

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

LE COORDINATEUR PÉDAGOGIQUE, AU CŒUR DE L'AFEST AU QUOTIDIEN

Laetitia THOBOIS JACOB

Université de Strasbourg / Les 2 Rives, Paris

jacobl@unistra.fr / laetitia.thobois-jacob@les2rives.fr

Types de communication

Recherche empirique

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

Résumé

La communication vise à expliciter l'activité d'un coordinateur pédagogique de l'AFEST (Action de formation en situation de travail), métier selon nous en émergence dans le paysage de la formation professionnelle. En centrant notre analyse sur deux de ses tâches, à savoir la conception collaborative d'une AFEST et la formation des tuteurs, à travers l'exemple singulier de ce professionnel, nous tentons de montrer par la méthodologie de l'enquête, comment se construit son expérience : quels sont les savoirs à mobiliser, quels processus et quelles situations participent à son développement ?

Mots-Clés

AFEST, coordinateur pédagogique, formation, expérience

Introduction

L'idée ancienne de rapprocher « travail et formation » a récemment ressurgi de manière très concrète en France à la suite de la loi Avenir du 5 septembre 2018, visant à réformer la formation professionnelle et l'apprentissage (Barbier, 2020) : l'action de formation peut depuis lors être réalisée « en situation de travail », modalité désormais désignée par l'acronyme AFEST, pour « Action de Formation en Situation de Travail ».

Si l'on peut se réjouir de la réintroduction des fonctions formatives au sein du système productif (Santelmann, 2021), encore faut-il que la mise en œuvre de l'AFEST au sein des entreprises puisse se faire dans de bonnes conditions : suivant les recommandations issues de l'expérimentation nationale FEST portée par la DGEFP (Caser et Freundlieb, 2018) et reprises dans le *Manuel de l'AFEST à l'usage de tous* (Mafest, 2021), la nomination d'un « référent » AFEST, interne ou externe, permettrait à toute structure susceptible de se lancer dans un projet d'AFEST de veiller aux conditions organisationnelles et managériales favorisant sa préparation, sa mise en œuvre et son évaluation.

C'est ce référent que nous nommons ici « coordinateur pédagogique de l'AFEST », eu égard à son positionnement à l'interface du pilotage de l'action de formation, de l'animation de l'équipe pédagogique et de l'accompagnement des personnes en formation. Qu'il soit présent en interne dans l'entreprise ou « tiers facilitateur », ce coordinateur est chargé de rendre opérationnel le projet d'AFEST, c'est-à-dire d'impulser au sein de l'organisation la « dynamique collaborative » indispensable au fonctionnement du projet d'AFEST (Begon et Minvielle, 2021), d'accompagner les tuteurs et accompagnateurs qui interviennent auprès des personnes entrant en formation et de se porter garant des conditions d'apprentissage. Il nous a donc semblé intéressant de questionner l'activité quotidienne de la personne exerçant cette fonction émergente de « coordinateur pédagogique de l'AFEST » : comment ce professionnel construit-il son expérience pour faire face aux tâches qui lui incombent ?

Nous prendrons appui sur l'exemple d'un coordinateur, recruté spécifiquement au sein d'un organisme du secteur de la formation professionnelle. Sa mission principale est de s'assurer que les jeunes adultes non ou peu diplômés, engagés en interne en vue d'apprendre un métier sur le poste de travail puissent le faire dans de bonnes conditions.

Alors que jusque récemment la formation des nouvelles recrues se faisait principalement « sur le tas », il s'agit désormais de concevoir un parcours de formation articulant des situations de travail apprenantes. À cette fin, le coordinateur pédagogique doit mobiliser le collectif de travail dans le projet d'AFEST dans toutes ses dimensions, pédagogiques, organisationnelles et managériales, en particulier les acteurs dont la fonction relève de l'activité productive de l'entreprise, qui se considèrent souvent plutôt éloignés des problématiques de la formation. Dans le cas présenté, le coordinateur de l'AFEST porte le projet d'AFEST au sein du collectif de travail tout en impulsant un changement dans les pratiques formatives de l'entreprise.

Nous revenons d'abord sur le changement conceptuel qu'induit la modalité d'AFEST dans la formation professionnelle, puis tenterons d'éclaircir le flou qui entoure l'activité réelle du

coordinateur pédagogique de l'AFEST, en mettant en évidence les processus par lesquels ce professionnel construit son expérience.

L'AFEST, un changement de paradigme

L'AFEST, modalité de formation se déroulant entièrement en contexte productif, est largement inspirée des travaux relevant de la didactique professionnelle (Pastré, 2011). En effet, le cadre réglementaire impose une mise en œuvre combinant 4 principes : (1) une analyse préalable de l'activité qui servira de support au parcours de formation, (2) la désignation d'un tuteur (parfois appelé « formateur référent »), (3) la mise en place de phases réflexives, (4) des évaluations spécifiques des acquis de formation. Ces principes entérinent une idée défendue de longue date par les travaux relevant de la didactique professionnelle, selon lesquels on apprend *par* et *dans* le travail mais aussi *à distance* du travail (Pastré, 2011), la mise en situation de travail étant perçue comme le mode d'acquisition privilégié du « savoir y faire » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006).

