

6^{ème} Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et
l'Université de Genève
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

Favoriser l'appropriation de l'Afest par un collectif de formateurs du secteur du transport routier en Hauts-de-France

Prénom NOM : Noémie DUDZINSKI
Aract Hauts-de-France, 197, rue Nationale 59000 Lille, France
n.dudzinski@anact.fr

Types de communication

Communication issue de la pratique

Axes de la conférence

Axe 1 : Croiser la perspective des acteurs

Objectifs de la conférence

Apporter de la visibilité aux réalités empiriques de la formation professionnelle
Favoriser les contributions des praticiens de la formation professionnelle

Résumé

Cette contribution donne à voir la construction et la mise en œuvre d'une action de formation visant l'appropriation de l'Afest par un collectif de formateurs de six entreprises de transport routier. Elle met en relief le caractère collaboratif et individualisé de l'intervention au regard d'un enjeu de déploiement collectif qui tient compte des spécificités de chacun des contextes d'entreprise.

Mots-Clés

Afest, action collaborative, compétences

Introduction

L'Action de Formation en Situation de Travail (Afest) ¹ réinterroge l'articulation des apprentissages avec l'organisation du travail, des collectifs et de l'entreprise. La diffusion de ce modèle récent relève encore aujourd'hui de l'expérimentation. Il questionne les conditions de son intégration dans les pratiques des entreprises et de son appropriation par les acteurs impliqués.

Dans le cadre de mon activité de Chargée de mission à l'Association régionale pour l'amélioration des conditions de travail en Hauts-de-France (Aract Hdf), j'ai participé à la construction d'une ingénierie Afest qui m'a permis d'aborder la conception de l'action sous un format collaboratif et itératif. Cette contribution se propose de relater et d'interroger l'intérêt de ce format de construction au regard des enseignements tirés de cette expérience, spécifiquement en ce qui concerne la construction de l'ingénierie du dispositif de formation (ici destiné à des conducteurs routiers en poste) et l'accompagnement des formateurs à l'appréhension du modèle Afest et de ses composantes (analyse du travail, réflexivité, centration sur l'expérience vécue de l'apprenant...)

Des problématiques d'emploi et de compétences

Le secteur du transport routier en Hauts-de-France est fortement impacté par des problématiques d'instabilité d'effectifs liées au vieillissement de la population salariée, à des difficultés de recrutement ainsi qu'à un taux de turn-over important. Afin de résoudre ces difficultés communes d'emploi, de formation et de croissance économique, six entreprises appartenant au groupement « les ambassadeurs de l'emploi du transport et de la logistique » (Transports Bray, Depaeuw, Carpentier, MainForte, TC transport et Ramette), mettent en œuvre des démarches collectives dont l'une vise à développer et à valoriser les compétences des salariés.

Dans la perspective de développer des solutions pour stabiliser leurs équipes, combler leurs besoins en compétences et valoriser leurs salariés en poste, les six entreprises ont fait appel à l'Aract Hdf² et à l'organisme de formation (OF) AFTRAL, afin de concevoir un projet de

¹ L'article L.6313-1 du code du travail attenant à la loi du 5 septembre 2018 ainsi que son décret d'application (art. D.6313-3-2) portent définition et inscrivent comme modalité pédagogique les actions de formation en situation de travail. Cette disposition apporte un cadre juridique aux apprentissages et aux compétences développées dans le cours de l'activité professionnelle, qui, jusqu'alors, n'étaient pas toujours reconnus, formalisés ou optimisés.

² L'Association régionale pour l'amélioration des conditions de travail des Hauts-de-France est financée par l'Etat via l'Anact (Association Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail) et la DREETS (Direction Régionale de l'économie, du travail, et des solidarités), par la Région et par des conventions complémentaires. Elle accompagne les acteurs et institutions du marché du travail sur l'organisation du travail, le dialogue social, le développement des compétences, en s'appuyant sur la prise en compte du travail réel, des approches participatives et des évolutions.

formation répondant au modèle de l'AFEST, institué par la dernière loi réformant la Formation Professionnelle Continue³.

Pour déployer l'action, J'ai intégré un collectif réunissant deux chargés de missions Aract HdF (dont je fais partie), un responsable pédagogique AFTRAL, un dirigeant de l'une des entreprises, un référent régional de l'Opérateur de compétences OPCO Mobilités et une enseignante chercheuse de l'Université de Lille. Ensemble, nous avons conçu une ingénierie de formation visant l'évolution des formations internes et une montée en compétences des conducteurs routiers, au regard des besoins spécifiques de chaque entreprise.

