



**HAL**  
open science

# La Formation en situation de travail comme instrument de gestion : Un moyen pour (re)donner du sens au travail ?

Catherine Bissey

## ► To cite this version:

Catherine Bissey. La Formation en situation de travail comme instrument de gestion : Un moyen pour (re)donner du sens au travail?. Gestion et management. Université Paris sciences et lettres, 2024. Français. NNT : 2024UPSLD008 . tel-04646364

**HAL Id: tel-04646364**

**<https://theses.hal.science/tel-04646364>**

Submitted on 12 Jul 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**THÈSE DE DOCTORAT**

**DE L'UNIVERSITÉ PSL**

Préparée à l'Université Paris-Dauphine

**La Formation en situation de travail  
comme instrument de gestion :  
un moyen pour (re)donner du sens au travail ?**

Soutenue par

**Catherine BISSEY**

Le 14.05.2024

Ecole doctorale n° ED 543

**Ecole doctorale SDOSE**

Spécialité

**Sciences de Gestion**



Composition du jury :

**Pierre-Yves Gomez**

Professeur émérite  
EM Lyon Business School

*Président*

**Bérangère Szostak**

Professeure des Universités  
IAE de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines  
Université Paris Saclay

*Rapporteuse*

**Anne-Lise Ulmann**

Maître de Conférences HDR  
Conservatoire National des Arts et Métiers

*Rapporteuse*

**Béatrice Parguel**

Directrice de recherche  
CNRS, Université Paris Dauphine-PSL

*Examinatrice*

**Isabelle Bouty**

Professeure des Universités  
Université Paris Dauphine-PSL

*Examinatrice*

**Arnaud Muret**

Directeur Général  
Opco EP

*Examinateur*

**Albert David**

Professeur des Universités  
Université Paris Dauphine-PSL

*Directeur de thèse*

*L'Université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.*

*à la mémoire de Jean-François Kola,  
mon ami et collègue, docteur en lettres modernes,  
brutalement décédé le 3 février 2018, alors que nous  
expérimentions ensemble nos premières AFEST.*

*« Non seulement que l'homme sache ce qu'il fait – mais si possible qu'il en perçoive l'usage – qu'il perçoive la nature modifiée par lui. Que pour chacun son propre travail soit un objet de contemplation. »<sup>1</sup>*

**Simone WEIL**, *La condition ouvrière*, 1937

*« (...) la formation, au sens où l'entend la théorie de la résonance, ne vise pas plus à une formation du monde qu'à une formation de soi, mais bien à une formation de la relation au monde. Son enjeu n'est pas le perfectionnement individualiste et atomiste de soi, non plus qu'une maîtrise désengagée du monde, mais l'ouverture et l'instauration d'axes de résonance. »<sup>2</sup>*

**Hartmut ROSA**, *Résonance*, 2018

*« L'ultime fonction claire et certaine de l'homme : des muscles impatients de travailler, des esprits impatients de créer au-delà du seul besoin – voilà ce qu'est l'homme. Bâtir un mur, bâtir une maison, une digue, et mettre quelque chose de soi dans le mur et la maison, et gagner pour soi quelque chose du mur, de la maison, de la digue ; de l'effort gagner des muscles solides, de la conception gagner des lignes et une forme claires. Car l'homme, contrairement à tous les autres objets organiques ou non de l'univers, croît au-delà de son ouvrage, gravit les degrés de ses conceptions, surpasse ses accomplissements. »<sup>3</sup>*

**John STEINBECK**, *Les raisins de la colère*, 1939

---

<sup>1</sup> Simone Weil, « La condition ouvrière », 1937, Les Éditions Gallimard, 1951, Collection idées, no 52, P.26.

<sup>2</sup> Hartmut ROSA, « Résonance », La découverte, théorie critique, Paris, 2018, P. 276.

<sup>3</sup> John Steinbeck « Les raisins de la colère », 1939. Editions Gallimard, 2022, pour la traduction française, PP. 241-242.

## Remerciements

Finalement, j'y suis. J'arrive au terme de quatre années de travail.

Mes premiers remerciements sont évidemment pour toi Philippe. Tu m'as, tout au long de ce parcours, soutenue et encouragée ; tu m'as remonté le moral quand j'étais au plus bas, houspillée quand j'ânonnais « à quoi bon ? ». Tu as eu la patience d'écouter mes enthousiasmes et parfois de les modérer, de questionner mes hypothèses et d'oser les bousculer ; tu as été dévoué au point de relire l'intégralité de mon manuscrit pour y chasser la coquille... sans compter tous les week-ends que nous n'avons pu passer ensemble faute de pouvoir m'éloigner de ma table de travail. Merci Philippe, et puisqu'il y a une vie après la thèse, je me dépêche d'« entrer en retraite » pour en profiter à tes côtés.

Merci Albert d'avoir accepté d'être mon directeur de thèse et d'avoir rempli cette mission avec tact et bienveillance. Accompagner une doctorante de plus de 60 ans n'a sans doute pas été de tout repos. J'ai été moi-même bien souvent surprise par les doutes et atteroiements que je ne pensais plus revivre au terme de plus de quarante années de carrière. Avec toi comme mentor j'ai aimé suivre ce long et difficile parcours d'apprentissage. Sans doute ne suis-je pas devenue l'experte en sciences du management que tu méritais, pourtant sois assuré d'avoir bousculé nombre de mes convictions et principes.

Je remercie tous les membres de l'équipe de M-Lab de DRM, et tout particulièrement mes jeunes collègues doctorants qui m'ont accueillie et considérée comme une des leurs.

Je remercie les membres de mon jury d'avoir accepté de m'accompagner pour cette dernière partie du parcours : Bérangère Szostak et Anne-Lise Ulmann qui ont bien voulu être rapporteuses ; Béatrice Parguel et Isabelle Bouty dont la lecture bienveillante et les conseils, à l'occasion de la pré-soutenance, m'ont donné le désir d'être à la hauteur de leurs exigences ; Pierre-Yves Gomez, dont la présence m'honore et Arnaud Muret, qui a soutenu ce projet dès les premiers jours.

Cette thèse n'aurait pas pu se faire sans l'équipe R&D d'Actalians (puis d'Opco EP) qui a mené avec moi les chantiers pour expérimenter la formation en situation de travail au sein de TPME. Je pense d'abord à vous, Flavie et Vincent : votre jeunesse, votre enthousiasme et vos engagements n'ont pas ménagé mes dernières années de carrière, vous avez bien fait. Merci d'avoir résisté au découragement quand le Covid nous rendait la rencontre des entreprises encore plus difficile. Merci Leïla, d'avoir veillé à être à mon endroit la voix de la controverse, sans concession et néanmoins toujours généreuse. Merci Marie-Augusta, engagée depuis plus de 15 ans aux côtés de l'équipe, pour les projets que nous menions ensemble.

D'autres professionnels ont contribué, par leur travail et leur mobilisation, à la mise en œuvre des formations en situation de travail sur lesquelles j'ai pu appuyer la présente recherche. Je les remercie chaleureusement pour l'aide qu'ils m'ont apportée. J'espère n'oublier personne.

Merci à Véronique Chauvin, cheffe de projet Opco EP, de s'être jointe à l'équipe R&D pour participer à l'Afest'ival.

Merci aux conseillers formation d'Opco EP qui ont convaincu (ou tenté de convaincre) des entreprises de leurs portefeuilles de s'engager dans l'aventure de l'AFEST : Elsa Alias-Berlin, Laurent Berens, Natacha Brelle, Céline Charles-Belamour, Mohamed Djikine, Lamya Djousi, Alfred Dubard, Sana El Madjoubi, Melissa Guimont, Samah Khaled, Benjamin Lagirarde, Evelyne Mandambo, Rose Minyem, Massar N'Diaye, Pauline Nouvel, Abdoulaye Sy. Un petit plus pour Elsa : merci de t'être à ce point impliquée dans le projet. Grâce à toi, deux cabinets dentaires se sont finalement engagés et ont testé l'AFEST, c'était loin d'être gagné. Je te fais une fois de plus ma révérence pour ce succès.

Mes sincères remerciements également à Emmanuelle Begon et Bruno Bertolli de la maison MAFEST ainsi qu'à Isabelle Freundlieb de l'ARACT, sans oublier les conseillers des ARACT qui ont participé au déploiement de l'AFEST au profit des TPME d'Opco EP. Grâce à votre engagement, l'AFEST essaime.

Mes pensées vont aussi vers les treize TPME qui se sont associées à l'aventure. Le respect de la confidentialité ne m'autorise pas à les nommer. Pour autant, je tiens à leur exprimer ma reconnaissance. Vous, employeurs et salariés, m'avez fait confiance, avez accepté de tester l'AFEST et de répondre à toutes mes demandes d'entretien. Votre contribution à cette recherche est essentielle.

J'ai travaillé 29 ans au sein de ce qui est devenu désormais un opérateur de compétences (jusqu'à la prochaine réforme...). J'ai commencé le 1er avril 1993 au FAF-PL, devenu depuis successivement OPCA PL, Actalians, OPCA PEPS, puis finalement Opco EP. J'ai pris ma retraite en juillet 2022. Sans flagornerie ni nostalgie, je crois pouvoir dire que la majeure partie du temps j'ai été heureuse et fière de travailler dans cette organisation, pour développer l'accès à la formation professionnelle des salariés des TPME. Cette thèse tient lieu pour moi de final pour clôturer ma carrière. Merci Arnaud Muret, Directeur Général d'Opco EP, de m'avoir aidée à saisir l'opportunité de ce projet. Merci également à Catherine Leblanc, directrice adjointe d'Actalians, qui m'a toujours accordé sa confiance et soutenue y compris dans les moments difficiles. Et merci aussi à Nadine Guet, directrice générale du FAF-PL qui m'a embauchée il y a fort, fort longtemps et permis ainsi de démarrer et vivre cette aventure pendant toutes ces années.

Merci à toi, Bruno, mon ami, qui m'a donné l'occasion de voir une AFEST dans ta boutique de fruits et légumes. Je me suis gelée mais y ai découvert l'angle à partir duquel j'ai mené cette recherche.

Enfin un clin d'œil pour toi, Pascal, mon ex. et toujours ami. Finalement, cette thèse, c'est moi qui l'ai faite... contre tous les pronostics. Merci de ton enthousiasme quand je t'ai fait part de ce projet et de ta foi indéfectible en ma capacité à le mener à bien.

*Last but not least*, Luka, mon fils unique et préféré, je te précède de deux mois à peine puisque tu arrives au terme de ta reconversion professionnelle et obtiendras très prochainement ton master. Je t'aime et suis fière de ton courage et ta capacité à te mettre à nouveau en danger. Tu mérites de réussir, je te souhaite une vie d'engagement, d'enthousiasme et de découvertes.

## Table des matières

<b>Chapitre I Introduction générale .....</b>	<b>11</b>
I.1 Motivations pratiques et personnelles de la thèse.....	11
I.2 Motivations théoriques de la thèse.....	19
I.3 Question centrale de recherche et questions associées .....	23
<b>Chapitre II Cadrage conceptuel et revue de littérature.....</b>	<b>27</b>
II.1 Le travail.....	28
II.1.1 Le travail, une réalité duale et paradoxale.....	29
II.1.2 Conditions et qualités du travail vivant.....	35
II.1.3 De la dispute autour du travail à la construction de soi .....	41
II.2 Travail & formation .....	46
II.2.1 Le travail comme ressource de la formation .....	47
II.2.2 Le travail comme matériau de la formation .....	50
II.3 L'AFEST, instrument de gestion.....	54
II.4 Pour conclure notre revue de littérature.....	59
<b>Chapitre III Exploration historique des liens entre travail et formation ..</b>	<b>61</b>
III.1 Méthodologie de recherche.....	61
III.2 La dichotomie travail et formation, de 1791 à 2018 .....	69
III.2.1 L'invisibilité réciproque, 1791 – 1884 .....	69
III.2.2 La division revendiquée, 1884 – 1939 .....	83
III.2.3 La construction d'une complémentarité, 1939 – 1971 .....	96
III.2.4 La dichotomie assumée, 1971 - 2018.....	110
<b>Chapitre IV Expérimentation de l'AFEST au sein de TPME .....</b>	<b>119</b>
IV.1 Un contexte singulier de réalisation de la recherche .....	119
IV.2 Avertissement épistémologique .....	122
IV.3 Design des modèles inter et intra-entreprises .....	127
IV.4 Construction et mise en œuvre du modèle inter-entreprises au sein de TPE de moins de 11 salariés.....	132
IV.4.1 La laborieuse identification des situations de travail à partir desquelles construire les parcours.....	133
IV.4.2 Le prototype produit .....	136
IV.4.3 Expérimentation du prototype inter-entreprises .....	143
IV.5 Mobilisation et mise en œuvre du modèle intra-entreprises au sein de PME de 11 à 50 salariés.....	144
IV.5.1 Le kit de construction d'un parcours AFEST .....	145



IV.5.2 L'Afest'ival.....	147
IV.6 Les entreprises engagées dans une expérimentation AFEST .....	148
IV.6.1 L'Organisation des entreprises.....	150
IV.6.2 L'Engagement compétences des entreprises.....	154
IV.6.3 Les entreprises, en synthèse .....	157
IV.7 Modalités de recueil et matériau recueilli .....	159
IV.8 -L'analyse du matériau .....	163
IV.9 Les abandons .....	166
<b>Chapitre V Récits d'AFEST menées au sein de TPME.....</b>	<b>171</b>
V.1 L'expérience AFEST vécue par des TPE et ses impacts.....	171
V.1.1 Ils ne vont pas lâcher mon billot pour cueillir des pâquerettes.....	172
V.1.2 En principe c'est à nous de les former.....	181
V.1.3 Je sais des choses, j'ai envie de leur apporter ça et comment faire ? .....	186
V.1.4 Il y a des métiers où on apprend en regardant .....	194
V.2 L'expérience AFEST vécue par des PME et ses impacts .....	201
V.2.1 Si ce n'est pas acquis, on demande de reprendre le petit livret et de recommencer .....	202
V.2.2 On apprend mieux lorsqu'on voit les gens faire et le faire en même temps.....	209
V.2.3 Ce que j'aimerais leur transmettre c'est cette confiance en leurs connaissance.....	217
V.2.4 Chaque personne fait un peu à sa façon et on voudrait que tout le monde ait la même méthode.....	226
V.2.5 J'adore faire profiter de mon expérience à qui veut apprendre le métier .....	234
V.3 Impacts des AFEST sur les TPME, en synthèse.....	243
<b>Chapitre VI Les impacts de l'AFEST sur le travail et le travailleur .....</b>	<b>245</b>
VI.1 C'est le labeur qui fait l'expérience.....	247
VI.2 C'est l'usine mais c'est pas la chaîne .....	252
VI.3 Dans ma façon de travailler, on n'a pas le temps de se poser les questions.....	257
VI.4 Globalement c'est nettoyé mais il faut s'assurer que les étapes sont respectées....	260
VI.5 C'est plus une passion qu'un travail .....	263
VI.6 Le travail c'est difficile mais derrière il y a beaucoup de joie.....	267
VI.7 Il faut apprendre à se redresser et à se dire « je connais mon métier » .....	272
VI.8 L'avantage c'est qu'on ne fait pas de la grosse série, donc on change.....	276
VI.9 Ce n'est pas compliqué ce qu'on fait mais il faut le faire .....	281
<b>Chapitre VII Analyse et perspectives .....</b>	<b>287</b>
VII.1 L'AFEST et la dichotomie travail & formation .....	289
VII.2 L'AFEST, outil de gestion ?.....	293

VII.3 L'AFEST contribue-t-elle à réincarner le travail ? .....	304
VII.4 Limites et perspectives .....	312
Glossaire des acronymes .....	314
Tables des figures, tableaux et illustrations.....	317
Bibliographie.....	323
Annexe 1 L'AFEST, pas à pas .....	349
Annexe 2 Le kit Afest'ival .....	357
Annexe 3 Liste des mots du travail et de la formation, avant et après l'AFEST .....	361



# Chapitre I Introduction générale

## I.1 Motivations pratiques et personnelles de la thèse

Au terme d'une carrière de plus de 40 ans dans la formation professionnelle, à quelques mois de la retraite, j'ai pris la décision de préparer et soutenir une thèse en sciences de gestion. J'apprends d'une enseignante-chercheuse que l'académie nomme ce type de démarche une « *thèse à maturité* » ... Cette thèse est effectivement une fin plutôt qu'un début. Elle est l'aboutissement d'un engagement consacré, tout au long de ma carrière, au travail et à la formation, et réciproquement. A ce titre j'y revendique l'expression d'une voix singulière et j'aurai sans doute parfois recours au « je » plutôt qu'au « nous » académique. Pour autant je suis à la fois consciente et reconnaissante de tout ce que je dois à l'ensemble de la communauté scientifique ainsi qu'aux praticiens – entreprises, employeurs et équipes engagés dans le travail et le développement des compétences – aux acteurs de la formation professionnelle, institutionnels ou non – organisations patronales et syndicats de salariés, acteurs nationaux et territoriaux de l'Etat et des régions, consultants, experts, formateurs,..., aux membres de l'équipe qui constituait la direction R&D d'un Opérateur de compétences (OPCO) que j'ai pilotée pendant de nombreuses années et à tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, se mobilisent pour accompagner le développement des compétences et transformer les organisations.

Cette démarche, sans doute loin d'être unique, mérite d'être éclairée. Ce travail de recherche, qui conclut plutôt qu'introduire, est sans doute une tentative d'expliquer les batailles menées tout au long d'une carrière consacrée à la formation professionnelle continue et à ses liens avec le travail. Militante en faveur de l'école de la seconde chance, force m'est de constater que ni les entreprises, ni les travailleurs<sup>4</sup> ne s'en sont vraiment emparés.

Plus de cinquante ans après la loi Delors, le taux d'accès des personnes à la formation continue demeure insuffisant, les inégalités d'accès à la FPC restent importantes entre les salariés travaillant dans les petites et ceux travaillant au sein de grandes entreprises, entre ceux qui sont diplômés et ceux qui ne le sont pas.

Quoi qu'il ait été fait durant ce demi-siècle qui nous sépare de la loi de 1971, la formation professionnelle profite toujours aux plus qualifiés. Organisations paritaires, syndicats patronaux et syndicats de salariés, entreprises et acteurs de la formation professionnelle, nous ne sommes pas parvenus à réduire les différences d'accès à la

---

<sup>4</sup> Nous aurons recours à ce terme pour désigner **tous** les travailleurs c'est-à-dire tous ceux qui exercent une activité professionnelle qui leur permet de subvenir à leurs besoins, quelle que soit cette activité et quel que soit le statut sous lequel ils l'exercent : employeur, salarié, indépendant, ...

formation. Il suffit, pour s'en convaincre, d'examiner les chiffres du tableau 1 qui rapporte le taux d'accès à la formation en fonction de la situation des bénéficiaires, sur le plan de l'emploi et du niveau de diplôme. Ainsi les personnes les moins diplômées sont celles qui bénéficient le moins de la formation professionnelle, pire les demandeurs d'emploi sont les moins bien lotis dans ce domaine.

Situation sur le marché du travail	Taux d'accès à la formation professionnelle en %
En emploi	51
Au chômage	34
Inactifs non retraités	9
<b>Diplôme</b>	
Diplôme du supérieur long	65
Diplôme du supérieur court	58
Baccalauréat	44
CAP-BEP	33
Brevet des collèges	25
Aucun diplôme ou certificat d'études primaires	15
<b>Ensemble</b>	<b>41</b>

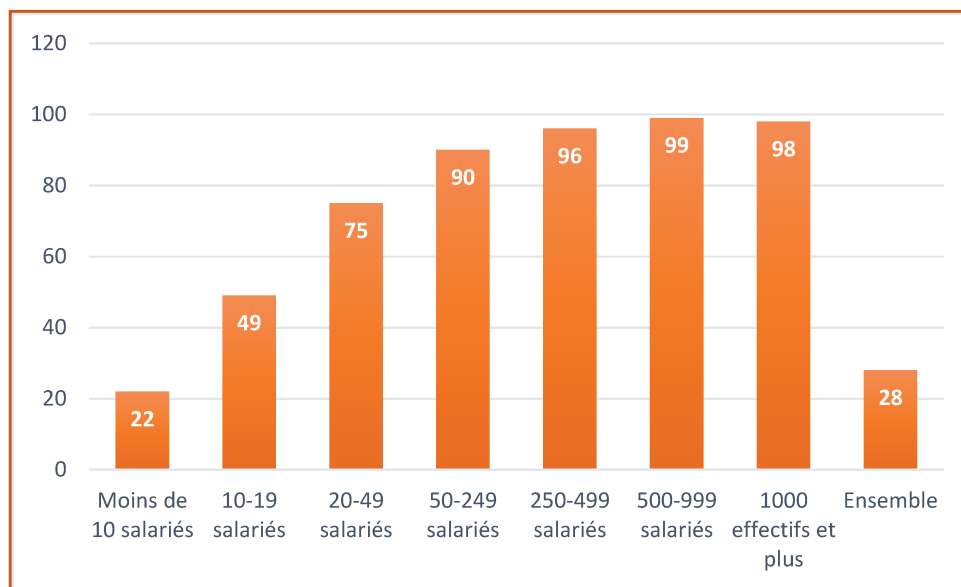
**Tableau 1 Accès à la formation professionnelle selon la situation sur le marché du travail et le diplôme<sup>5</sup>**

Aujourd'hui, comme hier, les inégalités constatées dès la formation initiale ne sont que faiblement corrigées par la formation continue. Le rêve de l'école de la seconde chance, auquel j'ai souscrit en début de carrière, a fait long feu.

Quant aux salariés, ils ont moins d'opportunités de participer à une formation quand ils exercent au sein de petites structures de moins de 10 salariés que lorsqu'ils travaillent au sein d'entreprises de plus grande taille.

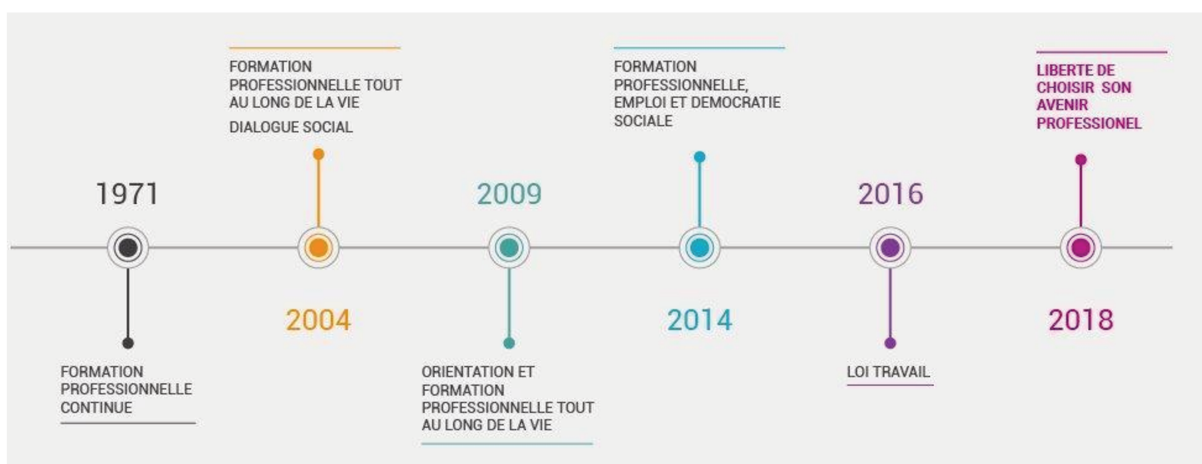
Ainsi en 2020 (figure 1), 22% des entreprises de moins de 10 salariés ont envoyé un de leurs salariés en formation, sachant qu'elles représentent 84 % du champ.

<sup>5</sup> Insee – Données 2016 – © Observatoire des inégalités. NB/ Personnes âgées, à la date de l'enquête de 18 à 64 ans, sorties de formation initiale et ayant suivi au moins une formation professionnelle continue au cours des 12 derniers mois. <https://www.inegalites.fr/Les-inegalites-d-acces-a-la-formation-professionnelle>



**Figure 1** Part d'entreprises formatrices via des cours ou stages, selon la taille de l'entreprise en 2020 <sup>6</sup>

Pourtant nombreuses ont été les réformes (figure 2) menées entre 1971 et 2018, année de la création de l'action de formation en situation de travail (AFEST)<sup>7</sup> par la loi. L'ambition affichée a toujours été d'améliorer le taux d'accès à la formation continue. En tant que professionnelle de la formation, j'ai participé à la mise en œuvre de ces textes. Les faibles résultats obtenus en faveur des publics les plus fragiles et la constance de l'inégalité d'accès à la formation continue m'obligent, en guise de bilan de fin de carrière, à les reconsidérer d'un œil plus distancié.



**Figure 2** Les principales lois relatives à la formation professionnelle continue de 1971 à 2018<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Lecture : En 2020, 22 % des entreprises privées où travaillent moins de dix salariés ont été formatrices via des cours ou stages. Champ : France métropolitaine ; entreprises du secteur privé, d'au moins un salarié. Source : Céreq-Dares-France compétences ; enquête EFE-e 2020

<sup>7</sup> Les acronymes sont nombreux dans le domaine de la formation professionnelle, du travail et de l'emploi ; un glossaire, situé en fin d'ouvrage, les développe.

<sup>8</sup> Mon guide finance, Novembre 2018. <https://www.monguidefinance.com/reforme-de-la-formation-professionnelle>

Et, de fait, la lecture du seul intitulé des principaux textes promulgués au cours de ces cinquante ans, indépendamment de leur contenu précis, éclaire d'une manière particulière les orientations prises par les acteurs de la formation professionnelle en France, notamment sur le lien qu'ils tissent, ou pas, entre formation, travail et emploi. Pour nous en convaincre, faisons un rapide examen de l'intitulé des principaux textes.

*La loi du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente*, instaure un droit à la formation professionnelle pour tous les salariés. Son titre suggère la volonté du législateur d'inscrire la formation professionnelle comme constitutive d'une ambition plus globale, celle de permettre à tous les citoyens de s'éduquer en continu. Nous reviendrons sur ces termes d'éducation et de formation dans notre exposé à venir mais admettons pour l'heure que le principe de l'égalité d'accès aux savoirs y semble acté. L'éducation permanente est devenue un droit pour tous.

Près de trente-cinq ans plus tard, *la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social* est promulguée. L'éducation permanente appartient désormais à l'histoire. Le chômage est endémique et la priorité est l'emploi. La formation professionnelle devient un droit/devoir pour le citoyen tout au long de sa vie ; c'est en effet cette loi qui crée le Droit Individuel à la Formation (DIF) qui deviendra le compte personnel formation (CPF) en 2014.

Les choses se précipitent et moins de cinq ans après, c'est *la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie*. L'étau se resserre autour de l'individu et la loi semble considérer que la responsabilité de l'individu est engagée dès son orientation. Rappelons qu'à la suite du DIF, le droit à l'information et à l'orientation professionnelle est créé. En d'autres termes, l'individu bénéficie désormais des moyens de son employabilité. Difficile de ne pas mettre ceci en regard du projet que portait la loi de 1971, celle de la seconde chance et donc du droit à l'erreur.

Quatre ans plus tard, *la loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale* paraît formaliser le lien de cause à effet que l'Etat et les partenaires sociaux font désormais entre formation professionnelle et emploi.

C'est à peine deux ans après que *la loi du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels* introduit pour la première fois le mot « travail » dans son intitulé, l'emploi a par contre disparu au profit de la sécurisation du parcours. On devine que cette sécurisation est de la responsabilité de chacun. Quant au travail, il semble isolé, déconnecté de tout

contexte. D'un côté, il y aurait le travail, une réalité quelque peu abstraite, de l'autre, la sécurisation et de l'un à l'autre, le dialogue social. Constatons le caractère fort peu didactique de la loi avec cet intitulé, et ce d'autant qu'on sait que l'un des principaux objectifs de ce texte visait la réforme du code du travail.

Pour finir, *la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel*, annule toute référence à la formation professionnelle et au travail. Désormais seul, l'individu est libre et, à ce titre, unique responsable de ce qu'il adviendra de lui.

Certes, cette première lecture se réduit à commenter les mots que le législateur a choisis pour communiquer sur ses lois mais elle permet de rendre visible le principal absent de ces textes, en l'occurrence le travail. La loi paraît faire l'impasse sur ce facteur pourtant déterminant de la compétence professionnelle qu'est le travail lui-même. C'est notamment pour comprendre ce que cette omission génère sur les liens entre travail et formation que nous nous engageons dans cette recherche.

En effet, l'action de formation, assimilée à un stage depuis 1971, et obligatoirement réalisée en dehors de l'entreprise, devient à partir de 2018 « *un parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel* »<sup>9</sup>. Elle peut désormais être réalisée selon différentes modalités, dont l'AFEST. Cette légifération de l'AFEST est le point d'orgue d'un processus qui depuis la loi Delors questionne les liens entre travail et formation. La vision séparatiste de la formation (Luttringer, 2018) semble enfin révolue : jusqu'ici dispensée loin du travail, elle peut être délivrée sur le lieu d'exercice de l'activité, mieux elle s'articule avec l'activité en train de se faire. Quels sont les impacts de cette réintroduction de la formation dans l'espace et le temps du travail ? En se formant en situation de travail, les protagonistes se réapproprient-ils le travail qu'ils exercent ?

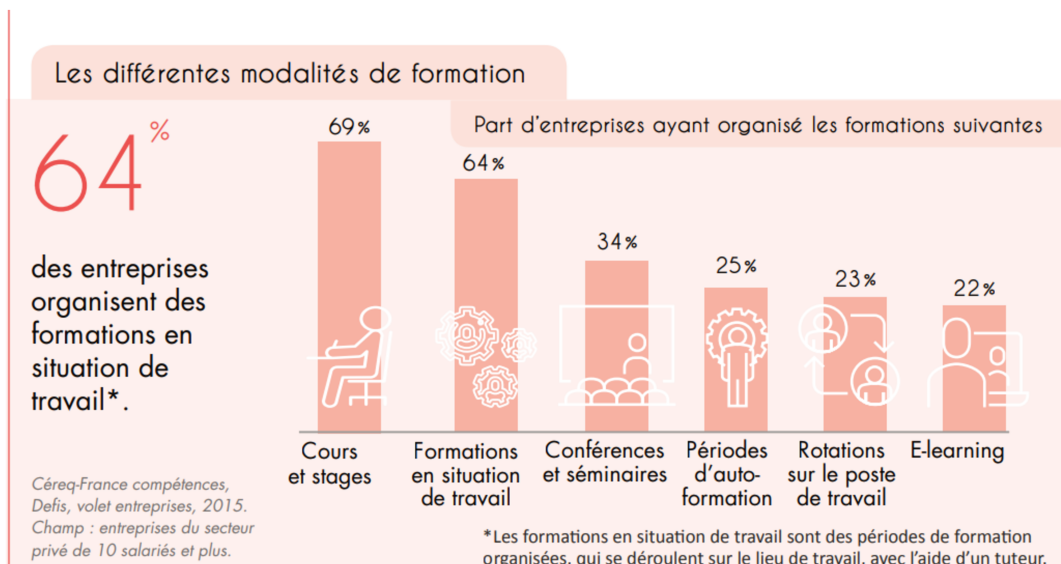
Dans les faits, les entreprises françaises semblent avoir anticipé la loi puisque, dès 2015, 64% d'entre elles déclarent, dans le cadre de l'enquête longitudinale Défis<sup>10</sup> menée par le CEREQ, recourir à cette modalité de formation (figure 3).

---

<sup>9</sup> Art. L. 6313-2.LOI N°2018-771 du 5 septembre 2018

<sup>10</sup> Défis est le nom donné à une enquête menée par le Céreq et qui concerne 4500 entreprises du secteur privé de 10 salariés et plus et permet de suivre, sur 5 ans, un panel de 16 000 salariés de 2014 à 2019.

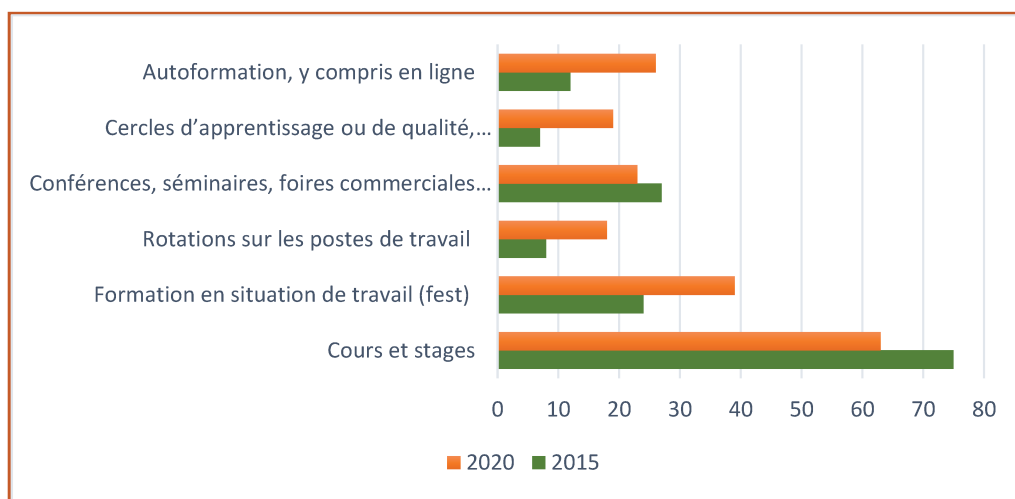




**Figure 3** Part des entreprises françaises organisant des formations en situation de travail en 2015

Nous tenterons d'expliquer dans le chapitre consacré aux liens entre travail et formation pourquoi il a fallu tout ce temps au législateur pour reconnaître cette modalité qui paraît être de plus en plus plébiscitée par les acteurs du travail.

Une enquête de la Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES)<sup>11</sup> menée conjointement avec le Céreq et France Compétences, publiée en mai 2023, auprès des entreprises de plus de 10 salariés, confirme ce plébiscite : elles déclarent avoir de plus en plus recours à des formations mieux intégrées dans le travail (figure 4).



**Figure 4** Modalités de formation utilisées par les entreprises en 2020<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Un service public dépendant du Ministère du travail, de la santé et des solidarités.

<sup>12</sup> Lecture : En 2020, 39 % des entreprises dont l'effectif est supérieur ou égal à dix du secteur privé ont financé au moins une formation en situation de travail à destination de son personnel. Champ : France métropolitaine ; entreprises du secteur privé hors secteurs de l'agriculture, de l'éducation et de la santé, dont l'effectif est supérieur ou égal à dix. Source : Céreq-Dares-France compétences ; enquête EFE-e 2020 et CVTS 2015

Le recours au stage, s'il reste prédominant, est en diminution alors que l'utilisation de la formation en situation de travail est croissante.

Le décret d'application<sup>13</sup>, paru en décembre 2018, pose le cadre dans lequel doivent être mises en place les actions de formation en situation de travail. Nous craignons qu'il agisse comme une norme et rende difficile l'appropriation de l'AFEST par les entreprises, en particulier par les TPME. Ceux qui ont participé à la rédaction du texte estiment au contraire que le texte laisse une importante marge de manœuvre aux acteurs et considèrent que : "*c'est cette liberté nouvelle que les parties prenantes ont beaucoup de difficultés à s'approprier, et c'est sans doute pourquoi elles cherchent à trouver dans la règle de droit un mode d'emploi qu'elle ne comporte pas.* » (Duclos et Kerbouc'h, 2021, P. 33).

Nous ne partageons pas cette analyse et considérons qu'en imposant un cadre dont le lexique appartient au registre de la didactique, le décret freine le recours des entreprises au modèle. Il est certes difficile de présenter des chiffres pour confirmer ce déficit car, du côté des financements, l'Etat, les régions et les OPCO sont discrets sur les résultats. On ne connaît pas vraiment aujourd'hui les dépenses réelles constatées pour financer les AFEST au sein des entreprises<sup>14</sup>.

Ce n'est pourtant pas le modèle de la formation en situation de travail qui est mis en question puisqu'il est, au niveau européen, plébiscité par la Commission Européenne via notamment le communiqué de Bruges, publié en 2010. La formation en milieu professionnel y est reconnue comme une modalité largement utilisée dans les pays de l'Union, elle formellement reconnue comme un moyen pertinent pour développer les compétences et pour contribuer « *sensiblement au développement d'une identité professionnelle* »<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> Décret n° 2018-1341 du 28 décembre 2018 relatif aux actions de formation et aux modalités de conventionnement des actions de développement des compétences

<sup>14</sup> Il semble impossible d'avoir des éléments chiffrés sur le recours à l'AFEST par les entreprises. Ainsi, Centre Inffo a organisé le 22 mars 2022 une master-class pour faire un état des lieux du financement de l'AFEST. L'événement devait être l'occasion de communiquer sur les résultats d'une étude menée d'octobre 2021 à mars 2022 auprès des 18 régions, des départements et régions d'outre-mer, des 11 Opco ainsi que de Pôle emploi et Agefiph. De fait, cette étude intitulée « Enquête sur le financement de l'AFEST » ne donne aucun chiffre sur l'utilisation effective de l'AFEST par les entreprises et leur financement. La personne qui anime l'événement déclare pour présenter les résultats de l'enquête : « *la tendance générale est très nette : nous sommes encore dans une période d'expérimentation et d'exploration, tant du côté des entreprises que des financeurs* ». <https://www.centre-inffo.fr/site-centre-inffo/actualites-centre-inffo/le-quotidien-de-la-formation-actualite-formation-professionnelle-apprentissage/articles-2022/financement-de-lafest-nous-sommes-encore-dans-une-période-dexpérimentation-et-dexploration-master-class-centre-inffo>

<sup>15</sup> Communiqué des ministres européens de l'enseignement et de la formation professionnels, des partenaires sociaux européens et de la Commission européenne, réunis à Bruges le 7 décembre 2010 pour revoir la stratégie et les priorités « *La formation en milieu professionnel est une solution permettant aux salariés de développer leur potentiel. Le fait qu'elle se déroule dans l'environnement de travail contribue sensiblement au développement d'une identité professionnelle et peut renforcer l'estime de soi de ceux qui se considèrent par ailleurs comme étant en situation d'échec. L'apprentissage « sur le tas » permet aux personnes ayant un emploi de développer leur potentiel tout en préservant leurs revenus. Un système d'EFP performant, permettant de se former sur le lieu de travail et hors de celui-ci, à temps partiel ou à temps plein, peut ainsi considérablement contribuer au renforcement de la cohésion sociale dans nos sociétés* » [https://step4-sfc.eu/IMG/pdf/brugescom\\_fr.pdf](https://step4-sfc.eu/IMG/pdf/brugescom_fr.pdf)

L'un des objectifs de cette recherche est donc aussi d'inviter les pouvoirs publics, les partenaires sociaux et les acteurs de la formation professionnelle à promouvoir beaucoup plus largement la modalité d'autant qu'elle pourrait avoir d'autres impacts que celui de développer des compétences.

A ce propos, le titre d'un article paru dans la presse en ligne le 22 septembre 2023 n'a pas manqué d'attirer notre attention, « *Le travail va bien* »<sup>16</sup>, parce qu'il attribue au travail une dimension anthropomorphique dont nous n'avons sans doute pas mesuré les impacts, d'une part, et pour ce qu'il dit sur le rapport paradoxal que l'homme entretient avec ce qui est censé le nourrir, d'autre part. L'auteur, constatant que les salariés sont moins attachés à leur entreprise qu'hier, incite les organisations à investir sur l'attachement qui lie le travailleur à son travail pour espérer retrouver une forme d'engagement de la part de leurs salariés. J'interprète cet avertissement, donné par le vice-président délégué de l'association des DRH des grosses entreprises comme la conscience qu'ont certains décideurs de l'urgence à reconstruire la relation que le travailleur entretient avec son travail.

Dans ce contexte, l'heure est peut-être venue de former autrement afin de contribuer à nourrir ce lien.

Parvenue à ce stade de ma réflexion, j'ai suivi l'invitation de Michel Fabre (2005) et suis allée relire le dialogue entre Menon et Socrate<sup>17</sup> : soit je sais ce que je cherche et ma recherche n'est pas utile, soit je ne sais pas ce que je cherche et, auquel cas, ma recherche n'a pas d'objet.

Pour sortir de ce dilemme, je devais d'abord décliner ce à quoi m'invitait mon statut de praticienne-chercheuse. Ma situation professionnelle me prédisposait en effet à interroger la pertinence du recours à cette modalité pédagogique – l'AFEST – sa faisabilité, ses conditions de réalisation et ses résultats en matière de développement des compétences. Or mon principal étonnement concernait l'introduction de ce corps étranger – l'AFEST – dans l'entreprise et dans l'activité qui y était exercée et ses effets éventuels. Il me semblait impossible que l'implantation d'un processus pédagogique, fondé sur le questionnement du travail et sa manière d'être réalisé, soit sans

---

<sup>16</sup> Benoit SERRE, News Tank RH, Paris - Article n°300387 - Publié le 22/09/2023 <https://rh.newstank.fr/article/view/300387/travail-va-bien-benoit-serre-vice-president-andrh.html>

<sup>17</sup> Platon, « Ménon, La leçon de géométrie et le mythe de la réminiscence »

“Menon : Mais comment vas-tu t'y prendre, Socrate, pour chercher une chose dont tu ne sais absolument pas ce qu'elle est ? Quel point particulier, entre tant d'inconnus, proposeras-tu à ta recherche ? Et à supposer que tu tombes par hasard sur le bon, à quoi le reconnaîtras-tu, puisque tu ne le connais pas ?

Socrate : Je vois ce que tu veux dire, Ménon. Quel beau sujet de dispute sophistique tu nous apportes là ! C'est la théorie selon laquelle on ne peut chercher ni ce qu'on connaît, ni ce qu'on ne connaît pas : ce qu'on connaît, parce que, le connaissant, on n'a pas besoin de le chercher ; ce qu'on ne connaît pas, parce qu'on ne sait même pas ce qu'on doit chercher. ”

conséquences sur l'organisation à l'intérieur duquel il était mené et sur le travail lui-même.

## I.2 Motivations théoriques de la thèse

A l'heure où la crise sanitaire semble avoir eu pour principal impact une forte mise en cause de la place du travail dans nos vies, il y a, semble-t-il, urgence à se mobiliser pour que le travail redevienne « *vivant* », au sens que Marx lui donne c'est-à-dire un moyen pour l'homme d'à la fois transformer la nature, ou les choses, et de transformer sa propre nature.

Dans l'introduction aux manuscrits de 1848 (Marx, 1996), Salem propose de considérer le travailleur comme étant à la fois le résultat et le point de départ du travail, donnant ainsi toute la mesure du caractère existentiel que Marx attribue au travail. Que se passe-t-il si ce lien est tranché ? Sans doute cette question dépasse-t-elle largement celle qui nous occupe mais elle permet de contextualiser ce à quoi nous souhaitons attacher nos propos et notre recherche. Si « *l'objet du travail est (...) l'objectivation de la vie générique de l'homme* » (Marx, 1996, P.116), alors, dans un contexte où le travail est de plus en plus souvent mis à mal et rendu responsable de bien des souffrances, il serait salutaire de se mobiliser pour que les travailleurs puissent agir sur leur activité et tisser ainsi à nouveau du lien avec « *le travail réel, concret et incarné* » (Cukier, 2017, P. 35).

Pour Arendt (1993, P. 160), « *les idéaux de l'homo faber, fabricant du monde : la permanence, la stabilité, la durée, ont été sacrifiés à l'abondance, idéal de l'homo laborans* » et nous sommes ainsi devenus esclaves de notre insatiable appétit, payant le prix fort pour notre gourmandise puisque désormais le labeur est notre lot. En changeant l'œuvre en travail, nous nous sommes exclus du processus qui nous permet de rester acteurs de l'événement auquel nous contribuons car « *l'acteur, le faiseur d'actes, n'est possible que s'il est en même temps diseur de paroles* » (Ibid. P. 235). La parole serait donc centrale dans l'effort d'appropriation du travail par le travailleur.

Or cette dimension à la fois productive et constructive du travail est au fondement même de l'AFEST et explique pourquoi nous envisageons cette modalité comme une nouvelle manière d'agir sur le travail. L'AFEST pourrait-elle se destiner à devenir cette parole que le travailleur dit en même temps qu'il agit ?

Organisée sur le lieu du travail et pendant que le travail est mené, l'AFEST, *a priori* pilotée par un expert interne à l'entreprise au bénéfice de ses collègues, prévoit qu'une

phase d'échanges soit organisée entre les protagonistes – formateur et apprenant – après ou bien pendant que l'activité est réalisée. Il s'agit pour le travailleur en formation d'avoir une approche réflexive de ses propres actions. Il examine a posteriori les opérations qu'il vient de réaliser, identifie les difficultés rencontrées au cours de l'action, tente de les comprendre, corrige le cas échéant ses erreurs, propose des points d'amélioration. Cette « *analyse rétrospective de sa propre activité* » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) ou « *rérodition* » est une tentative de retrouver comment les faits se sont enchaînés, de reconstituer les événements pour les expliquer et permet de faire ainsi « *coexister dans une même personne un sujet connaissant et un sujet agissant* » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, P. 158). Cette mise à distance du travail est dans le même temps une appropriation la plus intime qui soit, elle est peut-être propice à susciter une parole sur le travail qui permette aux opérateurs d'être en même temps « *faiseur d'actes et diseur de paroles* » condition nécessaire à la maîtrise par l'acteur de ce sur quoi il agit puisque « *l'acte ne prend un sens que par la parole dans laquelle l'agent s'identifie comme acteur, annonçant ce qu'il fait, ce qu'il a fait, ce qu'il veut faire* » (Arendt, 1993, P. 235) et rendant ainsi possible un engagement que d'aucuns pourraient considérer émancipateur. C'est dans cette direction que nous envisageons de mener cette recherche.

Nous inscrivant dans la perspective que mobilise Clot, nous considérons qu'une activité qui refuse d'adhérer à un « *travail de re-création* » est mortifère « *car elle interdit aux sujets individuels et collectifs de se construire en transformant le donné en créé, de rester les protagonistes vivant de nouvelles liaisons possibles entre les hommes et leurs objets* » (2008, P. 20). Et c'est pourquoi nous souhaitons observer les travailleurs menant des AFEST pour identifier si ces formations en situation de travail leur permettent, ou pas, de réaliser cette mutation qui fait qu'en se réappropriant les tenants et aboutissants de leur travail ils se réapproprient leur propre identité de travailleurs qui « *constitue une forme première de relation au monde (...) à l'origine d'un rapport de réciprocité active entre l'homme et la nature, entre un sujet et un objet* » (Rosa, 2018, p. 266).

La question de la quête du sens au travail, à l'honneur aujourd'hui dans les médias, dans les entreprises, dans les organisations syndicales, mérite d'être reprise par les chercheurs, pour notamment tenter d'apporter des réponses en termes de moyens aptes à contribuer à la redécouverte de ce sens par les travailleurs, lequel n'est peut-être pas si éloigné qu'on veut bien le dire : « *À y regarder de plus près, on se rend compte que les différentes dimensions du sens s'expriment dans notre capacité à faire émerger des récits dans nos vies professionnelles qui sont congruents avec le récit que nous définissons pour notre vie en général.* » (Hussenot, 2022, P. 136). Si l'un des moyens de réinvestir le travail est de permettre aux acteurs de contrôler les moyens

et les conditions de leur propre action, alors la formation en situation de travail pourrait offrir aux travailleurs l'occasion et les moyens de contrôler leur action et, au quel cas, permettre au travail qu'il fasse à nouveau résonance (Rosa, 2018).

Or, nous constatons que la formation professionnelle n'est pensée le plus souvent que de manière accessoire au travail. Elle est le plus souvent utilisée comme un outil au service du travail pour en améliorer la réalisation. Certes le projet de l'organisation apprenante (Senge, 2019) a bien été envisagé voire même expérimenté dans quelques entreprises, mais il reste l'exclusivité des acteurs de la formation.

Les praticiens et les chercheurs en sciences de gestion ne traitent le plus souvent de la formation qu'au titre de sa contribution à la transformation des organisations, à l'amélioration des processus de travail, voire à celle des conditions de travail. A ma connaissance, la formation n'est que rarement envisagée comme un processus « *arrimé au travail* » (Delay et Ulmann, 2023) et permettant *de facto* de le questionner, au sens à la fois littéral et littéraire. N'étant pas experte en management, je m'en remets à mes maîtres et fais l'hypothèse que Mary Parker Follett et Chester Barnard font sans doute exception à la règle. Pour la première « *l'expérience créative* », pour le second, le management perçu comme « *une science de l'ajustement dynamique à des contextes en changement perpétuel : une science de conception de l'action au plus près des situations* », (Damart et David, 2020, P. 96), supposent qu'ils envisageaient l'un et l'autre le travail aussi dans sa dimension constructive. Mais, d'une manière générale, la formation est finalement une réalité considérée comme extérieure au travail.

