

L'EXPÉRIMENTATION D'UNE POLITIQUE PUBLIQUE DE FORMATION PROFESSIONNELLE : L'AFEST, UN LEVIER DE TRANSFORMATIONS ?

Anne-Lise ULMANN

Cnam Paris, Laboratoire CRTD – EA 4132 (France)

Béatrice DELAY

France Compétences, Laboratoire CRTD – EA 4132 (France)

RÉSUMÉ

L'article revient sur l'expérimentation récente qui a précédé et permis la reconnaissance juridique de l'Action de Formation En Situation de Travail (Afest) dans la loi « Liberté de choisir son avenir professionnel » (2018). Il propose une analyse distanciée de cette démarche en rupture avec les modalités habituelles de fabrication de la décision publique. Il met en discussion l'hypothèse d'un lien entre des mutations majeures dans le champ de la formation, notamment les pratiques des acteurs de terrain, et la manière dont les pouvoirs publics infléchissent leurs façons de produire les cadres normatifs destinés à impulser et soutenir ces évolutions.

MOTS-CLÉS

Action publique, expérimentation, formation des adultes.

INTRODUCTION

L'Action de Formation En Situation de Travail (Afest), qui par définition doit se réaliser dans l'enceinte de l'entreprise en utilisant l'activité de travail comme matériau pédagogique, introduit une inflexion sensible dans le champ de la formation professionnelle financée sur fonds publics et mutualisés. Le modèle français parfois qualifié d'unipolaire et « séparatiste » (Luttringer, 2015 ; Boterdael et Luttringer, 2018), se singularise en effet historiquement par un cloisonnement entre d'un côté « le travail », de l'autre « la formation », avec une forte prépondérance des « stages hors lieu de production ». Ce dernier, qui prévaut depuis la loi fondatrice de 1971, est profondément ancré dans les pratiques et représentations des formateurs, mais aussi de l'État comme des partenaires sociaux et acteurs économiques.

Dans ce contexte assez peu favorable à l'instauration d'une modalité formative articulée au travail, une expérimentation nationale a été initiée début 2016 par l'État et les Partenaires sociaux¹. Elle se donnait comme ambition d'inventer et caractériser les propriétés ainsi que les conditions d'implantation et d'éligibilité de ce type d'action, non reconnu jusqu'à présent dans le paysage institutionnel de la formation professionnelle. Au terme de deux ans de travail, le décret d'application de la loi de 2018 consacré à l'Afest est l'un des seuls à avoir reçu un avis favorable à l'unanimité par les instances consultées dans le cadre de l'adoption de cette réforme. Nous formulons l'hypothèse que ce consensus qui a entouré la reconnaissance institutionnelle de l'Afest n'est pas étranger aux modalités de travail qui l'ont précédée. Au-delà de son objet initial qui était de dessiner les contours de l'Afest et l'inscrire dans le droit, cette expérimentation, qui a été l'occasion de replacer la formation au centre de débats stratégiques sur les finalités qu'elle poursuit et les modèles pédagogiques auxquels elle s'adosse, a impulsé une transformation dans la manière d'envisager cette modalité de formation chez les différentes parties prenantes de cette expérimentation : OPCA, entreprises, formateurs, organismes de formation, services de l'État et chercheurs.

Nous proposons dans cet article de présenter et d'interroger cette démarche que nous considérons en rupture avec les modalités habituelles de fabrication de la décision publique et dans laquelle nous avons été impliquées. Cette lecture a posteriori vise la mise en intelligibilité d'un processus de travail qui, au-delà de l'objet AFEST, questionne la conduite de l'action publique et son pouvoir de transformation. Nous faisons l'hypothèse d'un lien entre des mutations majeures dans le champ de la formation, notamment les pratiques des acteurs de terrain, et la manière dont les pouvoirs publics infléchissent leurs façons de produire les cadres normatifs destinés à impulser et soutenir ces évolutions.

Pour mettre en discussion cette hypothèse, nous expliciterons tout d'abord le contexte d'émergence de cette expérimentation, les constats et intentions politiques auxquels elle s'origine, ainsi que le cadre conceptuel mobilisé pour procéder à son analyse distanciée. Nous étudierons ensuite les partis pris

¹ Cette expérimentation a été co-pilotée par la Délégation Générale à l'Emploi et la Formation Professionnelle (DGEFP), le Comité paritaire national de l'emploi et de la formation (Copanef) et le Fond Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels (FPSPP), avec la contribution active du Conseil National de l'Emploi, de la Formation et de l'Orientation professionnelle (Cnefop).

méthodologiques et le cadre d'action de cette démarche, puis exposerons quelques-uns de ses résultats qui permettent d'attester des transformations qu'elle a provoquées au-delà de la refonte du cadre légal et réglementaire. La conclusion ouvrira une discussion sur les enseignements qu'inspire cette expérimentation quant à l'élaboration de décisions publiques à visées transformatrices.

