, des techniques à maîtriser, par exemple « détecter les animaux stressés », à travers la mobilisation de savoirs théoriques liés à l'approche du comportement animal.
Les entretiens avec les professionnels conduits dans le cadre de l'expérimentation, complétés par les observations de situations professionnelles, font ressortir qu'au-delà de la maîtrise d'un geste professionnel, l'activité de contention fait d'abord appel à des capacités d'observation et de diagnostic (lire l'animal, prendre en compte le propriétaire), à une intelligence de la situation. En fonction de l'état de l'animal (douleur, stress, agressivité), du propriétaire (stress, attitude), du mode opératoire du praticien, l'assistante doit choisir la prise en charge adaptée (avec ou sans le propriétaire) et sa technique de contention. La dimension analyse systémique incluse dans la compétence peut cependant être transférable dans le contexte d'une autre clinique, quelle que soit la manière d'opérer du vétérinaire. La variabilité des situations auxquelles une ASV peut être confrontée est importante. La maîtrise de la compétence s'acquiert grâce à la transmission mais aussi par la somme des expériences. Elle passe nécessairement par la gestion de situations difficiles. Pour les professionnels interrogés, « Il faut une bonne année pour devenir opérationnel » mais « On ne finit jamais d'apprendre la contention ».

L'opportunité de former en situation

Enjeux pour les cliniques vétérinaires
Dans un contexte où l'activité d'assistance aux soins et aux examens devient de plus en plus importante pour faire face à une forte demande de la part des usagers, la contention est une compétence clé à acquérir pour les ASV. Pour les vétérinaires, un gage d'efficacité, une garantie de réponse en juste à temps à la demande des clients et la sécurisation de l'activité « soins aux animaux » des cliniques vétérinaires. La clinique n°1 met en avant le fait que leur maîtrise de la contention fait qu'ils n'utilisent pratiquement jamais d'outils de contention, à part quelques liens et des gants sur quelques cas. Ce qui évite de faire peur à l'animal, de le stresser.

Disponibilité/accessibilité
Si la formation pour exercer le métier d'auxiliaire vétérinaire existe, la compétence de contention n'est pas immédiatement accessible pour les cliniques vétérinaires lorsqu'elles accueillent leurs salariés formés en alternance. En centre de formation, cette activité fait l'objet d'un enseignement pratique sur 2 jours : des apports théoriques sur le comportement animal, de la pratique sur des mannequins puis sur des animaux coopératifs car connus, par exemple le chat du formateur. Dans un rapport Actalians sur l'analyse du dispositif certifiant faisant suite à l'audit d'Eduter de 2013, les professionnels s'accordent pour dire que ces apports en centre de formation sont utiles mais insuffisants pour appréhender le comportement animal. Les entretiens exploratoires menés dans le cadre de cette expérimentation confirment que la plus-value formative des situations de travail est reconnue par l'ensemble des acteurs interrogés (apprenants, tuteurs, entreprise, OF) : « On acquiert 20 à 30% de la technique en cours », (une candidate au titre).

L'intentionnalité

L'intention de former des cliniques est présente par hypothèse : l'entreprise est engagée dans un processus encadré et outillé de formation par alternance et de validation des compétences pour lequel des repères ont été produits : existence d'un contrat (contrat de professionnalisation), identification d'un tuteur, description des compétences à acquérir (référentiel activités et compétences), processus de validation des compétences (référentiels d'évaluation et de certification avec des critères d'évaluation), mise à disposition du tuteur de grilles d'observation et d'évaluation. Mais comme le rappellera une des cliniques au cours des entretiens, chaque clinique a ses spécificités en termes de management, d'organisation du travail et d'appétence pour la transmission des compétences ou le tutorat.

L'intentionnalité du tuteur : dans ce contexte particulier l'intention du tuteur est encadrée par le rôle qui lui incombe dans le cadre du dispositif alternant. Dans une des cliniques le tuteur est le vétérinaire (l'apprenante est la seule salariée, il n'y a pas d'autre alternative, plus du tiers des cabinets de plus de 1 personne n'en comptent pas plus de 2), dans l'autre c'est une ASV expérimentée qui aime transmettre et envisage de donner des cours à l'école des ASV sur l'éducation comportementale et les races canines. Dans les deux cas, les entretiens montrent que ces professionnels ont une idée précise sur les étapes à respecter pour mettre leur salariée en situation de manière à favoriser ses apprentissages, en prenant en compte une échelle de difficulté des actes de contention.

L'intentionnalité, la volonté du salarié : est matérialisée par la signature d'un contrat de professionnalisation. Pour les deux cliniques, les tuteurs mentionnent la motivation de leur salariée qui est un facteur facilitant pour la progression.

Deux évolutions pédagogiques mises en place suite à l'audit Eduter sont susceptibles de renforcer l'intentionnalité, notamment celle de l'apprenant

- L'exploitation de l'expérience des apprenants en situation de travail est désormais intégrée au processus de certification : l'apprenant doit produire une restitution écrite d'une situation vécue en clinique sur un sujet donné, et l'expliciter devant le jury lors de l'épreuve finale.
- L'exploitation de l'expérience des apprenants en situation de travail est intégrée dans le modèle pédagogique de l'opérateur de formation : les candidats bénéficient d'une formation à l'explicitation pour se préparer à l'exercice et une grille de recueil des situations professionnelles vécues en entreprise est mise à leur disposition. Des séances d'entraînement sont prévues dans le cursus en centre de formation : le formateur du centre conduit l'entretien d'explicitation et les autres candidats peuvent poser des questions complémentaires.

L'exploitation de son expérience en situation de travail a désormais une vraie valeur d'usage pour le candidat au titre. Le continuum entre formation en situation de travail et formation en centre est renforcé.

La faisabilité

L'activité courante des cliniques vétérinaires offre une diversité et une récurrence des situations de contention, qui permet de se confronter à des situations de difficulté croissante et de s'entraîner régulièrement. L'activité de contention elle-même implique par nature, pour être mise en œuvre, une relation duale et la présence du vétérinaire voire d'une autre assistante. Autrement dit, il n'est pas du tout nécessaire de procéder à un aménagement de l'organisation de la production pour qu'elle soit guidée par un professionnel jouant le rôle de tuteur/formateur. Par ailleurs, cette activité supporte une mise en situation intégrant la possibilité d'erreurs de l'apprenant, comme les captations vidéo et les entretiens le montrent : l'ASV peut lâcher l'animal en cours de contention s'il lui échappe, à condition de prévenir.

L'environnement de travail des deux cliniques vétérinaires impliquées dans l'expérimentation présente des ressources particulièrement favorables pour les apprentissages de la contention en situation de travail. C'est d'ailleurs pour cela qu'elles ont été choisies. L'un des vétérinaires précise que dans le cas de son apprenante, le fait que sa clinique démarre et que la clientèle se constitue a été un facteur favorable aux apprentissages de son ASV (activité réduite, moins de pression, plus de latitude au niveau du temps). L'autre clinique a instauré des réunions mensuelles d'équipe pendant lesquelles toutes sortes de sujets sont susceptibles d'être abordés (décision par rapport à un client difficile, retour sur des situations problèmes, décision de faire rentrer tel ou tel médicament). Les temps de prise de recul sur l'activité sur le lieu de travail entre professionnelles existent. La régularité de ces moments d'analyse collective

est tributaire de la charge de travail et du rythme d'enchaînement des actes de soins. Elle relève aussi de choix managériaux.

Action de formation effectivement déployée

Activité (mise en situation), description de la progression pédagogique le cas échéant

4 situations de contention impliquant les deux salariées en formation ont été observées et analysées, 1 dans la clinique n°1, 3 dans la clinique n°2, sur une même journée. Elles n'ont pas été choisies par rapport à des caractéristiques particulières, elles correspondent aux activités programmées ce jour-là. Pour rappel, l'OF a conduit un entretien juste avant l'acte de soin, avec l'apprenante et le tuteur, pour comprendre la difficulté de l'acte, situer son niveau de maîtrise au regard du parcours de l'apprenante et questionner l'existence d'une intention formative. Puis il a filmé la situation et enregistré ou filmé les éventuels échanges qui ont suivi, dont certains se sont appuyés sur la captation de la situation. Enfin, l'OF a de nouveau interrogé l'apprenante et le tuteur sur les objectifs et les apports des échanges post intervention.
L'objectif était d'analyser en quoi les situations de travail observées avaient une dimension formative.

Situation 1 : clinique n°1, injection avant stérilisation, pour un jeune chat hospitalisé dans la clinique

Contexte : L'intervention consiste à faire une piqûre intra musculaire à un jeune chat avant stérilisation. L'apprenante a déjà eu l'occasion de faire des contentions pour ce type d'acte dans la clinique. En centre de formation, elle s'est exercée sur des peluches, c'est en clinique qu'elle a appris l'essentiel de la contention. Elle et le praticien situent la séquence dans un contexte de renforcement des compétences déjà acquises et à un niveau moyen de difficulté : moins facile qu'une intraveineuse mais moins complexe qu'une jugulaire, le chat n'a pas l'air agressif, mais il est un peu stressé.

En amont de l'intervention :
Le chat est dans une cage le praticien demande à l'apprenant de «lire» l'animal avant de le sortir, puis d'indiquer la technique qu'elle va utiliser : contention simple. (Le praticien a indiqué précédemment qu'une de ses méthodes consiste à apprendre à l'ASV à ne pas se précipiter sur l'animal, à prendre un temps de recul pour choisir un mode de contention avant de s'en saisir car changer de contention en cours risque d'énerver l'animal.)
L'apprenant soutient le chat par le ventre, le praticien fait un commentaire sur le fait que le chat n'a pas l'air d'apprécier, l'apprenant suggère de le tenir par la peau du cou, ce qui est validé par le praticien. Il suggère de faire un essai de cette contention avant l'intervention.

Pendant l'intervention :
Le praticien demande à l'ASV comment elle va lui présenter l'animal, il corrige son positionnement. Alors que l'ASV tient le chat par la peau du cou, le praticien l'interroge sur la technique utilisée : contention et diversion (elle secoue légèrement le chat pour l'occuper à autre chose). Le chat réagit à l'intra musculaire : miaulement et tentative de griffure du praticien. L'apprenant gère le stress de l'animal en le caressant.

A l'issue de l'intervention (réflexivité)
Le praticien demande à l'ASV ce qu'elle a pensé de l'intervention. (Il a eu l'occasion d'expliquer dans les entretiens conduits en début d'expérimentation qu'en règle générale, il commente les contentions effectuées par son ASV, que ce soit bien ou pas mais qu'il le fait en tout cas systématiquement quand il y a eu un souci).
L'ASV indique qu'elle considère qu'elle n'a pas tenu le chat de manière suffisamment forte, le praticien lui demande pourquoi. Elle ne sait pas répondre. Il refait alors un essai en tenant le chat par la peau du cou mais d'une main (il dit qu'il était persuadé que l'animal n'appréciait pas d'être tenu comme ça), en indiquant à l'ASV qu'elle a souvent la technique de garder une main sous le chat. L'apprenant reproduit la tenue du chat

par le cou avec une seule main. L'apprenant est questionné sur sa lecture du stress de l'animal : tous deux s'accordent pour dire que sa posture (la queue entre les pattes) montre qu'il n'est pas complètement rassuré.

Dans un deuxième temps le praticien et l'ASV visionnent le film de la contention. Les échanges deviennent plus précis, cela les amène à approfondir certains points.
Ils repèrent par exemple le moment précis où le chat a bougé et s'interrogent : pourquoi à ce moment-là ? Ils partagent des hypothèses, reviennent en arrière pour mieux voir. Le vétérinaire revient sur la manière dont l'ASV a tenu le chat, il lui fait mimer un mouvement où le poignet est moins solidaire du bras. L'ASV constate que la vidéo lui permet de se rendre compte qu'elle soutient l'animal avec l'autre main quand elle le tient par la peau du cou. Le vétérinaire explique pourquoi un certain mode de contention (par la peau du cou, d'une main en mimant avec un geste souple du poignet les soubresauts d'une chatte portant son petit) enlève une partie de l'inhibition du chat.
Le vétérinaire demande à l'ASV si le fait d'être filmée a changé la contention. Elle pense que oui, elle était un peu stressée et donc moins concentrée sur l'animal.

Situation 2 : clinique n°2, prise d'une radio sur un chien de grande taille, calme mais douloureux, suivi par le cabinet

Contexte
L'apprenante n'a pas eu l'occasion de pratiquer les radios au CFA mais elle l'a déjà fait dans la clinique. C'est une contention qui demande de l'expérience du fait de la taille du chien, du fait qu'il soit arthrosique et de la partie du soin qui consiste à faire une radio de face. La table de radio peut être un facteur de stress pour l'animal. Le chien, malgré ses douleurs, est calme.

En amont de l'intervention : le vétérinaire indique les actes à réaliser (prendre 3 clichés de la colonne vertébrale et des poumons, de face et de profil), et les points sur lesquels il sera nécessaire de porter une attention, en référence à l'acte de soin et à l'animal (taille, état clinique, en l'occurrence l'animal est difficile à basculer or il va falloir le faire pour prendre la radio des poumons de face).

Pendant l'intervention : tout au long de l'intervention, l'apprenant est mis en situation de faire : mettre l'animal sur la table de radiologie, le positionner pour que les parties à radiographier soient bien visibles, l'immobiliser pour que la radio ne soit pas floue, le changer de position, puis le porter pour le faire descendre de la table. La contention est réalisée avec l'aide du vétérinaire qui maintient la partie postérieure du chien alors que l'apprenante s'occupe du haut du corps. L'ensemble de l'intervention se déroule sous la supervision de la tutrice, qui observe, donne des conseils et intervient le cas échéant pour corriger les gestes, chaque fois que l'animal est mal positionné ou bouge trop ou à la demande de l'apprenant. L'apprenant corrige sa position, modifie ses gestes.
L'intervention est menée à terme.

A l'issue de l'intervention (réflexivité)
La tutrice et l'apprenante visionnent le film et commentent la manière dont la contention s'est déroulée. L'ASV est sollicitée par la tutrice pour donner son point de vue sur la manière de se positionner, ses conséquences. Elle fait des hypothèses sur d'autres manières de faire et la tutrice donne son avis, indique pourquoi faire d'une autre manière aurait pu à certains moments apporter plus de sécurité et/ou plus de confort pour l'animal, ou pourquoi le choix de l'ASV était judicieux à d'autres moments. Elles constatent ensemble qu'à certains moments, le chien s'il avait été moins calme, aurait pu bouger, se débattre. La tutrice note des points à revoir (comment porter les chiens).
La tutrice explique que ce débriefing était nécessaire car il fallait qu'elle corrige l'apprenante afin que sa manière de faire cette fois-là ne devienne pas une habitude pour les radiographies. En effet, avec un autre chien, moins calme, les choses auraient pu mal tourner : il aurait pu se débattre, avec pour conséquence des dégâts sur le matériel, de la souffrance pour lui, éventuellement des risques pour les professionnels

(elle cite les indicateurs de réussite du référentiel). Ce temps de recul amène aussi la tutrice à relativiser les défauts de la contention : l'ASV souffrante ce jour-là était peut-être moins efficace, et à se faire la réflexion qu'elle-même aurait peut-être dû rappeler avant l'intervention, étant donné la difficulté de l'acte, les précautions à prendre au regard des indicateurs de réussite.
De son côté l'ASV attendait que sa tutrice lui fasse un retour sur ce qui allait et n'allait pas, la corrige. Suite à cet échange, elle est capable de reformuler en quoi elle doit modifier sa manière d'opérer lors d'une prochaine intervention du même type.

L'Opca et le consultant déduisent de ces deux observations et des entretiens que l'acte de travail relève d'une situation « mixte » production/formation et que les échanges qui suivent relèvent d'une situation de formation. L'assistance à la réalisation de l'acte par le praticien a été réalisée dans tous les cas, mais la présence de la tutrice en observation, ses interventions correctrices et formatives pendant ou suite à la contention, le cas échéant les points de vigilance énoncés en amont, confèrent à la situation des qualités formatives. La gestion du temps de l'intervention est déterminée par le comportement et le stress de l'animal. Les impératifs liés à la réalisation de l'acte, ne semblent pas constituer un obstacle à des échanges entre accompagnant et apprenant, échanges qui peuvent, en fonction des situations, comporter une dimension formative. L'erreur commise par l'apprenant dans la mise en œuvre de la contention, ne constitue pas un obstacle à la réalisation de l'acte : le praticien semblant être en capacité, en toute circonstance, de s'adapter à la situation en temps réel.

Description de la progression pédagogique

Les professionnels expliquent qu'ils respectent autant que possible une progressivité et une échelle de difficulté dans la mise en situation de l'ASV en formation. Cette échelle est en fonction d'un mix entre la nature de l'acte, l'animal, sa taille, son poids, sa psychologie, son état de santé, la présence et le comportement du propriétaire, etc.
Dans le cas de la clinique n°2 par exemple :
L'ASV en formation porte un badge qui indique qu'elle est en formation et sa tutrice l'explique au propriétaire s'il est présent.
Avant d'être mise en situation, l'ASV a été incitée à venir observer sa tutrice, qui lui a montré tous les gestes techniques, et expliqué pourquoi s'y prendre de telle manière dans tel cas.
La tutrice a également pour habitude de débriefer avec l'ASV en formation sur la théorie apprise en cours. Elle lui donne son avis : soit elle considère que cette technique ne pose pas de problème même si elle-même ne l'utilise pas, soit elle lui indique que dans la pratique, cela ne fonctionnera pas.
La mise en situation s'est faite très progressivement : d'abord sur des animaux anesthésiés, puis sur des animaux faciles, en tenant compte dans cette appréciation les espèces avec lesquelles l'ASV est à l'aise (exemple : un chien gentil si la personne est à l'aise avec les chiens) et en restant à côté pour observer, l'aider à placer les mains, pouvoir rattraper si nécessaire.
La tutrice veille à faire répéter plusieurs fois le même type de mise en situation, car chaque animal est différent.
La tutrice continue a appeler l'ASV en formation, pour venir l'observer dès qu'il y a des situations particulières (par exemple : un animal très petit donc difficile à tenir), quand il y a besoin de placer les mains surtout, pour venir écouter comment elle se comporte avec les propriétaires, ou si un animal qui l'a déjà mise en difficulté se représente.
La tutrice est capable de citer deux actes particulièrement délicats : prise de sang jugulaire sur un chat agressif, retrait de fils de castration sur un très gros chien. Des situations qui, si l'ASV en formation s'en sort bien, peuvent être considérées comme significatives d'une bonne maîtrise de la contention et pouvant servir de support à la

validation.

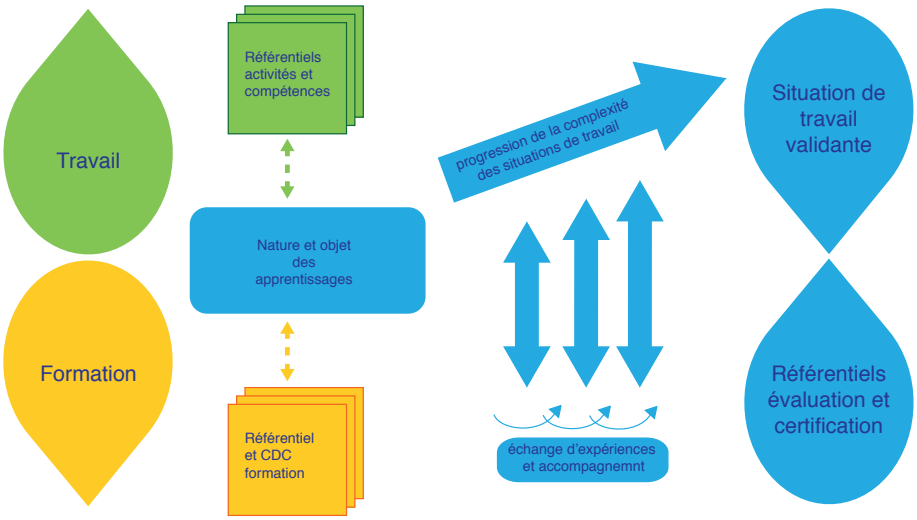


Schéma extrait du rapport du consultant

Réflexivité

Les professionnels impliqués dans l'expérimentation font état d'une pratique de retour synchrone systématique dès lors que la contention n'a pas été réalisée de manière satisfaisante. « S'il y a des choses importantes à dire elles sont dites de suite, sans forcément rentrer beaucoup dans les détails », tutrice ASV. Cette pratique a effectivement été observée, avec des variantes : dans un cas, à la fin de l'intervention, alors que l'animal est encore sur la table de soins, la tutrice propose à l'apprenante de prendre sa place, elle lui montre comment elle a réalisé la contention et lui indique comment elle aurait dû tenir la patte du chien pour mieux la présenter au praticien. Dans un autre cas, le vétérinaire demande d'abord à l'apprenante comment les choses se sont passées de son point de vue, elle indique qu'elle considère qu'elle n'a pas tenu le chat de manière suffisamment forte, mais ne sait pas dire pourquoi. Le praticien montre comment tenir le chat d'une main, l'apprenant reproduit le geste. L'apprenante est questionnée sur sa lecture du stress de l'animal. L'erreur peut être qualifiée de formative, dans la mesure où elle constitue de manière récurrente un support d'analyse pour l'apprenant. Les échanges font référence aux objectifs et critères d'évaluation du référentiel de certification : contention efficace, maîtrisée, sécurité de tous et confort de l'animal dans la contention choisie.
Les débriefings synchrones sont préférés aux débriefings asynchrones, car le risque est de perdre de la matière en oubliant tel geste fait dans telle situation. La tutrice ASV de la clinique n°2 fait néanmoins en sorte de revenir à froid sur le débriefing synchrone, à la pause de midi ou en fin de journée : « As-tu bien compris pourquoi je t'ai fait cette remarque, pourquoi j'ai jugé cette position inadaptée à l'animal ? » Et ensuite : « Est-ce que tu as bien compris comment moi j'ai fait, pourquoi j'ai fait comme ça ? » Pour qu'elle réfléchisse et comprenne bien les choses.
Ces débriefings ne sont pas formalisés.
Dans le cadre de l'expérimentation, un temps de prise de recul asynchrone a été proposé aux professionnels, avec la possibilité de s'appuyer sur les captations vidéo réalisées par l'OF.

Traces de l'activité support de l'action de formation

Observation par le tuteur (habituellement)
Captation vidéo prise par l'OF (dans l'expérimentation)

Autres indices de la réalisation d'une action de formation

Productions de l'apprenante : le vétérinaire de la clinique n°1 indique qu'il a demandé à son ASV en formation de rédiger des procédures au fur et à mesure des cas de contention auxquels elle était confrontée.
Grilles d'évaluation fournies par l'organisme de formation remplies par le tuteur pour la certification

Résultats : modalités d'évaluation et de certification, compétences acquises, suites données

Les mises en situation observées dans le cadre de l'expérimentation montrent pour les 2 ASV en formation une compétence de contention encore en cours d'acquisition.

Ingénierie

Dans le cadre du dispositif alternant existant, une ingénierie et un cadre de référence existent déjà.

Existence d'une référence : dans le référentiel de certification, la Contention est déclinée en 6 critères de compétences : « Contrôle des issues, prévention des risques de fuite ou de blessure de l'animal », « Approche adaptée à l'espèce et au comportement animal », « Utilisation pertinente des aides et moyens de contention », « Installation confortable des animaux en soins », « Placement des opérateurs et positionnement de l'animal adaptés à l'espèce et à l'intervention », « Contention maîtrisée, adaptée au comportement de l'animal et à l'intervention du praticien ». Des indicateurs de réussite sont listés pour chaque critère de compétences. Exemple : fourniture d'un panier, d'un collier ou d'une laisse, propreté de la cage, de la litière, points de contention appropriés pour une immobilisation complète, contention tenue fermement pendant le temps nécessaire, etc.

Répartition de la charge formative : la formation pratique en contention est en grande partie déléguée à un tuteur ou maître d'apprentissage au sein de la clinique d'accueil, considéré comme la personne la mieux qualifiée pour le faire. Le Centre de formation fait des points à intervalle régulier avec le tuteur. Celui-ci peut être un vétérinaire ou une ASV expérimentée (dans ce cas, 5 années d'expérience minimum sont requises) ;

Modalités d'évaluation : l'évaluation de la maîtrise de la contention par le tuteur porte sur 2 situations-type, pouvant être mises en scène à plusieurs reprises dans l'exercice professionnel courant : une évaluation concernant les activités précédant la contention (approche et installation de l'animal) et une évaluation concernant l'activité de contention elle-même. 5 des 6 critères de compétences du référentiel doivent être validés, les 3 premiers sont obligatoires ; Les tuteurs sont guidés et outillés pour réaliser cette évaluation :

- Une grille d'observation et d'évaluation élaborée par l'OF et validée par l'organisme certificateur est remise au tuteur au bout de la 5ème semaine de formation en centre de formation, soit après les 2 jours de formation en Centre sur la contention des animaux. La fiche reprend le référentiel de compétences, les critères, le tuteur doit indiquer pour chaque compétence si elle est acquise/non acquise et le cas échéant les erreurs qui ont justifié l'évaluation « non-acquis » pour les 3 critères obligatoires.
- Dans la grille, des conseils sont donnés pour l'évaluation : observer la réalisation des tâches sans intervenir dans leur déroulement, sauf nécessité absolue, demander à l'ASV d'analyser le comportement des animaux, tester au moins 3 positionnements (ex : debout, assis, sphinx, etc.) ;

L'évaluation du tuteur est déterminante pour valider l'unité de compétences, sous réserve qu'il ait respecté et justifié les critères. Pour éviter les risques liés à la double posture de tuteur et d'employeur (valider les compétences pour éviter les conflits) une double évaluation croisant l'avis du tuteur et celui d'une tierce personne (l'organisme

certificateur) a été mise en place.
Ces points de repère pour l'évaluation constituent également des guides pour l'organisation de la formation pratique à la contention au sein des cliniques.

Les modalités de certification, pour rappel, ont déjà évolué suite à l'audit Eduter de 2013. L'évaluation de la compétence de contention peut désormais être réalisée en prenant appui sur les situations professionnelles. Dans ce cadre l'ASV en formation remet une restitution écrite d'une situation professionnelle vécue sur un sujet donné, et l'explicite devant le jury, composé de l'OF et d'un professionnel, lors de l'épreuve finale. C'est à partir de cette restitution d'expérience vécue que le jury a la possibilité d'évaluer les connaissances, qui font par ailleurs l'objet d'un contrôle continu pendant la formation. Le fait que l'exploitation de son expérience en situation de travail ait désormais une vraie valeur d'usage pour le candidat au titre devrait l'inciter à être particulièrement attentif à tirer les enseignements de son expérience vécue.

L'expérimentation permet de conforter les orientations prises récemment, et d'identifier de nouvelles pistes de travail pour continuer d'améliorer l'ingénierie du dispositif et renforcer le recours aux situations de travail pour faciliter les apprentissages.

Le cadre de référence existant pourrait être encore davantage outillé.

Renforcement des repères de progression et d'évaluation
Les entretiens semi-directifs conduits par l'OF en début d'expérimentation donnent véritablement une mine d'informations sur ce qu'il y a à apprendre en contention. Au cours de ces échanges, professionnels et apprenants ont été en mesure d'identifier une progression pédagogique dans la formation pratique à la contention mise en œuvre dans leur clinique, et de produire une ébauche de parcours, décrivant la progressivité des situations qu'une ASV devrait maîtriser. Ils ont émis l'hypothèse qu'un tel parcours pourrait être produit par des professionnels avec l'appui de l'organisme de formation, pour être intégré au cadre de référence. Cela permettrait d'aider les professionnels à asseoir une progressivité dans les apprentissages, à distinguer dans la période en entreprise des interventions de production pure (pour les situations de contention réputées maîtrisées) et des interventions « mixtes production et formation ». Cela permettrait aussi de produire des jalons pour l'évaluation.

Les choix managériaux des employeurs et les qualités du tuteur sont essentiels pour conférer une dimension formative à certaines situations de production ou la renforcer.

Répartition de la charge formative : l'exemple de la clinique n°2, où une ASV expérimentée tient le rôle de tuteur nourrit la réflexion qu'un tutorat assuré par une ASV serait d'une autre nature que celui qui peut être assuré par le vétérinaire. Le vétérinaire en effet n'est pas toujours présent lors de l'activité de l'ASV, par exemple lors de l'accueil des clients. L'obligation de résultats caractériserait plutôt le travail de l'ASV avec le vétérinaire, a contrario l'obligation de moyens définirait le travail de l'ASV apprenante avec une autre ASV tutrice, ce qui est susceptible de renforcer le caractère formatif de la relation tuteur/apprenant. Or il y a très peu d'ASV tutrices. Les employeurs ne pensent pas forcément à leur confier les missions de tutorat alors que les documents de l'OF stipulent qu'elles peuvent, au même titre que les vétérinaires, être tutrices. Cela tiendrait aussi au fait que le management des cliniques est souvent plutôt centralisé.

Réserver du temps dans l'agenda pour débriefer : les professionnels s'accordent pour dire que l'on sort du strict cadre de la production dès lors qu'il y a un débriefing. Et que la programmation de ces temps dans l'agenda, au-delà des temps synchrones en cas de problèmes survenus lors de la réalisation des actes, permettrait sans doute d'en tenir plus souvent.

Rôle du professionnel/tuteur : il contribue à renforcer la dimension pédagogique de la situation de production. Au vu de l'expérimentation, son intervention en amont de la

mise en œuvre de l'activité semble déterminante :

- L'explicitation par le professionnel du «statut» de la mise en situation, de son positionnement dans un parcours «type» d'acquisition de la compétence, contribue à conférer à la séquence qui va suivre, sa dimension pédagogique. Cela suppose qu'un tel parcours soit élaboré en amont ;
- Sur un autre plan, mais il convient à ce sujet, de s'interroger sur la capacité des acteurs à s'inscrire de manière «naturelle» et récurrente dans une pratique de ce type en situation de production, les professionnels qui ont participé à l'expérimentation, ont émis l'hypothèse qu'un rappel de points de vigilance en amont de l'acte, aurait pu permettre à l'ASV «d'adopter» une posture apprenante durant la séquence, et étayer le temps d'analyse qui a suivi sa mise en œuvre, du fait des difficultés rencontrées.

Dans une perspective de généralisation, la question de l'acquisition de compétences d'évaluation formative par les professionnels reste entière du point de vue de l'OPCA et du consultant. En effet pour cette expérimentation, les professionnels ont été choisis pour leur implication en tant que tuteur/formateur et pour leur relation de proximité et de confiance avec l'organisme de formation : une préparation ne s'est donc pas avérée nécessaire. De leur point de vue, le triptyque : continuum de la formation en situation de travail et de la formation en centre, valeur d'usage des mises en situation pour l'apprenant et outillage pourrait apporter une réponse alternative à la mise en place de formations de tuteurs.

La captation vidéo des mises en situation et leur analyse constitue du point de vue des acteurs un apport majeur de l'expérimentation, sur deux plans :

Renforcer l'analyse réflexive de l'apprenant qui se voit faire ; sa mise en œuvre comporte en effet actuellement un point aveugle, même si l'on observe que les apprenants sont parfois mis en situation de procéder, avant l'intervention de l'accompagnant, à une autoanalyse de l'adaptation à la situation de la contention qu'ils viennent de mettre en œuvre. L'acte ayant été réalisé dans tous les cas, ils ne sont pas en situation de se voir faire, pour appréhender l'ensemble des dimensions qu'implique la contention. De leur côté les tuteurs, interrogés par l'OF pour savoir en quoi ils auraient besoin d'être davantage outillés pour conduire leurs débriefings, font état de difficultés à susciter la réflexivité de l'apprenant. « Il y a une seule question qui est intéressante : pourquoi la contention a marché ou pourquoi la contention n'a pas marché ? », un des tuteurs. A cette question, il indique que son ASV répond souvent « Je ne sais pas ». Quand il essaie d'approfondir : « Qu'est-ce que vous avez fait ? A quel moment vous avez senti que ça marchait ? », il constate que l'ASV peut avoir du mal à se souvenir de ce qu'elle a fait.
Une utilisation de séquences filmées en situation de travail à des fins pédagogiques au cours de la formation en centre, pourrait également contribuer au renforcement d'une pratique d'analyse réflexive de la part de l'apprenant.

Renforcer l'évaluation des acquis : à l'instar des débriefings, l'évaluation est limitée quand elle est pratiquée sur un mode synchrone. L'expérimentation montre qu'en la matière, le recours à la vidéo, et une pratique asynchrone permettant à l'accompagnant une mise à distance de la production et du résultat obtenu, ce qui favorise l'observation des modalités de mise en œuvre de la contention par l'apprenant, et d'étayer son évaluation. Dans le cadre de l'expérimentation, le recours à la vidéo a permis à la tutrice, d'identifier des points qu'elle n'a pas abordés lors de la séquence d'analyse qui a suivi l'acte, limitant de son point de vue le caractère formatif de son intervention. Elle permet par exemple d'appréhender de manière plus efficace la gestion du stress de l'animal qui fait partie des critères d'appréciation de l'acquisition de la compétence, ainsi que «le stress de l'ASV «, qui constitue l'une des dimensions de la compétence de contention, non évaluée à ce jour. « On ne ressent pas les mêmes choses quand on est en situation et quand on est devant une vidéo. On ressent plus le stress de l'animal ou de l'ASV », des professionnels qui ont expérimenté la vidéo dans le cadre

de l'expérimentation.
Cependant, dans une perspective de généralisation, l'Opca et le consultant soulignent qu'il paraît nécessaire de s'assurer qu'un dispositif technique pourrait être mis en place de manière adaptée au processus de production, avec ou sans l'intervention d'un tiers.

Les preuves : en partant du postulat que le travail amont (ingénierie) a été réalisé et validé par la branche, le rapport du consultant avance que deux types de preuves semblent pouvoir attester de l'effectivité de la mise en œuvre d'une Afest :

- La production par l'entreprise/le tuteur d'un parcours individualisé d'acquisition de la compétence en situation de travail, basé sur les situations que l'apprenant devra progressivement maîtriser. Pour faciliter la production de ce parcours, une base recensant l'ensemble des situations, pourrait être mise à disposition des apprenants et des professionnels ;
- Le tuteur renseigne une grille d'observation des activités de contention, fournie par l'organisme de formation ;
- L'apprenant remet une restitution écrite d'une situation de travail qu'il explicite à l'oral devant un jury composé de représentants de l'organisme de formation et d'un professionnel.

Mais qu'il convient de s'interroger sur la pertinence de l'exigence des deux dernières productions (à la fois) dans une perspective de généralisation.

Retombées de l'Afest

C'est sur le plan de la poursuite du renforcement de la qualité de la formation en alternance qu'il faut rechercher le bénéfice principal de cette expérimentation.
Le travail d'interview et d'observation entrepris dans le cadre de cette expérimentation permet aux professionnels de conscientiser ce qui fait que leur accompagnement de l'apprenant sur le terrain est efficace ou ce qui pourrait être amélioré. Il permet à l'OF de mieux appréhender certaines dimensions de la compétence mise en œuvre, les critères de réussite importants, et de mieux prendre conscience des besoins et des attentes des professionnels vis à vis de la formation en centre.
Un travail serait à poursuivre sur l'accompagnement des acteurs institutionnels et opérationnels pour le déploiement de la formation en situation de travail :

- Avec les professionnels : inventaire des compétences pour lesquelles le recours à la formation en situation de travail constitue une plus-value et analyse de l'impact sur les différentes dimensions de la formation par alternance du recours à cette modalité pédagogique,
- Avec les OF et les formateurs : analyse critique des modalités d'apprentissage, appui sur les situations de travail pour construire les progressions pédagogiques,
- Avec les apprenants : développement de l'analyse réflexive, de l'explicitation, de l'autocritique.

Points saillants :

- Un travail de repérage précis auprès des professionnels (par entretiens, puis observation de situations de travail) des compétences à acquérir, des pratiques de transmission et du caractère formatif des situations de production
- Le parti pris pédagogique de former les apprenants à la réflexivité en centre de formation pour leur permettre de mieux exploiter leur expérience vécue et l'intégration de cet exercice dans les épreuves de certification
- Des éléments intéressants sur les avantages et les limites des débriefings synchrones et asynchrones et sur l'utilisation de l'outil vidéo

Expérimentation dans les cabinets dentaires : apports complémentaires

Une autre expérimentation a été conduite par l'Opca Actalians, au sein de deux cabinets dentaires. Elle présente de nombreux points communs avec celle qui a été décrite ci-dessus, au regard des objectifs et de l'ingénierie déployée. Elle a interrogé les pratiques pédagogiques mises en œuvre pour l'acquisition de la compétence d'aide opératoire, une des quatre activités constitutives du métier d'assistante dentaire. Sur la base des résultats de VAE, la branche avait en effet constaté que cette compétence ne semblait pas suffisamment maîtrisée via l'exercice professionnel. Plus précisément, l'expérimentation s'intéresse à la compétence consistant à assister le praticien au fauteuil, en se positionnant en fonction de la nature et de la localisation de l'acte (extrait du référentiel), désignée aussi sous le terme de « travail à 4 mains ».

Des constats similaires sont faits :

- sur les limites de la formation dispensée en centre : pratique sur des mannequins, considérée comme « déstressante » mais limitée (pas de langue sur les mannequins),
- sur le fait que la pratique en cabinet permet de développer des compétences qui ne sont pas explicites dans le référentiel et qu'il n'est pas possible d'acquérir autrement qu'en situation réelle : « anticiper les besoins du praticien », « gérer le stress du patient », « communiquer silencieusement avec le praticien », « travailler en binôme »,
- sur la progressivité des apprentissages : phase d'observation, puis mise en situation de manière progressive, des actes les plus simples aux plus complexes comme la chirurgie, classement des actes au cabinet par ordre de difficulté croissant pour une assistante dentaire stagiaire réalisé par le centre de formation,
- sur la dimension potentiellement formative du travail à 4 mains : récurrence des actes, guidance par le praticien, possibilité d'échanger lorsque le client est facile,
- sur des indicateurs de réussite de l'acte énoncés par les professionnels susceptibles de venir enrichir les critères d'évaluation de l'acquisition de la compétence, et sur la nécessité de disposer d'une trace de l'intervention permettant de se voir faire pour étayer l'évaluation,
- sur l'intérêt de partir de cas cliniques et de séquences filmées d'actes réalisés sur des patients pour permettre aux assistantes d'avoir une représentation effective de l'assistance au fauteuil.

Mais les expérimentations présentent des différences.

La première tient à la nature même de la compétence, à son caractère transférable et aux marges de manœuvre dont l'assistante dentaire dispose :

- La compétence n'est pas complètement transférable d'un cabinet dentaire à l'autre, car le travail à 4 mains est lié aux manières de faire de chaque praticien et repose sur l'adaptation de l'assistante à ce mode opératoire : en changeant de praticien, l'assistante devra réapprendre une autre forme de travail à 4 mains,
- Le travail à 4 mains est très guidé par le praticien, les erreurs sont immédiatement corrigées en situation, les possibilités de l'assistante d'agir en autonomie semblent restreintes.

La seconde tient aux conditions de l'accompagnement de l'acquisition de la compétence en situation :

- La possibilité de mettre en œuvre la compétence en cabinet est aléatoire : pratiques non homogènes d'un cabinet dentaire à l'autre, certains dentistes réalisent en solo l'acte en bouche,
- Les dentistes ne programment pas la transmission en fixant des temps : objectifs, débriefings. La dimension formative d'une situation est conférée a posteriori, lorsque le praticien considère notamment que la fluidité de l'acte n'a pas été assurée,
- Les conditions favorables au développement d'une analyse réflexive, notamment

dans une relation aux pairs, sont restreintes, et ce quelle que soit la taille du cabinet : les assistantes se forment dans le cadre d'une relation duale, à forte dimension hiérarchique, avec le praticien,

- Le dispositif pédagogique ne prévoit pas d'analyse de la pratique, et s'il en prévoyait, le système d'entrées sorties permanentes en formation ne permettrait pas forcément à chacune d'elles d'en bénéficier.

Une plus grande utilisation des situations de travail dans l'ingénierie pédagogique demanderait donc sans doute un investissement plus important que dans le cas des cliniques vétérinaires pour asseoir le caractère formatif des situations de production

- Définition des modalités opérationnelles d'une évaluation de la capacité à travailler en binôme dans le cadre de l'évaluation de la compétence « travail à 4 mains »,
- Développement des capacités d'auto-analyse de l'apprenant, notamment pour valoriser leur capacité d'analyse de situations « hors protocole » auxquelles elles ont été confrontées,
- Renforcement de l'accompagnement par les praticiens : explicitation du statut de la mise en situation, de son positionnement dans un parcours d'acquisition de la compétence, avec une interrogation sur la capacité des acteurs à s'inscrire dans une démarche de ce type, dans une perspective de généralisation,
- Réflexion sur les différentes pratiques existantes en matière de travail à 4 mains et sur l'impact sur la conception de la formation.

UN DÉFI POUR UN CFA DU BTP : NOUVEAU TYPE DE PUBLIC ET DE CERTIFICATION, NOUVELLE MODALITÉ DE FORMATION

CONSTRUCTYS - EXPÉRIMENTATION « CQP MÉTALLIER SERRURIER »

3 candidats qui préparent un CQP nouvellement créé de serrurier métallier, le 1er CQP de l'artisanat du BTP

2 entreprises artisanales du secteur de la fabrication et de l'installation d'ouvrages métalliques du bâtiment (TPE de moins de 10 salariés)

Dans un cas : développement économique de l'entreprise grâce à un renforcement des compétences sur un marché important.
Dans l'autre : renforcement des compétences dans le domaine des structures métalliques du bâtiment en vue d'une promotion professionnelle.

- Une expérimentation ambitieuse : un nouveau CQP, un volume d'heures de formation en situation de travail conséquent, des TPE.
- Les conditions de l'évolution du rôle d'un CFA qui expérimente ici à la fois un dispositif CQP qui permet d'individualiser les parcours, le public d'adultes salariés en formation continue et les formations en situation de travail.

Origine et objectifs de l'expérimentation

Origine

L'activité de serrurerie/métallerie représente en France environ 23 200 entreprises dont 90% d'entre elles emploient moins de 10 salariés. Ces entreprises artisanales, regroupées au sein de l'UNA Serrurerie Métallerie, une des huit familles de métiers de la Capeb, se caractérisent par une grande diversité dans les domaines d'activité et types d'ouvrages réalisés. Le secteur emploie 28 156 salariés dont 33 % d'entre eux sont considérés comme « peu qualifiés ». La métallerie enregistre le plus fort taux de salariés peu qualifiés après les métiers de terrassier (60%) et de carreleur (35%).