L'AFEST constitue une évolution en matière de formation, en rupture avec une règle établie depuis la loi du 16 juillet 1971 stipulant que la formation continue formelle est à dispenser sous forme de « stages », désignant par là le fait que les « salarié.es vont rejoindre un groupe pour suivre une formation en salle et donc s'extraire du travail pendant un temps donné » (Lescure, 2021). En 1973, le Code du travail précisait que les actions de formation « comportent normalement un enseignement dispensé dans des locaux distincts des lieux de production » (art.R950-4, cité par Lescure, 2021) : les financeurs de la formation professionnelle s'opposaient à l'idée d'une superposition de l'acte formatif et de l'acte productif (Jobert, 1993) car, selon eux, c'est cet éloignement entre le « stage de formation » et le lieu de production qui empêchait toute confusion entre les financements dédiés à la formation et le salaire perçu par le bénéficiaire et qui permettait aussi aux travailleurs de s'émanciper de leur employeur pendant le temps de formation.

Jusqu'à la loi de 2018, il n'était donc possible de faire reconnaître une formation dispensée en situation de travail que dans le cas où les séquences de formation « ne constituaient qu'une partie d'un cursus plus complet, y représentant la phase applicative de savoirs acquis par ailleurs », comme dans le cas de l'apprentissage par exemple (Duclos et Kerbouch', 2021). Le cadre réglementaire de l'AFEST a donc principalement pour fonction de donner un caractère formel à la formation en situation de travail, et de la distinguer de la formation « sur le tas » dont les apprentissages sont réputés « informels ».

Sur le plan conceptuel, l'AFEST est une rupture avec la pédagogie par objectifs, caractérisée par la formule rituelle « être capable de », qui détermine généralement l'ingénierie de formation, dans un contexte où la formation est devenue un instrument au service des politiques d'emploi. Or, rappelle Jobert (1993), le travail n'est pas l'emploi : il faut « remettre du travail dans la formation ».

Dans une pédagogie par objectifs, « on s'appuie sur les exigences des postes de travail pour rédiger des objectifs de formation à atteindre, des compétences à développer, exprimés avec des verbes d'action. Mais ce faisant on va directement au résultat sans expliquer comment on organise l'activité pour l'atteindre et en quoi consiste l'activité elle-même » (Jobert, 2013). Au

contraire, la conception d'une AFEST part des « situations de travail » (Mayen, 2012). Cela entraîne un changement assez radical par rapport à une ingénierie de formation classique pour deux raisons principales. D'abord, cela suppose que la formation s'intéresse à ce qu'est le travail, défini comme « l'activité », c'est-à-dire « ce que font les hommes et les femmes, ce qu'ils doivent faire, ce qu'il est nécessaire qu'ils fassent pour agir en situation et atteindre une performance » (Davezies, 1993, p. 33). Ensuite, cela suppose de distinguer l'activité de la tâche. Si la tâche relève du « travail prescrit », décrit dans les fiches de poste en référence à des situations standardisées, l'activité correspond au « travail réel », à ce qu'il faut faire en situation réelle, en tenant compte des aléas, de la variabilité des situations de travail. La conception d'une AFEST consiste donc à (1) partir de l'activité pour définir des situations de travail apprenantes, (2) les aménager dans une progression formative graduelle en termes de complexité et individualisée, (3) permettre à la personne en formation d'y revenir a posteriori, afin d'analyser les savoirs qui ont été mobilisés, inventés ou qui ont fait défaut et (4) de les évaluer.

Dans la pratique, les travaux issus de la didactique professionnelle et de la clinique de l'activité ont pu mettre en évidence les facteurs permettant de rendre une situation de travail apprenante : ainsi, « l'aménagement des situations productives, la constitution d'un droit à l'erreur ; la confrontation à des aléas ; l'intégration dans un collectif « professionnalisant » ; la construction d'une progressivité dans la complexité des tâches ; l'introduction d'un moment réflexif en rupture avec l'activité productive », afin de mettre en regard de manière critique « ce qui se fait » et « ce qui est à faire » sont autant d'éléments permettant de garantir les conditions de l'apprentissage (Caser et Freundlieb, 2018, p.7).

Il convient de préciser que l'AFEST s'appuie sur la réflexivité, dans une approche développementale : animées par un « tiers », des séquences réflexives visent à élaborer chez la personne qui travaille « une pensée sur l'action » et à lui donner du sens, dans la perspective d'un développement *dans* et *par* le travail, selon les principes de la didactique professionnelle (Pastré, 2011). « Celui qui apprend » est considéré non pas au regard des carences qu'il aurait à combler, mais au regard de son expérience, de son désir d'apprendre et de sa capacité à prendre des initiatives dans les manières de réaliser son travail (Ulmann et Delay, 2021).

Sur le terrain, l'AFEST bouscule non seulement les pratiques pédagogiques des formateurs mais aussi les pratiques organisationnelles et managériales des structures : elle nécessite un travail de formalisation qui donne du fil à retordre aux acteurs chargés de la mettre en œuvre. Confrontés bien souvent par ailleurs à un manque de temps et de moyens, la plupart des professionnels « en position de formateurs AFEST » (ou tuteurs) découvrent les principes de son ingénierie (Rossli et Berthelot, 2021), la jugent « lourde à déployer » et « difficile à mettre en œuvre ».

Aussi, alors que nombre d'entreprises faisaient apprendre le travail en situation, via la formation sur le tas ou l'apprentissage, l'appropriation de l'AFEST se produit de manière contrastée : si les grands groupes l'ont bien intégrée, « peu de TPE s'en sont emparées » et considèrent que la loi a ajouté de la complexité (Bisse, 2021). Surtout, comme l'écrivent Begon et Duclos (2021), « la mise en œuvre d'AFEST aux « bonnes propriétés » invite en effet

à reconsidérer l'ensemble de la chaîne de réalisation d'une action de formation, ce qui ne va pas et n'ira pas sans bousculer les identités d'action de l'ensemble de acteurs, à commencer par les entreprises ou les opérateurs de compétences ».