Au préalable il nous paraît important de revenir sur la place que nous avons tenue dans cette démarche et ses conséquences pour les analyses que nous proposons. Nous avons été impliquées, soit comme actrice de la conception et du pilotage, soit comme membre du comité scientifique et technique créé à cette occasion. Du fait de cette implication, cette analyse ne peut prétendre à une objectivité détachée du processus mis en œuvre ; de notre point de vue, cette objectivité reste, dans tous les cas, partiellement illusoire, car le chercheur, y compris quand il est extérieur aux phénomènes qu'il analyse, demeure toujours « le premier objet de sa recherche » (Barus-Michel, 1986). Prenant acte « des tensions dialectiques – mises en évidence par Vinatier et Morissette (2015) – entre interventions au service des professionnels et investigations théoriques », notre approche s'ancre plutôt dans le courant nord-américain actuel du « design-based research » (Van der Maren, 1995), inspiré lui-même des psycho-sociologues (Ardoino, 1993-1999 ; Cifali, 2006). Comme ces auteurs, nous pensons que la recherche ne se fait pas *sur* les professionnels mais *avec* eux et « ancrée dans le terrain de leurs expériences » (Vinatier et Morissette, 2015 ; Ulmann, 2017a).

Notre analyse ne s'appuie donc pas sur une enquête *a posteriori* auprès des acteurs mobilisés dans cette expérimentation, mais s'attache à exploiter nos notes de travail, pour repérer les traces et les ressorts des transformations qui sont intervenues tout au long du processus et ont, *in fine*, permis le passage d'une circonspection initiale sur les Fest (formation en situation de travail) à l'acceptation collective des Afest (action de formation en situation de travail). Les échanges que nous avons tracés lors des différentes réunions, les débats auxquels a donné lieu la mutualisation des difficultés rencontrées par les uns et les autres, les travaux d'ateliers mis en place pour accompagner certains de ces acteurs, les conversations bilatérales plus ou moins informelles qui se sont tenues, constituent, à l'instar du journal de recherche de l'ethnographe, le principal matériau sur lequel nous fondons cette lecture distancée et théorisée de l'expérimentation et nos hypothèses et questions sur les processus de transformation dans la construction de la décision publique.

CONTEXTE D'ÉMERGENCE DE L'EXPÉRIMENTATION ET CADRE CONCEPTUEL DE LA DÉMARCHE

DÉMOCRATISER L'ACCÈS À LA FORMATION PAR UNE ACTION VOLONTARISTE

Les préoccupations de l'État et des Partenaires sociaux à l'origine de cette démarche expérimentale émanaient de différents constats réitérés réforme après réforme en interrogeant les leviers pour agir sur eux. Au nombre des objectifs visés, plusieurs ressortaient avec insistance : en première instance, inciter les personnes les moins formées à bénéficier de la formation ; faciliter pour les TPE-PME l'accès à la formation de leurs salariés malgré les contraintes de production ; accroître l'efficacité de la formation, permettre l'acquisition rapide des compétences requises dans l'exercice des activités professionnelles, et

s’attacher à développer des savoirs sensibles ou des compétences spécifiques sur des métiers en tension, voire qui ne peuvent s’acquérir qu’en situation et pour lesquelles il n’existe pas d’offre de formation disponible ou accessible.

À l’aune de ces différentes visées, et en particulier celle de s’attaquer à l’exclusion relative de la formation des moins qualifiés et des salariés des TPE-PME, le fait d’articuler une action de formation aux situations de travail a émergé comme une piste prometteuse.

Les services de l’État ont été convaincus de l’utilité d’engager une action volontariste pour dépasser le clivage travail et formation, si profondément ancré dans le modèle français. Ils cherchaient également à peser sur des usages non satisfaisants des fonds de la formation professionnelle. Plus que cela, ils cherchaient à inciter les acteurs économiques à réinvestir le développement des compétences en questionnant l’approche administrative et comptable de la formation qui s’est imposée ces dernières décennies.

ÉLUCIDER UN PROBLÈME ET AMORCER SA RÉOLUTION

Les initiateurs de cette démarche étaient guidés par un double enjeu : approfondir l’élucidation d’un problème et identifier les voies de son dépassement. Ils s’attachaient à comprendre une situation en apparence paradoxale : d’un côté, le travail était reconnu comme un vecteur d’acquisition de compétences, mais de l’autre, en contrepoint à ces positions relativement consensuelles, l’Afest, qui se présentait *a priori* comme une réponse congruente aux enjeux énoncés, n’était toujours pas reconnue.