Nous pensons que la spécificité de l'AFEST, son caractère endogène par rapport au travail, justifie de l'observer du point de vue du management, discipline dont les objets sont « *des artefacts toujours façonnés par un contexte organisationnel* » (ibid., P. 90). C'est ce lien entre l'artefact et l'organisation et l'impact que cet artefact peut avoir sur l'organisation qui nous mobilise.

Une définition de Landry (1991) citée par Mayen et Mayeux (2003) pourrait éclairer les ambitions de cette recherche, « *L'expérience donne à la théorie son élan vital et son énergie ; la théorie fournit une direction à l'expérience* » ; remplacer le mot expérience par travail et celui de théorie par formation permet d'imaginer ce que pourrait être une organisation qui mêlerait en continu travail et formation : le travail donne à la formation son élan vital et la formation fournit une direction au travail. Nous sommes loin de la séparation quasi-manichéenne entre théorie et pratique qui a longtemps été la règle dans la formation. Nous souhaitons justement réconcilier ces « *contraires* » et donner à voir comment travail et formation peuvent se nourrir l'un

l'autre et avec quels impacts, en particulier sur le travail et sur le regard que porte le travailleur sur son activité.

Il est néanmoins clair que ceci n'est possible qu'à certaines conditions car si l'AFEST promeut *de facto* le travail au rang de « *matériau pédagogique* », (Delay et Ulmann, 2023) elle ne rend pas pour autant celui-ci formateur par nature. Les acquis de l'expérience ne sont pas toujours les fruits d'un effort d'apprentissage mené en toute conscience. Nombre de gestes et de pratiques maîtrisés le sont à force de répétitions et de routines, « *Il y a deux versions de ce qu'on peut entendre par "se former" : une version forte où la pensée est active (...), une version faible, (...), où les modes de pensée et d'action, les attitudes et les manières de raisonner et d'agir se forment de manière passive.* » (Mayen, 2013, P. 268). C'est pourquoi, nous ne nous intéressons ici qu'aux apprentissages menés de manière organisée, ceux où la démarche de formation est délibérée, le processus est conscient et volontaire, l'intention est préalable à l'action elle-même, et le mécanisme de la réflexivité est systématiquement enclenché pour que le bénéficiaire puisse apprendre de l'expérience (Cristol et Muller, 2013).

A la différence des modalités d'apprentissage où des savoirs acquis ailleurs, par exemple à l'école, sont ensuite mis en pratique sur le terrain, l'AFEST n'est pas une « *modalité de formation déportée vers le travail* » (Ulmann, 2015, P. 47), sa richesse est d'être intégrée au travail. Et c'est cette introduction dans le cœur même du réacteur, le travail, qui nous intéresse. C'est dans l'activité en situation que l'opérateur est invité à raconter le travail après l'avoir fait et de se raconter lui-même le faisant. Les impacts de cette observation à double effets, à la fois rétrospective et introspective, débordent largement le temps du travail ainsi que l'objet lui-même car tisser l'AFEST et l'activité revient finalement à « *combinaison de l'apprentissage de l'action avec celui d'une pensée sur l'action* » (Ulmann, 2015). Cette mise à distance qu'impose la réflexivité donne au travailleur la possibilité d'à la fois observer son travail, décrypter la façon dont il l'a mené ainsi que de lui donner à voir quel travailleur il est dans l'action : « *La réflexivité apprenante est un processus de construction qui éclaire l'expérience singulière (...) dans ce qu'elle révèle de ce que la personne met d'elle-même et de ce qui fait sa singularité* », (Chauvet, 2018, P. 28).

Ce qui est vrai pour le bénéficiaire de l'AFEST l'est sans doute aussi pour celui qui mène la formation.

Peu d'études ont été menées sur les formateurs internes des entreprises (Lamamra et Duc, 2021), *a fortiori* pour ceux qui interviennent ponctuellement dans le cadre d'une modalité encore neuve, dans sa version réglementaire. Observer les effets de la mise

en œuvre de l'AFEST sur cet acteur essentiel devrait dévoiler pour partie son impact sur le travail.

Identifié comme travailleur expérimenté<sup>18</sup>, reconnu pour sa maîtrise, il se voit confier la charge de transmettre à ses pairs, via l'AFEST, les savoirs et gestes professionnels qu'il réalise lui-même au quotidien et qui constituent en fait une part de son expertise. Le mécanisme de la réflexivité l'entraîne dans ses rouages tout comme il entraîne l'apprenant et ne peut donc être envisagé comme neutre pour le formateur. Par effet miroir, il questionne son action, à la fois comme mentor et comme intervenant dans le processus de travail. Il est, tout comme l'apprenant, invité à faire « *l'apprentissage de la rupture* » (Ulmann, 2005), cette fois-ci à double titre. C'est cette rupture qui nous paraît particulièrement féconde et à partir de laquelle nous souhaitons démarrer notre recherche.

En accompagnant le bénéficiaire de l'AFEST dans la mise à distance de l'objet travail pour le rendre apprenant, le formateur voit sa propre pratique interrogée, laquelle pratique est justement celle qui est reconnue comme exemplaire par l'organisation au point qu'il est chargé de la transmettre, via l'AFEST.

Ainsi les mises à distance que mobilisent les phases réflexives sont démultipliées par et pour celui qui est chargé de former au travail : une mise à distance au carré, en quelque sorte. Et nous formulons l'hypothèse que cette mise à distance produit des effets à la fois sur la perception que le travailleur aguerris a de son travail, effets qui ne seront sans doute pas toujours ceux qu'on attend : « *Qui cherche trouve toujours. Il ne trouve pas nécessairement ce qu'il cherche, moins encore ce qu'il faut<sup>19</sup> trouver. Mais il trouve quelque chose de nouveau à rapporter à la chose qu'il connaît déjà* » (Rancière, 1987, P. 58) mais aussi sur le regard qu'il porte sur lui-même en tant que travailleur.

C'est cette distorsion par rapport au connu que peuvent dispenser les lunettes AFEST, cette mise à la question du travail par le travailleur qui nous intéressent. Nous souhaitons étudier l'une et l'autre auprès de formateurs chargés de transmettre leur expertise à leurs pairs, via la formation en situation de travail.

### I.3 Question centrale de recherche et questions associées

Nous avons évoqué plus haut la vision quasi-manichéenne que nous avons, en France, des rapports entre pratique et théorie. Nous considérons qu'en matière d'apprentissage, elle a sans doute généré ce que nous pensons être une spécificité

---

<sup>18</sup> Nous l'expliquerons ultérieurement, nous étudions exclusivement des AFEST qui mobilisent des acteurs du travail, objet de la formation, plutôt que des formateurs externes à l'entreprise et donc au travail spécifique à cette entreprise.

<sup>19</sup> C'est Rancière qui souligne.



française – la méfiance que travail et formation semblent avoir l'un pour l'autre. La loi de 1971 confirme d'ailleurs cette représentation en proposant un modèle séparatiste de la formation (Luttringer, 2018). C'est pourquoi nous estimons utile d'examiner les liens qu'entretiennent historiquement, en France, le travail et la formation pour tenter d'expliquer cette séparation formellement actée par la loi fondatrice de la formation continue.

Au-delà des impacts positifs de l'AFEST en termes de développement des compétences, sur lesquels nous ne jugeons pas nécessaire de revenir compte tenu du nombre important d'études et recherches menés dans ce domaine, nous nous intéressons à ce que nous nommons pour l'instant les « autres » effets de l'AFEST sur les acteurs du travail au sein des organisations à l'intérieur desquelles elles sont déployées.

Nous choisissons de mener ces travaux sous l'angle des sciences de gestion et prenons donc l'option d'étudier cet objet – l'AFEST – pour ce qu'il peut révéler à la fois sur le travail et sur ceux qui l'exercent.

Dès lors qu'on considère l'AFEST, non plus comme une modalité pédagogique, mais comme un instrument de gestion, c'est-à-dire « une *machine "épistémique" qui modifie la perception du réel, permet la construction et l'interprétation de nouveaux phénomènes* » (Aggéri et Labatut, 2010), elle doit être en mesure de remplir les quatre principales fonctions d'un instrument de gestion (Moison, 1997) : conformer, investiguer le fonctionnement de l'organisation, accompagner le changement et explorer des voies nouvelles. Le fait-elle ? C'est ce que nous souhaitons vérifier à partir de l'expérimentation d'AFEST au sein de TPME.

En mobilisant chez les travailleurs le processus de réflexivité pendant l'action, sur les manières de faire, l'AFEST questionne tout aussi bien les usages et les pratiques du travail que la relation qu'entretiennent les acteurs avec leur travail, en particulier pour les professionnels expérimentés à qui l'entreprise confie de piloter la formation en situation de travail. Nous souhaitons éclairer cette question à partir d'entretiens qualitatifs menés avec des formateurs AFEST, avant et après qu'ils aient mené l'action.

Notre question de recherche est donc la suivante :

**En interrogeant, pendant l'action, les manières de faire ainsi que le processus de fabrication, de quelle façon l'AFEST questionne-t-elle à la fois les usages et pratiques du travail aussi bien que son contenu même, ainsi que son vécu par le travailleur ?**

Pour y répondre nous traiterons successivement les trois questions qui suivent :

- 1. Quels sont , historiquement et théoriquement, les rapports entre travail et formation ?**
- 2. Dans une perspective de sciences de gestion, en considérant l'AFEST comme un instrument de gestion, quelle lecture peut-on avoir de ses effets sur l'organisation et la manière de mener le travail ?**
- 3. Quels sont les effets d'une AFEST sur le travailleur expérimenté chargé de piloter l'action ? Peut-elle notamment produire pour lui des déplacements, expansions de soi en particulier dans la relation qui l'attache à son travail ?**

Pour contextualiser nos travaux, il nous paraît utile d'approfondir les trois concepts qui les fondent : le travail, les liens entre travail & formation, et l'AFEST comme outil de gestion. Ils constitueront donc les trois objets de la revue de littérature (chapitre 2 : cadrage conceptuel et revue de littérature).

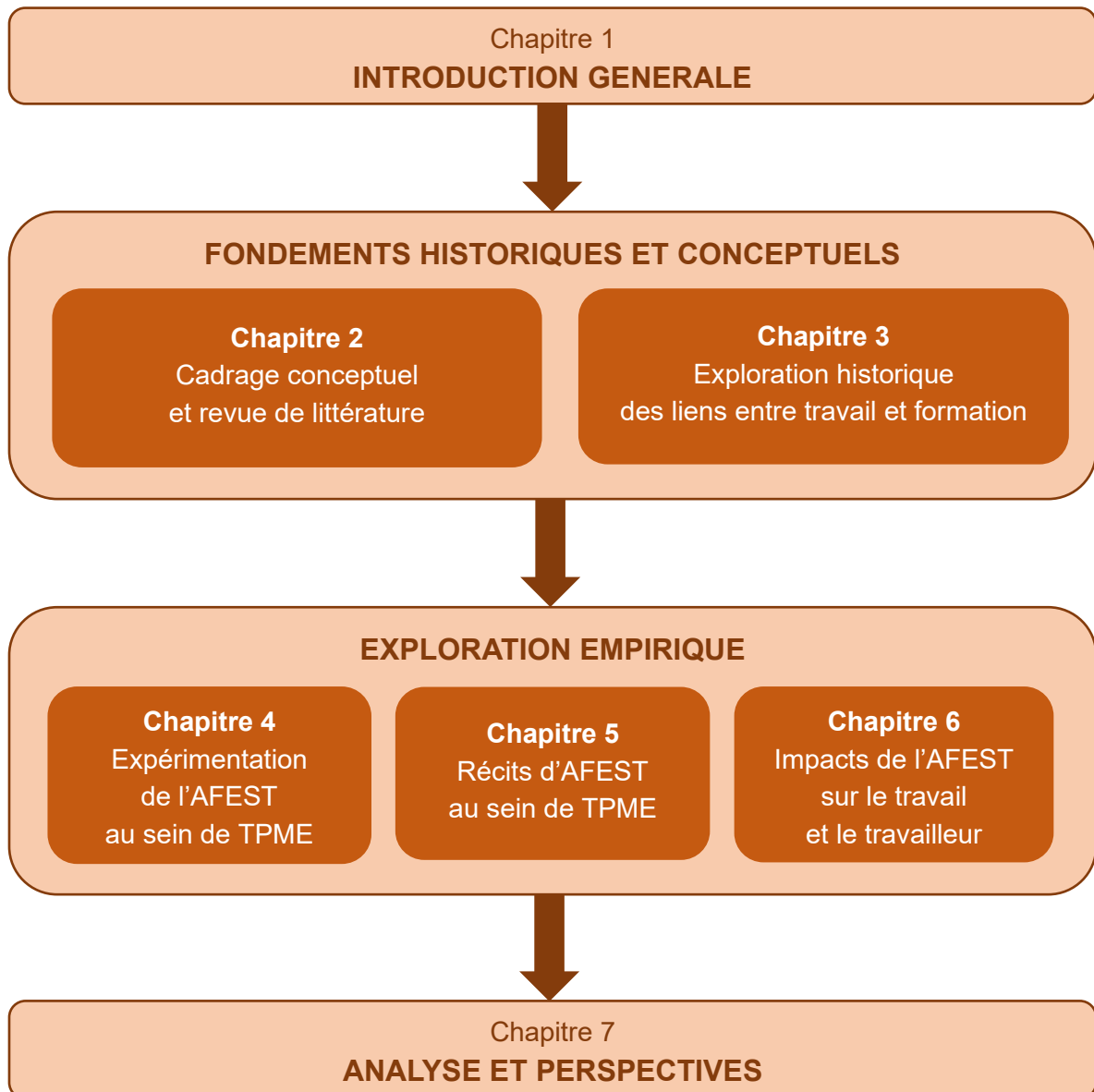
Faisant l'hypothèse que la séparation entre pratique et théorie, entre travail et formation, ne date pas d'hier, nous décidons de mener une étude des rapports entre travail et formation depuis 1791 (date de la loi Le Chapelier qui met fin aux corporations et aux pratiques d'apprentissage) jusqu'en 2018 (date de la loi qui reconnaît l'AFEST comme une modalité de formation professionnelle). Cet examen ne s'appuiera que sur des textes législatifs ou réglementaires, la loi ayant, en France, un rôle déterminant pour construire l'organisation de la formation professionnelle (chapitre 3 : exploration historique des liens entre travail et formation).

Pour étudier les impacts de l'AFEST sur le travail et les travailleurs expérimentés – nous expérimentons la formation en situation de travail, sous deux formes, au sein de TPME de moins de 50 salariés. Nous construisons et présentons le design des deux modèles d'AFEST que nous avons établis ainsi que les treize entreprises au sein desquelles nous avons expérimenté ces modèles (chapitre 4 : expérimentation de l'AFEST au sein de TPME).

Au terme de ces expérimentations nous observons les effets de l'AFEST à la fois sur le processus, l'organisation du travail ainsi que sur les formateurs eux-mêmes à partir d'entretiens menés avec les protagonistes avant et après la réalisation des AFEST. Ces entretiens font l'objet d'un double codage qui sont rapportés sous forme de récits par les acteurs, d'une part, (chapitre 5 récits d'AFEST menées au sein de TPME) et d'analyse sémantique des propos qu'ils tiennent sur le travail et la formation, d'autre part, (chapitre 6 : les impacts de l'AFEST sur le travail et le travailleur).

Enfin, nous concluons nos travaux en proposant une synthèse de l'ensemble des éléments observés dans le cadre de ces trois recherches et proposons un inventaire des impacts de l'AFEST sur les organisations, le travail et les travailleurs.

Le schéma ci-après figure le plan de la thèse.



## Chapitre II Cadrage conceptuel et revue de littérature

La formule de LESCURE (2021) introduit parfaitement le questionnement soulevé par l'émergence de l'AFEST « *Quand le travail se fait formation, n'est-ce pas simultanément la formation qui se fait travail ?* » ; elle me paraît donc propice à introduire cette revue de littérature qui s'est peu à peu – j'allais dire inexorablement - construite autour de la question du travail plutôt qu'autour de celle de la formation. Car au départ il s'agissait bien de ceci, la formation en situation de travail, et au final, c'est sur cela que mes travaux se sont concentrés : l'impact sur le travail de cette modalité.

Dans un ouvrage étrangement décalé, où l'intime cohabite avec le concept, « *Eloge du carburateur : essai sur le sens et la valeur du travail* », Crawford (2016) fait écho au questionnement qui m'anime au terme de 43 ans d'activité professionnelle. A quelles conditions le travail reste-t-il un objet d'intérêt, à défaut d'être un objet de désir ? Pourtant, contrairement à Crawford, je ne pense pas que seul le travail artisanal, par « *le savoir-faire manuel et le rapport qu'il crée avec le monde matériel et les objets de l'art* », soit capable de préserver, construire ou reconstruire le lien entre l'individu et le travail. Le croire conduirait à considérer que la très grande majorité des travailleurs est désormais condamnée à subir un travail abstrait, les privant définitivement de ce qui « *constitue sans nul doute une forme première de relation au monde* » (Rosa, 2018, P. 266).

En dépit de sa centralité dans nos sociétés, le travail, loin d'être consensuel, demeure un objet flou. Nous nous attachons donc dans un premier temps à cerner d'un peu plus près cet objet à la fois évident, concret – voire *vulgaire*<sup>20</sup> – et aux fonctions (ou aux sens) qu'on lui attache.

Dans un second temps, nous explorons les liens qui unissent travail et formation. A partir des recherches qui ont été menées pour les éclairer et, le cas échéant, les utiliser afin de faciliter ou accompagner le développement des compétences des travailleurs, nous tentons d'identifier quels impacts ils produisent sur le rapport au travail.

Quant à l'AFEST, elle nous intéresse ici non pour ce qu'elle est mais pour ce qu'elle dit sur le travail et révèle sur les rapports que le travailleur entretient avec lui. Nous ne l'étudions donc pas en tant que modalité pédagogique et choisissons de la considérer en tant qu'outil de gestion afin d'identifier si, selon cet angle, l'AFEST éclaire les organisations et le travail autrement. Nous nous attachons donc à vérifier que l'AFEST peut être reconnue comme appartenant à la classe des outils de gestion et, auquel

---

<sup>20</sup> Nous pensons à l'origine du mot, le latin *vulgaris*, de *vulgus*, foule populaire, et du fait que le travail était, dans l'antiquité grecque, réservé aux esclaves.

cas, quels rôles elle pourrait jouer dans les organisations, sur le travail et ceux qui l'exercent.

Ce qui nous préoccupe est donc l'articulation du travail avec l'AFEST. Dans ce cadre, nous avons donc organisé notre revue de littérature autour du travail, puis du lien entre travail et formation et, pour finir, sur l'AFEST en tant qu'outil de gestion.

## II.1 Le travail

L'un des paradoxes de notre société laborieuse est que les gens déclarent aimer leur travail, le disent, et s'en plaignent avec la même constance. En écrivant « les gens », nous avons recours sciemment à une expression relevant du langage commun pour souligner le caractère non scientifique de cette observation : au quotidien, nombre de travailleurs évoquent leur travail avec chaleur, enthousiasme ou émotion, quel que soit celui-ci ; ils sont tout aussi nombreux à exprimer de l'agacement (il s'agit souvent des mêmes), parfois du regret, voire de la colère, sans parler de ceux qui font part de leur souffrance au travail ou qui malheureusement la taisent. Si les liens avec le travail, et la relation qu'établit avec lui le travailleur, se construisent au cours du temps, « *nous ne naissons pas travailleurs et travailleuses, nous le devenons* » (Gibert et Monjaret, 2021, P.21), comment se transforment-ils dans la durée ?

Cette primauté accordée au travail serait encore plus vraie pour la société française, indique Méda (2016) : la proportion de Français déclarant que leur travail occupe une place très importante est l'une des plus grandes d'Europe. Bien sûr, la pression sociale rend difficile pour un acteur de déclarer son travail intolérable car il semblerait ainsi reconnaître le caractère insupportable de son quotidien, et, *ipso facto*, admettre son incapacité à le changer. Pour autant ce résultat interpelle, d'autant plus à l'heure du débat qui a animé début 2023 la société française autour de la retraite, débat qu'on sait bien ne pas être celui des paresseux contre les laborieux.

Nous nous attachons donc à circonscrire l'objet « travail », pour mieux cerner ce que nous souhaitons observer au travers de l'AFEST. Nous n'avons pas pour ambition d'en dresser un tableau exhaustif. Nous faisons donc le choix de développer trois thématiques que nous estimons centrales pour mesurer la place du travail dans la vie intime et sociale de l'individu et qui pour nous semblent pouvoir être impactées par l'AFEST en action.

Le travail, loin d'être une réalité unique, perçue de manière identique par tous, revêt des natures diverses. S'il était une figure mythologique, il pourrait être Janus. Cette

dualité prend souvent l'allure d'une opposition entre une vision négative et une vision positive, mais pas seulement ; le paradoxe, que tous s'accordent à reconnaître, recouvre des significations contrastées. C'est cette dimension paradoxale que nous souhaitons étudier en premier lieu dans notre revue de littérature consacrée au travail.

Dans un deuxième opus, nous nous intéressons à la dimension vivante du travail. A quelles conditions l'activité vitale (Marx) le reste-t-elle ? Qu'est-ce qui, *a contrario*, provoque la réification du travail et le fige à l'état d'objet inerte ? Comment le travailleur peut-il ne pas se sentir dépossédé de son travail ?

Enfin, nous traitons dans un troisième temps de la centralité politique du travail ainsi que de la place et la fonction du débat dans le travail et leurs impacts sur la vie sociale.

Préalablement, nous pensons utile d'adresser au lecteur deux avertissements.

Le premier est que nous faisons le choix d'étudier cet objet qu'est le travail indépendamment des thèses liées à l'avènement du néolibéralisme et des modalités de management qu'il génère. Non pas que nous ignorions l'impact du premier et des secondes sur les conditions de travail et, *ipso facto*, sur la perception qu'ont les travailleurs de leur quotidien mais parce que l'objet de notre recherche n'est pas l'analyse des causes des éventuels dysfonctionnements et souffrances occasionnés par le travail. Notre recherche reste circonscrite au travail réel et concret tel qu'il est réalisé, perçu et pensé par ceux qui l'exercent.

Le second concerne l'objet travail lui-même. Nombre de débats actuels portent sur le périmètre de ce que l'on appelle le travail. Beaucoup récusent qu'il soit cantonné aux activités rémunérées et revendiquent que sa définition soit élargie, par exemple, aux travaux domestiques, aux activités bénévoles exercées au sein d'associations, aux travaux de jardinage et de bricolage menés pendant les temps de « loisirs », etc. Nous ne contestons pas la pertinence de ce débat mais, pour notre propos, nous nous en tiendrons à la catégorie du travail rémunéré.

### II.1.1 Le travail, une réalité duale et paradoxale

La relation paradoxale que l'homme entretient avec le travail saute aux yeux dès la définition qu'en donne l'Encyclopédie<sup>21</sup>. En effet, à l'article « travail », Louis de

---

<sup>21</sup> On ne peut pourtant pas accuser les encyclopédistes, Diderot en tête, d'avoir voulu condamner le travail. Ils se sont bien au contraire attachés à en défendre les vertus et les bienfaits.

Jaucourt<sup>22</sup> propose comme première définition : « *occupation journalière à laquelle l'homme est condamné par son besoin, & à laquelle il doit en même temps sa santé, sa subsistance, sa sérénité, son bon sens & sa vertu peut-être.* »<sup>23</sup> Ainsi, sommes-nous immédiatement confrontés aux deux dimensions contradictoires du travail, à la fois fléau auquel l'homme est condamné et bienfait auquel il doit son bien-être. Et en effet Dieu punit Adam en le condamnant au travail. On se souvient également du succès de l'origine présumée exclusive du mot travail – « tripalium », instrument de torture – qui a particulièrement fait recette ces dernières années et permis à certains de classer le travail au nombre des principales plaies s'imposant à l'homme. Menant cette recherche après une carrière presque entièrement consacrée à l'accompagnement de travailleurs, pour le développement de leurs compétences et l'amélioration de leurs conditions de travail, je suis réservée concernant une vision exclusivement négative et propose de suivre Hannah Arendt (1961, PP.123-124) qui, tout en soulignant le caractère dual du terme, suggère d'interpréter cette cohabitation comme preuve des différentes approches possibles de la fonction du travail pour l'individu. Nous retenons cette dualité, congruente avec le paradoxe évoqué plus haut, et conduirons la première partie de notre revue de littérature autour d'elle : « *La distinction que je propose entre le travail et l'œuvre n'est pas habituelle. (...) il y a cependant un témoignage obstiné et très clair : le simple fait que toutes les langues européennes, anciennes et modernes, possèdent deux mots étymologiquement séparés pour désigner ce que nous considérons aujourd'hui comme une seule et même activité, conservent ces mots bien qu'on les emploie constamment comme synonymes.* » Notre ambition est d'identifier comment certains auteurs éclairent cette dualité et de quoi cette tension inhérente au travail est féconde.

Pour ce qui concerne le français, les deux verbes « travailler » et « œuvrer » coexistent, le second est certes rarement utilisé sous sa forme verbale mais demeure présent sous ses formes nominales : ouvrage et œuvre. Quand l'un s'applique généralement à la production de l'artisan, l'autre est plus fréquemment utilisé pour désigner celle de l'artiste. Nous ne sommes pas loin de la hiérarchisation des travaux chère à Saint-Augustin qui évalue la noblesse d'une tâche à sa capacité à maintenir le lien entre l'homme et Dieu : plus le travail permet à l'homme de rester en contemplation devant Dieu, plus il est honorable. Etrangement, nous verrons que l'une de nos interlocutrices, Nadia, ouvrière sur une presse, évoque ce « loisir » que lui autorise son travail. Elle n'évoque pas la contemplation mais quelque chose qui y ressemble : « *on regarde, on rêve quand on est habitué ...* ».

---

<sup>22</sup> Un des rédacteurs de l'Encyclopédie, docteur en médecine (1704 – 1779)

<sup>23</sup> [https://fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99Encyclop%C3%A9die/1re\\_%C3%A9dition/TRAVAIL](https://fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99Encyclop%C3%A9die/1re_%C3%A9dition/TRAVAIL)

Dans l'antiquité, grecs et romains considèrent le travail uniquement comme moyen de satisfaire les besoins élémentaires de l'homme. A ce titre, il rapproche l'homme de l'animal et lui rappelle qu'il n'est pas libre car sa survie dépend de la satisfaction de ses besoins. L'*animal laborans*, espèce animale au même titre que les autres (Arendt, 1961, P.42), doit produire pour vivre, et ce qu'il produit est consommé de suite, « *la condition humaine du travail est la vie elle-même* ». Travailler est, intrinsèquement, cet éternel recommencement auquel l'homme est condamné pour survivre. Le travail est donc par nature aliénation.

L'*homo faber*, quant à lui, produit des objets qui durent, qui peuvent même lui survivre. Il ne s'agit plus dès lors de travail mais d'œuvre et « *la condition humaine de l'œuvre est l'appartenance-au-monde* » (Arendt, 1961, P.42). Soulignons la construction particulière du syntagme – appartenance-au-monde – dans lequel les traits d'union semblent jouer le rôle d'un ciment inaltérable. L'individu ne fabrique des œuvres qu'à condition d'être, d'appartenir, au monde, peut-être d'y revendiquer sa place. Il n'y a pas d'œuvre sans ce lien qui unit l'homme au monde. L'œuvre dont il est question est l'objet fabriqué des mains de l'homme : la chaise, l'outil, la statue. Par l'œuvre, l'homme, en tant qu'individu et pas seulement en tant qu'être générique, appose sa signature sur le monde, sa marque. C'est cette dualité qui fonde le rapport paradoxal que l'homme entretient avec l'activité. Alors que le travail lui assure sa survie et le renvoie ainsi à sa dépendance, l'œuvre lui offre, à défaut d'immortalité, une forme de pérennité. Ainsi, pour Hannah Arendt, les produits de l'œuvre permettent à l'homme de résister au caractère éphémère de la vie. Soulignons néanmoins que dans le contexte de consommation accélérée des dernières décennies, l'obsolescence programmée des produits de l'œuvre accentue leur caractère périssable et interroge, *ipso facto*, leur capacité à prolonger la fonction existentielle du travail.

Pour Marx, (1996, P.112) le travail n'est pas « *la satisfaction d'un besoin, mais seulement un moyen de satisfaire des besoins en dehors du travail* ». Tant qu'il n'est pas une fin en soi, il est contrainte pour l'ouvrier et aliénation ; *stricto sensu*, il lui est « *extérieur* », c'est-à-dire qu'il ne lui appartient pas en propre : « *dans son travail, l'ouvrier ne s'affirme pas, mais se nie, ne se sent pas à l'aise, mais malheureux ; il n'y déploie pas une libre activité physique et intellectuelle, mais mortifie son corps et ruine son esprit.* » Voici pour le caractère aliénant du travail. Cette extériorité, voire étrangeté, est renforcée par la division du travail et par son organisation par un tiers. Il nous paraît judicieux de retenir le caractère d'étrangeté que peut prendre le travail pour celui qui l'exerce dès lors qu'il n'a pas contribué à l'organiser et d'évaluer quelles conditions permettraient de la réduire ou même de l'effacer.



*A contrario*, Marx (Ibid., P. 115) désigne le travail comme activité vitale et, dans la mesure où elle est exercée librement et en conscience, il considère qu'elle donne à l'homme sa dignité : « *L'activité vitale consciente distingue directement l'homme de l'activité vitale de l'animal. C'est seulement par là qu'il est un être générique.* » En d'autres termes, c'est grâce au travail que l'homme acquiert sa réalité propre, s'inscrit dans l'espèce à laquelle il appartient, s'auto-réalise. C'est le travail qui fait l'homme. Et c'est la lucidité de l'homme, maître de son travail, qui lui donne sa dignité pleine et entière. Pour Hannah Arendt, ce caractère vital du travail relève, chez Marx, d'une invitation à la fertilité. Le travail serait ainsi une bienheureuse nécessité, qui lui permettrait de satisfaire le cycle de la nature. Néanmoins, à la différence de l'animal, l'homme produit justement et pleinement lorsqu'il est libéré du besoin immédiat. Il fait alors mieux qu'imiter simplement la nature, il impose à l'altérité, au monde, sa propre forme, il « *sait produire à la mesure de toute espèce et sait appliquer partout à l'objet sa nature inhérente. Et c'est pourquoi l'homme façonne aussi d'après les lois de la beauté.* » (Ibid. P.116) En transformant la nature, l'homme se transforme.

Pour la philosophe Simone Weil (1949, P.75), le travail sans conscience est la principale cause du mal-être du travailleur : « *la quantité trop faible d'initiative, d'habileté et de réflexion demandée aux ouvriers, l'impossibilité où ils sont de prendre part par la pensée et le sentiment à l'ensemble du travail de l'entreprise, l'ignorance parfois complète de la valeur, de l'utilité sociale, de la destination des choses qu'ils fabriquent* ». Ce n'est pas le travail qui est en cause ; c'est, notamment, la division du travail qui le vide de toute substance pour celui qui l'exerce, quelles que soient sa place et sa fonction dans le processus du « faire ». Notons qu'elle évoque aussi bien l'intelligence que les sentiments. Pour elle, quelque chose se joue dans le travail qui implique plus que l'intellect, plus que la maîtrise du geste, plus que la compréhension de la finalité.

Il n'y a néanmoins aucune indulgence, ni aucun faux semblant chez Simone Weil concernant le travail. Bien au contraire ! Elle sait parfaitement quelles réalités difficiles, parfois douloureuses, voire dégradantes, il peut recouvrir, en particulier pour les ouvriers non qualifiés condamnés à travailler à la chaîne, ou dans des ateliers, sous l'autorité de régleurs qui semblent les seuls autorisés à connaître et maîtriser les outils. C'est l'expérience qu'elle a vécue elle-même, entre 1934 et 1935, comme ouvrière sur presse chez Alsthom puis à la chaîne aux Forges de Basse-Indre et enfin, comme fraiseuse chez Renault, expérience qu'elle raconte sans complaisance (1951, P.18) : « *Pour moi, moi personnellement, voici ce que ça a voulu dire, travailler en usine. Ça a voulu dire que toutes les raisons extérieures (je les avais crues intérieures, auparavant) sur lesquelles s'appuyaient pour moi le sentiment de ma dignité, le respect*

*de moi-même ont été en deux ou trois semaines radicalement brisées sous le coup d'une contrainte brutale et quotidienne. »*

Pourtant sous sa plume, le travail prend une dimension mystique qu'on pourrait qualifier comme étant l'au-delà du caractère existentiel qu'on lui prête plus couramment. Etrangement, c'est cette dualité entre souffrance et réalisation de soi que procure le travail qui est à l'origine d'un état de transcendance qu'évoque Simone Weil (1949, P. 372) : « *La mort et le travail sont choses de nécessité et non de choix. L'univers ne se donne à l'homme dans la nourriture et la chaleur que si l'homme se donne à l'univers dans le travail* ». Travailler c'est certes souffrir, c'est s'oublier au point de faire « *de son corps et de son âme un appendice de l'outil* » qu'on manie pour s'anoblir et, sans doute aussi, accepter sa condition de mortel. Il n'est pourtant pas question ici de résignation mais d'adhésion, car « *immédiatement après le consentement à la mort, le consentement à la loi qui rend le travail indispensable à la conservation de la vie est l'acte le plus parfait d'obéissance qu'il soit donné à l'homme d'accomplir.* » (Ibid. P.372). Cette obéissance, ce don de soi, est paradoxalement l'autre nom que Simone Weil donne à l'engagement libre, responsable et volontaire, seul capable de rendre au travail sa « *spiritualité* », fondement de la civilisation qu'elle appelle de ses vœux, apte, d'après elle, à établir « *le plus haut degré d'enracinement de l'homme dans l'univers* » (Ibid. P.128) : travailler c'est faire souche dans l'univers, et, *de facto*, le transformer.

La liberté est centrale dans l'approche que Weil a du travail. Elle n'est pourtant pas opposée à la nécessité, souvent la première « motivation » pour le travail. C'est en acceptant de se plier à la loi de la nécessité que la liberté prend son sens. Sommes-nous loin de l'AFEST quand nous nous intéressons à cette approche du travail ? Il nous semble que non. Si l'AFEST est en mesure de faire parler du travail, peut-être est-elle aussi capable de dire le travail, à la fois tel qu'il est et tel qu'il s'éprouve et est éprouvé par le travailleur. L'AFEST pourrait être l'outil apte à faire prendre le (du) large par rapport au travail. Et nous verrons plus tard que l'expérience de la liberté au sein du travail, notamment par rapport à son organisation et sa mise en œuvre, peut prédisposer à l'expérience de la liberté sur le plan sociétal.

Pour André Gorz (1998, P.131), « *Le travail ne devient une activité autonome que s'il est a) auto-organisé dans son déroulement ; b) libre poursuite d'un but qu'il s'est lui-même donné ; c) humainement épanouissant pour la personne qui s'y livre.* » Autant dire que toute activité, subordonnée de près ou de loin à la demande d'un tiers, est menée sous contrainte et ne peut donc être labellisée comme « autonome ». C'est pour lui l'industrialisation et la production de masse qui interdisent au travailleur, en particulier à l'ouvrier, de reprendre les rênes de son activité et donc d'en être l'acteur,

au sens plein du terme. Dans ces conditions, l'AFEST ne pourrait sans doute pas suffire à reconquérir la maîtrise du processus. Néanmoins nous retenons la première condition de l'autonomie proposée par Gorz et observerons si l'AFEST permet, au moins partiellement, *d'auto-organiser* le déroulement de l'activité.

Quant à Anthony Hussenot (2022), il décrit cette dualité à partir de deux représentations : celles du travail moderne et de ce qu'il nomme le travail expressif. D'après lui, le travail moderne, héritage de la révolution industrielle, a imposé le salariat comme modèle ainsi que le lien de subordination subséquent. La succession des crises pétrolières à partir des années 70, et pour finir celle du capitalisme financiarisé en 2008, auraient interrogé en profondeur cette représentation du travail et permis l'émergence d'un nouveau modèle qu'Hussenot qualifie de travail expressif. Celui-ci se serait construit à partir de l'exemple du créateur artistique et de celui de l'entrepreneur libéral californien nourri de contre-culture tel que Bill Gates (Microsoft) ou Mark Zuckerberg (Facebook), par exemple. Plus que des archétypes, Hussenot évoque à leur propos les *paradigmes* du travailleur moderne et du travailleur expressif. Ils agissent donc comme mécanismes aptes à changer la vision et la compréhension du monde. Au cœur de ces représentations contrastées (mais non opposées) il y a le lien que le travail crée entre l'individu et le monde. Le premier est pour l'essentiel alimentaire et a pour principal objet la survie quand le second a pour ambition d'agir sur le monde. Au-delà de cette ambition, la démarche des travailleurs expressifs est, pour Hussenot, centrée sur eux-mêmes c'est-à-dire sur la réalisation de soi au point de devenir « *entrepreneur de soi-même* ». En d'autres termes, le travail acquiert une fonction émancipatrice et l'homme se réalise grâce à lui.

Une autre manière encore de dire cette dualité du travail est celle d'Alain Supiot (2019 - c, P.19), qui considère qu'il présente à la fois une *face objective* et une *face subjective*. La première s'exprime quand l'homme « *vise en principe à adapter son milieu vital à ses besoins, autrement dit à faire surgir du chaos un cosmos, de l'immonde un monde humainement vivable.* » La seconde se construit au fur et à mesure des activités menées. L'identité professionnelle se constitue sur l'accumulation des expériences, la capacité de les traiter et d'adapter les savoirs acquis. Le travailleur est la somme et l'articulation des savoirs et expériences intériorisés et transformés et, ainsi, chaque travail est l'occasion d'un travail sur soi. Travailler ce serait à la fois *faire* et *devenir*, devenir cet autre transformé par le travail. Le challenge est donc de préserver cette réalité duale en « humanisant » le travail c'est-à-dire, explique Supiot (Ibid. P.24), en évitant notamment le « *déni de pensée qui consiste à organiser le travail (...) sans possibilité d'expression réflexive sur le sens et le contenu de ce travail* » Il nous semble que nous touchons ici la première fonction de l'AFEST qui consiste, a minima, à se réapproprier le pourquoi et le comment de la tâche à exécuter.

En amont de cette relation ontologique tissée entre le travailleur et l'activité qu'il exerce, le travail est intrinsèquement une réalité à double entrée où le plaisir côtoie l'épreuve. Difficile de conclure ce point sur la réalité duale du travail sans évoquer cette dimension du plaisir et de la souffrance. Le travail est une pratique incarnée, vécue dans son être par celui qui la mène, de manière douloureuse par bien des aspects : physiques, émotionnels, intellectuels. Il n'y a pas d'expérience neutre du travail, elle « *comporte toujours une part de pénibilité qui peut être compensée par la satisfaction liée à l'exercice de facultés corporelles et intellectuelles, par la réussite de la transformation du travail prescrit en travail réel, ou par la reconnaissance provenant des collègues ou de la hiérarchie. Mais cette pénibilité ne peut jamais être annulée, de sorte que l'activité de travail s'accompagne d'un travail psychique de transformation de la pénibilité en satisfaction dont le résultat n'est jamais garanti* » (Renault, 2017, P. 79). Ainsi l'expérience du travail, même difficile, peut constituer une forme de contentement qui, à défaut de nous rendre heureux, nous construit. Cette tension est, nous semble-t-il, le socle qui fonde le rapport que nous entretenons avec le travail.

Pour finir, qu'avons-nous appris sur le travail qui pourrait éclairer notre observation de l'AFEST et de ses impacts sur le travail ?

- Le travail reste étranger au travailleur quand il est organisé et prescrit par un tiers, il n'est incarné qu'à condition d'être « auto-organisé » par le travailleur ;
- Le travailleur, tout en transformant la « matière » qu'il travaille est transformé par le travail et le travail concourt ainsi à bâtir l'identité du travailleur.

Il nous reste à identifier en quoi l'AFEST, contribue à comprendre le pourquoi et le comment du travail, révèle cette tension consubstantielle au travail et favorise ainsi la transformation du travailleur.

### II.1.2 Conditions et qualités du travail vivant

Cette tension inhérente au travail étant admise, tentons d'identifier comment préserver au travail son caractère incarné et vivant.

« *L'activité vitale* » est l'une des expressions que Karl Marx (1985, P.203) utilise couramment pour évoquer le travail. A quoi correspond-t-elle ? Tout d'abord à une relation directe entre l'homme et la nature : « *L'homme y joue lui-même vis-à-vis de la nature le rôle d'une puissance naturelle. Les forces dont son corps est doué, bras et jambes, tête et mains, il les met en mouvement afin de s'assimiler des matières en*

*leur donnant une forme utile à sa vie.* » Le travail vivant, c'est ce qui permet à l'homme de maîtriser la nature, de la plier à ses besoins et ses désirs. Encore faut-il que cette action de l'homme sur la matière se fasse en conscience et en responsabilité. Il ne s'agit pas seulement de liberté dans le faire, il s'agit pour l'homme de réaliser un dessein qui anticipe l'action qu'il mène (Ibid., P.203) « *ce n'est pas qu'il opère seulement un changement de forme dans les matières naturelles ; il y réalise du même coup son propre but dont il a conscience, qui détermine comme loi son mode d'action, et auquel il doit subordonner sa volonté.* » Le résultat qu'il espère doit anticiper sa production, à la fois sur le quoi et sur le comment, et en le réalisant, l'homme se réalise. Travailler, pour Marx, c'est bien mener à terme ses propres intentions, c'est imposer à la matière un processus qui la transforme, conformément à un plan préétabli, formel ou non.

Retenons, pour notre objet d'étude – l'AFEST – cette importance attribuée par Marx à la maîtrise par le sujet de l'objet sur lequel il intervient. Le travail a du sens dès lors qu'il correspond, ou pas, au plan envisagé préalablement pour le mener : il est *vital* de penser, imaginer, inventer le travail avant de l'exercer.

Dès lors qu'il est imposé par un tiers, le travail devient extérieur au travailleur, et est à ce titre aliénation. Il ne permet plus à l'homme de s'inventer, de se construire en même temps qu'il fabrique les objets dont il a dessiné les plans dans son esprit : « *le caractère extérieur à l'ouvrier du travail apparaît dans le fait qu'il n'est pas son bien propre, mais celui d'un autre, qu'il ne lui appartient pas, que dans le travail l'ouvrier ne s'appartient pas à lui-même, mais appartient à un autre* » (Marx, 1996, P.112). Extérieur au travailleur, réifié, le travail devient alors chose inerte et morte, qui n'appartient plus en propre à celui qui l'exerce. Et c'est en cela qu'il devient source de contraintes et de souffrances ; en s'y soumettant, le travailleur se dépouille de lui-même et abandonne son libre arbitre et sa conscience. C'est d'autant plus insupportable que, pour Marx (Ibid., P.115), le travail reste le seul processus vital qui permette à l'homme, à l'espèce humaine, de se réaliser : « *la vie productive est la vie générique. C'est la vie engendrant la vie. Le mode d'activité vitale renferme tout le caractère d'une espèce, son caractère générique, et l'activité libre, consciente, est le caractère générique de l'homme.* » Sans le travail mené en pleine conscience, l'homme ne serait qu'une enveloppe vide.

C'est le même travail vivant qui pour Rosa (2018) permet à l'homme d'être en résonance avec le monde. Il marque l'appartenance de l'homme au monde, dans le temps et dans l'histoire. Par le travail, l'individu revendique sa place de sujet, d'acteur agissant à l'intérieur du monde. Le travail est vivant à condition qu'il permette cet équilibre entre l'homme et le monde. C'est grâce à lui que se construisent et

s'entretiennent des liens au sein du collectif, rendus possibles par le partage de valeurs supposées communes. En travaillant, à condition qu'il soit maître du processus auquel il participe, l'homme adhère de manière implicite à une vision partagée du monde ainsi qu'à la place – au sens générique - qu'il y occupe. La part consacrée au travail dans l'esprit des gens est pour Rosa la preuve qu'il leur est indispensable pour signifier leur appartenance au monde.

Or la loi de la productivité et la division du travail qu'elle génère entraînent, selon Rosa, la *réification* du travail, autrement dit la réduction du lien qui lie le travailleur à l'objet sur lequel il exerce ses talents. Dès lors inanimé, obéissant à des consignes définies par d'autres que celui qui l'exerce, le travail ne peut plus être objet de fierté, de plaisir et permettre au travailleur d'apposer sa propre signature sur le réel. Pour l'auteur de Résonance (Rosa, 2018, P.268), dépossédé du travail, l'homme est dépossédé du monde ; « *la corde de résonance se tait à ses deux bouts, le travailleur ne peut entendre la voix du monde, ou du matériau, dans son activité ni faire valoir sa propre voix dans le processus d'exploitation.* ».

Pourtant, Rosa considère qu'il reste encore possible de lutter contre cette désunion de l'homme d'avec le monde. Pour lui le combat que mènent bien souvent les travailleurs pour préserver la qualité de leur travail est une autre manière de revendiquer cette appartenance au monde, dans son épaisseur et sa complexité. Et la formation peut, d'après lui, reconsidérer ces liens à condition d'être « *formation de la relation au monde. Son enjeu n'est pas le perfectionnement individualiste et atomiste de soi, non plus qu'une maîtrise désengagée du monde, mais l'ouverture et l'instauration d'axes de résonance* » (Ibid., P.276). Raisonner pour permettre au monde de résonner au cœur de l'homme, cette affirmation n'est pas sans rappeler celle de Simone Weil (1949, P.124) qui considère que la formation a pour principale mission de « *donner au travail davantage de dignité en y infusant de la pensée, et non pas de faire du travailleur une chose à compartiments qui tantôt travaille et tantôt pense.* ». Nous pensons que c'est l'invitation à laquelle l'AFEST entend convier les travailleurs, en particulier grâce à la réflexivité.

S'agit-il de cette même résonance que Sainsaulieu (2019, P.56) découvre au terme de six mois passés à l'usine, comme ouvrier sur une chaîne : « *Et je compris ensuite que même dans le travail fatigant, il y avait quelque chose à respecter, l'idée qu'un boulot était possible au-delà même de la tracasserie du régleur et de la discipline, et que cette voie menait loin dans la réalisation de soi-même ; il n'y avait qu'à le regarder pour comprendre que tout boulot, manuel ou pas, enserme le joyau secret de la mesure de soi et du monde.* » L'homme, en se frottant à la matière, apprécie la place qu'il

occupe dans le monde. Être au monde, être du monde, c'est y contribuer, à quelque place que ce soit... mais en conscience.

Dominique Méda (2010, P.VII), alors qu'elle convient que le travail « *est l'activité la plus humaine, l'essence de l'homme, la manière la plus haute pour l'homme de s'opposer à la nature, de s'exprimer et de transformer le monde* », récuse qu'il y ait eu, à une époque ou à une autre, un âge d'or durant lequel l'homme aurait pu investir grâce au travail son essence propre, sa nature profonde. Pour elle, le travail, à la fois nature et condition de l'homme, s'affiche comme étant existentiel pour cautionner les sociétés fondées sur le travail. Elle considère au contraire qu'en instituant le travail comme moyen pour l'homme de maîtriser le monde, on a par là-même induit que, par le travail, l'homme pouvait dominer l'homme. Finalement, d'après elle, le travail réifié a pour principal effet de chosifier l'homme qui perd ainsi sa nature propre en s'adonnant à ce qui était censé l'aider à construire son identité propre.

C'est, semble-t-il, la démarche exactement inverse qu'Antony Hussenot explore (2022, P. 172) lorsqu'il évoque la réification du travailleur grâce au travail. Pour lui, travailler permet d'échapper au néant, au *non-être*. Grâce au travail, le travailleur transforme l'inconnu en connu ou, tout au moins, en quelque chose dont il maîtrise peu ou prou le dessein et atteste ainsi les décisions qu'il a souhaité prendre. Travailler c'est s'inscrire comme individu libre et responsable de ses choix, c'est affirmer son appartenance au monde en tant qu'être capable de le transformer, « (...) *en me réifiant moi-même, je réifie le monde et ce faisant, j'échappe à l'angoisse du néant.* ».