Certaines entreprises, y compris des TPE- PME se disent pourtant prêtes à se lancer dans la conception d'AFEST. Certaines confient ainsi de nouvelles fonctions à leurs collaborateurs, notamment celle de « coordinateur pédagogique de l'AFEST », que nous allons à présent tenter d'explicitier.

Le coordinateur pédagogique de l'AFEST, un métier en émergence

Force est de constater qu'il existe parfois un certain flou terminologique concernant les rôles des professionnels impliqués dans le déploiement des AFEST dans les organisations. Ainsi, le professionnel chargé de transmettre à la personne en formation le geste métier et les savoirs qui lui sont rattachés est tantôt désigné comme un « formateur AFEST » ou un « accompagnateur AFEST » voire un « tuteur » (Centre-Inffo, 2022 a et b). Certaines notes d'information précisent que «le terme employé dans le décret est *formateur AFEST* mais les usages évolueraient vers l'appellation *accompagnateur AFEST* » (Centre-inffo, 2022, a, p 2). Qu'en est-il du « coordinateur pédagogique de l'AFEST ?

Des tâches bien identifiées, une activité à explorer

Il s'avère que c'est surtout le rôle de « coordinateur pédagogique » qui est déjà bien explicité, de manière générique : ses missions sont listées dans une fiche métier (ROME, K2102). Cependant, cette liste correspond à l'ensemble des tâches prescrites à tout coordinateur pédagogique, quel que soit le type de l' « action de formation » à mener, sans faire référence spécifiquement à l'AFEST, et surtout sans dire ce à quoi il s'agit de former ni sur quelles ressources s'appuyer.

Parmi ces tâches génériques figurent par exemple : le fait de devoir adapter un dispositif de formation aux évolutions (pédagogiques, sociales, économiques et techniques) ; d'organiser des actions de formation, le suivi des stagiaires et le planning des activités ; de coordonner l'activité d'une équipe pédagogique ; d'évaluer le travail d'un stagiaire ; de contrôler la conformité administrative et financière des actions de formation ; de concevoir et mettre en œuvre un processus d'évaluation des formations ; de définir des besoins en formation. Cette énumération « générique » n'explique toutefois pas comment la personne s'y prendra pour réaliser l'ensemble de ces tâches ; ni à quoi il s'agira de former les « stagiaires », quel sera leur travail ? Rien n'indique non plus qui sera chargé de la formation proprement dite, ni comment ces formateurs s'y prendront.

Si une description plus spécifique figure sous l'entrée « référent AFEST interne » du *Manuel de l'Afest à l'usage de tous*, l'activité réelle est peu détaillée et potentiellement externalisée à un tiers : « la fonction est tenue, au sein de l'entreprise, par une personne qui aura les moyens d'assumer le rôle de «garant » des conditions matérielles, organisationnelles et managériales pour la préparation, l'aménagement, la mise en œuvre et l'évaluation de l'AFEST. Fil rouge, ensemblier, ce référent veille à la communication, donne du sens au projet et mobilise les

acteurs, participe activement à la dynamique collaborative. [...] cette fonction n'est pas toujours présente ou assumée pleinement dans l'entreprise. Elle sera alors épaulée, notamment lors des premières AFEST, par un «Tiers Facilitateur » qui agira, selon les besoins et la demande de l'entreprise, dans le cadre d'une prestation de service » (Mafest, 2021, p. 14).

Il s'agit désormais de préciser, à travers un exemple, quelle est l'activité d'un coordinateur pédagogique de l'AFEST, en vue de concevoir une formation à ce métier, dont on peut supposer l'émergence, au vu des multiples tentatives de rapprochement entre travail et formation de la part des employeurs et des pouvoirs publics (Santelmann, 2019), ainsi que des offres d'emploi et de prestations ciblant ce métier, qui commencent d'apparaître sur les plateformes de recrutement et de formation.

Il conviendra également de cerner quels savoirs seront à mobiliser. La fiche métier K2102 établit un inventaire de concepts en lien avec la formation (droit de la formation, ingénierie de la formation, ingénierie pédagogique, techniques de e-learning) mais liste également d'autres concepts qui en sont très éloignés (techniques commerciales, marketing, gestion des ressources humaines, sociologie des organisations, droit du travail...). Cela correspond-il réellement aux savoirs mobilisés en situation par un coordinateur pédagogique de l'AFEST ?

Pour le savoir, nous nous intéresserons aux processus par lesquels le coordinateur pédagogique de l'AFEST construit son expérience, notamment quand il cherche à mobiliser le collectif de travail impliqué dans l'AFEST à la formation des nouvelles recrues, notamment les acteurs dont la fonction relève de l'activité productive (managers, tuteurs métier).

Dans le cas que nous présentons, le coordinateur pédagogique de l'AFEST doit d'une part amener ces acteurs à collaborer en vue de concevoir collectivement un parcours de formation composé de différentes situations de travail aménagées à des fins didactiques : en l'occurrence, il s'agit d'apprendre le métier de téléconseiller. D'autre part, il devra s'assurer que les tuteurs adoptent une posture accompagnante, favorable à l'élaboration des compétences des personnes en formation.

Une activité de service

Sur le plan conceptuel, d'après des travaux de recherche antérieurs, on peut déjà dire en première approche que le coordinateur pédagogique de l'AFEST exerce une « activité de service » (Mayen, 2007, p. 51), relevant d'une « classe de situations dans laquelle le travail consiste à agir pour un autre et avec lui ».