À cette étape une hypothèse générique a été posée par les initiateurs de la démarche : l’inexistence de l’Afest comme modalité pédagogique reconnue dans le cadre légal trouverait-elle son origine dans les pratiques sédimentées avec le temps, des instances publiques et paritaires, dont la mission est de sécuriser le bon usage des fonds en évitant qu’ils servent à financer des situations de production déguisées ? Est-ce pour cela que les modalités de formation rapprochant l’acte formatif de l’acte productif suscitent autant de résistances ? Cette supposition, fondée sur un diagnostic lacunaire, méritait d’être confirmée, enrichie, précisée, mais aussi assortie des stratégies de dépassement des freins pré-repérés (Delay & Duclos, 2016).

INITIER UNE ENQUÊTE INSPIRÉE PAR LES THÉORIES DU PRAGMATISME DE DEWEY

Procéder, par ce qui a d’emblée été nommé une « expérimentation » s’inscrivait en rupture avec des méthodes qu’on rattache parfois à la « nouvelle gestion publique », parfois au « néo-libéralisme », et qui ont été conceptualisées sous divers termes : pilotage ou régulation par les résultats, standardisation, gouvernance scolaire, autonomie et mise en concurrence des établissements, marchés ou quasi-marchés en éducation, etc. » (Rey, 2016, p.4). En référence à l’étymologie latine, *experior*, cette expérimentation consistait plutôt à « faire l’essai » (Gaffiot, 1934), autrement dit à engager différentes opérations « pour arriver à une certaine connaissance » (Littré, 1873-1877). La méthode, qui recelait incertitude et quête de savoir, contrastait avec les principes de la conduite de projet dont les objectifs et les résultats sont préétablis, les plannings de travail contraints et les acteurs désignés. Nous pensons que cette différence n’est pas seulement d’ordre formel, une manière de communiquer plus ouverte ou souple, elle porte sur le fond de ce qui est à faire. Contrairement à un projet tiré vers une fin déterminée (Midler, 1996), qualifier

cette démarche d'expérimentation nous paraît relever de la part de ses initiateurs d'un choix théorique mais aussi politique dans la façon de conduire l'action publique.

Dans un contexte social qui, de longue date, se manifestait par de la circonspection, voire de l'hostilité aux formations par, dans et avec le travail, cette *expérimentation* peut se lire a posteriori comme un processus d'enquête au sens de Dewey (1938, 1993, p.169) : « la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié ».

La référence que nous faisons à Dewey se fonde tout d'abord sur le fait que cette expérimentation ne partait pas d'un problème préalablement identifié pour construire une solution, mais cherchait davantage à cerner un malaise, « une situation indéterminée » - l'opposition persistante à la prise en compte du travail -, pour en explorer les causes et permettre la transformation en « une situation déterminée ». Cette quête incertaine ambitionnait d'accorder du crédit à ce qui résiste pour comprendre. La congruence de ce cadre conceptuel s'enracine aussi dans la manière dont les acteurs eux-mêmes (les OPCA, les organismes de formation, mais aussi les chercheurs et les services de l'état) ont été mis en recherche sur leurs propres fonctionnements dans cette démarche expérimentale. Celle-ci, à l'instar du pragmatisme, ne visait pas à comprendre en extériorité, de manière objectivée, cette circonspection mais cherchait plutôt à accompagner « les expériences » et « les perspectives » des parties prenantes pour impulser une « dynamique de mobilisation collective » et permettre un « processus de co-définition et de co-maîtrise de la situation problématique » (Cefaï, 2009, p. 248). Le processus d'enquête a été comme « indissociable d'un travail réflexif qui a fait émerger simultanément des faits sociaux à examiner, des méthodes d'investigation et des idées à analyser » et ce faisant a transformé le travail du chercheur, mais également celui de tous les acteurs. Chacun s'est trouvé engagé dans un « effort d'observation », de « mise à l'épreuve de ses croyances », et dans l'établissement, « via l'enquête de nouvelles hypothèses qui s'avéreront plus vraisemblables jusqu'à nouvel ordre » (Cefaï, Bidet *et al.*, 2015).