La Formation Continue Obligatoire (FCO) est aujourd'hui le seul modèle de formation prégnant pour les conducteurs routiers qui soit imposé par la réglementation. Elle porte sur des thèmes généraux et est dispensée tous les cinq ans. Si cette formation permet la transmission d'informations visant à actualiser les connaissances, notamment en termes de réglementation, elle n'aborde que peu les contextes et activités spécifiques rencontrés dans l'exercice du travail. Or, le métier de conducteur a connu ces dernières années des évolutions conséquentes qui ont élargi le champ d'activité et le besoin en compétences des entreprises. Si la principale activité d'un conducteur routier consistait il y a quinze ans à conduire un camion d'un point A à un point B, le métier ne fait pas exception à la tendance sociétale, il s'est enrichi et les conducteurs ont à faire preuve de polyvalence et de polycompétence. Ils ont ainsi, par exemple, à développer en supplément de la conduite, des compétences en relation clientèle et en informatique ; ils doivent maîtriser les réglementations (française et européenne) liées à l'exercice de leur métier, les manœuvres et l'utilisation de matériels spécifiques tout en tenant compte de l'empreinte environnementale de leur activité.

En parallèle de cette formation formelle qui s'impose à elles, les entreprises développent de la formation interne durant laquelle les savoirs et savoir-faire propres sont majoritairement transmis « sur le tas » par les formateurs ou par des conducteurs expérimentés. Cette pratique qui répond à l'exigence organisationnelle (le salarié reste mobilisé en situation de travail), se pose cependant en frein à une valorisation et à une reconnaissance de l'expérience et des compétences des conducteurs.

La mise en œuvre du modèle Afest représente pour les dirigeants une action favorisant la fidélisation, la reconnaissance et le développement de compétences des salariés afin de répondre à leur problématique de recrutement et de turn-over. Elle permet également d'envisager à terme la certification de la formation et de sécuriser son financement. La formation se présente encore comme un moyen de consolider la phase d'intégration des nouveaux salariés.

Trois éléments inhérents au modèle répondent spécifiquement à leurs enjeux :

- ▶ La grande plasticité de l'Afest favorise la composition de parcours formatifs adaptables, modulables en termes de contenu et de rythme et peut permettre aux salariés d'être

³ Il s'agit de la Loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » adoptée en France le 5 septembre 2018.

rapidement opérationnels grâce au développement de compétences ne pouvant s'acquérir que sur le lieu de travail, en prenant appui sur les contextes et activités.

- ▶ Elle représente également un moyen de favoriser l'engagement des personnes par une approche pédagogique « par le faire » pouvant convenir à leurs salariés qui présentent une faible appétence pour la formation théorique.
- ▶ Enfin cette nouvelle approche de la formation, proche des démarches formatives déjà réalisées en entreprise, permet d'intégrer plus facilement la formation à l'organisation du travail et de ne pas mobiliser trop longtemps les salariés en dehors de l'activité de production.

Pour l'Aract Hdf, il paraissait opportun d'articuler l'Afest aux pratiques existantes en proposant une ingénierie assurant la participation des acteurs à la construction de l'action. Ce dernier point représentait un élément déterminant pour l'aboutissement et la réussite du projet. Cette ambition appelait une configuration d'ingénierie spécifique tenant compte du contexte concurrentiel entre entreprises, de leurs enjeux et aspirations communes mais aussi propres à chacune. Ainsi l'élaboration du format et du contenu de l'action de formation a suscité de nombreuses questions aux prémices de sa construction mais aussi tout au long de celle-ci : Comment réaliser une formation tenant compte de six organisations différentes ? Comment former les formateurs à l'appréhension de cette modalité récente ? Quel référentiel pour apporter une réponse collective mais donnant à voir les spécificités de chacun des terrains ? Quel format de formation serait à même de nourrir et de construire les réflexions et échanges au sein du groupe de formateurs ?