Ceci qui nous permet de poser a priori un certain nombre de repères. Ainsi, le travail du coordinateur relève d'une double activité, car il intervient sur un objet technique, c'est-à-dire relatif au « service » (ici, le parcours de formation, la posture du tuteur) mais aussi sur la gestion de la relation avec les collègues impliqués dans l'AFEST. Comme le résume Mayen (2007), il s'agit de « coopérer pour co-produire le service et communiquer pour coopérer ». Autrement dit, il s'agit de construire, d'une part, un « répertoire de compétences techniques » à réélaborer en fonction de l'objet et du contexte de l'intervention (ici, construire un parcours de formation en vue de faire apprendre tel métier, mobilisant telles

compétences pour effectuer telle action etc); et d'autre part, un « répertoire des compétences conversationnelles » également à réélaborer, pour s'adapter aux usages langagiers en vigueur dans les interactions sociales et professionnelles entre les acteurs concernés, ce que Mayen appelle les « formes conversationnelles admises dans le site » (Mayen, 2007, p. 63).

Pour les deux tâches qui nous intéressent (conception de la formation, accompagnement des tuteurs) il s'agit non seulement de faire ressortir les principaux traits de l'activité en lien avec ces deux « objets techniques », mais aussi de prendre en compte les éléments caractéristiques du travail, ce que Mayen appelle « les caractéristiques agissantes de la situation ». Nous allons donc étudier la manière dont le coordinateur pédagogique de l'AFEST construit son expérience, en interrogeant ce qui est pour lui à connaître, à comprendre, à transformer dans le cadre de son activité.

L'activité du coordinateur pédagogique de l'AFEST au prisme de l'enquête

Méthodologie

Ce travail de recherche, mené collaborativement avec un coordinateur pédagogique de l'AFEST (désormais désigné par : CPA), s'appuie sur la méthodologie de l'enquête, telle que théorisée par Dewey, afin de comprendre le processus et les situations par lesquels l'adulte développe son expérience.

Selon la théorie de l'enquête, « l'humain développe son expérience lorsqu'il est confronté à un obstacle, un problème ou un empêchement qui introduit une discontinuité dans l'expérience [...] ce qui incite le sujet à enquêter pour rétablir un équilibre situationnel et produire de nouvelles formes de connaissances à cette occasion » (Dewey, cité par Thievenaz, 2019, p. 20).

Comme le montre cet auteur, les principes de la théorie de l'enquête sont applicables à toute situation, pour comprendre comment l'individu, confronté à un problème, va expérimenter de nouvelles manières d'agir et de penser, et développer ainsi son expérience. Le mode opératoire de l'enquête se déroule comme suit :

1. Identification de perturbations de l'activité, dans lesquelles un processus d'enquête est repérable (expressions d'étonnement, de doute et d'hésitations des sujets en situation de travail)
2. Exploration de ces perturbations de l'activité et étude des processus mis en œuvre par le professionnel pour prélever des indices dans la situation, élaborer et tester des hypothèses en vue de pouvoir retrouver de la continuité dans l'activité
3. L'interprétation des « effets de l'enquête » sur celui qui la conduit. Il s'agit alors de comprendre dans quelle mesure l'ouverture de ce processus intellectif en situation de travail est potentiellement porteuse d'apprentissages et d'enrichissement de l'expérience du ou des sujets.

Ces précisions concernant les principes et le mode opératoire de l'enquête ne signifient pas que le CPA a effectivement *mené une enquête* ; il s'agit simplement pour nous d'*interpréter* en termes d'enquête son activité afin de pouvoir en rendre compte de manière intelligible dans une intention scientifique (Thievenaz, 2019).

Concrètement, nous avons pu observer les processus par lesquels le CPA a mené son travail à partir de deux tâches : la conception collaborative d'une AFEST et l'animation d'un forum destiné aux tuteurs. À travers ces deux tâches, l'objectif poursuivi par le CPA est de faire participer les acteurs impliqués dans l'AFEST dont la fonction relève de l'activité productive (managers, tuteurs métier).

Comme l'activité du CPA relève d'une activité de service et qu'elle est difficilement observable, il a été convenu que ce serait par la participation aux réunions entre le CPA et le binôme manager-tuteur de chaque équipe que nous pourrions mener nos observations : ces réunions, en visioconférence, ont été enregistrées. Elles ont ensuite servi de supports aux entretiens d'explicitation, organisés après coup, avec le CPA. L'analyse de l'activité du CPA dans le cadre du forum tuteur a été menée suivant le même protocole. En revanche, il n'était pas possible que nous participions aux échanges entre le CPA et les apprenants : le CPA s'appuie néanmoins sur ceux-ci pour proposer des aménagements à l'AFEST, faisant ainsi entendre les besoins de formation exprimés par les apprenants et ses observations personnelles.

Repérage de perturbations de l'activité faisant émerger un processus pouvant être qualifié d'enquête

En arrivant à son poste, le CPA a déjà une solide expérience professionnelle derrière lui, notamment dans le domaine socio-éducatif et culturel. D'emblée il sollicite les collaborateurs impliqués dans la montée en compétences des téléconseillers ainsi que les téléconseillers eux-mêmes pour comprendre les usages formatifs de l'équipe et en quoi consiste le travail de téléconseil.

Le CPA nous fait part de ses constats, que nous présentons ici de manière synthétique. Concernant le travail du téléconseiller, il s'agit essentiellement de répondre aux demandes de renseignements (appels entrants) et de présenter les prestations de l'entreprise dans une intention commerciale, plus rarement d'effectuer des sondages (appels sortants).