PARTIS PRIS MÉTHODOLOGIQUES ET CADRE D'ACTION DE L'EXPÉRIMENTATION

INSTALLER UNE ORGANISATION PROPICE À LA CONFRONTATION DES POINTS DE VUE

Pour engager l'enquête, un « mémoire technique » rédigé par les services de l'État a constitué une référence essentielle (Delay & Duclos, 2015). Il a permis de poser un cadre qui « contrôle » ou « dirige » l'enquête à conduire. *A posteriori*, ce document peut être lu comme la somme de questionnements qui ont orienté les étapes structurelles du processus : l'exposition de « l'indétermination » de la situation ; « les éléments constitutifs et stables de la situation originelle » ; « les éléments du problème » ; « la détermination », qui renvoie à la suggestion d'idées et aux hypothèses données comme provisoires ; enfin la proposition d'une expérimentation qui permet de tester les hypothèses au regard de faits observés et analysés. Progressivement oublié comme référence, ce document nous paraît rétrospectivement avoir joué une fonction décisive pour permettre une appropriation partagée non d'un diagnostic mais d'une

préoccupation. Il se déduit également de ce rapport initial qu'une première phase de conception a été consacrée non seulement à mûrir la démarche et en concevoir l'architecture ; mais aussi à rechercher l'adhésion des décideurs publics et paritaires afin d'en sécuriser le portage politique et par là même augmenter les chances qu'elle se traduise à terme par des effets dans le réel. Cette préparation a consisté en un travail « discret », proche du *care*, recelant « un ensemble de petites choses qui peuvent apparaître comme étant ordinaires mais qui finalement sont inestimables » (Hesbeen, 1999) et qui actent l'enquête comme « un processus temporel et non une rencontre momentanée » (Dewey, 1938, p.171). Il s'est effectivement écoulé une année entière entre l'émergence de l'idée et le lancement officiel de cette expérimentation, début 2016, par l'État et les Partenaires sociaux, rejoints ensuite par les Régions quelques mois après le démarrage.

Les concepteurs de la démarche ont fait le choix de mobiliser trois catégories d'acteurs qui se complétaient du point de vue de leurs analyses et champs d'interventions respectifs. Des OPCA² (devenus depuis des OPCO) ont été sollicités prioritairement, étant directement concernés par ce type d'actions, notamment pour leur financement. Ils étaient invités à proposer des terrains d'expérimentation en sollicitant des entreprises volontaires, formaliser un projet d'Afest et suivre ce projet avec l'aide d'une part, de consultants/organismes de formation extérieurs et d'autre part, d'experts/chercheurs qui appartenaient à des disciplines différentes (sciences de l'éducation, didactique professionnelle, sociologie, droit...) mais ayant tous une connaissance des mondes de la formation. Ils étaient réunis dans le cadre d'un comité technique et scientifique et en charge d'appuyer l'élaboration et le déploiement des projets, notamment en soutenant l'analyse des difficultés rencontrées. Le réseau Anact-Aract avait une mission de coordination de l'accompagnement et de la capitalisation, et les services de l'état suivaient l'ensemble des travaux : leurs avancées, les enseignements qu'ils inspièrent et les conséquences prévisibles de ces derniers sur les textes juridiques. Cette organisation, confrontant acteurs des mondes productifs et scientifiques, semblait soutenue par la nécessité d'instaurer le dialogue entre ces différentes instances pour éviter les replis dans une acception étroite des contours de l'Afest, et laisser une place à l'incertitude sur le destin qui serait, in fine, réservé à cette modalité formative.

LAISSER UNE MARGE D'AUTONOMIE AUX ACTEURS ET ANALYSER LES ERRANCES

Concernant les essais expérimentaux d'Afest, chaque OPCA, aidé selon les cas par des consultants, était invité à les envisager à sa manière, en fonction de ce qu'il pensait le mieux adapté aux contextes de travail le concernant, et à piloter les projets dont il était responsable sans obligation de résultat. Aucune contrainte de durée ni de méthode n'était imposée aux différentes catégories d'acteurs impliquées. Ils pouvaient s'organiser à leur guise dans le choix des compétences visées par la formation, la distribution des rôles et le découpage des actions entreprises. Une seule consigne s'imposait : concevoir une Afest articulant des phases de mises en situation de travail et des séquences réflexives. Cette unique contrainte, débattue préalablement dans des réunions de travail, se fondait sur un constat établi de longue date par la didactique professionnelle (Pastré, 2011) : on apprend par et dans le travail mais aussi à distance du travail. Cette exigence de méthode

² Nous garderons la terminologie OPCA, qui est celle mobilisée durant l'expérimentation.

a rassuré les OPCA, sur leurs craintes d'un écrasement de la logique formative par la logique productive.

Une cinquantaine d'expériences ont alors été initiées qui ont concerné des domaines professionnels très divers : des soigneurs dans des parcs animaliers, des jeunes en apprentissage dans une jardinerie, des couturiers dans le textile de luxe, des personnels de la restauration collective, des aides-vétérinaires...