Plusieurs constats sont faits par la profession[1] :

- « des jeunes sortant de CAP non rénové qui ne sont pour beaucoup pas encore prêts pour être directement opérationnels en entreprise et respecter le niveau de qualité attendu par les clients et les normes en vigueur, or le nombre de jeunes accédant à un BP Serrurerie / Métallerie représente entre 2011 et 2013 environ 10 % du nombre de jeunes réussissant le CAP Serrurier / Métallier, le différentiel s'établissant à plus de 1 500 jeunes par an,

1 Extrait du dossier de présentation du projet au comité de pilotage de l'expérimentation AFEST, Mai 2016

- des entreprises qui peinent souvent à recruter et, quand elles le font, investissent de manière très importante dans la formation des nouveaux embauchés sans que cet investissement ne fasse l'objet d'une reconnaissance satisfaisante pour l'entreprise ni pour le salarié,
- des parcours de formation et des certifications (diplômes, Titre de Métallier), qui ne répondent pas complètement aux besoins des entreprises artisanales, en particulier car ils prennent insuffisamment en compte la problématique de la double compétence fabrication / installation et car ils ne permettent pas un approfondissement des compétences selon le type d'ouvrage réalisé. Or, compte tenu de la diversité des entreprises de Serrurerie-Métallerie, cet approfondissement par type d'ouvrage réalisé est un point clé du parcours de formation et de professionnalisation des jeunes et des salariés, celui-ci pouvant par exemple s'opérer dans trois types de domaines : les fermetures / portails / clôtures, la menuiserie métallique et les structures métalliques,
- un déficit d'image de la profession, tant auprès des jeunes que du grand public. »

Sur la base de ces constats, les entreprises artisanales de serrurerie-métallerie ont exprimé, par le biais de l'UNA qui les représente au sein de la Capeb, le souhait que soit mis en place un parcours de développement des compétences adapté débouchant sur une certification professionnelle. Les CPNE conjointes du BTP ont validé fin 2015 la création d'un parcours de formation modulaire, portant sur le socle du métier de serrurier/ métallier, conçu en blocs de compétences, et visant l'accès des salariés concernés par la formation au CQP Fabricant installateur d'ouvrages métalliques du bâtiment. Ce CQP est le premier mis en place par les entreprises artisanales du bâtiment. Il est prévu qu'il soit accessible par la voie de la formation et par la voie de la VAE.

Dès l'origine, il était prévu que le parcours de formation puisse être réalisé en tout ou partie au sein de l'entreprise. Le lancement de l'expérimentation Afest a coïncidé avec le lancement de ce projet, ce qui a permis de l'alimenter en termes de contenu et de l'appuyer financièrement.

Objectifs

Le nouveau CQP est mis en place dans un premier temps à titre expérimental.
Conçu à partir des pratiques professionnelles, des pratiques en matière de transmission de savoir-faire et des besoins en compétences des entreprises artisanales, il est constitué de sept blocs de compétences, qui peuvent être validés indépendamment des autres :

- Six blocs de compétences correspondent à des compétences «communes» qui constituent un tronc commun devant être validé par tous les candidats et permettent de garantir que le titulaire dispose des savoir-faire professionnels permettant d'exercer un emploi des premiers niveaux de qualification dans une entreprise de Serrurerie-Métallerie
  - Mettre en œuvre les techniques de fabrication nécessaires à la réalisation d'un ouvrage métallique ;
  - Réaliser l'installation d'un ouvrage métallique ;
  - Réaliser l'entretien et la réparation d'un ouvrage métallique ;
  - Organiser ses interventions en prenant en compte son environnement de travail ;
  - Assurer la sécurité de ses interventions ;
  - Communiquer dans une entreprise artisanale du bâtiment.
- Un bloc de compétences correspond à un domaine de mise en œuvre spécifique, choisi par le candidat en fonction de son profil, de son expérience et de son projet professionnel, parmi les trois domaines proposés : fermetures, occultations et agencement/ menuiserie métallique avec engagement de performance/ structures métalliques.

Ce CQP pourra à terme s'adresser indifféremment :

- à des jeunes, par exemple en sortie de CAP sans projet d'accès immédiat au BP ;
- à des salariés en poste et qui, du fait de leur niveau de qualification, présentent des besoins en matière de développement des compétences sur le socle de base de leur métier ;
- à des demandeurs d'emploi.

Une des hypothèses des acteurs professionnels à l'initiative du CQP est que la formation en situation de travail, prévue comme une modalité pédagogique possible dans le parcours de formation aboutissant au passage des épreuves du CQP, doit être favorisée chaque fois que possible. Le document « Cahier des charges des organismes pilotes » indique que pour chaque bloc de compétences à développer, celui-ci devra identifier, en coopération avec l'artisan, les ressources sur lesquelles il sera possible de s'appuyer au sein de l'entreprise pour son acquisition (situations de travail récurrentes, professionnels aptes à transmettre les compétences à développer).

Au niveau national, l'expérimentation a été pilotée par la Capeb (Pôle Formation), avec l'appui de Constructys, en termes d'expertise technique et de financement. Un cabinet conseil a accompagné la Capeb et l'UNA depuis l'origine du projet, il a aidé à la conception de l'ingénierie du CQP et accompagné le CFA régional pour sa mise en œuvre concrète. Le CCCA-BTP, association nationale paritaire coordonnant 118 CFA du BTP, est également partenaire du projet.

L'intention première était d'expérimenter le dispositif dans deux régions, avec l'appui d'organismes accompagnateurs régionaux (des CFA du BTP), en charge du suivi de la formation des salariés tant en centre de formation que dans les entreprises concernées. Au final, c'est dans les Pyrénées Orientales et pour des salariés en poste que le premier test a été réalisé.

Une vingtaine d'entreprises déjà mobilisées ont été conviées par la Capeb à une réunion d'information sur le dispositif. Dans un premier temps, 3 entreprises se sont déclarées volontaires pour expérimenter, avec 5 candidats inscrits. 2 candidats ont déménagé avant le début de la formation et au final, 2 entreprises et 3 candidats se sont engagés dans la préparation du CQP. Les pilotes du projet expliquent cet engagement modeste par la crainte des entreprises de devoir être des modèles, la peur de la charge administrative, une projection dans l'expérimentation difficile (« prévoir la formation sur plusieurs mois sans savoir les chantiers qu'elles auront », « les formations en situation de travail ne peuvent se prévoir qu'à la semaine »), le manque de repères des pilotes eux-mêmes (tout le monde était novice).

Conditions d'implantation/installation

L'opportunité d'une Afest pour l'entreprise :

Deux des trois chefs d'entreprise volontaires avaient participé en amont à l'élaboration du référentiel du CQP. Pour ces artisans, il était donc acquis qu'un certain nombre de compétences nécessaires pour leurs salariés ne pouvaient être développées qu'en entreprise.

L'entreprise artisanale M, est constituée de l'artisan chef d'entreprise, de son frère, titulaire d'un BP et candidat au CQP, et d'un apprenti.

L'objectif visé par le dirigeant est d'amener le candidat à pouvoir jouer un rôle de chef de chantier, afin que lui-même puisse superviser plusieurs chantiers à la fois. Ce qui nécessite un renforcement de ses compétences dans le domaine spécialisé des structures métalliques du bâtiment : fabrication, installation, maintenance.

L'entreprise artisanale V compte 4 salariés et 2 apprentis. Deux des salariés sont candidats au CQP.

Les 2 candidats sont titulaires d'un CAP soudure-ferronnerie et d'un BP, le chef d'entreprise souhait leur permettre de se perfectionner dans des spécialités différentes, un sur le secteur dans lequel l'entreprise est spécialisée, l'agencement et les fermetures, et un sur la menuiserie métallique, soit un domaine nouveau qui représente un enjeu

de développement pour l'entreprise. Le développement de l'autonomie dans la gestion globale des chantiers est également attendu.
Cette formation est une opportunité pour ces deux TPE dans la mesure où :

- Elle répond à des enjeux économiques de développement : nécessité de faire face à des évolutions techniques et réglementaires et à de nouveaux concurrents.
- Elle répond à des besoins de développement de compétences qui sont :
  - Non disponibles sur le marché, car non couverts par l'offre de formation existante : prise en compte insuffisante de la diversité des entreprises de serrurerie métallerie en termes de spécialité, et de la double compétence fabrication-installation. « Le référentiel de l'éducation nationale n'est pas aussi adapté que le CQP », un artisan ;
  - Accessibles au prix d'un investissent important de l'entreprise dans la formation.

Objectifs en matière d'apprentissage :

L'expérimentation concerne 3 salariés titulaires d'un diplôme d'un niveau supérieur au CQP visé. Les apprentissages visés avec le CQP sont supposés être complémentaires. En effet les certifications de même niveau existant dans le champ professionnel du CQP (CAP Serrurier Métallier/TP Métallier) couvrent de manière globale le métier et les différents types d'ouvrages de métallerie. Le CQP permet, au travers d'une pratique en entreprise artisanale et le cas échéant de formations techniques spécifiques, d'approfondir les compétences « métier » dans un domaine d'application, à choisir entre les trois proposés.
Schématiquement, tout ce qui est de l'ordre des normes, des règles, est enseigné au CFA, tout ce qui relève de la pratique professionnelle se passe en entreprise. Les aspects de contrôle et d'autocontrôle (enjeux de qualité fondamentaux dans le CQP) sont traités à la fois en centre de formation et en entreprise.
Pour le salarié de l'entreprise artisanale M, un des objectifs est d'acquérir des compétences plus pointues sur la fabrication et l'installation de structures métalliques. Son parcours de formation prévoit qu'il suive un module de 20h en centre de formation sur les « Exigences règlementaires et normatives liées aux structures métalliques », puis un module de formation en situation de travail de 67 heures, dont l'objectif est de « mettre en œuvre les exigences règlementaires, techniques et normatives liées aux structures métalliques ». La situation de travail support de formation est un chantier de fabrication d'un escalier balancé (technique qui consiste à répartir de manière équitable et progressive toutes les marches de l'escalier dans un virage).

Pour un des salariés de l'entreprise artisanale V, un des objectifs est d'acquérir des compétences plus pointues sur la fabrication des menuiseries métalliques. Son parcours de formation prévoit qu'il suive un module de 12h en centre de formation sur la « réglementation en matière de soudage », puis un module de formation en situation de travail de 90 heures dont l'objectif est « d'identifier et de mettre en œuvre les bonnes pratiques en matière de fabrication de menuiseries métalliques ». La situation de travail support de formation est un chantier de fabrication d'une menuiserie métallique aux normes de rupture de pont thermique suivant la Réglementation Thermique 2012-2020.

D'autres objectifs de formation visent à développer l'autonomie et l'autocontrôle des candidats dans la gestion de chantiers de fabrication, d'installation ou de réparation d'ouvrages métalliques variés. Chaque module de formation en situation de travail envisagé fait référence à un type d'ouvrage métallique (exemples : fabrication d'une verrière, réalisation et installation d'une porte vitrée, réparation d'un volet roulant, porte vitrée, verrière, fenêtre, etc.). La durée prévue des modules en situation de travail est comprise entre 9 heures pour les modules les plus courts et 111 heures pour les plus longs. Les modules de formation dispensés en CFA sont en général plus courts (voir descriptif des parcours en page 8).

L'intention de former / de se former :

L'intention de former des chefs d'entreprise se manifeste par la proposition faite à un ou plusieurs salariés de s'inscrire au CQP et par la signature d'une « Charte de la formation en situation de travail ». Par cette charte, ils s'engagent à « mettre en œuvre au sein de leur entreprise un parcours de formation certifiant s'appuyant sur des formations en situation de travail ».
Ce sont les deux chefs d'entreprise qui ont endossé le rôle d'accompagnant des salariés qui entrent en formation. Dans l'entreprise M, il n'y a pas d'autre salarié susceptible de jouer ce rôle, compte tenu de l'effectif restreint, dans l'entreprise V le chef d'entreprise est maître d'apprentissage depuis plusieurs années, et a de l'appétence pour la pédagogie. De son point de vue, cette expérience est indispensable pour mener à bien ce type de formation.
Nous n'avons pas d'éléments à notre disposition sur ce qui a concrètement motivé l'engagement des salariés dans la préparation du CQP.
Un document « Convention Employeur Salarié » décrit en termes génériques les engagements de l'employeur et du salarié pour mettre en œuvre d'une part, suivre d'autre part le parcours individualisé de formation proposé. Il est signé par les deux parties prenantes.

L'appréciation de la faisabilité :

Avant de s'engager dans l'expérimentation, il était important pour les artisans de s'assurer qu'une prise en charge financière leur permettrait de prendre le temps de transmettre, de montrer, d'expliquer. Les pilotes du projet ont fait remonter cette préoccupation aux pilotes nationaux de l'expérimentation Afest. Il a été décidé de pouvoir envisager, au cas par cas, et uniquement dans le cadre de l'expérimentation Afest, la prise en charge des frais de tutorat sur les fonds du Plan, selon les principes prévus dans le code du travail dans le cadre de la professionnalisation, et à hauteur strictement identique de financement. A savoir : 230 euros / par mois et sur une durée maximum de 6 mois, pour ne pas créer d'inégalité entre la Professionnalisation et le Plan. Afin de permettre la mise en œuvre et l'étude des formations ainsi réalisées et à condition que les missions, la désignation, la formalisation du rôle de l'accompagnant, du référent, du « tuteur » soient clairement définies. Cela vaut y compris si l'accompagnant est le chef d'entreprise, ce qui est le cas pour les deux entreprises concernées.
En contrepartie, par le biais de la Charte de la formation en situation de travail déjà citée, les chefs d'entreprise s'engagent à désigner des ressources internes pour accompagner le candidat dans son parcours de formation, à organiser l'activité de production de manière à le placer dans des situations de travail lui permettant de développer ses compétences, et « à reconnaître et mettre en œuvre les principes de la formation en situation de travail au sein de l'entreprise et à garantir que ses conditions de réussite sont réunies ».
Pour certaines entreprises présentes à la réunion d'information sur le CQP, il a été difficile de s'engager en l'absence d'une visibilité suffisante sur les chantiers à venir.

Choix, caractéristiques et rôle du prestataire associé à l'expérimentation :

La consultante qui est intervenue en appui, contribuait déjà au projet de création du CQP en amont du lien fait avec l'expérimentation Afest. Elle a une expertise dans les domaines de l'ingénierie de compétences et de formation et de la conduite de projet emploi-formation, ainsi que dans la prospective des métiers. Elle a accompagné la Capeb et l'Una pour toute l'ingénierie de certification et est en appui au CFA pour la définition et la mise en œuvre des parcours de formation. Elle est aussi mandatée pour aider les pilotes du projet à tirer les enseignements de la première promotion de ce CQP.

Ingénierie

Elle s'inscrit ici dans une ingénierie très outillée relative à l'obtention d'une certification, ce qui constitue un cadre potentiellement porteur et facilitateur pour une plus grande formalisation. Le fait que dans sa conception le CQP prévoit dès le départ la possibilité que les compétences à valider puissent être acquises et évaluées en situation de travail réelle rend également a priori le dispositif suffisamment souple pour accueillir des Afest.

Construction de la référence :

La première activité conduite par la consultante a été l'élaboration, en concertation avec les professionnels, d'un référentiel d'activités et de compétences décrivant les activités principales, les compétences, aptitudes et connaissance mobilisées dans le cadre de ces activités. Ce référentiel a servi dans un deuxième temps à construire un référentiel de certification décrivant les modalités et les critères prévus pour évaluer ces compétences ou capacités. D'autres références, telles que des règlementations techniques, peuvent également être pertinentes à convoquer au moment de qualifier l'activité du candidat.

Ressources / répartition de la charge formative :

Un cabinet conseil a accompagné la conception de l'ingénierie du dispositif global de certification au niveau national, et assure un rôle d'appui au CFA du BTP local en charge de sa mise en œuvre sur le terrain. Il a conçu l'ensemble des outils supports au CQP.
Le CFA est lui en charge de la mise en œuvre du CQP sur le terrain, depuis le recrutement des entreprises et des candidats jusqu'à l'organisation du jury paritaire qui délivrera le CQP en passant par :

- L'ingénierie pédagogique
  - Analyse des besoins du candidat et détermination du parcours de formation en fonction de ses acquis ;
  - Organisation du parcours avec l'entreprise : choix de la compétence « Perfectionnement Technique Métier » propre à chaque candidat, repérage des compétences pouvant être mises en œuvre en entreprise et identification des situations de travail supports des apprentissages, choix des évaluations réalisées en entreprise.
- La mise en œuvre des parcours de formation
  - Animation des séquences de formation au CFA ;
  - Suivi des parcours en lien avec les entreprises (dont des points d'étape en entreprise sur les formations en situation de travail).
- La réalisation des évaluations en lien avec l'entreprise.

Il s'appuie sur les outils conçus avec le cabinet conseil.
En ce qui concerne les formations en situation de travail, la mission confiée par Constructys au CFA intègre les objectifs suivants :

- Analyser les situations de travail potentiellement apprenantes, au plus près des pratiques réelles de l'activité des entreprises concernées ;
- Articuler ces temps de formation avec le parcours certifiant visant le CQP ;
- Contribuer à la professionnalisation des candidats.

La mission d'accompagnement des entreprises et des candidats porte sur les axes suivants :

- Aider le chef d'entreprise à anticiper et préparer les aménagements du chantier ou de l'atelier pour concevoir et réaliser la formation en situation de travail ;
- Mettre à la disposition de l'artisan ou du salarié expérimenté chargé d'accompagner le candidat l'appui technique et méthodologique nécessaire pour faciliter les apprentissages du candidat ;
- Les accompagner dans l'organisation et la mise en œuvre des séquences de travail formatives, la mise en place d'une démarche de réflexivité du stagiaire, l'évaluation des compétences du candidat tout au long et à l'issue de la formation.

Cette mission est notamment mise en œuvre dans le cadre des entretiens de suivi conduits par le CFA en présence de l'artisan et du candidat à 3 reprises au cours du parcours. Un guide pour aider le CFA à conduire ces entretiens a été élaboré avec l'appui de la consultante qui a animé les premiers.
Le CCA BTP apporte son appui technique et pédagogique, par exemple en mettant à disposition des outils existants susceptibles d'être réinvestis dans le cadre du CQP.

Phases de l'ingénierie

Les grandes étapes prévues

Ingénierie de certification	• Référentiel activités/compétences • Référentiel certification
Information des entreprises et lancement démarche	• Document d'information invitant à se poser des questions : quel est l'intérêt du CQP pour mon salarié, partage t-il ce projet ? • Documents à signer (charte)
Analyse des acquis et des besoins du candidat	• Livret et grille de repérage des acquis (base = référentiel de certification)
Analyse des ressources de l'entreprise	• Livret de suivi de la formation partie 1
Conception du parcours de développement des compétences	• Livret de suivi de la formation partie 2 (programme personnalisé de formation) et récapitulatif de parcours
Formations externes	
Formations en situation de travail	• Livret de suivi de la formation partie 3 (grilles de suivi personnalisées)
Évaluation en situation professionnelle	• Livret d'évaluation et dossier CQP

La mise en œuvre par l'organisme pilote :

Pour la phase d'analyse des besoins du candidat, le CFA a mis à disposition de l'artisan et du candidat la grille de repérage des acquis structurée à partir des référentiels d'activités et de certification. Les candidats l'ont renseignée, puis les artisans ont revu les grilles et pointé certaines compétences à acquérir sans nécessairement en rediscuter avec leur salarié. Le CFA a dû gérer les éventuels écarts de point de vue entre l'artisan et le salarié, en tenant compte des critères de validation du CQP auxquels lui-même devait apprendre à se référer.
Cette étape, déterminante pour l'engagement du salarié dans le CQP (la première partie de l'entretien porte sur la présentation du CQP, le Livret de repérage des acquis sert également de dossier d'inscription) et pour la construction du parcours de formation, semble avoir été délicate à conduire et a nécessité plus de temps que prévu.
Lors du bilan intermédiaire de décembre 2017, la consultante fait l'analyse que le contenu du référentiel n'a pas été suffisamment expliqué aux entreprises, ce qui a

entraîné des difficultés de compréhension. Certaines compétences ont ainsi été pointées comme devant être développées alors qu'elles étaient déjà maîtrisées. Les outils ont été construits en lien avec le CFA, néanmoins leur utilisation a posé problème : expliciter le référentiel, animer un dialogue entre l'artisan et son ouvrier étaient des éléments nouveaux pour le formateur expert en métallerie mis à disposition par le CFA. La présence systématique de l'organisme pilote pour conduire les entretiens de repérage des acquis est préconisée à l'avenir, ainsi qu'une simplification du livret de repérage des acquis à renseigner.
Nous ne disposons pas d'éléments documentaires (livret de suivi de la formation partie 1) ou qualitatifs (retour d'expérience des acteurs) sur la phase prévue d'analyse des ressources de l'entreprise.
Pour la phase d'élaboration des parcours individuels de formation, le formateur du CFA a eu recours à l'appui de la consultante. Ils ont travaillé « en chambre » à partir des grilles de repérage des acquis renseignées par les entreprises. Les principes retenus pour décider de la répartition entre compétences à acquérir en entreprise et en organisme de formation : la formation en situation de travail a été favorisée chaque fois que possible, puisque c'était le choix des artisans, les formations externes (essentiellement prévues au CFA) se concentrent sur les éléments réglementaires et normatifs, plus difficiles à aborder en entreprise. Les parcours de formation ainsi élaborés ont été proposés aux entreprises lors d'une réunion de lancement et débattus à ce moment-là.
Lors du bilan intermédiaire de décembre 2017, la consultante amène les pilotes de l'expérimentation à s'interroger sur le profil des ressources à mettre à disposition du côté du CFA pour cette étape : un formateur avec une expertise métier ou un spécialiste de l'ingénierie de compétences et pédagogique ? Le formateur désigné par le CFA, en l'occurrence, n'a pas - ou peu - de pratique et d'expérience en matière d'ingénierie pédagogique et n'a pas eu d'accompagnement en interne lors de cette phase. L'opportunité de faire évoluer la démarche en pré calibrant des modules de formation externe et des modules de formation en situation de travail est également évoquée.
Au début des parcours de formation, le CFA a laissé les entreprises programmer seules les premières formations en situation de travail. Après les premiers suivis réalisés par le CFA en entreprise, les situations de travail à exploiter ont été identifiées conjointement par le CFA et les artisans. Les formations en entreprise sont programmées en fonction des chantiers. Lorsqu'un chantier prévu permet de travailler sur des compétences/connaissances à acquérir pour un candidat, l'artisan programme une formation en situation de travail. Plus rarement, l'artisan prend un chantier spécifiquement en vue de pouvoir réaliser une formation en situation de travail. Pour une des entreprises, c'est le cas d'une demande de dépannage d'un client que l'artisan ne pensait pas prendre en charge, mais qu'il a finalement acceptée parce qu'elle permettait de proposer une nouvelle situation au candidat). Pour autant, la relative imprévisibilité des chantiers qui vont arriver pendant la période de préparation du CQP ou les décalages qui peuvent se produire dans leur programmation rend l'articulation avec les connaissances acquises en CFA (formations programmées régulièrement à raison d'une journée par semaine) relativement aléatoire.
Au regard des difficultés des entreprises à se projeter sur plusieurs mois, il est envisagé d'allonger le parcours CQP pour faciliter l'organisation des formations en situation de travail, sur une année complète par exemple.

Les programmes personnalisés de formation élaborés :

Pour chaque compétence à acquérir par le candidat, sont décrits dans un même document « Récapitulatif du parcours de formation proposé » les modules prévus en CFA (objectifs, contenus, durée, programmation) et les formations en situation de travail prévues en entreprise. Celles-ci sont décrites par :

- Les objectifs, les contenus, la durée ;
- La référence à un ou plusieurs chantiers client au sein desquels le candidat sera mis en situation de réaliser une production nécessitant la mise en œuvre des compétences visées ;

- La liste des outils, équipements, matériels à utiliser par le candidat ;
- La liste des professionnels de l'entreprise maîtrisant les compétences recherchées et susceptibles de les transmettre au candidat.

Exemples : réalisation et installation d'une verrière, réparation d'un portail coulissant, fabrication d'une menuiserie métallique aux normes de rupture de pont thermique suivant les dernières réglementations techniques en vigueur.
Comme le montrent les récapitulatifs des parcours élaborés ci-dessous, les formations en situation de travail représentent une proportion importante du volume de formation global.

Récapitulatifs des parcours de formation (extraits)

Candidat 1 entreprise V (détail)

Compétences CQP	Formations réalisées en organisme de formation	Formations réalisées en situation de travail	Nombre total d'heures de formation
Compétence 1 – Fabrication	34h	50h	84h
Compétence 2 – Installation	4h	75h	79h
Compétence 3 – Entretien / réparation	2h	53h	55h
Compétence 4 – Organisation des interventions et environnement de travail	6h	12h	18h
Compétence 5 – Sécurité	49h	0h	49h
Compétence 6 – Communication	12h	27h	39h
Compétence 7 – Perfectionnement « technique métier »	12h	111h	123h
TOTAL GÉNÉRAL	119h	328h	447h

Candidat 2 entreprise V (total général)

Compétences CQP	Formations réalisées en organisme de formation	Formations réalisées en situation de travail	Nombre total d'heures de formation
TOTAL GÉNÉRAL	97h	277h	374h

Candidat entreprise M (total général)

Compétences CQP	Formations réalisées en organisme de formation	Formations réalisées en situation de travail	Nombre total d'heures de formation
TOTAL GÉNÉRAL	119h	228h	347h

Le cahier des charges de l'organisme pilote (CFA) prévoyait que les artisans soient formés sur ½ journée au regard des spécificités des formations en situation de travail. Étant donné que les deux artisans concernés avaient déjà suivi une formation de tuteurs, cette formation n'a pas eu lieu.
Au sujet de la phase de suivi du parcours de formation (qui inclut la séquence réflexive) Les entretiens de suivi sont perçus par les acteurs - y compris par le CFA - comme longs, mais néanmoins indispensables pour fixer des objectifs à l'artisan et aux candidats pour la période à venir, adapter le calendrier des formations au CFA aux besoins des candidats, mettre au point des stratégies pour répondre aux difficultés des

candidats. Le fait que le passage par l'écrit ne soit habituel ni pour l'entreprise, ni pour le formateur du CFA, contribue sans doute à accentuer le sentiment de lourdeur. Les propositions faites suite au bilan intermédiaire de décembre 2017 quant à l'amélioration de cette phase du processus portent sur un accompagnement renforcé du CFA et sur une simplification des outils de suivi.
Nous n'avons pas d'autres éléments - en dehors de la réalisation de ces entretiens de suivi, - témoignant d'un rôle d'accompagnement des entreprises en termes d'appui à l'ingénierie pédagogique en situation de travail de la part du CFA auprès des artisans.

Temps passé par les différents acteurs :

Nous n'avons pas d'éléments permettant de documenter le temps consacré par les chefs d'entreprise à l'organisation et à l'accompagnement des formations en entreprise, ni le temps consacré par le CFA à l'accompagnement et au suivi méthodologique des salariés dans l'entreprise.
Les informations dont nous disposons sont en lien avec le financement accordé par Constructys. L'Opca a prévu de verser :

- À l'entreprise une indemnité forfaitaire de 18€/h au titre du temps passé par les chefs d'entreprise à organiser et accompagner les formations en situation de travail. Le temps du chef d'entreprise pris en compte pour le versement de cette indemnité correspond au nombre d'heures de formation en situation de travail estimé pour chaque candidat dans le cadre du parcours de formation défini au départ (cf. récapitulatifs ci-dessus).
  Entreprise V : réalisé début décembre 2017 = 221 heures. Prévisionnel = 605 heures pour 2 candidats.
  Entreprise M : réalisé début décembre 2017 = 47 heures. Prévisionnel = 228 heures pour 1 candidat.
- Au CFA : prévisionnel de 3 060 euros par apprenant, il s'agit d'un forfait incluant les frais de déplacement.

« Preuves » et « traces de l'activité » prévues :

« Traces de l'activité » prévues	« Preuves » prévues
	Grille de repérage des acquis Programme personnalisé de formation Grille de suivi personnalisée Livret d'évaluation et dossier CQP

Action de formation effectivement déployée

Positionnement

La démarche commence par le repérage des acquis de chaque candidat au cours d'un entretien de positionnement. L'ingénierie prévoyait qu'il devait être réalisé par l'artisan et l'organisme pilote avec l'aide d'un outil « Livret de repérage des acquis du candidat ». Ce livret a un double objectif : informer le candidat sur le contenu et le déroulement du CQP, notamment en lui présentant les 7 compétences qui en sont constitutives, repérer les acquis du candidat sur l'ensemble des compétences requises pour identifier ses besoins de formation et personnaliser le parcours. Ce positionnement n'est ni une évaluation ni un examen puisque l'ensemble des compétences requises pour le CQP seront évaluées à l'issue du parcours. Il doit faire ressortir, par bloc de compétences, les domaines dans lesquels le candidat doit progresser. C'est à l'occasion de cette étape que le choix du 7ème bloc de compétences – celui qui correspond à un domaine spécifique – est choisi en concertation avec le candidat.

Mise en situation

Les informations dont nous disposons sur les mises en situation en entreprise sont issues de 3 sources :

- Les échanges avec les pilotes du projet et la consultante, les derniers lors du bilan intermédiaire de décembre 2017,
- Le visionnage d'une vidéo d'une formation en situation de travail réalisée par le cabinet de conseil accompagnant l'expérimentation dans l'entreprise V, présentée lors de cette réunion,
- La participation à un rendez-vous de suivi du CFA dans l'entreprise M. en décembre 2017.

Le candidat, qui doit développer des compétences en menuiserie métallique, est mis en situation de fabriquer une porte-fenêtre aux normes de rupture de pont thermique (adaptation technique permettant d'améliorer les performances énergétiques). Le cadre est déjà monté et il s'agit de réaliser l'assemblage des différentes parties de l'ouvrage. Avant la mise en situation, l'artisan n'a pas scénarisé ni formalisé la séquence, par contre il a choisi d'associer le salarié à la réalisation de ce nouveau produit, facteur de développement pour l'entreprise, pour lui permettre d'acquérir de nouvelles compétences en lien avec le CQP. Il a dégagé du temps pour donner des explications et montré une première fois comment réaliser l'étape d'assemblage.
Lors de la mise en situation, le salarié réalise, sans que l'artisan soit présent, plusieurs activités, certaines qu'il maîtrise déjà, et d'autres qui correspondent aux nouvelles compétences à acquérir. Puis il appelle le chef d'entreprise pour qu'il vienne « contrôler » la pièce réalisée. Suite à cet examen et à l'échange qui s'ensuit entre les deux professionnels, ils consultent le plan de l'ouvrage – qui ne leur apporte pas la réponse - puis vont ensemble dans le bureau de l'artisan pour consulter la documentation technique de l'industriel (le « gammiste ») spécialisé dans la conception de systèmes permettant la réalisation du type d'ouvrages concerné. A partir des préconisations de la documentation, ils essaient de déduire des solutions permettant d'installer un système d'écoulement d'eau garantissant l'étanchéité de la fenêtre. Puis ils reviennent dans l'atelier pour réexaminer de nouveau la pièce. Suite à cette séquence, l'ouvrier teste une solution de montage qui sera par la suite validée par le gammiste lors d'un contact téléphonique qu'ils établiront ensemble.
La contrainte productive est diminuée, les candidats prennent plus de temps pour réaliser les activités. Habituellement l'artisan aurait fait seul la recherche et serait revenu auprès de l'ouvrier avec la solution. Ce que le salarié confirme quand on lui demande s'il est au travail ou en formation : « en formation car normalement je n'entre pas dans le bureau ».

Le rôle du formateur

Il n'est pas présent pendant la mise en situation. A partir de l'examen de l'ouvrage (le résultat de l'activité), il oriente l'ouvrier vers des ressources pertinentes et réfléchit avec lui pour trouver une solution, puis il l'accompagne dans la prise de contact avec le gammiste, avec qui l'ouvrier n'a pas l'habitude d'être directement en contact.
L'artisan est maître d'apprentissage depuis plusieurs années, il est très investi localement sur les questions de formation et a une expérience reconnue dans l'accompagnement d'apprentis. « Mais tous les artisans ne sont pas forcément comme lui, la clé c'est l'accompagnement de l'artisan », constate la consultante.

Réflexivité

Deux temps sont prévus pour la mise en œuvre de la démarche réflexive.
En entreprise, avec un temps entre l'artisan et le candidat
Dans l'entreprise V, l'artisan déjeune 2 fois par semaine sur place pour prendre le temps d'échanger sur le travail avec son équipe. Ces moments qui existaient déjà avant l'expérimentation, permettent aujourd'hui de faire un point sur les travaux réalisés dans le cadre des formations en entreprise. Ces échanges restent informels.

Avec le CFA, dans le cadre des entretiens de suivi associant l'organisme accompagnateur, l'artisan et le candidat

Dans le cahier des charges, il est prévu que le CFA accompagne le candidat et l'artisan dans l'analyse des apprentissages effectués. Ces séquences, estimées à une durée de 4 heures, sont planifiées à 3 reprises sur la période de CQP, pour chaque candidat. Dans un 1er temps, le formateur du CFA échange avec l'artisan seul. Ils remplissent ensemble un « document de suivi des formations en situation de travail » qui recense les dates et la durée des formations réalisées en entreprise, les situations de travail dans lesquelles le candidat a été placé (nom du chantier) et les activités qu'il a réalisées, les ressources qu'il a utilisées (machines, équipements, documents, matériels) et les apprentissages effectués par le candidat, à travers des réalisations qui prouvent l'acquisition de la compétence (par exemple : prise de cotes). Cette dernière rubrique donne aussi des informations sur les modalités pédagogiques, celles-ci sont décrites selon deux alternatives : « travail réalisé en face à face » ou « travail réalisé en autonomie puis contrôlé, avec explication ». Au cours de l'échange, les difficultés rencontrées le cas échéant au cours des formations en situation de travail sont consignées ainsi que des préconisations et conseils pour les surmonter. Enfin, un point est fait sur les situations à exploiter dans le cadre des prochaines formations en situation de travail.

Dans une 2ème partie de l'entretien, le formateur du CFA associe le candidat à l'échange, ce qui lui permet de confronter le discours de l'artisan et celui du candidat et de faire le point sur les apprentissages effectués. Les compétences à acquérir sont passées en revue et leur degré d'acquisition est apprécié conjointement : OUI / NON / EN PARTIE. Le document de suivi des formations de travail rempli lors de cette séance est signé à la fois par l'artisan et par le candidat.

L'entretien de suivi réalisé par le formateur du CFA a également donné lieu à des échanges informels lors des regroupements quasi hebdomadaires « formation au CFA ».

La conduite de l'entretien de suivi par le formateur du CFA, telle que le réseau Anact-Aract a pu l'observer dans une des deux entreprises de l'expérimentation, a été structurée par la grille de suivi, principalement renseignée à partir des indications de l'artisan. Le candidat a été associé en fin de réunion. Le formateur du CFA l'a interrogé pour confirmer les apprentissages réalisés, le fait qu'il soit à l'aise sur telle ou telle activité. La visée de renforcement des apprentissages à partir de traces de l'activité de travail, passant par une participation active de l'apprenant, ne nous est pas apparue prépondérante dans cet entretien.

Lors du bilan intermédiaire de décembre 2017 réalisé avec les principaux acteurs de l'expérimentation (toutefois le CFA n'était pas présent), des échanges ont porté sur :

- Qui devait conduire ou être partie prenante des moments réflexifs : du point de vue des acteurs présents, dans une logique de déploiement, ce serait intéressant que cette séquence soit portée par le CFA, mais en même temps le fait d'être proche des situations de travail semble nécessaire.
- Comment donner plus de sens, notamment d'un point de vue pédagogique, à ces temps, perçus comme utiles mais néanmoins chronophages.

Phase d'évaluation, résultats

Deux modalités d'évaluation des compétences sont prévues pour l'obtention du CQP : *Première phase d'évaluation* en situation professionnelle : réalisée par l'organisme pilote conjointement avec la ou les personnes désignées par l'artisan au sein de l'entreprise (ou l'artisan lui-même), selon des modalités définies pour chaque bloc de compétences, mobilisant plusieurs techniques : observation guidée par les critères de validation définis, analyse de ses pratiques par le candidat, prise en compte des retours clients.

Exemples :

Compétence 2 « Réaliser l'installation d'un ouvrage métallique » : observation du candidat en situation d'installation d'un ouvrage métallique depuis la vérification des côtes sur le lieu d'installation jusqu'à la préparation de la réception

Compétence 3 « Réaliser l'entretien et la réparation d'un ouvrage métallique » : analyse et présentation par le candidat des opérations de réparation et d'entretien réalisées au cours du parcours CQP
Compétence 6 « Communiquer dans une entreprise artisanale du bâtiment » : situation de conseil client accompagnant une activité d'« installation » avec remise au client d'une fiche de satisfaction et analyse et présentation par le candidat de ses pratiques en matière de communication interne.
Pour chaque bloc de compétences, le candidat réalise un dossier CQP dans lequel sont rassemblées des descriptions des interventions réalisées au cours de son parcours CQP (plans, photos et explicitation de situations de fabrication, d'installation ou de dépannage).

Deuxième phase d'évaluation conduite par un jury paritaire composé de 2 employeurs et de 2 salariés, sur la base des résultats des évaluations en situation professionnelle, du dossier réalisé par le candidat et d'un entretien pendant lequel il devra détailler une des situations décrites dans son dossier.
Les parcours de formation ne sont pas terminés au moment de la rédaction de cette monographie, il est prévu que les évaluations en entreprises et le jury paritaire soient mis en œuvre en Mai 2018.

Traces et autres indices de la réalisation d'une action de formation

Traces de l'activité prévues	Autres indices
Livrets photos Ouvrages réalisés	Grille de repérage des acquis Programme personnalisé de formation Grille de suivi personnalisée Livret d'évaluation et dossier CQP Fiches journalières d'activité pour faciliter le calcul du temps passé en formation

Retombées de l'Afest

Pour rappel, les éléments qui ont motivé les entreprises au départ : renforcement de l'autonomie des salariés, éviter une formation trop académique, un financement qui permet aux artisans de prendre le temps de transmettre.

- Bénéfices directs : pour les artisans l'expérimentation a déjà permis aux salariés de progresser, de gagner en autonomie : « Ils ne sont plus seulement placés dans un rôle d'exécutants. Ils peuvent voler de leurs propres ailes », un artisan. La formation en situation de travail permet de faire travailler le candidat sur l'organisation de son travail et sur la méthode, ce qui implique d'accepter de perdre du temps pour leur faire chercher eux-mêmes les solutions. Les entretiens de suivi réalisés à chaque visite du CFA en entreprise permettent de faire un bilan des compétences acquises avec l'artisan et le candidat.
- Bénéfices indirects

Pour les candidats : accéder à de nouvelles activités, avoir plus de contacts avec les autres corps de métier et les interlocuteurs extérieurs, et également au sein de l'équipe. « Quand un ouvrier a un souci, il ne reste plus dans son coin à essayer de trouver une solution tout seul. Il va demander à quelqu'un qui sait mieux faire que lui. « Comme il sait qu'il va être évalué là-dessus, il préfère demander », un artisan. « Maintenant quand je l'envoie chez un client, il doit savoir écouter ses demandes. Je ne veux plus qu'ils répondent : « le patron m'a dit de faire comme ça », un artisan.

Pour le CFA : en cohérence avec les objectifs stratégiques du CFA, l'expérimentation lui permet de s'ouvrir davantage à la formation continue, identifiée comme une perspective de développement.

Pour l'entreprise et l'ensemble de ses salariés

La formation en situation de travail est à l'origine d'une formalisation plus importante, utile à tout le monde

- Check-lists à l'atelier et dans les camions qui permettent de ne rien oublier avant de partir sur le chantier
- Fiches journalières en complément des fiches de travail : mises en place au départ pour tracer les heures de formation en situation de travail, elles permettent à l'artisan de suivre plus finement l'activité de ses salariés et de ne pas oublier de facturer certaines interventions
- Formalisation des processus de travail : les candidats tracent les différentes étapes de travail en réalisant des livrets photos qui vont servir pour l'évaluation et le dossier de certification mais qui pourront aussi resservir pour de futurs chantiers.

En synthèse sur l'ensemble de l'expérimentation

Cette expérimentation illustre l'évolution de compétences et de posture qu'un dispositif nouveau et ambitieux de CQP incluant des formations en situation de travail implique pour un CFA qui n'est pas coutumier de ces modalités :

- Comprendre le fonctionnement d'un CQP ;
- Individualiser les parcours de formation ;
- Travailler avec les acteurs de l'entreprise, à certains moments jouer un rôle de facilitateur des échanges entre le chef d'entreprise et son salarié sur la formation ;
- Intégrer les hypothèses de l'expérimentation nationale et accompagner les artisans pour mettre en œuvre des actions de formation en situation de travail.

En l'occurrence, il semble que le projet était d'emblée ambitieux pour un formateur du CFA ayant de très bonnes compétences techniques et intéressé par le projet, mais peut-être un peu isolé au sein de sa structure pour le conduire. Individualiser les parcours, assurer la formation en CFA et renseigner les documents pour satisfaire aux exigences du CQP ont constitué pour lui des premiers défis à relever.

L'ingénierie pédagogique sur laquelle s'appuient les formations en situation de travail apparaît comme un point relativement aveugle du projet - ce qui peut questionner au regard du nombre d'heures conséquent de formation en situation de travail -. On identifie bien des chantiers client qui vont permettre d'acquérir telle ou telle compétence du référentiel CQP, mais rien qui donne à voir sur l'articulation entre des objectifs d'apprentissage précis et la manière dont les choses vont s'organiser concrètement sur le terrain pour permettre ces apprentissages. Est-ce que tout est formation en situation de travail dans la réalisation d'un chantier ? Des artisans moins familiers de l'accompagnement d'apprentis que ceux impliqués dans cette expérimentation pourront-ils être autonomes dans la mise en œuvre de telles actions ?

Le bilan intermédiaire réalisé par la consultante en décembre 2017 fait d'ailleurs état d'un besoin des candidats que la lisibilité des formations en situation de travail soit renforcée, du fait de l'imbrication, sur un même chantier identifié comme support de formation, entre situations nouvelles et situations déjà maîtrisées.

Un accompagnement renforcé du CFA et/ou une mobilisation plus large de ressources en son sein est peut-être à prévoir de manière à renforcer l'accompagnement pédagogique des artisans, la structuration des formations en situation de travail et la réflexivité.

QUAND LA VIDÉO DEVIENT UN OUTIL INTERNE, SUPPORT DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Fafih - Expérimentation « Secteur HCR » (Hôtels Cafés Restaurants)

	Expérimentation 1 « employée d'étage »	Expérimentation 2 « accueil-réception »
	Alicia (A.), 22 ans, employée d'étage en CDI depuis 2 ans titulaire d'un CAP coiffure mais sans qualification dans le métier	Marine (M.), 23 ans, titulaire d'un CAP Service de restaurant (2012) et d'un BP Service de restaurant (2014). Dans la structure depuis deux ans.
	Hôtel restaurant familial basé en Corrèze	Établissement d'une chaîne hôtelière, basé en Corrèze
	Permettre à une salariée, sans qualification dans les métiers de l'hôtellerie,de renforcer ses compétences et de valider un CQP.	Répondre à la demande de certification de compétences d'une salariée déjà diplômée dans le secteur de la restauration. En second objectif : dispenser une formation à l'accueil/réception à l'image de l'hôtel.

- Ingénierie portée par un CFA innovant
- Liens AFEST et certification, distinction AFEST et VAE
- Appui sur l'outil vidéo : support pour les apprentissages et preuve pour l'évaluation certificative

Origine et objectifs de l'expérimentation

Origine

Un engagement historique des porteurs des projets

La démarche expérimentale portée par le Fafih vise à conduire une AFEST dans la configuration d'une validation d'un ou plusieurs blocs de compétences des CQP du secteur des Hôtels Cafés Restaurants.

La démarche de formation ainsi mise en place s'appuie sur les situations de travail réelles et tend à expérimenter des modalités d'évaluation certificatives à distance via l'outil vidéo.

Pour conduire cette expérimentation, l'Opca s'est rapproché d'un CFA ayant déjà une expérience d'accompagnement de la transmission de compétences rares comme auprès des tonneliers.