Concernant les usages formatifs, il apparaît que les nouvelles recrues sont formées pendant un an sur le poste de travail. Le processus formatif, peu formalisé, s'étend sur les trois premiers mois : des objectifs de compétences jalonnent cette période, les savoirs professionnels sont transmis par le manager sous la forme d'ateliers collectifs et interactifs, et complétés par des temps individuels selon les besoins de chaque débutant. Les neuf mois suivants, l'apprentissage se produit de manière opportuniste au gré des tâches à effectuer, en fonction des projets qui se présentent. Par ailleurs, il n'y a pas de tuteur, c'est le manager qui joue ce rôle.

En revanche, des temps réflexifs sont organisés : les téléconseillers sont recrutés dans le cadre d'un contrat de professionnalisation expérimental leur permettant non seulement

d'apprendre le métier en situation de travail mais également de constituer un livret d'expérience pour faire reconnaître par la suite les compétences, élaborées au fur et à mesure, par une certification dans le cadre d'un accompagnement à la VAE, animé par un consultant externe, qui se déplace sur le lieu de travail une fois par semaine.

Enfin, des modules de formation sont accessibles sur *Moodle* pour les apprenants, sur lesquels ils peuvent s'appuyer dans le cadre de leur démarche de VAE. Mais leur consultation est aléatoire, au gré des pics d'activité et de leur propre assiduité.

Le téléconseiller en formation a donc peu de visibilité sur l'évolution de son parcours de formation, il doit constamment s'adapter à de nouvelles tâches et aux personnes ressources ; il est engagé simultanément dans une démarche de formation et en VAE. Cette combinaison initie une conscientisation des compétences qu'il est en train d'élaborer.

Suite à ces constats, le CPA comprend bien la nécessité de repenser la formation : elle risque d'occasionner une surcharge cognitive chez l'apprenant, ce qui peut nuire à l'apprentissage ; par ailleurs, le travail et la formation semblent en concurrence, ou plus exactement, le travail prime sur la formation.

Il s'interroge : sur le plan pédagogique, comment va-t-il s'y prendre pour que l'équipe du centre d'appel passe d'une formation principalement « sur le tas » à une démarche de conception collaborative d'une AFEST, qui intégrerait les temps réflexifs déjà en place ? Sur le plan didactique, il constate que les connaissances sont transmises par des personnes chevronnées lors d'ateliers collectifs et interactifs mais certains pans de l'activité ne sont pas abordés, ils sont sous-entendus car ils sont « évidents », non conscientisés.

Sur le plan organisationnel, il reste à faire en sorte que chaque apprenant dispose d'un tuteur, distinct du manager : ceci suppose de trouver des personnes volontaires, sans lien hiérarchique, et de s'assurer qu'elles adopteront une posture accompagnante.

La première phase de l'enquête que nous identifions tient aux interrogations que nous livre le CPA. Bien qu'il soit qualifié dans le domaine de la formation et qu'il dispose de nombreuses années de pratique, la situation comporte des éléments susceptibles de perturber son activité. Certains éléments sont nouveaux : l'AFEST, sa combinaison originale avec la VAE, le métier de téléconseiller ; d'autres sont contradictoires : la volonté de déployer de l'AFEST dans l'entreprise se heurte à une disponibilité limitée des équipes, partantes mais déjà très sollicitées par ailleurs.

Concernant les tuteurs, le CPA a repéré quatre collaborateurs se déclarant volontaires pour tenir ce rôle mais, sans expérience de tutorat, ayant besoin d'être accompagnés. Ils sont situés sur deux sites éloignés géographiquement : le CPA devra donc organiser des temps d'échanges à distance le plus souvent, tout en faisant en sorte qu'ils soient instructifs et conviviaux.

Exploration de séquences de perturbation de l'activité et test d'hypothèses

Nous proposons au CPA de revenir sur ces séquences perturbées de l'activité pour mieux comprendre les processus qui sont en jeu dans la situation.

Perturbations dans l'activité

Le CPA commente la situation ainsi : « D'après mes échanges avec les managers, je pense que je vais devoir développer des approches différentes selon les personnes, car tout dépend de la compréhension de l'AFEST de chacun et de sa bonne volonté : tout le monde parle de l'AFEST mais j'ai l'impression que cette modalité n'est pas si claire que cela dans l'esprit de tous. Par exemple ce qu'est une « situation de travail apprenante », ce qu'on doit faire vis-à-vis de notre OPCO. Certains me disent que l'AFEST on la fait déjà, alors que ce n'est pas le cas. Il y a donc beaucoup de confusion, j'ai besoin moi-même de mieux comprendre de quoi il s'agit.

Aussi, j'observe que certains managers sont très sensibles à la problématique de la formation, ils ont le souci de faire monter en compétences ; d'autres sont surtout sensibles au respect du cadre légal. Avec [Manager1] quand je rappelais qu'il y avait du temps de formation à placer dans le planning d'activité de telle semaine, il était prêt à dégager du temps. Avec [Manager 2], j'ai observé que c'est une personne très attachée aux procédures, je suppose qu'il faudra mettre en avant les termes du contrat de professionnalisation, dire qu'il faut tant d'heures de formation, et pour l'AFEST, garder des traces de montée en compétences. En tout cas, je vois bien que les managers sont très occupés, ils ont des objectifs commerciaux et/ou financiers, une certaine pression. Aussi, nous sommes dans une petite entreprise, où tout va très vite. Je vois bien qu'il me faut être force de proposition sur la base de ce j'observe dans le comportement des apprenants, leurs besoins, afin que qu'on soit efficaces lors des temps organisés avec les managers et les tuteurs pour préparer l'AFEST.