Une construction collective et itérative

Afin de répondre aux exigences de la législation⁴, de construire notre action et de décliner opérationnellement la formation, le collectif a mené un travail d'analyse en deux étapes :

⁴ Créé par [Décret n°2018-1341 du 28 décembre 2018 - art. 1](#), la mise en œuvre d'une action de formation en situation de travail comprend :

- 1° L'analyse de l'activité de travail pour, le cas échéant, l'adapter à des fins pédagogiques
- 2° La désignation préalable d'un formateur pouvant exercer une fonction tutorale
- 3° La mise en place de phases réflexives, distinctes des mises en situation de travail et destinées à utiliser à des fins pédagogiques les enseignements tirés de la situation de travail, qui permettent d'observer et d'analyser les écarts entre les attendus, les réalisations et les acquis de chaque mise en situation afin de consolider et d'explicitier les apprentissages
- 4° Des évaluations spécifiques des acquis de la formation qui jalonnent ou concluent l'action.

- Une analyse de la demande (en 2019) qui s'est traduite par des réunions d'échange organisées avec les dirigeants et/ou formateurs des entreprises afin de définir le projet, d'en cerner les enjeux, d'en dresser les objectifs et de construire le partenariat.
- Une analyse de l'activité et des pratiques formatives des entreprises (1^{er} semestre 2020) qui a pris la forme de deux séries d'entretiens (21 au total) réalisés en visioconférence, en raison du confinement lié à la pandémie de COVID 19. Nous avons rencontré à cette étape les dirigeants, chargés d'exploitation, responsables de formation et les formateurs de chacune des entreprises.

Cette phase d'analyse a permis de situer l'activité et l'organisation des entreprises, d'identifier leurs pratiques formatives et leurs besoins en compétences spécifiques. Elle nous a également aidé à valider l'intérêt d'expérimenter le modèle AFEST dans la perspective de dépasser les pratiques de « formation sur le tas » alors en vigueur.

Ce travail s'est soldé par une journée de restitution et de partage avec l'ensemble des formateurs internes des entreprises le 25 juin 2020 et par un point d'étape auprès des six dirigeants en comité de pilotage le 14 septembre 2020.

La période de confinement nous a empêché d'analyser le travail et les pratiques de formation directement sur le terrain. Ainsi nous n'avons pas pu observer l'activité ni interroger les acteurs en situation. Cela a cependant été compensé par leur association à la construction de l'action de formation. A la fois par la discussion et validation des démarches avec les dirigeants, et aussi par l'expression et l'intégration du vécu expérientiel et expérimental des formateurs, tout au long de l'accompagnement.

Le collectif de travail a donc fait le choix d'une démarche collaborative (Vinatier et Morissette, 2015) élargie, afin de bénéficier des expertises de chaque acteur, de tenir compte des problématiques de terrain dans l'élaboration de l'action et de favoriser l'assimilation de la démarche par l'ensemble des participants.

Nous avons organisé notre intervention autour de trois objectifs principaux :

- La co-construction d'un référentiel de formation commun à l'ensemble des entreprises et dont le contenu et les modalités de mise en œuvre puissent être adaptés au contexte organisationnel et activités spécifiques de chacune d'elle.
- Un accompagnement à la mise en œuvre des démarches au sein de chaque entreprise (élaboration des séquences d'apprentissage et plan de déploiement de la modalité Afest). Cet accompagnement visait conjointement l'appropriation de la méthodologie propre à la modalité Afest par les entreprises, et la déclinaison de la formation au regard de leur contexte organisationnel & de leurs spécificités.
- L'outillage des entreprises à la pratique formative de l'Afest par la réalisation de grilles de positionnement en amont de la formation afin de déterminer le parcours de formation personnalisé pour chaque salarié ainsi que par la conception d'un outil permettant l'évaluation des compétences développées de manière fine (critères et niveaux d'acquisition) au regard des objectifs définis au sein du référentiel.

Nous avons donc alterné des temps de travail en collectif et des périodes d'accompagnement individuels pour former les formateurs internes⁵.