Pour Pierre-Yves Gomez (2016, P.17) le travail, loin d'être aliénant parce qu'il rappelle la nécessité de satisfaire quotidiennement des besoins élémentaires, est le « *fondement de la liberté* » car précisément, il permet d'échapper à la fatalité en fournissant ce qui est utile à la vie. Au-delà, il est la source des multiples « *interdépendances* » qui composent pour Gomez le fondement du « *vivre ensemble* » d'une société. « *Le travail libère aussi de la dépendance aux autres. (...) Il permet de prendre notre part dans la fabrique de la société, de nous affirmer comme producteurs, de nous savoir utiles aux besoins d'autrui. Il fait passer de la dépendance à l'interdépendance, en nous attribuant une place, un rôle aussi modeste soit-il.* » C'est en contribuant à la construction du monde que l'homme affirme son appartenance au collectif et prend la mesure des liens qui l'unissent aux autres. Ces interdépendances sont salutaires, elles permettent en outre à chacun de mobiliser et faire connaître ses talents. Enfin, le travail est indissociable de la conscience du geste mobilisé pour accomplir une intention, un projet. Et Gomez (Ibid., P.18) éclaire d'une image unique ce qui rassemble les travailleurs, quelle que soit l'activité qu'ils exercent, abolissant ainsi d'un trait de plume la hiérarchie des valeurs déclinées par Aristote et St Augustin :

« *Le bricoleur ou l'artiste-peintre reculent de quelques pas devant l'installation électrique ou la toile achevée et ils ont le même réflexe : regarder ce qui est produit par eux, ce que leur travail a cristallisé dans l'océan des possibles. Je l'ai fait, se disent-ils, et le hasard est momentanément aboli, le travailleur s'en est émancipé. Son travail a mis de l'intelligence dans un monde qui n'en a pas.* » Tout travail crée ce lien de même nature entre le travailleur et le monde, entre le travailleur et sa finitude.

Dans sa leçon de clôture prononcée au collège de France, Supiot considère que le travail-marchandise est une invention du capitalisme car « *Le travail n'est pas séparable de la personne du travailleur et son exécution mobilise un engagement physique, une intelligence et des compétences qui s'inscrivent dans la singularité historique de chaque vie humaine* » (2019 – b, P.23). La principale clef de cette *fiction* – le terme lui appartient – est, d'après lui, le contrat de travail qui lie le salarié à son employeur et ôte au premier, *de facto*, tout droit sur l'objet de son travail, voire tout intérêt pour... Le travail n'est plus alors que le moyen d'obtenir une rémunération<sup>24</sup>, au point, estime SUPIOT, d'en exclure sens et motivation. En supprimant du contrat qui lie le travailleur à celui qui « achète » son travail, l'objet lui-même, c'est-à-dire le travail et ce qu'il fabrique, inévitablement ce dernier perd de sa réalité. L'échange porte sur du temps et non plus sur le résultat produit, encore moins sur les règles de l'art pour parvenir au résultat visé. Cette transaction fait ainsi disparaître l'objet sur lequel elle portait, objet qui n'appartient pas plus à celui qui le fait qu'à celui qui l'achète. Dès lors, le marché du travail ainsi que le concept de capital humain<sup>25</sup> reposent sur un mensonge ou plutôt un « objet » qui n'existe pas. Le travail, en tant qu'effort et intelligence mobilisés, engagement et savoir-faire nécessaires à la réalisation, motivation requise pour réussir... tout ceci est réduit à du temps, et le travail y perd sens et contenu. Devenu chose, objet inanimé, le travail y perd – littéralement – son âme, entraînant dans sa chute celui qui l'exerce.

Dans son introduction à l'ouvrage collectif « *Travail vivant et théorie critique* », Alexis Cukier (2017, P.30) s'insurge contre les thèses qui confondent trop souvent emploi et travail. Le travail vivant ou « *subjectif* », synonyme qu'il suggère en lieu et place du travail vivant, « *vise donc précisément ce qui, dans le travail, échappe à la conception abstraite et réifiante que le capitalisme se fait du travail* » ; il s'agit donc non seulement du travail réel (VS travail prescrit) mais également de l'engagement mobilisé par le travailleur, une implication à la fois physique, intellectuelle, émotionnelle, une implication qui donne « *le pouvoir de sentir, de penser et d'inventer au travail* ». Ce concept doit donc, selon Cukier, être préservé puisqu'il met au jour la dialectique sous-

---

<sup>24</sup> A ce propos, je pense aux chômeurs qui, parlant de leurs indemnités, évoquent couramment leur « paie », au grand dam des conseillers « emploi » chargés de les accompagner.

<sup>25</sup> Expression que l'on doit d'après Alain SUPIOT à Joseph STALINE (1935).



jacente au travail entre l'effort fourni et le résultat produit et empêche ainsi de réduire le travail à la force de travail qu'il mobilise.

Il nous semble que cette opposition entre travail vivant et réification est une piste à suivre dans l'analyse que nous souhaitons faire de l'AFEST et des impacts qu'elle pourrait avoir sur le travail. Contribue-t-elle, ou pas, à donner au travailleur le « *pouvoir de sentir, de penser et d'inventer* » le travail qu'il mène ?

Etant admis que le travail, pour avoir du sens, doit être *vivant* c'est-à-dire permettre à l'acteur d'en avoir le dessein avant sa réalisation, il reste, nous semble-t-il, à repérer des éléments qui permettent d'identifier ce caractère dynamique du travail. Pour Jeantet (2017, PP. 127-128) l'abandon d'une vision instrumentalisée du travail passe par la reconnaissance de la place et la fonction réelle des émotions dans le faire. Dès lors qu'on admet que le travail se fait aussi avec des sentiments, on lui dénie le statut d'objet dans lequel l'a figé en particulier la division du travail : « *Reconnaître l'importance des émotions au travail est donc indissociable du remplacement d'une conception instrumentale du travail par une conception plus expressive, multidimensionnelle et plus juste, en vertu de laquelle le travail est engageant subjectivement et affectivement, nous mobilisant corps et âme.* » Convoquer ses émotions au travail permettrait de rendre au travail sa vitalité.

Y-a-t-il définition du travail plus pragmatique et limpide du travail vivant que celle que propose Dejours (2014, P.23) « *Travailler, en somme, c'est constamment ajuster, adapter, bricoler, bidouiller.* » ? Sans l'intervention du « je » dans le travail, celui-ci devient abstrait, au mieux se fait mal, et au pire ne se fait pas. Si le caractère existentiel du travail va de soi pour Dejours (2006, P. 142), « *Au centre de l'essence générique de l'homme, il y a le pouvoir et le vouloir travailler* », c'est à condition d'être vivant, c'est-à-dire porté par un sujet, incarné, « *là où le corps s'affronte à la résistance que le réel du monde oppose à la maîtrise technique* » (2018, P.98). Il y a une correspondance entre le travail et la volonté qu'a l'homme de se libérer des contraintes et de la fatalité à laquelle l'existence le condamne ; seul le travail vivant permet à l'homme de s'en émanciper : « *l'aliénation est première. L'homme ne s'appartient pas. C'est bien par le truchement du travail vivant qu'il peut parfois s'arracher aux déterminations qui s'exercent sur lui et se réapproprier son essence.* » (2006, P.142) Autrement dit, c'est en transformant, en travaillant « de son propre chef » la matière que l'homme exprime et revendique son autonomie par rapport au monde et se libère ainsi, au moins partiellement, du déterminisme qui fonde son existence. Lui interdire cette autonomie met en danger cet équilibre. Pour Dejours, le lien entre le travail et l'homme qui l'exerce est irréfragable au point qu'il considère qu'en travaillant sur l'objet, l'homme travaille sur soi, y compris dans sa chair puisque certaines tâches et routines transforment les corps.

Que retenons-nous de cette lecture sur le concept de travail vivant qui pourrait éclairer nos observations et notre analyse des effets de l'AFEST sur le travail et/ou le travailleur ?

- Le travail est vivant à condition d'être porté par un projet de l'acteur, un dessein, formalisé ou non.
- Le travailleur a besoin de se percevoir maître du processus qu'il contribue à exécuter : il veut « signer » son intervention.
- Les interdépendances que crée le travail libèrent de la dépendance.
- Le travail permet au travailleur de s'impliquer physiquement, émotionnellement et intellectuellement.
- Le travail contribue à ce que le travailleur effectue un travail sur soi.
- L'AFEST pourrait être une invitation à penser et à raisonner le travail.

### II.1.3 De la dispute autour du travail à la construction de soi

Est-il nécessaire d'argumenter en faveur de la centralité sociale et politique du travail ? Nombreux sont les auteurs ayant démontré que la façon d'organiser et de penser le travail entraîne peu ou prou des choix de société. Rappelons-en quelques-uns pour introduire ce point. A commencer par Adam Smith qui, dans son célèbre ouvrage de 1776, « Recherches sur les causes de la richesse des nations », en considérant que le travail est la seule valeur d'échange fiable et objective, réduit le travail à sa valeur marchande et ouvre ainsi la voie à la révolution industrielle. Nous l'avons déjà évoqué plus haut, Condorcet (1792) ne dit pas autre chose quand il constate que le perfectionnement des machines et la division du travail, en ne sollicitant plus l'intelligence des travailleurs, risquent de créer « *une classe d'hommes incapables de s'élever au-dessus des plus grossiers intérêts* ». Quant à Durkheim (1930), il considère que la division du travail est au fondement de la société au point, dit-il, de mettre en cause le principe du contrat social érigé par Rousseau. Simone Weil rappelle, quant à elle, qu'une société d'hommes libres et égaux ne peut co-exister avec une hiérarchisation du travail conçue entre ceux qui pensent et ceux qui exécutent le travail (1951, P.9) « *On ne voit pas comment un mode de production fondé sur la subordination de ceux qui exécutent à ceux qui coordonnent pourrait ne pas produire automatiquement une structure sociale définie par la dictature d'une caste bureaucratique.* ». Rifkin (1995) explique, quant à lui, en quoi les principes de Taylor ont infusé en profondeur la société américaine de l'entre-deux guerres, au point de

s'inviter dans les foyers pour y organiser la vie domestique<sup>26</sup>. Méda ne dit pas autre chose, même si c'est en creux (2010) quand elle constate que c'est par construction que le travail acquiert le statut de fondement existentiel des sociétés occidentales. Gomez considère que dans « *la cité du consommateur* », le travailleur désormais soumis à un ordre abstrait perd sa place centrale : « *le travailleur a disparu comme personnage politique. Il lui est interdit de revendiquer la puissance subversive que suppose l'intelligence de son travail. C'est donc ontologiquement que le travailleur est vu désormais comme un malade* » (2016, PP. 103-104). Enfin, Cukier (1998) qualifie cette centralité du travail de « *géométrique, constitutive et dynamique* ». A ce titre il invite à s'intéresser à l'organisation du travail comme métaphore de l'organisation sociale et à considérer que la centralité politique du travail justifie qu'on envisage les rapports et le dialogue internes au travail comme précurseurs de ceux qui structurent et animent la société.

Nous admettons donc établie la centralité du travail. Partant de cela, nous nous intéressons à ce qui, dans le travail, pourrait tenir lieu de caisse de résonance et suggérons que les espaces à l'intérieur desquels on *raisonne* le travail sont propices à remplir ce rôle. « *Travail et pouvoir d'agir* » le titre qu'Yves Clot donne à l'un de ses ouvrages (2008), nous semble une entrée en matière adaptée à la dernière séquence de ce chapitre de notre revue de littérature consacré au travail. Car nous faisons le lien entre pouvoir d'agir et sens du travail. Et il nous semble que l'AFEST donne à l'acteur du travail qu'est le formateur AFEST l'occasion d'être un praticien « *qui ne réfléchit pas tout à fait comme avant* » (Clot, 2008, P. 32). Ce pas de côté que sa posture de formateur en situation de travail lui permet de faire est, plus et mieux qu'aucune autre, l'occasion pour lui d'interroger son activité. Nous abordons ici ce qui est sans doute l'une des motivations fortes associées à ce travail de recherche : le lien entre bien-être au travail et qualité du travail. Mon activité passée de formatrice, auprès de professionnels d'horizons divers, m'a permis de constater que la plupart des travailleurs, quelle que soit l'activité qu'ils exercent, font « leur » une part, même congrue, de leur travail. Leur travail satisfait, plus ou moins bien, quelque chose que je ne sais pas nommer autrement que narcissisme, ce qui leur permet de revendiquer leur travail comme leur appartenant. Quel moteur puissant est à l'origine de ce résultat : « *Il n'est au pouvoir de personne d'annihiler l'activité personnelle du travailleur. (...) L'activité est l'appropriation des actions passées et présentes de son*

---

<sup>26</sup> Je ne résiste pas au plaisir de citer cet extrait jubilatoire, déniché par Rifkin, d'un article de *Ladie's Home Journal* intitulé « Le nouvel art de la maîtresse de maison » : « *Christine Frederik, informait les ménagères de l'Amérique tout entière qu'il était temps de rendre les tâches ménagères plus efficaces et plus productives. Frederick confiait (...) qu'elle avait elle-même gaspillé un temps précieux (...) « Pendant des années, je ne me suis pas rendu compte que, rien que dans le lavage, j'accomplissais pas [sic] moins de quatre-vingts mouvements erronés, sans compter tous ceux qui concernent le tri, le séchage et le rangement (...) Les activités ménagères ne pourraient-elles pas être organisées tâche après tâche, comme un train qui va de gare en gare. »* Cité par Jérémy Rifkin, *La fin du travail*, 1995. Pour la traduction française : Editions la Découverte & Syros, Paris, 1996, 1997, P. 83-84.

*histoire par le sujet, source d'une spontanéité inéliminable* » (Clot, 1999, P.5). Pour notre part, cette appropriation ne nous semble possible qu'à condition que l'acteur puisse, à des occasions diverses, *discuter le travail* qu'il exécute. L'une des occasions les plus fécondes de discuter le travail pourrait être la formation en situation de travail, pour le formateur AFEST.

Au début était le « *genre* », déclare Yves Clot ; « *moyen d'action pour chacun* », le genre rassemble la mémoire d'une activité, il dresse notamment l'inventaire des gestes professionnels, de leurs occurrences possibles, et définit « *les frontières mouvantes de l'acceptable et de l'inacceptable dans le travail, en organisant la rencontre du sujet avec ses limites* » (1999, P.43). Dans le lexique des sciences de l'éducation et de la formation, sans doute pourrait-on l'appeler « référentiel d'activités » à condition que celui-ci soit en constante interaction avec le réel du travail, en constante régénération, si j'ose dire. Il « *prend sa forme achevée (...) dans les traits particuliers contingents et uniques qui définissent chaque situation de travail vécue.* » (Ibid. P.45). Le genre est – autrement dit – un possible, une promesse, un devenir à incarner ; et le *style* est la manière que chaque acteur a de se l'approprier, de le faire sien. « *Vivre au travail, c'est toujours tenter, parfois même au-delà des limites imaginables de l'extérieur – même par une direction –, de transformer les dilemmes dans lesquels on se trouve empêtré en occasion de montrer de quoi on est capable. C'est là un des ressorts essentiels de la santé au travail, quand on y réussit au moins de temps en temps* » (2010, PP. 53-54). Entre le travail prescrit et le travail réel, il y a l'épaisseur du « je » qui prend en compte l'environnement, le contexte et les particularités de la situation. Il y a en outre la volonté qu'a le sujet d'apposer sa propre signature, d'élaborer sa manière de faire, et d'être reconnu justement au travers de ces spécificités.

En exerçant - à sa manière - l'activité, chaque travailleur transforme l'essai et c'est grâce à cette opération que « *L'activité de travail est aussi œuvre et action : œuvre au sens où elle produit des choses durables destinées à rendre le monde habitable (...) action au sens où elle laisse (...) des résultats subjectifs indétachables de l'agent* » (Ibid. P.219). Ainsi, Yves Clot considère que l'activité peut être l'occasion de *sublimier* - au sens chimique du terme - travail, œuvre et action, considérés par Hannah Arendt comme indépendants les uns des autres, voire opposés. L'action ne laisse pas l'acteur indemne ; et agir c'est littéralement s'attacher les conséquences de ses actes, voire se transformer.

C'est sans doute, ce qui contribue à expliquer pourquoi il est impossible de spolier le travailleur de la maîtrise de son geste. Aussi précises soient-elles, organisation et division du travail ne parviennent pas à supprimer le *je* – le jeu – dans le travail exécuté par l'homme. C'est d'ailleurs de ce conflit entre un travail que l'entreprise voudrait

réifier pour le dominer et la volonté de l'individu de s'y incarner que naît la souffrance au travail. Incarner le travail c'est l'occuper dans l'épaisseur de son histoire, adopter des gestes établis dans le temps par soi-même et par les autres. Le découpage en tâches élémentaires n'est pas en mesure de rendre compte de cette densité. Le travailleur reste « maître » de son activité, même à un degré moindre. C'est en cela que le travail demeure vivant. Pour exercer l'activité, l'individu s'approprie le genre et le transcende. C'est cette transformation qui fait du travail autre chose que du prescrit. Le travail réel est cette métamorphose du genre, « *souvent invisible de l'extérieur, distribuée, « naturelle », impalpable et, en un mot, prise dans l'action*<sup>27</sup> » (1999, P.31). Cette expression « prise dans l'action » ne peut que nous renvoyer à la formation en situation de travail. L'AFEST peut sans doute être perçue comme un instantané du travail en train de se faire.

On a vu précédemment ce qui oppose le travail à l'œuvre pour l'auteur de la *Condition de l'homme moderne* ; rappelons que pour elle l'action s'inscrit principalement dans le champs du politique et concerne l'intervention de l'homme dans la cité, sa volonté de la transformer, de l'améliorer, de la rendre plus adaptée au collectif et mieux à même de réunir les conditions partagées du vivre ensemble. L'action est pour elle la motivation principale et la raison d'être de l'homme dans la cité. C'est l'action qui justifie l'existence humaine, au-delà de toute espèce. Et l'action n'existe pas sans paroles sur l'action. Dire le travail, expliquer ce que l'on fait, imaginer ce que l'on pourrait faire autrement, mettre en question ses actes et les choix techniques qui les expliquent, c'est à la fois assumer sa pratique et expérimenter le faire au sens politique du terme « *L'action muette ne serait plus action parce qu'il n'y aurait plus d'acteur, et l'acteur, le faiseur d'actes, n'est possible que s'il est en même temps diseur de paroles. L'action qu'il commence est révélée humainement par le verbe* » (Arendt, 1993, P.235) En réunissant, grâce au verbe, le travail, l'œuvre et l'action, Yves Clot invite à créer un lien entre discuter le travail, son organisation, ses process, son contenu et la fonction heuristique de la controverse au sein de la démocratie.

Nous pensons réelle la proximité établie de longue date entre langage et travail. Dire le travail, mettre des mots sur ce qui est fait, parler la langue du travail est un moyen de mettre à l'épreuve sa maîtrise professionnelle. Il y a une forme de rituel autour de cet apprentissage de la langue. Les professionnels se reconnaissent au vocabulaire qui appartient à leur communauté. Mais au travail, on ne parle pas pour ne rien dire, c'est bien souvent pour confronter sa pratique à celle des autres. C'est pourquoi il nous semble si important de convoquer le langage et la controverse dans l'atelier et au bureau comme nous y invite Yves Clot : « *la seule « bonne pratique » est peut-être la*

---

<sup>27</sup> C'est l'auteur qui souligne.

*pratique de la « dispute professionnelle » entre « connaisseurs » puis entre « connaisseurs différents ». Car la meilleure façon de défendre un métier, c'est encore de s'y attaquer en cultivant les affects, les techniques et les émotions qui le gardent vivant. (...) Dès lors qu'on s'attaque aux critères du travail bien fait, la dissonance est vite au rendez-vous dans un milieu professionnel » (1999, P.175).*

Au-delà de la nécessité d'échanger pour confronter et envisager ensemble les moyens d'améliorer la pratique, la dispute professionnelle a pour fonction de reconnaître et établir la place du professionnel à l'intérieur de l'organisation, voire de la communauté professionnelle. Car au travail, explique Renault, ce n'est pas tant la hiérarchie qui suscite l'insatisfaction et le mal-être que l'impossibilité d'intervenir sur la façon de mener le travail, son contenu, ses priorités, (2017, PP. 77-78) : *« Or ces sentiments d'injustice [au travail] ne se fondent pas tant sur des principes de justice abstraits (...) que sur des attentes de reconnaissances particulières qui s'expliquent par les spécificités de l'expérience du travail : volonté d'être reconnu comme un individu ayant son mot à dire sur l'organisation du travail, volonté de voir reconnues la réalité et la valeur de son travail. »* Au travail, j'expérimente ma capacité d'interpeller la société et je teste la volonté qu'a le collectif d'entendre ma voix propre.

Pour Dejours (2017), le développement de nouvelles habiletés est rendu possible par un travail de « soi sur soi », qu'il définit par un concept propre à la psychanalyse, la « *perlaboration* », c'est-à-dire le processus par lequel en cours d'analyse le sujet intègre une interprétation et surmonte les résistances qu'elle suscite chez lui. Il nous semble que cette pratique n'est pas sans rappeler le travail de réflexivité, central dans la formation en situation de travail. Et de la même manière que le travail d'analyse est rendu possible par l'échange établi entre l'analysé et l'analysant, nous faisons l'hypothèse que le travail de réflexivité mené par le formé dans l'AFEST suscite par effet miroir un travail identique pour le formateur et lui permet d'identifier et de reconnaître ainsi ses propres résistances. Ce travail de perlaboration, qui interroge la pratique professionnelle, en poussant l'acteur à se confronter à ses propres représentations, fortifie le sujet et transforme le travailleur.

Selon Dejours (2017) l'expérience du débat faite dans le cadre professionnel, cette contribution à l'activité déontique qui consiste à établir à l'intérieur du collectif de travail les règles professionnelles, est littéralement une expérience de la démocratie. Transformer le travail prescrit en travail réel, c'est à chaque fois faire œuvre de subversion et proposer au collectif une autre version du « travailler ».

Cet exercice repose sur *« l'empathie professionnelle, qui n'est donc pas un partage émotionnel, mais une activité d'évaluation du rapport au réel du monde médiatisé par un « travailler », un travail vivant dont font l'expérience non seulement les autres,*

*mais aussi bien soi-même. Cet espace de délibération offert à l'activité déontique est, en raison de sa structure même, l'espace fondamental où se joue la dynamique de la reconnaissance.* » (Renault, 2017, P.147). Ce débat est le principal support de la reconnaissance professionnelle. La reconnaissance dont on parle ici est plus symbolique que factuelle. Il s'agit de s'entendre reconnaître son travail comme étant de qualité et c'est bien souvent cette reconnaissance qui provoque du plaisir au travail. Voir ses efforts distingués engendre de la satisfaction et transforme bien souvent la pression exercée sur soi en plaisir.

Au terme de ces lectures, que retenons-nous qui pourrait éclairer nos observations et notre analyse des effets de l'AFEST sur le travail et/ou le travailleur ?

- L'AFEST serait un outil d'appropriation du genre et de construction du style
- Les capacités heuristiques de l'AFEST contribueraient à permettre au travailleur de tester sa capacité à faire reconnaître sa place dans l'organisation du travail
- L'AFEST est un moyen pour le travailleur de contribuer à l'activité déontique
- Les liens entre controverse, reconnaissance et narcissisme
- La réflexivité est un moyen de la perlaboration et de l'identification de ses représentations au travail

Pour conclure ce point concernant les impacts de l'AFEST sur le travail, nous formulons l'hypothèse qu'en lui permettant de constater, à partir des observations du débutant, les écarts entre travail prescrit et travail réel, la formation en situation de travail contribue à déconstruire la perception que le travailleur aguerri a du contenu du travail et de la manière de le mener.

## II.2 Travail & formation

A la fois fille du travail et fille de la formation, l'AFEST, pourrait être la réponse à la dichotomie que nous avons bien souvent observée entre travail et formation. Si cette dichotomie ne semble pas avoir été entièrement résolue en 1971 avec la loi créant la FPC, nous constatons que les chercheurs s'intéressent, quant à eux, tout particulièrement à la question du lien entre travail et formation et considèrent que la formation professionnelle prend son sens auprès et avec le travail.

Les acteurs institutionnels de la FPC désignent volontiers l'AFEST comme étant une modalité pédagogique. L'enjeu pour eux est d'empêcher qu'on lui octroie un statut de dispositif de formation, au même titre par exemple que le Compte personnel de formation (CPF), auquel est associé un financement. Soit ! pour autant nous ne

sommes pas convaincus que le statut de « modalité pédagogique » suffise à la caractériser.

Les travaux que chercheurs et praticiens mènent, en particulier depuis les années 70, sur les liens entre travail et formation éclairent, nous semble-t-il, d'un statut plus riche cette nouvelle-née de la réglementation française et offrent des perspectives plus larges que celles attribuée à un simple *modus operandi*.

Nous traitons cette question en deux temps successifs qui correspondent aux deux principales représentations que nous observons, dans la littérature, des liens entre travail et formation.

La première considère que la formation professionnelle doit se construire à partir de l'analyse du travail. Le travail est donc une ressource à partir de laquelle la formation est construite.

Pour la deuxième, le travail est utilisé comme moyen pédagogique. Il sert, dans certaines situations, à confirmer ou illustrer les enseignements apportés par la formation. Il est donc un matériau à l'aide duquel la formation est mise en œuvre.

Quoi qu'il en soit, et quelle que soit l'utilisation faite de l'expérience professionnelle, reste que, pour à peu près tous les chercheurs, le travail reste une énigme (Dejours et Molinier, 1994).

Préalablement nous alertons le lecteur sur le choix que nous faisons d'évacuer le débat entre les notions proches – mais non confondues – que sont l'expérience, le travail et l'activité. Notre préoccupation majeure étant d'éclairer les relations entre travail et formation, nous prenons l'option de ne pas traiter cette question, même si cela peut prêter à controverse. Quoique ces termes ne désignent pas des réalités identiques, nous pourrions, dans les pages qui suivent, les utiliser indifféremment.

### II.2.1 Le travail comme ressource de la formation

Penser l'activité comme étant nécessaire à la construction de la formation n'est pas une idée neuve. Taylor, au début du 20<sup>ème</sup> siècle, mobilisait déjà l'analyse du travail pour en rationaliser l'exécution.

Quant à John Dewey (*Expérience et éducation*, 1968), il associe l'éducation à l'expérience. Certes, ce qu'il appelle « expérience » caractérise quelque chose de plus large que le travail, et l'éducation dont il parle est la formation initiale. Néanmoins, nous constatons que ses observations et recommandations alimentent notre investigation et font l'objet d'analyses de la part des chercheurs – Mayen et Mayeux,



2003 ; Fabre, 2005, 2008 et 2017 ; Thievenaz et Mayen, 2017 – pour citer quelques-uns d’entre eux.

Dewey établit notamment un lien irréfragable entre l’expérience et la formation : « *il existe une relation intime et nécessaire entre les processus de l’expérience et de l’éducation* », dit-il (Dewey, 1968, P. 61). Une relation intime et nécessaire : dans cette expression, je constate tout d’abord l’utilisation du terme de relation. Il ne s’agit pas seulement d’un attachement, qu’on pourrait qualifier de passif, il est au contraire question d’un lien actif, un échange, dans lequel chacun joue sa partie. Je retiens également la dimension de très grande proximité que suggère l’adjectif « intime ». L’intimité se prête à la nudité, à l’absence de voile ; la formation touche l’expérience, se frotte à et contre elle. Et cette intimité est déclarée nécessaire par Dewey. En d’autres termes, il ne s’agit pas d’un lien anecdotique, accessoire mais au contraire d’une relation déterminante, peut-être même inéluctable. Il n’y a pas d’éducation sans lien avec l’expérience. Voici de quoi éclairer les rapports nécessaires entre formation et travail.

On comprend pourquoi Champy-Remoussenard (2005), dans la note de synthèse qu’elle consacre aux relations entre le travail et la formation, s’interroge sur le statut des activités dans le champ des pratiques de formation : s’agit-il d’un débat fondateur de la discipline, demande-t-elle. Sans doute puisque dès les années 50, la question est soulevée par les psychologues du travail et les ergonomes. Dans un texte à caractère réflexif, Jacques Leplat (2008) évoque la parution d’un article de Faberge dans le premier numéro du Centre d’Études et Recherches Psychotechniques (CERP)<sup>28</sup>, paru en 1952, intitulé « *analyse et structure du travail* ». L’objectif de ces travaux est, ainsi que de ceux menés jusque dans les années 70, d’organiser la formation professionnelle et de la construire à partir de l’observation des tâches et activités.

Paru en 1974, le titre de l’ouvrage de Maurice de Montmollin, est représentatif de cette fonction attribuée au travail : « *L’analyse du travail : préalable à la formation* ». Le travail est donc l’objet à partir duquel on va construire des programmes au plus près des besoins. La formation doit être en mesure de combler les écart constatés entre les besoins de l’activité et les compétences des individus.

Le travail est une ressource à partir de laquelle les programmes de formation sont établis.

L’ergonomie, en développant la distinction entre tâche prescrite et tâche réelle, introduit ainsi la dimension créative du travail : le travail ne se réduit jamais à l’exécution des tâches. Puisque le travail s’invente en même temps qu’il se fait, la

---

<sup>28</sup> Le CERP était un service de la Direction des Services de Sélection, laquelle était elle-même une des directions de l’AFPA.

formation ne peut pas prétendre à en codifier tous les gestes et tous les usages. Pastré, l'un des pères de la didactique professionnelle, propose d'ailleurs de désigner ces manières d'inventer dans l'action comme étant des « *concepts pragmatiques* ». C'est aux concepts pragmatiques qu'il accorde une dimension épistémique : « *ils servent à constituer des savoirs, ensembles d'énoncés cohérents et reconnus valides par une communauté scientifique ou professionnelle. Mais ici la conceptualisation n'est pas envisagée du côté des savoirs, mais du côté de l'activité.* » (2007, P.25).

Comme la situation de travail oblige le travailleur à adapter ses gestes et ses savoirs aux besoins du moment, voire à en inventer des nouveaux, ne pourrait-on lui attribuer, à elle, cette valeur épistémique ?

Non, puisque l'expérience ne suffit pas au travailleur pour maîtriser l'ensemble des invariants qui constitue l'activité, encore faut-il qu'il fasse cet effort que Piaget désigne comme étant une prise de conscience : « *L'action seule tend vers un but et est satisfaite quand le but est atteint. Elle est dominée par la réussite. Tandis que la prise de conscience comporte en plus la compréhension.* » (Piaget, cité par Mayen et Mayeux, 2003, P.26).

Nombreux sont les auteurs qui considèrent que cette prise de conscience dont parle Piaget n'est possible qu'avec un outil de médiation, le dialogue le plus souvent, avec un tiers ou, a minima avec soi-même. Mettre en mots procède de la démarche de compréhension et d'appropriation de l'action.

Bernard Liétard (2007, P.17) évoque la sédimentation qui compose l'expérience : « *Schémas, habitus, représentations et savoirs pratiques, autant de compétences incorporées, issues principalement des expériences vécues par les individus, souvent ignorées par eux, que le formateur se doit pourtant de prendre en considération* » et la grande difficulté que représente l'ambition de la saisir dans globalité. A la fois constitué des invariants nécessaires à la conduite des activités, d'usages ancrés avec le temps, de savoirs pratiques développés et maîtrisés dans l'exercice et des stratégies que le travailleur a personnellement mis en place pour gérer son activité, le « savoir-y-faire » est une réalité sans doute trop complexe pour être appréhendé dans sa globalité par l'analyse du travail, enfermé dans une boîte et resservi dans un programme de formation.

Ainsi, quoique l'analyse du travail soit un prérequis incontesté à la formation, elle ne suffit sans doute pas à recueillir toute la valeur intrinsèque du travail en train de se faire.

## II.2.2 Le travail comme matériau de la formation

Pour démarrer cette seconde séquence relative aux diverses approches de l'activité comme support de la formation, reportons-nous une fois de plus aux propos de Champy-Remoussenard (2005, P. 34) qui met en avant « *le postulat d'une certaine opacité de l'activité de travail* » et considère qu'en définitive ce qui est en jeu dans tous ces travaux est l'écart entre le prescrit et le réel du travail.

Dans la perspective de la didactique professionnelle, ce n'est pas le travail seul qui forme, c'est l'analyse du travail. Pour Pastré (1999), être compétent, ce n'est pas seulement être capable de faire, c'est aussi comprendre et savoir expliquer ce que l'on fait et pourquoi on le fait. La situation de travail devient, dans ce contexte, un matériau pédagogique à partir duquel l'apprenant aiguisé son intelligence et sa compréhension des gestes qui constituent son savoir-faire.

Samurçay et Rabardel (2004), définissent l'activité comme étant à la fois productive et constructive. Tout en servant un objectif exogène au travailleur, celui de créer de la valeur ajoutée, le travail transforme le sujet qui le mène. D'après eux, les déterminants de la situation de travail sont, pour partie, responsables de l'activité constructive mobilisée par l'acteur. De ce fait « *l'expérience a un double statut : d'une part, elle est produit de l'activité productive (...) d'autre part, elle constitue un matériau, un objet travaillé par l'activité constructive* » (ibid., P.167). Ici encore, nous souhaitons nous arrêter sur les mots utilisés : l'expérience comme « *produit* » et comme « *matériau* ». Au premier, nous accordons le statut de résultat, d'objectif alors qu'au second nous prêtons celui de moyen, de support. Ainsi ils établissent que l'expérience est le support sur lequel s'appuie le sujet – le travailleur – pour fonder son activité constructive et lui permettre, notamment, de fabriquer des compétences. En précisant que l'activité productive est « *un objet travaillé* » par l'activité constructive, les auteurs soulignent la dimension « en train de se faire », le *continuum* cher à Dewey (1968, P.80) qui considère que « *chaque expérience emprunte quelque chose aux expériences antérieures et modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures* ». Aucune activité de travail n'est ni neutre ni ahistorique.

Ainsi l'expérience n'est plus seulement une référence à utiliser pour construire la formation, elle est devenue un matériau à travailler et à intégrer dans les parcours apprenants.

Tout le monde s'accorde à dire que l'activité constructive existe sur un temps plus long que l'activité productive. Après le travail, alors que l'activité productive s'est arrêtée, le travail sur le travail se poursuit encore, en quelque sorte. C'est cette dimension qui pour Pastré permet à l'activité constructive de se « *désingulariser* » de la situation. La

généralisation à laquelle concourt l'activité constructive n'a besoin du travail que comme support.

La clinique de l'activité créée par Yves Clot explore et valorise les mêmes caractéristiques du travail. En considérant l'analyse du travail comme outil de développement du pouvoir d'agir du sujet, elle accorde au travail le statut de moyen de construction du sujet. Si le genre est l'ensemble des normes qui constituent l'activité, en d'autres termes si le genre est l'activité en théorie, alors le style est la façon dont l'acteur s'approprie, s'empare de l'activité et la transforme tout en l'exerçant, « *le style participe donc au renouvellement du genre, lequel, aux frontières, n'est jamais achevé* » (Clot, 1999, P.33). Le style est à la fois ce qui est en train de se faire et ce qui est en devenir. Le style est aussi une promesse. Le travail acquiert ainsi la dimension de substrat de la formation, au sens le plus terrien du terme, ce qui la génère, la matière nutritive sans laquelle elle n'aurait pas d'existence possible.

C'est sans doute fort de cette conviction que Pastré affirme « *c'est dans le travail que la majorité des humains rencontrent leur développement* » et « *c'est parce que les travailleurs investissent énormément d'eux-mêmes dans leur activité professionnelle qu'ils sont si facilement fragilisés lorsqu'on leur dénie leur reconnaissance de soi, qui est une condition indispensable pour que leur développement puisse se concrétiser* », (2010, P. 49). Questionner la fonction et la place du travail dans le processus d'apprentissage des travailleurs n'est donc pas qu'une question formelle. Plus largement, questionner le travail c'est permettre au travail d'intégrer la dimension heuristique qui devrait lui être consubstantielle.

Pour Mayen (2012) la situation de travail est à la fois « *origine, moyen et fin* » de la formation. C'est à partir de son analyse qu'est construit le programme de formation ; c'est aussi l'objectif vers lequel on tend puisque les personnes sont formées pour pouvoir à terme assumer des situations de travail ; et c'est également elle qui, plus ou moins aménagée, peut être utilisée comme support à la formation. Pourquoi tient-il tant à formaliser précisément ce qu'est une situation de travail dans le contexte de la didactique professionnelle et dans son rapport à la formation ? Parce que, dit-il, travailler c'est participer aux situations de travail, et cette participation aux situations interdit désormais d'y penser comme une action menée de surplomb ou depuis un extérieur de l'activité. Au contraire, « *on peut la penser comme une action qui s'intègre à la dynamique de la situation et comme une forme de co-action avec l'environnement de travail.* » (Ibid., P.66), et, dans ce cadre, l'apprentissage « *consiste aussi en une transformation du professionnel qui s'ajuste aux caractéristiques actives de la situation.* » On comprend combien il est difficile de désolidariser le processus

d'apprentissage du processus d'ajustement à la situation qui est celui qui s'impose à l'acteur du, et au, travail.

Ainsi, on le voit, si la place du travail dans l'apprentissage est incontestablement reconnue par les chercheurs, le processus par lequel il permet au travailleur d'acquérir des savoirs et savoir-faire garde encore de son mystère. Et ce d'autant plus qu'il ne peut être dissocié du travailleur lui-même, comme le rappelle Schwartz (2010, P.12) qui évoque la nécessité de toujours référer l'expérience à celui qui la mène : « *s'il y a expérience, alors il faut supposer un être pour qui il y a sédimentation du temps, hiérarchisation des événements. L'expérience ne peut être formatrice que si l'on suppose chez cet être une tentative continue d'intégrer les événements, un être concerné par eux comme totalité vivante* » ; lequel participe à l'action avec le bagage qui lui est propre : « *l'activité humaine en situation de travail est énigmatique car ce qui l'organise, l'oriente, la motive, l'empêche, l'encourage, la transforme... est toujours à comprendre, et engage des investigations approfondies, notamment concernant sa dimension subjective* » (Thiévenaz, 2023, P.109). Autrement dit, chaque expérience est en interaction avec les expériences antérieures vécues par le sujet (Dewey, 1968). Une relation unique se crée entre la situation de travail et l'acteur qui, à la fois agent et objet de cette situation, mobilise la totalité de ce qu'il est et de ce qu'il est devenu pour agir dans la situation.

La place et le rôle du sujet sont fondamentaux. Et c'est pourquoi nous avons choisi d'accorder une large place au sujet dans la recherche que nous menons.

Justement, qu'en est-il de ce sujet ? Quelle est sa marge de manœuvre dans le processus cognitif que mobilise le travail ? Faisons un détour par la psychanalyse et la clinique du travail pour tenter d'y voir plus clair. Dejours explique en effet les dimensions productive et constructive du travail avec d'autres mots que ceux de la didactique professionnelle. Ils peuvent enrichir notre exploration.

Dejours utilise en particulier le concept de « *corpsappropriation du réel* »<sup>29</sup> pour désigner à la fois le travail productif, qui est le premier temps du travail, et « *le travail de soi sur soi engendré par l'endurance à l'échec, qui est le deuxième temps du travail* », « *au sortir de ce processus, le travailleur a acquis de nouvelles habiletés* » (Dejours, 2022, P. 19). « *Corpsappropriation du réel* », ce mot valise, pour étrange qu'il soit, nous semble être particulièrement éloquent : s'approprier par le corps, faire corps avec, prendre les chose à bras le corps ; cette appropriation dans laquelle le travailleur s'investit tout entier évoque le vœu exprimé par Marx, par Veil aussi que le travail puisse être incarné par le travailleur. Cette « *corpsappropriation* » que Linhart (2015)

---

<sup>29</sup> Concept qu'il attribue à Michel Henty (1987).

raconte si bien lorsqu'elle rend compte d'une performance où des femmes, travailleuses « ordinaires », acceptent de représenter avec leur corps ce qu'est le travail pour elles : « *Sans honte, les femmes massent leur ventre, lentement, douloureusement, posent leur main sur leur cœur avec recueillement, caressent leurs épaules pour dire cette réalité d'un travail qui les prend aux tripes, qui leur insuffle vie et douleur, douleur qu'elles chassent avec leurs mains de l'intérieur de leur corps. Il est primordial pour elles (...) de faire comprendre que le travail, ça prend au cœur et au corps, ça irrigue et ça vide, ça dévaste et ça reconstruit, ça transforme, et que c'est une affaire personnelle, une affaire qui touche au plus profond de l'humain* » (Ibid., P. 8).

En définitive, en proposant ce terme de « corpspropriation », Dejours ne fait rien d'autre que reconnaître au travail sa puissance trans-formatrice. Cette dimension a selon lui un caractère très personnel et est pour lui non seulement source du plaisir au travail mais aussi condition du bien-être et de la santé au travail car « *la sublimation à l'aune du travail vivant se traduit par un accroissement du moi et de la subjectivité, et par un accroissement de l'amour de soi.* » (Ibid., P.25). Nous gardons en mémoire cette proposition de « *l'accroissement de soi* » qui nous semble parfaitement congruente avec la dimension formative que nous accordons au travail.

Comme le rappellent Ulmann et Fristalon (2023) la principale inquiétude relative à la formation réalisée en entreprise (et à fortiori aux AFEST) est qu'elle se réduise à l'apprentissage des outils de travail et de modes opératoires. Or, en s'appuyant sur une AFEST menée au bénéfice de conducteurs de poids lourds, elles démontrent au contraire que la formation en situation de travail peut être un moyen d'émanciper le travail. Nous ne reprenons pas l'ensemble de leur exposé et nous en tenons aux conclusions : « *En faisant du travail non pas une prescription mais un objet de prise de conscience, le formateur crée les conditions d'un travail non « conformatif », au profit d'une compréhension intime et nouvelle du rapport au travail en cours de transformation.* » (Ibid., P. 103), et elles concluent en invitant les formateurs « *à se saisir du travail comme objet de pensée et non comme objet d'aliénation* » (Ibid., P.104). Nous retrouvons ici des mots qui qualifient la relation entre la formation et le travail comme intime et ne sommes pas loin non plus du concept de corpspropriation évoqué par Dejours. Ainsi, est démontrée en quoi l'AFEST joue un rôle plus grand que celui d'être simplement pédagogique.

Que retenons-nous de cette lecture du lien établi par les chercheurs entre travail et formation et de ses impacts sur la recherche que nous menons ?

- Le travail est à la fois objet, moyen et support de la formation
- Le travail a une double fonction : productive et constructive
- Le travail trans-forme le travailleur.

### II.3 L'AFEST, instrument de gestion

Les pouvoirs publics ont particulièrement encadré l'AFEST via le décret N°2018-1341 du 28 décembre 2018 (illustration 1) lequel indique précisément les quatre composantes d'une AFEST, pour qu'elle soit conforme aux attentes du législateur.

« 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. »

#### **Illustration 1 AFEST, Décret N°2018-1341 du 28 décembre 2018**

Nous pensons donc légitime de qualifier l'AFEST d'artefact ayant le dessein d'agir sur les comportements et de produire des effets en matière de développement des compétences mais pas que... Nous comptons en effet démontrer en quoi l'AFEST dépasse les intentions que lui ont assignées la loi et les acteurs de la formation et peut devenir un outil capable d'agir « *comme une machine "épistémique" qui modifie la perception du réel, permet la construction et l'interprétation de nouveaux phénomènes.* » (Aggeri et Labatut, 2010, P.9). Reste à déterminer à quels titres l'AFEST peut être perçue et utilisée comme un dispositif de gestion et à envisager, le cas échéant, quelles particularités de cet outil pourraient tenir lieu de révélateur<sup>30</sup> du travail.

Pour autant, ce troisième volet de notre revue de littérature ne prétend pas tendre à l'exhaustivité car il ne s'agit pas du principal objet de notre recherche. Nous avons besoin d'effectuer ce pas de côté – l'AFEST comme outil de gestion – pour nous extraire d'une vision qui courait le risque d'être polarisée sur l'efficacité ou non d'un outil de fabrication des compétences. Or nous avons choisi de nous mobiliser sur les liens tendus entre travail et formation et ne souhaitons pas, dans la présente recherche, interroger les conditions de l'efficacité pédagogique de la modalité. C'est pourquoi nous jugeons utile d'instrumentaliser l'AFEST de sorte à l'observer d'un point de vue différent. Néanmoins nous estimons utile de déterminer au préalable en quoi l'AFEST

---

<sup>30</sup> J'emprunte cette métaphore à la photo argentique qui recourt au révélateur pour rendre visible ce qui était latent dans la pellicule.

s'apparente à un outil de gestion afin de légitimer ce qui pourrait, à défaut, être perçu comme un postulat.

Considérons l'outil, au sens le plus général qui soit, comme ce prolongement qui permet à l'individu d'amplifier le geste qu'il mobilise ou l'intention qu'il vise (David, 1996). Dans ce cadre, apprécier la modalité pédagogique qu'est l'AFEST comme un outil de gestion c'est admettre qu'elle fonctionne comme un moyen organisé spécifiquement pour développer des actions dont les desseins ont été préalablement envisagés. Ce parallèle nous paraît pertinent puisque la formation en situation de travail répond toujours à un dessein et est organisée de manière anticipée.

Reste à vérifier que l'AFEST appartient bien au registre des outils de gestion. Dans la mesure où elle concerne l'une des trois principales missions attribuées au management – déléguer, coordonner et évaluer –, (Hatchuel et Moisdon, 1993), il nous semble que oui, la formation étant un des moyens utiles pour rendre possible au moins deux de ces missions, la délégation et la coordination. Pour autant, ceci perd de son évidence dès lors qu'on considère cette modalité comme un objet dont la fonction est de mettre en relation des « *variables* » issues de l'organisation (Moisdon, 1997), à moins d'envisager que les variables traitées par l'AFEST soient les savoirs théoriques et pratiques mobilisés par la compétence. C'est pourquoi, nous pensons utile d'identifier plus précisément ce qui apparente l'AFEST à un outil de gestion... des compétences et de tenter, dans un second temps, de qualifier la nature de cet outil.

En matière d'instrumentation, les sciences du management sont légitimement précises puisque l'objet porte intrinsèquement la nature et la forme de la relation médiatisée qu'il vise à instaurer dans l'organisation, à l'intérieur de laquelle il est déployé.

La proposition d'Hatchuel et Weil (1992) de considérer l'outil comme l'articulation d'un « *substrat technique, d'une philosophie gestionnaire, et d'une vision simplifiée des relations organisationnelles* », est le point à partir duquel nous choisissons d'initier cette observation de l'AFEST.

Considérons que l'analyse de l'activité, préalable indispensable à la mise en place d'une formation en situation de travail (voir l'article D. 6313-3-2), est le *substrat technique*, la base formelle sur laquelle se fonde l'action mise en œuvre pour accompagner les acteurs jusqu'à la maîtrise de la compétence. Admettons en outre que cette analyse s'appuie elle-même sur une intention, une *philosophie gestionnaire*, qui est celle que l'organisation juge pertinente de partager avec l'ensemble des acteurs qui la composent. Car, on le sait, l'analyse de l'activité n'est jamais neutre. Elle porte en son sein non seulement les options techniques prises par l'organisation mais aussi ses valeurs ainsi que les transformations attendues du *genre en style* (Clot, 1999) que la structure juge les plus pertinentes à faire admettre, acquérir et mobiliser par ses



membres. Enfin, l'AFEST propose une « *vision simplifiée* », c'est-à-dire schématique, du rôle des acteurs et de leurs relations afin de permettre à l'activité d'être menée de la manière que l'organisation considère la plus efficace. Sur ce troisième élément, nous considérons en outre que l'AFEST crée une double perspective puisque les relations formateur-formé qu'elle génère se superposent à celles que l'organisation du travail a d'ores et déjà établies entre les protagonistes : manager-managé, employeur-salarié ou simplement équipier-équipier<sup>31</sup>.

Nous proposons enfin de nous appuyer sur Chiapello et Gilbert (2013) pour vérifier que l'AFEST est dotée, comme tous les outils de gestion, des trois dimensions qui permettent de les reconnaître : *fonctionnelle* (à quoi sert l'outil ?), *structurelle* (de quoi l'outil est-il fait ?) et *processuelle* (comment se servir de l'outil ?).

A quoi sert l'AFEST ? Elle contribue à transmettre, développer et organiser les compétences que l'organisation juge nécessaires à la réalisation de son activité, à ce titre elle « *entretient un rapport étroit avec la performance telle que la direction de l'organisation la perçoit* » (Chiapello et Gilbert, 2013, P.33).

De quoi l'AFEST est-elle faite ? Le décret le formalise précisément : une analyse du contenu du travail préalable à l'action, des acteurs dont le rôle est clairement identifié (formateur – apprenant), des phases et des étapes formelles qui jalonnent l'action et, pour finir, une évaluation des acquis.