Objectifs (Opca/Branche)

Ces dernières années, le CFA en question s'est attaché à développer des pratiques nouvelles visant à mieux « intégrer » et individualiser les dynamiques d'apprentissage entre périodes de formation en entreprise et périodes de formation en centre (« Mémoire technique relatif au projet d'expérimentation AFEST » ; B. Delay, L. Duclos).
La conduite de l'expérimentation s'est appuyée sur ces pratiques en les complétant notamment par le recours à la vidéo.
La vidéo est utilisée à la fois comme support pédagogique pour permettre la distanciation et comme moyen de créer des preuves de la compétence acquise dans un portfolio virtuel, s'inspirant des démarches de VAE.

Conditions d'implantation/installation

Choix, caractéristiques et rôle du prestataire associé

La maîtrise d'ouvrage est assurée par un **consultant externe**. Il assure l'interface entre l'Opca et le formateur du CFA (expert métier externe) et coordonne les deux expérimentations.

Pour accompagner opérationnellement les deux expérimentations un **« expert accompagnant » a été identifié : professeur au CFA dans la spécialité** des blocs de compétences CQP visés.
Ce tiers intervenant est chargé du **pilotage opérationnel** et sur mesure des 2 expérimentations.

Il contribue à l'élaboration des supports, au positionnement, à l'ingénierie sur mesure, et réalise un suivi de proximité.

Les enjeux / l'opportunité

Contexte des entreprises
Le secteur des HCR connaît des difficultés de recrutement même si des formations au métier existent. Une fois qu'ils ont recruté, il est important pour les établissements de former les salariés pour qu'ils soient en mesure de délivrer une prestation à leur image (standing, style, évolution clientèle).

- Paroles de chefs d'entreprise :
  Chef d'entreprise. Expérimentation 1 « employée d'étage »
  « A. était la seule candidate à l'époque à avoir le potentiel pour occuper le poste. J'espère qu'elle va rester. Je voudrais bien qu'elle s'améliore car vis-à-vis des clients de notre hôtel, 3 étoiles et 3 cheminées, tout doit être parfait »,
  « Le savoir-être, la formation à notre image, c'est ce qui fait la différence ».
- Si des formations existent, les entreprises ne sont pas toujours prêtes à y envoyer leurs salariés « Envoyer un salarié en CFA, c'est handicapant pour une toute petite structure, nous sommes ouverts 7j sur 7, envoyer une salariée en CFA aurait nécessité une organisation différente ».
- Et pour certains salariés se former en centre de formation peut être un réel frein « Je ne serais pas allée au CFA, je voulais faire ma formation dans l'entreprise » ou perçu comme moins efficace : « les techniques utilisées sont mises en scène, elles ne correspondent pas toujours à la réalité ».

Les objectifs en matière d'apprentissage

Les deux expérimentations s'inscrivent dans le cadre de la validation de CQP.
Les objectifs en matière d'apprentissage s'appuient donc exclusivement sur le référentiel de compétences de chaque CQP.
Chaque référentiel de compétences est mis en perspective et retranscrit au regard des situations de travail rencontrées dans l'entreprise. Ce travail spécifique, conduit par le dirigeant et le tuteur, sous l'impulsion de l'expert métier accompagnant, vise à définir

les **situations de travail formatrices** qui seront supports de la montée en compétences.
Extrait de la grille de positionnement initial :

EXPÉRIMENTATION fafih

XXXXX: RÉCEPTIONNISTE

Entreprise : **XXXXX**

Maître d'apprentissage : **XXXXX**

Apprenant : XXXXXX

Co-évaluateur : XXXXXX

Objectif : **Accueil physique avec objection**

Objectifs de la séquence

- **2ème situation** : Mr et Mme ……, chambre n° ……, viennent de prendre possession de leur chambre pour un séjour de 5 nuits. Ils trouvent leur chambre un peu petite et se rendent à la réception pour porter réclamation.
  Ils attendent de vous une solution mais votre hôtel est complet pour 2 jours. Vous devez donc trouver des arguments, des points positifs, afin de mettre en valeur leur chambre actuelle et de leur faire oublier ce petit désagrément.

Retranscription en situation de travail formatrice : scénarisation

Compétences	Acquis	Date	Non acquis
Adopter un questionnement pertinent afin d'identifier les raisons des objections formulées par le client.	✓		
Reformuler l'objection en lui opposant des points de satisfaction, des aspects positifs.			✓
Construire une réponse argumentée à l'objection.			✓
Récapituler les décisions prises conjointement avec le client.	✓		

L'intentionnalité de former / de se former

Les enjeux pour les entreprises : professionnalisation à leur image et qualité du service rendu

- Expérimentation « Employée d'étage » : Le dirigeant souhaitait faire prendre conscience à l'employée qu'elle faisait un vrai métier. D'où le souhait de lui permettre le développement des bases pour le métier. Le métier exige d'entrer dans l'intimité des gens et nécessite des savoir être indispensables, difficile à transmettre.
  Il souhaitait également la professionnaliser en la faisant monter en compétences.
  « A. était la seule candidate à l'époque à avoir le profil pour occuper le poste, mais elle n'avait pas de qualification dans le métier ».
  Le choix de la tutrice[1] a été opéré sur sa personnalité et son antériorité dans le métier et dans la mission d'encadrement des apprentis ou stagiaires.
- Expérimentation « accueil-réception » : L'employeur souhaitait une prestation personnalisée, à leur image. L'expérimentation visait autant l'acquisition de savoirs comportementaux que de savoirs techniques :
  · Accueil téléphonique, le langage…

Les enjeux pour les apprenants : professionnalisation et reconnaissance des acquis

Les deux apprenantes ont été identifiées par les dirigeants. La participation à l'expérimentation leur a été proposée et elles ont toutes les deux accepté. Les deux ont manifesté un intérêt à faire reconnaître leurs acquis. Même si elles expriment a posteriori qu'elles auraient participé à l'expérimentation sans l'objectif du diplôme. Les deux expliquent qu'elles souhaitaient en connaître plus sur le métier.

Les enjeux pour les tuteurs : reconnaissance

Dans la situation 1 : la tutrice de proximité est un pair expérimenté qui exerce l'activité de travail et pratique déjà une forme de formation au poste de travail (accueil des nouveaux salariés, des saisonniers…). La tutrice évoque s'être sentie reconnue par son employeur lorsqu'il lui a proposé de participer à l'expérimentation.
Dans la situation 2 : la tutrice de proximité est aussi la gérante et supérieure hiérarchique. Elle assure essentiellement la direction de l'établissement. Elle peut assurer plus ponctuellement l'activité de réceptionniste.

1 Dans cette monographie, le formateur Afest est désigné par le terme tuteur/tutrice.

En fin d'expérimentation, les parties prenantes font des préconisations pour renforcer la formalisation de cette « intentionnalité » :

- **Une convention cadre tripartite Opca/tiers intervenant/entreprise** pour cadrer le projet, les traces à produire et les modalités financières (réalisée sur l'expérimentation mais a posteriori),
- **Un document « charte AFest »** (principes : reprenant peut-être des éléments liés à l'éthique) édicté par exemple par l'Opca.
- **Un contrat d'engagements réciproques au sein de l'entreprise** formalisant les engagements des différentes parties prenantes (employeur/tuteur/apprenant), qui pourrait être rédigé à l'issue de la phase d'analyse du travail et des besoins : objectifs à atteindre, durée prévisionnelle de parcours, modalités, moyens mis à disposition.

Faisabilité

Les deux expérimentations conduites, en Nouvelle Aquitaine, concernent **2 TPE partenaires du CFA et identifiées pour leur culture de la transmission et de la formation et pour les conditions d'accueil qu'elles réservent à leurs apprentis ou stagiaires**. Le CFA a, en effet, misé sur le fait que les entreprises sollicitées avaient l'habitude d'accueillir des apprentis et constituaient donc un environnement a priori favorable aux apprentissages en situation de travail.
Dans la situation 1, la tutrice de proximité a eu carte blanche de la part du chef d'entreprise pour organiser l'expérimentation.
Dans la situation 2, où la tutrice de proximité est aussi la gérante et supérieure hiérarchique, il s'est avéré en cours d'expérimentation que par manque de disponibilité, elle ne pouvait pas toujours tenir son rôle de tutrice. La deuxième expérimentation a nécessité des réajustements, faute de disponibilité de la tutrice. Cet élément a failli faire échouer l'expérimentation. Le transfert de la mission a été reporté « officieusement » sur le collectif dans son intégralité et pour partie sur la formatrice du CFA.

D'où la nécessité pour le tuteur de prendre toute la mesure de l'investissement nécessaire et de s'assurer de plages de disponibilité pour mener à bien la mission.

La condition d'organiser la formation en dehors des pics d'activité et des périodes touristiques (été) a bien été anticipée au départ. L'un des chefs d'entreprise a par ailleurs donné « carte blanche » aux acteurs de l'expérimentation pour s'organiser.

Dans le cas de l'emploi de réceptionniste, qui implique des interactions avec des clients, l'appui sur les situations de travail réelles a rencontré quelques écueils :

- Des difficultés à reproduire certains scenarii liés au référentiel de compétences du CQP. A titre d'illustration, un des blocs du CQP prévoyait qu'un client anglophone réserve une chambre, or cette situation ne s'est pas présentée au cours de la période de mise en situation…
  - « C'était toujours les mêmes situations qui se présentaient » selon la tutrice de l'expérimentation « accueil-réception ».
- Des difficultés à recourir à l'enregistrement vidéo, dès lors qu'il implique de filmer des interactions avec des clients. Il s'avère complexe à mettre en place sur le plan juridique (droits à l'image).

La situation a été contournée en faisant jouer le rôle du client par un autre salarié de l'entreprise.

Ingénierie

Ressources / Répartition de la charge formative

Une « communauté d'apprentissage » dédiée au projet est constituée, sous l'impulsion de l'expert métier accompagnant du CFA. Elle est composée :

- D'un « **tuteur-formateur** ». Le tuteur-formateur est choisi, dans l'entreprise, par le chef d'entreprise sur les critères suivants : expérience dans le métier, compétences avérées dans la transmission de savoirs et compétences (accueil de stagiaires et d'apprentis). Il a suivi la formation « permis de former ».

- D'un « **salarié en formation** » : volontaire.
- D'un « **expert-accompagnant** » externe : choisi sur des critères d'expertise métier, de compétences en matière de transmission, d'évaluation et de maîtrise de l'ingénierie proposée et de compétences développées en matière d'accompagnement des entreprises. Il s'agit dans cette expérimentation d'une enseignante du CFA. Elle a un rôle déterminant dans la réussite de l'expérimentation.
- D'un « **expert évaluateur** » (tiers chef d'entreprise). Pour les besoins de l'expérimentation, l'expert évaluateur a été sélectionné par le centre de formation en raison de son expérience dans le domaine de l'évaluation (participation aux jurys d'examen) et de la formation.
- D'un **centre de formation « maître d'œuvre »**: le centre de formation garantit le bon déroulement des dynamiques d'apprentissage mises en œuvre dans un parcours de formation en situation de travail et assure de ce fait la fonction de « Maître d'œuvre des parcours ».

Phases de l'ingénierie

Les deux expérimentations ont été conduites selon la même ingénierie :

1) La tutrice et l'apprenante ont été accompagnées par l'expert accompagnant du CFA sur l'utilisation de la vidéo et lors des premières captations.
2) Une séance de travail dans l'entreprise entre tutrice/formatrice et expert métier CFA pour identifier les situations de travail récurrentes dans l'entreprise permettant de mettre en œuvre les compétences du référentiel CQP (en quoi les activités du référentiel ont du sens au regard de la réalité de l'entreprise : par exemple s'il n'y a pas de service de petit déjeuner en chambre alors que c'est dans le référentiel, cette compétence ne pourra pas être validée et on ne s'en occupera pas). C'est une traduction opérationnelle située du référentiel CQP.
3) À l'issue de ce travail : le CFA édite le livret « activités professionnelles/compétences ». Ce document a plusieurs fonctions : permettre un « positionnement initial » de la salariée en termes de compétences acquises/à acquérir, préciser les objectifs de formation et les « situations de travail formatrices et évaluatives ». Il a constitué la base du contrat pédagogique passé entre l'expert-métier accompagnant, la tutrice et l'apprenante.
4) L'experte métier du CFA a mis à disposition de la tutrice/formatrice interne (à sa demande) des ressources pédagogiques, des fiches de cours. Ce qui a sécurisé la formatrice interne qui craignait de ne pas être à la hauteur car l'obtention de son diplôme datait de 25 ans.
5) Les séquences de formation ont été programmées par la tutrice et l'expert accompagnant du CFA sur une durée de 6 mois.
6) L'expert accompagnant réalise un suivi adapté à l'entreprise : 1 point mensuel a minima, davantage en cas de besoins.

L'expérimentation a permis de pointer, chemin faisant, des prérequis incontournables à vérifier par rapport au profil des tuteurs/formateurs internes : volontariat, légitimité, appétence à transmettre et capacité d'investissement. L'une des expérimentations a failli échouer faute de disponibilité du tuteur (qui était aussi le chef d'entreprise), c'est le collectif de travail et la formatrice du CFA qui ont pris le relai. D'où l'importance de veiller à ce que les autres salariés de l'entreprise (hors communauté d'apprentissage) aient une connaissance minimale de l'opération.
Le rôle du formateur expert du CFA s'est lui aussi affiné. Il a dû être plus présent dans une des deux expérimentations, du fait de la moindre disponibilité de la tutrice.
Remarque : Les apprenants des 2 expérimentations estiment que la relation de confiance a plus de mal à s'instaurer si le tuteur/formateur est aussi le responsable hiérarchique.
Du point de vue des acteurs de l'entreprise, le CFA a apporté une structuration et un accompagnement de proximité (d'intensité variable selon les expérimentations).
L'utilisation de Moodle, une plateforme d'apprentissage en ligne libre qui devait servir à stocker l'ensemble des ressources utiles ou produites dans le cadre de l'expérimentation

a montré ses limites, notamment en lien avec des problématiques de connexion internet.

Du point de vue des acteurs de l'entreprise, l'accompagnement de proximité exercé par la professeure du CFA a été très structurant, garant en quelque sorte du déroulement du parcours de formation. Les expérimentations ne seraient probablement pas allées au bout sans ce rythme imposé par le CFA (production de vidéos à échéances) qui évite aux acteurs, selon leurs propres termes, de « replonger dans la routine ».

Estimation de l'investissement en temps sur les 2 expérimentations :

- Durée des parcours : **6 mois**
- Dates d'expérimentation : **6 mois** du 20 avril 2017 au 20 octobre 2017
- Nombre d'heures de formation en situation de travail à destination de chaque bénéficiaire : **100 heures**
- Temps passé par les tuteurs formateurs d'entreprise (positionnement, élaboration des parcours, préparation des scenarii, analyse…,) : **100 heures**
- Temps passé par l'accompagnant externe (préparation des supports, accompagnement) : **56 heures** par parcours
- Temps passé par l'évaluateur : **8 heures**
- Temps passé autres personnels CFA (logistique, maintenance…) : **24 heures** dont :
  - Temps passé pour la création des supports de cours apportés en complément : **8 heures**
  - Production des vidéos :
    - **24 films** pour l'expérimentation 2, pour 12 situations de travail (préparation du CQP Accueil réception) ;
    - **31 films** pour l'expérimentation 1, pour 9 situations de travail (préparation du CQP employé d'étage).

« Preuves » et « traces de l'activité » prévues

« Preuves »

- Le document livret guide compétences/formation, individualisé, qui peut être rapproché des objectifs et d'un programme de formation
- La programmation des captations vidéo à produire
- Le positionnement initial et final
- Une convention lien Opca/CFA/entreprise
- Les vidéos produites (preuves de l'acquisition de la compétence)

Traces de l'activité support de formation

- Les vidéos produites (y compris les « essais »)

Action de formation effectivement déployée

Le positionnement

Le positionnement initial est réalisé conjointement par l'expert accompagnant et le tuteur-formateur en utilisant le livret de compétences-formation support. Il permet d'objectiver les compétences acquises et celles à acquérir.
Il permet de formaliser un parcours de formation individualisé, comprenant des séquences de formation en entreprise (ou non).
L'association du salarié lors de cette étape est suggérée lors de prochaines actions de formation dans l'objectif notamment de favoriser l'engagement de l'apprenant dans son parcours.

Activités (mises en situation)

1) Préparation des séquences de captation et d'explicitation :
La préparation est réalisée d'une part par la tutrice (en partie le soir chez elle, pour actualiser ses connaissances car elle « avait les gestes, mais pas toujours l'explication ») et d'autre part avec son apprenante. Elles ont élaboré ensemble un scénario préparatoire à la captation, formalisé par écrit, qui a servi ensuite à l'apprenante pour se préparer aux captations et à l'explicitation.

Cette phase de préparation commune s'est révélée très importante pour plusieurs raisons :

- Elle a nécessité une analyse de la situation de travail concertée entre la tutrice et l'apprenante et a amené les deux parties à définir en commun les exigences de réalisation de l'activité, autrement dit les « bonnes pratiques ».
- Elle a, parfois, été amorcée par une 1ère séquence vidéo co-évaluée par la tutrice et l'apprenante ou par une séquence où la tutrice est elle-même filmée en train de réaliser le geste professionnel et de l'expliciter. Cette étape apparaît comme fondatrice de l'acte de formation mais les acteurs, sans doute trop focalisés sur la production de la vidéo parfaite pour la certification, n'ont pas forcément pris conscience que les supports de préparation, ou les essais de captation jugés non conformes, pouvaient constituer des éléments de traçabilité importants. Ils ne les ont pas spontanément transmis ni même parfois conservés.
- En cours d'expérimentation, tutrices et apprenantes ont été incitées à multiplier les captations, à faire des évaluations formatives à partir de ces captations intermédiaires et à conserver ces éléments. Quitte à aller vers des captations réalisées par l'apprenant seul, avec évaluation formative asynchrone par la tutrice.

2) Réalisation des séquences filmées constitutives des preuves de la compétence acquise

Dans l'expérimentation « employée d'étage », la tutrice filme l'apprenant qui réalise l'activité tout en l'explicitant. Dans l'expérimentation « réception », où la mise en œuvre de la compétence implique une interaction verbale, la mise en situation a d'abord été filmée, puis son explicitation par l'apprenant a été captée de manière asynchrone. Les observateurs ont constaté chemin faisant que la réalisation des captations vidéo était perçue par l'apprenante et la tutrice comme le but ultime de l'expérimentation, en lien direct avec la certification, puisque c'est sur la base de la visualisation des vidéos déposées sur la plateforme Moodle que l'expert externe et le jury final évaluent les compétences acquises. Avec des effets positifs possibles sur la dynamique d'apprentissage (date butoir) mais aussi un risque potentiel (précipitation dans les productions préjudiciables à l'apprentissage, voire quasi substitution de l'apprenant par le tuteur, ce qui n'a pas été le cas ici). « J'expliquais mal, il a fallu recommencer plein de fois pour que ce soit plus présentable ». Chaque vidéo définitive a nécessité en moyenne 2 à 3 essais. Chaque essai a nécessité environ 45mn de préparation pour 45mn de captation et de débriefing.

Les temps de préparation (conception des scénarii), de réalisation des captations, d'analyse, sont réalisés autant que faire se peut sur des temps de travail « improvisés » au sein de l'entreprise : les moments de mise en situation ne peuvent pas être anticipés précisément et s'intercalent souvent pendant des moments creux pour ne pas gêner l'activité productive. Les 2 entités choisissent donc des temps « traditionnellement » plus calmes pour réaliser les mises en situation. La latitude laissée par le dirigeant en matière d'organisation dans les deux expérimentations favorise l'avancée du projet.

Plusieurs cas de figure ont été observés :

- situation de travail simulée : scènes nécessitant la présence du client par exemple : Un écueil est rencontré pour les situations requérant la présence d'un client : droit à l'image et scénario ne correspondant pas totalement à ceux prévus par le CQP. Sur cette expérimentation les mises en situation « réception » se sont réorganisées avec de « faux » clients. Toutes les situations étaient fictives.

- situation de travail réelle aménagée : réalisées à 2 (l'apprenant et le tuteur), présence d'un observateur requise à chaque première captation au moins, temps non contraint, sur une période creuse, possibilités de refaire contrairement à une situation de travail réel).

Prenons l'exemple pour l'expérimentation « employée d'étage » du bloc de compétences :

« Nettoyer une chambre en recouche »,

Compétence :

« Effectuer des dosages avec précaution concernant les produits de nettoyage, de lavage et de désinfection ».

- La situation de travail peut être qualifiée de réelle, puisqu'elle s'exerce dans une chambre de l'hôtel et qu'il s'agit bien de nettoyer une chambre en recouche.
- La situation de travail est néanmoins aménagée car en situation réelle cette activité s'effectue « seul » et que dans le cadre de l'expérimentation elle s'effectue en présence de la tutrice, l'essai/erreur est toléré et la contrainte temporelle est levée le temps de la transmission de la compétence visée.

Réflexivité

La construction conjointe des scénarii des captations vidéo ainsi que la co-évaluation des vidéos réalisées chemin faisant sont les fondements de l'analyse réflexive.
Le film constitue une trace de l'activité, le binôme visualise ensemble la séquence filmée. Les vidéos, même si le fait d'être filmée est jugé difficile au départ, sont considérées comme un bon support, qui permet à l'apprenante de s'auto-analyser, de voir ses erreurs, de retenir les choses plus facilement. Mais c'est un vrai apprentissage. La séquence est re-filmée, jusqu'à l'obtention du geste professionnel satisfaisant et/ou de l'explicitation claire et complète. Si elle n'a pas forcément été conduite dans les « règles de l'art », cette étape a permis de débriefer avec la tutrice à partir d'une auto-analyse des vidéos et, au-delà, d'amorcer des discussions au sein du binôme ou du collectif de travail sur les pratiques professionnelles et sur des sujets rarement abordés habituellement (sécurité, protection des mineurs, tabac). Cette étape n'a pas laissé de trace, car filmer le débriefing semblait trop lourd. Une réflexion est en cours sur ce sujet afin de pouvoir prouver que cette analyse réflexive a bien été réalisée. La formation du tuteur à une réflexivité plus professionnelle et formalisée semble difficilement réalisable, du point de vue des observateurs, les tuteurs étant déjà fortement sollicités.
La préconisation serait plutôt que cette étape soit réalisée en présence d'un expert métier, par exemple l'expert accompagnant du CFA, voire conduite par lui.

Rôle du tuteur/formateur/tiers pendant ces séquences, moyens de l'accompagnement

Le tuteur prépare la captation des séquences vidéo avec l'apprenante, puis la filme et en discute ensuite avec elle en visionnant le film. La formatrice du CFA peut être sollicitée pour apporter des conseils, un avis, dans une des expérimentations elle a dû se substituer à la tutrice dont la disponibilité n'était pas toujours suffisante.

Résultats

Le livret « activités professionnelles/compétences » est utilisé tout au long de la formation et par tous les acteurs. La grille de positionnement permet d'élaborer le parcours de Afest et de suivre les progrès. La certification valide les compétences acquises.

Évaluer au final

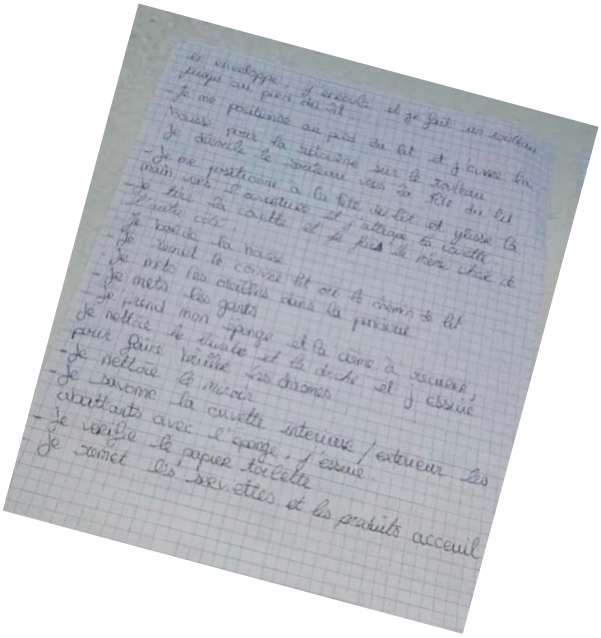
À l'issue du parcours, les vidéos sont visionnées conjointement par l'expert évaluateur et l'expert accompagnant. Elles donnent lieu à évaluation en vue de l'obtention des certifications visées.
Les deux apprenantes ont validé l'intégralité de leur CQP, et pas seulement les blocs envisagés au départ. La préparation du dossier de certification a été effectuée avec l'appui d'un expert métier externe qui a eu accès aux vidéos, en l'occurrence un chef d'entreprise HCR. Ceci pour répondre au besoin d'une évaluation des compétences acquises par la salariée par une entreprise indépendante. La certification par le jury Certidev (organisme certificateur de la branche hôtelière) a été effectuée à distance sur la base du dossier et avec accès aux captations vidéo stockées sur la plateforme Moodle comme preuve d'acquisition des compétences.

Traces de l'activité support de l'action de formation

Les vidéos produites (en particulier les vidéos intermédiaires qui n'ont pas toujours été conservées) avec l'explicitation de l'activité par l'apprenant.

Autres indices de la réalisation d'une action de formation

- Le document livret guide compétences/formation, individualisé
- Les grilles de positionnement initiales, intermédiaires et finales
- L'analyse du travail réalisée par le binôme : voir scénario d'apprentissage 1)
- Les captations vidéo initiales et finales consultables sur la plateforme Moodle.



Exemple de scénario d'apprentissage réalisé par un binôme

Retombées de l'Afest

Bénéfices directs en termes de production de compétences

Dans cette expérimentation les compétences acquises ont été évaluées lors de la validation des CQP. Les grilles de positionnement permettent de tracer les progrès réalisés depuis le début de l'action de formation. La comparaison entre vidéos initiales/vidéos finales aurait pu constituer une autre forme de positionnement.

Bénéfices indirects/induits

Tous les acteurs s'accordent pour dire que les bénéfices surpassent l'investissement. Au-delà des résultats immédiats en termes de développement de compétences pour les bénéficiaires, les acteurs de l'entreprise ont évoqué plusieurs bénéfices liés à l'action mise en place.

Pour les chefs d'entreprises

Expérimentation « Employée d'étage » :

L'expérimentation a proposé un cadre de formation structurant et efficace, porté par le formateur CFA, l'expert accompagnant.
Cette modalité pédagogique peut contribuer à développer le sentiment d'appartenance et la confiance en soi. Il pense qu'elle peut contribuer à fidéliser ses salariés.
« Le comportement de l'apprenante a changé, elle s'est sentie valorisée. Elle est plus réceptive par rapport à son travail. Semble prendre davantage de plaisir. Avant c'était un job « alimentaire » se rend compte aujourd'hui que c'est un métier. Prend conscience de son importance. »

La démarche de formation expérimentée produit des effets sur le binôme : les collaborations sont dites plus fluides, les personnels sont plus complices.

Elle permet de rester connecté à la réalité de l'entreprise et de l'activité.
« Je n'attends pas spécialement de compensation, le retour sur investissement/épanouissement de mes salariés, une meilleure application et implication. On a tout à y gagner. J'attends peut-être davantage une reconnaissance pour la tutrice, qui s'est particulièrement investi. »

Expérimentation « accueil réception »

La démarche de formation expérimentée a permis de faire monter tout le monde en compétences… Les structures souhaitaient une prestation personnalisée, à leur image, c'est ce que ça a produit.
« Les centres de formation ne proposent pas cela. La proposition de participer au projet est bien tombée. C'était l'opportunité de former quelqu'un qui avait le profil.
Je pense que d'autres sont prêts à tenter l'expérience. Ça a fait évoluer toute une équipe. Du coup ça permet de faire évoluer l'ensemble des compétences en place. »

Pour les tuteurs

Impact sur les compétences

« Ça fait 17 ans que je suis arrivée en chambre. Ce travail fait avec Alicia m'a permis de progresser : j'ai redécouvert plein de choses au niveau professionnel (la tutrice a cherché des choses sur internet, règles d'hygiène, sécurité). Tout ça à la maison. Mais je ne regrette rien. M'avoir choisi comme tutrice m'a valorisé dans mes compétences. »

Formée une fois, formée pour d'autres Afest ?

« Je suis prête à recommencer, ce serait plus facile, j'aurais les bases. On aurait les fiches, les étapes, les outils. Intéressant de faire un tutoriel, peut être utilisé pour les saisonniers. Meilleure formation du jeune donc une meilleure intégration. Un vrai tutorat, cadré. »

Impact sur l'engagement et la motivation :

« Je suis contente de moi. On a réussi à faire progresser Alicia, ça donne du piment, ça change de la routine. »
Tutrice Expérimentation "employée d'étage"

Pour les apprenants :

Bénéfices :

3 dimensions ressortent dans le cadre de ces 2 expérimentations :

- « Confiance en soi »,
- « Plus professionnelles », avec la validation d'un diplôme à la clé
- « Renforcement du collectif ».

Tutrice Expérimentation "employée d'étage" : « A. a gagné en confiance. Elle a de nouveaux réflexes techniques. On peut refaire la vidéo si ça ne va pas, on parle. »
Apprenant Expérimentation "employée d'étage" : « Je suis fière de moi, je suis allée jusqu'au bout. Je vais plus facilement vers ma tutrice. »

Pour le professeur de CFA (expert accompagnant) :
L'outil vidéo permet de diversifier les supports pédagogiques :
Le support vidéo permet d'envisager de nouvelles modalités pédagogiques en centre de formation :

- Exploitation des films dans les cours
- Pourrait être aussi utilisé dans les CFA comme retour de stage. La photo est passée dans les usages. La vidéo devrait être possible à généraliser. La démarche de formation expérimentée permettrait peut-être de mieux visualiser les progrès de chacun.

L'Afest permet de mieux moduler des parcours en faisant varier les temps de formation en centre et en entreprise selon les besoins individuels des apprenants.

BÂTIR L'INCLUSION AVEC DES PERSONNES VULNÉRABLES

UNIFORMATION - EXPÉRIMENTATION « COMPAGNONS BÂTISSEURS »

2 salariés
Une animatrice technique habitat (ATH) junior, passée récemment au niveau confirmé, anciennement bénévole, formation d'architecte
Un animateur technique habitat (ATH) confirmé, professionnel du bâtiment, avec ancienneté.

L'Association nationale des compagnons bâtisseurs (ANCB), appuie et anime un réseau de 11 structures régionales.
L'expérimentation se déroule au sein de l'Association Compagnons Bâtisseurs de la région IDF qui compte, parmi ses effectifs 21 ATH.

- Accompagner et sécuriser l'intégration des ATH junior afin qu'ils deviennent rapidement autonomes ;
- Accompagner la professionnalisation des ATH en poste ;
- Reconnaître les compétences des ATH et favoriser leur mobilité professionnelle, par la délivrance d'une certification reconnue qui reste à construire.

- L'expérimentation est inscrite dans un dispositif de professionnalisation et de qualification au métier d'ATH pour répondre au développement de l'Auto-Réhabilitation Accompagnée (ARA).
- Les habitants qui participent à l'ARA sont parties prenantes du processus de formation de l'ATH.
- En amont de la mise en œuvre de l'expérimentation, la consultante et la responsable de formation de l'ANCB ont participé en tant qu'observatrices à un atelier animé par le formateur Afest[1].
- Lors de l'animation de l'atelier par l'apprenant, le formateur, tout en étant dans une posture d'observation, participe à l'atelier parmi les habitants-participants.
- Le directeur a pris conscience de l'importance de son implication et de son rôle lors de la préparation de la formation.

1- Qui a été désigné par le terme de référent dans cette monographie

Origine et objectifs de l'expérimentation

Origine :

Uniformation est inscrit dans le consortium de partenaires du projet de création d'un dispositif de formation professionnelle et qualifiante « Animateur Technique Habitat ».
L'Auto-Réhabilitation Accompagnée (ARA) constitue une nouvelle démarche inclusive d'amélioration de l'habitat des personnes en difficulté, qui va générer, d'ici 5 à 7 ans, la création de plus de 1 000 emplois dans les métiers de l'accompagnement technique à ces chantiers, dont 750 postes d'animateurs techniques habitat (ATH).
L'ANCB porte un projet de création d'un dispositif de professionnalisation et de

qualification au métier d'animateur technique habitat pour répondre au développement de l'ARA. Cette démarche passe par la réalisation de travaux dans le cadre d'un chantier (faire), et par l'apprentissage et l'entraide (faire avec). La multiplicité des acteurs, le respect de leur diversité, le partage des savoirs et des connaissances, la force de l'action collective contribuent à développer la capacité d'agir et à renforcer le lien social (faire ensemble).
Les ATH (environ 80 au sein du réseau de l'ANCB) accompagnent les habitants dans la réalisation de chantiers d'ARA. Ce sont des professionnels polycompétents qui mobilisent et combinent dans chacune de leurs activités des compétences liées principalement aux métiers du bâtiment, de l'animation, de la formation et de l'accompagnement des personnes au regard d'objectifs sociaux.
Les Compagnons Bâtisseurs ont développé ce métier en s'appuyant sur le principe du compagnonnage sans pour autant formaliser cet accompagnement dans un cadre structuré de formation.
L'enjeu consiste à construire les bonnes passerelles entre le gisement des nouveaux emplois de la rénovation thermique et de l'auto-réhabilitation, et l'inclusion professionnelle de jeunes publics éloignés de l'emploi ainsi que des professionnels dont les perspectives de réorientation sont restreintes.
Dans cette perspective, Uniformation porte le projet de L'ANCB.

Objectifs :
L'ANCB a défini, récemment, le référentiel activités-compétences ainsi que la stratégie globale de formation du futur dispositif de professionnalisation de ce métier. La formation en situation de travail avec un accompagnement de type compagnonnage est au centre de la stratégie de développement du dispositif de professionnalisation de l'ATH.
Elle se propose d'expérimenter l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique dans le cadre la démarche Afest avant d'en assurer le déploiement sur l'ensemble des régions.
L'ANCB a monté un dispositif de certification qui s'articule autour de trois axes de professionnalisation correspondant à trois certificats indépendants les uns des autres :

- L'Axe 1. - cœur de métier de l'ATH – consiste à « Animer et accompagner des actions d'ARA auprès et avec des habitants en situation de précarité et un collectif d'entraide ». Cet Axe comprend 4 blocs de compétences (communiquer, conseiller, former et animer)
- L'Axe 2. - conduite de chantiers ARA – consiste à « Diagnostiquer, concevoir, planifier, organiser, coordonner, et clôturer des chantiers d'ARA » cet axe comprend les 6 blocs de compétence mentionnés ci-dessus
- L'Axe 3. - travaux d'entretien locatifs (compétences techniques) consiste à « Réaliser des travaux d'entretien locatifs dans le cadre d'un chantier d'ARA ». L'existence d'une offre de formation externe, importante dans ce domaine n'incite pas l'ANCB à le développer en interne.

L'ANCB souhaite mener la démarche expérimentale Afest dans plusieurs modules de l'axe 1 dont le parcours et les modules ont été définis. Les modalités d'apprentissage ont été choisies en fonction des profils des apprenants, de leurs habitudes d'apprentissage et des objectifs de professionnalisation visés.

Conditions d'implantation/installation

L'opportunité d'une Afest :

Contexte de l'entreprise et enjeux
Depuis leur création les compagnons bâtisseurs ont développé un système de formation sur le tas de type « compagnonnage » : dès qu'une association se créée, le premier ATH est envoyé environ 3 semaines au sein d'une association Compagnon Bâtisseur pour qui il va travailler en échange d'une formation personnalisée par un Compagnon ATH. Une fois que l'ATH devient expert, il forme à son tour un nouvel ATH. Ce système

informel est ensuite complété par des formations collectives.
Ainsi, c'est à partir des situations de travail que les compagnons bâtisseurs développent leurs compétences, accompagnés par un compagnon bâtisseur expérimenté avec des temps réflexifs organisés de façon informelle.
L'absence de formalisation de l'ingénierie de formation et pédagogique ne permet pas d'assurer une démarche de professionnalisation de qualité des nouveaux ATH.

Disponibilité/accessibilité
Le recrutement important des ATH ayant une première expérience dans le bâtiment, le besoin de renforcer les compétences relatives à l'animation et l'absence de formation sur le marché ont conduit l'ANCB à donner la priorité au développement de l'axe 1 : « Animer et accompagner des actions d'ARA auprès et avec des habitants en situation de précarité et en collectif d'entraide ».
L'animation de séquences d'apprentissage autour de la réalisation d'ouvrages-habitat en atelier requiert des compétences qui ne peuvent être développées qu'en situation réelle, au regard de l'ensemble des paramètres à prendre en compte.

Les objectifs en matière d'apprentissage

Le choix du module de l'axe 1 à expérimenter est : « Concevoir et animer des séquences d'apprentissage autour de la réalisation d'ouvrages ». Les directeurs des associations locales considèrent ce module prioritaire au regard des pratiques professionnelles actuelles : développer les compétences des ATH relatives à l'axe 1 y compris pour ceux ayant de l'ancienneté qui peuvent maîtriser les gestes techniques « bâtiment » mais beaucoup moins les techniques de conception et d'animation des séquences d'apprentissage.
Il faut souligner les spécificités du contexte dans lequel l'ATH est conduit à mobiliser et exercer ses compétences.

- Hétérogénéité des publics (sexe, âge, culture, situation personnelle, parental), (source de motivation niveau de maitrise technique, de la langue, disponibilités psychosociales, capacité psychomotrices…)
- Objectifs de nature et de termes différents (amélioration de l'habitat de l'habitant, développement de la capacité d'agir dans son environnement, autonomisation des collectifs d'entraide d'habitants et de bénévoles pour réaliser des chantiers ARA)
- Environnement et temporalité des actions (animations collectives au sein d'ateliers de quartier dans un environnement ouvert : les habitants sont libres de venir… ou pas, l'avancement des chantiers est fonction de la disponibilité des habitants et des bénévoles)

L'intentionnalité :

L'intentionnalité est inscrite dans la stratégie déployée par l'ANCB pour la création d'une filière professionnelle « animateur technique habitat »
Elle est également inscrite dans le processus de professionnalisation et d'outillage produit à cet effet : identification d'un référent de l'Afest, liste de référence des activités à maîtriser pour la conception et l'animation d'un atelier, grille d'auto-positionnement et co-construction d'objectifs avec le formateur, mise à disposition des grilles d'observation et d'évaluation pour le formateur.

Intentionnalité du directeur des compagnons bâtisseurs IDF
Fondateur de l'association des compagnons bâtisseurs en IDF en 2012, il pratique un management participatif basé sur la confiance et l'autonomie des salariés « en miroir » de l'approche d'empowerment prônée par l'association à destination des habitants. Un échange en amont a permis de préciser le rôle du management dans la mise en œuvre de la démarche expérimentale (garant sur le sens, explicitation des attendus), son positionnement à l'égard des apprenants et du formateur et les modalités d'implication (réunion de lancement et de bilan de la démarche expérimentale).

Intentionnalité du formateur
Animateur technique habitat expérimenté depuis 2015, il est tuteur de 4 ATH juniors depuis 2016. Il a contribué en amont de l'expérimentation à la conception du référentiel de professionnalisation du projet de dispositif de certification. Il a co-construit avec la responsable de formation de l'ANCB le scénario, les outils et les ressources de la démarche expérimentale.

Intentionnalité du salarié
Les salariés ont exprimé le souhait de participer à l'expérimentation. L'une pour développer ses compétences, l'autre souhaitant contribuer à travers l'expérimentation au projet du dispositif de professionnalisation du métier.

Les habitants ne souhaitaient pas être filmés, ce qui a conduit à l'abandon de l'option vidéo qui avait été envisagée pour le temps d'observation.

Faisabilité

Une liste des activités-références à maîtriser pour la conception et l'animation d'un atelier a été établie.
L'aménagement de l'activité a consisté d'une part à octroyer à l'apprenant du temps spécifique (8h) pour la partie conception et à intégrer l'observation « participante » du formateur dans l'animation de l'atelier réalisée par l'apprenant.

Choix, caractéristiques et rôle du prestataire

Uniformation a lancé un appel d'offres pour sélectionner le prestataire chargé de l'ingénierie de l'expérimentation.
Une fois le prestataire sélectionné, la responsable de formation de l'ANCB et la consultante ont toutes deux participé à une observation participante d'un atelier ; l'idée étant de bien saisir la complexité du métier ATH. De nombreux échanges entre les deux partenaires ont permis de partager leur connaissance du métier et d'en construire une vision commune. Cela a facilité la conduite du projet tout au long de l'expérimentation.

Ingénierie

Constructions de références

Un document « ressources » sur les fondamentaux de la pédagogie pour concevoir et animer une séquence d'atelier est mis à disposition des apprenants.
Les compétences des ATH relèvent d'une polycompétence intégrée qui s'appuie sur de multiples dimensions techniques (bâtiment, animation pédagogie, accompagnement social, gestion) qu'ils doivent mobiliser et combiner dans chacune des trois activités suivantes.
Dans un tel contexte, il s'agit d'apprendre à :

Préparer :
- Les savoirs et savoir-faire nécessaires à la réalisation de l'ouvrage
- Les conditions de l'animation : durée, espace, matériel, budget
- Le profil des participants
- Le déroulé de la séquence
- Les ressources et supports de l'animation

Animer :
- L'accueil des participants
- L'animation des temps d'apprentissage
- L'animation de la dynamique de groupe

Évaluer :
- L'évaluation des acquis des participants
- Le retour aux participants
- L'analyse des difficultés d'apprentissage
- La capitalisation des bonnes pratiques d'animation

À l'issue de la formation, les apprenants capitalisent sur les techniques et méthodes pédagogiques qu'ils ont utilisées. Ils partagent leur retour d'expérience avec leurs pairs par l'intermédiaire d'une boîte à idées « Animation ». Ils analysent également l'évolution de leurs pratiques en s'autoévaluant après la formation grâce, notamment, au retour « à chaud » des habitants bénéficiaires et de leurs pairs.
L'expérience initiale concernait : « l'animation de séquences d'apprentissage autour de la réalisation d'ouvrages – en chantier et en atelier. Les deux modules (« chantier » et « atelier ») ont été fusionnés suite à un travail d'analyse des compétences. L'enjeu d'apprentissage étant plus fort lors de l'animation de groupe en atelier que lors d'un chantier qui se déroule chez l'habitant. Celui-ci mobilisant un nombre de participant plus restreint ainsi qu'une variété de profils moindre.
Par ailleurs, la périodicité des ateliers s'avère plus régulière que celle des chantiers, tributaires de la disponibilité des habitants et des bénévoles.
Le choix d'intégrer une évaluation par les participants de l'atelier est une innovation par rapport aux pratiques existantes et dans le rapport avec les habitants.

Cartographie des acteurs

Le directeur des compagnons bâtisseurs IDF : pilote la réunion de lancement et de bilan de la démarche expérimentale.
Le référent Afest contribue à la conception et à la mise en œuvre de la démarche expérimentale.
Les salariés ont exprimé le souhait de participer à l'expérimentation. L'une pour développer ses compétences, l'autre souhaitant contribuer à travers l'expérimentation au projet du dispositif de professionnalisation du métier.
Les habitants bénéficiaires participent à l'évaluation.
La consultante et la responsable de formation ANCB se chargent de la conception du suivi et du bilan de l'expérimentation
L'expérimentation portait initialement sur une ATH Junior ayant un profil « Jeune pas ou peu diplômé et expérimenté » et un ATH confirmé. L'ATH junior qui s'était portée candidate et qui correspondait à la cible : « ancienne volontaire, peu qualifiée et expérimentée » s'est désistée au motif qu'elle appréhendait la phase d'observation et ce malgré sa volonté de développer ses compétences. Elle a toutefois participé à la phase observation de l'animation de l'atelier par le formateur. Elle a été remplacée par une ATH tout juste confirmée. Le second est un ATH confirmé.
Le travail d'ingénierie a permis d'identifier une phase de lancement et 5 étapes du parcours de professionnalisation.
La mise en œuvre de l'analyse réflexive s'inscrit dans la phase :
- d'auto-positionnement où un temps de réflexion personnelle est complété par un échange avec le formateur ;
- d'observation de la séquence d'animation du formateur suivi d'un échange entre apprenants puis avec le formateur ;
- conception-animation par les apprenants sous le regard du formateur pour appréhender l'ensemble des dimensions qu'implique l'animation avec échanges et possibilité d'interpeller le référent Afest.