La construction de l'action

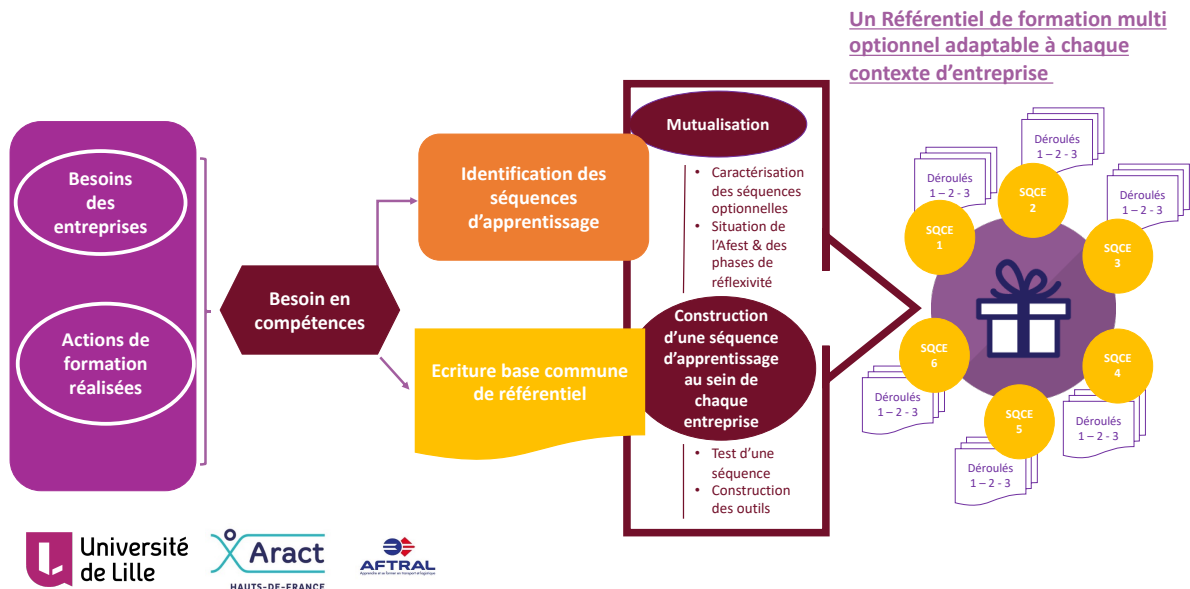


Figure 1 Construction de l'action Afest/Transport 2020 2021. Document Aract Hdf

Le schéma précédent illustre les composantes clés de l'ingénierie de formation déployée. Les journées collectives visaient à construire les objectifs et à transmettre les éléments théoriques et méthodologiques constitutifs du modèle Afest (l'analyse du travail, la démarche réflexive, le concept de compétence en situation de travail, la mise en sens de l'activité...). Les temps d'accompagnement personnalisés servaient la contextualisation des séquences d'apprentissage et le déploiement de la formation en situation de travail (adaptation des objectifs, contenus, modalités et supports de formation), selon les contraintes opérationnelles et les activités de l'entreprise.

Nous avons conçu un référentiel comprenant six objectifs de formation partagés donnant lieu à six déroulés de formation conçus et expérimentés dans une entreprise avec chaque formateur interne. Ce référentiel se compose donc d'une base commune contenant les six objectifs et de six déroulés de formation à usage optionnel articulés à chacun des objectifs.

⁵ La formation s'est déroulée sur trois jours de sessions collectives pour les six formateurs et trois demi-journées d'accompagnement individualisé au sein de chaque entreprise

Cette conception collaborative et itérative a contribué à l'assimilation rapide de la modalité Afest par les formateurs.

- ▶ Le partage d'éléments de langage de manière discutée au cours des échanges et leur mise en lien avec les pratiques existantes ont favorisé l'appropriation du modèle de formation et permis de mettre en exergue les spécificités de chaque entreprise au regard des théories abordées. Si les apports théoriques réalisés lors de la première session collective ont paru faire sens pour l'ensemble des formateurs, leur articulation aux pratiques existantes et projetées, lors des temps intra entreprises, s'est révélée déterminante en termes d'appropriation. Il me semble que sans cette rencontre entre théorie générale et spécificités terrain, les apports seraient restés de l'ordre de généralités planantes sans « accrocher » les formateurs. La centration sur le travail, la reconnaissance des différentes manières de faire et la prise en compte des spécificités relevant des pratiques propres à chaque formateur ont permis l'émergence de leur engagement et d'un apprentissage en collectif. Ce travail que je qualifie de « spécification théorique » est l'élément déclencheur de l'engagement des formateurs dans l'action. Il a consisté à mettre en lien l'expérience vécue des formateurs avec les données conceptuelles. L'ancrage sur les pratiques a ainsi participé à apporter du sens aux concepts évoqués, mais aussi à garantir le potentiel d'usage de l'action de formation en veillant à la cohérence d'une construction utile aux bénéficiaires.
- ▶ La construction dans et pour l'usage (Folcher, 2019) de cette ingénierie a également favorisé l'appropriation collective des modèles théoriques et méthodologiques. La construction chemin faisant de l'ingénierie tout au long du processus d'accompagnement des formateurs internes a permis de faire évoluer l'action (choix des thématiques, des modalités, enrichissement du référentiel) et les pratiques réalisées individuellement (situation des séquences réflexives, appropriation des outils déjà mobilisés au sein d'autres entreprises...) au regard des besoins définis. Les échanges réalisés lors des sessions collectives avec et entre formateurs ont contribué à l'intégration des changements dans les pratiques et à l'exercice d'une réflexivité se diffusant plus largement sur le métier et la posture du formateur.