Et puis il y a l'articulation avec la VAE : pour le moment, je constate que la communication autour de cette articulation est insuffisante, il faut plus de dialogue entre les équipes internes et l'accompagnateur externe.

Lors de mes échanges avec les tuteurs, j'ai remarqué que s'ils étaient tous volontaires, tous avaient des interrogations car ils n'ont jamais accompagné : parmi les tuteurs expérimentés, certains arrivent dans l'entreprise, d'autres ont moins d'expérience professionnelle mais disent aimer l'idée du partage d'expérience et de la transmission de savoirs.

Je sais qu'il faudra construire la posture d'accompagnement, ne pas laisser s'installer des postures un peu autoritaires ou « jugeantes ». Mais ce que je ne sais pas encore c'est comment je vais faire travailler ensemble les tuteurs. C'est intéressant qu'ils soient ensemble, cela rapproche les équipes et cela permet de se concentrer sur le tutorat, quelle que soit l'expertise métier. Mais, vu que certains sont à distance, il faut que je trouve comment je vais leur faire comprendre de manière interactive leur rôle, la posture, et en même temps, faire en sorte qu'il y ait de la convivialité et de la confiance dans le groupe, alors qu'on ne sera pas tous au même endroit, autour d'une table ».

Ainsi, il ressort de cette étape que le CPA est confronté à plusieurs représentations de l'AFEST de la part des managers et des tuteurs. Lui-même a besoin de mieux comprendre en quoi l'AFEST est si différente : manifestement cela ne correspond pas aux ingénieries de formation qu'il a expérimentées jusque-là.

Aussi il doit connaître les pratiques formatives spécifiques à l'entreprise, pour pouvoir expliquer clairement en quoi va consister le « passage » à l'AFEST. Le CPA doit donc endosser

un rôle d'expert de l'AFEST, se montrer pédagogue et à l'écoute pour adapter son discours en fonction de son interlocuteur et lever les incompréhensions avant que de pouvoir procéder au repérage des situations de travail apprenantes et les organiser dans un parcours de formation et surtout bien comprendre ce que *fait* un téléconseiller. Il doit aussi s'adapter aux managers, dans la manière d'amener les choses, pour faciliter la collaboration.

Avec les tuteurs, le CPA peut davantage s'appuyer sur son expertise de l'accompagnement. Néanmoins, une certaine inquiétude se manifeste au sujet de l'éloignement qui suppose de recourir à des outils de médiatisation, ce qui est nouveau par rapport aux accompagnements que le CPA a déjà menés.

L'interprétation des conséquences de l'enquête sur le sujet qui la conduit

L'expérience des perturbations et les interrogations qu'elle a générées peuvent désormais être étudiées au regard des conséquences qu'elles ont entraîné sur le traitement de la situation, mais aussi, sur leurs incidences en termes de capitalisation d'expérience pour le CPA.

Traitement de la situation

CPA : « je me suis rapidement plongé dans la réglementation (contrat de professionnalisation, AFEST, VAE), j'ai bénéficié d'une formation sur l'AFEST, à force je comprenais mieux ce que signifiaient les expressions liées à l'AFEST comme « situations de travail apprenantes » par exemple.

Pour impliquer le manager et le tuteur dans la progression de l'apprenant, je m'arrange pour partager l'information : j'échange moi-même beaucoup avec les apprenants, lors de nos ateliers collectifs. Aussi, je les observe en situation quand ils sont au téléphone, au niveau de la posture, de l'expression orale. Quand je repère qu'il y a un besoin [chez un apprenant] je vérifie auprès du manager, si c'est un aspect important, par exemple le discours, la manière de présenter une prestation.

Donc je maintiens le lien régulièrement avec le manager, en échangeant sur les comportements et les besoins que j'observe, pour l'aider à se rendre compte qu'il faut aussi former à ces aspects-là, en termes de posture et de codes du travail en entreprise. J'échange également beaucoup avec l'accompagnateur VAE, qui m'aide aussi à repérer des besoins de formation. Je mets aussi le tuteur au courant. Je puise dans mon expérience pour suggérer des activités, on regarde ensemble comment ça peut rentrer dans le planning d'activité.

Concernant les tuteurs, j'ai mis en place un forum d'échanges qui a lieu toutes les six à huit semaines. Au début je préparais des supports de présentation, je pensais que j'en aurais besoin pour rythmer l'atelier. Mais finalement, on échange sans support car ils ne sont pas nécessaires, c'est un atelier, pas une présentation.

L'idée est de leur proposer un espace de mutualisation, d'échanges de tuyaux. Pour cela, j'ai lancé une activité d'analyse de pratique : chacun expose une situation et les autres prennent des notes ; ensuite le groupe pose des questions ouvertes, reformule ; enfin chacun se projette dans la situation, après quoi la personne qui a exposé la situation de départ exprime son ressenti sur cette expérience. La difficulté est que les autres doivent écouter la personne qui présente son cas sans formuler de recommandation. Il s'agit de les amener à suspendre leur jugement, à développer leur écoute, à formuler des questions non inductives, à prendre

la parole en utilisant le « je » et non le « tu » pour éviter les formules du type « tu devrais »... Il faut donc que le coordinateur ait lui-même ces compétences et que lui-même n'utilise pas d'expressions pouvant être perçues comme stigmatisantes quand il est confronté à des expériences déstabilisantes. Surtout, il doit avoir la capacité de guider sans dire ce qu'il faut faire.