Chaque apprenant devait animer 2 ateliers ; les ATH disposaient de 8h pour élaborer le scénario pédagogique.
Deux démarches parallèles ont été initiées à l'exception de la phase d'observation qui a été commune aux deux apprenants.

La réunion de lancement de l'expérimentation avait pour objectif de :

- Clarifier les attendus de la démarche expérimentale :
  - Il s'agit d'institutionnaliser/outiller le compagnonnage et vérifier s'il est pertinent pour les différents profils d'ATH.
  - La démarche expérimentale n'est pas une évaluation mais un moyen de développer les compétences notamment par le temps réflexif.
  - Cette démarche s'inscrit dans celle de l'éducation populaire portée par l'ANCB
- Définir les rôles de chacun :
  - Le formateur est un « pair » et un « évaluateur ».
  - Le directeur est garant de la transmission du sens, de l'explicitation des attentes à l'égard de l'ATH, de la mise en œuvre et de l'évaluation de la démarche expérimentale avec le formateur, la responsable de formation et la consultante.
- Présenter le déroulé, le planning et les outils :
  - Le déroulé a été remplacé par un programme établi sur la base de la demande des apprenants ainsi que la simplification de la grille d'évaluation de la satisfaction des habitants.
  - Le planning ainsi que l'attribution des ateliers ont également été modifiés pour tenir compte des aléas éventuels (ateliers susceptibles d'être reportés, ou encore trop récents pour permettre une dynamique déjà instituée).

Les ajustements formulés ont été intégrés dans le parcours professionnel.
Trois réunions du comité de pilotage ont jalonné le déroulement de l'expérimentation.
Il était composé de :

- La responsable de formation de l'ANCB
- L'Opca
- La consultante
- L'Aract IDF

« Preuves » et « traces de l'activité » :

Les preuves :

- La liste de référence des activités pour la conception et l'animation d'un atelier ;
- La grille d'auto positionnement ;
- Un document « ressources » sur les fondamentaux de la pédagogie pour concevoir et animer une séquence d'atelier ;
- La fiche méthodologique sur la conduite du débrief pour le formateur ;
- Les émargements.

Les traces d'activité :

- L'analyse des pratiques existantes ;
- La grille d'observation des séquences animées par le formateur pour les apprenants;
- La grille d'observation des séquences animées par les apprenants pour le formateur ;
- Un questionnaire d'évaluation de la séquence par les habitants participants à l'atelier.

Action de formation effectivement déployée

Les 5 étapes du parcours de formation

La mise en situation se déroule dans le cadre d'une situation classique de conception et d'animation d'un atelier.

L'auto positionnement à l'aide d'une grille permet aux deux apprenants d'analyser leurs pratiques et d'identifier les points sur lesquels évoluer. Un temps d'échange avec le référent Afest est programmé pour identifier, sur la base de l'autoévaluation, les compétences prioritaires à acquérir. Pour animer ce temps, le référent Afest s'appuie sur une fiche méthodologique de débriefing. Ce temps d'échange permet un temps réflexif.

L'expérience a été menée en mai (période de ponts et de vacances) ce qui explique les difficultés de planification.

L'observation d'une séquence animée par le référent Afest
Les deux apprenants ont participé à la même séquence d'observation alors qu'il était prévu de mener deux observations distinctes.
Pour les ATH débutants : une séquence indispensable pour s'approprier le métier sous réserve de s'être approprié le sens et la grille d'analyse pour l'observation
Pour les ATH confirmés : permet d'accéder à d'autres façon de faire, à comparer avec sa propre pratique et à se questionner.
Une confusion possible avec l'évaluation ; la jeune apprenante pressentie au départ, qui a abandonné l'expérimentation par peur d'être jugée, a néanmoins souhaité participer à cette séquence. Il faut pouvoir comprendre que l'échange porte sur la pratique professionnelle et non sur la personne. La responsable de formation a également participé à cette séquence.
La mutualisation aussi bien en temps réel qu'en apprentissage a permis d'enrichir les échanges.

La conception de la séquence à animer
Les apprenants conçoivent le scénario pédagogique de la séquence en s'appuyant sur les ressources documentaires mises à leur disposition et l'exemple d'un scénario. L'apprenante, tout juste confirmée, devait le présenter, en discuter avec le formateur et opérer des ajustements en fonction des conseils de ce dernier, en amont de l'animation. Mais elle a préféré faire sans recourir aux ressources ni au formateur. Pour la seconde séquence, l'apprenante s'est appuyée sur les ressources documentaires sans pour autant faire appel au formateur.
Quant à l'apprenant confirmé, il s'est appuyé sur les ressources et les outils pour concevoir la 1ere séquence et ne les a pas mobilisés pour la seconde animation. Les apprenants ont donc préféré tester leur scénario sans recourir au formateur. Toutefois les modalités de préparation ont fait l'objet d'un débrief avec le formateur à l'issue de l'animation.
L'apprenante tout juste confirmée gagnerait à être accompagnée pour ne pas se noyer dans l'utilisation des ressources documentaires (éviter le stress et la noyade).
Pour l'apprenant confirmé : l'usage de la pédagogie par l'essai permet de prendre conscience du manque de temps consacré à la préparation et de découvrir l'utilité des ressources.

L'observation et le débrief de la séquence animée par les apprenants
Chaque apprenant anime une séquence observée par le formateur. A l'issue de l'atelier les participants remplissent une « grille d'évaluation et satisfaction ».
L'observation « participante » a permis au formateur de se « fondre parmi les participants » et de permettre aux habitants de se focaliser sur les apprenants et non sur la personne. Il a explicité cette posture aux participants.
Une séquence réflexive de débrief à chaud a lieu avec le formateur tout en capitalisant sur les observations de chacun et sur le retour des participants.
Le temps d'animation correspondait au temps d'un atelier : 2h30 et 1h30 pour le débriefing. Le formateur disposait d'une grille d'observation et d'une fiche méthodologique de débriefing pour animer ce temps. Les 2 animations devaient être organisées à 2 semaines d'intervalles.
L'apprenante n'a pas réussi à bien gérer le temps lors de la 1ere animation. Lors de la deuxième, elle teste une nouvelle méthode d'animation pédagogique. Cela se traduit par une meilleure maîtrise du timing et une meilleure dynamique de groupe. La première animation a été débriefée à l'issue de l'atelier et la deuxième le lendemain.
Pour l'apprenant expérimenté, lors de la première, il comprend qu'il doit travailler la co-animation avec les habitants. Lors de la seconde, il a laissé les volontaires et les habitants co-animer.

La période (ponts et vacances en mai) n'a pas permis de respecter l'espace de deux semaines entre chaque atelier. Les animations ont été organisées sur deux semaines consécutives.

La capitalisation et l'évaluation

A l'issue des séquences d'animation, un débrief global a permis de faire ressortir les points saillants et les points à améliorer, en voici quelques-uns :

Pour les ATH :

- Le temps imparti était trop court et trop ramassé sur la durée
- Au moins 2 séquences avant de pouvoir évaluer
- A posteriori, le support a été utile

Pour le formateur :

- Le débrief doit être organisé à minima le lendemain afin d'avoir le temps de préparer le feed-back et de permettre aux apprenants de « repasser le film » pour analyser ce qui s'est passé et être pleinement acteur au moment du débrief.
- Le retour des participants a permis de mieux les connaître et de renforcer la dynamique de groupe.

À l'issue de chaque séquence des propositions d'amélioration de l'organisation, des outils, ou du temps imparti est faite au fil de l'eau tout au long de l'expérimentation (ex : ajouter une rubrique, laisser un espace d'expression libre….)

Des améliorations qui font bouger le contenu du parcours de formation élaboré au fil de l'eau : faciliter la prise en main des ressources par les ATH dès le démarrage de l'expérimentation et ajouter des ressources complémentaires sur l'éducation populaire.

Pour	Retombées
Les salariées apprenants	•L'acquisition : - du vocabulaire et des concepts fondamentaux relatifs à la pédagogie et aux techniques d'animation - de la mise en place et la régulation de la dynamique de groupe - de la gestion du temps pendant l'atelier (respect du planning, moins de dispersion) •L'expérimentation pratique de nouvelles méthodes d'animation - mise en place de pratiques de co-animation de l'atelier avec des habitants - la méthode de clôture d'un atelier - l'utilisation de techniques de pédagogie active et de co-construction du savoir par les participants •La méthodologie de conception de l'atelier en amont (questionnement plus large, meilleure anticipation, plus grande rigueur) •La prise de conscience de son besoin d'évolution en termes de compétences avec une réelle prise de recul et de questionnement sur ses pratiques habituelles : « ça m'a permis d'ouvrir les yeux et d'aborder des questions que je n'avais pas osé poser auparavant » •Un éveil d'intérêt pour apprendre et tester de nouvelles façons de faire : « oser prendre des risques de façon sécurisée et ne pas répéter les habitudes sur lesquelles on est à l'aise » •Une mise en évidence de la perte de temps dans la préparation de l'atelier (« chacun refait les choses dans son coin »), et de l'amélioration de l'efficacité (mutualisation des fiches pratiques type sur le contenu et le plan de déroulement de l'atelier) •Une volonté de s'inscrire dans une dynamique d'évolution de long terme : réinvestir des outils et des ressources de la démarche expérimentale dans sa pratique ou dans le partage avec ses collègues •Capitalisation et transfert auprès de collègues intéressés par la démarche

Pour	Retombées
Le référent	•La démarche expérimentale apporte un cadre structuré qui identifie des situations et organise les temps formatifs, la mise en place de ressources adaptées à la complexité du métier. L'expert devient transmetteur.
Le Directeur	•Un investissement en temps non négligeable dans la « prise en main » de la démarche Afest (organisation, ressources) : un besoin d'un temps de rodage des différents acteurs pour intégrer la pratique. •Développement de l'intérêt pour apprendre et tester de nouvelles façons de faire. •Une meilleure compréhension de leur métier et de ses enjeux par : - une approche plus globale qui permet de faire le lien entre conception et animation de l'atelier. - une meilleure compréhension de son rôle en tant qu'ATH dans le lien qu'il y a entre le fait de favoriser l'autonomisation des habitants et celui de transmettre un savoir technique. •Une prise de conscience du manager de son implication et de son rôle dans la mise en œuvre lors de la préparation de l'expérimentation : décision a été prise de mettre en place un temps tripartite de lancement et de bilan de l'expérimentation : manager, l'apprenant et le référent. •Mobilisation de cette démarche expérimentale dans le dispositif certifiant : elle devient une modalité principale à coupler avec une analyse des pratiques et /ou du co-développement. •Une meilleure évaluation du niveau de maitrise des professionnels et une prise de conscience des besoins d'accompagnement. •Une position du directeur en tant qu'expert en termes de pédagogie.
Le prestataire-consultant	•Une réelle utilité de l'accompagnement dans l'ingénierie et la phase de préparation de la démarche expérimentale.

Retombées de l'Afest

Les points saillants :

- Une culture propice à l'ancrage d'une démarche Afest : la vision du directeur et son positionnement au sein de l'expérimentation ; une des conditions nécessaires à la réalisation d'une Afest.
- Cette expérimentation donne à voir la stratégie des acteurs dans un tel processus.
- Un temps difficile à anticiper : à moduler en fonction des réalités situationnelles ; à border selon une logique minimale-maximale.
- Nécessité d'acquérir des compétences spécifiques à l'Afest au-delà des compétences propres au métier et à sa culture.
- Au-delà de l'importance des outils et méthodes, c'est la capacité de se les approprier qui semble déterminante (laisser le temps et la manière de faire).

03 CE QUE NOUS ENSEIGNENT LES EXPÉRIMENTATIONS SUR LES AFEST

Cette partie développe les enseignements transversaux des expérimentations au regard des différents éléments décrits dans les monographies. Le premier point portera sur la description des actions de formation mises en œuvre (partie I), avant de s'intéresser à l'ingénierie et aux conditions qui ont permis de les installer (parties II et III) et enfin à leurs effets et retombées (partie IV). L'analyse s'appuiera sur les expérimentations qui nous sont apparues comme les plus illustratives.

I. Les actions de formation mises en œuvre

Rappel des éléments constitutifs d'une AFEST

Le cœur d'une AFEST peut être décrit comme une alternance, réitérée autant de fois que nécessaire, de séquences de nature hétérogène :

- **Des mises en situation de travail** intentionnelles, préparées et organisées dans une visée pédagogique ;
- **Des séquences réflexives**, permettant une mise en interaction entre l'activité réalisée, via **des traces de cette activité** - et **des références** de cette activité. Cette exploitation pédagogique des traces de l'activité doit permettre d'ancrer les apprentissages.

L'existence de ces deux types de séquences (mise en situation et réflexivité) et de ces deux types de « supports » (traces de l'activité et références sur cette activité) sécurisent le fait que dans le cadre d'une AFEST, l'apprenant fait l'expérience du travail et transforme cette expérience en compétences. La mise en perspective de l'activité réalisée au regard des références de cette activité dans le cadre de la séquence réflexive peut déboucher sur l'organisation d'une nouvelle mise en situation, dans une logique de progression des apprentissages.
Avant d'aborder la manière dont **ces deux séquences et ces deux types de « supports »** ont pu être, ou pas, investis dans les projets expérimentaux, un premier constat sur les liens entre les AFEST observées et la notion de parcours telle qu'elle a été introduite dans le code du travail par la loi du 8 août 2016 peut être établi.

Les AFEST expérimentées s'inscrivent naturellement dans une logique de parcours

Dans aucune des expérimentations suivies, l'action qui a été mise en place ne s'est « réduite » à une mise en situation unique, suivie d'une seule séquence réflexive. L'organisation des AFEST sous forme d'un parcours n'est d'ailleurs pas surprenante si l'on admet que la logique d'essai-erreur, la progressivité et, de manière corollaire l'inscription dans une certaine durée sont, avec le fait de partir de l'apprenant, des ingrédients importants pour les apprentissages et la construction de l'expérience.
Sont développées ci-après des séquences souvent observées en complément des deux séquences « cœur de l'AFEST » : positionnement pédagogique, évaluation, séquences de formation d'une autre nature que les séquences en situation de travail et pluralité des mises en situation, accompagnement permettant une adaptation de la formation.

De quoi parle-t-on ?

Notion de parcours insérée à l'article L.6353-1 par la loi du 8 août 2016
« Les actions de formation peuvent être réalisées sous la forme d'un parcours comprenant, outre les séquences de formation, le positionnement pédagogique, l'évaluation et l'accompagnement de la personne qui suit la formation et permettant d'adapter le programme et les modalités de déroulement de la formation ».

En amont : un positionnement de l'apprenant

La plupart des expérimentations ont instauré, avant le démarrage de la formation, une étape de positionnement des apprenants, avec plusieurs objectifs : définir des objectifs de formation personnalisés, construire un parcours adapté, constituer un point de repère pour mesurer les acquis à l'issue de la formation.
Différentes approches ont été observées :

- Auto-positionnement de l'apprenant, puis échange sur cette base avec le formateur AFEST et/ou le manager ;
- Chacun remplit le document de son côté, puis un échange a lieu pour croiser les points de vue, le cas échéant en présence d'un tiers externe ;
- Plus rarement, le positionnement est effectué par des tiers extérieurs à l'entreprise (organisme habilité à faire les évaluations CLEA pour l'expérimentation Opcalia Entreprises d'Insertion) ou avec leur appui (les CFA impliqués dans les expérimentations Fafih Secteur HCR et Constructys CQP serrurier métallier).

C'est souvent au cours de cette étape de positionnement initial que s'est matérialisé l'accord des acteurs autour des compétences qui sont à développer, accord qui ne va pas nécessairement de soi.

Exemple de l'expérimentation Afdas - Référents AFEST - Entreprise Cinéma
La phase de positionnement amont a été très importante notamment parce qu'il y avait divergence d'évaluation des compétences. L'apprenant (projectionniste) estimait qu'il maîtrisait la projection et la directrice aussi. Le formateur AFEST a observé l'apprenant, il a constaté que jusqu'à présent on lui avait expliqué l'enchaînement des opérations pour lancer un film mais pas comment cela fonctionnait, par exemple quelles sont les conséquences si un câble est débranché. Il y a eu un échange pour lui montrer que pour que ce soit vraiment maîtrisé, il faut pouvoir « récupérer en cas de problème ».

Les expérimentations proposent des modalités qui ont permis de faciliter cette étape :

- Solliciter une expression de l'apprenant sur ce sur quoi il a lui-même envie de progresser est intéressant pour favoriser son intention de se former.
  Exemple de l'expérimentation Afdas - Référents AFEST : le document de positionnement comporte une colonne « je souhaite me perfectionner » ;
- Faciliter l'auto-positionnement de l'apprenant par l'observation de la pratique d'autres salariés.
  Exemple de l'expérimentation Uniformation - Compagnons Bâtisseurs : l'apprenant commence par observer son formateur lors de l'animation d'un atelier avec les habitants d'un quartier.

Dans certaines expérimentations cette étape a été complétée par un entretien visant à explorer les modalités d'apprentissage de prédilection de l'apprenant.

Ce qui a permis d'enrichir la réflexion sur les modalités pédagogiques à privilégier.
Exemple des expérimentations Opcalia : les tiers facilitateurs ont conduit des entretiens avec tous les apprenants, en s'appuyant parfois sur des questionnaires ou des tests (exemple : test VAKOG[1]). Ces entretiens ont permis à la fois d'analyser les enjeux des salariés à se former - et donc d'asseoir leur intention – et de repérer leurs préférences en matière d'apprentissage.

L' étape de positionnement amont :

- Participe à l'installation ou au renforcement de l'intention de l'apprenant ;
- Implique une formalisation des compétences à acquérir, ce qui renvoie à une ingénierie amont.

En aval (et parfois aussi en cours de formation) : un temps d'évaluation

Dans beaucoup d'expérimentations, des efforts ont été faits pour prévoir et organiser une forme d'évaluation des compétences à atteindre, ou a minima pour acter une progression de l'apprenant (évaluation formative).

1 Visuel, Auditif, Kinesthésique, Olfactif, Gustatif

03 **Des modalités d'évaluation sont systématiquement prévues quand l'action de formation en situation de travail s'inscrit dans le cadre d'un parcours certifiant.**

Avec dans certains cas des innovations.

Exemple de l'expérimentation Actalians - Auxiliaires vétérinaires (ASV)

Les professionnels s'accordent pour dire que la compétence « contention » (qui consiste à limiter ou à bloquer les mouvements d'un animal afin de lui prodiguer des soins) ne peut s'acquérir complètement qu'en situation de travail en clinique vétérinaire. Pour l'obtention du titre d'ASV, l'évaluation de cette compétence peut désormais être réalisée en prenant appui sur les situations professionnelles. L'ASV remet au jury une restitution écrite d'une situation professionnelle qu'elle a vécue et l'explicite. Le jury a la possibilité d'évaluer y compris ses connaissances à partir de cette restitution.

Exemple de l'expérimentation Fafih - Secteur HCR (Hôtellerie Cafés Restauration)

Dans cette expérimentation, la captation vidéo est utilisée à la fois comme support pour les apprentissages et comme preuve de la compétence acquise. L'apprenante, employée d'étage, doit par exemple, pour nettoyer une chambre en recouche, effectuer des dosages avec précaution concernant les produits de nettoyage, de lavage et de désinfection. A l'issue d'un processus d'apprentissage impliquant plusieurs captations vidéo, lorsque la compétence paraît acquise, l'apprenante est de nouveau filmée par sa formatrice alors qu'elle réalise l'activité tout en l'explicitant. Les séquences ainsi filmées en entreprise (la 1ère et la dernière) vont constituer des preuves de la compétence acquise.
La préparation du dossier de certification est effectuée avec l'appui d'un expert métier externe qui a eu accès aux vidéos, en l'occurrence un chef d'entreprise du secteur HCR. Ceci pour répondre au besoin d'une évaluation des compétences acquises par la salariée par une entreprise indépendante.
La certification finale par le jury Certidev (organisme certificateur de la branche hôtelière) a été effectuée à distance, sur la base du dossier de certification et avec accès aux captations vidéo comme preuves d'acquisition des compétences. Le dossier a été présenté au Jury de Certidev selon le même formalisme qu'une formation traditionnelle, ce qui a permis de valider les CQP sans qu'il y ait remise en cause du modèle pédagogique expérimental.

Dans les expérimentations ne débouchant pas sur une certification, l'étape d'évaluation a été facilitée par la réflexion amont sur la nature des compétences à développer et la formalisation de grilles de positionnement basées sur ces compétences.

Plus rarement, ce travail amont est allé jusqu'à la définition de critères permettant de dire à quoi on verra que la compétence est acquise.
Dans un certain nombre de cas l'évaluation a été effectuée sur table, dans le cadre d'une séquence de positionnement final consistant à renseigner la même grille de positionnement qu'en amont de la formation.
Dans d'autres, elle a été positionnée à l'issue d'une mise en situation de travail observée explicitement désignée comme servant de support à une évaluation.

Exemple de l'expérimentation Afdas - Référents AFEST – Entreprise Cinéma

Le référent a réalisé des évaluations mensuelles de la progression de son apprenant (environ 2h par mois consacrées à ce suivi). Ces évaluations ont donné lieu à la tenue d'un journal de progression des thèmes abordés. Le formateur a utilisé 3 « smileys » de couleur différente pour symboliser le niveau d'acquisition. Pour réaliser ces évaluations, il observe l'apprenant pratiquer, l'interroge pour tester ses acquis, par exemple en lui demandant d'expliciter pourquoi il s'y prend de telle ou telle manière.

Exemple de l'expérimentation Afdas - Référents AFEST – Entreprise Audiovisuel

Pour évaluer la progression de l'apprenante, des grilles d'observation ont été préparées. Elles se basent sur la liste des étapes à respecter pour l'activité et sur des niveaux : pratique réellement appliquée et observée / pratique partiellement appliquée et observée / pratique non appliquée et observée. Cette observation est réalisée à la suite de l'apprentissage en doublon pour les compétences « Réception Média » et « Archivage ».

Dans certaines expérimentations, l'apprenant doit d'abord s'auto-évaluer, puis confronter son évaluation avec celle d'une autre personne ou échanger avec son formateur et/ou son manager pour valider son jugement. Parfois et c'est aussi intéressant, c'est l'apprenant qui sollicite le moment de l'évaluation, lorsqu'il se sent prêt.

Tous les résultats d'évaluations dont nous avons eu connaissance montrent une progression des apprenants, même si l'ensemble des compétences visées n'a pas toujours pu être évaluée au moment où le suivi s'est terminé.

L'expérimentation Fafsea Zoos, qui se déroule dans un autre zoo que celui de l'apprenant, accueillant déjà l'espèce animale dont il va devoir s'occuper, est un cas particulier. En effet les compétences ne pourront être reconnues comme acquises qu'une fois que le soigneur aura accueilli le nouvel animal. C'est pourquoi la « grille d'évaluation de la formation en situation de travail » renseignée par l'apprenant et son formateur fait souvent état de compétences partiellement acquises, et d'un besoin de pratiquer.

Point de vigilance

Dans la majorité des expérimentations, il y a eu, au moins au départ, une difficulté à distinguer évaluation et réflexivité. Une certaine confusion persiste dans un certain nombre de cas à l'issue de l'expérimentation.

Si à l'instar de la séquence réflexive, l'évaluation des compétences effectivement mises en œuvre à l'issue de la formation peut nécessiter de confronter des traces de l'activité réalisée et les attendus de l'activité, les deux démarches ne peuvent pas être confondues car leur objectif et leur place dans le processus d'apprentissage diffèrent. **Dans la séquence réflexive il s'agit de renforcer les apprentissages et de précipiter l'acquisition de compétences** : la séquence va contribuer à produire de la compétence parce que l'apprenant aura pu raisonner son action, comprendre le pourquoi de sa réussite ou de son échec, intégrer consciemment la manière de faire qui convient et en tirer des enseignements pour d'autres situations. **Dans une séquence d'évaluation il s'agit de juger si la compétence est acquise ou pas. La séquence réflexive précède donc obligatoirement l'évaluation.**

Glossaire

Évaluation : C'est un temps permettant de valider si les compétences visées ont été acquises.

Réflexivité : La séquence réflexive n'est pas réductible à un simple échange

- sous forme d'un entretien de bilan - entre l'apprenant et le formateur. Cet échange doit convoquer un élément tiers témoignant de ce qui s'est passé en situation de travail et le confronter avec des références extérieures à l'activité.

Il est donc nécessaire que cette séquence soit organisée autour de deux types de supports : des supports témoins de l'activité (qu'ils soient produits concomitamment à son déroulement sous forme d'enregistrements, ou qu'ils soient produits au moment de la séquence réflexive par reconstitution et restitution) ; des supports qui constituent des références qui servent à qualifier l'activité.

Il s'agit d'un acte formatif.

Des séquences de formation préparatoires ou venant compléter utilement les séquences de mise en situation de travail

Parfois il y a nécessité, avant de mettre l'apprenant en situation de travail réelle, de lui permettre de s'entraîner dans des situations de travail très aménagées.

C'est le cas par exemple dans des contextes où le coût de la matière première est élevé, où l'intervention auprès d'un client, avec des enjeux de sécurité pour ce dernier, nécessite de sécuriser a minima le droit à l'essai.

Exemple de l'expérimentation Uniformation Intervenantes à Domicile : les premières phases d'apprentissage pour les nouvelles intervenantes sont réalisées dans un espace d'entraînement qui a été installé au sein des locaux de l'entreprise, dans lequel des pièces du domicile (cuisine et chambre) ont été reconstituées.

Exemple de l'expérimentation Opcalia Entreprises normandes : dans une entreprise de sérigraphie sur verre travaillant pour l'industrie du luxe, les apprenants doivent acquérir des compétences de réglage en sérigraphie. Ils se forment d'abord en situation de production hors ligne, sur des machines servant à la R&D et au prototypage, avant de travailler sur des commandes réelles.

Exemple de l'expérimentation Afdas - Référents AFEST Entreprise Cinéma : dans ce multiplexe, l'apprenant doit apprendre à monter un film, élaborer une playlist à partir de consignes (ajouter les

publicités, bande annonces, etc.) et lancer la projection. Avant de lancer la projection en situation réelle (c'est-à-dire lors d'une vraie séance avec des spectateurs dans la salle) l'apprenant a eu la possibilité de tester sa programmation le matin, quand il n'y a pas de public, ou pendant la période d'exploitation mais dans une salle sans projection programmée.

Parfois il y a nécessité, dans l'intérêt de l'apprentissage, de s'éloigner momentanément de la situation de travail qui est celle de l'apprenant pour élargir son horizon à un environnement qu'il lui est utile de connaître.

C'est une manière de favoriser la réflexion de l'apprenant, la prise de recul sur sa propre activité.

Exemple de l'expérimentation Afdas - Référents AFEST - Publicité : cette expérimentation se déroule au sein d'une agence de communication. L'apprenante doit se perfectionner sur la réalisation de projets traditionnels, alors qu'elle est davantage spécialisée sur les projets web. Dans le cadre de son parcours pédagogique, la formatrice a organisé une visite chez un fournisseur de papier pour lui permettre de découvrir les différents papiers utiles à la chaîne graphique susceptibles d'être proposés à un client. L'apprenante a jugé cette séquence particulièrement enrichissante et utile pour conseiller les clients.

*Exemple de l'expérimentation Uniformation CG*L : cette expérimentation se déroule chez un bailleur social et vise à développer les compétences de relation avec la clientèle pour des agents en charge de la gestion administrative des dossiers clients. Le parcours pédagogique prévoit que le chargé de gestion locative soit immergé dans un centre d'appel client pour lui permettre d'observer les pratiques de professionnels spécialisés dans cet aspect de son métier ;

Exemple de l'expérimentation Fafsea zoos : un parc zoologique a prévu d'accueillir prochainement une nouvelle espèce animale. Un soigneur expérimenté du zoo est formé sur une période limitée (une ou deux semaines) par un confrère d'un autre zoo qui accueille déjà cette espèce. Pendant la période d'accueil du soigneur, toutes les situations auxquelles le soigneur pourra être potentiellement confronté avec son animal ne vont pas forcément survenir, car c'est l'animal qui commande, on ne peut pas lui dicter un comportement. Pour mettre le futur soigneur d'otarie en situation de faire travailler un animal récalcitrant, le soigneur formateur le projette dans une situation fictive et fait appel à la réflexion de l'apprenant : « dans tel cas, comment ferais-tu ? ».

Un accompagnement permettant l'adaptation de la formation au fil de l'eau

Les expérimentations permettent de repérer plusieurs cas d'adaptation du parcours de formation grâce au suivi de l'apprenant, en premier lieu par le formateur AFEST, mais aussi par le consultant. Cet accompagnement s'appuie notamment sur les séquences réflexives. Il se traduit par des adaptations de différente nature, par exemple : réitération des mises en situation, fourniture de ressources formatives complémentaire. Ce nécessaire ajustement du processus pédagogique en fonction du rythme d'acquisition des apprenants n'est pas spécifique à une AFEST, il renvoie au principe plus général d'individualisation et de personnalisation de la formation que les dernières réformes de la formation professionnelle souhaitent promouvoir.

L'inscription des AFEST dans une logique de parcours (réitération et pluralité des mises en situation, articulation de séquences pédagogiques de nature différentes) est un indicateur de la « richesse » des compétences que les expérimentations ont ciblé et la manifestation de l'existence d'un droit à l'essai.

Des cas illustrant la possibilité d'installer une situation de formation reposant sur l'exploitation pédagogique des traces de l'activité : différentes configurations observées qui illustrent la plasticité des AFEST

Dans cette partie, il s'agit d'illustrer la façon dont les éléments constitutifs de l'AFEST (la mise en situation organisée à des fins pédagogiques, la séquence réflexive organisée autour du rapprochement entre des traces de l'activité réalisée, et des références qui permettent de la qualifier) ont pu, dans certains cas, être installés d'une manière plutôt complète. Tout en montrant une diversité de manières de faire.

Les exemples choisis sont des expérimentations pour lesquelles nous avons suffisamment de visibilité sur la manière dont les choses se sont déroulées pour pouvoir les décrire. Et ainsi illustrer concrètement les différents éléments constitutifs d'une AFEST. Cela n'exclut pas que d'autres expérimentations aient réussi à installer l'ensemble de ces éléments.

Exemple de l'expérimentation Agefos PME jardinerie

Dans une jardinerie, les deux situations de travail repérées pour servir de support à l'acquisition de compétences commerciales et transversales est l'ouverture du magasin et le réagencement d'un rayon textile. Ces situations impliquent des activités qui permettent d'intégrer à la fois des notions de merchandising propres à l'enseigne, et les habitudes et les attentes des clients du magasin.

Mise en situation de travail à des fins de formation : en quoi la situation se distingue-t-elle d'une pure situation de production ?

(NB : les éléments d'aménagement de la situation sont surlignés en **gras**)

Avant la mise en situation
Le formateur AFEST a d'abord réalisé plusieurs ouvertures en doublon avec chacune des deux apprenantes, il a expliqué ce qu'il était important de prendre en compte et a **incité les apprenantes à prendre des notes**. Puis il a **organisé le planning** pour qu'elles puissent prendre en charge elles-mêmes l'ouverture et **les a prévenues** que ce jour-là, elles sont en situation de réaliser l'ouverture de manière autonome, qu'il s'agit pour elles d'apprendre de cette situation et **qu'un temps d'échange sur ce qui s'est passé est planifié dans la matinée**. Pour renforcer le potentiel formateur de la situation, **le formateur a créé volontairement la veille au soir quelques « bugs »** fréquemment observés (par exemple il a dissimulé certains prix en retournant les affichettes, n'a pas réalisé l'entretien courant des fleurs, etc.). Pour la situation de réimplantation d'un rayon, il a fourni un « book » de propositions d'agencement réalisé par l'enseigne et donné quelques indications. Pour cette activité, **il n'a imposé aucune contrainte de temps**, considérant que c'est trop stressant en situation d'apprentissage.
Pendant la mise en situation
Le formateur est présent en observation. Sa propre activité est donc modifiée. Pendant les mises en situation, il intervient le moins possible mais fait parfois appel à la réflexion des apprenantes. Il se fait expliquer la logique de choix de réagencement, surtout pour une des apprenantes ayant davantage de difficultés. Juste avant l'ouverture du magasin à la clientèle, **il incite les apprenantes à prendre un temps de diagnostic et d'auto correction afin qu'elles puissent réajuster le cas échéant**. En termes de temps, les apprenantes ont essayé de se caler sur ce qu'elles ont pu observer en binôme avec des collègues.
Après la mise en situation (séquences réflexives)
Le scénario pédagogique construit, **et formalisé**, distingue **3 moments hors production** qui suivent les mises en situation et sont à réaliser dans des temporalités différentes : un (ou plusieurs) débriefing à chaud, un débriefing à froid, un bilan (nouveau positionnement). Le débriefing à chaud est réalisé le jour même par le formateur, le débriefing à froid a été réalisé par le tiers facilitateur avec les apprenantes et le formateur, plusieurs semaines après les mises en situation.

Séquence réflexive : comment est-elle structurée ?

Traces de l'activité :
Le formateur a observé les mises en situation.

Références :
Il y en a plusieurs : les référentiels de compétences transversales et commerciales proposés par le tiers facilitateur et appropriés par les acteurs lors de l'étape d'auto-positionnement précédant la mise en situation, les books de présentation des rayons de l'enseigne, mais également les « instructions » transmises par le formateur lors des ouvertures réalisées en doublon.

Traces de la séquence réflexive :
le tiers facilitateur a réalisé un compte-rendu retraçant le contenu des échanges lors de la séquence de débriefing à froid qui permet d'en avoir une représentation. Les débriefings à chaud n'ont pas laissé de traces.

Nature de l'échange réflexif :
Débriefing à chaud : le formateur fait appel à la mémoire de l'apprenante pour reconstituer la manière dont elle a procédé, solliciter son avis sur un bilan de l'activité qui a été réalisée à travers 3 questions préparées avec le tiers facilitateur : « quel bilan faites-vous de l'ouverture ? », « comment avez-vous procédé ? », « comment faire la prochaine fois ? ». Lui-même ayant observé l'activité peut apporter un point de vue, partager son expérience, et prévoir une nouvelle mise en situation si nécessaire. Pour l'une des apprenantes, il a fallu plusieurs mises en situation et débriefings avant qu'elle ne prenne en compte l'ensemble des étapes à réaliser. Elle considère que tout s'est bien passé alors que pour le formateur, il y a encore des ajustements nécessaires, ce qui souligne l'importance d'échanger sur les critères de réussite. Lors d'un débriefing le fait de lui demander de se mettre à la place du client a aidé à sa prise de conscience des points restant à améliorer.
Débriefing à froid : le tiers facilitateur amène les apprenantes à raisonner leur action par étape, à énoncer ce qui est à prendre en compte dans les deux situations de travail. C'est l'occasion de revenir sur les représentations de chacun sur ce qu'est un magasin propre, net et bien rangé, et de discuter des critères d'un travail de qualité. Il amène également les apprenantes à expliciter les étapes de leur parcours de formation et ce faisant il s'assure qu'elles avaient bien conscience d'être en formation.

Points facilitants : le formateur est le responsable hiérarchique des apprenantes, il a donc des marges de manœuvre pour adapter l'environnement de travail. Il a également une longue expérience de tuteur et un fort intérêt pour la pédagogie. Il a été préparé à l'exercice de débriefing : mode de questionnement, entretien d'explicitation avec le tiers facilitateur en amont qui lui a permis de repérer et de nommer les compétences à mobiliser et ce qui lui semble important à prendre en compte dans les situations support de formation.
Points de vigilance : pour le formateur l'identification de ce qu'est une séquence réflexive est encore à travailler, car il a tendance à évoquer directement ''ce qui va et ce qui ne va pas''. De son point de vue, les échanges avec le tiers facilitateur ont été importants pour faciliter le respect de postures de nature différentes (entre réflexivité et évaluation).

Exemple de l'expérimentation Actalians - Auxiliaires vétérinaires (ou ASV)
Dans une clinique vétérinaire qui accueille une salariée en contrat de professionnalisation pour préparer le titre d'auxiliaire vétérinaire, l'action de formation vise les compétences liées à l'activité de contention des animaux lors des soins réalisés par le vétérinaire.

Mise en situation de travail à des fins de formation : en quoi la situation se distingue-t-elle d'une pure situation de production ?
(NB : les éléments d'aménagement de la situation sont surlignés en **gras**)

Avant la mise en situation
Le formateur AFEST (le vétérinaire) et la future auxiliaire sont capables de situer la contention qui va suivre dans une progression pédagogique : niveau moyen de difficulté, l'objectif de la séquence est de renforcer des compétences déjà acquises.
Pendant la mise en situation
Le formateur **demande à l'apprenante** d'observer l'animal avant de le sortir de sa cage**, de décrire ce qu'elle observe de son comportement, puis d'indiquer la technique qu'elle envisage d'utiliser.** Le formateur est en co-activité avec l'apprenante. **Il lui demande comment elle va lui présenter l'animal, il corrige son positionnement.** Alors que l'apprenante tient le chat par la peau du cou, **le formateur l'interroge sur la technique utilisée** : contention et diversion (elle secoue légèrement le chat pour l'occuper à autre chose). Le chat réagit à l'intra musculaire : miaulement et tentative de griffure du praticien. L'apprenante gère le stress de l'animal en le caressant. **L'activité supporte une mise en situation intégrant la possibilité d'erreurs de l'apprenant :** d'une part le formateur semble être en capacité de s'adapter à la situation en temps réel, d'autre part la « règle » instituée et régulièrement rappelée à l'apprenante est qu'elle peut lâcher l'animal en cours de contention s'il lui échappe, à condition de prévenir. **Le droit à l'essai est donc explicite.**

03

Après la mise en situation (séquences réflexives)
Le formateur **demande à l'apprenante ce qu'elle a pensé de l'intervention.** Elle considère qu'elle n'a pas tenu le chat de manière suffisamment forte, le formateur lui demande pourquoi. Elle ne sait pas répondre. Dans un deuxième temps le formateur et l'apprenante **visionnent le film de la contention**. Les échanges deviennent plus précis et les amènent à approfondir certains points. Le fait que la clinique ait ouvert récemment a été un facteur favorable aux apprentissages : activité réduite, moins de pression, plus de latitude au niveau du temps, notamment pour réaliser ces débriefings.

Séquence réflexive : comment est-elle structurée ?

Traces de l'activité :
Le formateur est présent (en co-activité) d'une part, d'autre part la situation de contention a été filmée par l'organisme de formation dans le cadre de l'expérimentation, afin de tester l'intérêt d'une captation vidéo des mises en situation.

Références :
C'est le référentiel d'activité et de certification correspondant au titre d'auxiliaire vétérinaire, qui définit aussi des critères de réussite d'une contention. Il est connu de l'apprenante et du formateur, qui a par ailleurs pour responsabilité d'évaluer l'acquisition de la compétence pour la certification.

Traces de la séquence réflexive :
Les moments de débriefing ont été filmés ou enregistrés par l'organisme de formation dans le cadre de l'expérimentation.

Nature de l'échange réflexif :
Les échanges se concentrent sur la compréhension du pourquoi la contention n'a pas marché, le formateur recueille le point de vue de l'apprenante sur ce qui s'est passé et réfléchit avec elle sur la manière de s'y prendre, sur les conséquences, sur ce qui aurait pu être fait autrement. Les acteurs font référence pendant les échanges aux critères de réussite d'un acte de contention tels que décrits dans le référentiel (l'animal est maintenu fermement, sa sécurité et celle du vétérinaire et de l'ASV est préservée, le stress de l'animal n'est pas trop fort). Ils s'appuient d'abord sur une reconstitution de l'action faisant appel à la mémoire du formateur et de l'apprenante et dans un deuxième temps sur le visionnage du film de l'intervention. Le fait de se voir faire leur permet d'affiner leur analyse de ce qui s'est passé.

Points facilitants : l'activité courante des cliniques vétérinaires offre une diversité et une récurrence des situations de contention, qui permet de se confronter à des situations de difficulté croissante et de s'entraîner régulièrement. L'activité de contention elle-même implique par nature, pour être mise en œuvre, une relation duale et la présence du vétérinaire, voire, dans les cliniques plus importantes, d'une autre assistante. Autrement dit, il n'est pas nécessaire de procéder à un aménagement important pour que l'apprenante soit guidée, observée par un professionnel jouant le rôle de formateur. Par ailleurs, l'activité supporte la possibilité d'essais pour l'apprenant. Les cliniques ont été choisies pour leur qualité de suivi des candidats et les entretiens préalables qui ont été menés par l'organisme de formation pour analyser leur pratique les a certainement amenés à mieux conscientiser celle-ci. La possibilité existe depuis peu de valider la compétence de contention par un dossier explicitant une expérience professionnelle vécue. L'enseignement en centre de formation inclut désormais une formation des futures auxiliaires vétérinaires à l'explicitation.
Points de vigilance : le fait d'être filmé peut avoir une incidence sur l'activité, comme le constatent le vétérinaire et l'auxiliaire en formation. Par ailleurs, systématiser l'usage de la vidéo, avec ou sans l'intervention d'un tiers, nécessiterait, hors cadre expérimental, de s'assurer qu'un dispositif technique puisse être mis en place de manière adaptée par rapport au processus de production. Si la progression pédagogique à respecter est claire dans la tête du vétérinaire, elle pourrait être davantage formalisée et instituée dans une perspective d'appui sur les situations de travail renforcé, pour constituer un point de repère commun à l'ensemble des cliniques accueillant des salariés en contrat de professionnalisation.

03

Exemple de l'expérimentation Agefos PME commercial matériel médical

Dans une entreprise fabriquant du matériel médical, une des deux situations de travail repérées pour servir de support à l'acquisition de compétences commerciales est la réponse à des appels d'offres. Il s'agit d'appels d'offres réels, sélectionnés pour leur représentativité, des « cas d'école » qui mobilisent les produits phare de l'entreprise.

Mise en situation de travail à des fins de formation : en quoi la situation se distingue-t-elle d'une pure situation de production ?