Les concepteurs et parties prenantes de ces expérimentations étaient invités à exposer leurs démarches de travail dans le cadre de séminaires les regroupant et à les soumettre à la discussion. Ils étaient en particulier incités à porter une attention privilégiée aux tentatives d'actions non abouties, aux impasses rencontrées, comme aux stratégies de contournement des difficultés éprouvées en situation. De manière orthogonale, nous semble-t-il, à la façon classique de conduire une action publique en valorisant les résultats et sous-estimant les processus, ces temps d'errance étaient considérés comme des vecteurs d'apprentissages essentiels. Il s'agissait ici de ne pas masquer les échecs ou les difficultés mais de les hisser au rang de matériau de travail pour l'analyse collective (Delay, 2017).

RÉSULTATS : LA TRANSFORMATION DES POSTURES ET COMPÉTENCES DES FORMATEURS

RECONSIDÉRER LES USAGES PROFESSIONNELS DES APPRENTISSAGES : DU FORMATEUR À L'AGENT DE DÉVELOPPEMENT

L'expérimentation a démontré que par comparaison avec le face-à-face d'un stage, l'Afest modifie la posture et les compétences des formateurs. Elle se situe à l'opposé des pratiques héritées de formats scolaires qui valorisent des méthodes pédagogiques descendantes et des apprentissages souvent dissociés des usages dans l'activité professionnelle. Les Afest testées ont conduit le collectif d'acteurs engagés dans cette démarche à prendre conscience que cette modalité formative procède à l'inverse : elle part de situations de travail, soit de l'action, pour y revenir *a posteriori* et analyser les savoirs qui ont été mobilisés, inventés ou qui ont fait défaut. Si le groupe de pilotage et le comité scientifique n'ignoraient pas les défiances liées à ce modèle pédagogique peu développé, ils ne mesuraient pas au départ l'ampleur des transformations que l'Afest pouvait engendrer, tant sur le plan des pratiques pour les formateurs, qu'organisationnel pour les structures.

Les expérimentations ont révélé en effet que la nécessaire maîtrise de l'ingénierie, en particulier pour identifier les « besoins » de formation (Meignan, 2003 ; Ulmann, 2017b) ne pouvait s'exonérer, dans une Afest, d'une analyse du contexte de travail, notamment de l'organisation. Les séminaires de mise en commun des démarches conduites ont fait apparaître par exemple que, de manière assez récurrente, il revenait aux formateurs de veiller à ce que leurs conceptions pédagogiques soient compatibles avec l'organisation du travail, par exemple pour sécuriser le droit à l'erreur d'un apprenant, lui permettre de s'entraîner ou d'effectuer le travail à son rythme, ajuster les contraintes de production aux capacités d'apprentissage des personnes... Autant de préoccupations pédagogiques qui, si elles ne sont pas foncièrement nouvelles (Meignan, 2003 ; Capar 2011) mettent le formateur en situation de composer avec l'environnement mais aussi le management et l'encadrement, ce qui, dans nombre de situations rapportées, ne semble plus dans les habitudes.

La délégation de la responsabilité formative, si fréquente lors des stages hors lieu de production, ne s'avère pas praticable dans une Afest où un portage volontariste du dirigeant, et au-delà de toute la ligne managériale, est apparu de plus en plus clairement dans le cours du travail, comme un ingrédient obligé de l'économie générale du dispositif. Les échanges ont révélé que l'installation de ce type de formation peut entraîner de multiples conséquences : une moindre productivité de l'apprenant ; la mobilisation de personnes ressources (tuteurs, collègues...) ; un assouplissement des contraintes temporelles ou des exigences de performance ; des aménagements d'horaires pour installer les temps d'analyse *a posteriori*, parfois aussi des modifications de l'espace... Or, les encadrants n'opèrent pas spontanément ces divers ajustements s'ils n'en perçoivent pas l'intérêt.

Le formateur doit ainsi pousser la porte de l'entreprise plus loin qu'il ne le fait dans une ingénierie élaborée à distance du travail et installer avec l'encadrement une relation qui lui permette de négocier la transformation des situations de production à l'aune d'une finalité didactique. Cette modalité formative semble engendrer la nécessité d'un enchâssement de la réflexion pédagogique avec une réflexion sur l'organisation qui transforme le positionnement du formateur : il devient intervenant (Ulmann, 2017a, 2020) ou pour reprendre Jobert (1993), un « agent de développement ». Dans plusieurs entreprises de l'industrie récréative et audiovisuelle, par exemple, l'intervention du formateur dans le cadre d'Afest a permis de révéler à la direction que les outils mis à disposition des salariés étaient obsolètes et inadaptés au regard des objectifs productifs qui leur étaient assignés ; les formateurs ont eu à justifier la nécessité d'engager des investissements technologiques pour maintenir la qualité des formations.