Dernière chose, comment se sert-on de l'AFEST, quel est son principal usage ? Sa principale fonction vise à modéliser les gestes techniques attendus des membres de l'organisation de sorte à satisfaire les normes du standard établi préalablement par l'organisation.

A ce point de notre analyse, nous admettons que l'AFEST peut compter au nombre des outils de gestion, reste à qualifier cet outil dont on parle : dispositif, machine ou instrument ?

Evoquer un dispositif c'est évoquer un système mobilisant une organisation structurée, un *agencement d'instruments et d'acteurs* (Aggeri et Labatut, 2010), qui génère des processus au sein de l'organisation et suscite des interactions diverses. Pour David (1996), *ce système d'outils* a nécessairement pour objet l'organisation de l'action collective. De Vaujany (2005) considère, lui, que le dispositif doit répondre à un dessein stratégique, déterminé par le centre dirigeant de l'organisation. Agencement, système, stratégie, ces qualificatifs nous paraissent dépasser les ambitions et les moyens mobilisés par l'AFEST, c'est pourquoi il nous semble que l'AFEST ne peut être considérée comme dispositif de gestion. Son action reste en effet exclusivement circonscrite aux acteurs qu'elle implique directement.

---

<sup>31</sup> A notre sens, le décret ajoute encore de la complexité lorsqu'il indique que le formateur peut en outre « *exercer une fonction tutorale* ».

Quant à penser l'AFEST comme machine de gestion (Girin, 1981), c'est, nous semble-t-il, lui attribuer un potentiel mécanique, voire automatisé, que la modalité n'autorise pas. En s'appuyant sur le recours à la réflexivité, c'est-à-dire sur la capacité des acteurs, *hic et nunc*, à analyser la situation de travail à laquelle ils participent, l'AFEST, quand bien même elle viserait la maîtrise de comportements standards, est indissociable des acteurs qui la mobilisent, de leurs façons spécifiques de penser, mener et dire l'activité. En d'autres termes, l'AFEST est toujours subjective. Alors que la machine *dépasse, manipule ou asservit ses utilisateurs* (David, 1996), l'AFEST s'adapte à celui qui l'utilise. L'AFEST n'est jamais plus grande que celui qui l'emploie, elle est à la mesure de celui qui en use. La force de l'AFEST n'est pas intrinsèque, elle dépend de celui qui en joue.

Pour autant, l'instrument n'est pas un objet dénué d'âme. Il est lui-même le produit d'une intention, le résultat d'une vision : qui estimerait qu'un violon ordinaire est capable de produire les mêmes sons qu'un Stradivarius ? L'instrument porte en lui un projet, un dessein que l'interprète sait – ou pas – mettre en œuvre. Il est fort d'un potentiel que l'instrumentiste est en charge de transformer, de transcender. Pour Aggeri et Labatut (2016), véhicule politique, l'instrument porte un projet explicite ou non et c'est l'usage qui en est fait qui lui permet de se réaliser pleinement, parfois avec un résultat non envisagé initialement.

C'est pourquoi nous prenons l'option de qualifier l'AFEST d'instrument de gestion. Car c'est le musicien qui donne à l'instrument sa capacité à produire des sons et ce sont son talent et son travail qui lui permettent de tirer de l'instrument les harmonies les plus justes.

Avoir attribué à l'AFEST la qualité d'instrument de gestion des compétences nous invite à admettre qu'en tant que tel, elle est « *instrument de stabilisation et de contrôle des comportements et des processus* » (David, 1998), et à ce titre un outil de conformation. Et sans aucun doute, les premiers attendus de la formation professionnelle sont *a minima* de normaliser les façons de faire, voire les postures. Nous ne sommes donc pas surpris par cette approche.

Reste à identifier ce que cette qualité d'instrument de gestion pourrait lui conférer comme fonctions supplémentaires.

Nous l'avons vu précédemment, le décret relatif à l'AFEST indique que la réflexivité a pour fonction « *d'observer et d'analyser les écarts entre les attendus, les réalisations et les acquis de chaque mise en situation* », elle est ce processus qui permet de se décentrer de sa propre action, de la mettre à distance pour mieux l'observer (André Chauvet, 2018). Cette caractéristique nous permet d'aborder l'AFEST en la considérant

à la fois comme un moyen de modéliser l'action attendue des acteurs de l'entreprise et comme un mode d'intervention, voire de transformation de l'organisation.

Si on admet, avec David (1998), qu'un lien consubstantiel, « *ontologique* », attache les outils de gestion au changement, alors nous offrons à l'AFEST des perspectives que les sciences de l'éducation et de la formation n'avaient peut-être pas encore envisagées et nous permettons à l'organisation de se nourrir des apports de l'AFEST au-delà d'une simple adaptation des compétences aux attendus des référentiels en vigueur. Peut-être pourrait-on même observer une « *coconstruction de l'organisation par les outils et des outils par l'organisation* » (David, 1998, P. 53) et ainsi constater que l'AFEST est en capacité de remplir les quatre principaux usages des outils de gestion au sein d'une organisation : conformer, investiguer son fonctionnement ; accompagner le changement ; explorer des voies nouvelles (Moison, 1997).

Tentons d'aller plus loin dans l'exploration des quatre fonctions de l'instrument de gestion et des liens possibles avec la formation en situation de travail en nous appuyant sur le tableau 2 établi par DAVID (1998, P.55) à partir des travaux de Moison (1997) pour résumer ces quatre fonctions de l'outil de gestion. Nous y adjoignons une colonne supplémentaire afin d'identifier de quelle manière l'AFEST est en mesure de remplir les exigences du modèle et si nous pouvons envisager un exemple de situation correspondante pour laquelle l'AFEST serait mobilisable.

Rôle de l'outil	Définition	... et l'AFEST ?
<b>Conformation</b>	Normer les comportements au sens de les rendre conformes à un « optimum » postulé par l'outil	La formation a pour objet la transmission de savoir-faire, considérés par l'organisation comme la norme requise et/ou l'application de process et d'outils prescrits par l'organisation
<b>Investigation du fonctionnement organisationnel</b>	La confrontation entre outil et organisation conduit à l'explication des « lois » de cette dernière ; l'outil permet de révéler les déterminants essentiels de l'organisation et d'aider les acteurs à imaginer de nouveaux schémas d'évolution	La formation permet aux travailleurs à identifier les déterminants de l'activité, les comprendre, les expliquer et, éventuellement, les aide à en imaginer de nouveaux.
<b>Accompagnement de la mutation</b>	Le point de départ n'est pas d'introduire un outil nouveau mais de concevoir des outils qui accompagnent et facilitent un changement décidé par ailleurs. L'outil joue le rôle de support d'une construction progressive de représentations partagées.	La formation a pour objet d'adapter les comportements à l'utilisation d'outils nouveaux, la mise en place d'un nouveau référentiel, ou l'adoption de nouveaux usages désormais requis par l'organisation. La formation est le support d'une représentation nouvelle partagée.
<b>Exploration du nouveau</b>	L'outil joue un rôle non seulement dans la transformation des règles organisationnelles mais aussi dans le questionnement et la transformation des savoirs « techniques »	La formation joue un rôle dans la transformation des règles organisationnelles et dans le questionnement et la transformation des savoirs techniques.

**Tableau 2 Les quatre rôles des outils de gestion appliqués à l'AFEST**

Au regard de ces éléments, il nous semble possible d'envisager que la formation en situation de travail soit en capacité de remplir chacune des quatre fonctions de l'instrument de gestion. Sans doute, la quatrième voie, celle de l'exploration du nouveau, n'est-elle encore qu'une potentialité dans la mesure où le législateur n'a imaginé l'AFEST possible qu'à partir d'un référentiel admis.

Nous verrons néanmoins que la formation en situation de travail peut révéler de nouvelles manières de mener l'activité ou de penser son organisation et qu'en définitive l'AFEST pourrait devenir génératrice de changements comme le changement générateur d'AFEST. J'emprunte cette formule à David (1998, P. 58) pour qui « *les outils sont générateurs de changement, le changement est générateur d'outils, mais les outils changent et le changement, lui aussi, change d'outils...* »

## II.4 Pour conclure notre revue de littérature

Qu'avons-nous appris qui pourrait éclairer notre observation de l'AFEST et de ses effets sur le travail ? En quoi l'AFEST, en permettant au travailleur de mieux comprendre le pourquoi et le comment du travail, révèle cette tension consubstantielle au travail et favorise ainsi la transformation du travailleur.

Nous retenons deux conditions principales pour que le travail garde un sens pour le travailleur :

1. Le travail n'est incarné qu'à condition de garantir au travailleur le sentiment de d'être, au moins pour partie, maître du processus auquel il contribue.
2. Le travail doit permettre au travailleur d'avoir une approche heuristique de son travail.

Ensuite, nous identifions deux impacts essentiels du travail sur le travailleur :

1. Une forme de réciprocité s'établit entre le travail et le travailleur, lequel se construit à condition qu'il soit en mesure de transformer le travail. Le travail doit être l'occasion pour le travailleur de mener un travail sur soi.
2. Le travail implique le travailleur physiquement, intellectuellement et émotionnellement par un processus de corpspropiation mis en œuvre par le travailleur.

Dans ce cadre, l'AFEST, en tant qu'instrument de gestion des compétences, contribue à préserver le caractère vivant du travail pour trois raisons principales :

1. Elle contribue à impliquer le travailleur dans la fonction constructive du travail.
2. Elle favorise la contribution du travailleur à l'activité déontique sur le travail.

3. La reconnaissance suscitée par la participation au débat sur le travail que génère l'AFEST contribue à un « accroissement de soi » du travailleur.

Pour conclure nous formulons l'hypothèse que l'AFEST, en permettant au travailleur expérimenté de déconstruire la perception qu'il a du contenu du travail et de la manière de le mener, contribue à trans-former le travail et à lui donner du sens.

Dans le cadre de cette revue de littérature, nous avons exploré les liens conceptuels entre travail et formation. Nous avons constaté que la recherche considérait depuis longtemps que la proximité entre travail et formation était non seulement un gage d'efficacité et de réussite pour le développement des compétences mais aussi un moyen de faire progresser le travail et la manière de le mener.

Pourtant, la loi de 1971 qui crée la formation professionnelle continue en France, établit un modèle où formation et travail sont formellement disjoints. Et il nous semble que cette disjonction entre travail et formation est l'une des causes des difficultés à développer l'accès à la formation pour tous, d'une part, et au développement du recours à l'AFEST par les entreprises, d'autre part.

Comprendre ce qui a motivé ce choix du législateur en 1971 est donc utile à notre recherche. C'est l'objet du chapitre suivant.

## Chapitre III Exploration historique des liens entre travail et formation

### III.1 Méthodologie de recherche

L'AFEST est reconnue par la loi depuis 2018, pourtant force est de constater que le recours à cette modalité reste encore confidentiel cinq ans plus tard. Alors que les TPME (très petites et moyennes entreprises) réclament depuis longtemps que la formation qu'elles dispensent en interne soit identifiée comme relevant des obligations des entreprises en matière de développement des compétences, les OPCO peinent à déployer l'AFEST. Des voix, au sein des conseils d'administration, s'élèvent contre son développement, en particulier celles d'organisations syndicales de salariés ; les petites entreprises sont frileuses et s'engagent pianissimo dans cette modalité dans laquelle elles ne reconnaissent pas la formation « sur le tas » à laquelle elles ont traditionnellement recours. Contrairement à toute attente, seuls les professionnels de la formation - formateurs, consultants et chercheurs - semblent mobilisés pour développer cet usage et faire l'éloge de ses impacts sur les organisations.

Pourquoi cette réserve quant au caractère formateur du travail de la part des représentants des travailleurs ? Pourquoi cette inquiétude de la part des employeurs ? Elles ne sont pas tout à fait nouvelles. Nous avons rencontré la même frilosité en 2001 au moment du passage de la loi relative à la validation des acquis de l'expérience (VAE)<sup>32</sup>. Si aujourd'hui, plus personne ne réfute la légitimité des compétences acquises en travaillant, je garde en mémoire des séminaires organisés au sein du FAF-PL<sup>33</sup> pour défendre, auprès des administrateurs du Conseil d'Administration ainsi que des membres des Commissions paritaires nationales pour l'emploi et la formation professionnelle (CPNEFP) de nos branches professionnelles adhérentes, l'intérêt de cette nouvelle voie d'accès aux certifications. Je me souviens également des formations de jurys, par exemple pour le brevet professionnel (BP) de coiffure, le certificat de qualification professionnelle (CQP) d'Auxiliaire Spécialisé(e) Vétérinaire ou le titre d'Assistant(e) Dentaire Qualifié(e), au cours desquelles nous avons bataillé, mon équipe et moi, pour convaincre les professionnels qu'il n'était pas nécessaire de poser « des questions de cours » aux candidats pour tester leur expertise professionnelle.

---

<sup>32</sup> Loi du 17 janvier 2002 de modernisation sociale, articles L. 335-5 et L. 335-6 du code de l'éducation.

<sup>33</sup> Fond d'assurance formation des professions libérales, devenu depuis successivement OPCA-PL, Actaliens, OPCA-PEPS et Opco EP

A l'époque (2001-2002), le travail n'était alors pas unanimement perçu comme capable de former les travailleurs aux bonnes pratiques et ce, en particulier, aux yeux de certains des acteurs du travail eux-mêmes.

On sait en outre que la loi de 1971<sup>34</sup> a sans ambiguïté déclaré que la formation professionnelle devait être réalisée en dehors du lieu de travail<sup>35</sup>.

La vision séparatiste de la formation (Luttringer et Boterdael, 2018)<sup>36</sup>, de mise jusqu'en 2018, serait-elle désormais révolue ?

Dans le microcosme de la formation professionnelle la tendance est grande d'observer tout phénomène comme un phénomène nouveau, d'imaginer des innovations dans ce qui n'est parfois que le recyclage ou l'adaptation d'une idée ancienne, d'accorder des vertus inconnues à ce qui a été expérimenté sous une autre forme, ou un autre nom. L'AFEST n'échappe pas à cette règle. La considérer comme une innovation pédagogique pourrait prêter à rire, la formation en situation de travail étant aussi vieille que le travail lui-même. Or « *à rester enfermé dans le présent, tout changement est inévitablement représenté sous la figure de la nouveauté et de la rupture, figure qui empêche de saisir la nature et les formes précises de ces changements.* » (Tanguy, 1989-a, P. 10), c'est pourquoi il nous est apparu utile d'observer dans le temps, les relations tissées entre travail et formation pour, le cas échéant, identifier si elles éclairent la loi de 1971 et ses impacts sur cinquante ans de formation professionnelle continue.

Afin de mieux comprendre la relation entre travail et formation dans le temps, en France, nous prenons pour option de réaliser une lecture chronologique et longitudinale des textes de lois parus en France autour des questions du travail et de la formation.

Préalablement à cette étude, se pose la question du poste d'observation à partir duquel il serait légitime d'observer et interpréter cette histoire.

Yves Palazzeschi (2003) indique que l'histoire de la formation, rarement traitée par des historiens de formation<sup>37</sup>, l'est le plus souvent, par des acteurs de la formation. Il recense trois types d'auteurs traitant de l'histoire de la formation professionnelle (sans

---

<sup>34</sup> Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente (dite loi Delors)

<sup>35</sup> Article d 6321-3

<sup>36</sup> Jean-Marie Luttringer et Sébastien Boterdael, 12 octobre 2018

[https://www.jml-conseil.fr/wa\\_files/140\\_20La\\_20formation\\_20en\\_20situation\\_20de\\_20travail.pdf](https://www.jml-conseil.fr/wa_files/140_20La_20formation_20en_20situation_20de_20travail.pdf)

<sup>37</sup> Dans sa note de synthèse, il cite deux auteurs qui font, selon lui, exception à cette règle : Marcel David qui quoique historien de formation et enseignant-chercheur en histoire s'est impliqué dans la formation des ouvriers via le syndicalisme et Richard Lick, également historien de formation, qui intègre le CESI (centre des études supérieures industrielles) en 1988. En d'autres termes, ces deux contre-exemples semblent confirmer que l'histoire de la formation n'aurait été principalement étudiée que par des acteurs de la formation.

parler d'un quatrième que sont les institutions de formation) : les acteurs-témoins, les acteurs-chercheurs et les chercheurs. Je n'échappe à aucune de ces classifications, moi qui ai travaillé pendant plus de quarante ans dans la formation professionnelle, dont trente ans au service d'une organisation gérée par les partenaires sociaux, et qui, quoique désormais en retraite, appartiens à un laboratoire de recherche en sciences de gestion. Au croisement de ces trois types d'acteurs, mon regard sur l'histoire de la FPC s'inscrit inévitablement dans une logique instrumentale et, comme pour la plupart de mes pairs, pour qui l'étude de l'histoire a pour principal objet « *d'écrire leur histoire d'acteur de la formation, et par extension l'histoire des institutions dans lesquelles ils ont agi et des événements qu'ils ont rencontrés ou qu'ils ont créés.* » (Palazzeschi, 2003, P7.), je ne crois pas échapper à cette règle et j'étudie l'histoire pour comprendre ou expliquer mon intervention – même modeste – dans cette histoire. Ceci explique pourquoi cette observation des rapports historiques entre travail et formation pourra être émaillée, ici et là, de commentaires sur les connexions entre hier et aujourd'hui, entre l'histoire de la formation professionnelle et ce que ma propre histoire professionnelle m'a permis d'observer.

Pour mieux comprendre les contextes et les époques dans lesquelles s'inscrivent les textes réglementaires que nous aurons repérés, nous nous appuierons sur la lecture des auteurs qui se sont intéressés à cette histoire de la formation professionnelle. Nous l'avons vu précédemment, ils sont principalement issus des sciences de l'éducation et de la formation, de la sociologie et, peu ou prou, liés à la construction du modèle français de la formation professionnelle.

Une autre question est celle qui concerne les époques étudiées : où commencer et où finir cette lecture de l'histoire de la réglementation de la formation professionnelle ?

Nous retenons, pour démarrer cette étude de l'histoire de la formation professionnelle, la loi Le Chapelier qui, en juin 1791, interdit les corporations. En effet, l'un des principaux griefs reprochés aux corporations était le pouvoir qu'elles avaient sur l'accès à la profession en limitant les possibilités d'apprentissage pour les jeunes. Certes, le principal objectif de l'apprentissage est de préparer les jeunes à la maîtrise d'un premier métier, il relève donc de la formation initiale<sup>38</sup>, et c'est sous l'angle de la formation continue que nous souhaitons privilégier cet examen du passé réglementaire de la formation professionnelle. Il est néanmoins difficile de dissocier, aux XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles, le développement des compétences pour accéder au métier de celui du maintien des compétences pour exercer le métier. Nous faisons donc le choix de

---

<sup>38</sup> Depuis 2018, les choses ont un peu changé dans la mesure où l'Etat vise un fort développement de l'apprentissage en repoussant, d'une part, l'âge des bénéficiaires, et en favorisant, d'autre part, l'accès des demandeurs d'emploi à ce type de contrat pour faciliter une éventuelle reconversion.



nous référer à ce premier événement important de l'histoire des liens entre travail et formation. Quant à déterminer le terme de cette frise historique, il s'impose à nous : c'est la date de la loi qui porte création de l'AFEST, en l'occurrence 2018.

A partir de 1971, année de la loi qui formalise le système de la formation professionnelle tel qu'on le connaît aujourd'hui, la législation est particulièrement productive en France, voire systématique à chaque mandat présidentiel. Les liens excessivement étroits tissés par les politiques et les pouvoirs publics entre formation et emploi – et non pas entre formation et travail – font que réformer la formation semble un exercice imposé. Les réformes du système de la FPC nombreuses entre 1971 et 2018, ont la plupart du temps des objectifs prioritairement financiers ; nous ne nous intéresserons qu'à celles qui interrogent les liens entre formation et travail.

Difficile de poursuivre cet avertissement préalable sans rappeler que l'histoire de la formation s'écrit au niveau national ainsi qu'au niveau local. Des villes, des municipalités, des acteurs économiques locaux, des écoles en région ou en métropole ont contribué à construire et transformer les pratiques et les principes de la formation dispensée aux travailleurs (Bodé, 2002). Notre examen ne portera que sur l'histoire nationale. Nous pourrions indiquer telle ou telle initiative particulière dès lors qu'elle nous semblera contribuer à alimenter le modèle national.

Notre étude portera donc sur les relations entre travail et formation, via les événements réglementaires qui jalonnent près de 250 ans d'histoire, de 1791 à 2018.

La construction du système de formation, en France, a été menée par trois principaux acteurs : les représentants des organisations patronales, ceux des organisations syndicales de salariés ainsi que les pouvoirs publics, au sein desquels le ministère en charge de l'éducation et celui du commerce et de l'industrie (qui deviendra plus tard celui du travail) ont joué chacun leur partie. C'est à ces acteurs que nous nous intéresserons en priorité.

Nous avons pour projet d'éclairer les divergences de forme et de fond entre ces acteurs et d'ainsi, peut-être, mieux comprendre pourquoi travail et formation vont parfois jusqu'à s'opposer.

La décision de séquencer l'histoire de la formation professionnelle en périodes chronologiques n'est pas sans risques, elle pourrait inviter à considérer cette histoire comme étant déterministe et univoque. Or, s'il nous apparaît possible d'observer chaque époque à la lumière d'une dialectique dominante, on ne saurait pour autant réduire la formation à cela car, le rappellent Ethuin et Yon (2010, P.42), elle est bien souvent au croisement d'intérêts divers : « *Entre exigence démocratique, acquisition*

*de compétences et adhésion à des valeurs, la formation se prête à des usages qui sont non seulement multiples, mais, le plus souvent, entremêlés. ».*

Il n'est également pas question pour nous de présenter de manière exhaustive l'ensemble des événements et textes ayant marqué les 250 ans qui séparent la loi Le Chapelier (1791) de la loi de 2018. Notre ambition est plus modeste. Nous souhaitons prendre appui sur les événements et textes réglementaires qui ont contribué à resserrer ou relâcher les liens entre travail et formation.

Pour finir, expliquons le terme auquel nous avons recours pour qualifier l'écart entre travail et formation : dichotomie. Il nous est en effet apparu utile de choisir un mot qui, tout en signalant l'écart, ne le caractérise ni positivement, ni négativement. Au-delà de cette neutralité la dichotomie offre l'intérêt de qualifier des phénomènes un peu différents. Ainsi, le Robert<sup>39</sup> propose trois domaines dans lesquels le mot aurait un sens spécifique : l'astronomie, la botanique et la littérature. En astronomie, la dichotomie est la « *phase de la lune pendant laquelle une seule moitié de son disque est visible.* » Cette première définition s'adapte bien à notre sujet. Nous pourrions en effet convenir que la vision de la « moitié » formation rend impossible celle du travail, et vice-versa : quand la formation paraît, le travail disparaît, et réciproquement. Une autre image complète la première, celle-ci est botanique : la dichotomie est alors le « *mode de division par deux des rameaux et des pédoncules sur la tige.* » Cette fois-ci, nous admettrons possible de voir ensemble les deux éléments disjoints, la ramification donne à voir la séparation, la division est explicite. Enfin, la troisième définition sur laquelle nous souhaitons appuyer notre propos, à la fois littéraire et courante, indique qu'il s'agit d'une « *division, subdivision binaire (entre deux éléments qu'on sépare nettement et qu'on oppose).* Par extension, toute opposition binaire d'éléments abstraits complémentaires. » Dans cette dernière version, nous retenons la dimension d'opposition d'éléments complémentaires ; dans cette acceptation, travail et formation s'opposent tout en reconnaissant leur complémentarité de fait.

Au final, nous parvenons à trois représentations différentes de la relation entre le travail et la formation. Nous choisissons de les utiliser pour figurer les rapports historiques entre travail et formation au cours des époques que nous souhaitons successivement étudier. Reste la dernière période, celle qui nous est la plus proche, comprise entre la loi de 1971 et celle de 2018, qui voit la création de l'AFEST, objet des présentes recherches. Nous considérons qu'à défaut de la résoudre elle est une tentative d'assumer cette dichotomie.

---

<sup>39</sup>, Robert, Paul, Rey Alain et Rey-Debove Josette. 1990. *Le petit Robert 1 : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Nouvelle édition revue, corrigée et mise à jour en 1990. Paris : Le Robert. P.536.

Nous sommes néanmoins conscients que le filtre de la réglementation nous fait passer sous silence des expériences, initiatives et tentatives menées ici et là, puis abandonnées ou oubliées, et qui auraient peut-être mérité d'être évoquées. C'est pourquoi nous souhaitons le compléter par l'examen des mots qui, au fil des ans, ont constitué le lexique de la formation professionnelle.

Nous nous attacherons à les étudier sous l'angle de la sémantique, indépendamment de ceux qui les utilisent. Certains d'entre eux apparaissent un temps, d'autres résistent et s'imposent comme allant de soi. Nous souhaitons nous attacher à les analyser pour tenter d'en savoir plus encore sur les relations construites, dans le temps, grâce à eux entre travail et formation.

On le sait, le mot contribue à fabriquer la chose qu'il désigne. Ce qui aujourd'hui nous semble aller de soi, notamment l'usage du terme formation qui désormais est incontournable pour désigner un enseignement à caractère professionnel, n'était pas d'un usage si commun il y a un siècle. Contrairement à Lucie Tanguy, nous ne pensons pas assister aujourd'hui à un glissement entre les notions de formation et d'éducation, en revanche nous partageons avec elle la conviction que « *interroger les mots et les notions que nous utilisons est en effet un impératif de l'analyse sociologique ou historique. C'est un des moyens de comprendre une culture, quelle qu'elle soit – par exemple, ici, celle des inventeurs d'un univers conceptuel qui est devenu maintenant routinier* », (2007, P. 31).

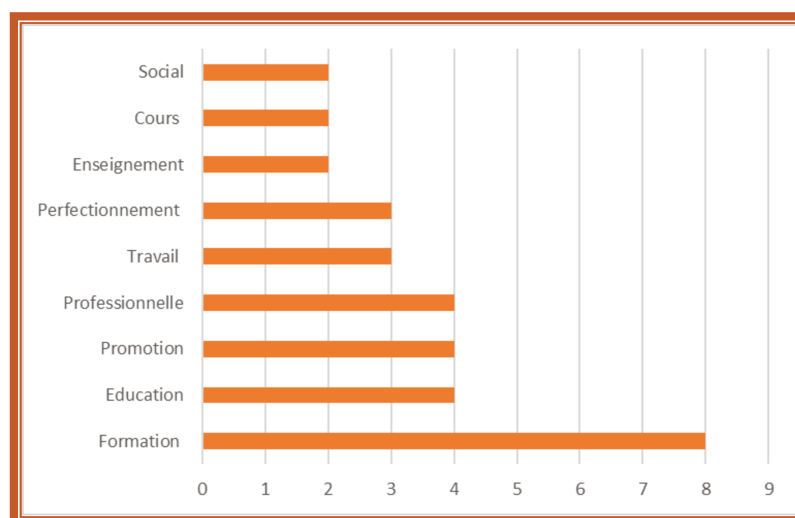
Pour cette analyse complémentaire, nous ne visons pas l'exhaustivité des mots qui qualifient, au cours de 250 années, ce que nous appellerons par commodité formation professionnelle continue (FPC). Nous souhaitons observer si l'évolution des expressions qui désignent la FPC éclaire des changements dans les relations qu'entretiennent travail et formation. Dans ce cadre, nous adoptons pour règle de sélectionner uniquement les expressions nouvelles, à leur première apparition. Certaines d'entre elles peuvent être réemployées ultérieurement mais nous nous en tiendrons à la première occurrence. Par contre, quoique nouvelles dans leur forme finale, certaines expressions peuvent intégrer des mots utilisés précédemment, auquel cas nous les retenons pour compléter notre inventaire.

Le tableau 3 propose l'inventaire des expressions identifiées au cours des ans et que nous traiterons dans la séquence relative à la période au cours de laquelle elles apparaissent.

<b>Année</b>	<b>Expression</b>
1792	Instruction universelle
1833	Cours d'adultes
1866	Enseignement populaire
1868	Education intégrale
1884	Education sociale du travail
1905	Cours professionnels et de perfectionnement
1919	Enseignement technique industriel et commercial
1935	Rééducation professionnelle
1938	Reclassement professionnel et promotion ouvrière
1939	Formation professionnelle accélérée
1948	Promotion du travail
1949	Formation rationnelle de la main d'œuvre
1955	Education permanente
1957	Promotion supérieure du travail
1959	Promotion sociale
1965	Formation professionnelle des adultes
1966	Perfectionnement et reconversion
1970	Formation et perfectionnement professionnel
1971	Formation professionnelle continue
2000	Formation tout au long de la vie
2004	Droit individuel à la formation
2014	Compte personnel formation
2018	Plan d'investissement dans les compétences

**Tableau 3 Les mots de la formation professionnelle depuis Condorcet**

Un rapide examen de ces expressions (tableau 4), des termes qu'elles contiennent et de leurs occurrences révèle sans surprise, que le mot « formation » arrive en tête de cet inventaire.



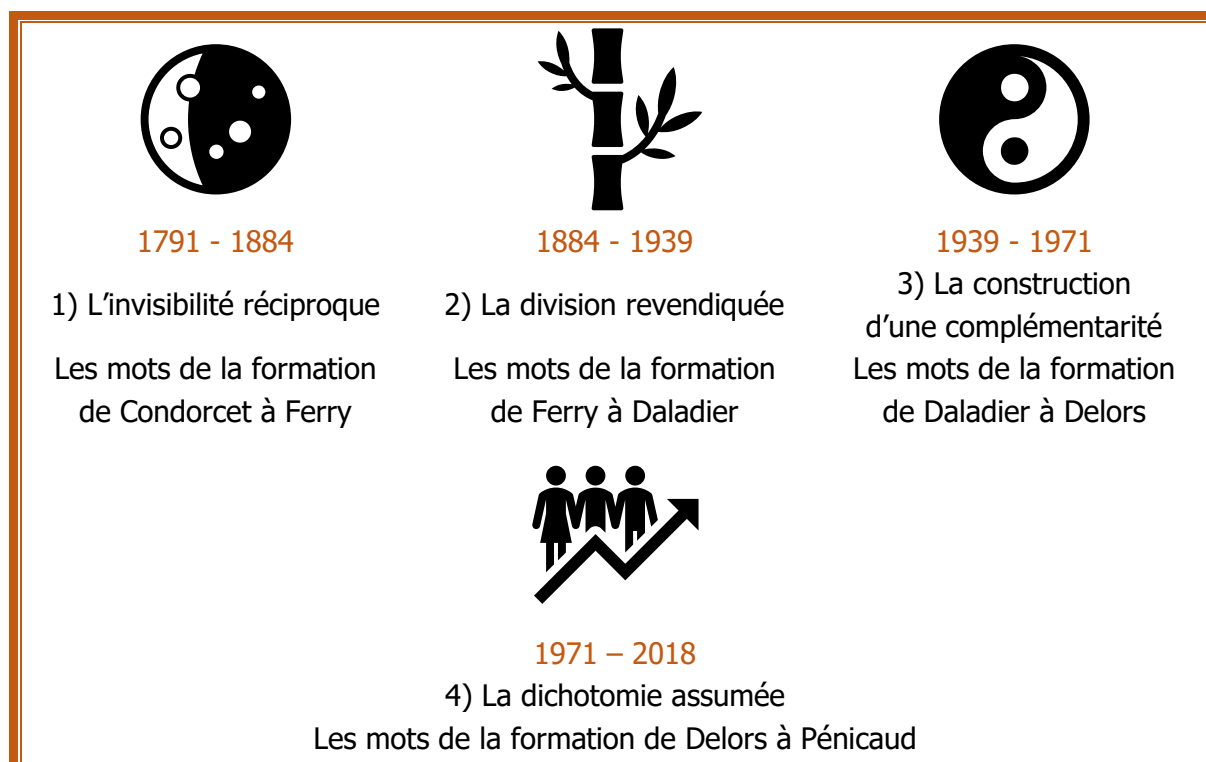
**Tableau 4 Les mots les plus fréquents pour parler de formation**

Celui qui suit est « éducation », à égalité avec « promotion » et « professionnel ». Quant au travail, on ne le trouve qu'à trois occasions, une seule fois il est associé avec « éducation » (en 1884). Ainsi, sur la totalité de la période que nous parcourons, il semblerait que le terme de formation finisse par faire consensus. Pourtant, il n'apparaît que relativement tard, en 1939.

C'est pourquoi, pour chacune des époques que nous étudions, nous nous attachons à repérer et analyser les mots nouveaux utilisés pour caractériser la formation (au sens général du terme). Qu'apportent-ils de neuf ou de différent par rapport à ceux utilisés précédemment ? Sont-ils les symptômes d'un changement de paradigme, en particulier concernant les liens qui unissent le travail et la formation ?

Nous clôturerons ainsi systématiquement chacune des périodes étudiées par l'examen du vocabulaire apparu au cours de la période, étant entendu que nous nous en tiendrons aux quelques expressions sélectionnées au tableau 3.

La figure 5 est une représentation schématique des périodes étudiées de 1791 à 2018, elle nous servira de cartographie pour observer les liens, en France, entre travail et formation au cours de ces 250 années.



**Figure 5 Eclairage historique sur la dichotomie travail & formation**

## III.2 La dichotomie travail et formation, de 1791 à 2018

### III.2.1 L'invisibilité réciproque, 1791 – 1884

Avant la révolution, l'apprentissage est étroitement lié aux corporations qui interdisent à ceux qui ne passent pas par leurs fourches caudines d'accéder au métier et garantissent ainsi le maintien de leur monopole. Au point que l'apprenti, ou ses parents, paie le maître pour l'apprentissage qu'il reçoit et qu'il reste longtemps un tâcheron tout juste bon à réaliser la basse besogne ; le temps passé en apprentissage est bien souvent du temps perdu pour le jeune et du temps gagné pour le patron qui rémunère évidemment moins cher un « débutant » « *Comme institution de reproduction du système corporatif et comme instrument d'éducation, l'apprentissage subissait de graves attaques au cours du XVIIIème siècle. (...) Il est trop cher et trop long ; les pauvres sont écartés ou criblés de dettes avant même de commencer leur carrière ; et si l'on ajoute les cinq ans de compagnonnage obligatoire au temps d'apprentissage, le jeune passe dix ans à apprendre un métier qui n'exigeait pas ce luxe de perfectionnement.* » (Kaplan, 1993, P.439).

C'est le 14 juin 1791 que la loi Le Chapelier sonne le glas des corporations, au nom de la liberté du travail et de la libre concurrence. Ce n'est pas son seul impact. En faisant disparaître les corporations qui protègent – et donc restreignent – l'accès au droit d'exercer tel ou tel métier, la loi supprime toute possibilité aux travailleurs de s'organiser pour défendre collectivement leurs intérêts. Désormais ne doivent plus coexister que l'intérêt individuel et l'intérêt général. Dans le même temps, la loi met fin aux usages et pratiques construits historiquement pour accéder à la maîtrise d'une profession. *Ipsa facto* l'apprentissage va quasi disparaître dès les premières années qui suivent la révolution.

Certains ont néanmoins à cœur que les individus obtiennent les moyens d'à la fois construire, développer et maintenir des connaissances. A la différence du siècle qui suivra, pour lequel le besoin d'une formation permanente ne sera presque plus envisagé, à la fin du XVIIIème la question d'une instruction, utile à tout âge, est au cœur des préoccupations de ceux qui souhaitent offrir à la France une école adaptée aux ambitions révolutionnaires. Le rapport Talleyrand, présenté en septembre 1791, est sans ambiguïté, l'homme doit pouvoir acquérir de nouveaux savoirs tout au long de la vie : « *L'éducation doit exister à tous les âges. C'est un préjugé de l'habitude de ne voir toujours en elle que l'instruction de la jeunesse. L'instruction doit concerner et*

*perfectionner ceux qu'elle a déjà formés : elle doit donc naturellement s'appliquer à tous les âges. »<sup>40</sup>*

Un peu plus tard cette question est toujours à l'ordre du jour. Dans un rapport qu'il présente à l'Assemblée en avril 1792, Condorcet souligne que sa préoccupation majeure est l'instruction initiale, car les savoirs fondamentaux – lire, écrire et compter – sont nécessaires pour comprendre la loi, prérequis qu'il considère indispensable au respect de la loi : « *Offrir à tous les individus de l'espèce humaine, les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs : assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales, auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature ; et par-là établir, entre les citoyens, une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi, : tel doit être le premier but d'une instruction nationale »<sup>41</sup>. Mais l'ambition de Condorcet va au-delà car non seulement il défend le principe d'une instruction continue : « *Nous avons observé que l'instruction ne devait pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles, qu'elle devait embrasser tous les âges, qu'il n'y en avait aucun où il ne fut utile et possible d'apprendre et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites. »<sup>42</sup>, mais il promeut une instruction « *universelle* », qui s'adresse à tous, sur tout le territoire, et qui puisse « *assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances, ou d'en acquérir de nouvelles. »<sup>43</sup>***

La loi proposée par Condorcet ne sera ni votée ni même réellement débattue.

C'est, semble-t-il, l'un des rares moments où la revendication d'une formation en continu est envisagée. Cette ambition va pratiquement disparaître jusqu'au début du XX<sup>ème</sup> siècle.

La priorité accordée à la formation initiale explique sans doute que le maintien des connaissances acquises soit négligé. De tous temps, la maîtrise des outils de travail et des techniques est réputée acquise au prix de l'expérience et de l'habitude. On apprend sur le tas, exclusivement.

---

<sup>40</sup> Cité par Noël TERROT, Histoire de l'éducation des adultes en France, Editions L'Harmattan, Paris, 1997, P.28. Déclaration de Buzot, séance du 25.09.1791, rapportée par J.P. Guinot.

<sup>41</sup> Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique : présenté à l'Assemblée nationale au nom du comité d'instruction publique par M. Condorcet, député du département de Paris, les 20 et 21 avril 1792. Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France. PP.5-6.

<sup>42</sup> Ibid., P8.

<sup>43</sup> Ibid. P9.

Visionnaire à bien des égards, Condorcet ne conçoit pourtant pas l'éducation, comme compatible ni même complémentaire avec le travail. Pour lui, elle tient lieu de compensation. Constatant que la mécanisation appauvrit en le divisant le travail de chacun, il attend de la formation qu'elle répare les maux que le travail inflige à l'homme. Puisque le progrès impose une activité de plus en plus séquencée, il faut donner aux travailleurs les moyens de lutter contre un asservissement grandissant : « *à mesure que les manufactures se perfectionnent* », déclare-t-il, « *leurs opérations se divisent de plus en plus, ou tendent sans cesse à ne charger chaque individu que d'un travail purement mécanique et réduit à un petit nombre de mouvements simples, travail qu'il exécute mieux et plus promptement, mais par l'effet de la seule habitude, et dans lequel son esprit cesse presque entièrement d'agir. Ainsi, le perfectionnement des arts deviendrait pour une partie de l'espèce humaine, une cause de stupidité ; ferait naître dans chaque nation, une classe d'hommes incapables de s'élever au-dessus des plus grossiers intérêts ; y introduirait une inégalité humiliante et une semence de troubles dangereux, si une instruction plus étendue n'offrait aux individus de cette même classe, une ressource contre l'effet infaillible de la monotonie de leurs occupations journalières.* »<sup>44</sup> Travail et formation sont donc franchement étrangers l'un à l'autre, en particulier lorsque le travail est dénué de valeur ajoutée. L'un apparaît quand l'autre n'est plus. La formation n'est conviée que pour soulager, faire contre-poids au travail. Il n'est donc pas question de former au travail ni même d'envisager que la formation puisse contribuer à améliorer les conditions de travail, encore moins qu'elle puisse transformer le contenu du travail.

Le rêve de Condorcet d'une instruction universelle restera un projet. Notons néanmoins qu'en septembre 1868 « *l'éducation intégrale* », est à l'ordre du jour du congrès de Bruxelles de l'Internationale. Cette expression pourrait faire écho à celle du rapport de 1792 ; elle est due à Paul Robin, enseignant français, libre-penseur, pédagogue innovant et anticonformiste qui, tout au long de sa vie, expérimente et défend une vision de l'éducation, qui allie « *le savoir et le faire* ». En définitive, pour lui, une éducation intégrale marie enseignements scientifiques, littéraires et manuels ; un citoyen complet réunit « *les qualités de deux classes aujourd'hui ennemies, les goûts de l'intellectuel et de l'artisan, la culture du cerveau et celle de la main* »<sup>45</sup>.

Là encore, la démarche fait chou blanc puisque le Congrès de la 1<sup>ère</sup> Internationale semble avouer son inaptitude en votant une résolution invitant les sections à « *établir des cours publics suivant un programme d'enseignement scientifique, professionnel et productif, c'est-à-dire enseignement intégral, pour remédier autant que possible à l'insuffisance de l'instruction que les ouvriers reçoivent actuellement.* »<sup>46</sup> La démarche

---

<sup>44</sup> Ibid. PP. 15-16

<sup>45</sup> <https://www.icem-freinet.fr/archives/benp/benp44/benp44.htm>

<sup>46</sup> [https://fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99Internationale,\\_documents\\_et\\_souvenirs/Tome\\_I/1.8](https://fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99Internationale,_documents_et_souvenirs/Tome_I/1.8)



de Robin est quelque peu trahie par ce raccourci. Quoiqu'il en soit, il n'est question à aucun moment de former les ouvriers aux métiers qu'ils exercent, ni même de s'y intéresser. Le travail reste non visible depuis le versant éducation, et réciproquement. Les représentants des ouvriers n'envisagent pas de convier l'école à l'atelier.

Ces deux utopies – portées par Condorcet et Robin – font néanmoins exception tout au long des 18 et 19<sup>ème</sup> siècles. Leur caractère disruptif nous a paru justifier de les évoquer en quelques mots. Revenons aux événements qui ont marqué la période comprise entre 1791 et 1884 pour vérifier s'ils confirment l'hypothèse selon laquelle travail et formation sont invisibles l'un à l'autre durant cette période (tableau 5).

<b>ANNEE</b>	<b>EVENEMENT</b>
1791	La loi Le Chapelier supprime les corporations
1792	Le rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique est présenté à l'assemblée par Condorcet
1794	Création du Conservatoire des Arts et Métiers et de l'Ecole Polytechnique
1830	Création de l'association Polytechnique
1833	Loi Guizot impose aux communes de plus de 500 habitants de construire une école et chaque école doit posséder un cours d'adultes
1837	Création de l'école Schneider
1848	Création de l'association philotechnique
1851	Loi apprentissage : un contrat écrit avec obligation de formation de l'apprenti par le maître, durée de la journée de travail limitée à 10 heures pour les moins de 14 ans
1860	Cours professionnels du soir créés par Peugeot à Valentigney
sept-1864	Création de la première Association Internationale des Travailleurs (AIT) <sup>47</sup>
1864	Droit de grève
1866	Création de la Ligue de l'enseignement
1868	Congrès de Bruxelles de l'Internationale, ODJ : l'éducation intégrale
1874	Loi sur le travail des enfants : l'âge minimum d'embauche est 12 ans, la durée de la journée de travail est réduite à 12H pour les moins de 16 ans
1880	Loi du 11 décembre relative aux écoles manuelles d'apprentissage
1881	Gratuité de l'enseignement primaire, création des Ecoles Nationales Professionnelles
28.03.1882	L'instruction primaire devient obligatoire pour les enfants de 6 à 13 ans
1884	Abrogation de la loi Le Chapelier et reconnaissance des syndicats

**Tableau 5 Les principaux événements « travail & formation » de 1791 à 1884**

<sup>47</sup> Il s'agit du premier nom de l'Internationale, dont les statuts ont été rédigés par Karl Marx.

Pour cette première période<sup>48</sup>, rappelons qu'il est nécessaire d'observer les faits dans un contexte où l'alphabétisation des masses est une priorité, le travail des enfants se réduit progressivement pour être enfin proscrit en 1882, et la révolution industrielle en cours transforme profondément le travail exercé par le plus grand nombre. Des événements comme le droit de grève ou la création de l'Internationale, s'ils ne sont pas en rapport direct avec notre sujet du lien entre travail et formation, sont en prise directe avec le changement social en cours. La société est en mutation et le travail y occupe une place nouvelle, en creux ou en plein.

Dans les faits, la loi Le Chapelier a supprimé l'apprentissage. Pourtant le placement de jeunes gens auprès d'artisans ou de commerçants se poursuit. Selon les observateurs de l'époque, la boutique et l'atelier ne sont toujours pas les lieux de formation qu'ils pourraient être, c'est ce que déclare Claude-Anthime Corbon, ancien ouvrier imprimeur, rédacteur dans le journal *l'Atelier*<sup>49</sup> et auteur d'un ouvrage consacré à l'enseignement technique : « *L'enfant s'imaginait tout naturellement qu'en retour des corvées qu'il fait au dehors comme au dedans de l'atelier, on lui devait au moins de lui expliquer les procédés du métier qu'il doit apprendre ; et on le laisse parfaitement ignorant de ces procédés. Il est moins élève que garçon d'atelier, constamment occupé soit aux commissions, soit à des travaux grossiers et si élémentaires, que son intelligence n'a presque rien à y voir.* » (Corbon, 1859, PP. 19-20).

Pour prévenir cette situation trop souvent rencontrée par les jeunes, la loi du 22 février 1851, tente d'imposer un contrat écrit, de définir des normes pour la formation et les obligations réciproques du maître et de l'apprenti : « *Le contrat d'apprentissage est celui par lequel un fabricant, un chef d'atelier ou un ouvrier s'oblige à enseigner la pratique de sa profession à une autre personne qui s'oblige, en retour, à travailler pour lui ; le tout à des conditions et pendant un temps convenu.* ». Le législateur y définit la formation mise en œuvre au sein de l'entreprise comme un « *enseignement de la pratique* » ; cette juxtaposition pourrait s'entendre comme une injonction paradoxale, puisque l'un – l'enseignement - du latin *signare*, imprimer un signe, une trace, prévoit par nature un arrêt sur la théorie et que l'autre – la pratique – vient du latin *practice* qui désigne la vie pratique, par opposition à la vie contemplative. Le Littré, quant à lui, propose comme définition à la pratique « *l'application des règles, des principes, par opposition à la théorie, qui en est la connaissance raisonnée.* »

---

<sup>48</sup> Certains des éléments contenus dans cette sous-partie sont adaptés d'un article que j'ai publié dans la revue *Education Permanente*, N°227, juin 2021 « L'AFEST : cadrages et débordements » : « Travail et formation : un accord retrouvé » PP 83-92.

<sup>49</sup> L'Atelier est un journal fondé en septembre 1840 et rédigé par des ouvriers se réclamant du socialisme utopique et du socialisme chrétien.

Force est de constater que le succès de la loi relative au contrat d'apprentissage est faible. Le monde du travail n'est toujours pas reconnu comme capable d'accueillir, de former à un métier et, *a fortiori*, d'accompagner vers l'excellence des jeunes intégrés dès 12 ans au sein de l'atelier. Bien au contraire l'atelier est perçu comme un lieu où l'enfant fait principalement l'apprentissage des vices identifiés comme étant ceux de la classe ouvrière, notamment la boisson. On n'apprend rien en apprentissage. On est au service des autres : nettoyage de l'atelier, petites courses au profit des ouvriers en particulier pour se rendre chez le marchand de poivre (ou tord-boyau) (Poulot, 1870).<sup>50</sup>

C'est alors qu'émerge un mouvement, porté par des entrepreneurs libéraux, en faveur d'un enseignement technique capable d'accueillir à la fois l'atelier et l'école en son sein. Car bien que la complémentarité enseignement pratique et enseignement théorique soit jugée nécessaire, elle n'est envisagée qu'au sein de l'école (Corbon, 1859, PP. 72-73) : « *C'est avant la mise en apprentissage qu'il faudrait agir sur ces natures-là et sur toutes les natures, en leur offrant un enseignement tout à la fois théorique et pratique (...). Mais comment réaliser cette idée du double enseignement, c'est-à-dire comment faire que l'école soit en même temps un atelier ?* » Le postulat qui fonde le principe selon lequel l'école doit accueillir l'atelier – et non l'inverse – est que l'enfance, trop tôt confrontée aux contraintes et difficultés du monde des adultes et du travail, ne peut en comprendre et maîtriser les codes : « *Voici le problème qu'il faudrait pouvoir résoudre en faveur des populations industrielles particulièrement : faire que les enfants s'habituent le plus tôt possible au travail de la main, et les placer le plus tard possible dans les ateliers. Ce problème ne peut être résolu que par la création de nombreuses écoles professionnelles.* » C'est donc à l'école qu'on apprendra le travail.