(NB : les éléments d'aménagement de la situation sont surlignés en **gras**)

Avant la mise en situation
Le formateur AFEST a présenté à l'apprenant le scénario de la formation (document qui précise les objectifs, les étapes, ce qu'il doit faire, avec qui, les ressources à utiliser, les critères de réussite) **et lui a fourni le socle de connaissances** dont il a besoin pour répondre à l'appel d'offre et lui permettre d'être acteur de son apprentissage : brochures techniques, sites internet, veille concurrentielle, exemples de réponses AO pertinentes, etc. **Une diversité de mises en situation est planifiée** : l'apprenant est formé à travers 5 appels d'offres différents, représentatifs de la diversité des produits phare de l'entreprise, les apprentissages se déroulent sur une durée de 4 à 5 mois.
Pendant la mise en situation
L'apprenant détaille les lots de l'AO et formalise ses propositions dans un fichier spécifique, sur le modèle d'une réponse réelle. Puis il fait une présentation de ses propositions de réponse devant un collectif d'experts internes (personnes ressources sur différents aspects : prix, produits, mise en forme), en détaillant les caractéristiques des produits/solutions qu'il compte proposer au client, et ses critères de choix. Cette phase de la mise en situation amène déjà l'apprenant à réfléchir sur son action. Il s'agit d'une pratique habituelle de l'entreprise de soumettre les réponses à appel à projet à un jury blanc interne avant qu'elles soient adressées au client. Cette pratique est ici légèrement **aménagée** pour en renforcer le potentiel formateur **(mobilisation de plusieurs personnes ressources, temps consacré plus important)**. L'apprenant rédige une proposition modifiée suite aux échanges. Le temps de la mise en situation s'inscrit dans le délai réel de réponse à l'AO, mais **le temps globalement consacré à la production de la réponse est augmenté**. En effet **en parallèle, le formateur répond également à l'appel d'offre de son côté**. Ce qui permet d'instaurer un **droit à l'essai** pour l'apprenant : s'il ne devait pas réussir à réaliser une réponse adaptée dans les délais impartis, c'est la réponse du formateur qui serait envoyée au client.
Après la mise en situation (séquences réflexives)
Le scénario pédagogique élaboré distingue **3 moments hors production** qui suivent la mise en situation : une séance de débriefing à chaud, une séquence de débriefing à froid et un bilan (devant donner lieu à un nouveau positionnement sur les référentiels de compétences). Les activités de débriefing incluent les échanges avec les personnes ressources du jury blanc et un échange avec le formateur suite à la rédaction d'une nouvelle version de réponse. Un débriefing à froid est animé par le tiers facilitateur avec l'apprenant et le formateur, après l'envoi de la réponse à AO.

Séquence réflexive : comment est-elle structurée ?

Traces de l'activité :

Ce sont les versions successives de réponse à l'appel à projet élaborées par l'apprenant, les tableaux relatifs aux produits, chiffres, méthodes qu'il doit remplir, les échanges de mail avec son formateur et les autres personnes ressource. Dans ce cas l'activité support de formation produit ses propres traces pérennes.

Références :

Il y en a plusieurs : les référentiels de compétences transversales et commerciales proposés par le tiers facilitateur et appropriés par les acteurs lors d'une étape d'auto-positionnement précédant la mise en situation ; les exemples de réponses à appels d'offres pertinentes fournies à l'apprenant ; les apports du jury blanc, qui permettent d'expliciter ce qui est attendu en interne, constituent une ressource de l'entreprise pour compléter les références externes.

Traces de la séquence réflexive :
L'apprenant a formalisé les échanges qui ont eu lieu lors de la séquence réflexive finale animée par le tiers facilitateur, ce qui permet d'en avoir une trace. Le contenu du débriefing avec le formateur et les autres personnes ressources n'a pas laissé de traces.

Nature de l'échange réflexif :
Suite à l'explicitation par l'apprenant de ses propositions au chef de produit et à son responsable (formateur) dans le cadre du jury blanc, il reçoit en retour des informations et des indications détaillées et contextualisées, qui lui permettent d'ajuster sa proposition. Un deuxième débriefing est réalisé avec son formateur. Cette nouvelle séquence est organisée autour de deux types de support qui sont comparés : la nouvelle proposition de l'apprenant, trace de son activité, et la réponse qui a été rédigée en parallèle par le formateur. Elle débouche sur une proposition définitive qui sera adressée au client.
Une séquence finale de réflexivité animée par le tiers facilitateur en présence du formateur AFEST permet à l'apprenant de raisonner l'ensemble de son activité autour de questions telles que : « qu'est-ce que vous avez fait, par quoi avez-vous commencé, qu'est-ce que vous avez ajusté, qu'est-ce qui vous a posé problème, quelles étaient les priorités, qu'est-ce que vous avez pris en compte, y-a-t-il des éléments dont vous auriez besoin, sur quoi pensez-vous devoir être particulièrement vigilant ? C'est le contenu de ces échanges qui a été formalisé.
Les apports des différents échanges sont identifiés par l'apprenant : ces séquences successives lui ont permis de savoir précisément ce qui était attendu de lui, d'acquérir des connaissances plus pointues sur les produits, de pointer ce qui lui manquait encore en termes de support pour être plus autonome, et de réinvestir au fur et à mesure ses apprentissages dans l'activité.

Points facilitants :
L'entreprise a su tirer parti de temps organisés hors situation de production pour améliorer la qualité des réponses à appel d'offres produites (le jury blanc) en renforçant leur dimension formative. Pour donner un droit à l'essai qui sécurise réellement à la fois l'apprenant et l'entreprise, elle accepte momentanément de consacrer plus de temps à l'activité de réponse à l'appel d'offre, réalisée « en double ».

Ces illustrations donnent à voir des configurations différentes pour installer une situation de formation reposant sur l'exploitation pédagogique des traces de l'activité. Les éléments de base sont bien présents à chaque fois, mais leur nature dépend du contexte, des activités de travail support de formation, des ressources offertes par l'environnement de travail, des choix de gestion de l'entreprise. Il ne convient donc absolument pas de « normer » le contenu d'une AFEST, dont le propre est précisément de coller à la situation de travail et de s'intégrer dans un contexte d'entreprise.

Des cas illustrant des difficultés - ou un moindre intérêt - à installer une situation de formation reposant sur l'exploitation pédagogique des traces de l'activité.

Pour un certain nombre d'expérimentations, il est plus difficile de repérer l'un ou l'autre des éléments constitutifs du cœur d'une AFEST.
Il n'y a pas eu de mise en situation de travail organisée à des fins pédagogiques.
Dans un certain nombre d'expérimentations, la pédagogie, pour différentes raisons, n'est pas passée par une mise en situation de production réelle.

La dangerosité des activités ne permet pas d'organiser un droit à l'essai.

Exemple de l'expérimentation Opcalia Entreprises normandes :
Dans une entreprise de décor sur verre, une des compétences à développer devait être acquise sur une machine de tournage. Cette partie de la formation a finalement été confiée à un OF externe, en centre de formation, car l'entreprise ne se sentait pas en capacité de former elle-même tout en assurant la sécurité de l'apprenant sur ce type de machine.

03 La répartition des projets en interne et la charge de travail de l'apprenant n'étaient pas compatibles avec une AFEST dans la temporalité de l'expérimentation

Exemple de l'expérimentation Afdas - Référents AFEST - Publicité :
Cette expérimentation se déroule au sein d'une agence de communication. L'apprenante doit se perfectionner sur la réalisation de projets traditionnels - dit « print » -, alors qu'elle est davantage spécialisée sur les projets web. Pour lui permettre de développer ces nouvelles compétences, sa formatrice a choisi d'organiser des temps de formation en salle, pendant lesquels elle fait des apports techniques puis demande à l'apprenante de réaliser des exercices, soit inspirés de travaux confiés à l'agence, soit présentant un intérêt pédagogique. L'action déployée s'assimile à de la **formation interne classique**, elle a donné satisfaction à l'entreprise et à la salariée bénéficiaire. Pour les parties prenantes, une mise en situation sur un projet client de l'agence n'était pas le meilleur choix. D'une part il était difficilement envisageable du point de vue organisationnel : compte tenu de la répartition des projets au sein de l'équipe au moment de l'expérimentation, cela aurait impliqué de retirer des projets à d'autres collaborateurs moins chargés qu'elle sur la période. D'autre part cela aurait été compliqué de trouver dans la période de formation un projet réel permettant d'aborder toutes les notions. C'était aussi une manière de laisser à l'apprenante du temps pour essayer, pour expérimenter sur des sujets dont elle n'était pas familière, dans une période par ailleurs chargée pour elle.

La nature du travail du salarié ne permet pas de mobiliser les compétences à atteindre.
Exemple de l'expérimentation Opcalia Entreprises d'Insertion :
Dans une entreprise de tri des déchets, l'objectif pour l'apprenant est d'acquérir le domaine de compétences CLEA « Utiliser les règles de base de calcul et du raisonnement mathématique ». Or il n'utilise aucune mesure sur la chaine de tri. La formation a été réalisée en salle, elle a pris appui sur les ressources humaines de l'entreprise (temps dédié pour former attribué à une salariée) mais elle ne s'est pas déroulée en situation de travail.

L'appui pédagogique sur des situations de travail réelles a rencontré des écueils.
Exemple Fafih Secteur HCR :
Les compétences à acquérir concernent les activités d'accueil de la clientèle dans un hôtel. L'apprenante vise à l'issue de la formation l'obtention d'un CQP de la branche hôtelière. Dans l'expérimentation, les apprentissages s'appuient sur des captations vidéo de mises en situation successives. Une dernière captation, correspondant à une activité de travail réalisée dans les règles de l'art et explicitée par la candidate, vient constituer la preuve de la compétence acquise pour le dossier de certification. D'une part filmer l'interaction avec un client posait des questions de droit à l'image. D'autre part, il n'était pas possible de réaliser plusieurs essais avec un même client. Par ailleurs, les situations correspondant aux scénarii prévus par le référentiel du CQP ne se sont pas forcément présentées en cours d'expérimentation (exemple : aucun client nécessitant de parler anglais ne s'est présenté à l'hôtel pendant l'expérimentation). Toutes les mises en situation ont donc été organisées avec de « faux » clients, joués par des collègues volontaires. Ces séquences s'apparentent à une **formation interne faisant appel à des situations de travail simulées** (jeux de rôles très contextualisés au style d'accueil que l'hôtel souhaite garantir à ses clients).

L'éloignement géographique des acteurs, le profil de l'apprenante, relativement expérimentée, a contribué à « limiter » l'expérimentation à l'exploitation d'incidents a posteriori.
Exemple Uniformation Chargé de Gestion Locative :
Cette expérimentation se déroule chez un bailleur social et vise à développer les compétences de relation avec la clientèle pour les agents en charge de la gestion administrative de leurs dossiers. L'apprenante, pendant l'entretien de positionnement avec son manager, évoque une situation vécue d'interaction avec un client qui lui a posé problème. Puis sur le conseil de son manager, elle revient sur cette situation de travail avec sa formatrice au cours d'un entretien téléphonique (les deux salariées ne travaillent pas sur le même site). Elles réfléchissent ensemble pour comprendre ce qui a gêné l'apprenante et comment elle aurait pu gérer autrement l'échange avec ce client. Mais à aucun moment il n'y a eu - semble-t-il - une intention explicite de mettre l'apprenante en situation de travail

avec une visée pédagogique. Une indication de cette intention aurait pu être, par exemple, de lui demander d'enregistrer ses appels. Là encore, l'intérêt de la démarche mise en œuvre – **la possibilité offerte d'exploiter après coup, avec l'appui d'un pair, un incident survenu dans une situation de travail vécue** - n'est pas remis en cause, mais elle ne relève pas complètement de ce que l'on cherchait à mieux caractériser dans cette expérimentation.

L'effort a exclusivement porté sur le renforcement du potentiel formatif d'un temps hors production existant déjà dans l'organisation.

Exemple Opca TS Causeries :

Dans une entreprise de propreté, le chef d'entreprise et la responsable RH animent des échanges dans une salle avec des agents de propreté, à partir de photos de scènes d'activité de travail réelles : analyse de la scène, des tâches réalisées ou à réaliser, des modalités et des conditions d'intervention. Les agents sont invités à ramener eux-mêmes du matériau issu de leur activité de travail (photos avant et après intervention de nettoyage). Néanmoins, il n'y a pas eu en amont de situations de travail précises repérées, avec des objectifs individuels d'apprentissage assignés à chaque agent par rapport à la réalisation de son activité. La démarche expérimentée, qui par ailleurs n'intègre pas de dispositif formalisé d'analyse et d'évaluation de compétences développées individuellement, s'apparente plus à un **espace de discussion sur le travail ou à un temps réflexif collectif** qu'à une action de formation présentant l'ensemble des éléments constitutifs d'une AFEST. Son intérêt, y compris en termes de professionnalisation des participants, n'est cependant pas à remettre en cause.

Ces cas de figure sont intéressants car ils illustrent des actions qui ne relèvent pas a priori des AFEST. Ils nous permettent ainsi de mieux caractériser le type d'action de formation que l'expérimentation cherchait à promouvoir, par comparaison avec d'autres modalités, et d'illustrer que toutes les situations de travail ne peuvent pas devenir des situations de formation.
Ils renvoient aussi à la nécessité de se poser la question en amont : l'AFEST a-t-elle une valeur ajoutée et est-elle réalisable au regard du contexte et de l'environnement de travail ?
Et donc à une étude d'opportunité et de faisabilité en amont (voir Partie III « Conditions d'Installation »).

L'exploitation pédagogique de l'activité de travail lors d'une séquence réflexive a rencontré des obstacles.

Le temps réflexif s'est déroulé hors temps de travail :

Exemple de l'expérimentation Opca TS Libéro :

Un des entretiens réflexifs a été réalisé hors du lieu de travail et hors temps de travail car d'une part l'agent d'entretien avait besoin de disposer de tout son temps pour terminer son chantier et que d'autre part les salariés de l'entreprise sont arrivés plus tôt qu'à l'accoutumée, ce qui a contribué à réduire encore son temps disponible.
La programmation des séquences réflexives doit tenir compte des contraintes de l'activité.

Des temps en dehors de l'activité de production ont bien été installés, mais leur visée de renforcement des apprentissages n'est pas claire :

Dans certains cas, au vue du contenu des échanges tel qu'il nous a été relaté ou tel que nous l'avons observé, la frontière avec de « simples » entretiens de suivi de la formation ou avec l'évaluation n'est pas nette.

Exemple de l'expérimentation Afdas Entreprise Audiovisuel :

La référente, qui coordonne la conception du parcours pédagogique et sa mise en place, a régulièrement organisé des entretiens dits « de progrès » avec l'apprenante et son manager. La référente explique qu'elle s'est constitué une trame de questionnement à partir des apports de la formation qu'elle a suivie et des séances de coaching avec le consultant qui a accompagné l'expérimentation. Dans un 1er temps elle demande à l'apprenante ce qui lui a posé problème et dans un 2ème temps elle l'invite à évoquer une réussite. Elles font aussi le point lors de ces entretiens sur les explications données à l'apprenante par les experts mobilisés dans le cadre de la formation.

Exemple de l'expérimentation Constructys CQP serrurier métallier :

Dans le cahier des charges, il est prévu que le CFA accompagne le candidat et l'artisan dans l'analyse

des apprentissages effectués. Ces séquences, estimées à une durée de 4 heures, sont planifiées à 3 reprises sur la période de CQP, pour chaque candidat.

Dans un 1er temps, le formateur du CFA échange avec l'artisan seul. Ils remplissent ensemble un « document de suivi des formations en situation de travail » qui recense les dates et la durée des formations réalisées en entreprise, les situations de travail dans lesquelles le candidat a été placé (nom du chantier) et les activités qu'il a réalisées, les ressources qu'il a utilisées (machines, équipements, documents, matériels) et les apprentissages effectués par le candidat, à travers des réalisations qui prouvent l'acquisition de la compétence (par exemple : prise de cotes). Cette dernière rubrique donne aussi des informations sur les modalités pédagogiques, celles-ci sont décrites selon deux alternatives : « travail réalisé en face à face » ou « travail réalisé en autonomie puis contrôlé, avec explication ». Au cours de l'échange, les difficultés rencontrées le cas échéant au cours des formations en situation de travail sont consignées ainsi que des préconisations et conseils pour les surmonter. Enfin, un point est fait sur les situations à exploiter dans le cadre des prochaines formations en situation de travail.

Dans une 2ème partie de l'entretien, le formateur du CFA associe le candidat à l'échange, ce qui lui permet de confronter le discours de l'artisan et celui du candidat et de faire le point sur les apprentissages effectués. Les compétences à acquérir sont passées en revue et leur degré d'acquisition est apprécié conjointement : OUI / NON / EN PARTIE. Le document de suivi des formations de travail rempli lors de cette séance est signé à la fois par l'artisan et par le candidat.

La conduite de l'entretien de suivi par le formateur du CFA, telle que le réseau Anact-Aract a pu l'observer dans une des deux entreprises de l'expérimentation, a été structurée par la grille de suivi, qui a principalement été renseignée à partir des indications de l'artisan. Le candidat a été associé en fin de réunion. Le formateur du CFA l'a interrogé pour confirmer les apprentissages réalisés, le fait qu'il soit à l'aise sur telle ou telle activité. La visée de renforcement des apprentissages à partir de traces de l'activité de travail, passant par une participation active de l'apprenant, ne nous est pas apparue prépondérante dans cet entretien.

Point de vigilance :
Les formations certifiantes sont plus sujettes que les non certifiantes à entraîner une confusion entre la finalité évaluative et la finalité formative des mises en situation.

Dans d'autres cas, les modalités prévues pour structurer la séquence (pas d'organisation pour mobiliser des traces de l'activité, pas de tiers présent, auto réflexivité) ne semblent pas nécessairement de nature à favoriser la confrontation productrice de compétences recherchée.

Exemple de l'expérimentation Opcalia Entreprises normandes, institut de beauté :

La compétence visée est l'acquisition d'un savoir-faire d'épilation à la pâte kabyle. Il n'a pu être envisagé de filmer cette activité du fait de la présence d'une cliente et nous n'avons pas d'information sur la présence du formateur AFEST lors des mises en situation. La séquence réflexive est réalisée soit par l'apprenant seul, ou avec l'aide d'un autre apprenant impliqué dans l'expérimentation ou encore avec celle d'un autre salarié de l'entreprise. Le formateur AFEST ne participe pas à cette phase pédagogique, au cours de laquelle une grille est à remplir. Ce document invite à rappeler les objectifs de la séquence de formation, puis à indiquer « comment j'ai appris », « les points clés du process », « les compétences acquises », « les difficultés rencontrées » et « la nécessité ou non d'un perfectionnement ».

L'ensemble des illustrations développées dans cette partie permet de repérer des conditions facilitant l'organisation d'une séquence réflexive (toutes ne doivent pas nécessairement être réunies à la fois) :

- l'activité de travail produit elle-même ses propres traces pérennes ;
- une captation, un enregistrement de l'activité pendant son déroulement a été organisée ;
- quelqu'un a observé l'activité de travail de l'apprenant ;
- le formateur AFEST a été préparé à aider l'apprenant à reconstituer son expérience vécue ;
- l'apprenant a été préparé à tirer parti de son expérience vécue ;
- les acteurs peuvent s'appuyer sur des références qui donnent des points de repère sur ce qui est attendu dans l'activité.

Les éléments et documents repérés susceptibles de servir de preuves :

Un des aspects que l'expérimentation devait éclairer est : de quelle façon satisfaire à l'exigence de traçabilité de l'action de formation en situation de travail ? Quels éléments de preuve alternatifs à la feuille d'émargement mobiliser ?
Sachant que c'est à la fois la **réalité** de l'action de formation et sa **conformité** aux conditions de réalisation d'une action de formation[1] qui doit être établie par l'entreprise, que ce soit pour déclencher le paiement des frais de formation par l'Opca, pour répondre à un contrôle administratif ou, à l'avenir, pour valoriser le fait que l'entreprise a bien formé, dans l'éventualité d'un contentieux sur le bilan professionnel à 6 ans.

Éléments permettant d'établir des preuves tangibles : éclairages juridiques et lexicaux

Le décret n° 2017-382 du 22 mars 2017 relatif aux *parcours de formation, aux forfaits de prise en charge des actions de professionnalisation et aux justificatifs d'assiduité d'une personne en formation* a modifié deux articles du code du travail : l'article R. 6332-25 relatif au paiement des frais de formation ; l'article D. 6353-4 qui concerne les façons d'attester de l'assiduité du stagiaire de la formation professionnelle.
Le texte du premier article réglementaire évoque la « transmission de pièces justificatives » ; des « attestations » et « les documents ou éléments disponibles » ; le second, à la fois des documents précis (« comptes rendus de positionnement » et « évaluations ») et « tous documents et données » permettant d'établir les choses.
Lors des Rendez-vous du droit Centre Inffo du 19 mai 2016, le chef de la mission organisation des contrôles (MOC) de la DGEFP précisait, que pour apporter la preuve qu'une formation a eu lieu, s'agissant tout particulièrement des AFEST, « tout document probant est admis ».
Une petite exégèse peut être utile pour différencier ce qu'on peut entendre d'une part par « document », d'autre part par « élément » dans les textes, qu'il s'agisse d'alimenter directement la preuve ou, comme c'est plus souvent le cas, un faisceau d'indices concernant la réalité d'une action et, en ce qui concerne spécifiquement les AFEST, notamment l'existence des séquences conjointes de mise en situation et de débriefing mobilisant des traces de l'activité.
Dans une décision ancienne relative à l'accès à l'information de l'expert-comptable du comité d'entreprise (Cass. Soc. 27 nov. 2001 Société Benoist Girard), la Cour de cassation – se référant aux termes des articles L. 2325-36 et 37 du Code du travail – avait involontairement substitué l'un à l'autre le mot « document » au mot « élément »[2]. Ce lapsus calami avait permis à Gérard Couturier[3] de montrer qu'il existait en fait une différence entre la simple problématique d'accès à des « documents » – c'est-à-dire à une information existante, répondant le cas échéant à une contrainte de format – et la problématique de construction de l'information suggérée par le mot « éléments ».
Le Code adopte cette perspective constructiviste quand il soutient le travail de l'expert, amené à agencer des « éléments » disparates pour accéder à une compréhension d'ensemble. L'antériorité des « éléments » au regard des « documents » qui les mobilisent, fait que la preuve est apportée par la force probante des éléments convoqués … et donc par n'importe quel type de document, et non pas liée, comme naguère avec la « feuille d'émargement », à la production d'un document précis dont on pourrait décrire a priori le format et le type de contenu.
On imagine par ailleurs difficilement que les séquences de formation « en situation » puissent avoir lieu sans présence de l'apprenant. Le problème se pose plutôt de la réalité du deuxième type de séquence, dont l'existence est une condition nécessaire à la réalisation d'une action de formation en situation de travail, en l'occurrence les séquences dites « réflexives » de confrontation entre les traces, les témoins ou les marqueurs de l'activité, et les références qui permettent de la qualifier.

1 « Les actions de formation professionnelle mentionnées à l'article L.6313-1 sont réalisées conformément à un programme préétabli qui, en fonction d'objectifs prédéterminés, précise le niveau de connaissances préalables requis pour suivre la formation, les moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement mis en œuvre ainsi que les moyens permettant de suivre son exécution et d'en apprécier les résultats » (C. trav., art L.6353-1, al. 1er).

2 « La mission de l'expert-comptable porte sur tous les éléments (…) nécessaires (…) à l'appréciation de la situation de l'entreprise » (art. L. 2325-36) ; « (…) l'expert-comptable a accès aux mêmes documents que le commissaire aux comptes (…) » (art. L2325-37).

3 Couturier, (G.), 2002, « L'expert-comptable du comité d'entreprise : accès aux informations dans un groupe transnational », Droit social, n° 2, février, p. 164-167.

03 Tout moyen de preuve peut être recevable - Dans le cas de l'AFEST, importance d'établir la réalité des séquences réflexives.

Principes retenus dans le cadre de l'expérimentation

A la lumière de ces éclairages, des principes sont ressortis des ateliers de travail organisés sur ce thème avec les Opca en févier 2017 :

Principes :

- Considérer que c'est un **faisceau d'indices[1] convergents - éléments, documents** -, davantage qu'une preuve unique, qui peut être susceptible d'établir les faits ;
- Partir de ce que les projets auront produit pour pouvoir fonctionner efficacement et examiner a posteriori la force probante de ces productions, plutôt que de partir de formats prédéfinis à respecter ;
- **Éviter de tomber dans un surcroît d'exigence** par rapport aux preuves exigées pour des formations plus classiques et privilégier des éléments ou documents faciles à produire pour les entreprises ;
- Dans cette perspective, considérer que **le matériau pédagogique lui-même puisse être, dans certains cas, utilisé à des fins de preuve** et avoir ainsi un double usage.

Lors de ces ateliers, des pistes pour réfléchir à des éléments/documents paraissant particulièrement probants dans le cas des formations en situation de travail ont été avancées :

- Éléments tangibles de l'existence de temps en amont et en aval de la mise en situation, témoignant de l'intentionnalité de l'entreprise et du salarié et de l'existence d'une séquence réflexive ;
- Éléments constitutifs de l'organisation d'un droit à l'essai ;
- Documents élaborés à plusieurs (indice de bonne foi);
- Éléments montrant que l'action est un processus qui s'inscrit dans le temps ;
- Productions, travaux de l'apprenant faisant partie du processus pédagogique ;
- Traces de l'activité servant de support à la formation, lui procurant son matériau, et pouvant le cas échéant simultanément servir d'indice, notamment de l'existence d'une séquence réflexive.

Enseignements de l'expérimentation sur la question des « preuves »

Un inventaire de l'ensemble des éléments et documents produits dans le cadre des expérimentations susceptibles d'alimenter un faisceau d'indices pour établir la réalité et la conformité de l'action de formation a été réalisé, il est présenté en annexe du rapport.

À l'issue de l'expérimentation, il apparaît à la fois souhaitable et praticable que les éléments et documents à vertu pédagogique soient privilégiés pour la conservation (par les entreprises) et la recherche (pour les « contrôleurs ») d'un faisceau d'indices.

Un point délicat a été identifié : à l'instar de l'activité de travail réalisée, dont une trace ne peut pas systématiquement être constituée pendant la mise en situation, tracer directement le contenu des échanges lors de la séquence réflexive - en l'enregistrant par exemple, ou en faisant un compte-rendu - n'est pas toujours facilement réalisable, ni même forcément souhaitable. Il peut par exemple être estimé

1 La preuve est un moyen permettant d'établir la réalité d'une chose. Ce qui peut valoir de preuve, en droit, résulte souvent d'une décision, d'un choix assis sur tout un ensemble de présupposés et de conventions à propos des « faits ». Ainsi de la « preuve matérielle » de la réalité d'une action de formation qui peut être établie à travers la production d'une « feuille d'émargement », document paraphé par les participants : la présence des stagiaires vaut-elle pour l'intention et l'attention si nécessaires à l'obtention d'un résultat dans la réception d'un enseignement ? Rien n'est moins sûr ! De ce point de vue, on pourrait s'interroger longuement sur la « réalité » de certaines formations pourtant réputées avoir eu lieu.

Les variations et configurations possibles ou même imaginables autour d'une AFEST gênent manifestement la production d'un et de document(s) standard(s), de justificatifs pré-formatés qui puissent attester de la réalité de l'action. Il faut donc en passer par une autre méthode d'administration de la preuve : un concours ou un faisceau d'indices et d'éléments qui, pris isolément, ne suffiraient pas à établir la preuve mais qui la rendraient tangible (« qu'on peut toucher ») une fois rapprochés. A noter qu'un jugement assis sur des indices concordants – soumettant, en quelque sorte, l'ensemble des éléments de preuve à un test de cohérence – nous affranchirait d'avoir à reconstituer toutes les circonstances de l'action visée.

En vérité, le contrôle de la formation cherche d'ores et déjà – et dans bien des cas – à déterminer la preuve par le faisceau d'indices (exemple canonique : en quoi, au regard des pratiques professionnelles, un « colloque » peut-il être assimilé à une « action de formation » ?). Au terme de cette expérimentation, en décidant de laisser les acteurs juger de la pertinence des éléments produits autour de la mise en œuvre d'une AFEST, nous proposons simplement de **soumettre les pratiques administratives à la cohérence des pratiques pédagogiques**, pour pouvoir juger de leur existence, et pour le coup mettre à l'épreuve leur consistance.

dans certains contextes que cet échange doit avoir lieu dans le cadre d'une « bulle de confiance » et ne pas être retranscrit, afin qu'il garde bien son objectif de formation, sans risque d'être utilisé à des fins de jugement du travail réalisé. Dans d'autres cas, il pourra au contraire être jugé intéressant de garder trace de la verbalisation sur les compétences produite pendant la séquence, soit parce que pédagogiquement, il est estimé qu'il y a un intérêt à demander à l'apprenant de formaliser ce qu'il en a lui-même retiré, soit parce que la formalisation de l'échange peut permettre de capitaliser sur les pratiques professionnelles au sein de l'entreprise. Dans la mesure où une trace directe de la séquence réflexive ne peut pas nécessairement être produite, il faudrait donc pouvoir raisonner sur la base d'un faisceau d'indices tendant à établir la preuve de son existence.

Eu égard aux éléments constitutifs d'une AFEST, la présence d'indices (éléments, documents) cohérents entre eux dans trois niveaux de registre paraît de nature à permettre d'établir la réalité de ce type d'action de formation :

- Existence d'un protocole de nature pédagogique cosigné par la direction de l'entreprise, l'apprenant et le formateur AFEST qui établit clairement l'intention des acteurs, condition pour une pédagogie efficace : objectifs de développement des compétences ; processus formatif prévu pour les atteindre, cahier des charges de la formation (dont mises en situation, séquences réflexives) ; temporalité et durée envisagée ;
  Pour jouer pleinement son double rôle pédagogique et d'indice, il est souhaitable que ce document qualifie bien les séquences du parcours de formation (leur nature, leur organisation, leur utilité) en faisant ressortir les éléments constitutifs d'une AFEST (la ou les situation(s) de travail concernée(s), les aménagements qui vont être réalisés pour renforcer leur potentiel formateur, la manière dont il est prévu de convoquer des traces de l'activité lors de la séquence réflexive, les références par rapport auxquelles l'activité réalisée va être mise en perspective lors de cette séquence réflexive). Des exemples plus ou moins précis de ce point de vue sont illustrés dans la partie Ingénierie, en page 255 du rapport (« Formalisation de l'itinéraire pédagogique »).
- Existence de traces de l'activité de travail support de formation
  La preuve de la constitution de traces de l'activité, élément constitutif de la pédagogie des AFEST et qui a, le cas échéant, un coût pour l'entreprise, peut être considéré comme un indice important. Plusieurs exemples ont été donnés au fil du rapport : traces pérennes produites par l'activité de travail elle-même, captations directes (vidéos, enregistrements, photos d'extraits de l'activité, renseignement par le formateur AFEST d'une grille d'observation).
  Dans le cas où le choix est de reconstituer l'activité a posteriori avec l'appui d'un tiers, si celui-ci a été préparé à le faire (c'est recommandé) les éléments ou documents attestant de cette préparation ou de cette formation peuvent constituer un indice du fait que l'entreprise a organisé l'exploitation des traces de l'activité.
  Exemple des expérimentations Agefos PME : le programme de l'action de formation précise l'objectif de la séquence réflexive et indique les questions qui devraient guider sa conduite par le formateur AFEST.
- Existence d'une ou plusieurs références permettant de qualifier l'activité
  Plusieurs exemples sont cités au fil du rapport : référentiels d'activité, ressources pédagogiques de différente nature faisant référence (plateforme pédagogique, répertoire de défauts qualité, exemples de réalisations, documents ressource), procédures.
  Les indices d'un travail sur ces références au sein de l'entreprise (constitution, adaptation au contexte de l'entreprise, positionnement de l'apprenant par rapport à la référence) sont de nature à venir renforcer les indices cités.

Une trace directe de la séquence réflexive pourra bien sûr s'ajouter à ces indices, mais elle ne serait pas systématiquement exigée.

Exemple de l'expérimentation Uniformation Compagnons Bâtisseurs : l'apprenant exerce la fonction d'Animateur Technique Habitat, la compétence à développer est une compétence d'animation d'ateliers thématiques visant à transmettre aux habitants d'un quartier des techniques de rénovation en vue de l'amélioration de leur logement.
L'expérimentation n'a pas produit d'éléments retraçant le contenu des échanges lors de la séquence réflexive, pour autant les éléments et documents issus de l'expérimentation fournissent un certain

nombre d'indices de son existence :

- Un programme de formation décrit l'articulation de séquences de formation de nature hétérogène, leur raison d'être et un planning pour leur déroulement :
  - Une auto-analyse de sa pratique par l'apprenant pour identifier les points qu'il souhaite travailler et les prioriser ;
  - Une observation du formateur AFEST en situation d'animation par l'apprenant, suivie d'un débriefing sur les questions que cela pose à l'apprenant sur ses propres pratiques ;
  - La préparation d'un atelier sur la réalisation d'un ouvrage que l'apprenant maîtrise techniquement ;
  - L'animation d'un atelier en situation réelle, observée par le formateur ;
  - Des séances de débriefing à chaud et à froid avec le formateur, suite à l'animation (un temps de 1h30 est prévu pour cette séquence réflexive) ;
  - Un nouveau temps d'auto-analyse de son expérience par l'apprenant ;
  - Un temps de partage de cette analyse avec d'autres (formateur et directeur de l'association) qui doit aussi permettre de capitaliser et d'alimenter une réflexion sur les pratiques au sein de l'association. Ces deux derniers temps permettent d'évaluer les compétences acquises à l'issue de la formation.
- Une référence de l'activité concernée existe : un référentiel d'activité récemment élaboré pour ce métier d'Animateur Technique Habitat incluant l'activité d'animation d'atelier concernée par l'AFEST. Des séquences visant à son appropriation par les acteurs sont prévues dans le processus de formation (séquence d'observation du formateur suivie d'un débriefing) ;
- L'entreprise s'est organisée pour recueillir des traces de l'activité, de plusieurs manières : le formateur observe l'apprenant, avec l'aide d'une grille d'observation basée sur le référentiel d'activité, pendant qu'il anime un atelier d'une durée de 2h30 - ce qui représente un coût pour l'entreprise - ; un retour qualitatif des habitants sur la séquence animée par l'apprenant a également été recueilli de manière formelle pour alimenter la séquence réflexive ;
- Le formateur a été outillé, notamment via une fiche méthodologique de conduite de débriefing, pour conduire la séquence réflexive ;
- Dans le cadre du suivi de l'expérimentation, l'entreprise et le tiers facilitateur qui l'a accompagnée ont recueilli les retours du formateur et des apprenants sur le déroulement de la séquence réflexive. Ils ont décidé de faire évoluer certains points : programmer la séquence non pas immédiatement à la suite de la mise en situation mais plutôt le lendemain, par exemple. Ces retours d'expérience ont été consignés.

Les éléments et documents susceptibles d'alimenter un faisceau d'indices de la réalité et de la conformité de l'action de formation en situation de travail devraient être conservés dans les entreprises, pendant une durée qui reste à définir.
L'Opca pourrait demain apporter un conseil aux entreprises sur les éléments et documents susceptibles d'alimenter un faisceau d'indices en cas de contrôle administratif ou de contrôle d'un juge (en cas de contentieux sur le fait que l'entreprise a bien formé son salarié).

A noter que lors du dernier séminaire organisé en juin 2018, les Opca ont réfléchi aux éléments qui leur permettraient d'accorder une prise en charge et de financer, après réalisation, selon une logique de forfait, ce type d'action de formation.

Une hypothèse autour de deux types de documents à fournir à l'Opca s'est dégagée des échanges :
En amont de l'action de formation : un document co signé par la direction de l'entreprise, l'apprenant et le formateur AFEST qui établit clairement l'intention des acteurs, c'est le document déjà évoqué plus haut (protocole de nature pédagogique) ;
A l'issue de la formation : une déclaration d'assiduité établie par les acteurs de l'AFEST par laquelle ils déclarent avoir bénéficié des (ou mis en place les) modalités de formation prévues. Cette déclaration pourrait faire état des modifications intervenues le cas échéant en cours de réalisation et pourrait préciser que l'ensemble des éléments et documents qui pourront attester de la réalité et des conditions de réalisation de l'action de formation sont tenus à la disposition des services de contrôle.
Des échanges ont eu lieu sur la nécessité d'un document ou d'éléments attestant des progrès réalisés par le salarié grâce à l'action de formation. Avec des réserves liées au fait que ce n'est pas demandé pour les autres formations et que le contrôle de service fait des Opca concerne une obligation de

moyens et pas de résultats.

Si le premier document, qui témoigne de la construction d'une intention des acteurs de l'AFEST, a bien le double usage évoqué plus haut – à la fois pédagogique et d'indice de preuve -, le second paraît lui de nature plus strictement administrative. De ce fait il peut questionner davantage par rapport à l'objectif de simplifier la vie des entreprises.

II. Ingénierie

La description des actions de formation en situation de travail mises en œuvre dans les différentes expérimentations permet de comprendre le type d'activités à conduire pour permettre leur mise en place. Le terme d'ingénierie désigne dans ce chapitre à la fois l'ingénierie globale de projet de formation (identifier des compétences à développer, mobiliser des acteurs) et l'ingénierie pédagogique liée à la conception et à la mise en œuvre des AFEST (organiser, structurer les situations de formation).
Ce qui caractérise les formations en situation de travail du point de vue de l'ingénierie, par rapport à des formations externes « classiques » c'est :

- Un décloisonnement de l'expertise pédagogique, dont une partie revient à l'entreprise
  - Les expérimentations font émerger un acteur central, le formateur AFEST, dont le rôle est précisément de former en situation de travail, en mettant en œuvre sur le terrain les éléments pédagogiques constitutifs du coeur d'une AFEST. Ce rôle est plus précis et plus exigeant que celui d'un tuteur dans le cadre d'un contrat d'alternance ou de professionnalisation - même si la pratique de certains tuteurs peut s'en approcher. Le formateur AFEST n'est pas un formateur interne en salle, même s'il peut bien sûr aussi avoir recours à cette modalité de formation dans le cadre du parcours de l'apprenant. Dans la plupart des projets expérimentaux qui ont été conduits, le formateur AFEST est un autre salarié, pair ou responsable hiérarchique. Mais dans certains cas, plus rares, pour lesquels les compétences visées ne sont pas présentes au sein de l'entreprise, c'est un OF ;
  - Les expérimentations ont toutes eu recours, pour la mise en place des AFEST, à l'appui d'un tiers facilitateur, consultant ou OF, considérant qu'il était nécessaire, particulièrement dans le cas de TPE-PME et pour une première expérience, que l'entreprise soit accompagnée. Ce tiers a eu un rôle d'expertise sur les processus plus que sur le contenu des compétences à acquérir : il a accompagné les acteurs de l'entreprise dans la mise en place des AFEST.
- L'appui sur un « écosystème » favorable
  - Les acteurs qui vont contribuer au bon déroulement d'une AFEST ne se limitent pas au couple formateur AFEST-apprenant et au tiers facilitateur, ils incluent plus largement la direction de l'entreprise, le management, les collègues de travail ;
  - L'environnement de travail fait partie de cet écosystème : ce sont ses ressources (contenu de l'activité, collectif de travail, temps) qui sont utilisées pour pouvoir structurer des situations de formation.
- Une ingénierie qui gagne à se construire de manière progressive et itérative
  - Pour tenir compte des retours d'expérience des salariés en formation ;
  - Parce que les conditions d'installation a minima à vérifier en amont (voir partie III) devront très souvent être affinées et ajustées en cours de route.

Une certaine souplesse est donc nécessaire de la part de l'ensemble des acteurs.

<u>Phases de l'ingénierie</u>

En termes d'ingénierie, les expérimentations ont permis de montrer l'utilité des points de passage suivants :

- Désigner les acteurs de l'AFEST au sein de l'entreprise, les mobiliser, organiser la répartition des rôles ;
- Constituer une ou des références de ce qui est attendu dans l'activité
- Structurer des situations de formation mobilisant l'activité productive et les mettre en œuvre (ce qui inclut leur formalisation)

03 *Désigner les acteurs de l'AFEST au sein de l'entreprise, les mobiliser, organiser la répartition des rôles*
Au-delà du chef d'entreprise, dont l'engagement fait partie des conditions sine qua non d'installation d'une AFEST, mais c'est vrai de tout projet en PME, d'autres acteurs sont essentiels à mobiliser pour la réussite du projet.

Un acteur clé, le formateur AFEST

Le cœur de son rôle est d'accompagner l'apprenant dans l'acquisition des compétences visées, en passant par les deux séquences de mise en situation et de réflexivité. Il est la plupart du temps directement partie prenante de la conception pédagogique des situations de formation mobilisant l'activité productive. Comme les développements suivants permettront de l'illustrer, il peut aussi en fonction des cas contribuer à la définition des objectifs de formation et à l'évaluation des compétences acquises par l'apprenant. Les expérimentations montrent qu'il est nécessaire de prendre en compte le plus en amont possible ses enjeux, son intérêt par rapport au projet de formation, ainsi que sa capacité à endosser ce rôle, seul ou avec l'appui d'un facilitateur externe ou d'autres acteurs internes.

Exemple de l'expérimentation Agefos PME Jardinerie :
Le salarié naturellement désigné pour être formateur AFEST encadre depuis 25 ans des nouveaux embauchés, notamment dans le cadre de contrats de professionnalisation réalisés exclusivement au sein de l'entreprise. Au départ, il montre quelques réticences par rapport au projet, qui peut être porteur d'une remise en cause de sa capacité à bien former. Il a besoin de savoir ce que cela peut lui apporter. Les échanges avec le tiers facilitateur font entrevoir au formateur la possibilité d'aborder différemment, via le passage par les situations de travail, les dimensions relationnelles et « comportementales » de la compétence, sur lesquelles il paraît moins à l'aise. Cette étape préalable aura été essentielle pour sceller son engagement dans la démarche.

Exemple de l'expérimentation Opcalia Entreprises d'Insertion :
Dans une des entreprises concernées, l'encadrant technique choisi pour être formateur s'est senti en difficulté et a préféré arrêter après la deuxième séquence de formation. Il ne se sentait ni suffisamment compétent en ingénierie pédagogique, ni assez à l'aise sur le contenu des compétences à faire acquérir (socle de base Cléa). Les pilotes de l'expérimentation en ont tiré des enseignements sur la nécessité de porter plus d'attention à l'étape de mobilisation du formateur - à l'instar du diagnostic d'apprenance prévu dans cette même expérimentation pour interroger les motivations et les modalités d'apprentissage privilégiées des apprenants - et de consacrer davantage de temps à accompagner leur montée en compétences sur le plan pédagogique.

La mobilisation du formateur AFEST a très souvent inclus une dimension d'accompagnement de sa montée en compétences, qui a été organisée différemment selon les expérimentations (voir encadré pages 257-258).

L'apprenant, un acteur à part entière

C'est - ou du moins cela devrait être - le cas pour toute formation d'adulte.

S'appuyer sur une motivation à progresser du bénéficiaire est un facteur essentiel de réussite repéré. Nous avons vu que l'étape de positionnement vis-à-vis des compétences à acquérir a été décisive pour accrocher ce besoin et mettre en avant les propres souhaits de progression du bénéficiaire.
A l'inverse, quand les besoins ont été tenus pour acquis ou que le positionnement a été décalé dans le temps par rapport au démarrage de l'action de formation, cela n'a pas été favorable.

Exemple de l'expérimentation Uniformation CGL :
Pas de diagnostic partagé des compétences visées par l'apprentissage.
L'entreprise, un bailleur social, souhaite développer les compétences de gestion de la relation client pour ses salariés chargés de gérer les dossiers des locataires. La bénéficiaire choisie est depuis peu chargée de gestion locative mais elle a exercé pendant 10 ans des fonctions d'assistante

commerciale. L'entretien de positionnement, qui est réalisé un certain temps après le démarrage de la formation, permet de comprendre qu'elle n'a pas forcément conscience d'avoir à progresser sur la partie relationnelle mais que ses besoins portent plus sur la partie technique du métier. Ce décalage explique sans doute les interrogations qu'elle a exprimées dès le début de la formation qui lui a été proposée et son implication relative dans la démarche.