MOBILISER DES MÉTHODOLOGIES D'ANALYSE DU TRAVAIL

Les échanges au cours de l'expérimentation ont, en outre, mis en évidence que l'ingénierie requise dans l'Afest exige la maîtrise de méthodologies d'analyse du travail pour, d'une part évaluer le potentiel formatif des situations de travail (Lainé, Mayen, 2019) – celles-ci n'étant pas naturellement apprenantes, loin s'en faut – et d'autre part, comprendre comment les professionnels hybrident, articulent, choisissent, transforment les savoirs disciplinaires avec les savoirs d'action, les procédures ou encore les habitus qu'ils mobilisent dans l'action. Or la confrontation à ce domaine d'expertise encore peu répandu aujourd'hui chez les formateurs (Tourmen, 2013) transforme les manières de concevoir leurs propres apprentissages. Les débats ont montré que les parties prenantes de cette expérimentation, y compris les formateurs, n'appréhendaient pas toujours aisément la manière dont le réel déborde le prescrit. Dans le cours même de l'Afest, ils réalisaient que le travail tel qu'il se fait, ne se réduit pas aux activités et compétences recensées dans les référentiels. L'obligation de penser la formation à partir et avec des situations de travail a engendré, dès lors, des débats et des prises de conscience sur les aspects réducteurs ou inopérants des supports de leurs enseignements. Les Afest expérimentées dans l'hôtellerie ont permis, par exemple, de mettre en évidence l'inadéquation relative des référentiels de certification, notamment celui de femme de ménage, en décalage avec les compétences réelles mobilisées et attendues dans l'activité.

Les échanges déclenchés à l'occasion de la mise en œuvre des Afest, ont aussi été de nature à provoquer dans plusieurs des espaces productifs des « disputes » (Clot, 2000) au sein des communautés professionnelles sur les critères du travail bien fait. De manière inédite, les formateurs ont alors été mis en

situation de débattre avec le management sur ces critères de qualité, pour stabiliser une vision partagée des compétences ciblées par les formations. Si l'Afest bouscule les manières d'apprendre, elle semble ici réinviter le formateur à s'inscrire dans une réflexion stratégique sur le développement des compétences et l'évolution des organisations. Elle renforce l'intérêt d'une pédagogie qui ne soit plus dissociée des usages mais articulée au travail et ce faisant, amène le formateur à ne plus dissocier « manières et matières » (Stroobants, 2009).

DÉCOUVRIR ET RECONNAITRE COLLECTIVEMENT LES LIMITES DES AFEST

Enfin, les essais d'Afest réalisés au sein des entreprises impliquées dans l'expérimentation ont permis d'éclairer finement les réticences et les freins auxquels peut se heurter cette modalité formative. L'analyse des tentatives qui n'ont pas été à leur terme a été riche d'enseignements. Quelques cas ont conduit à interroger la pertinence même de cette façon de former. Il est ressorti des échanges que l'Afest, contrairement à ce que sous-entend une rhétorique qui aujourd'hui la promeut au rang de réponse systématique, n'est pas adaptée à tous les domaines d'activité, ni même d'ailleurs à tous les profils de salariés et ne se prête pas à toutes les configurations de travail. Certaines ne peuvent pas aisément être transformées en situations d'apprentissage en raison par exemple de la dangerosité des actes dans le médical, du coût des matériaux dans le textile de luxe ou encore de la pression des objectifs productifs dans plusieurs secteurs (Delay, 2017). On peut sur ce point rapporter l'exemple particulièrement débattu au sein des séminaires de travail d'une Afest conduite dans une entreprise du BTP.

Encadré 1. *L'Afest ne se prête pas à toutes les configurations de travail*

L'Afest envisagée par le formateur devait porter sur l'apprentissage de la coordination entre différents corps de métiers (électricité, isolement, etc.). Elle visait à ce que les professionnels acquièrent une compréhension plus poussée du fonctionnement global d'un chantier et des expertises qu'il réclamait, et qu'ils soient davantage en capacité de penser leur intervention en intégrant les contraintes et finalités des autres corps de métiers. Cependant, dans le cours de la formation, le formateur n'arrivait pas à instaurer les séquences réflexives. L'intensité des contraintes temporelles l'en empêchait en raison des délais de livraison exigés par le donneur d'ordre du chantier. Cette impossibilité de desserrer les impératifs productifs pour introduire ces temps d'analyses *a posteriori*, constitutifs d'une dynamique d'apprentissage, a révélé également, dans les descriptions du formateur, un risque supplémentaire : celui d'un possible détournement de la finalité formative de cette séquence lorsqu'elle est conduite par les encadrants. Ces derniers ont eu tendance à transformer ces temps d'analyse en espace prescriptif de transmission des consignes et d'évaluation de la performance des apprenants.

Ces observations, soumises à la discussion collective, ont invité, par voie de conséquence, à reconsidérer le positionnement du formateur qui dans une Afest ne peut se contenter d'exécuter une commande. Elles l'obligent à s'inscrire, lui aussi, dans une démarche réflexive sur les contours et modalités de la formation à déployer, à se donner les moyens de garantir la pertinence, l'opportunité et la praticabilité de ses choix pédagogiques.