Une dynamique collaborative comme socle de l'Afest

Le format de co-construction alimenté par des temps alternatifs de travail individuel et de partage avec les acteurs mobilisés tout au long de l'action a influencé la nature des différentes phases du projet : l'ingénierie, l'accompagnement des formateurs, la diffusion interne.

Dans les entreprises, l'appropriation de la démarche s'est ancrée sur une double dynamique collaborative : celle co-construite opérationnellement avec les formateurs et celle portée par le partage et la mise en discussion des éléments et des enjeux de l'action avec les dirigeants.

- ▶ La conception du référentiel et des outils avec les formateurs a permis en termes d'ingénierie de vérifier l'articulation des apports réalisés avec leurs pratiques internes et d'alimenter nos réflexions sur la construction de l'action. Les apprentissages issus

des actions réalisées ont permis d'ajuster chemin faisant les contenus et les formats de nos interventions.

La confrontation des éléments du projet (apports conceptuels, principes de l'Afest, vision du groupe de travail...) avec l'expérience et les connaissances des formateurs nous a permis, par l'expérimentation directe, d'aborder l'acte de former d'une autre manière, de distinguer la modalité Afest d'avec les pratiques sur le tas réalisées alors. Cette confrontation a également permis de spécifier l'accompagnement des acteurs à l'assimilation de la modalité et de la posture du formateur Afest. L'appui sur les pratiques réelles et sur les situations d'apprentissage au cours du travail a favorisé la rencontre et la construction de sens des apports théoriques. Cela a participé à l'engagement des formateurs dans la démarche par l'intégration des apports dans leurs pratiques dont ils ont perçu une plus-value immédiate.

- ▶ La confrontation du projet et de sa mise en œuvre avec les membres de la direction a permis de construire l'engagement et de vérifier leur soutien, indispensable à la réussite de l'action. Leur participation a également conditionné la construction d'une dynamique d'entreprise favorisant l'intégration de la formation en situation de travail, non comme acte isolé mais plutôt en tant que projet d'entreprise. Ce soutien a créé les conditions favorables à l'implantation et à la diffusion de l'action de formation. La mise en œuvre a fait appel à des modifications organisationnelles (adaptation des tournées en termes de temps et d'activité à des fins pédagogiques) devant s'appuyer sur la validation et la diffusion du cadre d'action par l'ensemble des acteurs d'entreprise identifiés et mobilisés.
- ▶ L'action portée par le collectif de travail représente le troisième élément ayant alimenté la dynamique collaborative. Les rôles n'ont certes pas été écrits, mais chaque acteur du projet s'est positionné sur des activités en lien avec son champ de compétence. Par exemple l'enseignante chercheuse de l'Université de Lille est intervenue principalement en appui méthodologique et théorique et également sur l'axe de capitalisation amorcé. Le responsable pédagogique a spécifié que « *la capitalisation n'appartient pas à son champ de compétences et qu'il ne souhaite pas prendre part à cette activité* » et s'est concentré sur les étapes d'ingénierie et de mise en œuvre. Les choix de participation et de positionnement ont été respectés, chacun a pu être enrôlé sans que cela ne génère de tensions. L'ensemble du collectif s'est mis au service de l'action, sachant que les enjeux de structures et de personnes trouveraient réponse au cours de l'action ou en aval de celle-ci (que ce soit en termes d'élargissement de l'offre de formation de l'Aftral, d'appropriation d'une nouvelle modalité pour le responsable pédagogique, de capitalisation pour l'Aract ou l'Université...)