Donner une information claire au bénéficiaire sur les conditions de déroulement de l'action de formation, y compris les modalités d'évaluation prévues, est indispensable pour un engagement en connaissance de cause.
Cette information est importante pour toute formation, elle l'est plus encore pour une AFEST, car la formation se déroule au sein de l'entreprise et qu'il est important de bien distinguer la visée formative d'une situation de production ordinaire.
Exemple de l'expérimentation Uniformation Compagnons Bâtisseurs :
La formation en situation de travail devait initialement être réalisée par 2 profils différents d'animateurs techniques habitat, un profil junior et un profil confirmé. L'animatrice junior pressentie avait le profil du public prioritairement visé (ancienne volontaire, peu qualifiée et expérimentée). Elle souhaitait participer à l'expérimentation pour faire évoluer ses compétences, malgré quelques craintes à l'égard des temps d'observation prévus dans le déroulement pédagogique. Une semaine avant le lancement, l'animatrice a de nouveau manifesté son appréhension à l'idée d'être observée, et a finalement renoncé à participer à l'expérimentation. L'information claire qui lui a été donnée lui a permis de se positionner.

Un cercle d'acteurs internes plus large à informer et à mobiliser : managers, collègues de travail, représentants du personnel
Les expérimentations montrent que l'AFEST implique généralement un cercle d'acteurs plus large que le formateur AFEST et l'apprenant.
Ce périmètre inclut nécessairement les managers de ces deux salariés, qu'il est important d'associer le plus en amont possible, car c'est d'eux dont va dépendre en grande partie la possibilité d'utiliser l'ensemble des ressources offertes par l'environnement de travail.
Exemple de l'expérimentation Afdas - Référents AFEST :
Pour s'assurer de l'implication du manager, l'ingénierie de cette expérimentation prévoit notamment qu'il valide le document qui décrit les compétences visées par l'action de formation et permet de positionner l'apprenant en amont de son démarrage.

Exemple de l'expérimentation Uniformation Intervenantes à Domicile :
C'est l'expérimentation qui a poussé le plus loin la logique d'implication de l'encadrement dans la démarche de formation. L'ensemble des responsables de secteur des associations d'aide à domicile participant à l'expérimentation ont été formés à une méthode d'apprentissage en situation de travail préconisée par le tiers facilitateur. Ils deviennent dès lors les garants de la transmission de cette technique aux intervenantes expérimentées qui vont être chargées de mettre en œuvre les AFEST. Ce choix répond au besoin d'anticiper la problématique liée au turn-over des intervenants à domicile, qui risquerait de compromettre la pérennité de la méthode d'apprentissage dans le temps.

Exemple de l'expérimentation Opcalim - opérateurs qualifiés IAA :
Lors de la réunion de lancement de l'expérimentation, le responsable d'atelier, manager à la fois de l'apprenant et du formateur AFEST, était en congés. Cet épisode a momentanément jeté de l'huile sur le feu vis à vis du formateur, salarié embauché depuis un an dans l'entreprise et sur lequel la direction s'appuie de plus en plus. Le chef d'atelier a interprété les faits comme un signal qu'il allait être remplacé. Les pilotes du projet en ont tiré l'enseignement qu'au sein d'une petite entreprise dans laquelle tout se sait très vite, une communication large autour du déploiement de l'expérimentation était primordiale.
Plus la communication est large, permettant d'éviter les rumeurs et les incompréhensions, plus la mise en œuvre de l'AFEST sera facilitée : au-delà des managers, d'autres salariés peuvent être concernés et doivent donc être informés de ce qui va être mis en place, et préparés s'ils sont mobilisés dans le processus d'apprentissage du bénéficiaire.

Exemple de l'expérimentation Fafih Secteur HCR :
Cette expérimentation concerne deux établissements du secteur Hôtellerie Cafés Restauration, pour des emplois d'employée d'étage et de réceptionniste. L'une des expérimentations a failli s'arrêter faute de disponibilité du formateur AFEST (qui était aussi le chef d'entreprise). Le collectif de travail a pris le relai, avec l'appui de la formatrice du CFA impliquée dans le projet, dès lors qu'ils ont été informés du projet, ce qui n'avait pas été le cas au départ. Les pilotes du projet en ont tiré l'enseignement que les autres salariés de ces petites entreprises doivent avoir connaissance de l'opération.

Exemple de l'expérimentation Fafsea zoos :
Quand l'apprenant arrive dans le zoo d'accueil, tous les salariés de ce zoo sont informés de son arrivée et participent de manière informelle à son apprentissage, notamment pendant les pauses, les repas.
Dans d'autres cas les collègues de travail n'interviennent pas directement dans le processus de formation mais leur collaboration est nécessaire pour son bon déroulement.

Exemple de l'expérimentation Afdas Entreprise cinéma :
Quand le projectionniste en formation est mis en situation de lancer une projection en autonomie, il prévient ses collègues de l'accueil, auxquels il doit normalement prêter main forte en cas d'affluence, de ne le solliciter qu'en cas d'urgence.

Ces exemples montrent l'intérêt, pour la réussite de l'AFEST, d'informer largement les salariés de l'entreprise de la volonté de mettre en œuvre cette modalité de formation. Il y a plusieurs canaux possibles pour le faire, les représentants du personnel, lorsqu'ils existent dans les entreprises concernées, représentent un des relais pertinents à prendre en compte pour la diffusion de l'information auprès des salariés[1].

Répartition des rôles dans cette phase

Lors de cette étape, si le chef d'entreprise, le RH ou l'encadrement ont généralement opéré le choix du formateur AFEST et de l'apprenant, le tiers facilitateur a eu un rôle essentiel de cadrage du projet, d'appui à l'organisation du système d'acteurs autour de l'AFEST et à la répartition des rôles entre eux. Connaître le fonctionnement de l'entreprise, l'organigramme est important pour le tiers qui accompagne l'entreprise.

Constituer une (ou des) référence(s) de ce qui est attendu dans l'activité
Cette étape de construction de références - ou le cas échéant de rattachement à des références existantes - est repérable dans toutes les expérimentations, car tous les projets se sont rapidement confrontés à la question de ce qui est à atteindre, de ce qui est attendu, de ce qui va permettre de qualifier l'activité de travail objet de la formation.
Les références ont un double usage :

- Rendre explicites et nommer les compétences à développer, pour être en mesure de formuler des objectifs de formation sur lesquels s'entendre, pour positionner l'apprenant en début de formation et pour construire son parcours de formation ;
- Servir de point de repère pour mettre en perspective l'activité de l'apprenant lors de la séquence réflexive.

Comme les exemples ci-dessous vont l'illustrer :

- Selon les situations, notamment selon ce qui préexiste au sein de l'entreprise, de la branche, cette étape a nécessité un investissement plus ou moins important en termes d'ingénierie ;
- Elle a mobilisé différentes approches et n'est pas systématiquement passée par une analyse d'activité telle que les spécialistes de la didactique professionnelle l'envisagent ;
- Les références ne se résument pas aux référentiels.

Partir d'une référence existante

Dans un certain nombre d'expérimentations, une référence préexistait et s'est imposée. Par exemple

1 L'expérimentation n'a pas permis d'illustrer concrètement en quoi l'information des représentants du personnel pouvait constituer un levier d'action, car dans beaucoup de cas, du fait de la taille des entreprises concernées, il n'y en avait pas.

lorsqu'une certification était visée, le référentiel d'activités et de certification a assez systématiquement servi de point de repère. Mais d'autres formes de références ont aussi été utilisées. Dans le cas où une ou des références pré existent, l'ingénierie de cette étape est plus légère.

Exemple de l'expérimentation Opca TS Libéro

La branche de la Propreté s'est dotée il y a quelques années d'un outil pédagogique interactif comportant plusieurs modules de formation visant à former les agents de propreté à mettre en œuvre des modes opératoires pour l'entretien de différents locaux, à utiliser le matériel adéquat, à adopter les bonnes postures et attitudes vis-à-vis des clients. Ces modules sont une traduction pédagogique de « ce qui est à faire » dans l'activité. C'est sur cette référence que l'expérimentation AFEST s'est appuyée. Pour autant, il est important que les acteurs de l'AFEST s'approprient les références construites antérieurement.

Exemple de l'expérimentation Constructys Performance Energétique

Dans le cas de cette expérimentation, la référence qui devait servir à qualifier les activités d'interface des différents corps de métier sur un chantier de rénovation correspond aux nouvelles recommandations professionnelles RAGE (Règles de l'Art Grenelle Environnement) en termes de construction et de rénovation de bâtiments. Une difficulté surviendra liée au fait que les choix faits en amont ne sont pas incitatifs pour que la maitrise d'œuvre et les entreprises s'inscrivent dans le respect de cette nouvelle norme de qualité et le développement de compétences nouvelles qu'elle implique.

→Cet exemple montre que la référence choisie doit constituer un enjeu pour les différentes parties prenantes

Exemple de l'expérimentations Agefos PME Commercial Matériel Médical

L'expérimentation vise à enrichir les modalités de formation prévues dans le cadre d'un contrat de professionnalisation, par l'ajout de séquences de formation en situation de travail bien identifiées. Les compétences à développer sont nommées dans deux références existantes issues de travaux antérieurs à l'expérimentation : un référentiel de compétences transversales et un référentiel de compétences commerciales. Ces référentiels décrivent, pour chaque compétence, différents niveaux d'exercice ainsi que des indicateurs et des exemples de mobilisation de la compétence pour un niveau donné. La consultante a demandé au formateur AFEST d'une part et à l'apprenant d'autre part, de donner leur avis sur le niveau d'exercice de la compétence attendu par l'entreprise, et de donner des exemples réels permettant d'illustrer l'atteinte de ce niveau. L'effort porte donc sur l'appropriation des références par les acteurs, afin qu'elles deviennent des repères communs pour parler des compétences à acquérir en situation de travail.

→Cet exemple Illustre l'intérêt d'un travail d'appropriation des référentiels existants par les acteurs, de contextualisation aux besoins de l'entreprise et de l'apprenant.

Construire une référence

Dans les cas où aucune forme de référence n'existait, les expérimentations ont eu recours à différentes modalités pour en construire une, donnant lieu là encore à une ingénierie plus ou moins conséquente selon les contextes :

- Partir des besoins des acteurs, notamment de l'apprenant

  Exemple de l'expérimentation Fafsea zoos :

  La jeune branche professionnelle des parcs zoologiques est encore peu structurée et outillée sur le plan de la GRH. Il n'existe pas de référentiels métiers pour la profession de soigneur animalier. L'apprenant est un professionnel, soigneur confirmé, il est accueilli dans un autre zoo pour acquérir les bases qui vont lui permettre de prendre en charge une nouvelle espèce animale dans son zoo d'origine. Il a une très forte appétence pour apprendre. Pour construire les attendus en termes d'activité et le programme de formation, la consultante a interviewé l'ensemble des parties prenantes pour recueillir leurs attentes (apprenant, formateur AFEST, directeurs du zoo d'origine et du zoo d'accueil). Pendant la formation, l'apprenant va prendre des notes, des photos, des vidéos, afin de créer sa propre référence enrichie de l'activité. L'enjeu est en effet très fort pour lui de garder trace de ce qu'il est en train d'apprendre, car à son retour dans son zoo d'origine, il sera le seul à détenir ces connaissances pratiques et aura un rôle très attendu de transfert à assumer vis-à-vis

de ses collègues.

- Partir de l'analyse des situations de travail ou de l'activité

Exemple de l'expérimentation Uniformation Intervenantes à Domicile :
Un des partis-pris méthodologiques du tiers facilitateur qui a accompagné cette expérimentation est de baser le développement des pratiques professionnelles sur une approche par situations de travail, dans un contexte où celles-ci présentent une très grande variété. Un travail d'observation associé à l'animation de groupes de travail avec des professionnelles a débouché sur une liste de situations de travail emblématiques - c'est à dire comportant une grande part des composantes d'un métier -. Ces situations sont déclinées en activités et en savoirs théoriques, procéduraux et pratiques associés. Ce référentiel partant des situations de travail doit être progressivement décliné en outils pédagogiques support pour faciliter l'accompagnement des apprenantes en situation de travail. L'objectif est de créer un répertoire des situations emblématiques qui déclinerait pour chaque situation un guide de questionnement de l'apprenant.

Exemple de l'expérimentation Opcalim opérateurs qualifiés IAA :
Dans un abattoir, les difficultés à recruter des demandeurs d'emploi sur un poste particulier et à les fidéliser incite l'entreprise à améliorer ses processus de formation. Le tiers facilitateur observe le poste de travail et se fait expliquer par le formateur AFEST toutes les activités, les difficultés, les ressources utiles. Cette demande d'explicitation fait émerger ce que le professionnel n'a pas conscientisé, formalisé et ce qu'il faut connaître pour opérer rapidement, sans abimer la viande, et aussi sans se faire mal. Cela met la réflexion du formateur en route sur les actes de formation, sur des documents existants à utiliser et sur des supports à créer. Le face à face, la relation de confiance permet de rentrer dans les détails. Puis le travail se poursuit par la rédaction d'un référentiel incarné, puisque le formateur s'y reconnaîtra. Le tiers facilitateur estime que cela aurait été compliqué pour l'entreprise de faire ce travail en interne : le risque est de se noyer ou d'être bloqué par l'écriture, car savoir ce qu'est une compétence, et comment on la formalise, n'est pas inné pour des formateurs internes qui sont avant tout des opérationnels.

→Ces exemples illustrent l'intérêt d'impliquer les formateurs AFEST dans la phase de construction de la référence, qui contribue à les faire rentrer dans leur rôle de formateur AFEST et à les préparer.

Répartition des rôles dans cette phase

C'est une phase qui participe fortement à la mobilisation des acteurs internes. Le tiers facilitateur a eu un rôle important en termes d'apport méthodologique et d'aide à la formalisation (par exemple : comment décrire des compétences à acquérir, formuler des objectifs de formation, formaliser des supports de positionnement). Cette étape peut s'avérer complexe pour un « opérationnel », même s'il est accompagné par un tiers. L'appui du manager, de la RH ou d'un collègue de travail peut être facilitant et éviter un isolement préjudiciable au projet de formation. C'est particulièrement important quand l'accompagnement du tiers est réalisé en partie à distance.
Exemple de l'expérimentation Opcalia Entreprises d'Insertion :
Les entreprises ont systématiquement favorisé un binôme entre un salarié encadrant technique et un salarié chargé d'insertion professionnelle pour mettre en œuvre les formations.

Structurer des situations de formation mobilisant l'activité productive et les mettre en œuvre

Repérage des situations de travail support de formation

En fonction du contexte, le ciblage des situations de travail relève d'une ingénierie plus ou moins conséquente.

Exemple de l'expérimentation Agefos PME jardinerie :
L'interview du responsable des magasins, professionnel qui maîtrise l'ensemble des activités de la jardinerie et qui accompagne depuis de nombreuses années des salariés intégrant l'entreprise, suffit pour repérer deux situations de travail « clé », représentatives des compétences qu'il est important de maîtriser.

Exemple de l'expérimentation Uniformation Intervenantes à Domicile :
La grande variabilité des situations de travail dans le métier d'aide à domicile conduit le tiers facilitateur à passer par un travail d'observation du travail, associé à l'animation de groupes avec des professionnelles. Cette ingénierie a débouché sur une liste de situations de travail emblématiques - c'est à dire couvrant une grande part des composantes d'un métier -.

Le choix de la situation n'est en tout cas pas neutre du point de vue pédagogique, mais aussi au regard de la faisabilité de la formation
Exemple de l'expérimentation Uniformation Compagnons Bâtisseurs :
Pour développer la compétence consistant à « Concevoir et animer des séquences d'apprentissage autour de la réalisation d'ouvrages » l'association régionale des compagnons bâtisseurs impliquée a arbitré entre deux situations. En effet, l'animation de séquences a lieu soit dans le cadre d'un chantier mené chez un particulier, pour l'aider à améliorer son habitat, soit dans le cadre d'un atelier organisé avec plusieurs habitants d'un quartier sur une thématique donnée. L'échange avec les professionnels et l'observation des activités a permis au tiers facilitateur et à la responsable formation de l'association nationale de privilégier la seconde situation comme support de formation. D'une part son potentiel d'apprentissage est apparu plus fort : plus grand nombre de participants et profils plus variés. D'autre part, des ateliers sont programmés chaque semaine, alors que l'activité de chantier dépend de la disponibilité des ménages et des bénévoles.

Exemple de l'expérimentation Opcalim Ouvriers qualifiés IAA :
Le métier de désosseur-pareur est très complexe, physique et dangereux. Pour la situation de formation, un choix a été opéré entre le poste de pré-casse et le poste de démontage des avants et des arrières. A la pré-casse, la carcasse arrive entière, les opérateurs désossent de manière très large. Au démontage, les opérateurs interviennent sur des pièces déjà découpées, effectuent des opérations plus précises, ils désossent et lèvent des pièces de viande. Commencer la formation par la partie démontage a paru à la fois plus intéressant d'un point de vue pédagogique, car plus simple, et moins impactant sur l'organisation du travail, car le poste est situé en milieu de la chaîne. Ce choix correspond d'ailleurs au parcours de progression prévu pour les nouveaux arrivants : s'ils s'en sortent bien en démontage, ils « montent » en pré-casse.

→Il est essentiel de demander l'avis du ou des professionnels expérimentés qui connaissent bien l'activité concernée par l'AFEST, de croiser plusieurs points de vue, pour cibler les situations avec un potentiel d'apprentissage.

Organisation des mises en situation

Il s'agit de transformer les situations de travail en situations pédagogiques, notamment en focalisant l'attention de l'apprenant sur des points précis, et en lui accordant un droit à l'essai. La partie I de ce chapitre du rapport, qui a permis de décrire les actions de formation mises en œuvre, a permis d'illustrer différentes manières de le faire. Cela nécessite une ingénierie en amont pour planifier le moment des mises en situation, pour imaginer comment renforcer leur potentiel formateur au regard des objectifs de développement des compétences associés, pour rassembler ou concevoir des ressources pédagogiques destinées à soutenir les apprentissages, pour définir le rôle du formateur AFEST pendant la mise en situation et si besoin pour l'accompagner dans la manière de le tenir.

Selon les cas, cette ingénierie a été plus ou moins conséquente.

Dans certains cas, il a été nécessaire d'imaginer et de valider avec l'entreprise des aménagements permettant :

- de sécuriser un droit à l'essai
  Exemple de l'expérimentation Opcalia Entreprises normandes :
  Dans une tannerie travaillant à partir de peaux de crocodile, le coût de la matière première rend impossible une mise en situation réelle d'emblée. Il a été imaginé de réaliser les premiers apprentissages de la teinture sur les pièces témoin (pattes des peaux de crocodile) qui servent normalement à contrôler la qualité du mélange avant la production. Des ressources dans

l'environnement de travail ont été identifiées - une activité nécessaire à la production mais pas soumise aux mêmes contraintes – et exploitées à des fins pédagogiques.

Exemple de l'expérimentation Agefos PME Commercial Matériel Médical :
Déjà développé dans la partie I : la rédaction de l'appel d'offres est réalisée par l'apprenant et par son responsable.

- de créer les conditions permettant d'installer les AFEST dans une organisation existante, notamment en termes de desserrement des contraintes de temps
  Exemple de l'expérimentation Uniformation Intervenantes à Domicile :
  La situation de travail a été aménagée dans la mesure où la durée de la prestation chez le client est allongée, sans que celui-ci en supporte le surcoût, et où deux personnes supplémentaires sont présentes pendant la prestation au domicile du bénéficiaire : l'intervenante qui forme et le responsable de secteur. En amont, il est nécessaire d'obtenir l'accord de principe du client et de valider en interne le temps supplémentaire passé chez un bénéficiaire que la structure d'aide à domicile est en mesure de supporter.

Dans d'autres environnements, les aménagements à opérer pour renforcer la dimension formative de la situation de production ont été moins importants et ont nécessité moins de régulations.
Exemple de l'expérimentation Actalians vétérinaires :
Un autre professionnel est systématiquement présent pendant la mise en situation et susceptible d'intervenir pour corriger l'action, le droit de « lâcher l'animal à condition de prévenir » est explicitement donné aux apprenantes.

Exemple de l'expérimentation Agefos PME jardinerie :
Le formateur AFEST, qui est aussi le manager, a les marges de manœuvre nécessaires pour organiser les apprentissages, le principal aménagement est sa présence pendant la mise en situation des apprenantes. Un oubli, un aspect de rangement négligé par l'apprenante lors de l'ouverture du magasin d'une part n'a pas vraiment de conséquences graves et d'autre part peut être corrigé rapidement.

Le rôle du formateur AFEST pendant les mises en situation doit être pensé.

En fonction des configurations, il n'est pas toujours nécessaire pour le bon déroulement de l' AFEST que le formateur soit présent à toutes les étapes de la mise en situation.
Exemple de l'expérimentation Uniformation Compagnons Bâtisseurs :
Le formateur AFEST n'est pas présent dans l'étape de mise en situation qui consiste, pour l'animateur technique habitat apprenant, à concevoir le déroulement d'un atelier pédagogique. L'apprenant a la possibilité de lui soumettre son projet de déroulé. Par contre le formateur est présent lors de l'étape pendant laquelle l'apprenant est mis en situation d'animer l'atelier. En effet cette activité-là ne peut pas être filmée et son observation a été jugée nécessaire pour conduire la séquence réflexive.
Quand le formateur AFEST est présent pendant la mise en situation - il semble que ce soit le plus souvent le cas dans les expérimentations analysées -, le principe serait plutôt qu'il intervienne le moins possible, pour permettre à l'apprenant de faire ce qu'il pense être adapté à la situation, d'hésiter, de se poser des questions, de prendre conscience de ce qu'il ne sait pas. Dans l'AFEST, il est moins question de transmettre (du côté du formateur AFEST) et d'imiter (du côté de l'apprenant) que d'aider celui-ci à trouver une manière de faire adaptée à la situation. Cette posture d'observation n'est en général pas habituelle pour les salariés amenés à devenir des formateurs AFEST, dont la tendance naturelle peut être d'intervenir si l'apprenant « ne fait pas comme ils auraient fait ». Un certain nombre d'expérimentations montrent qu'il est utile de les préparer. Certains formateurs ont par exemple été outillés avec des grilles d'observation par le tiers facilitateur.

Structuration de la séquence réflexive

Cette séquence ne s'est pas installée naturellement dans les expérimentations. C'est un point sur lequel l'impulsion des Opca et l'appui des facilitateurs externes ont été réellement décisifs.
Le terme de « réflexivité » ne parlait généralement pas aux acteurs en entreprise, il a donc été nécessaire

d'en expliciter les attendus et de guider les formateurs AFEST dans sa conduite, notamment pour la distinguer d'une étape d'évaluation des compétences acquises. Cette distinction, selon les cas, a été plus ou moins nette, comme cela a déjà été illustré dans la partie I de ce chapitre.
Il s'agit dans cette phase de l'ingénierie de définir à quel moment des séquences à distance de l'activité peuvent être installées, et de les organiser pour qu'elles répondent à leur enjeu de renforcer les apprentissages en situation de travail, de permettre à l'apprenant de penser son action pour mieux la maîtriser.

Garder trace de l'activité

Cela implique de pouvoir pendant cette séquence convoquer un cours d'action et donc des traces de l'activité réalisée. En amont, l'ingénierie doit donc prévoir les modalités pour constituer ces traces. Les expérimentations témoignent de différentes possibilités :

- Il est possible de produire des traces de l'activité pendant son déroulement (film, enregistrement, photos) ;
- L'activité produit elle-même des traces pérennes qui vont permettre de l'évoquer pendant la séquence et il faut juste s'organiser pour faire en sorte de conserver ces traces (*exemple de l'expérimentation Agefos PME Matériel médical* : conserver les différentes versions de réponse à appel d'offre) ;
- Pour différentes raisons il n'est pas possible de filmer l'activité de travail support d'apprentissage, mais le formateur AFEST est présent lors de la mise en situation. Il a été préparé pour observer l'apprenant dans la perspective de l'aider, dans un deuxième temps, à réfléchir son action.
  Exemple de l'expérimentation Uniformation Compagnons Bâtisseurs :
  Il n'a pas été jugé possible de filmer les animations d'ateliers réalisées par l'apprenant car cela aurait risqué d'inhiber le public bénéficiaire, potentiellement peu à l'aise avec le fait d'être filmé. Il a été prévu que le formateur AFEST observe les ateliers animés par l'apprenant, mais dans une posture d'observateur participant, pour se faire en quelque sorte oublier et perturber le moins possible le déroulement de l'atelier. Le formateur dispose d'une fiche d'observation qu'il renseigne pendant la mise en situation et d'une fiche méthodologique de débriefing. Les temps réflexifs sont programmés au plus tôt le lendemain de la mise en situation.
- Si personne n'a observé l'activité de l'apprenant, si celle-ci n'a pas été enregistrée d'une manière ou d'une autre, il faut faire appel à la mémoire de celui-ci pour qu'il reconstitue le fil de son action. Cela implique d'utiliser des techniques de questionnement relativement contre-intuitives (techniques dites d'explicitation), dont l'acquisition nécessite un enseignement et un entraînement pratique. Cette technicité et le souci de garder une trace directe de la réalisation de la séquence ont conduit, dans certaines expérimentations, au choix de confier la conduite et la formalisation de la séquence réflexive au tiers facilitateur, en présence du formateur AFEST.

Organiser la conduite de la séquence réflexive

Le fait d'avoir à favoriser chez l'apprenant une prise de recul et une pensée sur son action implique, pour celui qui guide l'apprenant lors de cette séquence, d'adopter une **posture particulière**, assez éloignée de celle du formateur « sachant ». Il s'agit de faire dire, d'aider à dire ce qui s'est passé, sans commencer par porter un jugement, tendance naturelle contre laquelle plusieurs formateurs impliqués dans l'expérimentation reconnaissent devoir lutter.

De quoi parle-t-on ?

Journée formative Opca sur la réflexivité, septembre 2017.
Extrait du « document technique sur la conduite de séquences de réflexivité » remis par André Chauvet.
« La réflexivité peut se définir comme le processus qui permet de se décentrer de l'action que l'on a mis en œuvre, d'opérer un retour sur elle. Elle porte sur l'activité du sujet, sa manière de faire, de penser, de décider. Elle n'est pas une réflexion qui se contenterait de raisonnement, de rationalisation ou de justifications. Elle suppose une mise à distance de l'action, dans laquelle le sujet évoque la situation et lui-même dans la situation, comment il y fait face. La situation n'est pas une procédure, un prototype mais une situation réelle (même si elle est la déclinaison d'une procédure prévue à l'avance). Plus simplement, elle vise à clarifier pour soi sa manière de faire face à des situations professionnelles afin d'en tirer des leçons (résolution de problème, progression dans la maîtrise de gestes, développement de compétences…).

Répartition des rôles :
La question s'est posée en cours d'expérimentation de savoir s'il était opportun de prendre position sur qui doit conduire la réflexivité : un tiers facilitateur ou le formateur AFEST qui a guidé la mise en situation et l'a le cas échéant observée.
Les deux options peuvent avoir des avantages et des inconvénients.
Un tiers facilitateur externe (voire un représentant de la fonction RH s'il y en a une dans l'entreprise) est davantage susceptible de maîtriser les techniques de questionnement, d'aider l'apprenant à accéder à son raisonnement, en évitant de tomber dans le travers de l'évaluation ou dans celui de choses évidentes entre professionnels du métier qui ne nécessiteraient pas d'être explicitées. Mais face à une assertion de l'apprenant « C'est pour ça que ça a marché ! », il ne sera pas toujours capable de dire si celui-ci raisonne bien ou non.
Le formateur AFEST, professionnel du métier, aura des questions plus précises, permettra sans doute à l'apprenant de mieux approfondir la question du pourquoi ça a marché ou pas. Mais il doit être sensibilisé et accompagné pour être dans une posture visant à renforcer les apprentissages et pas dans le jugement ou l'injonction, d'autant plus s'il est le hiérarchique de l'apprenant. Une hypothèse[1] : être en observation au moment de la mise en situation est a priori facilitant, cela permet à celui qui va conduire la séquence réflexive de se préparer à son rôle car si celui qui débriefe n'est pas présent au moment de l'action, il y a peut-être plus de risques qu'il soit dans un registre de prescription car il n'aura pas vu l'apprenant hésiter, se tromper.
La double séquence réflexive telle qu'elle a été organisée dans l'*expérimentation Agefos PME jardinerie*, décrite dans la partie I de ce chapitre, illustre les avantages des deux options.

Préparation des formateurs AFEST :
L'existence des supports déjà évoqués (traces de l'activité, références) est par construction de nature à faciliter la conduite de la séquence

La connaissance des invariants de l'activité, des buts et des critères de réussite - autrement dit des références qui servent à qualifier l'activité – va aider celui qui questionne à structurer la séquence réflexive. La phase de construction des références peut ainsi, comme déjà illustré, aider le formateur AFEST à expliciter ces éléments pour lui-même. L'exercice est particulièrement nécessaire, comme le montre par exemple l'*expérimentation Opcalim ouvriers de l'IAA* citée plus haut, lorsque les savoir-faire sont très intégrés, du fait d'une longue pratique.

Une préparation sur la manière de questionner
Exemple de l'expérimentation Opca TS Libéro :
Lors de la séquence réflexive le rapprochement entre l'activité réelle de l'agent et le « standard » décrit dans les modules de l'outil pédagogique qui sert de référence va permettre à celui-ci d'expliciter les paramètres qui guident ses choix dans son activité et le conduise, le cas échéant, à faire différemment de ce que la référence indique. Ce sont des paramètres propres aux caractéristiques de son chantier, importants pour garder le marché (configuration des lieux, attentes des occupants hors cahier des charges). L'échange met en lumière une activité d'organisation de son chantier par le salarié en fonction de ces paramètres qui n'était pas explicitement décrite dans la plateforme pédagogique Libéro. Dans ce cadre-là, le formateur AFEST, qui est aussi le manager de l'apprenant, peut se retrouver en injonction paradoxale. Son rôle est habituellement basé sur le contrôle du travail fait et le respect du cahier des charges. Ici, il a pour mission de faciliter l'acquisition de compétences d'adaptation aux situations et doit être capable de comprendre - par un questionnement ouvert - que le salarié adopte d'autres manières de faire. La réflexivité s'avère difficile à réaliser, car c'est une mission nouvelle pour le manager et donc une nouvelle compétence. L'appui du tiers facilitateur dans la conduite de la séquence a été facilitant.

À l'issue de l'expérimentation, l'ensemble des observations et des échanges avec les Opca, le CTS conduit plutôt à ne pas adopter de position dogmatique sur le sujet, mais à énoncer quelques conditions d'une bonne séquence réflexive :

1 Réunion du CTS du 9 Mars 2018

- Être clairs sur les objectifs de la séquence vis-à-vis des protagonistes - c'est une séquence qui vise à renforcer les apprentissages, ce n'est pas un moment d'évaluation - ;
- Pouvoir convoquer pendant la séquence une trace de l'activité qui servira de support aux échanges et partager des références sur ce qui est attendu dans l'activité ;
- Préparer le formateur AFEST à la conduite de cette séquence, si elle lui incombe ;
- Être en observation au moment de la mise en situation est a priori facilitant, cela permet à celui qui va conduire la séquence de se préparer à son rôle ;
- Les apprenants doivent pouvoir dire qu'ils n'ont pas eu les moyens, que la référence n'est pas atteignable dans le contexte où ils ont été placés, ou qu'ils l'ont appliquée de telle manière étant donné les circonstances ; le formateur AFEST doit être prêt à entendre ce point de vue ;
- Être clairs sur le principe de ce qui peut/doit être remonté du contenu de ces échanges à la hiérarchie : si c'est le cas, la nature de ce qui est remonté doit faire l'objet d'un accord entre l'apprenant et celui qui conduit la séquence.

Formalisation de l'itinéraire pédagogique :
Le degré de formalisation de l'itinéraire pédagogique a été différent d'une expérimentation à l'autre, comme l'illustrent les 4 exemples ci-dessous.

Exemple de l'expérimentation Fafsea zoos :
Un programme a été défini et formalisé en amont de la période de stage, sur la base du recueil des attentes de l'apprenant et des propositions du zoo d'accueil. Il se présente sous la forme d'une liste des apprentissages à réaliser. Une convention de formation en situation de travail précise la durée du « stage » (10 jours) et précise que les apprentissages repérés se feront par des observations, des mises en situation et des échanges avec les soigneurs et responsables animaliers des zones concernées par les espèces visées. L'apprenant de son côté formalise assez naturellement ce qu'il est amené à apprendre lors du stage, car il sait qu'il va devoir à son retour dans son zoo transmettre ses connaissances et ses nouveaux savoirs et savoir-faire pratiques à ses collègues.

Exemple de l'expérimentation Constructys CQP serrurier métallier :
Pour chaque compétence à acquérir par le candidat, sont décrits dans un même document « Récapitulatif du parcours de formation proposé » les modules prévus en CFA (objectifs, contenus, durée, programmation) et les formations en situation de travail prévues en entreprise. Celles-ci sont décrites par : les objectifs, les contenus, la durée ; la référence à un ou plusieurs chantiers client au sein desquels le candidat sera mis en situation de réaliser une production nécessitant la mise en œuvre des compétences visées ; la liste des outils, équipements, matériels à utiliser par le candidat ; la liste des professionnels de l'entreprise maîtrisant les compétences recherchées et susceptibles de les transmettre au candidat.

Exemple de l'expérimentation Opcalia Entreprises normandes :
Le parcours de formation est formalisé sous la forme d'un tableau qui répertorie différents modules de formation auxquels sont associés des objectifs, des grandes modalités (formation interne / externe / évaluation), une durée, le nom des intervenants, et un planning prévisionnel. Chaque module est ensuite détaillé dans une fiche qui décrit les thèmes abordés et pour chaque thème : les moyens pédagogiques (cases à cocher : exposé du formateur / étude de cas fictive / utilisation des matériels de production en support pédagogique / mise en situation effective) et la méthode d'évaluation (mise en situation/QCM/Test, Vidéo, etc.). Les apprenants de leur côté ont été sollicités pour réaliser des tutoriels à partir de leurs apprentissages, susceptibles d'être réutilisés pour d'autres actions de formation.

Exemple des expérimentations Agefos PME Jardinerie :
Le parcours de formation en situation de travail implique deux mises en situation « faire l'ouverture du magasin en toute autonomie « et « ré agencer un rayon ». Chacune de ces mises en situation est scénarisée dans un document qui décrit les activités de l'apprenant et du formateur AFEST, les interactions entre eux, les ressources mises à disposition, la durée estimée des séquences. Une colonne « observations » permet de rappeler des principes d'action ou des points de vigilance «les

éventuelles différences d'analyse entre l'apprenant et le formateur sont l'occasion d'analyser les raisons des différences d'appréciation et d'arriver à lever des difficultés de compréhension ou des différences de perception ». Les aménagements de la situation de travail sont rendus visibles « des anomalies ont été provoquées par le formateur », « un temps de diagnostic et de corrections est laissé à l'apprenant avant l'ouverture du magasin ». L'organisation des séquences réflexives est également décrite. Des critères de réussite des apprentissages sont énoncés.
Dans certaines expérimentations, les éléments relatifs au parcours pédagogique ont été inclus dans un Protocole Individuel de Formation, document dont l'entreprise, l'apprenant et parfois le formateur AFEST ou le manager sont signataires.

Répartition des rôles dans cette phase :
La répartition des rôles dans cette étape de structuration des situations de formation s'est faite au cas le cas, en fonction des compétences des acteurs en présence.
Exemple de l'expérimentation Opcalia Entreprises d'insertion :
Dans une des entreprises concernées, le travail de structuration et de formalisation a été réparti entre le tiers facilitateur, un encadrant technique et le directeur adjoint de la structure. Le tiers facilitateur a

> Point d'attention : intérêt de réfléchir, dans cette phase de préparation, au formalisme des AFEST
> Les Opca et les tiers facilitateurs peuvent dispenser des conseils aux entreprises afin qu'elles sécurisent juridiquement les actions de formation qu'elles organisent en situation de travail (cf. les principes et les illustrations développés sur ce point dans la partie « Les actions mise en œuvre »).

apporté une méthode et un outillage (par exemple une trame pour décrire un déroulé pédagogique), il a sensibilisé l'entreprise sur la distinction entre séquence réflexive et évaluation. L'encadrant technique a imaginé les modalités de formation sur le terrain. Le directeur adjoint a formalisé les séquences après coup, sur la base des notes prises par l'encadrant technique pendant les mises en situation et de la trame proposée par le tiers.

Répartition des rôles et de la charge formative : des éléments communs et des variantes

La géographie des acteurs mobilisés dans l'AFEST est propre à chaque expérimentation mais avec un noyau commun, un schéma générique présent dans tous les projets : un apprenant, un formateur qui maîtrise la situation de travail concernée par l'AFEST et un tiers facilitateur (externe le plus souvent) qui facilite la préparation et la mise en œuvre de l'AFEST, et bien sûr l'Opca.
Ce schéma générique présente des spécificités et des variantes :

- Le formateur AFEST peut être extérieur à l'entreprise de l'apprenant.
  Expérimentation Constructys Performance Énergétique :
  La compétence à développer n'est pas maîtrisée par les entreprises des salariés qui doivent être formés, c'est un OF externe qui forme en situation de travail ;
  Expérimentation Opcalia Entreprises normandes (entreprises de verrerie) :
  L'objectif est de développer la polyvalence des opérateurs entre deux sites de production situés à proximité, sous-traitants l'un de l'autre et appartenant à la même entité, avec notamment des enjeux d'amélioration de la qualité et de gestion des pics d'activité.
- Dans le cas des expérimentations concernant des dispositifs alternants débouchant sur un titre ou sur un CQP, les acteurs peuvent être plus nombreux :
  - Formateur(s) d'un centre de formation ayant une expertise sur les compétences à acquérir : la participation à l'expérimentation pose la question de leurs compétences en ingénierie de formation en situation de travail ;
  - Tiers facilitateur ayant une expertise en ingénierie de certification (expérimentation Constructys CQP serruriers-métalliers : cas de la mise en œuvre globale d'un nouveau CQP pour lequel la formation en situation de travail est prévue comme une modalité pédagogique possible dans le parcours de formation) ;
  - Implication des services ingénierie de certification de l'Opca et du certificateur (exemple de l'expérimentation Fafih Secteur HCR : cadre de l'expérimentation de nouvelles modalités de passation d'un CQP existant, formation réalisée à 100% en entreprise et validation à distance).

La répartition des rôles entre les acteurs n'apparaît pas devoir être normée, elle a été définie au cas le cas, notamment en fonction des ressources en présence dans les entreprises.

- Le formateur AFEST a un rôle central : c'est la personne qui forme l'apprenant en situation de travail. Il a généralement été accompagné dans cette mission par un tiers facilitateur ;
- Le rôle du tiers facilitateur est généralement centré sur la conduite globale du projet, la mobilisation des acteurs et leur accompagnement (formateurs AFEST et apprenants) pour faciliter le montage et la mise en œuvre des actions. Son apport a été souvent particulièrement important en termes d'appui à la définition des objectifs de formation, à la conception et à la formalisation pédagogique et à l'organisation de la réflexivité (distinction par rapport à l'évaluation). Dans certains cas, il peut prendre part directement aux activités formatives (cas de la séquence réflexive).
- Plusieurs exemples illustrent un principe vertueux de partage de la charge formative au sein de l'entreprise. Par exemple, pour l'expérimentation Opcalia Entreprises d'Insertion : l'encadrant technique forme sur le terrain, le manager ou la chargée d'insertion professionnelle formalisent les séquences et prennent en charge des compléments d'enseignements en salle ;
- Quelle que soit la répartition définie, plusieurs expérimentations incitent à être vigilant par rapport à un risque d'isolement du formateur AFEST;
- Les managers des salariés bénéficiaires de l'action de formation (s'ils ne sont pas les formateurs AFEST) ont un rôle important à jouer dans le projet car ce sont eux qui sont susceptibles de donner des marges de manœuvre et d'apporter un soutien au formateur AFEST dans l'organisation des situations de formation.

Le formateur AFEST, sa posture et l'accompagnement de sa montée en compétences

Lors du séminaire Opca d'octobre 2017, des travaux en sous-groupe ont abouti à dire qu'un salarié ne pouvait pas jouer ce rôle :

- S'il ne réalise pas l'activité concernée par la formation (question de crédibilité, de légitimité) ;
- S'il n'est pas volontaire ;
- S'il a une posture de sachant « moi, je fais comme cela, fais comme moi » ;
- S'il n'a pas une capacité à expliciter sa propre pratique, à faire dire à l'apprenant ce qu'il a compris, à faire-faire, puis à faire dire par l'apprenant ce qu'il a fait.

Ce n'est pas forcément le meilleur expert de la compétence visée, il doit être en capacité d'expliquer pourquoi il pratique de telle ou telle manière et aussi d'accueillir, de donner droit à d'autres manières de faire que la sienne.

Le suivi de l'expérimentation chemin faisant a aussi progressivement amené à affirmer qu'il ne s'agissait pas seulement de renforcer la fonction de tuteur prévue dans les textes sur la professionnalisation, mais bien d'une autre fonction, puisqu'il s'agit de former.

L'appui d'un tiers facilitateur a été très important pour l'accompagnement des formateurs AFEST.
Ceux-ci, souvent des opérationnels, sont rarement familiers du travail de définition d'objectifs de formation, de la description de compétences, de la conception de séquences pédagogiques, et d'une pédagogie partant de l'apprenant et suscitant sa réflexion sur l'activité réalisée.

Différentes modalités d'accompagnement de la montée en compétences des formateurs AFEST ont été expérimentées :

<u>Un tiers facilitateur intervient au sein d'une entreprise donnée et co-construit l'action de formation avec le formateur</u>
C'est la modalité qui a été expérimentée dans le plus grand nombre de cas. Un temps est parfois spécifiquement attribué, dans l'ingénierie, à la montée en compétences du formateur AFEST sur certains points particuliers : pédagogie, et notamment réflexivité.
Quelques expérimentations ont proposé aux formateurs AFEST de suivre, en complément de l'appui apporté par un tiers sur le terrain, des formations existantes conçues pour accompagner les tuteurs, soit qu'elles soient proposées par le tiers lui-même, soit qu'elles soient organisées par la branche (exemple : le Permis de Former du Fafih). Les quelques retours recueillis font état d'apports insuffisants

de ce type de formation sur les points suivants, au regard des contours d'une AFEST : conception de séquences pédagogiques en situation de travail, animation de séquences de réflexivité.
Dans certains cas, le temps d'accompagnement par le tiers prévu dans l'entreprise a été rééquilibré par rapport au temps de suivi à distance, parfois jugé contre-productif, dans la mesure où l'entreprise avait moins tendance, au téléphone, à évoquer les difficultés rencontrées qu'en face à face.

Un tiers facilitateur forme collectivement, dans plusieurs entreprises regroupées au sein d'une fédération, un groupe de responsables de secteur, à une méthode de formation en situation de travail dont il est porteur.
L'objectif est qu'ils soient les garants de l'utilisation de cette méthode, dans un contexte où le turnover des intervenantes à domicile qui vont être en charge de la formation sur le terrain est non négligeable.
C'est le cas de l'expérimentation Uniformation Intervenantes à Domicile. Les responsables de secteur sont ensuite chargés de transmettre la méthode aux intervenantes expérimentées qui vont former les nouvelles intervenantes. A la fois les responsables de secteur et le tiers facilitateur suivent, en observateurs, le déroulement des premières formations en situation de travail conduites par les intervenantes.