POUR NE PAS CONCLURE

Au plan de l'avènement des Afest, l'expérimentation a permis d'identifier des principes d'action et points de vigilance qui structurent l'ingénierie de conception et de déploiement de ce type d'action. Si désormais le cadre légal et réglementaire est posé, il ne nous semble pas que l'on puisse considérer qu'il s'agit de la fin de l'histoire, tant cette dernière implique, dans la comparaison implicite avec le principe d'un stage, une recomposition significative des logiques d'action de l'ensemble des acteurs.

L'ensemble des travaux conduits dans le cadre de cette expérimentation nous conduit à penser que la transformation s'origine dans le fait que l'Afest est sous-tendue par une conception de la formation qui se situe non pas du côté de la conformation à une norme référencée en dehors des situations de travail mais intègre l'imprévisibilité et la contingence inhérentes à l'activité professionnelle. Une telle approche n'appréhende pas celui qui apprend au regard de ses carences à combler, mais l'envisage comme riche d'une expérience, mu par le désir d'augmenter sa compréhension du monde au-delà d'une appropriation de savoirs, et porteur d'un point de vue sur son travail et les manières de le réaliser. Une telle transformation ne s'installe pas simplement par débats et décrets, même si ceux-ci sont, de toute évidence, nécessaires. Elle nécessite aussi d'être soutenue par des options sociales et politiques sur la manière de conduire l'action publique. L'expérimentation a permis d'engager la transformation mais celle-ci n'est pas achevée.

Sur le plan de la conduite de l'action publique, l'analyse *a posteriori* de cette expérimentation met en exergue la nécessité d'opérer et d'accompagner un rapprochement de mondes qui ne se côtoient pas habituellement. Cette parenthèse expérimentale a en effet installé des formes de discussion dans lesquelles chacun pouvait « faire entendre sa voix en dehors des processus institutionnalisés de délibération, sortir de l'invisibilité, réapparaître dans l'espace public grâce à de nouveaux mécanismes de participation (...) ». Elle a « favorisé la proximité dans les relations sociales et dans la vie quotidienne (et) participé à (un) véritable processus de production de la démocratie » (Laugier & Ogien, 2014, p. 46), en portant une vision du politique ouverte, qui accueille l'incertitude, la confrontation des regards, la complexité du réel, et dans laquelle « les individus concernés par le problème contribuent, à égalité de compétence, afin de lui apporter une solution satisfaisante » (Dewey, 1993). Il s'agit là d'un chemin exigeant qui ne s'est pas opéré sans heurts. Prenons pour exemple de ces tensions, le choix, âprement débattu dans les premiers séminaires de travail, sur la pertinence de conduire l'expérimentation avec les OPCA, suspectés d'être des intermédiaires peu compétents, pouvant ralentir ou faire échouer l'expérimentation. *A posteriori*, l'on peut comprendre que cette décision ne relève pas seulement d'un choix technique ; elle actait, nous semble-t-il, le fait que l'on transforme davantage en soutenant les acteurs, en créant des médiations qu'en excluant (Schwartz, 1997). Une telle option impose dès lors d'en assumer les conséquences, notamment sur le temps que l'on octroie à l'avènement des transformations.

Un ensemble de questions, encore aujourd'hui dans l'ombre, méritent d'être mises au travail, pour permettre un changement d'échelle de l'Afest, franchir un seuil supplémentaire de transformation : quels leviers activer pour stimuler l'engagement des employeurs, *a fortiori* si cette modalité est appelée à s'étendre au public des demandeurs d'emploi ? Dans quelles mesures peut-elle s'articuler avec d'autres modalités