L'articulation du format collaboratif avec la dimension itérative a finalement constitué un processus s'autoalimentant des ressources nécessaires à l'élaboration du projet et l'ingénierie de formation (savoirs, méthodologies, outils de formalisation des apprentissages et situations...) :

Double alimentation continue conditionnant l'action de formation des formateurs Afest

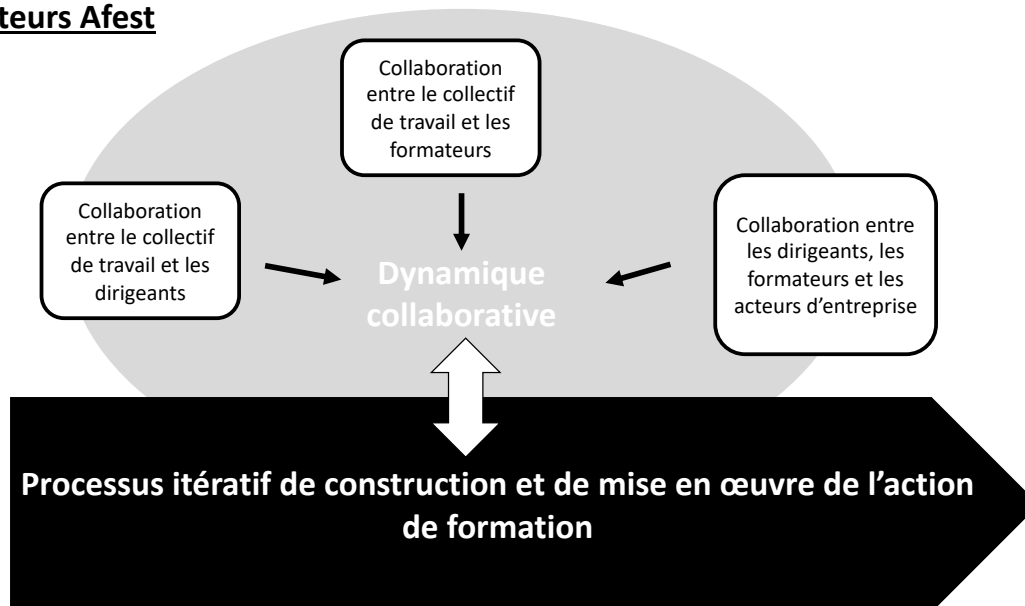


Figure 2 Principes de construction de l'action de formation. Document Aract HdF

Ce format a permis de réaliser des boucles de réajustement de l'action en intégrant des éléments provenant de l'activité réelle et des apports des formateurs. Cet appui sur les pratiques existantes et la construction de l'action avec les formateurs ont généré et entretenu la dynamique collaborative, elle-même alimentant le processus de construction et de mise en œuvre de l'action. Ces deux éléments se sont révélés inter reliés et inter dépendants.

La multiplication des zones d'interaction, à la fois au sein du collectif de travail en charge de l'animation de la démarche et aussi de l'ensemble du réseau constitué de tous les acteurs impliqués a favorisé une appropriation rapide des rôles et des ressources propres à chacun, ainsi qu'une activité de veille déployée sur différents niveaux (le collectif de travail, certains dirigeants, les formateurs).

La mutualisation des pratiques et les échanges au sein des collectifs ont permis d'élaborer en groupe les outils en lien direct avec les intermédiaires. Ils ont également contribué à la construction d'une réponse aux besoins réels, à adapter l'action au fur et à mesure de son déroulé en valorisant le développement de compétences des conducteurs, en enrichissant les pratiques des formateurs mais encore en développant les savoirs d'action de tous les acteurs du réseau.

Le collectif soutenant les positionnements et les volontés individuelles, la démarche collaborative et itérative a créé une communication inter compréhensive (Zarifian, 1997) entre acteurs et un vécu commun. Cela a alimenté l'appropriation de la modalité par les formateurs en entreprise, l'enrichissement des pratiques et le déplacement de posture. Au sein du réseau, **les formateurs ont constitué une communauté apprenante** qui a pu se développer dans un processus d'apprentissage en s'appropriant les informations et en intégrant des démarches innovantes dans leurs pratiques formatives. Une transparence s'est instaurée au fil du temps

entre acteurs, un lien de confiance s'établissant : « *Je pense que là on ne parle même plus de société en fait, on parle d'un groupe, je pense qu'on prend les données de tout le groupe en fait, on dit même plus voilà c'est Bray, c'est Depaeuw, c'est Main forte... c'est un groupe quoi et on travaille pour ça, à penser tous dans le même sens sur des sujets différents et après se les partager aussi et je pense les adapter aussi à nos sociétés* » (Formateur, en séquence intra entreprise). Chacun des formateurs ayant pu se construire un rôle spécifique, ils sont parvenus ensemble à s'engager activement dans les activités. Les ressources des uns répondant aux besoins des autres et la réussite de l'action dépendant de tous, chacun est devenu un pilier de l'activité.