Avant de poursuivre notre cheminement, rappelons qu'au cours de cette période, comme au cours des suivantes, les trois principaux acteurs mobilisés par la formation professionnelle sont les employeurs, les travailleurs et l'Etat. Nous reviendrons ultérieurement sur le rôle de l'Etat, ses acteurs et les objectifs qu'ils poursuivent. Observons pour l'instant l'action des représentants des patrons et ceux des travailleurs : la formation n'est pas qu'un moyen à mobiliser, elle est la traduction de la valeur qu'ils accordent au contenu du travail.

Pour les employeurs, la mécanisation croissante ne justifie pas de compétences particulières chez l'ouvrier, il convient donc de privilégier la formation des techniciens et ingénieurs capables de construire et entretenir les nouveaux outils du travail ; les manœuvres s'adapteront.

Quant aux représentants des ouvriers, ils gardent bien souvent la nostalgie du métier pratiqué par l'artisan traditionnel, c'est-à-dire d'une activité maîtrisée dans son

---

<sup>50</sup> Denis POULOT : successivement chef-monteur, contremaître puis patron dans la machine-outil, il publie en 1871 un pamphlet violemment anti-ouvriers.

ensemble par celui qui l'exerce, à l'opposé du modèle de la division du travail que la révolution industrielle est en train d'imposer. La formation pourrait être, à leurs yeux, un moyen de rétablir cette image obsolète du métier.

Ainsi, via la formation, deux visions du travail s'affrontent durant toute la première moitié du XIXe siècle.

La première, toute droite venue du siècle des lumières, est portée par des ouvriers autodidactes qui peu ou prou sont des figures ou des dirigeants de la classe ouvrière. Cette représentation s'accroche au métier comme art de faire et de vivre. Le maître, héritier lui-même d'une longue tradition, transmet à son tour les règles de l'art aux générations qui suivent. Elle imagine toujours nécessaire une appropriation lente et itérative des savoir-faire et des savoirs pratiques, conforme à l'archétype éducatif que Rousseau célébrait (1762, P. 149) : « *Nous ne sommes pas seulement apprentis ouvriers, nous sommes apprentis hommes (...) Prendrons-nous un maître de rabot une heure par jour, comme on prend un maître à danser ? Non ; nous ne serions pas des apprentis, mais des disciples ; et notre ambition n'est pas tant d'apprendre la menuiserie que de nous élever à l'état de menuisier.* » Mais ce temps est révolu pour la plus grande masse des travailleurs même s'il reste inscrit dans l'imaginaire de nombre d'entre eux.

Cette première perception fonde en quelque sorte l'enseignement diffusé par certains ouvriers auprès de leurs pairs. Depuis 1833, la loi Guizot oblige chaque école communale à organiser un cours d'adultes ; faute de moyens dévolus à cette obligation et d'un nombre suffisant d'enseignants, les participants à ces cours du soir se transmettent mutuellement les savoirs qu'ils ont acquis. L'enseignement réciproque devient ainsi une méthode voire un « mode de vie » grâce auquel va se constituer une élite ouvrière, élite qui sera elle-même à l'initiative de cours organisés au profit de ses pairs : « *L'inéquation constatée entre l'offre d'enseignement de certains cours du soir et la demande d'instruction des ouvriers et la volonté de susciter l'autodidaxie et l'enseignement ouvrier mutuel est confirmée par l'expérience de Martin Nadaud, maçon creusois venu travailler à Paris, qu'il relate dans ses mémoires : après avoir suivi dans les années 1830 trois cours du soir (...) il ouvre en 1838, après sa journée de travail, dans sa chambre, un cours du soir suivi par une quinzaine d'apprentis et de jeunes maçons qui "tous souffraient de leur ignorance et avaient le plus vif désir de s'instruire"* » (Cristen, 2014, P.82).

Terrot (1997, PP. 74-75) insiste sur le rôle essentiel qu'a joué l'enseignement mutuel dans la formation des élites ouvrières. Il constate en outre qu'en faisant eux-mêmes ce que l'Etat était censé faire, les ouvriers condamnent l'enseignement dispensé par celui-ci : « *l'enseignement mutuel restera très populaire parmi les ouvriers qui en*

*retiennent essentiellement le principe fondé sur l'aide réciproque et la solidarité. (...) Même si elle ne comporte pas de condamnation explicite des institutions éducatives existantes, cette revendication dans son principe repose sur une méfiance vis-à-vis de celles-ci. »*

Qu'apprend-t-on dans ces cours organisés par les ouvriers ? On y parle peu du travail et des compétences qu'il doit mobiliser, l'objectif est d'éduquer pour émanciper, et, sans que cela soit dit, on comprend parfaitement que le travail n'est pas pensé comme lieu ou moyen d'émancipation. En novembre 1843, l'*Atelier*, journal fondé en 1840 et rédigé par des ouvriers, énumère les savoirs que chacun doit acquérir. « *Que nous faut-il donc apprendre ? A lire, à écrire, à calculer ? D'abord. Sans ces connaissances, nous allions presque dire sans ces outils, le travailleur, ilote involontaire, compte à peine comme citoyen : c'est un aveugle qu'il faut conduire.* » (...) - *Puis l'histoire, la nôtre au moins : c'est notre glorieux héritage, la trace féconde de nos erreurs, de nos vertus, de nos droits ; le livre de nos grandes destinées futures. Notre littérature, dans ses chefs-d'œuvre, que l'antiquité n'a point égalés, qui échauffent le cœur, éclairent l'esprit et consolent les douleurs jusque sur les plages les plus éloignées de la France. - Ne vous laissez pas ! - un peu notre législation. Nous devons savoir pour nous et les nôtres nos devoirs et nos droits. - Enfin, chacun doit étudier, selon sa profession, les quelques principes des sciences sur lesquels cette profession s'appuie* »<sup>51</sup> On le voit : les mots et leur emphase sont limpides : le savoir rend libre ; l'objectif de l'enseignement est de former le citoyen, le républicain, voire le révolutionnaire. Le travail, quant à lui, n'est évoqué qu'en dernier recours : il n'est pas une priorité. Chacun est libre de consacrer – ou pas – quelque temps à l'étude des « *principes* » de sa profession, terme sibyllin dont on ne retiendra que le caractère abstrait.

De leur côté, certains membres de l'élite bourgeoise souhaitent également faciliter l'accès des ouvriers à l'instruction. Ainsi les associations polytechnique et philotechnique, créées respectivement en 1830 et en 1848<sup>52</sup> par d'anciens élèves de l'école polytechnique<sup>53</sup>, traduisent leur volonté d'éduquer les ouvriers, l'instruction étant une garantie pour la démocratie naissante. Selon le dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson<sup>54</sup>, professeurs et élèves – polytechniciens et ouvriers – « *après avoir combattu vaillamment ensemble pour faire la démocratie victorieuse*<sup>55</sup>, (...)

---

<sup>51</sup> cité par Christen, 2014, P.73.

<sup>52</sup> L'association philotechnique est une émanation dissidente de l'association polytechnique, laquelle a été fondée par des élèves de Polytechnique. Philo entendait être plus pratique que poly.

<sup>53</sup> L'École Polytechnique est fondée en 1794, comme le Conservatoire National des Arts et Métiers. Elle a pour but de promouvoir les sciences et techniques et de former les ingénieurs et techniciens des entreprises françaises. Elle sera militarisée par Napoléon 1<sup>er</sup> en 1804.

<sup>54</sup> Rappelons que ce dictionnaire, dont la rédaction a été dirigée par Ferdinand Buisson, directeur de l'instruction primaire, est lui-même un outil au service de l'école obligatoire et des actions portées par le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Jules Ferry, de 1879 à 1883.

<sup>55</sup> Il s'agit de la révolution de 1848.

*travaillèrent courageusement à l'instruire pour son rôle futur de souveraine.* » Pour ce faire, y sont enseignés le français, l'arithmétique, la géométrie, l'algèbre élémentaire, la mécanique, le dessin linéaire et d'ornement, la comptabilité, l'hygiène<sup>56</sup>. Le travail n'est pas au programme.

La préoccupation relative à la scolarisation des enfants d'ouvriers touche également les industriels, parfois relativement tôt ; l'école Schneider, créée en 1837, par les maîtres de forge du Creusot s'inscrit dans cette logique. Certes paternaliste, la démarche n'en est pas moins remarquable et innovante. L'instruction dispensée aux enfants<sup>57</sup> des ouvriers des usines du Creusot est d'abord partiellement puis intégralement prise en charge par les Schneider, elle a pour principal objectif « *d'améliorer la formation générale et professionnelle des enfants du personnel des usines afin de faire bénéficier l'entreprise d'une des mains-d'œuvre les plus qualifiées, et de valoriser les productions du Creusot en développant les techniques de pointe de l'époque, les constructions mécaniques* » (Béaud, 1995). L'intention est clairement affichée, il s'agit d'investir sur l'avenir en préparant les futurs ouvriers de la firme. D'ailleurs, les élèves les plus doués sont ensuite envoyés vers les écoles des Arts et Métiers<sup>58</sup> pour devenir les futurs ingénieurs de l'usine.

D'autres industriels s'engagent dans cette voie comme Peugeot en 1860.

Considérant que leur principal besoin est de confier leurs machines à des techniciens qualifiés, les employeurs des manufactures et des usines vont s'attacher à fonder des écoles chargées de former une nouvelle génération de travailleurs. Il n'est par contre pas question d'améliorer les compétences des personnels en exercice.

De leur côté, les ouvriers ont pour priorité l'organisation pour la défense de leurs droits. Cet écart entre deux visions ira grandissant et fera de la formation professionnelle un enjeu de lutte des classes selon Charlot et Figeat (1985, P. 137) : « *Pour le patronat, l'ouvrier bien formé est l'ouvrier obéissant dont la compétence est exactement adaptée aux besoins industriels de l'époque. Pour les syndicats ouvriers qui ouvrent des cours professionnels, l'ouvrier bien formé est celui qui, en contradiction avec le travail divisé et mécanisé de l'époque, domine un métier complet par son habileté manuelle et ses connaissances pratiques. Il y a là deux conceptions opposées de la formation qui n'expriment pas un simple désaccord pédagogique mais reflètent la lutte des classes au sein de la formation professionnelle.* »

---

<sup>56</sup> <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2106>

<sup>57</sup> Uniquement des garçons, la 1<sup>ère</sup> année. Une école de filles suivra en 1838

<sup>58</sup> La 1<sup>ère</sup> école des Arts et Métiers, est créée à Liancourt dans l'Oise en 1780 par le duc François de La Rochefoucauld-Liancourt au bénéfice des « pupilles » de son régiment de cavalerie ; le premier diplôme d'ingénieur Arts et Métiers est délivré en 1807 ; d'autres écoles vont progressivement être implantées en France : Compiègne en 1803, Beaupréau-Angers en 1804, transfert de l'école de Liancourt à Châlons sur Marne en 1806, Aix-en-Provence en 1843, Cluny en 1891

Quant à l'Etat, joue-t-il le rôle de médiateur qu'on pourrait attendre de lui ? Non, car il est d'abord mobilisé par ses propres priorités. Pour lui, la grande affaire du siècle est l'alphabétisation des classes populaires.

Une république ne peut exister qu'à condition que ses citoyens soient en capacité d'en comprendre les moyens et les enjeux. Ainsi, en juillet 1833, la loi Guizot impose à chaque commune de construire une école et d'y organiser un cours d'adultes. A ce propos, les termes de la circulaire sont clairs : « *Il doit exister, au-delà des écoles primaires et pour les jeunes gens ou les hommes faits qui n'ont pu en profiter, des établissements spéciaux où la génération déjà laborieuse, déjà engagée dans la vie active, puisse venir recevoir l'instruction qui a manqué à son enfance : je veux parler des écoles d'adultes.* »<sup>59</sup> Les cours d'adultes compensent l'absence de scolarisation ; leur mission est de transmettre aux générations laborieuses un savoir qu'elles auraient dû acquérir plus jeunes. L'école n'est pas l'atelier, les savoirs qui y sont dispensés fabriquent des citoyens, pas nécessairement des professionnels.

Par ailleurs, au sein même de l'Etat, les ministères du Commerce et de l'Industrie, d'une part, et de l'Instruction publique, d'autre part, se disputent le leadership des actions (et des institutions) à mobiliser au bénéfice de la formation des travailleurs (ou des futurs travailleurs). Cette querelle me semble refléter ce qui est en jeu dans la formation professionnelle. Faut-il privilégier une adaptation au poste de travail des professionnels ou lui préférer un accroissement de leurs connaissances générales et techniques ? On devine que le Ministère du Commerce et de l'Industrie, en accord avec les employeurs, fait le choix du premier axe, quand celui de l'Instruction publique opte pour le second, conforme aux attentes des représentants des travailleurs même si ces derniers expriment de la méfiance à l'endroit des écoles mises en place par les pouvoirs publics.

La loi du 11 décembre 1880, confirme la montée en puissance de l'enseignement technique, en créant les écoles manuelles d'apprentissage, en charge de « *développer chez les jeunes gens qui se destinent aux professions manuelles la dextérité nécessaire et les connaissances techniques* ». Le décret qui suit<sup>60</sup> ne désigne pas clairement à qui revient le pilotage de ces établissements : leur conseil d'administration est placé sous la responsabilité soit du ministre de l'Instruction publique soit de celui du commerce et de l'industrie et il compte des représentants du monde industriel ou commercial. Le flou est savamment préservé entre les tenants de la formation à l'atelier et ceux de la formation à l'école : « *les instructions et les ouvrages de pédagogie insistent sans cesse sur le principe suivant : l'école primaire, même dans son couronnement primaire*

---

<sup>59</sup> Citée par N. TERROT, 1997, P. 64

<sup>60</sup> Décret du 9 juillet 1881 relatif à la création d'une école nationale d'enseignement primaire supérieur et d'enseignement professionnel préparatoire à l'apprentissage.

*supérieur, n'est ni un atelier, ni même une école d'apprentissage et « ne saurait songer à former des apprentis »; l'enseignement, l'éducation sont pratiques, mais non professionnels, ils constituent une préparation à l'exercice des professions »* comprenne qui pourra...

Pour Guy Vincent (1972, P. 69), l'objectif de ces écoles manuelles d'apprentissage est « *de produire, d'entretenir et de développer la force de travail* » ; pour ma part, j'estime que ces imprécisions confirment l'incapacité qu'a l'Etat de trancher le débat et d'envisager que formation et travail puissent s'épauler l'une l'autre.

On le voit, la bataille pour la tutelle de l'enseignement professionnel cache un conflit plus global.

Finalement, c'est le 28 mars 1882 que l'obligation d'instruction publique est publiée. L'école, gratuite est désormais obligatoire pour tous les enfants de 6 à 13 ans. Elle fonctionne néanmoins selon deux ordres d'enseignement cloisonnés (Séguy, 2007), l'un gratuit, l'autre payant, qui, peu ou prou, confirment que l'instruction initiale annonce le travail auquel la république destine chaque enfant (illustration 2). Quoique totalement invisible l'un à l'autre, travail et formation commencent à tisser des liens, par défaut.

Deux types d'enseignement cohabitent de manière totalement autonome l'un par rapport à l'autre : enseignement primaire et enseignement secondaire.

**L'enseignement primaire** est gratuit, obligatoire et laïque. Il accueille des élèves de 6 à 13 ans (14 ans à partir de 1936). Il comprend les écoles élémentaires, les écoles maternelles, les classes enfantines, les écoles primaires supérieures, les cours complémentaires et les écoles manuelles d'apprentissage. Il est sanctionné par le Certificat d'Etudes Primaires Élémentaires (CEP ou CEPE), obtenu par moins de 50% des enfants.

L'enseignement professionnel est dispensé dans les écoles primaires supérieures (EPS), créés par la loi Guizot et les cours complémentaires (CC). Il débouche sur les situations professionnelles intermédiaires : employés qualifiés, percepteurs, postiers, chefs de gare, instituteurs...

**L'enseignement secondaire** est payant. Il se tient dans les lycées et les collèges. Il débouche sur le baccalauréat. Le lycée dispose de classes élémentaires préparant à l'entrée en sixième et par conséquent désignées selon la même logique : onzième, dixième, neuvième... Ces classes sont également payantes.

#### **Illustration 2 L'organisation de l'école, à partir de 1882 <sup>61</sup>**

<sup>61</sup> D'après Séguy (2007)



En 1884, Pierre Waldeck-Rousseau, alors ministre de l'intérieur et défenseur du projet d'abrogation de la loi Le Chapelier estime « *qu'il est nécessaire de poursuivre la régénération de l'ouvrier en élevant sa condition morale et sa condition matérielle, qu'il faut faire, en outre, l'éducation sociale du travail après avoir fait l'éducation primaire des citoyens* »<sup>62</sup>. Ainsi un représentant de l'Etat considèrerait légitime que les syndicats contribuent à l'éducation des citoyens au travail ? Pour vérifier cette hypothèse, reportons-nous au dictionnaire de Ferdinand Buisson, dans lequel le long article consacré au mot éducation nous indique sans équivoque qu'éduquer n'est pas former : « *Il faut considérer l'œuvre de l'éducation comme un tout ayant son unité et non comme une série d'opérations isolées et de disciplines spéciales. Le propre de l'éducation est de n'être ni un apprentissage, ni un dressage : exercer et développer, si brillamment que ce soit, une faculté entre plusieurs, ce n'est point faire une éducation.* »<sup>63</sup> De ce côté, comme du côté des patrons et des ouvriers, nous observons une forme de déni d'une quelconque relation entre travail et formation.

Au terme de longs débats (le premier projet de loi est déposé en 1876 par un député de la gauche radicale, Edouard Lockroy, la loi est finalement promulguée en mars 1884)<sup>64</sup>, la loi Le Chapelier est finalement abrogée et les syndicats sont reconnus légalement. Ces derniers « *ont exclusivement pour objet l'étude et la défense des intérêts économiques, industriels, commerciaux et agricoles* » (article 3). Ne nous y trompons pas : si l'adverbe – exclusivement – fut l'objet de longs échanges entre parlementaires et sénateurs de toute obédience, c'est avant tout parce qu'il visait à exclure les syndicats du champs du politique.

Concluons l'examen de cette première période par le constat qu'à l'exception des tentatives de Condorcet et de Robin, le travail et la formation restent étrangers l'un à l'autre. L'instruction est avant tout chargée de transmettre les savoirs fondamentaux. Pour les représentants du mouvement ouvrier, elle peut être utilisée pour acquérir des connaissances générales aptes à développer la culture et l'esprit critique de ses bénéficiaires mais elle n'est pas envisagée comme préparant ou facilitant la pratique d'un métier. Pour les patrons des usines, l'activité induite par la mécanisation croissante ne justifie pas de formation particulière : c'est la routine qui crée le savoir-

---

<sup>62</sup> La Revue de Paris - Volume 2 – « 15 mars au 15 avril 1894 », Bureau de la revue de Paris, 1912, P.591

<sup>63</sup> Un peu après cet extrait, on trouve cet autre sur l'éducation professionnelle. Nous y reviendrons, dans le chapitre consacré à la sémantique : « *Ce serait une erreur (...) de rapprocher l'une de l'autre, comme les deux faces d'un seul objet, l'éducation générale et l'éducation professionnelle. Il importe d'établir entre ces deux éducations, non seulement une distinction, mais une différence de nature et d'essence : l'une forme l'homme, l'autre l'homme propre à telle fonction dans la société ; la première seule est l'éducation proprement dite, la seconde est une culture complémentaire, artificielle et spéciale, correspondant à un but déterminé qui n'est pas de perfectionner l'individu en lui-même mais lui faire acquérir des talents dont l'exercice lui assure une carrière.* »

<sup>64</sup> Denis Barbet, « Retour sur la loi de 1884. La production des frontières du syndical et du politique », In : Genèses, 3, 1991. La construction du syndicalisme, sous la direction de Michel Offerlé. pp. 5-30.

faire et la rapidité nécessaires. En définitive, on voit que cet écart entre formation et travail en dit surtout long sur la place de ce dernier pour les uns et pour les autres. Les mots prononcés par Tolain<sup>65</sup>, en 1883, à l'occasion d'une remise de diplômes à l'école Diderot, pourraient tenir lieu de synthèse de cette époque, ses questionnements sur la fonction de l'école, ses contradictions et ses enjeux : « *Dépossédé de la plus noble partie de son rôle, la création, réservée à quelque ingénieur ou quelque artiste, le travailleur, réduit à l'imitation, tombe dans une sorte de paresse intellectuelle. Le travail devient une sorte de sujétion à laquelle trop souvent il tente de se soustraire. Or, dans une démocratie égalitaire, il est impossible d'admettre que le citoyen, souverain en politique de par le bulletin de vote, puisse rester subordonné au point de vue économique, et l'ignorance est une véritable subordination. Sans doute, le développement de l'outillage est le fait normal du progrès industriel, mais il doit être contrebalancé par une bonne instruction professionnelle théorique et pratique, qui permette de reconstituer l'ancien artisan tel qu'il était jadis, capable de concevoir et d'exécuter sa conception.* »<sup>66</sup>

Pour clore ce chapitre, examinons les expressions qui apparaissent successivement pour caractériser la formation (tableau 6). C'est d'ailleurs un abus de langage qu'utiliser ce terme puisqu'il n'est à aucun moment cité au cours de la centaine d'années que compte cette première période.

<b>Année</b>	<b>Expression</b>
1792	Instruction universelle
1833	Cours d'adultes
1866	Enseignement populaire
1868	Education intégrale
1884	Education primaire du citoyen
1884	Education sociale du travail

**Tableau 6 Les mots de la formation, de Condorcet à Ferry**

Jusqu'à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle et l'école obligatoire, la préoccupation majeure reste celle de l'alphabétisation de tous. Dans ce contexte, il n'est que rarement question de former les travailleurs. Seul l'apprentissage est envisagé comme susceptible d'accompagner les débutants vers la maîtrise et, nous l'avons vu, il a pratiquement disparu avec l'abrogation des corporations.

Constatons tout d'abord que sur les six expressions retenues, trois d'entre elles ont recours au mot éducation. Sur le plan étymologique, le mot vient du latin *educatio*,

<sup>65</sup> Henri-Louis Tolain (1828-1897), figure du mouvement syndical et du socialisme en France, député puis sénateur de la Seine jusqu'à sa mort.

<sup>66</sup> Cité par Charlot et Figeac, 1985, P.149.

*educationis*<sup>67</sup> qui caractérise d'abord l'action d'élever des animaux et des plantes puis celle d'instruire, de former l'esprit. Cette première approche renvoie donc plus à la notion d'élevage qu'à celle d'accompagnement vers l'autonomie. Confirmant cette lecture, l'académie ne propose que deux définitions. La première concerne l'action d'élever, de former, d'instruire une personne en cultivant ses qualités physiques, intellectuelles et morales ; la seconde a trait à la connaissance et la pratique des usages de la société, des bonnes manières, de l'urbanité. En d'autres termes éduquer revient soit à transmettre à la personne les connaissances de l'époque, soit à la conformer aux usages en cours. Nous reconnaissons ici les préoccupations de l'époque dont l'objectif principal reste de construire la citoyenneté balbutiante. Les enfants de la République ont besoin de comprendre et de maîtriser les principes et les outils qui la fondent.

Impossible d'ignorer la part qu'a Rousseau (1762) dans la lecture que nous avons aujourd'hui, *a fortiori* aux 18ème et 19ème siècles, de l'éducation : « *On façonne les plantes par la culture et l'homme par l'éducation.* » dit-il. « *Nous naissons faibles, nous avons besoin de forces ; nous naissons dépourvus de tout, nous avons besoin d'assistance ; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement. Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance, et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation.* » Nous retenons dans la définition proposée par le maître d'Emile que l'éducation constitue ce qui nous protège, nous rend fort, ce qui nous construit. L'éducation participe donc de l'autonomie de l'individu.

Observons maintenant les trois occurrences dans lesquelles l'expression éducation est successivement utilisée entre 1868 et 1884 : éducation intégrale, éducation primaire du citoyen et éducation sociale du travail. Alors que nous avons déjà fait le lien entre la première et celle d'instruction universelle qu'utilise Condorcet en 1792, force est de constater que l'ambition visée par Condorcet et par Robin a disparu dans les deux expressions qui suivent. L'éducation primaire du citoyen est explicite et confirme sans ambiguïté l'importance que l'époque accorde à la construction de la citoyenneté, construction qui en est à ses balbutiements. Quant à l'expression d'éducation sociale du travail, elle est tirée d'un discours de Waldeck-Rousseau (1884), alors ministre de l'intérieur, lequel déclare vouloir "*faire l'éducation sociale du travail après avoir fait l'éducation primaire des citoyens*" en promulguant la loi relative aux syndicats professionnels. Or la loi Le Chapelier est notamment votée pour désamorcer l'émergence des syndicats ouvriers (Barbet, 1991) et tenter de dissocier le professionnel du politique. Nous sommes donc loin des utopies rêvées par Condorcet

---

<sup>67</sup> Pour le latin, je me réfère au Gaffiot, dictionnaire illustré latin français, qui ne m'a pas quittée depuis la classe de 6<sup>ème</sup> ainsi qu'au dictionnaire de l'académie française, consultable en ligne <https://www.dictionnaire-academie.fr/>

et Robin. Le rapport induit par Waldeck-Rousseau entre l'écolier et le travailleur prouve au contraire l'objectif d'infantilisation sous-jacent à cette expression.

Pour Ferdinand Buisson (1911, P. 806), il faut se garder de confondre éducation générale et éducation professionnelle, ou de les considérer comme « *les deux faces d'un seul objet. (...) Il importe d'établir entre ces deux éducations non seulement une distinction, mais une différence de nature et d'essence : l'une forme l'homme, l'autre l'homme propre à telle fonction dans la société ; la première seule est l'éducation proprement dite, la seconde est une culture complémentaire, artificielle et spéciale, correspondant à un but déterminé qui n'est pas de perfectionner l'individu en lui-même, mais de lui faire acquérir des talents dont l'exercice lui assure une carrière.* ». Réapparaît ici la fameuse hiérarchisation des savoirs qu'on devine également dans le passage, quelques cent ans plus tard, d'une éducation permanente à une formation continue.

Constatons pour finir qu'éducation oscille entre deux pôles : celui de l'opérationnel, du « faire » et celui de la culture, du « savoir ». Il possède donc une tension intrinsèque que la FPC a peut-être voulu résoudre en l'évacuant ; il nous semble pourtant que cette tension pourrait constituer une force.

### III.2.2 La division revendiquée, 1884 – 1939

Pour cette deuxième période, Emile Durkheim (1904, P.109) pourrait résumer le rapport différent que les acteurs du travail commencent à entretenir avec la formation. Il est maintenant admis que des connaissances sont nécessaires, y compris dans les métiers techniques, pour acquérir la maîtrise du geste professionnel « *Sans doute, il fut un temps où, dans ces carrières, la technique ne s'apprenait que par l'usage, l'accoutumance, la pratique ; mais elle aspire maintenant à se pénétrer des théories de la science, en même temps que la science d'elle-même tend de plus en plus à renouveler toutes ces techniques qui, pendant longtemps, ont reposé sur des traditions irréfléchies.* » L'évolution des sciences et des techniques justifie désormais un « renouvellement » des savoirs construits jusqu'ici sur la seule pratique et l'habitude.

Les choses vont plus vite dès lors que l'abrogation de la loi Le Chapelier permet le développement et l'organisation du mouvement ouvrier : création de la fédération des bourses du travail en 1892 puis celle de la CGT en 1895 et finalement fusion de la fédération et de la CGT en 1902. L'intégration de la Fédération des Bourses du travail au sein de la CGT, qui jusqu'ici ne comptait pas la formation professionnelle au nombre de ses priorités, met un terme aux réflexions sur l'enjeu d'un apprentissage mieux

adapté aux besoins du travail (Hamelin, 2013). Au sein du mouvement ouvrier, la priorité va être donnée à un enseignement général.

Dans la première moitié du XXème siècle, les consciences s'éveillent à la fois au sein des pouvoirs publics, des élites issues de la bourgeoisie et de la classe ouvrière ainsi qu'au sein des entreprises : les branches formation et travail sont peu à peu identifiées comme appartenant au même arbre. Le tableau 7 présente les événements que nous retenons pour cette deuxième période.

<b>DATE</b>	<b>EVENEMENTS</b>
1884	Abrogation de la loi Le Chapelier et reconnaissance des syndicats
1892	Fédération des Bourses du Travail
1895	Naissance de la CGT
1898	Fondation le 12 mars de la société des universités populaires
1900	Journée de travail limitée à 10H dans ateliers où travaillent des enfants
1905	Création de PSU-SFIO
1911	Création des Certificats d'Aptitude Professionnelle (CAP)
1919	Création des Conventions Collectives
23-avr-19	La durée légale du travail passe à 8 heures par jour et 48H par semaine
30-juin-19	La loi ASTIER relative à l'organisation de l'enseignement technique industriel et commercial : cours gratuits, obligatoires pour garçons et filles <18 ans, employés avec ou sans contrat d'apprentissage
1919	Création association des compagnons de l'université nouvelle
1920	L'association des compagnons de l'université nouvelle écrit "il faut en outre que les meilleurs soient tirés de la foule et mis à leur vraie place qui est la première"
20-janv-20	Création d'un sous-secrétariat à l'enseignement technique, rattaché au Ministère de l'Instruction publique
13-juil-25	Taxe d'apprentissage pour les entreprises versant + de 10 000 francs de salaire/an = 0,20% MS
26-juil-25	Création des Chambres de Métiers et de l'Artisanat
30-oct-35	Décret accordant un crédit destiné à subventionner la création de centres de rééducation professionnelle au sein d'entreprises
juin-36	Procédure d'extension des CC qui permet de les rendre applicable pour tous (employeurs et travailleurs) dans un champ professionnel
16-août-36	Loi rend la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans
10-mars-37	Loi WALTER-PAULIN Obligation de l'orientation professionnelle et de l'apprentissage dans les entreprises artisanales
1938	Création par l'Etat de centres de perfectionnement professionnel dits de promotion ouvrière
24-mai-38	Décret-loi obligation de l'apprentissage
12-nov-38	Décret-loi prévoit l'institution de la "promotion ouvrière"
6 mai 39	Décret-loi pour la promotion ouvrière et le reclassement professionnel

**Tableau 7 Les principaux événements « travail & formation » de 1884 à 1939**

Le 12 mars 1898, à l'initiative de Georges Deherme, ouvrier typographe, les Universités Populaires (UP) sont créées ; l'objectif de la formation y est l'émancipation de la classe ouvrière.

Lisons ce que dit le Dictionnaire de la pédagogie sur les premiers pas de cette organisation pour en mieux comprendre l'esprit et la lettre : « *A cette date [en 1896], est formé, à Montreuil, par un ébéniste, M. Méreaux, un groupe d'ouvriers qui se réunissent chez lui, le soir, pour lire et s'instruire en commun. Vers le même temps, d'autres ouvriers, au faubourg Saint-Antoine, tiennent, tantôt chez un marchand de vins, tantôt chez un autre, des séances où ils causent philosophie, sociologie, art, et mettent en commun leur maigre savoir et leurs pauvres bibliothèques* ».

Peu à peu, les choses s'organisent. Un journal, la Coopération des idées, paraît. Des intellectuels s'intéressent au mouvement. C'est le traumatisme de l'affaire Dreyfus qui aurait permis de révéler l'engagement des intellectuels en France (Prémat et Sigaut, 2009). Avec les UP, intellectuels et ouvriers décident de créer une organisation indépendante de l'Université, perçue comme lieu de reproduction des élites. Cette fois encore il s'agit d'éducation : « *Une éducation nationale effective des enfants de la classe ouvrière est la première chose nécessaire. On peut affirmer sans hésitation, que le but de toute formation intellectuelle pour la masse du peuple, doit être de cultiver le sens commun, et les rendre capables de former un jugement pratique et sain sur les circonstances qui les entourent. Tout le reste est superflu. Le bien-être à venir des classes laborieuses dépendra surtout de leur culture intellectuelle* » (John Stuart Mill, cité par Prémat et Sigaut, Ibid., P. 4).

Loin d'être une initiative ponctuelle et locale, les UP se développent rapidement sur l'ensemble du territoire. Prémat et Sigaut (2009) indiquent que 15 UP sont créées fin 1899, et qu'on en compte 124 en 1901. Certaines d'entre elles se rapprochent des Bourses du travail pour élargir le public bénéficiaire de leur enseignement. Mais ces UP ne sont pas gouvernées par une représentation unique et partagée de leur rôle et des savoirs qu'elles doivent transmettre. C'est donc à l'initiative des enseignants, universitaires ou ouvriers, que seront déterminés les conférences et contenus dispensés. Quoi qu'il en soit, priorité est donnée à un enseignement jugé apte à libérer et rendre autonome la classe laborieuse. Albert Thierry, fils de maçon et professeur d'École Normale, donne un aperçu panégyrique de ce que devrait être la formation des ouvriers : « *Ainsi, le jeune garçon terrassier ou maçon que l'école bourgeoise abandonne à douze ans muni d'un certificat ridicule, aux cours du syndicat il apprendrait la mécanique, la mathématique et l'économique en même temps que son métier. Subissant l'assaut cruel de l'amour, l'hygiène l'aiderait à ne point s'avilir, la poésie à s'ennoblir. Grâce aux livres techniques ou pathétiques, il aimerait son travail, il le situerait en son plan dans la société, puis dans la nature ; il en dépasserait la routine étroite. [...] Par l'histoire, il se sentirait révolutionnaire, par la logique critique,*

*par la métaphysique capable de concevoir des problèmes capitaux que le monde impose à l'homme.* » (Cité par Hamelin, 2011, P. 36).

D'une manière générale, une certaine méfiance reste de mise vis-à-vis de l'école, qu'elle soit primaire ou secondaire, considérée comme au service du pouvoir. Pire, la méfiance de certains responsables du mouvement ouvrier s'étend à l'instruction elle-même ; en se formant, les travailleurs acquièrent des qualifications, lesquelles leur permettent, le cas échéant, d'occuper de nouvelles charges au sein des entreprises, qui pourraient diminuer leur implication à venir dans la lutte (Terrot, 1997).

L'entrée des syndicats d'instituteurs à la CGT en août 1909 va quelque peu changer le regard du syndicat sur l'école de la république. Il ne s'agira plus désormais de la supprimer mais de la transformer depuis l'intérieur.

Toutes les initiatives menées par les pouvoirs publics en matière de formation des adultes sont en outre marquées par l'opposition entre le ministère du Commerce et de l'Industrie et celui de l'Instruction publique, qui se disputent le leadership des actions menées en faveur de la formation des travailleurs.

Faut-il créer des écoles spécialisées, souhaitées par les industriels et leur ministère, ou des écoles professionnelles plus généralistes, préférées par l'Instruction publique ? Ce conflit qui aurait duré 12 ans, de 1880 à 1892<sup>68</sup>, d'après Charlot et Figeac (1985), n'est pas neutre puisqu'il interroge structurellement les actions menées à destination des travailleurs, leurs objectifs et leurs modalités, voire la définition donnée par les uns et les autres du « bon travailleur ».

Le tableau 8, établi à partir des travaux de Charlot et Figeac (1985), éclaire les choix pédagogiques, les attendus et les liens revendiqués par les deux ministères entre travail et formation.

---

<sup>68</sup> Mon expérience professionnelle m'invite à quelque peu douter que ce conflit soit définitivement soldé, aujourd'hui. Ainsi, à titre d'exemple, la mise en place de la VAE à partir de 2002 a été fortement marquée par une lecture foncièrement différente de ce que voulait dire la validation des acquis de l'expérience, l'Education nationale ayant à l'époque tendance à confondre validation et évaluation.

	<b>Ministère de l'Instruction publique</b>	<b>Ministère du Commerce et de l'Industrie</b>
<b>Principe supérieur</b>	La raison	L'industrie
<b>Ennemi</b>	L'ignorant	Le bureaucrate
<b>Finalité de l'école professionnelle</b>	Formation générale préparatoire à l'apprentissage	Apprentissage du métier lui-même
<b>Modèle de référence de l'école professionnelle</b>	Prolongement de l'instruction primaire	Ecole-usine
<b>Contenu de formation</b>	Formation technologique de base	Formation pratique et méfiance à l'égard des cours théoriques
<b>Modèle de référence</b>	L'ouvrier de métier traditionnel	L'ouvrier anglais, habile à la fois dans le travail manuel et sur la machine-outil

**Tableau 8** Quelle école professionnelle pour quel ouvrier dans les années 1880 ?

Créé en octobre 1911, le Certificat de Capacité Professionnelle (CCP)<sup>69</sup> n'est pas la première certification sanctionnant des compétences professionnelles. Avant lui des certificats validant des savoirs pratiques étaient délivrés par les Ecoles Nationales Professionnelles (ENP), relevant du ministère de l'Instruction, et les écoles pratiques de commerce et d'industrie (EPCI). Certes, insuffisantes en nombre, ces écoles ne permettent pas de satisfaire la totalité du besoin en main d'œuvre mais là n'est pas la seule raison qui justifie ce nouveau venu dans le paysage de la formation professionnelle.

Les jeunes, sortis de l'école primaire obligatoire à 13 ans, sont projetés dans le monde du travail sans y avoir été préparés. L'objectif principal du CCP est donc de faire se rencontrer école et atelier. En d'autres termes, c'est avec le CCP (qui deviendra le CAP en 1919) qu'est « inventée » la formation par alternance, du moins à l'échelle nationale : « *Il s'agit de faire apprendre les gestes professionnels sur les lieux de travail – ateliers, chantiers, bureaux, magasins – tout en dispensant des connaissances théoriques et des compléments d'instruction primaire dans des cours professionnels de l'apprentissage organisés par des municipalités, des syndicats ouvriers ou patronaux, des chambres de commerce, des entreprises, des sociétés d'enseignement populaire ou des associations privées.* » (Brucy, 2013, P. 28). Mais la certification n'est pas unanimement accueillie par les entrepreneurs qui considèrent « *que si un diplôme peut enregistrer la possession d'aptitudes, il ne saurait en revanche attester de véritables capacités. Ces dernières, affirment-ils, ne s'acquièrent qu'au fil du temps,*

<sup>69</sup> Le Certificat de capacité professionnelle va devenir le CAP, certificat d'aptitude professionnelle, acronyme qui sera entériné par la loi Astier en 1919.



*l'expérience seule permettant de faire la différence entre l'apprenti, le 'demi-ouvrier' et l'ouvrier complet' » (Ibid., 2013, P. 29).*

Au-delà de l'enjeu de rémunération que cache ce discours d'évaluateur, et quoique le CAP ait représenté, au moment de sa création, un louable effort pour faire enfin cohabiter formation et travail, constatons que son faible succès, à ses débuts, indique que les acteurs de l'enseignement comme ceux du travail ne sont pas encore prêts à faire fusionner leurs actions pour tendre à fabriquer ou à renforcer les compétences des personnes en activité. Sans compter que si le CAP correspond à peu près aux attentes des artisans, la priorité des patrons d'industrie reste la formation de chefs d'équipes, de cadres intermédiaires pour piloter les chaînes de production et manager les hommes (Marchand, 2005 – a., P. 43) : « *Nous avons la main d'œuvre, nous avons des cadres complets d'ingénieurs et de techniciens. Ce qui nous manque, ce sont des maîtres ouvriers, des chefs d'ateliers et de fabrication rompus à la pratique des appareils nouveaux et comprenant le pourquoi et le comment de nos machines perfectionnées.* »

Arrêtons-nous maintenant à la date du 26 octobre 1906, celle de la création du Ministère du Travail et de la Prévoyance. Cette idée n'est pas neuve puisque c'est Louis Blanc qui en 1840 proclamait à la chambre « *Vous avez un ministère de la guerre, il vous faut un ministère de la paix, et le ministère de la paix c'est le ministère du progrès et du travail.* »<sup>70</sup> D'abord intégré au Ministère du Commerce et de l'Industrie, devenu pendant quelques mois Ministère du Commerce, de l'Industrie et du Travail, le travail, en devenant à lui seul un ministère, marque un point, acquiert une place, un statut différent. Il est devenu un objet en soi, indépendamment des lieux et des organisations où il s'exerce (Renard, 2001, P. 95) : « *Les ouvriers de l'industrie ne rentrent [...] pas seuls dans cette définition du travailleur ; elle comprend les employés de l'industrie et du commerce ; elle comprend enfin les ouvriers de l'agriculture* ». Pourrait-on aussi comprendre cette création comme la volonté des pouvoirs publics d'éviter que le « travail » ne soit exclusivement préempté par les ouvriers ? Le travail appartient à tous, ce n'est donc pas le seul mouvement ouvrier naissant qui va en définir les règles avec l'Etat.

C'est un décret qui définit les missions de ce ministère. On lui confie la réglementation du travail, les relations entre employeurs et employés, la prévoyance pour les travailleurs ainsi que les statistiques et enquêtes relatives à ces objets. De formation, il n'est pas encore question !

---

<sup>70</sup> Evolution et organisation de l'administration centrale du ministère du travail (1887-1940), in Etudes et documents pour servir à l'histoire de l'administration du travail. P.12 <https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/cahier1.pdf>

Quant aux apprentis, bien que titulaires d'un contrat écrit depuis 1851, ils restent rares et le monde industriel naissant peine à recruter les jeunes professionnels qu'ouvriers et patrons s'accordent à vouloir former sur le lieu même du travail ; en témoigne Paul Delesalle, l'un des représentants de la Confédération Générale du Travail qui appelle de ses vœux une formation sur le lieu du travail, (Buisson, 1911) « *C'est, à l'atelier, au chantier, à l'usine, sur le terrain même de la production moderne, au milieu des progrès de chaque jour, que l'ouvrier de demain peut apprendre le métier qui le fera vivre ou qui lui permettra d'apporter sa somme de labeur à la collectivité émancipée.* »

Pourtant, Placide Astier lui-même, père de la loi qui normalise enfin le recours à l'apprentissage, doute qu'il soit la réponse adaptée à la division du travail en cours désormais dans les usines : « *sous l'influence du machinisme et de la division de plus en plus grande du travail, les apprentis ont presque disparu des usines et des grands ateliers. (...) Ce sont les conditions mêmes du travail, les nécessités de l'industrie moderne qui sont défavorables à ce mode d'éducation professionnelle. Aucune loi n'y pourra rien changer. La disparition de l'apprentissage dans bien des métiers est un fait devant lequel il faut s'incliner.* », (Charlot et Figeac, 1985, P. 244).

C'est néanmoins en juillet 1919 que la loi Astier pose les bases d'un enseignement professionnel et instaure des cours obligatoires, gratuits, pour les apprentis : cent-cinquante heures d'enseignement théorique et général par an. L'enseignement délivré débouche sur le Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) : entre capacité et aptitude le législateur a donc choisi aptitude, condamnant ainsi le CAP à ne certifier que des dispositions et un potentiel non encore transformé. Pour autant, le système de formation propose désormais deux modèles : le premier à temps plein, à l'école, le second, en alternance, avec l'entreprise.

Il faudra néanmoins attendre 1925 pour que le législateur donne à cette loi les moyens de son développement en créant une taxe d'apprentissage indexée sur la masse salariale des entreprises. La formation initiale des jeunes travailleurs est désormais une responsabilité partagée et assumée par toutes les entreprises.

Le travail a-t-il gagné des galons en matière de contribution à la formation ? Est-il pleinement reconnu comme apte à préparer au métier. Sans doute, mais pas seulement... car très peu de temps après le vote de la loi Astier, la direction de l'enseignement technique est confiée au seul ministère de l'Instruction publique. La formation professionnelle de masse est désormais de mise mais c'est l'école qui est le maître du jeu ! L'apprentissage reste, dans ce contexte, au mieux, une figure du passé,

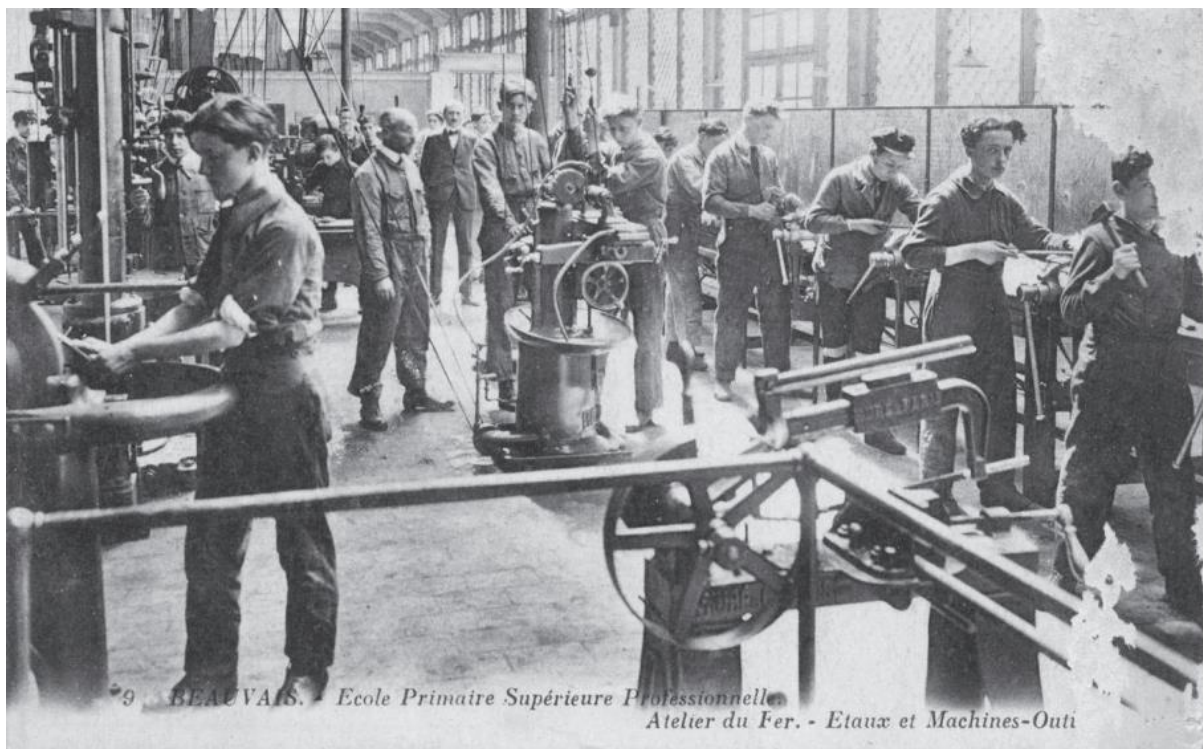
au pire, un outil d'aliénation. Formation et travail ont encore du chemin à parcourir pour se rencontrer.

Bodé (2017) estime d'ailleurs, à partir de l'examen d'images d'archives de lieux de formation, que l'enseignement technique français est de longue date associé à l'atelier-école quand le modèle allemand considère lui plus pertinent que l'apprenti acquière la maîtrise des gestes professionnels au sein des entreprises, dans les conditions du travail réel.

Pour notre part, nous sommes moins affirmatifs que lui à ce propos et constatons que l'illustration 3, photographie datée de 1910 (Bodé, 2017, P. 57), est caractéristique de cette période et illustre ce constant chassé-croisé entre travail et formation. Il s'agit de la photographie d'un atelier, au sein de l'école primaire supérieure et professionnelle de Beauvais.

Les élèves, alignés les uns derrière les autres devant leurs outils, (s')exercent (à) leur art sous l'œil d'un instructeur (contremaitre ?), placé au deuxième plan. Au troisième plan, un homme en col blanc et nœud papillon, situé au centre exact de l'image, observe la scène, mains derrière le dos. Il pourrait être l'ingénieur ou le patron. Cette école ressemble à s'y méprendre à une usine.

Soulignons ce paradoxe : la formation est réalisée à l'école, laquelle ressemble néanmoins trait pour trait à l'usine.



**Illustration 3 Beauvais (Oise), EPS, Atelier du fer : étaux et machines-outils, 1910**

Source : © Réseau Canopé – Le Musée national de l'Éducation.