Pour ma part, je m'appuie sur mon expérience professionnelle dans la formation et sur les techniques de l'éducation populaire que j'ai apprises et pratiquées : laisser faire l'autre, prendre de la distance, être aux côtés de la personne mais sans lui dire ce qu'elle doit faire. Il faut donc connaître cette posture, savoir l'appliquer, ce qui est compliqué puisqu'elle s'apprend avec l'expérience. Cela s'appuie sur des connaissances en pédagogie et en psychologie, il faut connaître les techniques de questionnement, être en mesure de repérer un type dans une typologie des comportements pour adapter sa posture et faire en sorte que la personne puisse grandir ».

Capitalisation d'expérience

CPA : « Auparavant, je faisais plutôt des animations, des séances de formation classiques, je gérais une équipe de formateurs. On disait qu'on *partait* en formation. Avec l'Afest il me faut déconstruire cela. Maintenant j'ai bien compris l'esprit de l'AFEST et le fonctionnement global de la formation dans l'entreprise. Les managers connaissent ça aussi mais de loin ; c'est au coordinateur de nourrir cette connaissance, et maintenant ça circule.

Par rapport aux pratiques formatives de l'entreprise, j'ai pu reconstituer avec les managers et les tuteurs la progression pédagogique suivie précédemment et découvrir l'existence de certains outils et techniques pédagogiques : des grilles d'autoévaluation de conversation téléphoniques, des pratiques de simulations d'appels et de réécoute d'appels enregistrés pour que, selon une démarche d'autoconfrontation, l'apprenant puisse évaluer son propre discours, et le faire évoluer. Tout cela va s'ajouter à mon propre fonds de pratiques et aux outils pédagogiques que je connais déjà.

Par rapport au parcours en AFEST, je constate que le manager et le tuteur sont plutôt satisfaits car son élaboration a permis de structurer les apprentissages, de se mettre d'accord sur les manières de procéder. Il y avait quelques divergences entre le manager et le tuteur. Par exemple, le manager souhaitait que le tuteur soit très cadrant au début : selon lui pour apprendre à être à l'aise au téléphone, il faut que l'apprenant connaisse par cœur le script qui lui est donné ; alors que le tuteur proposait que l'apprenant puisse s'en écarter un peu pour le dire avec ses propres mots. D'un autre côté, le tuteur a pu suggérer des compléments à ce qui se faisait avant : par exemple, il a trouvé nécessaire que les apprenants soient acculturés à une typologie de clients, pour qu'ils puissent adapter leur discours suivant la personne qu'ils ont en ligne, les points auxquels celle-ci semble attacher de l'importance, si c'est plutôt le prix, la qualité du service, la durée de la prestation etc. Pour moi, qui avais auparavant travaillé dans un autre secteur, c'est très enrichissant. Maintenant je suis plus outillé pour suivre les apprenants. Il nous faut en tout cas entretenir une communication régulière en trinôme coordinateur-tuteur-manager.

Avec les tuteurs, j'ai pu déconstruire l'idée que je me faisais d'une animation d'atelier à distance. Je pensais qu'il fallait nécessairement utiliser des outils compliqués alors que l'important c'est de faire en sorte qu'ils échangent, qu'ils puissent ressortir de ces ateliers avec quelque chose qui va les aider. Pour cela, je tire parti de mon expérience antérieure

d'accompagnement même si je sais que je dois aussi continuer à me former, déranger ma méthode pour ne pas figer mon approche. En tout cas, une nouveauté pour moi, est d'apprendre à mieux connaître mes collègues par ce biais-là, Ce qu'ils disent me permet de voir ce à quoi ils sont attachés. Dans ce forum nous construisons aussi des valeurs communes, il faut que chacun s'y retrouve. Aussi il y a des mots qu'on utilise comme monter en compétences alors moi je disais *faire apprendre* ou *faire grandir* ».

L'analyse de cette étape fait ressortir deux points principaux, en accord avec la spécificité de l'activité de service dans laquelle s'inscrit le travail du CPA.

Le premier concerne son « répertoire de compétences techniques », qui s'est étendu par l'acculturation à l'AFEST que ce soit sur le plan de la réglementation mais aussi de l'ancrage théorique. Alors que le CPA avait lui-même développé une pratique reposant sur une ingénierie de formation « classique » orientée par des objectifs, en explorant les fondements et les composants de l'AFEST, il a pu comprendre un peu mieux ce que recouvrent « l'analyse de l'activité », les « situations de travail apprenantes » au cœur de cette modalité de formation. Ceci lui a permis d'interroger autrement le travail des téléconseillers, et de proposer des améliorations au parcours de formation, tant en termes de formalisation que de contenus. Le CPA a ainsi pu construire de nouveaux savoirs en faisant l'expérience de la conception d'une AFEST.

Le second point s'inscrit dans ce que nous appellerons un « répertoire de compétences communicationnelles », en modifiant un peu le propos de Mayen (2007). Au-delà des usages langagiers marquant les interactions entre collègues dans l'entreprise, le CPA a dû constamment faire preuve d'adaptation : adapter son discours à son interlocuteur, adapter son questionnement, adapter sa pratique d'accompagnement en fonction de la médiation par un environnement technique. Les interactions sont hybrides, synchrones ou asynchrones, présentes et à distance, dialogiques parfois à deux ou à plusieurs. C'est donc la compétence d'adaptation, l'ouverture, les compétences relationnelles qui semblent très importantes dans la construction de l'expérience du CPA.