Conclusion

Voici en guise de conclusion deux pistes de réflexion prolongeant l'analyse des éléments d'apprentissage liés à cette construction d'action et faisant émerger son potentiel :

- ▶ Inhérente à la modalité Afest, la réflexivité a eu une forte portée sur les formateurs. Elle a pris sens par son intégration au sein même de la formation des formateurs. Par la pratique, ils ont pu l'expérimenter et entrevoir ses potentiels d'apprentissage et de développement pour les conducteurs. : « *C'est intéressant (la réflexivité), je ne me posais pas trop la question avant, tandis que là, faire réfléchir le conducteur sur ce que l'on pourrait faire en plus ou sur ce qui pourrait être apporté pour améliorer les choses, je trouve que c'est bien parce que nous on n'a pas toujours les réponses à tout et justement ce sont les conducteurs qui vont nous dire « ah ben oui mais attention là vous voyez toujours ça, mais ça nous on aimerait bien* » (Formateur de terrain, en séquence intra entreprise). Cet apport a fait évoluer la vision que les formateurs portaient sur l'apprentissage. Les apprenants sont aujourd'hui moins perçus comme de simples récepteurs mais envisagés plutôt comme participants à la construction du savoir. Par l'introduction de la réflexivité dans leurs activités, les formateurs ont pu mesurer et matérialiser l'apport de l'Afest pour eux-mêmes et pour les conducteurs. Cette mise en situation réflexive s'est révélée ici **indispensable pour construire du sens aux échanges, concrétiser l'intérêt de cette modalité et permettre aux formateurs de se l'approprier**. Elle a conditionné la mise en résonance de cette dimension avec leur fonction afin que la représentation qu'ils avaient de leur posture puisse évoluer et se transformer au regard de ces apprentissages. Cette appropriation de l'Afest par l'Afest interroge plus largement les conditions et les modalités de formation des formateurs en entreprise ou en organisme de formation afin que la dimension réflexive puisse s'intégrer en tant que plus-value aux pratiques de formation développées et qu'elle soit considérée comme telle par l'ensemble des acteurs.
- ▶ En termes de diffusion et de mise en œuvre de la formation, le référentiel de formation co construit et le déploiement de la modalité Afest ont favorisé, dans les six entreprises, une montée en compétence de leurs salariés à la fois dans la réalisation du métier de

conducteur routier et également, pour les conducteurs expérimentés, dans la transmission des compétences et dans l'accompagnement des conducteurs novices. Cette action intégrant plusieurs structures est une démarche expérimentale qui pourrait être mise en œuvre dans d'autres contextes et d'autres domaines professionnels. Cette ingénierie de formation peut servir la construction de modalités Afest selon des formats à différentes échelles (entreprise, métier, secteur, territoire...) tout en mixant une approche individualisée et une démarche collective. Ainsi, elle pourrait s'envisager en réponse à des besoins partagés d'entreprises ou s'inscrire plus largement comme levier d'action dans le cadre d'une politique de branche, **son format « prêt-à-porter & sur mesure »** facilitant à la fois sa diffusion et son adaptation à chaque contexte spécifique.

Bibliographie

- Delay, B. , Duclos, L. (2015). Soutien au développement des formations en situation de travail. Mémoire technique relatif au projet d'expérimentation « FEST ». DGEFP.
- Folcher, V. (2019). Innovation at work, lessons learned from a "design for use – design in use" approach: *Volume VII: Ergonomics in Design, Design for All, Activity Theories for Work Analysis and Design, Affective Design*, January 2019, Proceedings of the 20th Congress of the International Ergonomics Association (IEA 2018).
- Lainé, A. Mayen, P. (2020). *Valoriser le potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles*. Educagri éditions.
- Pastré, P. (2013). *Le travail de l'expérience* in Luc Albarello et al., *Expérience, activité, apprentissage*, p93 – 110.
- Vinatier, I & Morissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, n°39, p 137 – 170.
- Zarifian, P. (1997) La compétence, une approche sociologique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26, n°3, p 429 - 443.