C'est également en 1919 que des enseignants du lycée et de l'université publient un manifeste, l'Université nouvelle, dans lequel ils proposent une école unique pour mettre fin à un enseignement cloisonné entre une école primaire gratuite réservée aux enfants de la classe ouvrière et une école secondaire payante destinée aux enfants des familles aisées. Forts de la conviction que « *l'union sacrée acquise dans le sang et dans la boue des tranchées survivrait à la guerre* » (Garnier, 2011, P. 29), les compagnons de l'université nouvelle considèrent que la république doit développer une école qui permette aux plus méritants de progresser et de mettre ainsi leurs talents au service de l'intérêt général : « *Ce que l'école unique promet, elle le promet en premier lieu à la société : tirer le meilleur parti des richesses qu'elle possède en formant des citoyens instruits de la part qu'ils doivent à la prospérité générale, par leur travail. En second lieu, elle promet aux "êtres sociaux" qu'ils seront traités avec équité dans la sélection de leurs aptitudes.* », (Ibid., 2011, P. 30). L'école unique, fondée sur le principe d'équité, doit contribuer à la reconstruction de la France. Après l'école primaire obligatoire, les élèves doivent pouvoir suivre un enseignement professionnel, pour les uns, et un enseignement des humanités, dispensé au lycée, pour les autres. « *Le manifeste des Compagnons de l'Université nouvelle repose sur trois axes : démocratisation de la sélection, école unique du mérite individuel, orientation par la juste sélection.* » (Séguy, 2007, P. 14). Aussi minime soit-elle, il s'agit bien d'une avancée, tout au moins dans les esprits, vers une école capable d'échapper à la reproduction de classe. A défaut de prôner l'égalité, les compagnons de l'université nouvelle défendent l'égalité des chances. Les méritants doivent pouvoir mettre leurs talents au service du collectif et en tirer les bénéfices pour eux-mêmes. Jusqu'ici, l'école visait l'instruction de tous sans pour autant mettre en cause l'appartenance et le maintien dans la classe sociale d'origine ; les choses comment à changer.

Le principal objectif de cette éducation populaire prônée par les uns et par les autres est l'intégration (Ethuin et Yon, 2010) des masses laborieuses et leur contribution volontaire au développement de la république. Ceci est loin des attentes du mouvement ouvrier pour qui l'instruction doit construire et consolider la conscience de classe ; certains militants considèrent même que seul le combat est formateur pour la classe ouvrière.

En juillet 1925 sont créées les Chambres de Métiers et de l'Artisanat. Organismes consulaires, au même titre que les chambres de commerce et d'industrie, elles sont chargées par la loi d'organiser l'apprentissage des métiers. Les membres des chambres sont des artisans élus par leurs pairs. Les entrepreneurs sont donc responsables des parcours que les jeunes professionnels vont suivre. Le travail va-t-il désormais dicter à l'école ses attentes ?

Apprentissage gratuit et obligatoire, taxe d'apprentissage, pilotage de l'enseignement technique par l'administration centrale, contribution des professionnels à l'organisation de la formation, rien n'y fait, l'apprentissage ne parvient pas à se développer. Le débat sur l'apprentissage à l'école ou à l'atelier n'est sans doute pas encore résolu. Pour la grande industrie, qui vise la rationalisation de sa production et introduit le travail à la chaîne, l'apprentissage n'est pas une réponse adaptée aux besoins de main d'œuvre et les unités de production ne sont d'ailleurs plus propices à la formation des jeunes travailleurs (Chapoulie, 2005). Elle n'a donc que très peu recours à l'apprentissage pour former sa main d'œuvre. Pour les jeunes, le faible écart entre le salaire d'un ouvrier qualifié et celui d'un manoeuvre ne les incite pas à se former.

La crise économique, qui éclate en 1929 aux USA, touche la France en 1931. C'est l'occasion pour l'Etat de développer un nouvel usage de la formation : celui de la reconversion des chômeurs via le décret-loi du 30 octobre 1935 signé par Pierre Laval. Il semblerait qu'il ait surtout permis aux entreprises de recourir à des chômeurs, indemnisés par l'Etat, pour pallier leurs besoins de main d'œuvre (Leleux, 2009) sans pour autant réellement les former. La place quelque peu accessoire que donne le texte à la formation semble confirmer cette réserve – l'alinéa 2 indique que les centres devront indiquer au ministre du travail « *la durée probable de cette formation* ». Pour autant, il nous semble important de constater l'apparition de ce nouvel objet : la reconversion professionnelle. Le lien entre formation et travail y gagne en visibilité même si c'est en creux...

D'une manière générale, la question de la formation des travailleurs en exercice émerge plus souvent. Les archives des grandes entreprises et des organisations professionnelles démontrent que les entrepreneurs commencent à la juger nécessaire et à la prendre en charge, en particulier dans le secteur de la métallurgie, entraînée par l'Union des industries et métiers de la métallurgie (UIMM), organisation patronale particulièrement dynamique. L'entreprise Schneider, déjà évoquée pour son action à destination des enfants d'ouvriers, organise et prend en charge des formations de français langue étrangère à destination des ouvriers étrangers (Kharaba, 2018, P. 154) : « *Ainsi en 1930, la société met en place des cours de langue française pour les ouvriers polonais qui en font la demande. Cette année-là, on dénombre plus de 700 ouvriers polonais dans les effectifs des usines du Creusot ou de Montchanin. Pour assurer ces cours, la société Schneider recrute des moniteurs polonais par le biais de l'ambassade de Pologne en France.* »

C'est en novembre 1938 que l'Etat va réellement se doter d'outils, à l'échelle nationale, pour organiser la formation et la reconversion des chômeurs. Il participe au financement de centres de perfectionnement professionnel dits de « promotion

ouvrière ». Au-delà du terme de promotion, sur lequel nous reviendrons ultérieurement, notons que c'est la première fois que l'Etat organise massivement les moyens pour former les travailleurs aux besoins en compétences des entreprises. C'est à la même époque qu'on admet que les individus ont des aptitudes personnelles différentes qu'il convient d'évaluer pour les orienter en fonction de leurs capacités<sup>71</sup>. La méthode Carrard<sup>72</sup>, du nom de son créateur, psychotechnicien, devient alors le modèle utilisé pour l'orientation et la formation des bénéficiaires<sup>73</sup>. En d'autres termes, la relation entre savoirs et capacités est en train de bouger. Ces dernières sont désormais observées, analysées, à la lumière de l'activité à laquelle elles sont destinées.

Le décret du 12 novembre 1938, « *relatif au reclassement professionnel des chômeurs et à la promotion ouvrière* » permet au ministère du travail d'obtenir un surcroît de subventions lui permettant d'accompagner les usines travaillant pour la défense dans leur effort de reconversion des chômeurs : « *Le reclassement professionnel aura pour but principal de fournir aux usines travaillant pour la défense nationale et spécialement pour l'aéronautique, la main d'œuvre qualifiée ou spécialisée (...)* »<sup>74</sup>

Il est complété peu de temps après par le décret-loi du 6 mai 1939 dont le titre V s'intitule « *Dispositions spéciales aux institutions de promotion ouvrière et aux centres de reclassement professionnel des chômeurs* », il définit précisément le cadre réglementaire et financier des organismes auxquels l'Etat accepte de confier la « *promotion ouvrière et le reclassement professionnel des chômeurs*. »

Ce texte de mai 1939 (illustration 4). est à l'origine de bien des principes sur lesquels s'est établie la formation professionnelle en France : l'Etat est désormais un acteur central, c'est lui qui accorde le droit de dispenser de la formation, et accorde les aides ad hoc. Notons à ce propos que trois acteurs sont en charge de contrôler les organismes : les ministères des finances, du travail et de l'éducation nationale.

---

<sup>71</sup> La 1<sup>ère</sup> guerre mondiale avait déjà permis le recours aux test à caractère psychotechnique, de manière encore confidentielle, notamment pour recruter des femmes pour compenser le départ des hommes sous les drapeaux.

<sup>72</sup> Alfred Carrard, ingénieur mécanicien suisse, pionnier en psychologie du travail, soucieux de parfaire la formation professionnelle des apprentis. Né à Montreux en 1889, il décèdera en 1948, après avoir fondé l'institut de psychologie appliquée de Lausanne.

<sup>73</sup> « Des entreprises privées, des établissements industriels, des usines d'armement créèrent des centres de formation accélérée. Après divers essais, la méthode Carrard fut prise comme base pédagogique pour tous les centres. » Archives nationales, Ministère du Travail, formation professionnelle pendant la Seconde guerre mondiale : centres de reclassement professionnel et institutions de promotion ouvrière (1935-1954) [https://www.siv.archives-nationales.culture.gouv.fr/siv/rechercheconsultation/consultation/ir/pdfIR.action?irId=FRAN\\_IR\\_011955](https://www.siv.archives-nationales.culture.gouv.fr/siv/rechercheconsultation/consultation/ir/pdfIR.action?irId=FRAN_IR_011955)

<sup>74</sup> Article 1er, décret du 12 novembre 1938



**Illustration 4 Titre V du décret-loi du 6 mai 1939, Journal Officiel du 7 mai 1939**

Nous choisissons donc cette date pour clôturer cette deuxième période étudiée qui, rappelons-le, voit le rapprochement de la formation et du travail tout en maintenant leur séparation. Le texte est d'ailleurs sans ambiguïté à ce propos puisqu'il indique clairement que la formation ne peut être réalisée dans le lieu et le temps impartis à la production. « *Elles [les institutions de promotion ouvrière] doivent être installées dans des locaux nettement séparés des ateliers de production. En cas d'impossibilité, l'installation réalisée doit permettre aux agents de contrôle de s'assurer aisément que les ouvriers admis à suivre les cours ne participent pas à la production.* »<sup>75</sup>

La crise des années 30 voit ainsi naître une nouvelle explication du chômage : les travailleurs n'ont pas les compétences aptes à satisfaire les exigences de l'industrie (Leleux, 2009). En d'autres termes, c'est l'individu qui est responsable de son inadaptation aux besoins des entreprises. Cette idée va, on le sait, faire son chemin jusqu'à la loi de 2018 dite « pour la liberté de choisir son avenir professionnel ».

<sup>75</sup> Titre V, Article 132 du décret-loi du 6 mai 1939

Constatons néanmoins que durant cette seconde période, des liens naissent et se nouent entre travail et formation. Dès que la question de la formation initiale pour tous est réglée, se pose celle des moyens à mobiliser pour développer les savoir-faire utiles au développement des entreprises. Les deux guerres mondiales accélèrent ce mouvement. A l'aube de la seconde, travail et formation sont bien devenus les rameaux d'une même branche. Les travaux réalisés en parallèle sur l'évaluation des aptitudes et des talents et sur l'orientation professionnelle contribuent à les rapprocher encore davantage.

Quant à la relation entre les trois principaux acteurs de la formation professionnelle, l'Etat, les représentants des employeurs et ceux des salariés, elle est transformée par les textes d'avant-guerre qui affirment la volonté de l'Etat d'intervenir dans la formation professionnelle. Syndicats patronaux et salariés doivent désormais tenir compte d'un engagement de l'Etat de plus en plus offensif. C'est peut-être à compter de cet instant que la formation professionnelle prend toute la place d'un enjeu politique.

Examinons maintenant le lexique retenu pour cette deuxième période (tableau 9).

<b>Année</b>	<b>Expression</b>
1905	Cours professionnels et de perfectionnement
1919	Enseignement technique industriel et commercial
1935	Rééducation professionnelle
1938	Reclassement professionnel et promotion ouvrière
1939	Formation professionnelle accélérée

**Tableau 9 Les mots de la formation, de Ferry à Daladier**

Nous avons clairement quitté l'utopie pour intégrer le monde pratique ; nous parlons désormais de métier, de technique, d'industrie, de commerce et d'enseignement professionnel. Dorénavant, la formation côtoie le travail. Pour autant elle lui reste extérieure et se contente d'y préparer.

Les trois termes et expressions « rééducation, reclassement et formation accélérée » réfèrent, nous semble-t-il, au même registre : celui de la réparation, de la révision, voire du raccommodage. Affleure ici quelque chose qui semblerait indiquer que le travail abîme ou, *a minima*, transforme d'une manière qu'il convient, à un moment ou à un autre, de corriger, d'où le reclassement ou la rééducation. Cette approche nous permet de confirmer notre perception de l'époque que nous avons précédemment qualifié de dichotomie au sens botanique du terme. Travail et formation sont les deux rameaux d'une même branche : ils cohabitent sans pour autant fusionner.



L'utilisation quasi systématique du qualificatif « professionnel », dans quatre expressions sur les cinq retenues, nous paraît être symptomatique d'une époque qui tend à reconnaître que l'enseignement puisse avoir pour objet le métier. La précédente époque a combattu pour le droit à l'éducation et la maîtrise par tous des fondamentaux, celle-ci tente de passer à un autre registre et le revendique : la préparation au métier.

Enfin, soulignons l'évolution entre les termes « cours » (1905) et « formation » (1939). Entre ces deux extrémités, nous passons successivement par « enseignement », « rééducation » et « reclassement ». Reconnaissons dans cette évolution du vocabulaire une représentation quasi métaphorique de la progression du lien qu'entretiennent travail et formation en France depuis la révolution industrielle jusqu'à l'entrée dans la seconde guerre mondiale. D'abord quasiment inexistant, il va peu à peu se construire et se tisser.

Nous démarrons par une représentation à la fois partielle, scolaire et magistrale de l'enseignement : les cours. Nous poursuivons avec la discipline dans son ensemble : enseignement. Nous quittons le domaine des connaissances théoriques pour passer dans celui du pratique : rééducation. Cette dernière restait relativement floue, sans objet précis, le reclassement tend à le cerner, à circonscrire l'objet, voire à lui définir une fonction : la promotion. Nous achevons notre périple sur une matière réduite à son objet, le professionnel, et dont l'intérêt unique est de faire correspondre dans les plus brefs délais les profils des travailleurs aux besoins de l'économie.

### III.2.3 La construction d'une complémentarité, 1939 – 1971

La guerre est peu propice aux évolutions substantielles sur le rapport entre formation et travail ; les périodes qui la précèdent et la suivent sont, quant à elles, particulièrement fécondes.

Avant l'entrée dans le conflit, l'Etat et les entreprises se mobilisent pour, d'une part, mettre la production des usines de la métallurgie au niveau des besoins et, d'autre part, anticiper le remplacement de millions de conscrits engagés sous les drapeaux. Compte tenu de l'urgence, ces centres sont qualifiés de « centre de formation professionnelle accélérée ». Puis c'est sous Vichy que des centres d'apprentissage (CA) pilotés par l'Etat vont se développer « *sur des bases idéologiques susceptibles de rassurer les patronats les plus hostiles à la scolarisation de l'apprentissage par l'Etat ou à son extension.* » (Troger, 1989, P. 154)

Après le conflit, la priorité est de reconstruire le pays et d'être au niveau de la concurrence internationale. Nous le verrons, cette ambition partagée par tous les acteurs de la formation suscite un fort dynamisme à la fois sur le plan législatif et sur celui des créations d'organismes chargés de contribuer le plus rapidement possible au développement professionnel des travailleurs en France.

Pour l'heure, observons dans le tableau 10 la succession d'événements qui jalonnent cette troisième période qui s'achève avec la naissance de la loi qui, en France, fonde le système de la formation professionnelle continue.

<b>DATE</b>	<b>EVENEMENTS</b>
dec-39	Création des Centres de Formation Professionnelle Accélérée (CFPA)
sept-40	Création de centres de formation professionnelle, dépendant de la Direction du Travail
1942	Suppression du Conseil Supérieur de l'enseignement technique
10-mai-44	Déclaration de Philadelphie par l'Organisation Internationale du Travail
08-nov-44	Création de la commission de la réforme de l'enseignement qui donnera le plan Langevin-Wallon
1945	Création d'une association unique pour la formation des adultes : association pour la formation professionnelle de la main-d'œuvre (AFPMO)
avr-45	L'UIMM reconnaît dans sa CC le CAP comme déterminant l'ouvrier qualifié
18-mars-46	Remplacement du Conseil supérieur de l'enseignement public par le Conseil supérieur de l'Education Nationale et les conseils d'enseignement
nov-46	Les décrets des 9 et 17 organisent fonctionnement et objectifs des centres de formation chargés de former la main d'œuvre pour la reconstruction
1948	Création des Commissions Nationales Professionnelles Consultatives chargées de garantir les liens entre l'apprentissage et les professions
15-avr-48	La Promotion ouvrière (puis promotion du travail, puis promotion sociale) est créée et organisée par des centres publics ou privés, en cours du soir
11-janv-49	Création de l'Association Nationale Interprofessionnelle pour la Formation Rationnelle de la Main-d'œuvre (ANIFRMO) rebaptisée en 1965 AFPA, sous tutelle du ministère du travail
21-févr-49	Les centres de formation professionnelle sont dénommés centres d'apprentissage et intégrés dans l'enseignement technique
1951	Les Centres de formation professionnelle accélérée (CFPA) deviennent les Centres de formation professionnelle des adultes et regroupés dans l'ANIFRMO
25-juil-52	Mise en place par décret des centres associés du CNAM destinés à multiplier les activités du CNAM en province
1955	Pierre Arents, propose l'idée d'une "éducation permanente de la nation".
1956	Le projet Billères, déposé devant l'assemblée nationale, fait apparaître pour la 1ère fois dans un texte officiel le terme d'éducation permanente.
23-juil-57	Reconnaissance d'un droit des salariés au "congé d'éducation ouvrière et de formation syndicale"
26-juil-57	L'Education nationale crée les instituts de promotion supérieure du travail

DATE	EVENEMENTS
1959	Création du collège unique
23-juil-57	Droit à un "congé d'éducation ouvrière et de formation syndicale"
28-déc-59	Aide de l'Etat pour la formation des travailleurs exerçant des responsabilités syndicales
1961	Prise en charge par l'Etat de la formation des travailleurs souhaitant encadrer des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire
16-mai-61	Une circulaire autorise la création de centres d'apprentissage conventionnés, bénéficiant d'une aide financière et d'un contrôle de l'Etat
janv-62	Mise en place du Haut Comité de l'orientation et de la formation professionnelle, où le patronat est représenté
14-juin-62	Par décret, l'apprentissage est déclaré ne faisant pas partie de la scolarité obligatoire
18-déc-63	Création du Fonds national de l'emploi (FNE) qui verse indemnités de reconversion aux salariés licenciés et mise en place d'actions de reconversion
18-janv-66	AG du CNPF. Le président y parle de perfectionnement et de reconversion des adultes et d'un financement par chaque entreprise
03-déc-66	Loi d'orientation et de programmation sur la formation professionnelle. La formation professionnelle continue y est déclarée "obligation nationale"
1967	La ligue française de l'enseignement devient la "Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente"
27-mai-68	Accords de Grenelle
31-déc-68	Une loi définit 5 types d'actions de formation : 1) conversion 2) adaptation, prévention 3) promotion professionnelle 4) préformation - préparation à la vie professionnelles 5) entretien et actualisation des connaissances
10-févr-69	Un accord paritaire crée les Commissions paritaires de l'emploi (CPE)
09-juil-70	Un Accord national interprofessionnel (ANI) est signé sur la formation et le perfectionnement professionnel
16-juil-71	Loi portant sur "l'organisation de la formation professionnelle continue, dans le cadre de l'éducation permanente"

**Tableau 10 Les principaux événements « travail & formation » de 1939 à 1971**

Avant de décliner les textes réglementaires de cette époque, signalons un événement majeur, en l'occurrence l'adoption à l'unanimité, le 10 mai 1944, de la Déclaration de Philadelphie par la Conférence internationale du travail. L'Organisation internationale du travail (OIT) y inscrit pour 1<sup>er</sup> article « *le travail n'est pas une marchandise* ». En plus d'y affirmer que « *l'emploi doit procurer aux travailleurs la satisfaction de donner toute la mesure de leur habileté et de leurs connaissances et de contribuer le mieux au bien-être commun* », c'est pour Alain Supiot (2018, P. 154) « *la première (et à ce jour la seule) fois où l'on voit une disposition du droit international rompre avec la logique taylorienne et fordiste, pour évoquer la qualité du travail et pas seulement*

*l'échange quantitatif de salaires contre du temps de travail.* »<sup>76</sup> Nous reviendrons ultérieurement sur cette définition en creux du travail car elle nous semble essentielle pour envisager les liens possibles à venir entre formation et travail.

L'après-guerre se caractérise par la reconstruction et la « bataille de la production » qu'elle suscite. Dans ce contexte, un consensus s'établit entre les trois acteurs principaux de la formation, l'Etat, le patronat et les syndicats ouvriers, depuis la libération jusqu'à la 5<sup>ème</sup> république. Tout est mobilisé pour privilégier la formation accélérée des travailleurs. L'heure n'est plus au débat sur la meilleure manière de former les ouvriers et sur la fonction émancipatrice du savoir ; priorité est donnée à l'adaptation aux besoins de production et au poste de travail. Cette orientation va avoir un fort impact sur l'avenir de la formation professionnelle en France et sur celui de l'enseignement technique (Charlot et Figeat, 1985). Le choix d'un développement économique fondé sur l'utilisation intensive d'une main-d'œuvre spécialisée et adaptée exclusivement aux besoins de la production écarte pour un temps les perspectives d'une formation professionnelle qualifiante.

La CGT s'engage dans cette « bataille de la production » jusqu'en 1947 ; elle souhaite aller vite et dans ce cadre, elle participe à une commission interministérielle, créée en décembre 1945, pour réfléchir à la réforme du système d'apprentissage et de formation professionnelle. Ce projet prévoit notamment la création d'un corps de conseillers techniques issus du monde professionnel et chargés d'évaluer les contenus de formation dispensés « *grâce à eux la poussière de craie qui menacerait de ternir le beau métier de nos maîtres d'apprentissage sera soufflée par intervalles et l'école sentira souffler l'air du chantier, de l'usine, du comptoir, de la vraie vie professionnelle* » déclare René GIRARD, alors secrétaire de la commission nationale d'apprentissage de la CGT<sup>77</sup>. Il y a là une sorte de paradoxe. Si, à la différence des patrons, le syndicat est favorable à ce que l'école prenne en charge la formation professionnelle, il souhaite néanmoins que cela soit réalisé sous contrôle des acteurs du travail. L'école garantit sans doute une forme de neutralité par rapport au patronat mais sa méconnaissance du travail oblige à la mettre sous contrôle.

Ce projet, remis aux parlementaires en 1947, ne sera jamais examiné. Le départ des ministres communistes du gouvernement, l'annonce du plan Marshall et la guerre froide vont isoler la CGT qui solidaire du parti communiste et donc opposée à une

---

<sup>76</sup> Plus loin dans l'entretien Alain Supiot déclare « Inévitablement, cette Déclaration porte les marques de son époque. (...) elle est parcourue par la tension inhérente au New Deal, entre, d'une part, une aspiration à l'autonomie dans et par le travail, et, d'autre part, une égalisation des conditions par la croissance ; autrement dit, entre, d'un côté, une vision politique de la justice sociale – vision héritée des Lumières françaises et américaines, qui considère l'économie comme un moyen – et, de l'autre, une vision économiste qui fait de la croissance une fin en soi, une espèce de Graal, d'où découleront tous les bienfaits possibles. » P. 163

<sup>77</sup> René Girard, cité par Brucy, 2001, P. 76.

réconciliation entre le travail et le capital (Brucy, 2001) refuse de s'associer à la bataille pour la productivité, devenue le combat partagé entre l'Etat, le patronat et les OS anti-communistes. Pour la CGT, la productivité se fait toujours au détriment de l'ouvrier.

A partir de novembre 1944, une commission ministérielle présidée par Paul Langevin, puis, après la mort de ce dernier, par Henri Wallon, élabore un plan de réforme de l'école dont l'objectif est de garantir l'égalité des chances, quelle que soit l'origine sociale des élèves.

Le travail de cette commission ne sera jamais discuté au parlement mais exercera une forte influence sur les réformes à venir. Il est prévu en particulier de construire une école unique de 6 à 18 ans. Ce n'est qu'à partir de 15 ans que les enfants seraient répartis en 3 sections, en fonction de leurs talents : une classique, une professionnelle et une pratique qui mène à l'apprentissage. Dans ses principes généraux, la commission récuse la hiérarchie des tâches générée par l'école d'avant-guerre : *« L'organisation actuelle de notre enseignement entretient dans notre société le préjugé antique d'une hiérarchie entre les tâches et les travailleurs. Le travail manuel, l'intelligence pratique sont encore trop souvent considérés comme de médiocre valeur. L'équité exige la reconnaissance de l'égale dignité de toutes les tâches sociales, de la haute valeur matérielle et morale des activités manuelles, de l'intelligence pratique, de la valeur technique. Ce reclassement des valeurs réelles est indispensable dans une société démocratique moderne dont le progrès et la vie même sont subordonnés à l'exacte utilisation des compétences. »*<sup>78</sup>

Au-delà de ces positions de principe, qui ne sont pas sans rappeler les déclarations des pères de l'université nouvelle en 1919, et alors que le rapprochement entre le travail et l'école semble acquis, constatons qu'aux yeux de la commission l'un pourrait nuire à l'autre : *« La culture générale représente ce qui rapproche et unit les hommes tandis que la profession représente trop souvent ce qui les sépare. Une culture générale solide doit donc servir de base à la spécialisation professionnelle et se poursuivre pendant l'apprentissage de telle sorte que la formation de l'homme ne soit pas limitée et entravée par celle du technicien. »* Culture générale VS culture professionnelle, cette opposition est étonnante. N'y a-t-il pas confusion entre ce qui oppose et ce qui distingue ?

Dès 1945, la formation des ouvriers (en particulier dans le bâtiment) étant une priorité, l'association pour la formation professionnelle de la main-d'œuvre (AFPMO) est créée, elle deviendra l'Association Nationale Interprofessionnelle pour la Formation Rationnelle de la Main-d'œuvre (ANIFRMO) en 1949 puis sera rebaptisée, en décembre

---

<sup>78</sup> <https://sites.ensfea.fr/escales/wp-content/uploads/sites/7/2009/03/Plan-Langevin-Wallon.pdf>

1965, Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA), sous tutelle du ministère du travail (et non celui de l'éducation).

Cette période est intéressante pour étudier les tensions qui naissent et s'exacerbent autour de la question de la formation professionnelle et du travail. D'un côté les patrons, plus ou moins opposés à la scolarisation de l'apprentissage, conscients néanmoins de la nécessité d'une formation plus qualifiante et de leur incapacité à l'organiser eux-mêmes ; de l'autre, les syndicats pour qui un enseignement professionnel isolé de l'enseignement général conduit à une forme de prolétarisation des métiers techniques, et un enseignement dispensé par l'école éloigne les futurs ouvriers des réalités de la production et, ipso facto d'une conscience de classe qu'on n'acquiert qu'à l'usine : « *L'apprentissage doit garder son caractère ouvrier ; il faut se garder de transformer les CA en des écoles comme les autres ; (...) une grande partie des professeurs sont d'anciens ouvriers et ils doivent conserver cet esprit de classe (...)* » écrivait encore en 1951 une dirigeante de la CGT (Cité par Troger, 1989, P.155.) Au-delà de la dialectique entre école et atelier, la formation reste un enjeu de lutte des classes.

Compte tenu de la nécessité d'à la fois gérer l'urgence de la reconstruction et la pénurie dans cette période d'après-guerre, une grande autonomie est laissée par l'administration centrale aux établissements techniques, jusqu'en 1950.

Dans ce cadre, des partenariats se tissent entre les établissements techniques et les entreprises sur le territoire, pour le versement de la taxe d'apprentissage, d'une part, pour la création de cycles de formation en fonction des besoins locaux de main d'œuvre, d'autre part.

Ainsi, bien que l'école ne soit pas dans l'atelier, c'est l'atelier qui prescrit à l'école les enseignements qu'elle dispense au risque que l'enseignement technique finisse par refléter la place accordée dans la société aux catégories socioprofessionnelles qu'il est en charge de former, d'autant plus si c'est le patronat qui dicte ses besoins. R. Girard, en charge des question de formation à la CGT, reflète les atermoiements de la centrale syndicale par rapport à l'enseignement technique : d'abord qualifié « *d'enseignement prolétarien* », « *d'enseignement de classe* », il évoquait au final sa capacité à développer « *l'esprit d'émancipation de la classe ouvrière* » (Ibid., P. 155.).

En 1948, les Commissions Nationales Professionnelles Consultatives ont pour principale tâche d'étudier et d'harmoniser les programmes des CAP et BP (brevet professionnel), lesquels étaient jusqu'ici établis la plupart du temps à partir de besoins territoriaux de main-d'œuvre. En mettant en place ces commissions, l'Etat confirme sa volonté de centraliser l'enseignement technique placé sous sa tutelle, tout en accordant aux professionnels une place a minima de contrôle puisque organisations syndicales et

patronales siègent dans les CNPC. Au-delà, en normalisant les CAP, l'Etat rompt avec la dépendance étroite de la formation aux besoins exprimés localement par les entreprises ; il fait un arbitrage, en quelque sorte, entre les défenseurs d'une formation qui colle et s'adapte en continu aux besoins de la production et ceux qui visent une ambition éducative plus large pour le futur travailleur.

Pourtant cette unification ne se fait pas sans protestation de la part notamment des organisations patronales. Si formation et travail se sont rapprochés, ils ne sont pas complémentaires pour tous : « *Dans ce secteur [l'artisanat] dominait le modèle de l'apprentissage traditionnel où l'expérience donc le temps passé à l'acquérir importe plus que le diplôme. Cette "présomption de compétence" accordée à la durée justifiait le refus de reconnaître la validité d'une qualification certifiée par un diplôme obtenu après trois années d'une formation donnée en école, hors des lieux de travail et selon des normes définies nationalement.* » (Brucy, 1989, P. 144). Pour les patrons de l'artisanat et des TPE, il est clair que l'école n'est pas jugée capable de former au travail, tout juste bonne à développer une « présomption de compétences ». Cette expression rappelle le débat évoqué plus haut autour du CCP, devenu CAP à la demande des patrons, ces derniers doutant que l'école soit capable de développer des capacités et lui préférant le terme d'aptitude.

La décennie entre 1950 et 1960 se caractérise, dans un contexte de conflits sociaux particulièrement violents, par la volonté de la plupart des acteurs de l'économie et un effort commun pour contribuer à la modernisation de la France. C'est aux Etats-Unis qu'ils vont principalement chercher les modèles « inspirants » sur lesquels s'appuyer pour réussir cet effort. De nombreux voyages, auxquels participent patrons, ingénieurs et cadres mais aussi syndicalistes<sup>79</sup>, y sont organisés pour observer les pratiques industrielles. On y découvre que le facteur humain est essentiel pour gagner en productivité et que la formation contribue à le transformer.

C'est ainsi qu'en l'espace de quelques années la formation devient le principal outil de la modernisation. Depuis longtemps réduite à la transmission de gestes techniques, pour les uns, ou voie d'émancipation pour les autres, la formation gagne subitement ses galons dans la bataille de la productivité. Non seulement elle permet de rationaliser et accroître les résultats de la production mais elle devient la panacée apte à transformer les relations au sein des organisations et à éviter les conflits sociaux (Lucie Tanguy, 2007).

Difficile de ne pas comparer à un mantra cette description de la fonction formation faite par le directeur du Centre interentreprises de formation (Durand, 1963, P. 317) :

---

<sup>79</sup> Seule la CGT ne se joint pas à ces « learning expéditions » car elle considère que l'ouvrier est à la fois le principal acteur et la principale victime de la productivité.

« il s'agit de " mieux employer les personnes ", de " mieux équilibrer, de mieux faire marcher l'ensemble de l'entreprise ". L'action de formation est une occasion " d'améliorer l'équilibre de l'entreprise " ; elle permet " de mettre en place des hommes mieux adaptés, de donner des satisfactions à chacun, de faire des promotions, de déceler les orientations, les aptitudes et de les employer aussi bien que possible " ».

C'est aussi à cette époque que les services du personnel se développent au sein des entreprises, en priorité dans les organisations de plus de 1000 salariés, même s'ils ne sont encore que rarement en charge explicitement des questions de formation (Tanguy, 2001) ; des associations réunissant des responsables du personnel sont également créées : l'Association Nationale des directeurs et chefs de personnel (ANDCP), le Groupement des acteurs et responsables de la formation (GARF), l'Association française des responsables de formation (AFREF).

L'ANDCP, qui compte 850 membres en 1960, contribue largement à construire et diffuser une doctrine relative à la place et au rôle de la formation dans les organisations. Lucie Tanguy (2001, P.38) cite à ce propos Raymond Vatier, un des responsables de l'association, qui, en 1958, déclare « *la Formation* [la majuscule est dans le texte] *est l'ensemble des actions propres à maintenir l'ensemble du personnel individuellement et collectivement au degré de compétence nécessitée par l'activité de l'entreprise. Cette compétence a trait aux connaissances, aptitudes, à la volonté de chaque personne et de chaque groupe. La compétence est la conjonction heureuse de ces trois termes : connaissances, aptitudes, bonne volonté.* » Au-delà du fait que ce vocabulaire de la compétence est au cœur du lexique de la formation professionnelle, et toujours questionné 70 ans plus tard, force est de constater le caractère abstrait de ces mots. Le travail n'y est pas évoqué, le lieu et les conditions du travail non plus. La compétence y est décrite comme le fruit hors sol d'une relation fusionnelle, relation qu'on a du mal à imaginer incarnée. Nous sommes loin de l'usine ou de l'atelier.

En 1955, Pierre Arents, membre du comité chargé par le ministre de l'éducation nationale de rédiger un avant-projet de réforme, utilise l'expression « *éducation permanente* » dans l'exposé des motifs qui présente le projet de réforme. Les experts s'accordent pour dire que c'est la 1<sup>ère</sup> fois que l'expression est employée dans un document officiel : " *Tous les systèmes de réforme de l'enseignement ne peuvent être de quelque efficacité, s'ils ne laissent l'école ouverte à tous et à tous âges c'est-à-dire s'ils ne supposent et prévoient l'éducation permanente de la nation. Le temps n'est plus où l'on croyait devoir en matière d'éducation borner les devoirs de la nation envers les enfants, afin de leur apprendre à lire, écrire et compter*". L'expression n'est pas retenue dans le texte du projet de loi déposé par le ministre, elle va pourtant faire école. Elle est reprise dans un autre projet de réforme en 1956, celui de Billières ; la



ligue d'enseignement devient en 1967 la ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente ; Bertrand Schwartz nomme « Education permanente » la revue qu'il crée en 1969 ; enfin, elle est reprise dans l'intitulé de la loi de 1971.

Que veut dire cette expression ? Dans un article du projet du ministre Billières, elle est définie à travers les missions qu'on lui attribue : « *prolonger, entretenir et compléter dans ses différents aspects l'éducation entreprise au cours de la scolarité ; maintenir et développer les connaissances professionnelles aux différents niveaux ; permettre aux travailleurs de s'élever dans la hiérarchie professionnelle et sociale et de donner aux plus aptes les moyens de suivre des cours d'enseignement supérieur ; faciliter l'adaptation et le reclassement des adultes appelés à changer de profession en raison notamment des circonstances économiques et du progrès technique.* » (cité par Noël Terrot, 1997, P. 174). Constatons simplement pour l'instant que ce terme, quoique adossé à un vocabulaire de l'entreprise et de l'emploi, semble englober une réalité plus large que celle de la formation professionnelle. L'ambition visée est à la fois plus vaste que celle d'acquérir moyens et méthodes utiles au travail et plus floue. Le travail n'est plus exclu, il reste néanmoins abstrait. Quoi qu'il en soit, dans les faits c'est le terme de formation qui sera retenu : « *l'histoire de la formation depuis 1955 est l'histoire [d'une] banalisation* » et « *l'éducation permanente, pas instrumentée, reste un concept de référence.* », (Palazzeschi, 2017).

En 1959, alors que Michel Debré est Premier ministre un texte est voté dont la modestie du titre, « *relatif à diverses dispositions tendant à la promotion sociale* », pourrait cacher l'importance. Il anticipe en effet les trois principes de la politique de formation à venir : aide financière apportée par l'Etat aux bénéficiaires de la formation, conventionnement tripartite des acteurs mobilisés (état, organismes de formation et entreprise) et coordination par l'Etat de la politique de promotion sociale (Claude Dubar, 2015). En outre, la loi donne un caractère formel et abouti à ce qui était parfois expérimental, embryonnaire ou en voie de développement : l'initiative menée par les universités de Grenoble et de Nancy est généralisée sous le nom d'Institut de promotion supérieure du travail (IPMST), le CNAM qui depuis 1952 voit ses centres se développer en régions, les formations syndicales, etc.

Pour ce qui concerne notre étude, retenons l'expression « *promotion supérieure du travail* » utilisée dans ce texte législatif. En l'état, l'expression est déroutante. Par quel miracle le mot travail est-il utilisé ? Il est question de promotion grâce à la formation et le mot travail se substitue au mot formation. Le recours à ce que nous pourrions qualifier de synecdoque est, nous semble-t-il, la preuve que le législateur réduit désormais la distance qui séparait jusqu'ici travail et formation.

Pour autant méfions-nous des évidences et évitons de penser que toutes les entreprises ont la même approche de la formation. Très logiquement, compte tenu de la faiblesse de leurs moyens, les petites structures restent encore faiblement impliquées dans la formation : *« si les organisations professionnelles patronales attestent d'un intérêt constant pour le domaine de la formation professionnelle et ne cessent de rappeler qu'il relève de leurs compétences autant que de celles de l'Etat, il en va autrement au niveau des employeurs singuliers. Les contraintes économiques dans lesquelles se trouvent les entreprises particulières, l'absence de réglementations acceptées visant à répartir d'une manière équilibrée les dépenses de formation sont à l'origine de l'extériorisation de celle-ci et au fondement de la perpétuation d'une faible implication des entreprises dans ce champ »* (Tanguy, 1989, P. 186).

En 1966, la formation professionnelle est déclarée "obligation nationale". Puis arrive 1968, les ouvriers et les étudiants sont dans la rue, la France de De Gaulle est en train de changer. L'égalité des chances devient une ambition partagée : l'école de la seconde chance est prête à émerger. Le 31 décembre 1968, une avancée importante consiste à tenter d'identifier les différents rôles attribués à la formation. Cinq types d'actions sont identifiées en fonction de l'impact qu'elles peuvent avoir sur le bénéficiaire : 1) conversion 2) adaptation et prévention 3) promotion professionnelle 4) préformation – préparation à la vie professionnelles 5) entretien et actualisation des connaissances. C'est une première ébauche pour tenter de résoudre cette question toujours actuelle mais jamais vraiment résolue des liens entre travail et formation. C'est aussi l'occasion de constater le glissement de plus en plus marqué entre travail et emploi.

Le 9 juillet 1970 un Accord National Interprofessionnel est signé à l'unanimité par les partenaires sociaux. Les premières pierres de la formation professionnelle continue sont posées. La formation professionnelle devient une obligation nationale, inscrite dans la loi fondatrice de 1971, dont les principes figurent encore au code du travail (illustration 5).

**LOI n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente (1).**

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Art. 1<sup>er</sup>. — La formation professionnelle permanente constitue une obligation nationale. Elle comporte une formation initiale et des formations ultérieures destinées aux adultes et aux jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent. Ces formations ultérieures constituent la formation professionnelle continue.

La formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente. Elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social.

L'Etat, les collectivités locales, les établissements publics, les établissements d'enseignement publics et privés, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales, ainsi que les entreprises, concourent à l'assurer.

« L'influence des événements de Mai 1968 a été plus importante pour ma tentative que les accords de Grenelle proprement dits. (...) Le climat créé par les événements de Mai 1968 avait créé dans les milieux responsables de la vie économique et sociale, dans les structures administratives et dans la classe politique, suffisamment de réactions de sens divers, allant de la compréhension à des réflexes de crispation, pour permettre certaines audaces de la part de ceux qui voulaient réformer en profondeur. Bien sûr, on n'avait pas attendu Mai 68 et la période qui a suivi pour se préoccuper de formation professionnelle, ou bien de formation professionnelle permanente. (...) tout le monde s'accordait à vouloir transformer le système de formation professionnelle. »

**Illustration 5 Loi N°71-575 du 16 juillet 1971  
Journal officiel du 17.07.1971**

**Jacques Delors<sup>80</sup>, 1991**

La loi rend désormais obligatoire la formation pour les travailleurs. Elle instaure néanmoins pour règle que « *la formation est en principe dispensée dans des locaux distincts des lieux de travail.* »<sup>81</sup> L'entreprise, parce qu'elle lie le salarié à l'employeur par un contrat de subordination, est jugée non favorable à la formation professionnelle qui, par construction, contribue à l'autonomie, voire émancipe.

La formation professionnelle est devenue une obligation pour tous mais l'espace dévolu au travail n'y est pas reconnu propice. Au point que, lorsque son caractère pratique nécessite que la formation soit conduite au sein de l'entreprise, le texte prescrit qu'elle se déroule « *conformément à un programme établi en fonction d'objectifs préalablement déterminés. Ce programme précise les moyens pédagogiques et d'encadrement mis en œuvre.* »<sup>82</sup> Au final, le pas franchi n'est pas si grand : l'école peut, le cas échéant, entrer à l'usine, dans l'atelier ou la boutique à condition d'appliquer ses propres règles, codes et usages, modes de penser et de faire... tant pis si le travail ne s'y retrouve pas, tant pis s'il ne parle ni la langue, ni la science des pédagogues.

Paradoxalement, dans le même temps, la loi instaure la validation des acquis professionnels (VAP) et admet ainsi formellement que le lieu où le travail s'exerce est

<sup>80</sup> Jacques Delors est en 1971 conseiller auprès du 1<sup>er</sup> ministre, Jacques Chaban-Delmas, en charge des Affaires sociales, il est à l'origine de la relance de la négociation collective et des lois sur la formation permanente.

<sup>81</sup> Article D6321-3, Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente.

<sup>82</sup> Article D6321-1, Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971

aussi lieu d'acquisition de compétences, y compris celles constitutives d'une certification délivrée jusqu'ici par l'école, exclusivement. L'entreprise devient espace où s'acquièrent des capacités nouvelles, où le travail peut tenir lieu de parcours apprenant.

Au-delà des postures contextuelles et idéologiques, peut-être pour partie responsables de cette contradiction intrinsèque aux textes fondateurs de la formation continue, force est de constater que quelque chose « grippe » encore entre travail et formation. Soit la formation est exclue du travail, soit elle s'y impose avec ses propres codes.

Au terme de cette période, constatons que la FPC de la loi de 1971 doit son émergence à deux principales motivations. La première est la bataille d'après-guerre menée pour la productivité, pour permettre à la France de gagner ses galons de nation moderne et concurrentielle. La seconde est associée aux violents conflits du travail, notamment dans les mines de fer lorraines, en 1963. La formation est devenue à la fin des années 60 à la fois un outil de production et un moyen de maintien de la paix sociale.

Dans ce contexte, sans doute ne sommes-nous pas tout à fait parvenus à résoudre l'équation entre travail et formation. Admettons néanmoins que désormais la formation professionnelle est non seulement devenue une obligation et un bien partagés. Il reste à construire et diffuser une doctrine sur ce nouvel objet. Ce travail de formalisation d'un langage commun reste d'actualité (Tanguy, 2007, PP. 41-42) : « *Il convient, en conséquence, de convertir les mentalités, opération qui exige d'élaborer une définition consensuelle de la formation. Elle devient ainsi l'objet d'une représentation publique, un bien universel, qui est tout à la fois : un moyen de développer l'adaptabilité dans un cadre professionnel (dans l'intérêt des entreprises) ; un moyen de promotion et de mobilité professionnelle et individuelle (dans l'intérêt des salariés) ; un moyen de dynamiser l'économie (dans l'intérêt national)* ». Reste qu'à force de demander à la formation de résoudre tous les problèmes de société, on risque de l'épuiser et de lui faire perdre de vue ses objectifs fondamentaux : renouer les liens naturellement tissés avec le travail, liens trop souvent distendus, brisés, ou simplement usés par une lente et épuisante quête du sens.

L'examen de cette 3<sup>ème</sup> période confirme néanmoins qu'un rapprochement s'est opéré entre travail et formation. Les relations entre les trois principaux acteurs se sont en outre largement modifiées. L'Etat a pris les rênes de la formation professionnelle en instaurant une obligation de financement dont il est garant et contrôleur en dernière instance. Cette logique « payer ou former » a d'ailleurs été fréquemment dénoncée car considérée comme nuisible à une véritable politique formation initiée et pilotée au sein des organisations. Sans doute le renforcement du lien entre travail et formation ne peut se faire qu'à condition que les principaux acteurs, employeurs et travailleurs,

soient directement à la manœuvre : « *Il faut qu'on amène les gens à remettre en cause l'insignifiance de leur travail en décalage croissant avec leurs compétences intrinsèques pour, à plus long terme, remettre en cause la division sociale du travail.* » (Faist, de la CFDT, Cité par Charlot et Figeat, 1985, P. 449).

Au début des années 70, ce qui fait consensus est, nous semble-t-il, la valeur exclusivement instrumentale de la formation et le lien, pour l'instant toujours peu questionné, entre travail et emploi.

Observons maintenant les mots de la formation (tableau 11) et ce qu'ils révèlent sur l'évolution des liens entre travail et formation.

<b>Année</b>	<b>Expression</b>
1948	Promotion du travail
1949	Formation rationnelle de la main d'œuvre
1955	Education permanente
1957	Promotion supérieure du travail
1959	Promotion sociale
1965	Formation professionnelle des adultes
1966	Perfectionnement et reconversion
1970	Formation et perfectionnement professionnel
1971	Formation professionnelle continue

**Tableau 11** Les mots de la formation, de Daladier à Delors

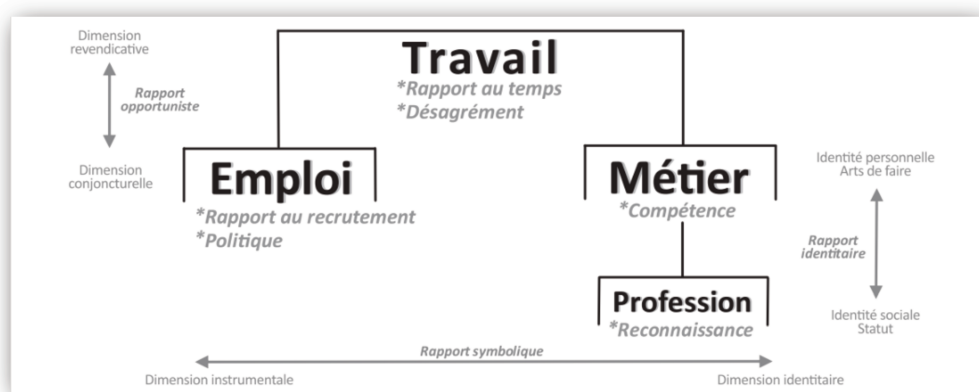
Le mot « formation » que nous avons vu apparaître en mai 1939 pour la première fois, dans le contexte de la reconversion des chômeurs, semble peu à peu s'imposer puisqu'il apparaît à quatre reprises dans cette troisième période. Les expressions dans lesquelles il est employé jusqu'en 1971 s'inscrivent dans la même logique opérationnelle : on vise d'abord la rapidité – formation *accélérée* – puis la rationalité avec la création de l'ANIFRMO (le premier nom de l'AFPA) dont l'objectif est de former rapidement les personnes pour les hisser à un premier niveau de qualification dans le bâtiment et la métallurgie, et enfin la spécialisation et l'amélioration – *perfectionnement*. La formation est donc, dès sa première occurrence, clairement sommée d'être utile, efficace, dans les meilleurs délais ; on pense à la formation d'adaptation à l'outil de travail à laquelle les syndicats reprochent fort justement de se contenter de lier le travailleur à son poste.

Constatons en outre que c'est en 1955 qu'apparaît la dernière occurrence du mot éducation. Nous avons, depuis l'après-guerre, abandonné le rêve de Condorcet. Certes, Pierre Arents, à qui on attribue généralement la paternité de l'expression

d'éducation permanente, tente de convertir l'Etat au concept mais sans succès. Certes mais nous verrons plus loin que rien dans la loi, hors ce titre, ne confirme cette lecture. Sans compter

Nous entrons dans cette troisième période dans l'ère de la formation au service du développement des compétences des travailleurs : perfectionnement, promotion et reconversion sont les maîtres mots.

La loi de 1971 portant "organisation de la formation professionnelle continue, dans le cadre de l'éducation permanente" semble renouer avec l'ambition d'Arents et conserver un peu du caractère pérenne qu'avait l'éducation permanente mais les qualificatifs, continu et permanent, en dépit des apparences, sont loin d'être synonymes. L'étymologie de l'un renvoie au latin *permanere* qui signifie « demeurer jusqu'au bout » quand l'autre vient de *continere*, « tenir ensemble ». Quand le premier s'engage à ne jamais faire défaut, le second promet une forme d'association constante entre le professionnel et la formation ; la continuité désigne donc la durabilité du lien. Peut-on considérer ceci comme une revendication du lien constant entre travail et formation ? A condition de considérer que travail et professionnel réfèrent à la même idée. Or le travail surplombe le professionnel et le terme désigne pour les travailleurs un concept plus large que celui de profession ; il est « *une sorte de méta-objet* » qui englobe les autres et se former au travail est sans aucun doute quelque chose de plus impliquant que se former à sa profession. La figure 6 est celle que Labbé propose pour représenter l'organisation sémantique des concepts d'emploi, métier, profession et travail.