Un tiers facilitateur anime une formation collective pour un groupe de salariés susceptibles demain d'accompagner, chacun dans leur entreprise, des projets complets d'AFEST de manière autonome, un peu comme le ferait un tiers facilitateur externe.
C'est le cas de l'expérimentation Afdas - Référents AFEST. La formation, d'une durée de 70h, inclut des temps d'expérientiel : le salarié en formation travaille en même temps à la mise en place d'une première action de formation en situation de travail dans son entreprise. La formation inclut aussi des phases d'accompagnement individuel. Le tiers n'est jamais présent en entreprise. Le salarié formé joue au sein de l'entreprise un rôle de facilitateur de la mise en place des AFEST et selon les cas, soit il assure lui-même les actions de formation, soit il coordonne leur mise en œuvre par un ou plusieurs autres salariés. Dans les faits, en particulier dans les petites entreprises sans structure RH, cette mission s'est révélée lourde à porter par une seule personne.

Temps passé par les différents acteurs

Une des questions très souvent posées par les entreprises et à laquelle il n'a pas été facile de répondre en début d'expérimentation pour les Opca et les tiers facilitateurs qui les ont accompagnés était : combien de temps cela va nécessiter ? C'était aussi une des premières questions posées par les Opca au démarrage de l'expérimentation : combien coûte l'ingénierie d'une AFEST ?
Au regard des ingénieries très différentes présentées auparavant et d'une documentation toute relative de cette dimension de l'expérimentation, il est difficile d'y répondre de manière uniforme à l'issue de l'expérimentation.
Les entreprises témoignent généralement d'un investissement en temps auquel elles ne s'attendaient pas.
Pour certaines expérimentations, nous disposons d'estimations du temps consacré à l'ingénierie préparatoire et à l'accompagnement du bénéficiaire par l'entreprise et par le tiers facilitateur.
Ce temps a parfois (pour ce qui est du temps du formateur AFEST) donné lieu à un financement de l'Opca vis-à-vis de l'entreprise. Dans un certain nombre de cas, l'investissement important des formateurs AFEST a soulevé la question de leur reconnaissance.

Expérimentations Opcalia

- *Exemple dans une des entreprises d'insertion* :
  Financement à l'entreprise du temps du formateurs AFEST sur la base de 60 heures (pour un nombre d'heures de formation en situation de travail estimé à 40 heures).
- *Exemple d'une des entreprises normandes*
  La direction de l'entreprise a décidé de payer les heures supplémentaires et d'octroyer une prime au formateur AFEST car ses homologues ont indiqué qu'ils n'étaient pas prêts à consentir, de leur côté, les efforts déployés par leur collègue dans cette action de formation sans contrepartie.

Expérimentation Afdas

- L'entreprise a reçu un financement pour la formation des « référents » dans le cadre du financement d'une formation certifiante de 70 heures. Le temps investi par les salariés qui ont participé à l'expérimentation en tant que « référents » (rôle plus large que celui de formateur AFEST) dépasse généralement ces 70 heures.
- *Exemple entreprise Publicité* :
  Référent ayant tenu tous les rôles (concepteur du parcours et formateur) : 90 heures y compris le temps avec l'apprenant pour un parcours de formation estimé à 70 heures pour l'apprenant
  Dont temps passé avec l'apprenant : 19 heures, préparation avec l'appui de l'OF (présentiel et à distance) : 37 heures, préparation individuelle (parcours, supports) : 32 heures, régulation hiérarchie : 2 heures.
- *Exemple entreprise Cinéma* : référent ayant tenu tous les rôles (concepteur du parcours et formateur) : 126,5 heures y compris le temps avec l'apprenant pour un parcours de formation estimé à 70 heures pour l'apprenant
  Dont temps passé avec l'apprenant : 11 heures, préparation avec l'appui de l'OF (présentiel et à distance) : 36h, auto formation : 12 heures, préparation individuelle (parcours, supports): 55 heures, régulation hiérarchie et collègues : 12 heures.

Expérimentation Constructys CQP serruriers-métalliers :

- Financement à l'entreprise du temps des formateurs AFEST envisagé sur la base du nombre d'heures de formation en situation de travail prévues pour les candidats au CQP (exemple : 228 heures dans une entreprise pour un candidat, 605 heures dans l'autre pour deux candidats) ;
- Financement du CFA prévu sur la base d'un forfait de 3 060 euros par apprenant, frais de déplacement inclus.

Expérimentation Fafih Secteur HCR :

- Temps passé par les formateurs AFEST de l'entreprise (positionnement, élaboration des parcours, préparation des scenarii, analyse…,) : 100 heures (ces heures correspondent à l'estimation des heures de formation en situation de travail réalisées)
- Temps passé par le tiers facilitateur du CFA (préparation des supports, accompagnement) : 56 heures par parcours
- Temps passé par l'évaluateur : 8 heures
- Temps passé par d'autres personnels du CFA (logistique, maintenance…) : 24 heures

Expérimentation Opcalim Opérateurs qualifiés IAA :

- Les temps ci-dessous concernent le personnel de l'Opca, l'entreprise et le tiers facilitateur et restent des mesures approximatives.

Séminaires et réunions AFEST	151 heures
Cadrage de la démarche (rédaction du dossier et dépôt DGEFP, point ANACT, réalisation notes)	21 heures
État des lieux (identification des entreprises, analyse et diagnostic besoin en compétences)	33 heures
Ingénierie (rédaction cahier des charges prestataires, lancement appel d'offres, analyse des propositions)	76 heures
Déploiement en entreprise (ingénierie et analyse du travail, conception de la formation de formateur et réalisation, formation du salarié)	80 heures

Au regard de ces estimations les possibilités et modalités de prise en charge par l'Opca du temps investi par les formateurs AFEST de l'entreprise et par les tiers facilitateurs dans les activités de préparation et de mise en œuvre des actions de formation en situation de travail resteront à préciser.

III. Conditions d'installation

Les chapitres précédents ont montré que les AFEST nécessitent un investissement de l'entreprise et du bénéficiaire supérieur aux formations de type stage externe, et d'une nature différente par comparaison avec les formations internes en salle ou des formes de tutorat laissant peu de place à l'initiative de l'apprenant et à la prise de recul sur son action. Ils ont aussi donné à comprendre que certaines expérimentations n'avaient finalement pas débouché sur la mise en place de formations passant par une mise en situation de travail, ce qui renvoie selon les cas à une question d'opportunité ou/et de faisabilité.
Avant de s'engager dans une ingénierie consommatrice de temps, il est nécessaire de consacrer un temps en amont afin de repérer l'opportunité, la faisabilité et la pertinence d'une AFEST en s'assurant a minima de quelques conditions incontournables.
Est-ce que l'AFEST est la réponse aux enjeux de l'entreprise au regard de ses problématiques et des compétences dont elle a besoin ? Est-ce que l'AFEST est faisable ? Des modalités d'apprentissage en situation de travail sont-elles a priori possibles dans l'entreprise ? La formalisation associée à l'AFEST présente-t-elle suffisamment d'avantages pour l'entreprise ?

L'opportunité d'une AFEST pour l'entreprise

Il est intéressant de repérer les raisons de l'entrée de l'entreprise dans l'expérimentation : en quoi la formation en situation de travail est potentiellement apparue comme une réponse à une de ses problématiques.
Rappelons que les enjeux peuvent être biaisés car pour l'expérimentation les porteurs de projet ont sollicité plutôt des entreprises connues pour leurs capacités formatives et convaincues de l'intérêt de former leurs salariés.
A l'entrée dans les expérimentations, les entreprises ont cité différents enjeux pour s'engager dans un projet de formation et différentes raisons d'attribuer a priori une valeur ajoutée à l'AFEST.
Il ressort trois types d'enjeux pour s'engager dans un projet de formation en situation de travail : des enjeux de marché, de GPEC et de professionnalisation. Dans les différentes expérimentations, ces trois types d'enjeu peuvent être concomitants.
L'entreprise met en avant, en premier lieu, des enjeux économiques et stratégiques, soit le développement de l'activité et la conquête de nouveaux marchés grâce à de nouvelles compétences, soit l'amélioration de la prestation de service, soit le maintien et la pérennité de l'activité de l'entreprise grâce à des compétences spécifiques qui constituent un avantage concurrentiel.
D'autres entreprises évoquent prioritairement des difficultés de gestion des emplois et des compétences comme les difficultés de recrutement ; la formation est envisagée comme un des moyens de les résoudre.
L'AFEST, enfin peut répondre à un enjeu de professionnalisation et d'employabilité. C'est un enjeu fort du côté des apprenants, très présent dans les expérimentations où l'AFEST s'inscrit dans le cadre d'un parcours qualifiant.
Mais ce qui nous intéresse au premier chef dans cette expérimentation, ce sont les raisons qui amènent l'entreprise à recourir à des formations en situation de travail. Pourquoi cette modalité de formation serait- elle plus pertinente et en quoi répondrait-elle mieux à leur problématique que d'autres modalités de formation ?

Différentes raisons sont repérées ci-dessous :

Les compétences ne sont ni disponibles ni accessibles en dehors de l'entreprise :

Les expérimentations se sont déroulées dans les entreprises pour lesquelles la seule manière de former est en situation de travail, car les compétences ne sont pas disponibles et accessibles. L'AFEST est tout à fait adaptée pour des activités plutôt complexes qui

Glossaire

Les compétences sont dites non disponibles quand l'entreprise ne peut pas les trouver sur le marché de l'emploi et/ou la formation externe (de type stage en présentiel, etc.) ne peut pas permettre de les faire acquérir.

mobilisent à la fois des savoirs, des connaissances et des capacités d'adaptation au regard de l'imprévisibilité de l'activité comme pour exemple, quand le client, le bénéficiaire est co-producteur de l'activité (du fait de sa présence, de sa participation voire de son comportement). L'AFEST est donc, véritablement, adaptée pour acquérir du savoir agir en action.

Glossaire

Compétences non accessibles : Les compétences sont disponibles potentiellement dans l'entreprise mais celle-ci ne peut pas les utiliser immédiatement au regard de l'environnement et/ou des personnes. Il y a une nécessité d'adaptation des compétences pour être opérationnel dans l'entreprise.

Former à l'extérieur n'est pas possible car l'offre de formation n'existe pas

Exemple de l'expérimentation Agefos PME jardinerie :

Pour cette entreprise familiale, recruter des salariés s'avère particulièrement compliqué. Il s'agit de trouver des candidats qui disposent de compétences à la fois techniques (horticoles) et de vente, un profil qui n'existe pas sur le marché. La jardinerie a décidé depuis plusieurs années d'investir réellement dans les salariés recrutés, en les formant au sein du magasin, dans le cadre d'un dispositif soutenu par l'Opca. L'AFEST est envisagée comme une opportunité pour aller plus loin dans cette logique, notamment en ce qui concerne les compétences relationnelles avec la clientèle, qui ne peuvent se développer qu'in situ.

Former à un savoir-faire spécifique et singulier de l'entreprise

Exemple de l'expérimentation Opcalia Normandie :

Une entreprise de verrerie souhaite développer la polyvalence entre ses deux établissements afin de mieux gérer la saisonnalité de la production. Certaines compétences pourraient être potentiellement acquises par des modalités plus « classiques » de formation (dans des centres de formation spécialisés) mais cette formule est jugée inadaptée pour deux raisons. Les centres de formation, rares, sont aussi relativement éloignés et ne prennent pas en compte les spécificités des métiers ou des équipements de l'entreprise. Par ailleurs, la culture du secteur fait que les secrets de fabrication sont jalousement gardés au sein des entreprises par les « maîtres verriers ». La formation en situation de travail a donc été privilégiée.

Exemple de l'expérimentation OPCALIM opérateurs qualifiés IAA :

Pour une PME de salaison, l'enjeu est de former du personnel à une étape particulièrement clé du processus de transformation de la viande, à savoir la préparation d'un bouillon de salaison (saumure). Cette étape conditionne la réussite globale du process de transformation de la viande. Ce savoir-faire est détenu aujourd'hui par deux personnes dans l'entreprise et n'est pas enseigné à l'extérieur et en proximité.

Former à un environnement spécifique / former à une adaptation nécessaire

Exemple de l'expérimentation Fafsea zoos :

L'accroissement et l'agrandissement d'un parc zoologique passe par l'intégration de nouvelles espèces sauvages. Leur accueil requiert des connaissances et des savoir- faire spécifiques à l'espèce de la part des soigneurs, pour à la fois prendre soin de l'animal et construire un lieu de vie bienveillant, c'est-à-dire respectant son environnement originel. Les compétences du soigneur sont bien potentiellement disponibles mais pas accessibles dans le zoo, mais pour que la compétence du soigneur puisse être mise en œuvre pour une nouvelle espèce, il n'y a qu'une seule possibilité : aller se former dans un autre zoo ayant la même espèce. En effet, il n'existe pas d'offre de formation répondant aux besoins des entreprises et des soigneurs, étant donné que les activités de travail avec du vivant (l'animal) ne sont pas standardisables. De plus les petits zoos, sans financement, n'ont pas les moyens d'envoyer leurs salariés en formation, et cette modalité d'acquisition de compétences sur une nouvelle espèce n'existait jusqu'alors que dans les grands zoos.

Former à un nouveau savoir-faire en création ou adapter une compétence après introduction de nouvelles technologies et du numérique

Exemple de l'expérimentation Opcalia Secteur TMC :

Le développement de cette entreprise du secteur Textiles-Mode-Cuirs passe aujourd'hui par la

conquête d'un nouveau marché. Elle doit créer un prototype d'une chaussure innovante pour un nouveau client. Si ce dernier est satisfait, l'entreprise remportera le marché. La création du prototype requiert le développement d'un nouveau savoir-faire, susceptible de devenir, demain, une compétence clé pour l'entreprise. Ce nouveau savoir-faire n'existe pas sur le marché et ne peut se construire que par essai-erreur, dans l'action.

Exemple de l'expérimentation Afdas Référents AFEST :

Dans cette entreprise du secteur de l'audiovisuel, l'arrivée du numérique a engendré de grands bouleversements dans l'activité et l'utilisation d'outils connectés transforme l'environnement de travail et crée un besoin en nouvelles compétences et en nouveaux modes de travail. Or pour acquérir ces dernières, cela ne peut se faire qu'en situation réelle.

La modalité est adaptée aux contraintes de l'activité

Exemple de l'expérimentation Opca TS Libéro :

Face à la concurrence accrue dans le secteur de la propreté, il y a un enjeu fort pour l'entreprise de nettoyage impliquée dans l'expérimentation à concilier exigences des clients et rentabilité économique. La professionnalisation des agents sur la compétence visée d'organisation de son chantier permet de trouver des gains de temps dans la réalisation de la prestation, tout en répondant à la qualité attendue par le client. Il n'existe pas d'offre de formation externe adaptée étant donné que la prise en compte du cadre d'intervention de l'agent est essentielle pour l'acquisition de cette compétence. Par ailleurs, l'organisation du travail et les conditions d'emploi dans le secteur ne facilitent pas l'accès à la formation classique sous forme de stage : prestation réalisée chez le client, le plus souvent en horaires décalés, chantiers éclatés géographiquement, situations multi employeurs, 75% de salariés à temps partiel. L'entreprise a par ailleurs identifié un risque de non-respect des critères du bilan à 6 ans dans le cadre des entretiens professionnels.

Des bénéfices sont associés à un surcroît de formalisation

Efficacité pédagogique

Exemple de l'expérimentation Uniformation Compagnons Bâtisseurs :

L'ambition de l'expérimentation est de développer un parcours de formation, qui devrait devenir certifiant, pour professionnaliser un nouveau métier d'animateur technique habitat développé jusqu'à présent sur le principe du compagnonnage. Réaliser une partie de la formation en situation de travail s'impose à la fois étant donné la non disponibilité des profils recherchés (ayant à la fois des compétences techniques et d'animation), et l'absence de formation adaptée à la spécificité du métier, au regard de l'ensemble des paramètres à prendre en compte. Par ailleurs, l'association porteuse du projet avec l'Opca considère que la pratique de compagnonnage en usage - caractérisée par une absence de formalisation - ne permet pas d'assurer une démarche de professionnalisation de qualité des nouveaux animateurs, basée sur l'identification des pratiques vertueuses.

Sens au travail, employabilité

Exemple de l'expérimentation Fafih Secteur HCR :

Le dirigeant d'un hôtel souhaite faire prendre conscience à son employée d'étage qu'elle fait un vrai métier en assurant l'entretien des chambres. Pour cela, il ambitionne de lui faire acquérir des compétences dans le cadre d'une formation qualifiante en lien avec son travail quotidien et en situation effective de travail. Le fait de se savoir dans le cadre d'une vraie formation est valorisant pour l'apprenant.

Investissement pour un gain de temps demain

Exemple de l'expérimentation Opcalia Entreprises Normandes :

Dans cette verrerie, le responsable de site a formé plus de 30 régleurs au cours de sa carrière, la responsable d'atelier, plus récente, en a déjà formé 2. La formalisation est perçue comme un investissement pour sécuriser ce qui est transmis et pour faciliter la mise en œuvre des prochaines formations. Cet investissement est concédé d'autant plus facilement par l'entreprise que les compétences visées ont un caractère stratégique.

03

Pratiques intéressantes à relever : Analyse de l'intérêt

Certaines expérimentations ont prévu dès l'amont une analyse de l'intérêt de l'AFEST auprès des entreprises volontaires, au regard des problématiques d'entreprise, grâce à une grille de pré diagnostic

Expérimentations Opcalia : les conseillers de cet Opca ont réalisé des entretiens dans les entreprises avec un membre de la direction en prenant appui sur une grille d'entretien. Celle-ci permet de questionner les enjeux stratégiques et de repérer en quoi la GRH et plus particulièrement la formation en situation de travail peut être un outil de régulation d'une problématique de l'entreprise. Dans l'expérimentation menée par Opcalia en Normandie, une entreprise a été écartée, car les compétences à acquérir, qui portaient sur des savoirs administratifs, pouvaient l'être par des formations plus classiques.

Expérimentation Opcalim Ouvriers qualifiés IAA : le conseiller formation d'Opcalim s'est outillé en formalisant une grille de questionnement pour repérer les attendus de la direction en terme de résultats, de performance, identifier si d'autres solutions (formations externes, organisation différente…) étaient plus pertinentes, identifier les activités nécessitant de la transmission, observer si les situations de travail dans les ateliers s'y prêtaient, tout en challengeant l'entreprise sur des situations de transfert difficiles. Le tiers facilitateur devant intervenir en appui de l'entreprise pour mette en place la formation a reçu la synthèse de l'entretien, est allé observer le travail et a validé l'intérêt de passer par une AFEST.

Au-delà de la disponibilité et de l'accessibilité des compétences visées, la plus-value de l'AFEST semble aussi devoir être mise en relation avec la nature de ce qu'il s'agit de faire acquérir au bénéficiaire.

Le ciblage des compétences visées

Définir un périmètre raisonnable

Dans la majorité des expérimentations les dirigeants au départ ont pré-identifié des postes de travail pour lesquels la formation en situation de travail paraissait pertinente voire était la seule solution. C'est plutôt dans un deuxième temps, après un premier travail d'ingénierie, que la maille plus fine de la compétence a été décrite. Un ciblage des compétences visées paraît en tout cas important à faire assez rapidement, à la fois pour confirmer que la formation en situation de travail est bien une solution adaptée, et pour rester sur un périmètre raisonnable au regard des exigences méthodologiques de la démarche.

Pour illustration, le Forco avait commencé à travailler sur un projet impliquant une petite entreprise de réparation de piano. Les compétences visées par le projet englobaient l'ensemble du métier de chef d'entreprise, dans une perspective de reprise de la société par un des employés. L'ampleur des compétences visées et le montant du budget nécessaire établi par un prestataire ont contribué à l'abandon du projet.

L'AFEST est plus pertinente là où il y a du « JE » et du « JEU »

Les exemples précédents le montrent, l'AFEST est d'autant plus pertinente que les compétences sont non disponibles ou non accessibles. Mais sa pertinence a aussi à voir avec le fait que ce soient bien des compétences qui soient visées, c'est à dire une capacité à agir en situation, à s'adapter à un environnement mais aussi le cas échéant à modifier cet environnement. Les compétences visées dans les expérimentations impliquent souvent un diagnostic de situation, l'évaluation d'un certain nombre de paramètres pour au final savoir agir et réagir en situation, en s'adaptant aux variations imprévues des paramètres.

C'est le cas de toutes les expérimentations dans lesquelles l'exercice de l'activité implique une interaction, que ce soit avec un client, un patient, un animal, d'autres corps de métier - de fait, cela correspond à la majorité des cas -.

Dans le cas d'activités plus techniques, les compétences visées ne renvoient pas à la maîtrise de

gestes simples, s'enchaînant selon une procédure bien établie. Il s'agit d'acquérir un tour de main dont la réussite va dépendre de plusieurs paramètres - état des outils, exigences du client - (verrerie, abattoir) ; d'adapter des gestes techniques standards en fonction des caractéristiques du chantier et des demandes du client (entreprise de propreté) ; d'intégrer dans son geste professionnel une dimension de savoir-faire de prudence, permettant de préserver sa santé tout en étant efficace (abattoir).

C'est lorsque le standard, la norme, la référence peut laisser la place à des ajustements, en vue d'une meilleure performance, meilleure qualité, meilleure préservation de sa santé et de sa sécurité, que le recours à l'AFEST, avec sa dimension réflexive, se justifie le plus par rapport à d'autres modalités d'apprentissage, plus descendantes, moins réflexives.

Rapport Coût - bénéfices

Au vu de la diversité des configurations observées il n'est pas possible de décrire un modèle économique qui serait valable pour toutes les AFEST. Mais les expérimentations font ressortir un certain nombre d'éléments qui permettent de le penser : coût d'opportunité de la non formalisation, disponibilité de formations (ou des compétences) sur le territoire, accessibilité des compétences.

Le coût de réalisation a priori serait plus élevé qu'une formation « classique » notamment en raison du temps consacré à l'ingénierie en amont qui peut être important : cela n'a du sens que pour des compétences qui ne sont pas accessibles rapidement, ni disponibles localement (il n'est pas possible de former autrement).

Le temps de préparation de l'AFEST est plus long et plus exigeant mais répond à une vraie problématique de performance. Les entreprises parlent de rentabilité car la formation est plus opérationnelle.

Pour certaines PME, cette formation pourra être réitérée avec d'autres salariés, l'ingénierie et le formateur étant déjà existants, le coût d'investissement sera moindre.

Ces éléments permettent de réfléchir à l'opportunité pour une entreprise de s'engager dans une AFEST.

Les Opco demain peuvent avoir un rôle de conseil des entreprises au regard de l'examen de ces « critères ».

L'analyse de la faisabilité : une intention partagée

L'intention formulée des entreprises…

L'intention et la volonté de l'entreprise, et plus particulièrement du dirigeant, est forte dans la plupart des expérimentations.

Dans le cadre de cette expérimentation, les entreprises bénéficiaires sont plutôt enclines à investir dans la formation.

Le cas de l'expérimentation Constructys Performance Énergétique illustre en creux l'importance de s'assurer de l'intention de l'entreprise de former ses salariés. En effet, l'installation de la formation dans le chantier de réhabilitation a nécessité un long temps de rencontre des acteurs. L'intentionnalité étant portée au départ par l'Opca, il convenait de convaincre les acteurs de l'intérêt de la formation et de s'assurer que les conditions de mise en œuvre étaient adaptées au fonctionnement du chantier. Il apparaît au fur et à mesure des échanges que l'introduction de l'AFEST dans le projet de réhabilitation est dans ce cas trop tardive car la phase APD (Avant-Projet Détaillé) était déjà réalisée. Le projet de formation sur le chantier a été introduit après la sélection des entreprises. En l'espèce, on n'est pas parti de leurs enjeux et de leur intention et ces derniers n'ont pas été moteurs dans la formation, qui n'a finalement pas été mise en place.

…pour infuser auprès des autres acteurs

L'intention et la volonté du dirigeant de l'entreprise permet de favoriser l'engagement des autres protagonistes de l'AFEST (le formateur et l'apprenant notamment). Dans la plupart des projets, le formateur et l'apprenant ont été choisis par l'entreprise, il n'y a pas eu d'appel à volontaire. Le dirigeant au regard de l'activité et des situations support à l'apprentissage, des compétences de transmission existantes, de la connaissance des compétences et du potentiel des salariés, désigne le formateur et l'apprenant.

L'intention à l'égard de ces deux acteurs peut se mesurer grâce à deux critères : l'appétence à se former ou à transmettre et des signes de reconnaissance perçus.

L'intention de l'apprenant

Les apprenants déjà engagés dans un dispositif d'apprentissage, comme les contrats de professionnalisation, par exemple les deux apprenantes dans la jardinerie de l'expérimentation Agefos PME ou les auxiliaires vétérinaires et les assistantes dentaires des expérimentations Actalians, sont a priori déjà dans une intention de se former.

Dans les parcs zoologiques, les soigneurs apprenants viennent avec une intentionnalité forte pour plusieurs raisons : un besoin de connaissance et de savoir agir avec la nouvelle espèce qu'ils vont intégrer dans leur zoo dès la fin de leur formation, et le fait que leurs collègues attendent d'eux qu'ils leur transmettent des informations à leur retour.

Dans certains cas, l'entreprise, en choisissant l'apprenant évoque avec lui les perspectives de la formation par rapport au travail et à son évolution.

Par exemple, dans le cadre de l'expérimentation du Fafih Secteur HCR, la perspective d'une reconnaissance des acquis du salarié par un CQP est clairement évoquée et favorise l'engagement de l'apprenant. (Cf. chapitre Les retombées des AFEST).

Dans l'expérimentation OPCALIA Secteur TMC, en l'espèce, les salariés des entreprises impliquées ont une intentionnalité forte puisque la formation en situation de travail est présentée comme un moyen permettant de les faire évoluer sur un nouveau poste pour lequel ils sont volontaires. Suite à un appel à candidature, une mécanicienne en confection a proposé sa candidature. Cette dernière a été acceptée compte-tenu de son ancienneté et de sa polyvalence. L'entreprise de son côté a conscience que l'évolution sur un poste d'encadrement nécessite un vrai accompagnement en matière d'apprentissage.

A contrario, l'expérimentation Uniformation Chargés de Gestion Locative illustre en creux la nécessité de s'assurer de l'appétence de l'apprenant pressenti pour ce qu'on lui propose : l'entreprise, un bailleur social, souhaite développer les compétences de gestion de la relation client pour ses salariés chargés de gérer les dossiers des locataires. La bénéficiaire choisie est depuis peu chargée de gestion locative mais elle a exercé pendant 10 ans des fonctions d'assistante commerciale. L'entretien de positionnement qui est réalisé un certain temps après le démarrage de la formation, permet de comprendre qu'elle n'a pas forcément conscience d'avoir à progresser sur la partie relationnelle mais que ses besoins portent plus sur la partie technique du métier. Ce décalage explique sans doute les interrogations qu'elle a exprimées au départ sur la formation qui lui a été proposée, et son implication très relative dans la démarche.

L'intention du formateur

L'intentionnalité du formateur paraît plus facile à mobiliser quand l'AFEST est déjà inscrite dans un processus d'apprentissage existant. En effet, dans les AFEST combinées avec un dispositif alternant le formateur est déjà nommé et reconnu comme tuteur, et il est déjà dans une relation de transmission et de facilitateur vis-à-vis de l'apprenant.

D'après les formateurs des AFEST, lors de l'entretien post formation, la désignation ou la proposition d'être formateur au sein de l'entreprise par le dirigeant traduit une certaine confiance de sa hiérarchie dans ses compétences. L'intention est ici une illustration de la confiance. Il ressort des différentes actions menées que l'intention n'est pas la condition suffisante mais que d'autres critères comme la disponibilité, la légitimité et la connaissance des compétences à acquérir sont essentielles.

Dans l'expérimentation du Fafih Secteur HCR : dans un des établissements, le formateur a été choisi par le chef d'entreprise sur les critères suivants : expérience dans le métier, compétences avérées dans la transmission de savoirs et compétences (référent pour l'accueil de stagiaires). Dans l'autre établissement, la formatrice est aussi la gérante de l'hôtel, il s'est avéré en cours d'expérimentation qu'elle ne pouvait pas toujours, par manque de disponibilité, tenir son rôle de formatrice. Cette mission a été reportée sur le collectif de travail et pour partie sur la formatrice du CFA.

Le choix du formateur : un élément déterminant de l'AFEST
Comme indiqué dans le chapitre ingénierie, les expérimentations ont montré que le choix du formateur est une étape essentielle.
Rappelons que quelques points de veille ont été donnés dans le chapitre Ingénierie (cf. encadré p. 257).
La posture du formateur AFEST est moins du côté de la transmission que du côté de l'accompagnement et de la facilitation des apprentissages.
Plusieurs projets ont instauré une étape préalable de préparation du formateur à cette posture (cf. chapitre Ingénierie).

L'intention d'autres parties prenantes

Dans certaines expérimentations, l'installation d'une formation en situation de travail requiert une intentionnalité plus large, comme pour le projet Uniformation Intervenantes à Domicile, car les situations de travail sont chez le client. La formation ne pourra se faire qu'en accord avec le bénéficiaire qui est coproducteur de l'activité, c'est à dire qu'il coopère pour que l'activité puisse se faire. Il doit donc être également volontaire dans l'apprentissage, en tout cas a minima d'accord pour que l'action de formation ait lieu.

Pratiques intéressantes à relever : une réciprocité de l'intention….
Parfois, l'intention était très forte aussi bien au niveau du formateur que de l'apprenant. Il y avait un vrai engagement réciproque.
Cela est dû notamment à la nature même de la modalité de formation où il y a un sujet de discussion commun : le travail et sa façon de le réaliser. Ici nous sommes dans un partage de connaissance et de savoir, dans une relation de pair- formateur et pas seulement dans une relation transmetteur-receveur (ou sachant- apprenant). Pour exemple, dans l'expérimentation du Fafih Secteur HCR, le formateur travaillait parfois hors temps de travail avec l'apprenant pour l'accompagner au mieux en vue de l'acquisition de sa certification.
…Facilitée par la culture du métier
Certains métiers ont un référentiel commun, un ensemble de valeurs et de comportements qui facilitent le fonctionnement, les échanges et le partage entre les professionnels.
Dans l'expérimentation Fafsea zoos, la culture métier est très forte et facilite le partage de savoirs.
Dans l'expérimentation Uniformation Compagnons Bâtisseurs, l'installation de l'action a été facilitée par la culture de compagnonnage de l'association et par la nature de l'activité, qui vise elle-même à autonomiser des citoyens.

Au-delà de l'intention comment passer à l'action ? Là se pose la question de l'organisation du travail : permet-elle la mise en place de la formation en situation de travail ?

La faisabilité des AFEST passe aussi par la possibilité d'aménagements organisationnels et managériaux

Dans la majorité des expérimentations le principal critère retenu pour la faisabilité était l'intentionnalité des acteurs. Les différents projets ont permis de confirmer que cette condition était essentielle mais pas suffisante. Puisque la formation se réalise en situation de travail, il est nécessaire de prendre en compte le travail et la manière dont il est organisé.

Il y a des contextes qui paraissent plus aisés pour installer des AFEST. Mais la pluralité des expérimentations permet d'investiguer différentes situations, potentiellement représentatives de la diversité de configurations que l'on peut trouver dans les entreprises.

Certaines activités ne sont pas linéaires et la production évolue selon la saisonnalité de l'activité.
Pour exemple, dans les zoos, on va organiser les périodes de formation plutôt en période hivernale, où certains zoos sont fermés au public et où la fréquentation est moindre, ce qui permet au formateur

du zoo d'accueil de prendre le temps de former.
Un des principes de l'aménagement repéré dans les projets est la capacité de desserrer le temps de production. Il n'y a pas arrêt de la production mais ralentissement dans la majorité des cas.

Dans certains contextes, la mise en place de la formation en situation de travail demandait de vérifier des préalables qui n'ont pas été repérés, validés en amont de la formation. Cela a eu des incidences sur le déroulement de l'action, comme le montrent les exemples ci-après. Ces cas permettent de confirmer qu'il est important de se questionner a minima sur l'agilité dans l'organisation de l'activité et la répartition de la charge de travail.

- La mise en place de l'AFEST pour cette entreprise de propreté de l'expérimentation Opca TS Libéro n'a pas été simple, l'accès à un marché important a conduit l'entreprise à reporter à plusieurs reprises la réalisation de l'expérimentation. De plus, comme nous sommes en situation de travail, il se peut que l'on se retrouve devant des situations imprévisibles : par exemple dans l'obligation de suspendre la séquence de formation du fait de l'arrivée précoce des salariés de l'entreprise cliente.
- Pour l'entreprise prestataire de services de l'expérimentation Opcalim sur les désosseurs-pareurs, l'expérimentation s'est arrêtée pendant 6 mois après la phase d'ingénierie. Le contexte d' activité de sous-traitance chez un client, une saisonnalité de l'activité avec un pic de production avant les fêtes de fin d'année, une ligne de production avec un travail séquencé par tâches et pas de possibilité de réduire les cadences, conjugués avec un manque de personnel au moment de l'expérimentation, en est à l'origine.

Ces aménagements se sont, dans certains cas, faits assez naturellement, en raison d'une organisation du travail souple et/ou d'une autonomie du formateur dans la réalisation du travail.

- L'activité de soigneur (expérimentation Fafsea zoos) est elle-même basée sur la méthode essai/erreur car ce professionnel travaille avec du vivant, il est en situation de réadaptation sans cesse car l'animal sauvage est coproducteur de l'activité. C'est donc un métier complexe où diversité, sécurité et imprévisibilité font loi. Le soigneur s'occupe de l'animal et de son lieu de vie et des moyens nécessaires pour qu'il puisse vivre dans de bonnes conditions. Certaines activités paraissant essentielles pour les apprentissages, comme la manipulation des serpents ou leur nourrissage, ont été privilégiées pendant la période de formation, le formateur y consacrant plus de temps pour être en mesure d'accompagner l'apprenant. D'autres activités sont décalées dans le temps comme le nettoyage ou pourront se faire en binôme avec l'apprenant, car il est lui aussi soigneur, pour rattraper le temps « perdu » en formation.
- Le formateur de l'expérimentation Agefos PME jardinerie est aussi le manager et le responsable de magasin, il a la latitude nécessaire pour organiser les apprentissages.
- Dans certains cas c'est l'activité du formateur qui est modifiée pour permettre un droit à l'essai à l'apprenant, ou pour lui laisser le temps d'apprendre : dans le projet Opca TS Libéro au sein du secteur de la propreté, le manager réalise les tâches habituellement prises en charge par l'apprenant, pendant que ce dernier visionne les vidéos des bons gestes techniques, de manière à respecter le cahier des charges du client ; dans l'expérimentation Agefos PME Commercial Matériel Médical, le formateur répond de son côté au même appel d'offres que l'apprenant, pour sécuriser le droit à l'essai.

Ces illustrations montrent la nécessité de s'assurer de la possibilité d'ajuster l'environnement de travail pour accroître son potentiel formatif et de prendre en compte la réalité du travail.

Pratiques intéressantes à relever : à quel moment l'analyse de l'activité de travail a-t-elle été mobilisée dans les expérimentations ?[1]

En amont de l'AFEST

- Pour évaluer la faisabilité de l'action, repérer des ressources de l'environnement ou au contraire des contraintes liées au contexte qui seront difficilement contournables ;
- Pour être en mesure de nommer les compétences à développer, de formuler des objectifs de formation sur lesquels s'entendre, de positionner l'apprenant en début de formation et de construire son parcours de formation ;

1 Travaux des ateliers du séminaire Opca des 18 et 19 octobre 2017

- Pour repérer des situations de travail propices à être transformées en situations de formation.

Pendant la mise en situation : observation de l'activité de travail de l'apprenant par le formateur
Lors de la phase réflexive : analyse de l'activité de l'apprenant avec le formateur.
Lors de certaines séquences préparatoires à la mise en situation : l'apprenant analyse l'activité de travail d'un collègue ou de son formateur.

La faisabilité de l'AFEST passe aussi par la disponibilité des ressources internes et leur capacité à endosser une mission de formation en situation de travail

Au-delà de leur intention, il convient aussi de s'assurer assez tôt que les ressources internes susceptibles d'être mobilisées dans l'AFEST répondent à d'autres critères : les formateurs internes doivent bien sûr VOULOIR transmettre, mais également SAVOIR (avoir les capacités pour) et POUVOIR (notamment être dotés de moyens en temps).

- *L'expérimentation Fafih Hôtels Cafés Restaurants* centrée sur le métier de réceptionniste a failli s'interrompe, car la responsable de l'entreprise, identifiée pour être formatrice, s'est rapidement révélée insuffisamment disponible pour accompagner l'apprenante.
- Dans une des entreprises de l'*expérimentation Opcalia Entreprises d'Insertion*, le formateur AFEST choisi a renoncé à poursuivre la formation, car il ne se sentait pas les capacités de transmettre certaines compétences inscrites dans la certification CLEA.

Pratiques intéressantes à relever : la plus-value du tiers facilitateur
Dans toutes les expérimentations, l'Opca a identifié dès l'amont comme une des conditions de faisabilité le fait que les entreprises soient accompagnées par un tiers pour mettre en place des AFEST. Comme développé dans la partie consacrée à l'ingénierie, ce tiers a permis d'accompagner les acteurs de l'entreprises dans le choix des compétences à transférer, dans la méthodologie, l'appui pédagogique au formateur. Il a facilité la réalisation de l'AFEST.

La formalisation pour une garantie de bon fonctionnement

Se mettre d'accord sur la performance attendue de la formation, par la formalisation des objectifs et des moyens pédagogiques
La co-construction des attendus de la formation, notamment dans la phase de réalisation de la référence, permet de renforcer l'engagement des acteurs principaux. Dans la phase de formalisation, au-delà des compétences attendues, il est important de négocier / discuter/s'entendre, de se mettre d'accord, sur les aménagements de l'environnement et/ou de la situation de travail à prévoir pour favoriser l'apprentissage.
Les Opca ont proposé lors du dernier séminaire de travail de créer en amont de l'AFEST un protocole signé par toutes les parties prenantes de l'AFEST reprenant les objectifs attendus de la formation, les principes d'action retenus pour mettre à disposition les moyens et les ressources pour réaliser la formation, ainsi que les indices de preuves retenus.

Co-construire des principes d'action
Les principes d'action sont les ressources et les moyens que donne l'entreprise pour que la formation se réalise dans les meilleures conditions. Cela a été illustré dans le chapitre sur l'Ingénierie.
Ce que l'on peut retenir, c'est qu'il y a trois principes à appliquer, a minima :

Droit à l'essai étayé
Ce qui permet de sécuriser l'apprenant dans ses apprentissages (présence du formateur, filet de sécurité, rendre explicite ce qu'il convient de faire en cas d'erreur, etc.)

Marges de manœuvre pour aménager
Des marges de manœuvre doivent exister ou être données aux acteurs pour aménager l'environnement

de travail ou la situation de travail de manière à augmenter son potentiel formatif (laisser plus de temps, faire appel à d'autres acteurs internes, etc.).

Information
Toutes les personnes travaillant dans l'environnement de travail de l'apprenant sont informées de la mise en place d'une action de formation.

IV. Effets et retombées de l'AFEST

Dans cette partie, nous nous sommes attachés à recenser l'ensemble des effets et bénéfices perçus par les différents acteurs de l'AFEST, au-delà des effets en lien avec l'atteinte des objectifs de l'action de formation stricto sensu. Le matériau est issu d'entretiens réalisés après l'AFEST auprès de ses parties prenantes : les directions, les formateurs, les apprenants. Tous les effets et bénéfices listés n'ont pas nécessairement été observés dans toutes les expérimentations mais ce recensement donne un panorama intéressant de l'ensemble des retombées que l'AFEST est susceptible de générer.
Deux niveaux d'effets seront donc distingués :

- les effets directs en termes d'acquisition de compétence de l'apprenant ;
- les effets indirects à la fois pour l'apprenant, mais aussi pour les autres acteurs de l'AFEST.

Les effets directs : acquisition, développement et prise de conscience des compétences acquises

L'AFEST permet à la fois d'acquérir mais aussi de nommer et d'identifier les compétences détenues par le salarié. « Acquisition qui sert » « on est opérationnel » « on met en œuvre tout de suite » voici des verbatims d'apprenants pour qualifier les effets de l'AFEST. Les acquisitions sont visibles, immédiates et efficaces.
L'Afdas a réalisé une évaluation écrite de l'expérimentation : 100% des apprenants et des managers considèrent que les compétences acquises servent pour l'activité professionnelle actuelle du salarié. L'AFEST permet d'acquérir des compétences en lien direct avec l'activité réalisée, les apprenants voient le bénéfice très rapidement. Ils comprennent l'intérêt de la formation puisqu'elle est applicable immédiatement.
De plus, la perception de son efficacité vient également du fait de la formalisation tout au long du processus : formaliser les compétences attendues, co-construire l'ingénierie, pratiquer en situation, mettre l'activité à distance par la réflexivité sont autant d'éléments qui permettent à l'apprenant de conscientiser ce qui est attendu de la formation mais surtout ce qu'il a appris durant cet espace-temps.
La plus-value de la phase réflexive permet une prise de conscience de ce qui est acquis : in fine, l'apprenant est capable de verbaliser et d'exprimer ses propres compétences. C'est ce qui distingue véritablement l'AFEST de l'apprentissage informel. Sur certaines AFEST, l'acquisition des compétences a d'ailleurs été validée par des certifications partielles.

A contrario, quand le travail en amont et en concertation avec l'apprenant a fait défaut, on constate que l'acquisition de compétences n'est pas avérée, comme pour l'apprenant de la première AFEST réalisée dans l'expérimentation Uniformation Chargés de Gestion Locative.

Les effets indirects

Des bénéfices complémentaires pour l'apprenant : la reconnaissance
Un des effets majeurs générés par l'AFEST est la reconnaissance (confiance, estime de soi,…) pour les différents acteurs de la démarche et plus particulièrement pour l'apprenant. Des effets en termes de reconnaissance peuvent être repérés dans trois scènes[1] :

1 Pierre, Jouvenot, 2010

La scène du travail

Cette scène de reconnaissance se situe au plus près du travail, en situation, et repose sur la capacité d'agir sur son travail.

- L'AFEST redonne confiance en soi, en ses propres compétences et ses capacités
  Exemple Opcalia Entreprise d'Insertion : dans les entreprises d'insertion il n'a pas toujours été possible de mesurer une progression de manière très précise par rapport au référentiel Cléa, mais les apprenants expriment un gain de confiance dans leurs capacités Pour certains, l'expérience leur a même donné envie d'apprendre un métier, d'aller vers une qualification.
- L'AFEST construit le sens au travail: compréhension de son rôle et prise de conscience de son utilité dans l'entreprise
  Exemple Agefos PME Jardinerie :
  Pour les deux apprenantes de la jardinerie, cette modalité de formation en situation, dans leur environnement de travail, a permis de mieux cerner l'activité et l'organisation pour réaliser l'activité et quelle était leur utilité dans cette organisation où l'on peut démontrer ses capacités.
  Exemple Opcalim Opérateurs qualifiés IAA :
  Les salariés de l'entreprise de salaison font remonter que cela donne du sens à leur activité et à ce qu'on attend d'eux. Ils ont apprécié l'organisation de la formation en séquences courtes.
- L'AFEST favorise le professionnalisme : cela permet une prise de conscience que l'on réalise un vrai métier. Dans le cadre de l'*expérimentation Fafih Secteur HCR*, le fait de se former en situation de travail et de voir les compétences ainsi acquises reconnues dans le cadre d'une certification, a permis de faire comprendre à l'apprenante qu'elle appartenait à un collectif plus large que celui de l'entreprise, celui d' un corps, d'un métier. Cela s'est imposé à elle comme un déterminant de sa construction en tant que professionnelle.