dans des parcours hybrides? En quoi son ancrage dans des environnements socio-productifs par définition singuliers est compatible avec un modèle économique soutenable pour les prestataires de formation? Autant de questions qui, au même titre que celles ayant progressivement émergé dans l'expérimentation nationale, n'appellent pas de réponses mécaniques et uniformes imposées d'en haut que les professionnels de terrain se contenteraient de décliner. Elles supposent qu'à nouveau se structurent, ici et là, des espaces délibératifs propices aux croisements des expertises, à l'apparition de controverses et l'invention itérative et collégiale de façons de faire. L'instauration, pour reprendre les mots de Joseph et Cefaï (2002, p. 10) à propos de la cité de « communautés d'explorateurs, en prise sur des situations problématiques dans le laboratoire de la chose publique », apparaît, en effet, à l'issue de cette expérimentation, comme une voie favorable à la production de transformations pérennes et la création d'opportunités pour chacun de se déporter par rapport à ses schémas professionnels routiniers. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ardoino, J. (1993 - 1999). L'approche multiréférentielle et le devenir de la multiréférentialité. *Pratiques de formation-analyse*, 26-27 et 36.
- Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur, premier objet de la recherche. *Bulletin de psychologie*, 377, 801-804.
- Caspar, P. (2011). *La formation des adultes hier, aujourd'hui, demain*. Editions des organisations.
- Cefaï, D. (2009). Comment se mobilise-t-on? L'apport d'une approche pragmatiste à la sociologie de l'action collective. *Sociologie et sociétés*, 41(2), 245-269.
- Cefaï, D., et Joseph, I. (2002). *L'héritage du pragmatisme. Conflits d'urbanité et épreuves de civisme*. Éditions de l'Aube
- Cefaï, D., Bidet, A., Stavo-Debauge, J.; Frega, R., Henion, A. et Terzi, C. (2015). Introduction du dossier « Pragmatisme et sciences sociales : explorations, enquêtes, expérimentations ». *SociologieS*.
- Cifali, M. (2006). Partis pris entre théories et pratiques cliniques. Dans M. Cifali, et F. Giust-Desprairies (dir.). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (pp. 127-144). De Boeck.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail: pour une troisième voie. Dans B. Maggi, *Manières de penser et manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-155). PUF.
- Delay, B., et Duclos, L. (2016, Décembre). Les formations en situation de travail à l'épreuve du droit. Une démarche d'expérimentation. *Droit Social*, 12, 981-987.
- Delay, B., et Duclos, L. (2015). Le soutien au développement des FEST. Mémoire technique relatif au projet d'expérimentation FEST/TPE-PME, DGEFP.
- Delay, B (2017). Formation en situation de travail dans les TPE-PME : évaluer en expérimentant. *Education Permanente*, HS10, 67-77.
- Dewey, J. (1938 ; 1993). *Logique: la théorie de l'enquête*. PUF.
- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire latin-français*. Hachette.

- Hesbeen, W. (1999). Le caring est-il prendre soin ? *Revue Perspective soignante* , 4, 1-20.
- Jobert, G. (1993). Les formateurs et le travail : chronique d'une relation malheureuse. *Education Permanente*, 116, 7-18.
- Laugier, S. et Ogien, A. (2014). *Le Principe démocratie. Enquêtes sur les nouvelles formes du politique*. La Découverte.
- Littré, E. (1873-1877). *Dictionnaire de la langue française*. Librairie Hachette.
- Luttringer, J. (2015). L'entreprise formatrice et le droit après la loi de 2014. *Chroniques*, 95.
- Luttringer, J.-M., et Boterdael, S. (2018). La formation en situation de travail: quel cadre pour une innovation pédagogique ? *Droit et politiques de formation*, 140.
- Mayen, P., et Lainé, A. (2019). Valoriser le potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles. Praxis, Educagri Editions.
- Meignan, A. (2003). L'ingénierie de formation: du far west au néo-académisme ? *Education permanente*, 157, pp. 37-52.
- Midler, C. (1996). *L'auto qui n'existait pas. Management de projets et transformation de l'entreprise*. Inter Editions
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. PUF.
- Rey, O. (2016, Janvier). Le changement, c'est comment ? *Dossier de veille de l'IFE* , 107, 1-28.
- Schwartz, B. (1997). *Moderniser sans exclure*. La découverte.
- Stroobants, M. (2009). Dénouer les ficelles du métier. Pour connecter les savoirs formels et informels. *Techniques & culture*, 166-179.
- Tourmen, C. (2013). L'expérience des formés, obstacles ou ressources pour les formateurs ? Dans E. Chartier, J.-F. Roussel, & S. Boucenna, *Expériences des adultes et professionnalité des formateurs* (pp. 117-128). De Boeck.
- Ulmann, A.-L. (2020). Formation, intervention comprise. *Revue de psychologie du travail et des organisations*, 26, 71-85.
- Ulmann, A.-L. (2017a). La formation: une intervention qui tait son nom ? Dans Ulmann, A.-L. Weill-Fassina, A., et Tahar Benchekroun, H, *Intervenir. Histoires, recherches, pratiques*. (pp. 121-131). Octarès.
- Ulmann, A.-L. (2017b). Le "besoin" de formation: une évidence à réinterroger. *Education Permanente*, HS10, 79-87.
- Ulmann, A.-L. (2018). L'apprenti au coeur de "l'introuvable relation" tuteur formateur. *Formation et Emploi*, 1-17.
- Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation* . Presses Universitaires de Montréal.
- Vinatier, I. et Moricette, J. (2015). Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives. Note de synthèse. *Carrefours de l'éducation*, 39, 135-168.