**Figure 6 Organisation hiérarchique et sémantique des objets du système représentationnel Travail, Emploi, Métier, Profession, d'après Labbé<sup>83</sup>**

Elle souligne notamment le fait que si les termes emploi et métier sont fréquemment confondus avec le travail, il n'y a pas de caractère de réciprocité. On n'utilise rarement les mots emploi ou métier pour parler de travail. Elle évoque à ce propos une « *relation*

<sup>83</sup> 2013, P. 103

*hiérarchique d'emboîtement* ». Pour notre part, nous interprétons cette hiérarchisation comme un effet de l'abstraction de plus en plus grande du travail au profit d'une représentation économique et institutionnelle.

Forquin (2004, P. 27) considère, quant à lui, qu'avant 71, le concept d'éducation permanente induisait le refus d'une école hégémonique : « *Le système éducatif nouveau est un système décentré, un système " dont le centre est partout ", non pas parce que toutes les instances ou toutes les institutions se confondent, mais parce qu'aucune ne peut plus se définir comme base, noyau ou modèle pour toutes les autres.* », un tel système décentré devrait pouvoir générer « *une liaison plus forte et plus organique", entre l'éducation et la vie.* » La loi réduit ceci au principe d'une école de la seconde chance.

Nous découvrons ainsi que, loin d'apporter le souffle attendu et nécessaire, la loi de 1971 a peut-être, en clôturant le débat ouvert de longue date entre éducation permanente et formation, tranché les liens qui se tissaient depuis plusieurs années entre travail et formation.

#### III.2.4 La dichotomie assumée, 1971 - 2018

Nous sommes presque au terme de cet examen des liens entretenus – ou non – entre travail et formation via, en particulier, les textes réglementaires rédigés en France depuis la révolution. Ils ont contribué à générer un système complexe dont l'un des quatre principaux travers est pour Dubar (2015) la standardisation des formes de formation mises en œuvre par les acteurs .

Pour caractériser cette quatrième période, nous avons choisi de la nommer « dichotomie assumée ». En effet comme vont le montrer les pages qui suivent, si la formation est désormais considérée comme capable de contribuer à la fabrication et au développement de compétences professionnelles, elle n'a pas pour autant droit de cité dans le cadre du travail. La résolution de la dichotomie dépend des organisations et des acteurs qui y exercent.

Examinons les textes produits au cours des dernières décennies qui tentent d'effacer la dichotomie entre travail et formation (tableau 12), sans pour autant la résoudre.

DATE	EVENEMENTS
Juil 1971	La loi portant "organisation de la FPC, dans le cadre de l'éducation permanente"
1981	Création d'un Ministère de la formation professionnelle
31.12.1991	Obligation de financement de la formation pour les entreprises < 10 salariés et les professions libérales ; bilan de compétences
Déc 1993	Loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle : étend les compétences formation des régions ; les FAF deviennent OPCA ; disparition des ASFO <sup>84</sup>
Janv.2000	Loi Aubry oblige l'employeur à adapter les salariés à l'évolution de leurs emplois.
Mars 2000	Traité de Lisbonne : économie de la connaissance et FTLV <sup>85</sup>
Janv. 2002	Loi de Modernisation Sociale : création de la Validation des acquis de l'expérience (VAE)
février 2004	Elargissement du droit au CIF ; obligation de négocier sur FPC dans les branches ou les entreprises ; renforcement rôle comité d'entreprise en formation
Mai 2004	Loi relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social : création du Droit individuel à la formation (DIF)
Nov. 2009	Loi sur l'orientation et la FTLV : création DIF portable + passage de 5 types d'action de formation à 2
Déc 2013	ANI : sécuriser les parcours professionnels pour favoriser l'emploi
Mars 2014	Loi sur la formation professionnelle, l'emploi et la démocratie sociale ; le CPF remplace le DIF ; création du CEP ; contrôle de la qualité de l'offre formation par les OPCA
Août 2016	Loi relative au travail à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels, dite « loi Travail »
Févr. 2018	Accord national interprofessionnel pour l'accompagnement des évolutions professionnelles, l'investissement dans les compétences et le développement de l'alternance
Sept 2018	Loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel : création de l'AFEST

**Tableau 12 Les principaux événements « travail & formation » de 1971 à 2018**

Compte tenu de mon histoire professionnelle, difficile de passer sous silence la loi de décembre 1991 qui a étendu l'obligation formation à toutes les entreprises, y compris aux entreprises libérales, dont l'effectif est inférieur à 10 salariés<sup>86</sup>.

Cette loi est aussi à l'origine du bilan de compétences, dont l'objectif est « *de permettre à des travailleurs d'analyser leurs compétences professionnelles et personnelles ainsi que leurs aptitudes et leurs motivations afin de définir un projet professionnel et, le cas échéant, un projet de formation* »<sup>87</sup>. Une analyse terme à terme de ce texte invite à identifier les correspondances tissées entre compétences, aptitudes et motivations

<sup>84</sup> Association de formation. Elles avaient été, le plus souvent, créées par les organisations patronales.

<sup>85</sup> Formation tout au long de la vie.

<sup>86</sup> Le fonds d'assurance formation des professions libérales est créé par un accord cadre interprofessionnel relatif à la formation permanente et à la création du FAF-PL, signé entre l'UNAPL et les organisations syndicales le 9 juillet 1987. Il est modifié par un nouvel accord collectif signé le 28 octobre 1992. Cet accord élargit le champ d'intervention du FAF à toutes les entreprises libérales.

<sup>87</sup> <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000006651252/1992-01-04>



et, ipso facto, entre travail et formation. L'objectif visé est le « projet professionnel » devenu mantra pour l'emploi depuis près de 30 ans. Cette injonction du projet, au croisement entre l'invitation à être soi et la nécessité à s'adapter à la réalité économique et au marché de l'emploi (Loquais, 2014), crée une confusion entre les acquis constatés du travail et ceux à venir, entre les compétences réelles et celles nécessaires pour le métier visé. Le bilan devient un savant mélange entre les acquis des expériences passées et les besoins pour mener les expériences à venir. Le lien entre formation et travail n'y a pas nécessairement gagné.

Dans les faits, ce sont des cabinets de type cabinets conseils, qui accompagnent le plus souvent les candidats dans la construction de leur bilan. Développés à l'initiative du Ministère du travail à partir de 1986, les centres interinstitutionnels de bilan de compétences (CIBC), sont depuis 2000 organisés dans une fédération. C'est à ce type de structure qu'est réservé le droit d'accompagner les travailleurs dans l'établissement de leur bilan de compétences. Un décret<sup>88</sup> précise d'ailleurs depuis 2018 que « *les employeurs ne peuvent réaliser eux-mêmes des bilans de compétences pour leurs salariés.* » Sur le principe, on comprend bien que le travailleur ne puisse être « otage » de son employeur pour l'évaluation de ses compétences, pour autant admettons que cette réserve nuit encore davantage à éclairer les relations entre travail et formation.

Quoiqu'il s'agisse de l'espace européen, il nous semble utile de nous arrêter sur le traité de Lisbonne<sup>89</sup> dont l'impact sur la réglementation de la formation professionnelle est incontestable. L'économie de la connaissance que vise l'Europe depuis 2000 suppose que les Etats membres mobilisent leur appareils de formation tout au long de la vie<sup>90</sup>. Le concept de « *formation tout au long de la vie* » n'est pas sans rappeler celui d'éducation permanente mais il fait plus recette que son prédécesseur. Est-ce parce qu'il fait spécifiquement référence à l'emploi plutôt qu'à celui du travail ?

Pour compléter cet examen, observons la place qu'occupe la formation professionnelle au sein de l'administration. Les tâtonnements restent de mise entre ministère de l'éducation nationale et ministère du travail. Auparavant secrétariat d'état, rattaché au ministère de l'éducation nationale, la formation professionnelle passe sous la responsabilité d'un ministre à part entière à partir de juin 1981.

---

<sup>88</sup> n°2018-1330 du 28 décembre 2018 - art. 2

<sup>89</sup> L'Europe s'y donne en effet comme ambition de « devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale. »

<sup>90</sup> « Les systèmes européens d'éducation et de formation doivent s'adapter tant aux besoins de la société de la connaissance qu'à la nécessité de relever le niveau d'emploi et d'en améliorer la qualité. Ils devront offrir des possibilités d'étude et de formation conçues en fonction de groupes cibles et des différentes étapes de la vie : les jeunes, les adultes sans emploi et les travailleurs dont les compétences risquent d'être dépassées en raison de la rapidité des changements. » [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_fr.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm)

En 1984, sous le gouvernement Fabius, le ministre du travail devient celui du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle ; la délégation à la formation professionnelle est, quant à elle, rattachée au ministère du travail.

En 1997 elle fusionne avec la délégation à l'emploi et devient Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP).

Ce qui semblait histoire ancienne – la querelle entre ministère de l'industrie et du commerce et ministère de l'instruction publique – serait encore à résoudre : école et travail revendiquent-ils toujours, l'un et l'autre, de prendre le leadership sur la fabrication des compétences ? Enfin, le glissement quasi métonymique de travail à emploi est désormais acté et la formation professionnelle semble exclusivement se consacrer à la préparation des travailleurs à l'emploi.

Un événement majeur est celui de l'apparition de la validation des acquis de l'expérience en janvier 2002.

On se souvient que la loi de 1971 avait d'ores et déjà entériné la validation des acquis professionnels.

Celle de 2002 élargit le champ des certifications pouvant bénéficier de ce mode de validation. Nous proposons d'examiner, dans le tableau 13, ce qu'apportent les deux textes pour repérer ce que le lien travail-formation y a éventuellement gagné.

	VAP, 1971	VAE, 2002	de la VAP ... à la VAE
<b>Titres visés</b>	Titres ou diplômes de l'enseignement technologique	Diplômes ou titres à finalité professionnelle	des titres et diplômes technologique... à tous les titres et diplômes
<b>Profil candidat</b>	Il a exercé pendant 5 ans une activité professionnelle en rapport avec l'objet de sa demande (...) pour justifier d'une partie des connaissances et des aptitudes exigées	L'ensemble des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée ou bénévole, en rapport direct avec le contenu du diplôme ou du titre	de l'activité professionnelle qui développe connaissances et aptitudes... à toute activité développe des compétences professionnelles
<b>Durée expérience</b>	Avoir exercé pendant 5 ans une activité professionnelle en rapport avec l'objet	La durée minimale d'activité requise ne peut être inférieure à 3 ans	de 5 ans d'activité professionnelle... à 3 ans d'activité
<b>Examen mené par le jury</b>	Au vu d'un dossier constitué par le candidat. Il [le jury] détermine les épreuves dont le candidat est dispensé pour tenir compte des acquis ainsi validés.	Le jury se prononce au vu d'un dossier constitué par le candidat, à l'issue d'un entretien à son initiative ou à l'initiative du candidat et, le cas échéant, d'une mise en situation professionnelle réelle ou reconstituée, lorsque cette procédure est prévue par l'autorité qui délivre la certification.	de l'examen d'un dossier... à une mise en situation réelle

	VAP, 1971	VAE, 2002	de la VAP ... à la VAE
<b>Composition du jury</b>	Les enseignants-chercheurs ou enseignants constituent la majorité du jury. Des personnes compétentes dans les activités concernées sont associées	Présence significative de représentants qualifiés des professions concernées	d'un jury d'enseignants... à un jury composé d'au moins 25% de professionnels
<b>Nature de la validation</b>	Validation d'acquis professionnels pour remplacer une partie des épreuves	Totalité du diplôme ou du titre et, en cas de validation partielle, identification de la nature des connaissances et aptitudes devant faire l'objet d'un contrôle complémentaire	d'une dispense d'une partie des épreuves... à la validation totale

**Tableau 13 Comparaison VAP et VAE**

Alors qu'en 1971, la loi ne concédait qu'à la seule activité professionnelle, c'est-à-dire à l'emploi, la capacité d'acquérir « connaissances et aptitudes », elle reconnaît désormais que toute activité, professionnelle aussi bien que personnelle, permet de développer des compétences. En l'espace d'une trentaine d'années, le travail a élargi son champ d'intervention. Il était temps ! Qui considère aujourd'hui que travailler ne concerne que les activités rémunérées ? La définition du travail proposée par Gomez pourrait nous servir d'étalon : « *J'appelle travail l'activité de l'être humain qui, confronté à des contraintes, produit selon un projet déterminé, quelque chose pouvant servir à d'autres. Chaque jour, nous travaillons de diverses façons, rémunérées ou pas, salariées ou bénévoles* » (Gomez, 2016, P.16).

Depuis 2002, il est admis que le travail produit les mêmes effets que les autres modes d'acquisition des connaissances et aptitudes, (Bisse, 2005, P. 23) : « *Ce qui est en jeu en VAE, c'est l'épaisseur de l'existence à la fois passée et présente et, évidemment, la façon que l'on a de se projeter dans l'avenir. Car à la différence de l'examen que l'on "subit" parce qu'il faut bien conclure un cursus passé, le passage en jury VAE annonce la plupart du temps l'aube d'un temps futur.* » Nombre d'études confirment en effet que la démarche VAE crée une forme d'appétence pour la formation. Et ceux qui souvent s'en étaient écartés au cours de leur parcours initial de formation y reviennent, parfois après un long passage par le travail. Au-delà d'une reconnaissance à l'identique des autres modes de validation des compétences, la VAE permet de mettre en lumière le caractère formateur immanent du travail.<sup>91</sup>

<sup>91</sup> Précisons que depuis la loi N°2022-1598, publiée au Journal Officiel le 21 décembre 2022, l'obligation d'une expérience professionnelle d'au moins 1 année est supprimée. Désormais, le candidat doit justifier l'exercice d'une activité en lien avec la certification demandée, à charge pour lui de démontrer dans son dossier l'acquisition, pendant cette expérience, des compétences nécessaires à l'obtention de la certification visée.

A partir des années 2000 les relations entre les trois acteurs principaux de la formation professionnelle semblent rôdées : les partenaires sociaux négocient un accord national interprofessionnel (ANI) que l'Etat reprend ensuite à son compte pour en faire une loi, à quelques ajustements près. C'est ce qui se passe en 2003 puis en 2013. C'est sans doute l'un des signes forts du consensus finalement établi autour de cette question de la formation.

En 2018, contre toute attente, Muriel Pénicaud alors ministre du travail, de l'emploi et de l'insertion, rompt avec cet usage et ne tient pas compte de l'ANI signé par les partenaires sociaux en février. Le titre I de cet ANI se donnait pour ambition de « *répondre aux besoins d'évolution, de transformation et de développement des compétences : un enjeu pour chacun et une responsabilité pour l'entreprise* »<sup>92</sup>, la loi vise, quant à elle, « *la liberté de construire son avenir professionnel* » et considère donc, entre les lignes, que la responsabilité de la compétence, et de l'accès à l'emploi, est d'abord individuelle, quand les partenaires sociaux choisissaient, eux, de responsabiliser d'abord l'entreprise. Le lien entre travail et formation n'y a sans doute pas gagné en visibilité.

Cinquante ans après la loi de 1971, constatons qu'entre travail et formation les relations ont certes évolué mais la dichotomie n'est pas pour autant effacée. Etrangement, on semble être revenu aux mêmes enjeux qu'au début du 20<sup>ème</sup> siècle : priorité est donnée à l'apprentissage et à la formation initiale ; le chômage endémique des jeunes explique cette volonté de l'Etat et des partenaires sociaux. Dans ce cadre, les moyens mobilisés depuis 2018 sont importants et les résultats obtenus réels : 44% de croissance des contrats d'apprentissage entre 2019 et 2020, 38 % entre 2020 et 2021, et un résultat net de 892 100 contrats en décembre 2021<sup>93</sup>. Autant dire qu'il s'agit d'une reconnaissance *de facto* de la capacité du travail à être formateur, tout au moins pour l'insertion professionnelle.

Pour autant, les bons résultats de l'apprentissage masquent les faibles progrès de la formation continue, en particulier dans les TPME. J'en veux pour preuve la difficulté d'accéder à des informations concernant les résultats des entreprises en matière de recours à la FPC pour leurs salariés, notamment auprès des OPCO en charge de la gestion des plans de formation des TPME. Leurs bilans sont prioritairement consacrés aux résultats de l'apprentissage. Quant au CPF, également en développement, il est en principe mobilisé par les individus et, d'après une enquête de la DARES <sup>94</sup>, utilisé à

---

<sup>92</sup> <https://www.centre-info.fr/site-reforme/rapports/ani-formation-professionnelle-2018>

<sup>93</sup> [https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/2f77703b6fd27f928b2b5f63077766b8/DR\\_apprentissage\\_2021.pdf](https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/2f77703b6fd27f928b2b5f63077766b8/DR_apprentissage_2021.pdf)

<sup>94</sup> <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/donnees/resultats-de-lenquete-sur-les-usages-du-compte-personnel-de-formation>

75% à leur initiative ; il ne vise donc pas une professionnalisation associée à l'activité exercée par le bénéficiaire : seulement 26% des salariés interrogés déclarent avoir pour objectif « *d'être plus efficace dans leur travail* », même si recourir au CPF pour gagner en efficacité à son travail est pour le moins paradoxal...

Que nous a appris ce cheminement mené depuis la loi de 1971 ?

Nous mesurons mieux en quoi la question de la formation professionnelle est indissociable depuis cinquante ans des contextes économique et politique dans lesquels elle s'inscrit ; elle est, au mieux, instrumentalisée au service d'une politique de l'emploi et, au pire, un fusible actionné en tant que de besoin par les trois principaux acteurs de la formation.

Initialement, avant de mener cette étude sur l'histoire de la FPC, nous accordions à la loi Delors un caractère innovant et social qu'elle n'incarne, en vérité, que faiblement. Jacques Delors reconnaît lui-même que la loi qui porte son nom a surtout permis de stabiliser l'organisation de la FPC et de lui donner les moyens financiers *ad hoc*. Mais si la nature du lien entre formation et travail a gagné en visibilité, constatons que la formation reste instrumentale et subséquente au travail.

Le lexique de cette période (tableau 14) donne-t-il un éclairage supplémentaire ?

Année	Expression
1971	Formation professionnelle continue
2000	Formation tout au long de la vie
2004	Droit individuel à la formation
2014	Compte personnel formation
2018	Plan d'investissement dans les compétences

**Tableau 14** Les mots de la formation, de Delors à Pénicaud

Le terme formation a gagné la partie et s'impose depuis 1971. Constatons néanmoins que le collectif semble se déliter au profit d'une dimension individuelle : d'abord érigée comme inséparable de l'existence – *formation tout au long de la vie* – la formation est devenue un *droit*, puis avec le compte personnel formation (CPF), elle devient une ressource, voire un capital<sup>95</sup> ; en d'autres termes elle est désormais une responsabilité individuelle et il appartient à chacun de faire fructifier son bien...

Le dernier-né de cette succession de vocables est le PIC, pour plan d'investissement dans les compétences. Dans cette expression, ni le travail, ni la formation ne sont plus visibles. Sous prétexte de viser l'efficacité et la réponse aux besoins, le travail est

<sup>95</sup> L'expression « capital formation » n'est, à ma connaissance, pas encore utilisée au même titre que celle de « capital santé ».

devenu abstrait et le travailleur lui-même a disparu derrière des compétences qui ne lui sont plus consubstantielles. Investir dans les compétences, c'est cibler celles qui existent, d'une part, et celles qui promettent un retour sur investissement, d'autre part. La compétence n'est désormais plus qu'une donnée recensée par la DATA. Gageons que le travail n'y a pas gagné en visibilité, ni d'ailleurs la formation.

Au final, cet examen du vocabulaire, pour partiel qu'il soit, confirme que les liens entre travail et formation se sont resserrés depuis 1791. Pourtant, la loi de 1971, pour essentielle qu'elle soit dans l'organisation de la FPC en France, n'a sans doute pas réalisé toutes les ambitions des acteurs de la formation, en particulier de ceux qui revendiquent l'héritage de Condorcet et, comme lui, promeuvent l'instruction universelle. Depuis 2000 et l'apparition de l'obligation de la formation tout au long de la vie, obligation déclarée des états mais obligation de fait des personnes, la formation interroge de moins en moins le travail. Certes, elle prépare les travailleurs à l'emploi, elle donne les outils et les méthodes pour le faire mais elle n'autorise pas le travailleur à s'emparer de son travail. La compétence, devenue patrimoine abstrait sur lequel il convient que les organisations et les hommes investissent, perd le lien consubstantiel qu'elle entretenait jusqu'ici avec le travail et la formation.

L'AFEST est sans doute un moyen de résister à cette érosion, (Santelmann, 2021, P. 127) « *L'ambition des AFEST est de développer une compétence collective nouvelle dans le fonctionnement de l'entreprise, consistant à organiser le travail pour qu'il puisse intégrer une dimension apprenante compatible avec la performance économique et la reconnaissance sociale des salariés. Pour beaucoup, cela tient du paradoxe. En réalité, il s'agit de promouvoir un collectif de travail « intelligent », adepte du travail « bien fait »* ».

Encore faut-il que l'ensemble des acteurs s'en emparent et voient dans cette nouvelle modalité ce qu'elle est : un formidable outil qui permet aux travailleurs d'interroger ensemble le travail et, de ce fait, de reprendre la main sur lui.



## Chapitre IV Expérimentation de l'AFEST au sein de TPME

### IV.1 Un contexte singulier de réalisation de la recherche

La loi du 5 septembre 2018 qui confère à l'AFEST le statut de formation, au sens juridique du terme fait suite, on le sait, à une étude pilotée par la Délégation Générale pour l'Emploi et la Formation Professionnelle (DGEFP), de 2016 à 2018, à laquelle Actalians, l'entreprise au sein de laquelle je dirigeais la R&D, s'est associée avec dix autres OPCA (organisme paritaire collecteur agréé)<sup>96</sup>. Ces travaux, les nôtres ainsi que ceux des autres OPCA, ont fait l'objet d'un rapport publié en juillet 2018<sup>97</sup>.

Parallèlement, une réforme est, à l'époque, mise en œuvre par l'Etat pour transformer le dispositif de collecte et de financement de la formation professionnelle. Les vingt OPCA, dont Actalians, perdent leur agrément et sont définitivement remplacés par onze Opérateurs de compétences (OPCO). Actalians et AGEFOS-PME<sup>98</sup> se rapprochent et deviennent Opco EP<sup>99</sup>, le 14 mars 2019. La direction R&D, devient un peu plus tard la direction R&I (recherche et innovation) ; jusqu'ici rattachée à la direction générale, elle intègre, à partir de juillet 2019, la direction appui aux branches et développement de l'offre de services (ABDOS). Pour que le lecteur puisse identifier quel est le public d'Opco EP, le tableau 15 présente l'ensemble des entreprises adhérentes réparties en fonction de leur effectif.

Moins de 5 salariés	de 5 à 10 salariés	De 11 à 49 salariés	De 50 à 299 salariés	plus de 300 salariés	TOTAL
<b>500 245</b>	<b>45 336</b>	<b>22 634</b>	<b>3 268</b>	<b>465</b>	<b>571 948</b>

**Tableau 15 Effectif des entreprises adhérentes d'Opco EP, au 25.10.2021**

<sup>96</sup> Il s'agit des organismes chargés de collecter, mutualiser et redistribuer les obligations financières versées par les entreprises au titre de la formation professionnelle.

<sup>97</sup> Caser et al : « Expérimentation relative à l'action de formation en situation de travail » Rapport final, Juillet 2018. <https://travail-emploi.gouv.fr/demarches-ressources-documentaires/documentation-et-publications-officielles/rapports/article/rapport-l-experimentation-relative-aux-actions-de-formation-en-situation-de>

<sup>98</sup> AGEFOS PME, pour Association pour la Gestion de la Formation des Salariés des PME, OPCA interprofessionnel et multibranches.

<sup>99</sup> En réalité, cette transformation a été réalisée de manière plus complexe. Pour la simplification de la lecture, et dans la mesure où ceci n'intéresse la présente recherche que pour expliquer le contexte de sa réalisation, je fais le choix de m'en tenir aux résultats visibles. Gardons en mémoire que 1) les 2 organisations d'origine se percevaient, avant la réforme, comme des organisations plus concurrentielles que partenaires. 2) le DG du plus petit des 2 organismes – en l'occurrence Actalians - devient, le 28 mai 2019, DG de la totalité après deux mois de négociation et plusieurs votes du CA, le DG d'Agefos devenant Directeur délégué aux territoires 3) un processus de centralisation de l'organisation est mis en œuvre par la direction qui met fin à l'organisation en réseau d'AGEFOS PME. Au final, en devenant Opco EP, Actalians passe de 120 à 1100 salariés, de 19 à 54 branches adhérentes et d'un conseil de gestion de 20 à 60 membres.



Afin de poursuivre les travaux menés en 2018, je saisis l'opportunité d'un appel à projets de la DRIEETS IDF<sup>100</sup> qui, début 2019, sollicite les OPCO pour qu'ils mobilisent leurs adhérents sur l'AFEST. Dans ce cadre, ma direction soumet une esquisse qui vise à calibrer un protocole reproductible au sein des TPE ; la DRIEETS IDF donne son accord au printemps 2019. Reste à convaincre les branches qui ne sont pas encore informées du projet qu'on a pour elles : six branches de l'alimentation en détail, d'une part – boucherie, charcuterie, boulangerie, confiserie, pâtisserie, poissonnerie – et la branche des cabinets dentaires, d'autre part. Il va nous falloir six mois et plusieurs réunions pour finalement obtenir leur accord. Une dernière étape est nécessaire : l'accord du CA d'Opco EP et la signature de la convention par la présidence. C'est en juillet 2019 que la convention est enfin signée avec la Direction régionale d'Ile de France. Mon projet de thèse est, quant à lui, validé par l'université Paris Dauphine fin 2019.

Durant la même période, je suis chargée par le directeur général d'assister en tant qu'adjointe la directrice d'ABDOS, ancienne directrice opérationnelle d'Agefos, et contribuer ainsi à la mise en place d'un service devant rassembler à l'époque près de 80 personnes. Enfin, pour clore ce point relatif au contexte de la réalisation de la recherche, le 17 mars 2020 démarre le premier confinement lié à la Covid 19. Un deuxième confinement commence le 30 octobre 2020 puis un troisième, le 3 avril 2021. Tout au long de cette période, avec ou sans confinement, la direction d'Opco EP interdit aux salariés de se rendre dans les entreprises adhérentes. Non seulement l'ingénierie des prototypes, décrits ci-après, se fera en « chambre » mais aussi la majeure partie de la campagne de promotion de l'AFEST pour convaincre les TPE d'Ile de France de tester le modèle développé.

Ce long développement a pour objectif d'expliquer en quoi ce chantier a été mené dans des conditions particulièrement difficiles. Il constitue le premier volet des travaux menés dans le cadre de la présente recherche. En effet, compte tenu du contexte, le nombre d'entreprises engagées dans l'expérimentation nous paraît alors trop réduit pour faire valoir nos observations et nous prenons alors la décision de compléter nos travaux par le développement d'un second modèle d'AFEST.

Le 18 juin 2021, à ma demande, le directeur général me libère de la responsabilité de co-pilotage d'ABDOS et me confie deux missions, dont l'une est de déployer l'AFEST au bénéfice des entreprises adhérentes. Je suggère alors de mettre en œuvre une seconde expérimentation pour enrichir les travaux menés jusqu'ici. Avec l'équipe, nous mettons en place un protocole exactement inverse de celui, standardisé, testé jusqu'ici

---

<sup>100</sup> DRIEETS (IDF) : Direction régionale interdépartementale de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités (Ile de France)

auprès des TPE. Nous décidons d'approcher cette fois-ci toutes les entreprises du champ de l'OPCO, à condition qu'elles comptent moins de 50 salariés, et leur proposer un accompagnement pour construire leur propre modèle AFEST, pour des compétences internes qu'elles souhaiteraient diffuser en interne.

Les travaux qui constituent ce second volet démarrent fin 2021 et devaient s'achever en octobre 2022 avec une réunion rassemblant les entreprises engagées dans la démarche.

Le 30 mars 2022, j'apprends que, pour bénéficier d'un plan senior mis en place par l'entreprise, je dois faire valoir mes droits à la retraite dès le 1<sup>er</sup> juillet 2022. Je quitte l'entreprise le 30 juin 2022. Je parviens à mener quelques derniers entretiens par visioconférence de juillet à octobre mais ne peux organiser la réunion prévue en octobre pour clore l'exercice. Elle n'aura donc jamais lieu. J'apprendrai plus tard qu'une réunion rassemblant les conseillers impliqués dans l'action a été organisée en novembre 2022 mais n'ai reçu aucune information relative à ce bilan.

En synthèse, ces travaux ont été menés sur une période d'une durée totale de trois ans, de juillet 2019 à juillet 2022, alors que l'organisation porteuse était en situation de fusion-rapprochement, dans le contexte de la crise sanitaire. Pour autant l'opportunité et le pragmatisme dont nous avons dû faire preuve pour mener à terme ces travaux, du fait de ces conditions difficiles, nous ont sans doute obligés à une inventivité que nous aurions peut-être moins mobilisée dans un environnement plus stable.

Ceci nous a permis d'observer des modèles d'AFEST différents, visant des compétences variées, dans des contextes et organisations divers. Et, au final, notre analyse porte sur la formation en situation de travail indépendamment de l'objet sur lequel elle s'exerce et indépendamment de la forme utilisée pour mener cette AFEST au sein des organisations. La figure 7 présente, en guise de synthèse, le calendrier de l'ensemble des travaux réalisés pour mener à terme les deux chantiers.

		Modèle inter-entreprises	Modèle intra-entreprises
2019	1er semestre	Contractualisation DRIETS IDF - Accord branches et CA - Signature convention	
	2nd semestre	Recherche partenaires et ingénierie pédago des 2	
2020	Janvier	Fabrication des 2 prototypes	Recherche presta, conception de la formation action des conseillers Opco
	Février		
	Mars		
	Avril		
	Mai		
	Juin		
	Juillet	Formation action des conseillers Opco, recherche entreprises, test du prototype et interviews des acteurs	
	Septembre		
	Octobre		
	Novembre		
	Décembre		
2021	Janvier	Mise en forme et fabrication des supports web et papier	Recherche prestas
	Février		
	Mars		
	Avril		
	Mai		
	Juin		
	Juillet	Ingénierie pédagogique	
	Septembre		
	Octobre		
	Novembre		
	Décembre		
2022	Janvier	Colloque de restitution des travaux	Construction du kit et communication auprès des conseillers pour recherche entreprises
	Février		
	Mars		
	Avril	Afest'ival	
	Mai	Réalisation AFEST par les entreprises, observation et entretiens	
	Juin		
	Juillet		

Figure 7 Calendrier des travaux

## IV.2 Avertissement épistémologique

Ce terme « d'avertissement » épistémologique pourrait être perçu comme péremptoire, il ne l'est pas. Il dit précisément ce pourquoi il est utilisé : une alerte, une information préalable, peut-être une forme d'excuse à destination de l'académie. Je reconnais ne pas appartenir au monde académique et ai conscience des difficultés à en maîtriser parfaitement le langage, partager les usages et adopter tous les codes. Pour autant, je suis déterminée à poser un regard critique sur les travaux menés et la façon dont ils ont été conduits.

Nous avons vu plus haut en quoi le contexte nous avait obligés, tout au long de l'avancement, à adapter notre recherche aux événements. Si ceci ne fait pas figure

d'exception hors, peut-être, l'accumulation des événements, il convient néanmoins de souligner que, de ce fait, la recherche engagée fin 2019 n'a pas pu être réalisée conformément au projet initial. Nous nous réclamons néanmoins d'une approche constructiviste, quand bien même ce serait par opportunisme afin de prendre en compte les circonstances au fur et à mesure de leur apparition.

Opportunisme ne signifie pas pour autant absence de méthode. Nous avons mobilisé les moyens pour, en tenant compte d'un contexte et d'un environnement instables, faire en sorte que notre recherche s'inscrive dans une démarche « *de conception intentionnelle guidée par un projet d'action* » (David, 1999). Nous inscrivant explicitement dans cette démarche, nous avons fait le choix de la recherche-intervention : « *Pour le chercheur en gestion, la réalité est donc faite d'artefacts et d'acteurs qui élaborent, utilisent et s'incluent dans ces artefacts. Ce sont ces artefacts qui permettent (...) une participation à sa construction et à son pilotage* » (David, 1999). Notre recherche ayant pour point de départ la volonté délibérée d'une transformation au sein des entreprises impliquées, nous nous appuyons sur la schématisation des démarches de l'intervention (tableau 16) proposée par David (1999) et menons nos travaux soit en construisant pour les entreprises des outils à partir desquels elles agissent (type II), soit en observant les organisations construire leurs propres outils et les utiliser (type IV).

		Objectif	
		Construction mentale de la réalité	Construction concrète de la réalité
DEMARCHE	Partir de l'observation des faits	<b>Observation participante ou non (I)</b>  Elaborer un modèle de fonctionnement du système étudié	<b>Recherche-action, étude clinique (III)</b>  Aider à transformer le système à partir de sa propre réflexion sur lui-même
	Partir d'un projet de transformation ou d'une situation idéalisée	<b>Conception de modèles de gestion (II)</b>  Elaborer des outils de gestion potentiels, des modèles possibles de fonctionnement	<b>Recherche-intervention (IV)</b>  Aider à transformer le système à partir d'un projet concret de transformation plus ou moins complètement défini

**Tableau 16 Exploration des différentes démarches de l'intervention (David, 1999)**

L'expérimentation engagée par ma direction entre 2016 et 2018 nous avait semblé prometteuse et l'AFEST un moyen pertinent pour développer l'accès à la formation des salariés, en particulier ceux des entreprises de moins de 11 salariés, qu'on sait les plus éloignés de la formation. Pour autant, nous craignons que la plupart des TPE ne se mobilisent pas dans le travail d'ingénierie préalable, prescrit par le décret de décembre 2018. C'est pourquoi nous avons pris l'option de leur « simplifier » le travail en créant

pour elles un prototype d'AFEST qu'elles peuvent ensuite adapter à leur contexte spécifique. Nous sommes donc dans la démarche de conception d'un modèle de gestion (type II du tableau 16). Nous souhaitons alors observer à la fois la façon dont l'entreprise développerait le modèle et les impacts de celui-ci sur l'organisation et les acteurs.

Les circonstances ne nous ayant pas permis d'associer suffisamment d'entreprises à cette première démarche, nous avons considéré que nos observations étaient en nombre insuffisant et devaient être complétées.

En novembre 2021, au cours d'un échange avec un ami, Bruno, patron d'une entreprise de vente de fruits et légumes bio, j'apprends qu'il a demandé à une de ses salariées, cadre en charge de la qualité, de former les nouveaux embauchés. Le turnover étant important dans ses boutiques, le besoin de formation est récurrent. Il m'explique que sa salariée a établi un programme, construit des outils et qu'elle se déplace dans les boutiques pour former ses collègues en situation de travail. Il pourrait s'agir ni plus ni moins d'une AFEST ! Bruno m'invite alors à assister à la formation.

Le 25 novembre 2021, je me rends donc dans une boutique de fruits et légumes bio du 18<sup>ème</sup> arrondissement à Paris pour observer à quoi ressemble une AFEST menée spontanément par une entreprise, sans l'intervention d'aucun professionnel de la formation. Les trois protagonistes de l'action, le patron, la formatrice et la personne formée, m'autorisent à filmer. Il est entendu que mon intervention se limitera à cette observation filmée et je m'engage, puisque nous sommes en situation réelle, à couper ma caméra chaque fois qu'un client pénètre dans la boutique. Préalablement, la formatrice me montre le classeur qu'elle a établi pour documenter chacune des formations qu'elle organise. Ce jour-là, il s'agit de former une vendeuse débutante à renseigner une fiche de gestion des approvisionnements, tout en assurant la vente. La formation en situation de travail dure environ une heure et demie. Il s'agit, pour la vendeuse, de renseigner une fiche de gestion des approvisionnements au fur et à mesure des ventes constatées et en fonction de l'état de fraîcheur des produits. Au fur et à mesure du déroulement de la formation, je comprends que la fiche n'est que la partie immergée du travail puisque la vendeuse doit aussi évaluer la fraîcheur des produits en magasin, le cas échéant les rafraichir (en coupant, par exemple, la partie flétrie des feuilles de radis), envisager un rabais pour les produits rafraichis, prendre l'initiative de retirer de la vente les produits qu'elle juge trop abîmés.

L'illustration 6 est une photographie prise au cours de cette séquence. La jeune femme en cours de formation, l'apprenante<sup>101</sup>, est au centre de l'image, encadrée à gauche par Bruno, le patron et, à droite, la formatrice. La boutique est ouverte sur la rue, il fait froid.



**Illustration 6 Réalisation d'une AFEST au sein d'une boutique de primeurs**

Au cours de cette séquence, j'observe que certaines questions et observations énoncées par la vendeuse sur l'outil qu'elle est en train de s'approprier mettent, à plusieurs reprises, en « difficulté » la formatrice ainsi que l'employeur. J'entends par « difficulté » le fait que certains des étonnements de la vendeuse ne sont pas immédiatement résolus par les sachants<sup>102</sup>, ceux censés maîtriser le processus, voire ils semblent interroger la pertinence ou l'adaptation de l'outil, objet de la formation. Au point qu'à l'issue de la séquence, employeur et formatrice décident d'un commun accord de revoir la forme de l'outil. En d'autres termes, l'AFEST, en particulier dans sa phase réflexive, semble avoir permis d'interroger les procédures en cours et la manière dont le travail est organisé.

J'eus l'intuition alors d'avoir observé un impact non anticipé de l'AFEST : celui de mettre en question le travail tel qu'il était mené jusqu'ici : « *La critique et la controverse sont au principe de l'activité scientifique. Mais la critique ne doit pas être un exercice*

<sup>101</sup> Par commodité, nous choisissons de recourir à ce terme d'apprenant, emprunté aux québécois, pour qualifier les personnes en formation.

<sup>102</sup> Si l'apprenant est le formé, le sachant est le formateur.

*gratuit. Elle n'a de sens que si elle permet de mieux cerner l'objet de connaissance et l'objet de l'action. L'analyse du travail vise toujours, en quelque façon, à comprendre pour transformer*» (Clot, 1999, P. 2).

Partant de cette constatation et, compte tenu de celles établies précédemment, il nous a semblé opportun d'organiser des situations nous permettant d'observer, ou pas, le même type de phénomène. Cette intuition relative à la capacité de l'AFEST à reconsidérer la manière d'exercer l'activité serait-elle confirmée ailleurs : « *L'abduction est l'opération qui, n'appartenant pas à la logique, permet d'échapper à la perception chaotique que l'on a du monde réel par un essai de conjecture sur les relations qu'entretiennent effectivement les choses [...]. L'abduction consiste à tirer de l'observation des conjectures qu'il convient ensuite de tester et de discuter* » (Koenig, 1993, cité par David, 1999, P.7). Nous formulons à ce moment l'hypothèse que l'AFEST, en tant qu'instrument de gestion et, indépendamment de sa forme, pouvait questionner le travail, son organisation, voire son contenu. Encore fallait-il le vérifier dans d'autres situations que celles que nous avons jusqu'ici suscitées. « *Le chercheur est légitime à prétendre modéliser telle ou telle classe de phénomènes, c'est-à-dire à chercher à découvrir des régularités et des liens de cause à effet, et ce n'est pas être positiviste que d'explorer ainsi des aspects inconnus du réel* » (David, 1999, P. 7).

Nous prenons donc la décision d'organiser les conditions nous permettant d'observer à nouveau le phénomène ; cette fois-ci nous décidons de laisser aux entreprises l'initiative concernant le contenu et la forme que prendrait le parcours AFEST qu'elles voudraient construire. Cette seconde étape de la recherche nous met alors dans la posture d'une recherche intervention (Type IV du tableau 16) au cours de laquelle, à partir du projet de l'entreprise partenaire, nous construisons avec elle son propre modèle de transformation. A charge pour nous ensuite d'observer les impacts de l'outil sur l'organisation, le processus, le contenu de travail et les travailleurs.

En définitive, cette recherche-intervention mobilise deux démarches complémentaires ayant pour point de départ un projet de transformation : l'une conçoit un modèle et l'autre aide à transformer l'existant. Dans les deux cas, l'AFEST n'est pas tant observée comme modalité pédagogique que comme instrument de gestion pouvant impacter au sein des entreprises partenaires l'organisation, voire le contenu du travail. Autrement dit, nous nous intéressons aux effets de l'AFEST sur le travail et, par effets rebonds, sur les acteurs du travail.

Notre approche s'inscrit donc dans le cadre d'une recherche-intervention et a pour objet des études de cas cumulatives : elle vise à observer et analyser le comportement

et l'impact de l'instrument – AFEST – sur les acteurs et les organisations du travail au sein de TPME de moins de 50 salariés.

### IV.3 Design des modèles inter et intra-entreprises

On se souvient que le décret du 28 décembre 2018 décrit à quoi doit ressembler l'AFEST (voir l'illustration 1).

Cette modalité de mise en œuvre prescrite par la loi est définie par ceux qui ont contribué à la décrire (Duclos et Kerbourc'h, 2021, P. 48) comme étant « *une condition nécessaire et suffisante* ». Ils estiment notamment que « *la reconnaissance juridique de l'AFEST donne au droit émergent de la compétence une dimension processuelle dont l'intérêt est, pour une fois, de mettre au centre de l'action non pas le savoir ni l'apprenant mais le milieu de travail associé au développement des capacités. La formation y perd son statut de finalité.* » Si nous nous accordons parfaitement avec leurs intentions, nous considérons néanmoins que le cahier des charges que le décret ne manque pas de formaliser interdit aux acteurs des entreprises ainsi qu'aux chercheurs d'adapter l'instrument AFEST à leurs besoins et contraintes, en particulier celles des TPE de moins de 11 salariés.

Nous prenons donc la liberté de nous écarter délibérément du modèle induit par le législateur, tout en respectant le processus établi *de facto* par le texte : analyse de l'activité, désignation préalable d'un formateur, mise en place de phases réflexives et évaluations des acquis. Les TPE, contrairement aux idées reçues et véhiculées, ont des pratiques, le plus souvent informelles, de transmission de savoir-faire, sans lesquelles elles n'auraient pas pu faire face aux évolutions et continuer à rendre un service de qualité, conforme aux attentes du public. Nous souhaitons intégrer dans notre approche cette « culture » de la transmission bien que ses formes de mise en œuvre ne correspondent pas aux standards et normes attendus notamment par le législateur et le marché de la formation.

Entre les lignes, l'AFEST est censée être construite par l'entreprise elle-même pour son propre usage, seule ou avec l'aide d'un prestataire. Or notre cible prioritaire est la TPE de moins de 11 salariés, celle-là même que les pouvoirs publics visent principalement en reconnaissant cette nouvelle modalité. Espérer que l'ensemble de nos TPE s'engagent, seules ou accompagnées, dans une ingénierie de parcours pour concevoir, organiser et mener à bien des formations en situation de travail reste improbable.

Notre méthode s'appuie donc sur le déploiement deux modèles différents de l'AFEST : un modèle dit « inter-entreprises » fondé sur l'élaboration d'un prototype construit par



nos soins et mis en œuvre en autonomie par les entreprises, et un modèle dit « intra-entreprises »<sup>103</sup> développé à partir d'un processus méthodologique unique, outillé et accompagné par un consultant dans chacune des entreprises associées.

Notre étude portera sur les impacts de l'AFEST sur le travail et les travailleurs, indépendamment du modèle auquel l'entreprise et ses acteurs auront recours.

La première « liberté » que nous prenons avec le standard AFEST porté par le décret est de construire un outillage à partir duquel les entreprises pourront bâtir et adapter leurs AFEST à leurs propres pratiques de travail : un prototype de parcours AFEST pour le modèle inter-entreprises, et un kit méthodologique qui s'impose aux consultants pour le modèle intra-entreprises.

Notre deuxième « liberté » concerne le recours aux professionnels de la formation. Nous posons en effet comme principe qu'aucune personne extérieure à l'activité ne soit présente pendant le déroulement de l'action : l'AFEST est une formation dispensée par des professionnels aux professionnels. Nous espérons en effet généraliser le recours à cette modalité. Or compte tenu du nombre total d'entreprises d'Opco EP, et en particulier des TPE qui sont notre principale cible, plus de 25 000 cabinets dentaires et de 55 000 entreprises de l'alimentation en détail de moins de 11 salariés en 2021 (tableau 17), et du budget annuel dont elles disposent pour la formation continue, recourir systématiquement aux services d'un prestataire reviendrait à en circonscrire l'usage à un nombre restreint de professionnels.

	<b>TOTAL Entreprises</b>	<b>Entreprises de moins de 5 salariés</b>	<b>Entreprises de 5 à 10 salariés</b>	<b>Entreprises de 11 salariés et +</b>
<b>Cabinets Dentaires</b>	<b>25 223</b>	<b>24 197</b>	<b>851</b>	<b>175</b>
<b>Alimentation en détail</b>	<b>55 099</b>	<b>43 458</b>	<b>9 012</b>	<b>2 625</b>
Boucheries	14 316	12 421	1 457	440
Boulangeries	28 023	20 384	6 057	1 582
Charcuteries	3 659	2 951	512	196
Chocolateries	2 657	2 349	202	106
Pâtisseries	3 756	3 022	518	216
Poissonneries	2 688	2 331	266	85

**Tableau 17 Cabinets dentaires et entreprises de l'alimentation adhérents d'Opco EP en 2021**

<sup>103</sup> Nous faisons délibérément le choix d'orthographier ce modèle intra-entreprises c'est-à-dire avec un « s ». Or le préfixe « intra » qui signifie « à l'intérieur de » désigne une formation qui s'adresse aux salariés d'une seule et même organisation. Mais nous souhaitons adopter une cohérence de forme entre les deux modèles.

L'ambition de « démocratiser » ce service et ce droit à un nombre important d'entreprises ne peut s'envisager qu'à condition de mobiliser des moyens frugaux : le recours à des professionnels de la formation doit être limité autant que faire se peut. Pour le modèle inter-entreprises, nous ne ferons appel à eux que pour nous aider à construire préalablement les ressources pédagogiques ; pour le modèle intra-entreprises, nous leur demanderons de contribuer à fabriquer l'ingénierie des parcours à partir du kit d'intervention. Loin de diminuer l'action des prestataires (organismes de formation et consultants), cela devrait leur permettre d'accéder à un marché qu'ils n'investissent pas aujourd'hui car les TPME font peu appel spontanément à leurs services pour la formation continue de leurs salariés et le retour sur investissement d'une démarche commerciale est trop faible pour qu'ils se risquent à s'y engager.

Enfin, notre troisième liberté concerne le rôle attribué aux tiers sur lesquels nous souhaitons nous appuyer pour développer l'AFEST : les conseillers formation d'Opco EP. Jusqu'ici cantonnés à la promotion de la modalité, ils se voient confier, pour le modèle inter-entreprises, la formation des chefs d'entreprise et des salariés chargés de former leurs pairs avec l'AFEST à l'utilisation et l'adaptation du prototype et, pour le modèle intra-entreprises, l'aide à la construction de l'ingénierie du parcours.

Ces deux « instruments de gestion » sont donc différents à la fois en matière de forme et d'usage (tableau 18).

<b>Modèle</b>	<b>Inter-entreprises</b>	<b>Intra-entreprises</b>
<b>Entreprises ciblées</b>	TPE de moins de 11 salariés	TPME de moins de 50 salariés
<b>Type de formation</b>	Standard	Spécifique
<b>Compétence visée</b>	Déterminée par la branche professionnelle	Déterminée par l'entreprise
<b>Acteurs internes mobilisés</b>	Formateur interne et bénéficiaires(s)	Référent RH, formateur interne et bénéficiaire(s)
<b>Acteurs externes mobilisés</b>	Conseiller Opco EP	Conseiller Opco EP et consultant
<b>Ingénierie réalisée par</b>	R&D Opco EP et formateur externe	Consultant externe, conseiller Opco et formateur interne
<b>Outils mobilisés</b>	L'AFEST pas à pas + 1 support numérique pour chacune des situations de travail	Kit Afest'ival

**Tableau 18** Convergences et divergences entre les modèles inter et intra-entreprises

Le 1<sup>er</sup> est un outil totalement formalisé, comprenant un guide de mise en œuvre de l'AFEST et un support numérique sur smartphone, autoadministré par le formateur interne de l'entreprise ; le 2<sup>nd</sup> est une AFEST spécifique construite par le formateur interne d'une entreprise, à l'aide d'un consultant et d'un conseiller Opco EP, sur la base d'un kit méthodologique pour mener l'action. Sept types d'acteurs sont impliqués dans ces deux modèles.