Conclusion

Par cet exemple, nous avons tenté de lever le voile sur l'activité du coordinateur pédagogique de l'AFEST. Nous nous sommes néanmoins concentrés sur deux tâches seulement parmi d'autres : la conception collaborative d'une AFEST et la formation des tuteurs. D'autres travaux sont à mener pour enrichir ce premier éclairage, nécessairement singulier eut égard au sujet que nous avons suivi, ses compétences antérieures, sa manière d'analyser la situation et sa manière d'agir.

Aussi, il nous faut préciser que toutes les AFEST ne se ressemblent pas : c'est une modalité de formation, ce n'est pas « un dispositif clos sur lui-même, composé de bonnes pratiques rassurantes, et d'invariants homologués » (Duclos et Kerbouch', 2021) mais plutôt un bricolage, résultat d'une adaptation à un environnement de travail.

Néanmoins, cette analyse par la méthodologie de l'enquête nous a permis de donner un aperçu des processus et des situations sur lesquels s'appuie la construction de l'expérience d'un coordinateur pédagogique de l'AFEST, ce qui donne des pistes pour la conception d'une formation à ce métier émergent.

Bibliographie

- Barbier, J.M. (2020). Apprendre "par", apprendre "dans", apprendre "à partir de" la situation de travail. Retrouvé à : <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02502573/document>
- Caser, F. et Freundlieb, I. (2018). *Rapport final expérimentation Afest*, ARACT-ANACT. Retrouvé à : <rapportfinalAfest.pdf> (<travail-emploi.gouv.fr>)
- Begon, E. et Duclos, L. (2021). Éditorial, *Education permanente*, 227(2), 7-14. Retrouvé à : [Éditorial | Cairn.info](#)
- Begon, E. et Minvielle, Y. (2021). Intentions et attentions pour développer une culture d'accompagnateur en AFEST. *Education permanente*, 227(2), 21-31. Retrouvé : à : [Intentions et attentions pour développer une culture d'accompagnateur en AFEST \[1\] | Cairn.info](#)
- Bissey, C. (2021). Travail et formation : un accord retrouvé autour de la FEST ? *Education permanente*, 227, p. 83-92. Retrouvé à : [Travail et formation : un accord retrouvé ? | Cairn.info](#)
- Centre Inffo, 2022, a. Fiche « Enjeux et avantages de l'AFEST ». Guide de l'analyse de l'activité – Afest.
- Centre-Inffo, 2022, b. AFEST, les initiatives prises et les conditions à réunir pour développer sa mise en œuvre. Les dossiers documentaires de Centre-Inffo. Retrouvé à : <https://www.ressources-de-la-formation.fr/>
- Davezies, P. (1993). Éléments de psychodynamique du travail, *Education permanente*, 116, 33-46.
- Duclos, L. et Kerbouch' J.-Y. (2021). Régime juridique de l'AFEST : une nouvelle image du droit de la compétence. *Education permanente*, 227(2), 33-50. Retrouvé : [Régime juridique de l'AFEST : une nouvelle image du droit de la compétence | Cairn.info](#)
- Jobert, G. (1993). Les formateurs et le travail : chronique d'une relation malheureuse. *Éducation permanente* (I), 7-18. Retrouvé à : [Les formateurs et le travail: chronique d'une relation malheureuse \(archives-ouvertes.fr\)](#)
- Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie* (1), 15, 31 – 44. Retrouvé à : [Le formateur d'adultes : un agent de développement | Cairn.info](#)
- Lescure, E. (2021). Les actions de « formation en situation de travail : notes critiques sur une formule qui s'est imposée dans le champ de la formation, *Éducation et socialisation*, 62. Retrouvé à : <https://journals.openedition.org/edso/16929>

MAfest (2021). A comme AFEST et comme Acteurs, *Manuel de l'Afest à l'usage de tous*, 14-15. Retrouvé à : [1_GUIDE_AFEST.pdf \(mAfest.fr\)](#)

Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1, 1, 59–67. [Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle \(erudit.org\)](#)

Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en éducation*, 4, 51-64. Retrouvé à : <http://journals.openedition.org/ree/3923>

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. Retrouvé à : [La didactique professionnelle - Pierre Pastré | Cairn.info](#)

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. Retrouvé à : [La didactique professionnelle \(openedition.org\)](#)

Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois, K2102 «Coordination pédagogique ». Retrouvé à : [IMT S'informer sur un métier Fiche métier - Coordination pédagogique \(ROME : K2102\) | pole-emploi.fr](#)

Rosli, C. et Berthelot, O. (2021). Le pouvoir de l'éprouvé et les limites d'un process expérimental. *Education permanente*, 227(2), 115-124. Retrouvé à : [Le pouvoir de l'éprouvé et les limites d'un process expérimental | Cairn.info](#)

Santelmann, P. (2019). La formation des adultes : fin d'un système ou fin d'un mythe, *Éducation Permanente*, 220-221 (3-4), 47-59. Retrouvé à : <https://www.cairn.info/revue-education-permanente-2019-3-page-47.htm>

Santelmann, P. (2021). Quelles intentions et quelles méthodes pour les AFEST ? *Education permanente*, 227(2), 125-135. Retrouvé à : [Quelles intentions et quelles méthodes pour les AFEST ? | Cairn.info](#)

Thievenaz, J. (2019). La théorie de l'enquête de John Dewey : réexplorations pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation, *Recherche et formation*, 92. Retrouvé à : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/5626>

Ulmann, A.-L. et Delay, B. (2021). L'expérimentation d'une politique publique de formation professionnelle : l'AFEST, un levier de transformation ? », *TransFormations - Recherches en Éducation et Formation des Adultes* (2), 22-1, 6-17. Retrouvé à : <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/389>