La scène des relations professionnelles

Ici, la reconnaissance est produite par les relations aussi bien avec la hiérarchie, les collègues qu'avec les clients.

- L'AFEST développe la confiance entre le manager et l'apprenant.
  Expérimentation Afdas Référents AFEST :
  Lorsque le manager devient formateur, une autre relation se construit entre le managé et lui. Ici se construit un dialogue professionnel autour du travail, et non plus seulement dans un dialogue hiérarchique basé sur des consignes. Grâce à la réflexivité, il y a discussion sur un objet commun, le travail et l'acquisition de compétences pour y faire face.
- L'AFEST consolide la reconnaissance par les pairs. Les collègues sont les premiers acteurs de cette reconnaissance puisqu'ils sont aptes à identifier les compétences et les efforts mis en œuvre pour réaliser le travail.
  Expérimentation Fafsea Zoos :
  L'apprenant est reconnu par ses pairs, quand il revient il « perçoit qu'il compte pour les autres » : il est attendu pour partager ses nouvelles connaissances et son savoir sur la nouvelle espèce animale puisqu'ils vont préparer collectivement son arrivée.

La scène de l'entreprise et de sa politique RH

Dans cette sphère, la reconnaissance passe par les outils et les moyens que l'entreprise met à disposition, dans le cadre de sa politique RH, pour favoriser la reconnaissance des compétences.

- Reconnaissance professionnelle : dans certaines expérimentations, il existe une reconnaissance par une qualification lorsque l'AFEST est encapsulée dans un processus d'apprentissage qualifiant.
- Reconnaissance à travers des outils de gestion de carrière : dans certaines expérimentations, l'apprenant a bénéficié d'une promotion interne qui était un produit de sortie envisagé en amont de la réalisation de l'AFEST.
- Facilite l'accès à la formation : parce que l'AFEST revient à s'occuper de salariés bénéficiant rarement de formation, cela crée de l'appétence à la formation : la majorité des apprenants souhaite continuer à se professionnaliser.

03 *Les effets pour l'entreprise*

L'AFEST favorise l'engagement de toutes les parties prenantes car c'est une action concertée et co-construite par les acteurs concernés.

Des compétences opérationnelles qui ont un effet sur la performance

Pour certains dirigeants c'est une modalité de formation qui est adaptée et opérationnelle car les effets sont observables immédiatement. « Il est formé à nos besoins » :

- Dans les petits zoos, cette modalité de formation permettant d'acquérir des connaissances sur la nouvelle espèce et la construction de son environnement de vie est un gain de productivité sinon le zoo aurait perdu du temps en essai – tâtonnement.
- Mais les entreprises notent aussi des effets collatéraux plus subjectifs liés à l'engagement des salariés et à leur intégration : « il va mieux » « on le sent bien » « c'est devenu un salarié sur qui on peut compter ».

Ici aussi, la vertu de la formalisation se fait ressentir, puisque les compétences ayant été repérées, les attendus formalisés et les moyens nécessaires pour y arriver mis à disposition, les acteurs de l'entreprise et tout particulièrement la direction perçoivent les effets plus facilement.

La formalisation permet de faire évoluer les pratiques des entreprises notamment en matière de pratiques RH

- Certaines entreprises expliquent que le fait d'avoir été accompagnées dans la mise en place des AFEST va les aider également dans leurs recrutements futurs et leur permettre de recruter autrement, car elles savent désormais sur quoi elles peuvent former en interne. (*expérimentation Opcalia Entreprises Normandes*).
- L'entreprise de Publicité de l'*expérimentation Afdas Référents AFEST* et des entreprises de l'*expérimentation Opcalia Secteur Textiles-Mode-Cuirs* souhaitent formaliser des fiches de poste et mettent en place les entretiens professionnels.
- Les managers voient dans cette modalité un moyen de renforcer le sentiment d'appartenance, et ainsi de contribuer à fidéliser les salariés (*expérimentation Fafih Secteur HCR*).
- Certains dirigeants d'entreprise de plus de 50 salariés ont vu l'AFEST comme un moyen de mieux répondre aux obligations liées à la formation professionnelle (bilan à 6 ans).

L'AFEST peut contribuer à parler autrement des « savoir-être »

Cela a permis de faire évoluer les représentations en faisant prendre conscience que des compétences nommées habituellement « savoir-être » sont en fait des « savoir-agir » en situation.

- Ainsi le formateur de l'expérimentation Agefos PME Jardinerie évoque au départ des problèmes liés au « comportement » des apprenantes. Puis le processus de repérage des compétences, le fait de partir de la situation de travail, de mettre la personne en activité et de lui permettre de prendre du recul, vont l'aider à objectiver des attendus dans le travail effectif et sur la capacité à agir en situation.

L'AFEST fait bouger l'organisation du travail et les attendus du management

L'AFEST crée une réciprocité et un enrichissement entre modes d'organisation et développement des compétences.

- Suite aux actions de formation en situation de travail, certaines entreprises ont revisité les protocoles pour mieux les adapter à la réalité du travail (*expérimentation Opca TS Libéro*).
- Dans les zoos, un produit de sortie attendu de la formation pour le soigneur apprenant est d'acquérir l'outillage adapté pour la construction de son futur environnement de travail, combiné avec l'environnement de vie de l'animal.
- Dans l'*expérimentation Uniformation Compagnons Bâtisseurs*, l'action de formation en situation de travail a mis en lumière certains dysfonctionnements au sein de l'organisation du travail et a permis de la réajuster.
- Dans l'enquête réalisée par l'Afdas à l'issue de son expérimentation, les managers indiquent que cette modalité développe plus rapidement l'autonomie des salariés. En effet, les apprenants apprennent plus rapidement dans leur environnement de travail. De plus, quand le manager est le formateur, une autre relation se construit grâce aux discussions sur le travail, l'apprenant connaît

mieux à terme les tenants et les aboutissants de ses missions : il devient plus autonome car il connaît ce que l'on attend de lui.

L'AFEST contribue à la qualité de vie au travail

Selon les partenaires sociaux, la qualité de vie au travail passe par la capacité d'agir sur son travail[1]. L'ingénierie de l'AFEST, qui favorise les échanges sur les situations de travail à partir de l'activité et qui, en organisant un droit à l'essai, permet au salarié de s'armer pour mieux faire face aux situations professionnelles qu'il est amené à rencontrer, est de nature à y contribuer. Le fait que dans certains cas, cette modalité de formation amène à envisager des évolutions dans les manières de faire en témoigne. Elle peut aussi contribuer à améliorer la qualité du travail, notamment en favorisant, via la réflexivité, l'accès au sens de son action. Inversement, l'AFEST pourra mieux prospérer et s'installer dans des environnements de travail de qualité. Le bénéfice est réciproque à la fois pour la performance durable dans l'entreprise puisqu'elle s'outille pour maintenir, développer les compétences, véritables leviers de la performance, et également pour l'individu, qui renforce son capital pour la construction de son parcours professionnel.

Les effets pour le formateur et le collectif de travail

Pour le formateur : développement de compétences et reconnaissance

Les formateurs AFEST nomment des effets qui peuvent se caractériser en deux notions fortes :

- L'acquisition et le développement de compétences : il y a une véritable réciprocité dans l'acquisition de compétences grâce au partage, aux échanges autour du travail et à la façon de le réaliser. L'AFEST nourrit le formateur dans ses pratiques au quotidien, mais enrichit également ses compétences de formateur, tout particulièrement pour la réflexivité : la réaliser ne va pas de soi alors que tous ceux qui l'ont pratiquée la considèrent comme une modalité didactique enrichissante.
- La reconnaissance

Comme pour l'apprenant, cette modalité de formation renforce le formateur dans ses propres capacités et dans la relation avec son entourage dans son milieu professionnel : il est reconnu comme un « expert » de certains savoir-faire de l'entreprise. Il est légitimé dans son rôle et dans sa mission de formateur auprès des autres salariés. Certaines entreprises de l'expérimentation ont rétribué cette compétence, mobilisée occasionnellement, par une prime.

Pour le collectif de travail : renforcement et appétence pour la formation

L'AFEST grâce à la mise en œuvre en situation de travail et à la formalisation, est une modalité de formation plus visible pour tous les acteurs de l'entreprise. Chacun peut percevoir de façon indirecte l'effectivité de la formation. Comme indiqué ci-dessus, elle favorise la reconnaissance par les pairs, elle renforce une communauté de savoirs et de pratiques fondée sur l'activité partagée, facteur clé de la coopération au sein d'un collectif.

Dans *l'expérimentation Uniformation Intervenantes à Domicile*, les AFEST ont permis aux aides à domicile de se rencontrer, d'échanger et de créer des relations professionnelles dans une activité où les salariés sont souvent isolés.

Dans l'*expérimentation Opcalim Ouvriers qualifiées IAA*, d'après l'entreprise, cette expérimentation a développé l'appétence des autres salariés (qui refusaient depuis deux ans de partir en formation) à se former, car la modalité paraît simple, courte et abordable. L'apprenant a été le meilleur ambassadeur de la formation professionnelle.

Au niveau des AFEST réalisées par le *Fafih dans le secteur HCR*, cette modalité a également suscité une envie pour la formation chez d'autres collègues qui sont prêts à tenter l'expérience.

Les effets pour les acteurs du système de formation professionnelle

Les tiers facilitateurs (consultants et OF)

La majorité des intervenants extérieurs qui ont contribué à l'expérimentation ont relevé qu'elle leur avait permis d'explorer une nouvelle façon de mobiliser leurs compétences pédagogiques et de revisiter leurs pratiques dans le sens d'une plus grande proximité avec l'entreprise et ses situations de travail,

1 Les conditions dans lesquelles les salariés exercent leur travail ET leur capacité à s'exprimer et à agir sur le contenu de celui-ci déterminent la perception de la qualité de vie au travail qui en résulte (ANI du 19 juin 2013 sur la QVT).

et d'une posture de facilitation.
Ils peuvent avoir un rôle dans l'entreprise mais ils sont attendus comme facilitateurs et accompagnateurs dans la construction des AFEST.

Les branches

L'AFEST permet de former sur des compétences spécifiques que l'on ne peut pas faire acquérir d'une autre façon. Une meilleure visibilité sur la nature de ces compétences peut inciter les branches à enrichir les formations et les référentiels préexistants, pour mieux les ajuster aux compétences nécessaires pour réaliser les activités de leur champ. Ainsi, la branche des parcs zoologiques travaille aujourd'hui sur la création de certifications d'activités professionnelles animalières.

04

BIBLIOGRAPHIE

Amnyos Consultants, 2008, Rapport pour le groupe de travail du CNFPTLV sur la contribution des politiques de formation professionnelle à la sécurisation des parcours, Rapport final au Conseil National de la Formation Professionnelle Tout au Long de la Vie (CNFPTLV), février.

ANACT, 2011, Bilan de l'expérimentation 3PR : performance parcours professionnel et reconnaissance, Actes du Séminaire du mercredi 7 septembre.

ANACT, 2015, « La qualité du travail au cœur de la formation » Travail & Changement, n°361, Octobre-Décembre.

Argyris (C.), Schön (D. A.), 1978, Organizational Learning: A Theory of Action Perspective, Addison-Wesley, Reading, MA, 1978.

Astier (P.), 2017, « Fonction tutorale », Recherche et formation [En ligne], 84.

Aubret (J.) « La validation des acquis de l'expérience », Savoirs 2003/1 (n°1),p. 55-66.

Barbier (J.M), 2005, « Voies nouvelles de la professionnalisation » in Sorel (M), Wittorski (R.), La professionnalisation en acte et en questions, L'Harmattan, Collection Action et Savoir, 2005.

Barbier (J.M), 2013, « Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité », Savoirs, 2013/3 n° 33, p. 9-22.

Begon (E.), Levet (P.), Mailliot (S.) et Parlier (M.) (Anact), en collaboration avec Duclos (L.) et Estrade (M.A) (DGEFP), 2013, Conditions du travail et efficacité des contrats aidés dans le secteur non marchand, Rapport Anact-DGEFP, octobre.

Bentabet (E.) et Théry (M.), éds., 2005, Les organismes paritaires collecteurs agréés, acteurs du changement des comportements de formation des petites entreprises, Relief -Céreq, n° 11, janvier.

Beraud (D.), 2015, « Les PME s'intéressent de plus en plus aux effets de la formation », Bref-Céreq, n°330, février.

Berton (F.), 1992, « Le travail peut-il être formateur ? », Bref-Céreq, , n°79, septembre.

Bourgeois (E.) et Enlart (S.), éds., 2014, Apprendre dans l'entreprise, Paris, PUF.

Brandt (N.), 2015, « La formation professionnelle au service de l'amélioration des compétences en France », Documents de travail du Département des Affaires économiques de l'OCDE, n°1260, Éditions OCDE, Paris.

Brougère (G.), Bézille (H.), « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », Revue française de pédagogie [En ligne], 158 | janvier-mars 2007.

Bureau (M.C.), Combes (M.C.), Grimault (S.), 2007, « Usages collectifs et exercice du droit individuel à la VAE », La Revue de l'Ires, 3/ 2007, n° 55, p. 209-230.

Caillaud (P.), 2014, « Un droit à la qualification enfin effectif ? », Droit social, n°12, décembre 2014, p. 1000-1006.

Cart (B.), Toutin-Trelcat (M.-H), Henguelle (V.), 2010, « Contrat d'apprentissage, les raisons de la rupture », Bref-Cereq, n°272, mars.

Cedefop, 2014, Terminology of European education and training policy : A selection of 130 key terms, Muxembourg, Publications office of the EU, second edition (2008).

Cedefop, 2017, Defining, writing and applying learning outcomes – A European handbook, Luxembourg, Publications Office of the EU.

Champy-Remoussenard (P.), 2005, « Les théories de l'activité entre travail et formation », Savoirs, n° 8, p. 9-50.

Chastel (X.), Menant (I.), Le Pivert (P.), Santana (P.), Sultan (P.), 2016, « Evaluation de la politique publique de validation des acquis de l'expérience », Rapport IGAS 2016-013R-IGAENR 2016-065, octobre.

Clot (Y.) et Prot (B.), 2003, « Expérience et diplôme : une discordance créatrice », L'orientation scolaire et professionnelle, 32/2, p. 183-201.

Clot (Y.), 2000, « La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie » in Bruno Maggi, éd., Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation, Paris, PUF, p.133-156.

Conjard (P.), Devin (B.), 2007, Agir sur la professionnalisation, Lyon, Editions Anact.

Conjard (P.), Devin (B.), 2009, Acquérir et transmettre des compétences : et si on se formait au

travail ?, Lyon, Editions Anact.
Conseil européen, recommandation du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel 2012/C 398/01.
Cristol (D.), Muller (A.), 2013, « Les apprentissages informels dans la formation pour adultes », Savoirs, n° 32, p. 11-59.
Cros (F.), Raisky (C.), « Référentiel », Recherche et formation [En ligne], 64 | 2010
Damesin (R.), Fayolle (J.), Fleury (N.), Malaquin (M.), Rode (N.), 2014, Challenges, actors and practices of non-formal and informal learning and its validation in Europe, European Trade Union Institute, Brussels.
Delahais (T.), Toulemonde (J.), 2012, « Applying Contribution Analysis: Lessons from Five Years of Practice », Evaluation 18 (3), p. 281 293.
Delay (B.), 2008, « Les rapports entre jeunes et anciens dans les grandes entreprises : la responsabilité organisationnelle dans la construction de dynamiques intergénérationnelles coopératives », Document de travail CEE, n°103, septembre
Delay (B.), 2008, « Les rapports entre jeunes et anciens dans les grandes entreprises : la responsabilité organisationnelle dans la construction de dynamiques intergénérationnelles coopératives », Document de travail du Centre d'Etudes de l'Emploi, N°103, septembre.
Delay (B.), Duclos (L.), éds., 2014, Formation et parcours : la réforme de la formation professionnelle au prisme de la relation travail / formation, Recueil des travaux préparatoires au Séminaire DGEFP du 5 novembre.
Delay (B.), Duclos (L.), 2015, Le soutien au développement des FEST, Mémoire technique relatif au projet d'expérimentation, FEST⊠TPE-PME, DGEFP, mai.
Delay (B.), Duclos (L.), 2016, « Les formations en situation de travail à l'épreuve du droit : une démarche d'expérimentation », Droit social, n°12, décembre, p. 981-987.
Delay (B.), Duclos (L.), 2017, « Formation en situation de travail : quand la pédagogie rencontre le droit », Education Permanente, mars, p.11-20.
Delay (B.), Huyez-Levrat (G.), 2006, « Le transfert d'expérience est-il possible dans les relations intergénérationnelles ? », Sociologies pratiques, n° 12.
DGEFP, 2014, Q/R relatif à l'agrément, aux missions et au fonctionnement des Opca, Déc., Q. 2-11.
Doucet (S.), 2015, La validation de l'apprentissage non formel et informel, Rapport d'information, n°2926, Assemblée Nationale, juillet.
Dréano (B.), 2006, « Les nouvelles conditions d'imputabilité des dépenses de formation », Actualité de la formation permanente, n° 205, Novembre/Décembre, Centre inffo, p. 32-37.
Duclos (L.), 2014, « Les conditions de travail comme condition du travail », La revue des conditions de travail, n°1, octobre, p.19-28.
Duclos (L.), 2017, « Les conditions de mobilisation de la formation et de l'expérience pour l'emploi », Education permanente, n° 213/2017-4, p. 121-132.
Dunberry (A.), Péchard (C.), 2007, L'évaluation de la formation dans l'entreprise. État de la question et perspectives, UQAM/CIRDEP Février.
Durrive (L.), 2016, « L'expérience du double tutorat dans l'insertion professionnelle », Éducation permanente, n°206, 19-28.
Fabre (M.), 2014, « La question de la forme en éducation », Education permanente, n° 199, p. 9-17.
Favennec-Héry (F.), 1996, « Travail et formation : une frontière qui s'estompe », Revue internationale du Travail, vol. 135, 6, p. 725-735.
Fleury (N.), 2014, « La validation des compétences non-formelles et informelles : de nouvelles chances pour tous ? », ETUI Policy Brief, n° 9/2014.
Fotius (P.), Pagès (S.), 2013, Apprentissage en situation de travail, E&P Pratiques, septembre, n°314.
Fournier (C.), Lambert (M.), Marion-Vernoux (I.), 2017, « Le travail au coeur des apprentissages en entreprise », Bref CÉREQ, n° 353.
Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels, 2018, Rapport au Parlement, FPSPP, 15 mars.
Gilibert (D.) Gillet (I.), « Revue des modèles en évaluation de formation: approches conceptuelles individuelles et sociales », Pratiques Psychologiques, Elsevier Masson, 2010, 16, pp.217-238.
Gosselin (H.), Rabineau (Y.), Vincent (B.), 2014, Le contrôle par les Opca du service fait par les organismes de formation, Rapport de l'Inspection Générale des Affaires Sociales, N°2014-052R,

novembre.
Grasset-Morel (V.), 2015, « Comment valoriser les formations en situation de travail ? », Entreprise & Carrières, n° 1267, 8 décembre.
Hatchuel (A.), 2013, « Organiser le travail avant de former », Le Monde, Mardi 12 novembre.
Jeammaud (A.), Lyon-Caen (A.), 1982, « Droit et direction du personnel », Droit social, janvier, p.56-59.
Jobert (G.), 1993, « Les formateurs et le travail : chronique d'une relation malheureuse », Education permanente, n°116, p.7-18.
Jouvenot (C.), Pierre (C.), 2010, « La reconnaissance au travail », Editions de l'Anact, coll. « Agir sur ».
Karolewicz (F.), 2000, L'expérience, un potentiel pour apprendre, Paris, L'Harmattan.
Kerbourc'h (J.Y), 2010, « Paritarisme et maintien de la capacité des travailleurs à occuper un emploi », Semaine sociale Lamy, Supplément n°1434, 22 février 2010, p. 21-31.
Kirkpatrick (D.L), 1959, « Techniques for evaluating training programs », Journal of American Society for Training and Development, n°11, 1959, p.1-13.
Labruyère (C.), Simon (V.), 2014, « L'alternance intégrative, de la théorie à la pratique », Bref-Cereq, N°328, décembre.
Lambert (M.), Marion (I), 2016, « Les apprentissages informels au travail : exploitation de l'enquête DEFIS », Journée « Travail (dé)formateur et (dé)formation du travail », Céreq, 30 juin.
Lanouzière (H.), 2013, « Un coup pour rien ou un tournant décisif ? L'accord du 19 juin 2013 sur la qualité de vie au travail », Semaine sociale Lamy, septembre, n°1597, p. 4-9.
Lave (J.), Wenger (E.), 1991, Situated learning: legitimate peripheral participation, Cambridge (UK), Cambridge University Press.
Le Boterf (G.), 1997, De la compétence à la navigation professionnelle, Paris, Editions d'Organisation.
Lecoutre (M.), 2007, « Les intermédiaires de proximité, pour inciter les PME à former », Formation emploi, n°97, p. 23-35.
Leplat (J.), Hoc (J.M), 1983, « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », Cahiers de psychologie cognitive, 3/1, pp.49-63.
Luttringer (J.M), 2015, « L'entreprise formatrice et le droit après la loi du 5 mars 2014 : formation informelle, apprentissage en situation de travail, travail aliénant et travail émancipateur », Chronique n°95, JML-Conseil / AEF - Agence Education Emploi Formation, 16 février.
Luttringer (J.M), Soldini (D.), Boterdael (S.), 2013, Contribution à l'effectivité d'un droit à la qualification dans le cadre de la formation tout au long de la vie, Rapport au Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation Professionnelle et du Dialogue Social, DGEFP, Juin.
Lyon-Caen (A.), 1992, « Le droit et la gestion des compétences », Droit social, n°6, juin.
Malglaive (G.), 1994, « Alternance et Compétences », Cahiers Pédagogiques, N°320, p.26-28.
Marion-Vernoux (I.), 2013, « Variété des politiques de formation continue dans les petites entreprises », Bref-Céreq , n° 310.
Martin (J.P), Blay (X.), Hamon-Chaslin (C.), Jouin (C.), 2006, Repenser la formation – Nouveaux enjeux individuels et collectifs – Stratégies Outils, Lyon, Editions Chronique sociale.
Masingue (B.), Gauron (A.), Tijou (R.), éds, 2000, La professionnalisation de l'offre de formation et des relations entre les utilisateurs et les organismes, Rapport au Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la formation professionnelle, Septembre.
Masson (J.R), 2017, « Se former en milieu de travail en France et en Europe », Métis – Correspondances européennes du travail, 13 Octobre 2017 [en ligne].
Mayen (P.), 2012, « Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle », Phronesis, Vol. 1, n°1, Janvier, p. 59–67
Mayen (P.), Mayeux (C.), « Expérience et formation », Savoirs, n°1, p. 13-53.
Mayen (P.), Mayeux (C.), Aubret (J.), « L'expérience », Savoirs, n°1, 2003.
Mayen (P.), Métral (J.F) Tourmen (C.), 2010, « Les situations de travail : références pour les référentiels », Recherche et formation, n°64, p. 31-46.
Merle (I.), 2012, « Le recrutement des opérateurs dans une usine chimique à haut risque : le paradoxe du charcutier », Sociologie du travail, Volume 54, Issue 4, Oct.–Dec., p. 475–494.
Métral (J.F) « Les référentiels pour, contre, avec, entre… les activités ? A propos de Bernard Prot (2014), Les référentiels contre l'activité – en formation, gestion, certification, Octarès, Édition », Recherches en didactiques 2016/1 (n°21), p. 117-129.

Monchatre (S.), 2010, « Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications », Interrogations, n°10, mai.
Pastré (P.), 2011, « Naissance de la didactique professionnelle » in Pastré (P.), éd., La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes, Paris, PUF, p. 11-57.
Pastré (P.), Mayen (P.), Vergnaud (G.), 2006, « La didactique professionnelle », Revue française de pédagogie, n°154, janvier-mars, p.145-198.
Prairat (E.), 2014, « Valuation et évaluation dans la pensée de Dewey », Le Télémaque, 46,(2), p. 167-176.
Remy (S.), 2014, « La régulation et le contrôle du système de formation professionnelle », Droit social, n°12, décembre 2014, p.1039-1044.
Santelmann (P.), 2015, « Entretien », _Travail et Changement n°361, P. 7.
Schwartz (B.), 2009, « Pour une éducation permanente », Education permanente, n°1, mars 1969, p. 65-86, repris dans Education permanente, n°180, 2009-3, p. 13-32.
Schwartz (B.), 2013, Moderniser sans exclure, Paris, La Découverte.
Senge (P.), 1990, The 5th discipline, the art and practice of Learning Organization, Dell publishing group.
Sigaut (F.), 2010, « Retour sur« La Formule de Mauss » », Techniques & Culture, 54-55 | 2010, 354-356.
Sigot (J.C), Vero (J.), 2014, « Politique d'entreprise et sécurisation des parcours : un lien à explorer », Bref Cereq, n°318.
Simon (V.), Valette (A.), 2010, « La face cachée de l'offre de formation continue », Bref-Cereq, n°273, avril.
Sitkin (S.), 1992, « Learning Through Failure: The Strategy of Small Losses », Research in Organizational Behavior, Vol.14, 1992, pp.231-256.
Stroobants (M.), 1993, Savoir-faire et compétence au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes, Bruxelles, Editions de l'Université libre de Bruxelles.
Stroobants (M.), 1994, « La visibilité des compétences » in Rop (F.), Tanguy (L.), éds, Savoirs et compétences, CPC/Ministère de l'éducation nationale, 2.
Stroobants (M.), 2009, « Dénouer les ficelles du métier pour connecter les savoirs formels et informels », Techniques & Culture, n° 51, p. 164-179.
Thébault (J.), 2016, « La transmission professionnelle : mettre à distance les idées reçues », Connaissance de l'emploi, CEE, n°130, mai.
Tourmen (C.), 2014, « Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions », Savoirs, n°36, p.9-40.
Traisnel (F.), Prés., Tricoche (J.C.), Rapporteur, 2004, Redéfinition de l'action de formation, Comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue (CCPRA), Janvier.
Trocquemé (C.), 2017, « Le compagnonnage lance une expérimentation d'apprentissage inversé », Inffo Formation, n°927, septembre.
Ulmann (A.L), 2013, « Le travail en crèche à partir de l'invisible », Nouvelle revue de psychologie, n°15.
Ulmann (A.-L.), 2015, « Apprendre le travail : les liens entre le savoir et l'action. Regards ethnographiques sur le travail et la formation pour deux métiers de la petite enfance », La Revue de l'Ires, n° 85-86, p. 45-71.
Verdier (E.), 2007, « Irréversibilités instrumentales : droits, coordinations, dispositifs de suivi : l'exemple de la formation professionnelle continue (1971-2006). Congrès international de l'AFSP « Les instruments de l'action publique : histoire et effets » , Université Laval, mai,, Québec, Canada.
Vidal-Gomel (C.), 2016, « Formation en situation de travail et troubles psychosociaux », Travail & Apprentissage, 18, 25-47.
Viveret (P.), 1989, L'évaluation des politiques et des actions publiques, Rapport au Premier ministre, CGP-Documentation Française, juin.
Weick (K. E.), 1977, « Enactment Processes in Organization », in Staw, B. M. & Salancik, G. (Eds), New Direction in Organizational Behavior, Chicago, St Clair Press, p. 267-300.
Willems (J.P), 2004, « De la professionnalisation au droit de la compétence », Droit social, n° 5, mai.
Willems (J.P), 2014, « Les Opca : des organismes privés aux missions d'intérêt général», JLM Conseil,

Chronique n° 86, mars.
Willems (J.P), 2014, « Nouvelles frontières, nouveaux défis pour les Opca », Droit social, n°12, décembre, pp.1026-1032.
Zarifian (Ph.), 1992, « Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante », Education Permanente, n° 112, p.15-22.
Zimmermann (B.), 2011, Ce que travailler veut dire. Une sociologie des capacités et des parcours professionnels, Paris, Economica.

05

ANNEXES

I. Annuaire des contributeurs de l'expérimentation

13 Opca engagés dans l'expérimentation
Sont cités ci-dessous les personnes qui ont participé, pour leur Opca, aux travaux nationaux sur l'expérimentation, avec une pensée particulière pour Jean-François Kola, chef de projet au sein de la Direction R&D Actalians, décédé prématurément le 3 Février 2018.

Actalians - Catherine Bissey, Jean-François Kola
Afdas - Arnaud Nicolini, Leila Roze des Ordons
Agefos PME - Nadine Berthaut, Matthieu Carrier, Véronique Chauvin
Constructys - Alain Gabin, Catherine Garraud-Dugachard, Ronan Segalen
Fafih - Nathalie Even-Quesney
FafTT - Caroline de Metz, Vanessa Pénélope
Fafséa - Christine Clopeau
Forco - Jean-Luc Devrouette
Opcalia - Anne Le Bourgeois
Opcalim - Nora Akhenak, Nathalie Lucas
Opca TS - Jean-Michel Herbstmeyer
Unifaf - Pierre-Luc Machefer
Uniformation - Sylvain Juhles, Martine Rebière

Comité de Pilotage : orientations stratégiques
Copanef : Philippe Debruyne, Christian Lajoux, Maxime Dumont, Djamal Teskouk
DGEFP : Carine Chevrier, Cédric Puydebois, Stéphane Rémy
FPSPP : Philippe Dole, Fabienne Estrampes, Pierre Possemé, Dominique Schott
Cnefop : Catherine Beauvois
Anact : Olivier Mériaux

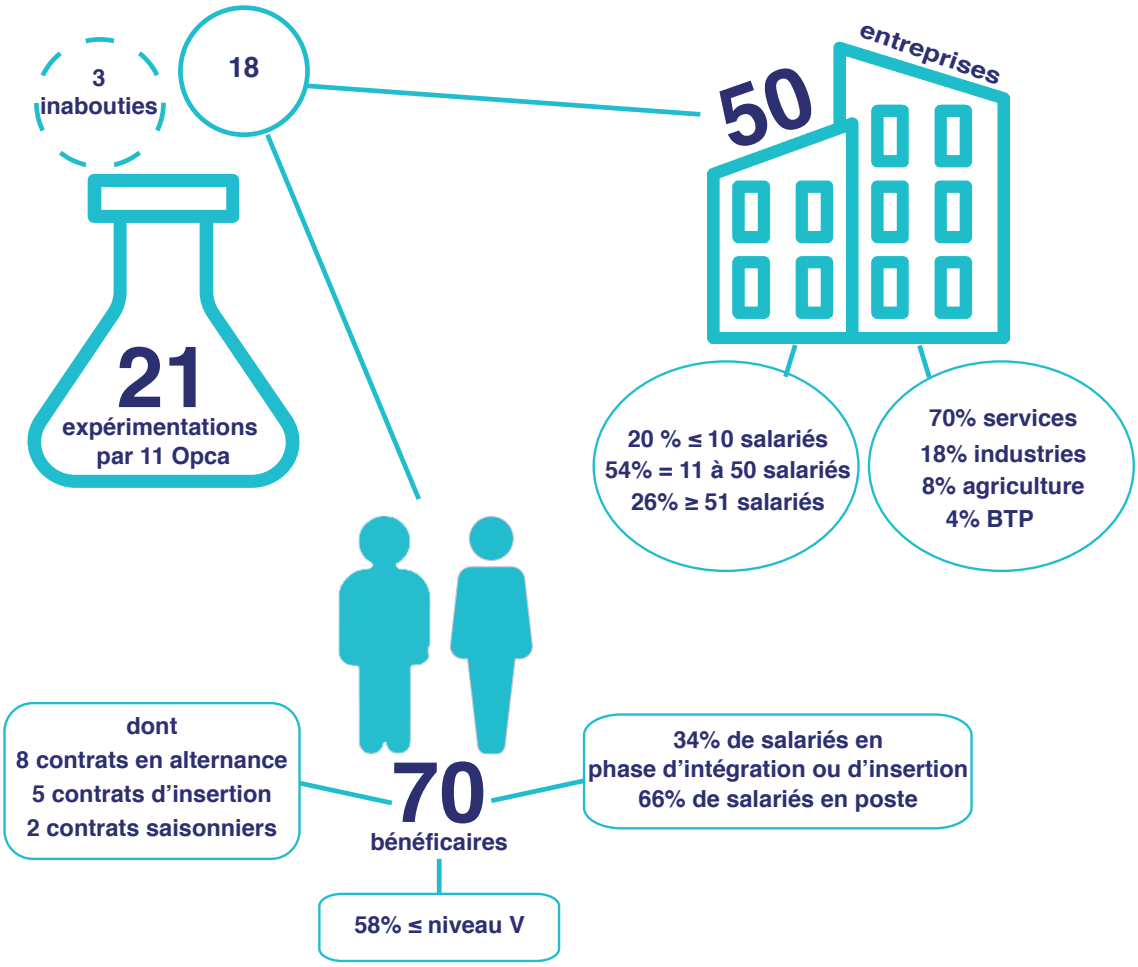
Comité Technique et Scientifique : appui technique et expertise
Jean-Marie Barbier, Jean Besançon, Alain Coffineau, Catherine Delgoulet, Pascale Fotius, Cécile Jahan, Patrice Leguy, Bernard Masingue, Patrick Mayen, Alain Meignant, Sophie Pages, Paul Santelmann, Luis Semedo, Anne-Lise Ulmann, Jean-Pierre Willems, Richard Wittorski

Équipe technique : appui au réseau Anact-Aract dans la mise en oeuvre opérationnelle de l'expérimentation
Stéphane Amouroux (DGEFP), Moustapha Aouar (DGEFP), Bruno Bertoli (FPSPP), Béatrice Delay (Cnefop), Laurent Duclos (DGEFP), Marc Antoine Estrade (FPSPP), Pascale Pezzotta (FPSPP), Stéphane Rémy (DGEFP), Jean-Michel Martin (DGEFP)

Réseau Anact-Aract : assistance maîtrise d'ouvrage, suivi et capitalisation
Coordination : Fabienne Caser (Anact), Isabelle Freundlieb (Aract Centre-Val de Loire)
Contribution : Emmanuelle Begon (Anact), Lydie Dian (Aract Centre-Val de Loire), Dominique Dilly (Aract Hauts-de-France), Florent Dubus (Aract Normandie), Isabelle Dudognon (Aract Nouvelle Aquitaine), Yann Gaël Fourquier (Anact), Vincent Maurage (Aract Occitanie), Sylvie Morin-Lagrange (Aract Bourgogne Franche-Comté), Michaël Paquin (Aract Grand Est), Caroline Ragazzi (Aract Occitanie), Salima Rairi (Aract Ile-de-France), Eugénie Veillon (Aract Pays de la Loire).

Appui logistique et éditorial
Corinne Berry-Billant (Anact), Sylvie Delorme (Aract Centre Val de Loire), Laure de Vergnette (Anact), Magali Lazic (FPSPP), Laurence Letellier (FPSPP), Elodie Perrin (FPSPP).

Cartographie de l'expérimentation



III. Inventaire de l'ensemble des éléments et documents produits et répertoriés dans le cadre de l'expérimentation, susceptibles d'alimenter un faisceau d'indices de la réalisation d'une action de formation.

L'ensemble des éléments et documents produits dans le cadre des expérimentations dont nous avons eu connaissance sont répertoriés et succinctement décrits ci-dessous. Ils ont été organisés au regard des conditions de réalisation d'une action de formation. La description indique qui a produit l'élément/document.
NB : chacune des expérimentations n'a pas eu recours à l'ensemble de ces documents et éléments
En bleu est indiqué qui les a produits.

Intention de l'entreprise/de l'apprenant/accord des parties prenantes autour d'objectifs de formation

- Compte-rendu d'analyse de la demande effectuée par l'Opca auprès de l'entreprise ; Opca
- Cahier des charges pour un consultant, convention signée entre l'Opca et un consultant pour accompagner des entreprises dans la mise en place d' AFEST ; Opca
- Références (sur ce qui est à faire) adoptées ou constituées pour l'occasion et sur lesquelles les objectifs de formation s'appuient (référentiel existant, référentiel créé par l'entreprise, fiches par situation de travail emblématique, scénario préparatoire à une captation vidéo); Entreprise avec l'appui du consultant, formateur AFEST et apprenant
- Grille de positionnement avant la formation indiquant les compétences à développer et permettant parfois à l'apprenant d'indiquer ses propres souhaits de progression, sa propre perception de son positionnement (auto positionnement) ;
- Différents types de documents, qu'ils s'intitulent « protocoles individuels de formation », ou « conventions de formation », regroupant des éléments tels que : les objectifs de la formation, le parcours envisagé, la durée estimée, le calendrier prévisionnel, les modalités d'accompagnement pédagogique et, plus rarement, d'évaluation, les engagements des parties, parfois le résultat des positionnements avant la formation et ce que le salarié obtient à l'issue de la formation (exemple : attestation de formation précisant les compétences acquises). Ils sont signés par l'apprenant et par l'entreprise, parfois aussi par le formateur AFEST ; Différents modèles proposés par les Opca.
- Compte-Rendu de diagnostic d'apprenance avec le bénéficiaire (ou tout type d'entretien destiné à cerner l'intérêt pour la formation, les attentes et les préférences d'apprentissage de l'apprenant) ; Par le consultant ou le formateur

Programme, moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement engagés (dont les aménagements de la situation de travail ou de l'environnement de travail)

- Formalisation d'un déroulé pédagogique présentant la succession des séquences de formation ; Entreprise avec l'appui du consultant ;
- Formalisation d'un parcours décrivant l'ensemble des situations que l'apprenant devra progressivement maîtriser ; Entreprise avec l'appui du CFA ;
- Nouvelle version du programme de formation établie suite à un bilan à mi-parcours ;
- Formalisation des séquences de formation en situation de travail, scénarisation des mises en situation plus ou moins détaillée selon les cas. Parfois le descriptif fournit des éléments sur les aménagements prévus (ce que fait le formateur, comment le droit à l'essai est sécurisé, comment on a renforcé le potentiel d'apprentissage de la situation); Entreprise avec l'appui du consultant le plus souvent, ou consultant ;
- Ressources pédagogiques pour l'apprenant constituées ou rassemblées à l'occasion de la formation (documentation technique, procédures, documents ressources, exemples de réalisations) ; Entreprise ;
- Supports d'apprentissage pour l'apprenant par exemple : une grille d'observation à renseigner

lors d'une activité d'observation d'autres professionnels (identifier les activités, repérer les phases délicates, les moments clé, lister les questions que cela pose à l'apprenant), une trame de rapport d'étonnement à produire à l'issue de ces observations ; Apprenant ;

- Éléments établissant que les plannings de production ont été adaptés pour permettre le déroulement des mises en situation et séquence réflexive dans de bonnes conditions ; Entreprise ;
- Inscription des séquences de formation dans l'agenda collectif ; Entreprise ;
- Carnet de bord du formateur (date des séquences, durée, description des notions abordées et des exercices proposés) ;
- Cartographie des acteurs internes de l'AFEST, lettre de mission pour le formateur AFEST ; consultant, entreprise ;
- Documents prouvant le suivi d'une formation pour accompagner des formations en situation de travail par les formateurs internes (attestation de stage, dossier de synthèse des pratiques professionnelles pour certification, analyse de sa pratique, certification) ;
- Outillage des formateurs internes (livret d'accompagnement, fiche méthodologique pour la conduite d'un débriefing, fiche de préparation de la séquence de formation en situation de travail) ; consultant ;
- Factures achat de matériel : tablettes, écran et vidéo projecteur ; entreprise ;
- Document permettant d'informer le client/l'usager que la prestation qu'il reçoit est aussi organisée à des fins didactiques, avec précision des conséquences pour lui; entreprise ;
- Compte-rendu de réunions : réunion de lancement/intermédiaire/finale, auxquelles peuvent participer : formateur AFEST /manager/dirigeant / apprenant/consultant ; de réunions de travail ou points téléphoniques entre le formateur AFEST et le consultant ; consultant ;
- Tableau de bord de suivi mensuel de la progression de l'apprenant, grille d'entretien de bilan intermédiaire ; Entreprise ;
- Paiement des heures supplémentaires effectuées par le formateur AFEST.

Traces de l'activité de l'apprenant lors de la mise en situation

- Captation vidéo des mises en situation (plusieurs le cas échéant) ; Formateur AFEST, consultant ;
- Consignation par le salarié de ce qu'il pense avoir fait lors de la mise en situation ; Apprenant ;
- Consignation par le formateur AFEST, présent pendant l'activité, de ce que l'apprenant a réussi à faire sur le document qui décrit le déroulement prévu de la séquence de formation ; Formateur AFEST ;
- Productions de l'apprenant : coussins, échantillons témoins de teinture, différentes versions d'une réponse à appel d'offre, tableaux relatifs aux produits, chiffres, constitués pour la réponse à un appel d'offres, supports de communication, ouvrages de serrurerie métallerie réalisés, fiche de chantier rédigée, scénario prévu de déroulement d'un atelier d'amélioration technique de l'habitat ; Apprenant ;
- Échanges de mails entre l'apprenant et son formateur pour ajuster l'activité objet de l'AFEST ; Apprenant et formateur AFEST ;
- Grille d'observation de l'activité de l'apprenant renseignée par le formateur ; Formateur ;
- Questionnaire d'évaluation de la production réalisée par l'apprenant renseignée par les clients/usagers ; Bénéficiaires de l'activité ;
- Prise de notes, fiches mémo, photos et vidéos réalisés par l'apprenant avec l'objectif de garder ses apprentissages en mémoire voire parfois de réaliser un tutoriel susceptible de constituer une ressource pédagogique pour de futures formations ; Apprenant ;
- Restitution écrite d'une situation de travail vécue par l'apprenant pour un jury de certification ; Apprenant.

Traces de la séquence réflexive

- Captation de la séquence réflexive ; Opca, consultant ;
- Consignation des échanges lors de la séquence réflexive sous forme de compte-rendu ; Consultant ou apprenant ;
- Grille à renseigner par l'apprenant (mais pas d'exemple de grille remplie) ; Apprenant.

Retours de l'apprenant sur son vécu de la formation

- Un retour d'expérience écrit de l'apprenant dans lequel il donne son point de vue sur les apports de la formation suivie ; Apprenant.

Moyens et résultats d'un suivi des acquis

- Fiches d'évaluation des compétences acquises à l'issue de la formation (parfois co signées par le bénéficiaire et l'entreprise, parfois permettant des commentaires des deux protagonistes, une synthèse : points forts, axes de progrès, compléments de formation à envisager ; Entreprise ou consultant ;
- Fiche d'évaluation par session de formation précisant pour chaque module de la session des critères d'évaluation et dans une colonne « remarques » l'appréciation du formateur ; Entreprise et consultant ;
- Grilles d'observation des activités à renseigner par le formateur ; Entreprise sur la base de supports fournis par le consultant, le CFA ;
- Captations vidéo initiales et finales d'une mise en situation (cas d'une certification à distance sur la base de captation vidéo dans lesquelles l'apprenant réalise l'activité tout en l'explicitant) ; Entreprise
- Film de l'apprenant en train de réaliser l'activité tout en l'expliquant comme il le ferait à une personne novice. A servi de séquence d'évaluation puis de tutoriel ; Formateur AFEST ;
- Éléments faisant état d'une promotion, mobilité professionnelle, certification de l'apprenant ; Entreprise ;
- Livret d'évaluation et dossier CQP ; Entreprise et apprenant.

Relevés de temps

- Relevé de temps de l'apprenant et du formateur via des outils numériques le cas échéant ou via feuilles d'émargement ; Entreprise ;
- Fiches journalières d'activité pour faciliter le calcul du temps passé en formation ; Entreprise ;
- Attestation de suivi de formation signée par l'entreprise et éventuellement l'apprenant ; Entreprise ou consultant OF.