Par souci de clarification, ici et ultérieurement, nous proposons d'arrêter les termes que nous utiliserons pour les désigner :

- La branche professionnelle désigne l'assemblée constituée des organisations syndicales de salariés et des organisations patronales qui définissent la politique emploi et formation des entreprises relevant de la même CCN.
- R&D désigne la direction R&D d'Opco EP que je pilotais.
- Le consultant externe désigne tout intervenant, externe à l'entreprise et à Opco EP, professionnel de la formation ou du conseil
- Le conseiller Opco est le conseiller formation d'Opco EP
- Le référent RH est le professionnel en charge, au sein de l'entreprise partenaire, de la gestion des ressources humaines.
- Le formateur interne est le professionnel qui, au sein de l'entreprise partenaire, est chargé de former ses collègues en ayant recours à l'AFEST. Cette question du nom à donner au formateur n'est pas anecdotique. A mon sens, le décret crée de la confusion en évoquant indifféremment les appellations « tuteur » et « formateur » ; Sandra Enlart (2021) propose le terme d'accompagnateur pédagogique ; je pense, pour ma part, que cette fonction nouvelle mériterait un mot nouveau : *formacteur* me semble pouvoir indiquer à la fois la contribution du travailleur au travail réel, acteur de l'organisation et du travail, et sa contribution au processus pédagogique en cours. Nous utiliserons dans la présente recherche les termes de formateur interne ou de formateur AFEST pour le désigner.
- L'apprenant est le professionnel qui, au sein de l'entreprise, est bénéficiaire de l'AFEST. Nous pourrions utiliser pour le désigner les termes d'apprenant ou de bénéficiaire de la formation.

Pour que le lecteur puisse mieux se représenter les deux modèles, inter-entreprises et intra-entreprises, nous l'invitons à se reporter à la figure 8, ci-après, qui présente schématiquement les quatre principales étapes du processus de fabrication et mise en œuvre de l'AFEST, selon les deux modèles.

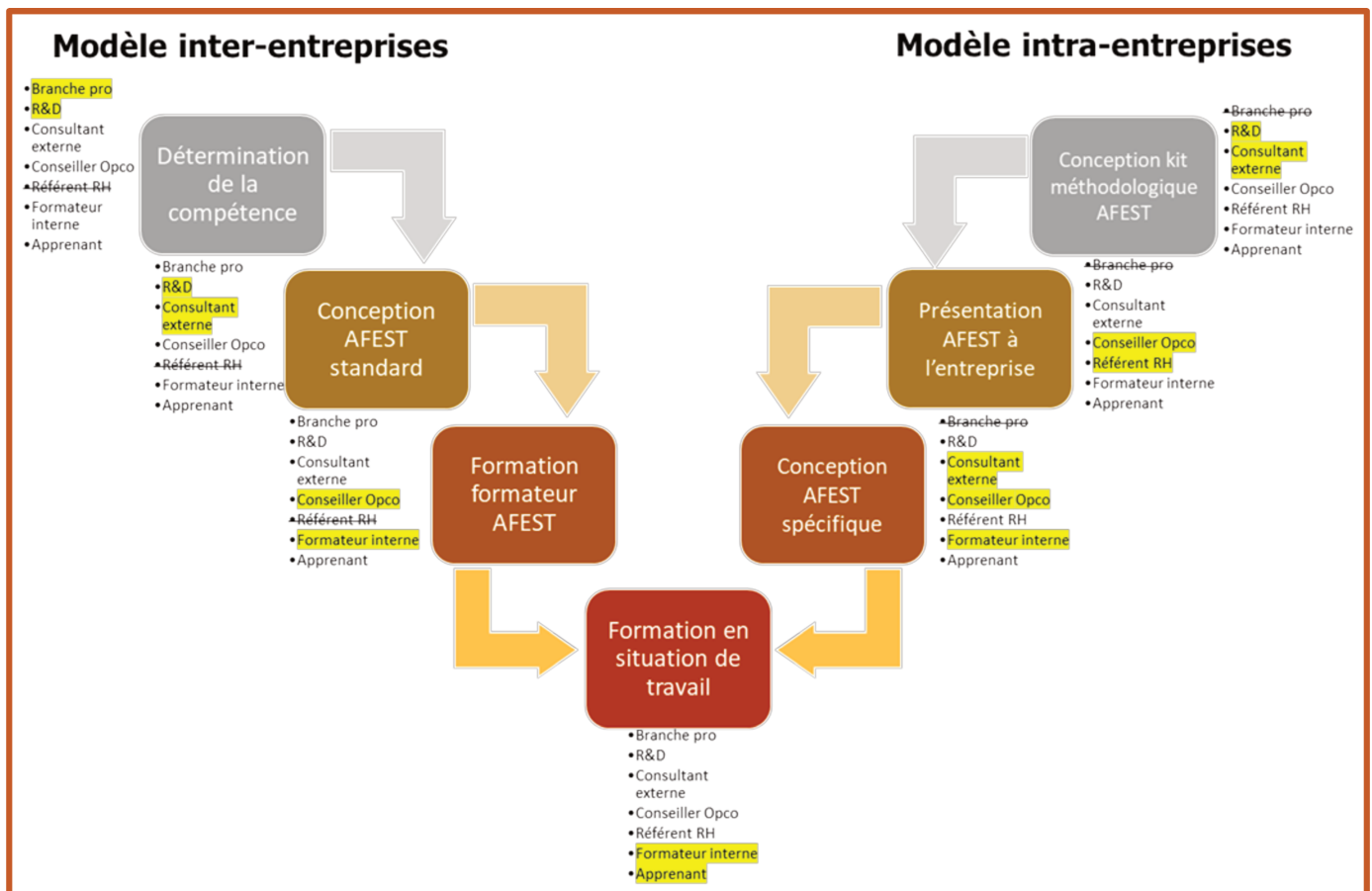
Mode d'emploi pour lire la figure 8, "Représentation schématique des modèles inter et intra-entreprises."

Les acteurs impliqués dans les deux modèles sont au nombre de sept : branche professionnelle, R&D, conseiller Opco EP, consultant externe, référent RH, formateur interne, apprenant.

Si un acteur n'intervient pas dans le modèle de référence, il est barré. S'il est mobilisé dans l'étape, il est surligné en jaune.

Exemples de lecture :

- Dans le modèle inter-entreprises, six acteurs sont mobilisés : branche professionnelle, R&D, conseiller Opco EP, consultant externe, formateur interne, apprenant. Dans la première étape – détermination de la compétence –, seuls sont mobilisés les acteurs surlignés, en l'occurrence la branche professionnelle et la R&D.
- Dans le modèle intra-entreprises, sept acteurs sont impliqués, dont seulement deux dans l'étape de conception du kit : R&D et consultant externe.



#### IV.4 Construction et mise en œuvre du modèle inter-entreprises au sein de TPE de moins de 11 salariés

C'est avec les branches professionnelles que sont identifiées les compétences pour lesquelles des parcours AFEST sont établis : l'un concerne le travail à quatre mains au sein des cabinets dentaires, l'autre l'hygiène et la sécurité alimentaire au bénéfice des artisans de l'alimentation en détail. Pourquoi ces compétences plutôt que d'autres ? A l'issue de l'étude pilotée par la (DGEFP) de 2016 à 2018, des constantes dans les formations en situations de travail mises en œuvre par les TPE avaient été observées et avaient fait l'objet de recommandations dont notamment :

- « *Les compétences sont dites non disponibles quand l'entreprise ne peut pas les trouver sur le marché de l'emploi et/ou la formation externe (de type stage en présentiel, etc.) ne peut pas permettre de les faire acquérir.* » ;
- « *L'intention de former est présente : l'entreprise est engagée dans un processus encadré et outillé de formation et de validation des compétences pour lequel des repères ont été produits* » ;
- « *Il n'est pas nécessaire de procéder à un aménagement de l'organisation de la production pour qu'elle soit guidée par un professionnel jouant le rôle de tuteur/formateur. Par ailleurs, cette activité supporte une mise en situation intégrant la possibilité d'erreurs de l'apprenant.* » (Caser et al, 2018, PP. 181 et 182)

Ces trois points se vérifient pour la compétence visée par la branche dentaire : l'activité « travail à 4 mains » est dite *praticien-dépendante* par les membres de la CPNEFP des cabinets dentaires ; les organismes qui forment les futur(e)s assistant(e)s<sup>104</sup> dentaires ne traitent cette compétence qu'en théorie faute de praticien et de patient. En outre, la présence de tiers, pendant les situations de travail vécues par les apprenants, en l'occurrence les interventions dentaires sur des patients, est quasi impossible.

Par contre, la compétence « hygiène et sécurité alimentaire » n'entre pas tout à fait dans ces critères car elle peut s'acquérir en formation externe. Mais l'examen des dépenses en formation des professionnels de l'alimentation en détail sur cette thématique prouve qu'ils sont très peu nombreux à avoir suivi une formation dans ce domaine : 1 655 professionnels sur un total de 9 075 entreprises en Ile de France. Compte tenu du besoin accru de maîtriser le risque contaminant, les branches professionnelles valident le choix de cette compétence, d'autant qu'elle est requise

---

<sup>104</sup> Il n'y quasiment que des femmes qui exercent cette activité aujourd'hui, comme d'ailleurs dans le passé. Ce n'est pas par sexisme que je choisis de ne plus recourir à l'écriture inclusive dans les pages qui suivent mais, au contraire, pour formaliser un état de fait. Sans doute ne peut-on que regretter que « l'assistance » soit perçue encore de nos jours comme l'apanage des femmes. Nous avons d'ailleurs au sein d'Actaliens, il y a quelques années, tenté de changer cette pratique en mettant en œuvre un projet relatif à la double mixité dans les professions de santé (assistant(e)dentaire ; auxiliaire vétérinaire ; préparateur(trice) en pharmacie). Nous avons été contraints de constater l'échec de cette démarche : quand les femmes sont prêtes à exercer des métiers jusqu'ici « réservés » aux hommes, les hommes ne le sont que très peu pour des métiers dits féminins.

pour tous les professionnels de l'alimentation en détail. L'AFEST est ici envisagée comme une modalité pédagogique capable de contourner les freins habituels à la formation.

#### IV.4.1 La laborieuse identification des situations de travail à partir desquelles construire les parcours

Cela ressemble à une tautologie : pour construire un parcours s'appuyant sur l'AFEST, il faut une (des) situation(s) de travail... Être compétent c'est finalement maîtriser les situations de travail que l'on rencontre, qu'elles soient récurrentes ou exceptionnelles. Paradoxalement la place accordée à la compétence, depuis les années 80, nous fait perdre de vue la réalité sur laquelle elle s'appuie et s'exerce (et réciproquement), certains nous invitent à subordonner les compétences aux situations de travail (Mayen et al. 2010, P 32) : « *Ce sont, en effet, les situations qui sont premières parce que ce sont elles dont les professionnels ou futurs professionnels ont, ou auront, à se débrouiller dans le cours de leur vie professionnelle, aussi bien pour les identifier et les connaître que pour comprendre comment elles interagissent avec et sur leur propre action, et comment ils peuvent agir sur elles.* »

Nous décidons de repérer les situations porteuses d'apprentissage à partir desquelles construire les parcours. Nous faisons l'hypothèse qu'elles pourront tenir lieu de jalons à l'intérieur des parcours, lesquels seront ainsi construits de situation en situation. Reste à identifier et caractériser une situation de travail. Une définition fait consensus, (Mayen et al, 2010, P. 37) : « *Une situation de travail, ce sont d'abord des buts, emboîtés et souvent de natures différentes. Ces buts sont indissociables des objets matériels ou immatériels de l'action : ce sur quoi il y a à agir. L'action se réalise dans des conditions qui influencent le « comportement » des objets de l'action et les modalités de sa réalisation : conditions matérielles, techniques, naturelles, sociales, c'est-à-dire, ce qui doit être pris en compte et ce sur quoi il y a à agir pour réguler les actions.* » C'est à partir de cette proposition que nous arrêtons ce que nous considérons comme les déterminants d'une situation de travail.

- L'effet de la situation est prédéterminé : objectif(s) et livrable(s) attendu(s).
- Les conditions de réalisation sont connues : matérielles (des outils, équipements, matériaux), techniques (des conditions de réalisation, des modes opératoires, des process et procédures, etc.), naturelles, sociales (seul ou en équipe).
- Les ressources à mobiliser sont identifiées : connaissances et concepts, modes de raisonnement, habiletés techniques et gestuelles.

Cette grille nous permettra d'identifier avec les organismes partenaires les situations envisagées.

Pour l'hygiène et la sécurité alimentaire, la principale difficulté est que la compétence est transversale à six activités, les situations doivent donc être reproductibles dans chacun des contextes professionnels. A partir de l'étude conjointe des référentiels d'activité des certifications d'accès aux différentes professions (CAP), nous parvenons à déterminer les 5 situations qui vont constituer le parcours.

1. Nettoyage, désinfection et contrôle des équipements de stockage du laboratoire après fabrication et avant fermeture
2. Mise en place du poste de travail avant fabrication
3. Réception et stockage de matières premières
4. Préparation d'un produit en laboratoire
5. Préparation d'un produit en présence du client

Pour le travail à quatre mains, au sein des cabinets dentaires, une première version du parcours prévoit, à la demande des organismes de formation qui travaillent avec nous, un niveau de difficulté croissant en fonction de la complexité de l'intervention réalisée par le chirurgien-dentiste : détartrage, lambeau d'assainissement, acte endodontique, pose d'un composite. Rapidement nous observons que les tâches menées par l'assistante dentaire ne varient pas, quant à elles. L'assistante réalise à peu près chaque fois les mêmes opérations, et ce quelle que soit la nature de l'intervention : préparer les plateaux, transmettre les instruments, etc. L'examen des prérequis confirme qu'ils sont quasi identiques pour chacune des situations. Même constat pour les acquis qui varient très peu, d'une situation à l'autre. C'est la nature de l'activité exercée par le praticien qui varie, pas celle de l'assistante. Et nous découvrons ainsi que les organismes de formation ne lisent l'activité de l'assistante qu'à partir du geste réalisé par le praticien<sup>105</sup>.

Nous revenons aux fondamentaux et reprenons la description de l'activité dans sa plus simple expression à partir de l'observation de professionnels en action, d'une part, et de la lecture de dossiers VAE remplis par des assistantes, d'autre part. Travailler à quatre mains pour l'assistante c'est : se placer auprès du fauteuil, ne pas gêner le praticien dans ses gestes, assurer le confort du patient, transmettre les instruments, préparer les matériaux. Au terme de cette démarche, le parcours est défini à partir des quatre situations suivantes :

1. Se placer et se mouvoir pendant un soin en respectant la position horaire
2. Préparer et transférer les matériaux lors d'une prise d'empreinte pour une prothèse conjointe
3. Manipuler et transmettre les instruments pendant un acte d'endodontie
4. Assister le praticien au fauteuil pendant un acte chirurgical

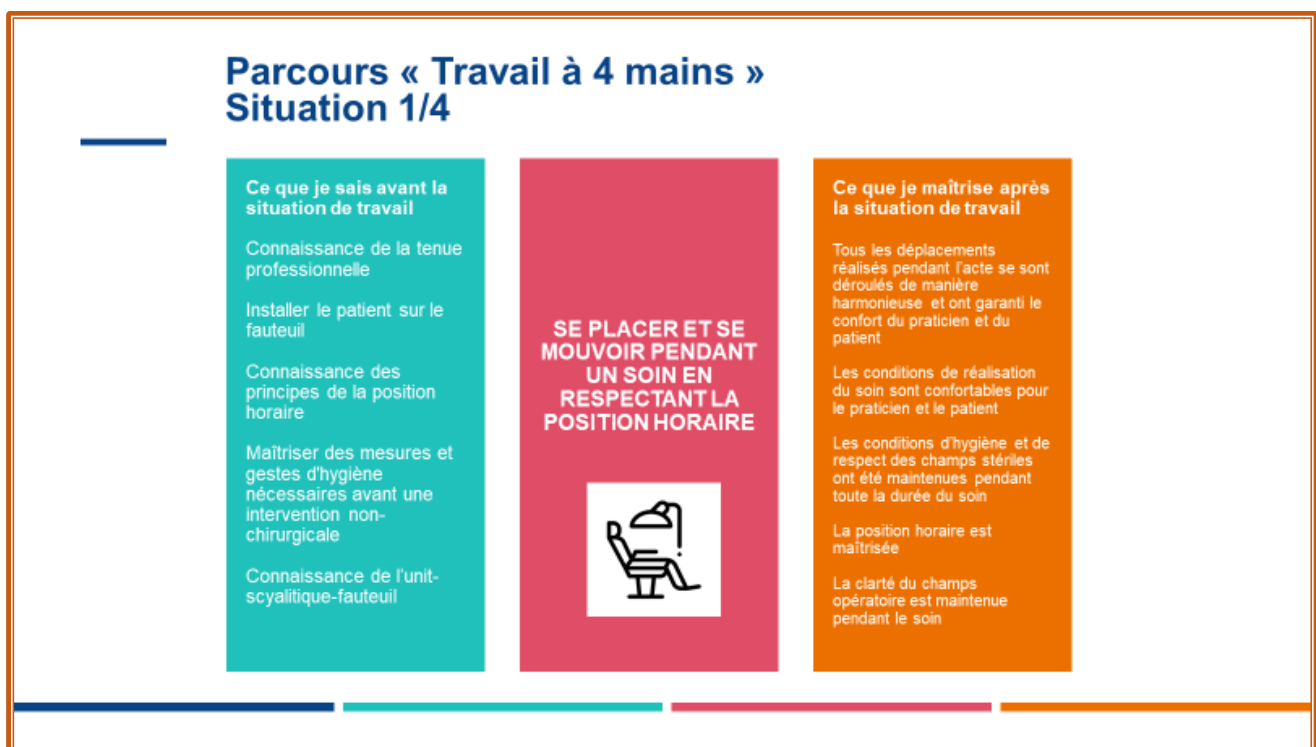
---

<sup>105</sup> Il y aurait sans doute un intérêt à « creuser » ce constat. Assister n'est pas pour tous une posture professionnelle à part entière, c'est presque un métier invisible car étroitement dépendant de celui (celle) qu'on assiste...

Se pose ensuite la question d'une éventuelle progression pour chacun des parcours. Doit-on prescrire un ordre de suivi de ces situations ? Auquel cas, lequel ?

Nous choisissons d'appliquer l'équation suivante. Admettons qu'un parcours (P) est constitué de situations (S) de travail successives ( $P = S_1 + S_2 + S_3 + \dots + S_n$ ), quelle règle permet de passer d'une situation S à une situation S+1 ?<sup>106</sup> Nous faisons l'hypothèse que pour aborder une situation S2, il convient d'avoir préalablement maîtrisé la situation S1. En d'autres termes, les prérequis de la situation S2 incluent de maîtriser les acquis de la situation S1. Pour chaque situation, nous identifions les prérequis nécessaires (ce que je sais avant la situation de travail) ainsi que les résultats attendus de l'action (ce que je maîtrise après la situation de travail).

C'est sur cette base que nous allons construire le modèle de parcours : chaque situation va être déterminée à l'identique de ce que présente l'illustration 7, qui est la première situation du parcours « travail à 4 mains ».



**Illustration 7 Première situation du parcours « Travail à 4 mains »**

Un parcours AFEST est ainsi constitué de plusieurs situations de travail, organisées selon une progression qui va de la situation la plus simple à la situation la plus complexe. Les prérequis nécessaires à la maîtrise de chaque situation de travail sont

<sup>106</sup> Nous n'envisageons pas, à ce moment de nos travaux, que la question elle-même puisse être questionnée : pourquoi prévoir, et imposer, un ordre dans les situations ? Ce n'est qu'ultérieurement que nous mettrons en question la pertinence de ce diktat, quand un professionnel nous indiquera avoir fait le choix de changer l'ordre des situations dans le parcours.



évalués au préalable par les acteurs de la formation. Les résultats attendus de chaque situation sont également identifiés et évalués par les protagonistes pour s'assurer que la situation qu'ils viennent de réaliser est maîtrisée. Ces acquis de la situation constituent une partie des prérequis nécessaires à la situation suivante. Nous menons ce travail pour la totalité des situations constitutives de chacun des 2 parcours. L'illustration 8 présente les situations constitutives des 2 parcours.



**Illustration 8 Schématisation des parcours interentreprises**

#### IV.4.2 Le prototype produit

Une fois arrêtés les principes qui régissent le prototype, il nous reste à produire l'ensemble des outils qui vont le constituer.

Pour schématiser le processus et les outils associés au modèle inter-entreprises, les protagonistes bénéficient d'un manuel le plus léger possible (il doit pouvoir être glissé dans la poche d'une blouse) qu'ils pourront consulter à l'envi au cours de l'action : *l'AFEST, pas à pas*. L'illustration 9 est la 1<sup>ère</sup> de couverture des deux parcours, et l'intégralité du fascicule « l'AFEST pas à pas », consacré à l'hygiène et la sécurité alimentaire, est reproduit en annexe 1.



Illustration 9 L'AFEST, pas à pas, versions cabinets dentaires et alimentation en détail

Le projet est de démultiplier ce fascicule de 20 pages pour toutes les branches qui souhaiteront ultérieurement engager leurs entreprises dans des parcours mobilisant cette modalité, nous optons donc pour un visuel reproductible.

Au cœur du fascicule, une double page explique comment le parcours s'organise autour de la situation de travail : avant, pendant et après (illustration 10).

### Les 3 temps de la formation en situation de travail

**Avant**

Ce qui est maîtrisé avant la situation de travail

Le bénéficiaire et le formateur fest s'assurent que les connaissances et savoir-faire utiles à l'action sont maîtrisés.

**Pendant**

Situation de travail

Le bénéficiaire et le formateur fest posent le cadre de l'action qu'ils vont mener ensemble. Ils décrivent ce qu'ils attendent l'un de l'autre pour mener à bien cette situation de travail. Ils peuvent s'appuyer sur la liste des résultats attendus dans « en savoir + ».

**Après**

Ce qui est maîtrisé après la situation de travail

Le bénéficiaire et le formateur fest échangent sur le déroulement de la situation, les imprévus, les réussites et les difficultés rencontrés. Le bénéficiaire explique en quoi il estime maîtriser la compétence visée, ou pas. Il peut s'appuyer sur les résultats attendus pour la situation de travail. Dans le cas où la compétence n'est pas tout à fait acquise, le formateur et le bénéficiaire fest peuvent décider de renouveler l'action.

**Durée estimée**

30 minutes

10 minutes

La durée correspond à celle nécessaire pour mener à bien la situation de travail

30 minutes

### La formation en situation de travail, ça s'organise

Toute l'équipe est informée qu'une action de formation en situation de travail va être mise en place.

Le formateur et le bénéficiaire fest planifient ensemble le parcours. Afin d'optimiser la formation, il est recommandé de l'organiser sur trois semaines maximum.

La durée de chaque situation varie selon la complexité des tâches et leur maîtrise par le bénéficiaire.

LA DURÉE ESTIMÉE DU PARCOURS EST DE


SITUATION DE TRAVAIL 1	DATE ET HEURE	
SITUATION DE TRAVAIL 2	DATE ET HEURE	
SITUATION DE TRAVAIL 3	DATE ET HEURE	
SITUATION DE TRAVAIL 4	DATE ET HEURE	
SITUATION DE TRAVAIL 5	DATE ET HEURE	

Illustration 10

Les trois temps de l'AFEST

Avant l'AFEST, les protagonistes sont invités à s'assurer qu'ils maîtrisent les prérequis de la situation de travail à venir. Nous mettons à leur disposition un questionnaire d'auto-évaluation car, rappelons-le, les parcours sont menés en totale autonomie par les professionnels et aucun tiers externe à la situation de travail ne sera présent.

Chaque situation fait ainsi l'objet d'un questionnaire d'auto-évaluation. A titre d'exemple, l'illustration 11, présente un extrait du questionnaire des prérequis pour la situation 1 du travail à 4 mains (les réponses correctes sont indiquées en vert).

QUESTIONS	REPONSES
Lesquels de ces EPI (équipement de protection individuelle) sont obligatoires pendant un soin ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gants</li> <li>• Masques</li> <li>• Lunettes</li> </ul>
Combien de temps le masque chirurgical peut-il être gardé, à condition de ne pas avoir été souillé ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2h</li> <li>• 3h</li> <li>• 4h</li> </ul>
Pour un soin à la mandibule, il est plutôt conseillé que le patient soit en position :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Allongée</li> <li>• Demi-assise</li> <li>• Assise</li> </ul>
Pour un soin au maxillaire, il est plutôt conseillé que le patient soit en position :	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Allongée</li> <li>• Demi-assise</li> <li>• Assise</li> </ul>
L'efficacité de la solution hydroalcoolique diminue sur des mains humides.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vrai</li> <li>• Faux</li> </ul>
Selon la théorie du cadran de l'horloge, où se positionne le praticien droitier ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre 8H et 12H</li> <li>• Entre 2H et 4H</li> <li>• Entre 1H et 5H</li> </ul>
Quelle est la zone de transfert des instruments ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre 8H et 12H</li> <li>• Entre 4H et 8H</li> <li>• Entre 12H et 4H</li> </ul>
<p>Légendez les différentes parties de l'unit-scyalitique-fauteuil</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tube radiogène</li> <li>• Aspiration chirurgicale</li> <li>• Scialytique</li> <li>• Bras de distribution transthoracique</li> <li>• Unit</li> <li>• Crachoir</li> <li>• Fauteuil patient</li> </ul>	

**Illustration 11** Extrait du questionnaire des prérequis du parcours « Travail à 4 mains », situation 1, « Se placer et se mouvoir en respectant la position horaire »

Puisque l'auto-administration est la règle, comment s'assurer que les protagonistes – formateur et bénéficiaire de la formation – ne se limitent pas, au moment de l'évaluation des prérequis, à renseigner des réponses et vérifier, le cas échéant, leur exactitude ? Auquel cas, nous n'aurions pas atteint notre objectif et, au contraire, pourrions installer les acteurs dans un sentiment de confort dû à la conviction de connaître les éléments requis. En outre, nous sommes dans l'incapacité de vérifier que la personne désignée par l'employeur pour être formateur, qui est le plus souvent

l'employeur lui-même, maîtrise ces prérequis. Il nous est quasiment « interdit » d'envisager de mettre en difficulté le chef d'entreprise sur un sujet qui relève de son cœur de métier, a fortiori en présence de ses collaborateurs. Et, évidemment, il n'est pas non plus envisageable que le conseiller Opco EP se retrouve dans la situation de corriger des erreurs commises par le chef d'entreprise. Nous devons établir une relation de confiance réciproque entre lui et le chef d'entreprise. C'est donc au conseiller Opco EP, en charge de former préalablement le formateur à l'utilisation des outils constitutifs du prototype, qu'il reviendra d'expliquer au formateur AFEST l'intérêt de préparer la séquence bien en amont pour parfaitement maîtriser la séquence.

Notre intention est que les protagonistes de l'AFEST profitent de ce moment de l'évaluation des prérequis pour susciter un véritable échange, apte à introduire la situation de travail qu'ils s'approprient à mener ensemble. Nous espérons en outre que cet échange leur permette de quitter leurs postures habituelles (employeur et salarié, le plus souvent dans les TPE que nous visons) pour occuper celles de formateur et formé, mieux celles de partenaires dans l'action. Cette évaluation n'est au final que prétexte à débat autour des questions propres au métier. C'est à condition de créer, en amont de la situation, une dynamique de la controverse, de la dispute intellectuelle que l'échange et la pratique pourront se réaliser pleinement : « *la formation doit contribuer à développer ce qu'il [Coninck] nomme des « raisonnements d'exploration » pour permettre à des professionnels de rester sujets de leurs actes et non plus être agis par des procédures pensées pour eux.* » (Ulmann, 2015, P. 49) Nos outils ont pour principale fonction de donner aux acteurs l'opportunité de parler, ensemble, de et sur le travail.

C'est pourquoi, au-delà des résultats aux questions posées, nous apportons pour chaque réponse une ressource pédagogique à consulter qui doit servir de support à l'échange recommandé entre formateur et bénéficiaire. Pour mettre à disposition des acteurs les ressources susceptibles de provoquer cet échange, nous produisons les questionnaires d'auto-évaluation et les ressources nécessaires aux deux parcours<sup>107</sup>. Les illustrations 12, 13 et 14 sont les ressources associées aux trois premières questions relatives aux prérequis de la 1<sup>ère</sup> situation, du parcours « Hygiène et sécurité alimentaire » : « Nettoyage, désinfection et contrôle des équipements de stockage du laboratoire après fabrication et avant fermeture ».

---


<sup>107</sup> Soit une somme composée, en moyenne, de 12 questions par situation de travail (4 situations pour le parcours dentaire et 5 pour l'hygiène et la sécurité alimentaire) et les ressources nécessaires pour traiter chacune des questions posées.


## Testez vos connaissances

### Nettoyage, désinfection et contrôle des équipements de stockage du laboratoire après fabrication et avant fermeture


#### Ce qui est maîtrisé avant la situation de travail

- > Différence entre nettoyage et désinfection
- > Connaissance des produits et matériel N&D et de leurs conditions de manipulation
- > Maîtrise et explication de la procédure de Nettoyage TACT
- > Maîtrise de la procédure de désinfection
- > Connaissance du plan N&D appliqué au sein de l'entreprise
- > Connaissance et explication des températures exigées en zone de stockage
- > Connaissance de la tenue de travail et des équipements EPI
- > Guide des bonnes pratiques d'hygiène
- > Document unique d'évaluation des risques professionnels
- > Connaissance du matériel et des règles de sécurité






Avant de réaliser la situation de travail, formateur et bénéficiaire s'assurent que les connaissances et savoir-faire nécessaires à la réalisation de la situation de travail sont acquis et maîtrisés. Pour cela, le bénéficiaire répond au questionnaire.




**ASTUCE !** Pour conserver vos réponses, faites-en une capture d'écran.

**Comment analyser vous-même vos résultats**



*La plupart des réponses sont exactes*  
**BRAVO !** La situation de travail peut être menée puisque les connaissances et les savoir-faire nécessaires sont maîtrisés.

*Moins de la moitié des réponses sont exactes*  
**ATTENTION !** Il est recommandé de consulter les ressources fournies et d'échanger sur ce qu'elles contiennent.



**EN SAVOIR PLUS !**  
 Que le résultat au test soit bon... ou mauvais, il est toujours utile de consulter les ressources fournies et de stabiliser les connaissances et les savoir-faire requis afin de mener la situation de travail dans les meilleures conditions.

Situation 1 La formation en situation de travail dans les entreprises de l'alimentation en détail
La formation en situation de travail dans les entreprises de l'alimentation en détail Situation 1

**Illustration 12** Les prérequis de la situation 1 du parcours « Hygiène et sécurité alimentaire »



Réponse 1 

#### À quoi sert le plan de nettoyage et de désinfection ?

- 1 Respecter la réglementation en matière d'hygiène dans les établissements de l'alimentation en détail
- 2 Indiquer la fréquence de nettoyage des surfaces et des équipements
- 3 Etablir un plan de circulation dans les locaux

Réponse 2 

**Le plan de nettoyage et de désinfection doit être affiché obligatoirement**



Vrai



Faux




Réponse 3 

**Le guide des bonnes pratiques d'hygiène est un outil permettant de donner des recommandations sur :**

- 1 Le nettoyage et la désinfection uniquement
- 2 Les conditions de stockage uniquement
- 3 Le plan de nettoyage et désinfection des locaux ainsi que l'ensemble des bonnes pratiques d'hygiène à appliquer dans l'établissement

Situation 1 La formation en situation de travail dans les entreprises de l'alimentation en détail
La formation en situation de travail dans les entreprises de l'alimentation en détail Situation 1

**Illustration 13** Les prérequis de la situation 1 du parcours « Hygiène et sécurité alimentaire », les questions 1, 2, 3 et leurs réponses



# EN SAVOIR PLUS

## Le plan de nettoyage et désinfection (exemple)

### Conditions à respecter pour de bonnes pratiques d'hygiène lors du nettoyage et de la désinfection

- › Ranger ou protéger les denrées alimentaires avant de réaliser les opérations de nettoyage et désinfection.
- › Prendre connaissance et appliquer le plan de nettoyage et désinfection de l'entreprise. Un exemple de plan de nettoyage et désinfection vous est proposé.
- › Mettre une tenue de travail adaptée au nettoyage et à la désinfection.
- › Utiliser du matériel en bon état et maintenu en état de propreté.
- › Utiliser les produits conformément aux consignes de sécurité des produits et du plan de nettoyage et désinfection.

OBJET	PLAN GLOBAL DE NETTOYAGE (réalisé par l'équipe de nettoyage)		OPÉRATIONS PONCTUELLES (réalisées par les opérateurs)	
	OPÉRATION RÉALISÉE	FREQUENCE	OPÉRATION RÉALISÉE	FREQUENCE
<b>Matériels individuels</b>				
Couteaux Fusils Gants métalliques	Nettoyage sous un jet d'eau Brossage du collet (couteaux, fusils) Trempage dans un bain désinfectant (2-30 minutes) Rinçage avant utilisation	Fin de production (1 fois par jour)	Nettoyage sous un jet d'eau Brossage du collet (couteaux, fusils) Trempage dans un bain désinfectant (2-30 minutes) Rinçage avant utilisation	Toutes les 2 heures
Tabliers Gants	Nettoyage et désinfection	Après utilisation		
<b>Matériels mécaniques divers</b>				
Laveuse - peuleuse	Nettoyage et désinfection avec démontage des pièces et amovibles	Fin de production (1 fois par jour)		
Soudreuse - operculeuse	Nettoyage et désinfection			
<b>Surface de travail</b>				
Table inoxydable Planche polyéthylène Tapis convoyeurs	Nettoyage et désinfection  Prélevage, rinçage (en l'absence de produits)	Fin de production (1 fois par jour)  A chaque pause	Prélevage, rinçage (en l'absence de produits)	Lorsqu'il y a présence de résidus

Les éléments proposés ci-dessous ne sont que des exemples. Les plans de nettoyage - désinfection sont spécifiques à chaque entreprise, ils dépendent notamment de la nature des produits, des matériels utilisés, et sont définis lors de l'analyse préalable des dangers. Selon les produits de désinfection utilisés, le nettoyage et la désinfection peuvent être combinés ou séparés.

**Situation 1** La formation en situation de travail dans les entreprises de l'alimentation en détail

La formation en situation de travail dans les entreprises de l'alimentation en détail **Situation 1**

**Illustration 14 Les prérequis de la situation 1 du parcours « Hygiène et sécurité alimentaire », la rubrique « en savoir plus ».**

Ces ressources sont consultables en ligne, via un smartphone <sup>108</sup>.

Une fois les prérequis consolidés, formateur et bénéficiaire du parcours sont invités à préparer la situation de travail qu'ils vont mener. Pour cela, ils peuvent s'appuyer sur un questionnaire, proposé dans le fascicule « L'AFEST, pas à pas » qui les aide à réfléchir, formaliser et anticiper les conditions de réalisation de la situation, ses étapes clefs, les compétences qu'elle permet d'acquérir.

Enfin, au terme de l'action, formateur et bénéficiaire échangent sur le déroulement de la situation de travail, en évaluent les résultats et les impacts, envisagent, le cas échéant, de renouveler la situation pour en consolider les acquis. Un questionnaire les guide pour réaliser cette phase réflexive. Le questionnaire associé à la situation « nettoyage du labo » est présenté, à titre d'exemple, dans l'illustration 15.

<sup>108</sup> <https://www.opcoep.fr/ressources/centre-ressources/salarie/afest/alimentaire/situation1/catalogue/index.html>

**Situation 1**

Avant ↻

### Nettoyage du labo après fabrication

Les questions à se poser et à poser **avant** la situation de travail

**L'intérêt est de préciser les apprentissages visés grâce à la situation, de cadrer la démarche et d'identifier en amont les points de vigilance.**

- › Quels sont les objectifs de la situation de travail afin qu'elle soit propice à la formation ?
- › Quelles tâches sont à réaliser ?
- › Quelles méthodes de travail ?
- › Quels outils utiliser ?
- › Quels points, étapes, processus doivent être particulièrement surveillés ?
- › Quelles sont les difficultés à anticiper ?
- › ... ?

Pendant ↓

La situation, contexte et note d'ambiance

- › Date de la réalisation, heure
- › Conditions de réalisation, le cas échéant
- › Durée constatée

Après ↻

Les questions à se poser et à poser **après** la situation de travail

**L'intérêt est de préciser les apprentissages visés grâce à la situation, de cadrer la démarche et d'identifier en amont les points de vigilance.**

- › Qu'est-ce qui a marché ? Pourquoi ?
- › Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? Pourquoi ?
- › Qu'est-ce qui a été le plus facile à faire ? Ce qui a été le plus difficile à faire ?
- › Y-a-t-il eu des imprévus ? Pourquoi ? Aurait-il pu être évités ?
- › Les ajustements réalisés étaient-ils adaptés ?
- › Si c'était à refaire, quelles améliorations apporter ?

Commentaires : par exemple, les points de vigilance, les difficultés, les succès, etc.

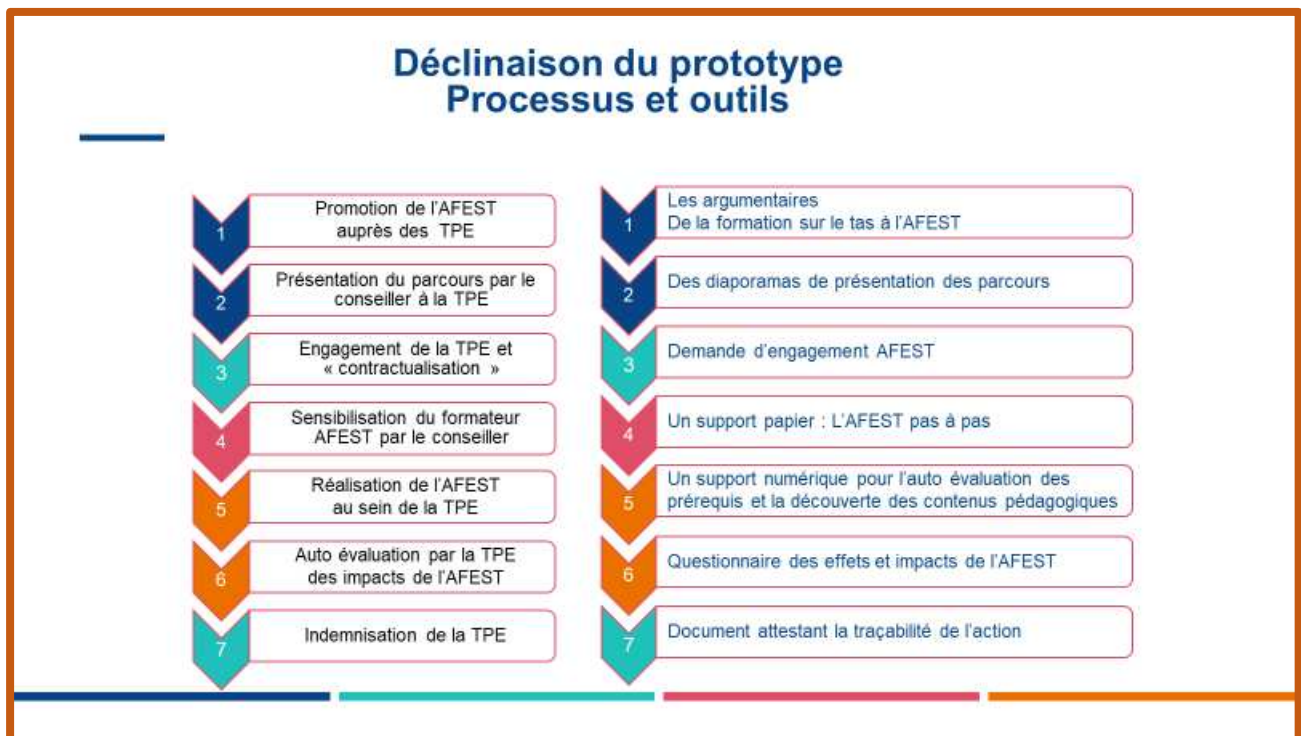
Dans le cas où la compétence ne serait pas tout à fait acquise, le formateur et le bénéficiaire fest peuvent décider de renouveler l'action.

**Ressenti du bénéficiaire au terme de la FEST**

**Ressenti du formateur au terme de la FEST**

**Illustration 15 Guide pour la réflexivité de la situation « Nettoyage du labo après fabrication »**

Le travail de conception, rédaction et formalisation de l'ensemble des outils nous a mobilisés 15 mois, de février 2020 à juin 2021. Pour finir, l'ensemble du processus et les outils associés à chacune des étapes sont présentés dans le schéma présenté dans la figure 9.



**Figure 9 Parcours inter-entreprises, le processus en 7 étapes**

#### IV.4.3 Expérimentation du prototype inter-entreprises

Parallèlement à la conception des outils du prototype, nous travaillons dès avril 2020 à la constitution et la formation d'une équipe de conseillers formation mobilisés pour promouvoir et expérimenter le modèle inter-entreprises avec des TPE d'Ile de France. Dans ce cadre nous nous associons les compétences d'un cabinet conseil, MAFEST<sup>109</sup>, à qui nous demandons de construire une action de formation qui ait recours à l'AFEST pour former l'équipe de conseillers à ces nouvelles missions : les conseillers développeront cette compétence en même temps qu'ils feront la promotion de l'AFEST auprès des entreprises de leur portefeuilles.

La figure 10 présente le schéma du parcours formation qui est établi pour accompagner les conseillers Opco EP dans leur mission auprès des TPE visée par ce modèle d'AFEST de type inter-entreprises.

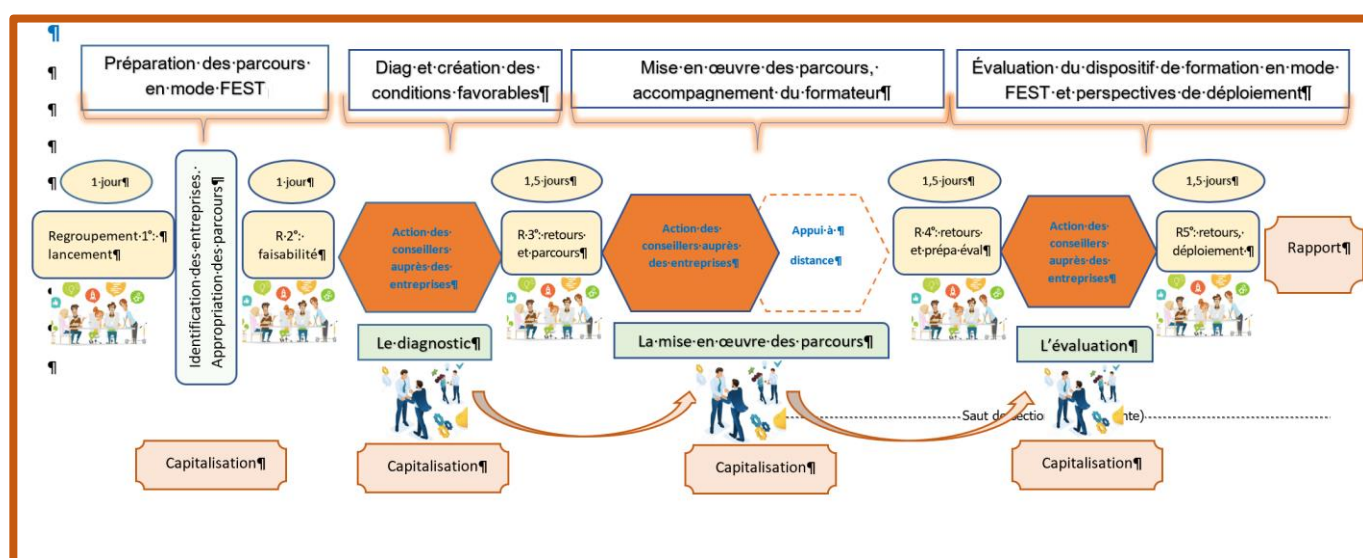


Figure 10 La formation des conseillers au modèle interentreprises

Cette action a été menée jusqu'en décembre 2021, terme de la convention signée avec la DRIEETS Ile de France.

La promotion du prototype a été impactée par le contexte sanitaire qui a longtemps empêché les conseillers de se rendre dans les entreprises, seuls les RDV par visio ou téléphone étant autorisés par la direction générale. Dès qu'il a été possible de se rendre dans les TPE, nous avons eu recours à des campagnes de « démarchage » réalisées dans les rues commerçantes pour toucher les boutiques de l'alimentation en détail, une tâche particulièrement difficile et ingrate car les professionnels réservent un accueil mitigé aux sollicitations externes pendant leurs heures d'ouverture au public.

<sup>109</sup> <https://mafest.fr/>



Quant aux cabinets dentaires, nous avons multiplié à leur endroit les e-mailings ainsi que les campagnes téléphoniques, sans grand succès.

Sans surprise, toucher les TPE reste l'enjeu majeur du développement de leur accès à la formation.

#### IV.5 Mobilisation et mise en œuvre du modèle intra-entreprises au sein de PME de 11 à 50 salariés

Cette fois-ci, nous testons l'AFEST tel qu'elle est envisagée par le décret : l'entreprise identifie la compétence qu'elle souhaite développer via l'AFEST, identifie un formateur interne, construit l'ingénierie du parcours à partir d'une analyse du travail à l'aide d'un consultant et d'un conseiller Opco EP, organise les sessions en prévoyant les étapes de réflexivité et évalue les acquis. Ce sont les conseillers formation d'Opco EP qui se mobilisent pour promouvoir l'action auprès des entreprises de leur portefeuille.

On le sait, la 1<sup>ère</sup> expérimentation l'a confirmé, l'AFEST peine à démarrer dans les entreprises. Le Conseil d'Administration est réticent quant à l'utilisation de cette modalité et la motivation des conseillers formation est proportionnelle pour inciter les entreprises à la tester. Nous imaginons de provoquer et animer un événement qui donne envie aux uns et aux autres de s'engager dans la démarche : un challenge collaboratif de type hackathon est organisé pour mettre en compétition les régions, les conseillers formation et leurs entreprises. Pour nous aider à mettre en œuvre cette campagne, nous nous associons les compétences d'un cabinet expert<sup>110</sup> ; il établit avec nous le plan d'action du concours et met en forme les outils d'aide à la construction et au développement de parcours AFEST.

L'ensemble de l'opération est menée tambour battant entre novembre 2021 (recherche et contractualisation avec les partenaires) et juillet 2022, le point d'orgue étant l'organisation d'un événement sur deux jours, les 5 et 6 avril, l'Afest'ival, dans sept régions, avec les dix entreprises qui se sont mobilisées.

Pilotée par la direction R&D, l'action est organisée en six étapes.

Tout commence avec une campagne de promotion de l'événement que nous souhaitons animer : l'Afest'ival. Au cours des mois de novembre et décembre, nous multiplions les opérations de communication en interne (en direction des conseillers et de leurs managers) et en externe (en direction des entreprises). Il s'agit d'à la fois

---

<sup>110</sup> Le cabinet Okoni <https://okoni.fr/>

présenter l'AFEST et inciter les salariés à s'engager dans le challenge pour créer une forme d'émulation entre les équipes et entre les régions.

C'est au plus tard fin janvier 2022 que les candidatures doivent être validées. Quand les entreprises sont intéressées, les conseillers adressent à la direction R&D le projet de la structure et la compétence qui doit faire l'objet d'une formation. Nous allons au final retenir 10 projets pour 7 régions.

Le kit de construction d'un parcours s'appuyant sur l'AFEST est élaboré par nos soins, avec l'aide de deux consultantes<sup>111</sup>, entre janvier et février 2022, puis mis en forme par Okoni. Il sera remis à chacune des équipes régionales pour leur servir de guide de construction du parcours. Une équipe est composée d'une entreprise, d'un conseiller Opcw EP et d'un(e) consultant(e) de l'Agence Régionale pour l'Amélioration des Conditions de Travail (ARACT), experte en matière d'AFEST.

Le 16 mars, nous organisons à Paris, en présentiel, une journée avec les conseillers d'Opcw EP, pour les former à l'AFEST. Ils reçoivent le kit méthodologique, sont formés à son utilisation et font la connaissance du consultant qui va les accompagner pendant toute la durée de l'Afest'ival.

L'Afest'ival est organisé les 5 et 6 avril. Dans chaque région mobilisée, l'équipe constituée – le formateur de l'entreprise, le conseiller Opcw EP et le consultant ARACT – travaille 2 jours durant pour construire le parcours AFEST. L'événement est Cloturé par un pitch, transmis en vidéo, présenté par le formateur de l'entreprise qui décrit le parcours établi.

L'entreprise a jusqu'au 30 juin pour réaliser le parcours AFEST en présence du conseiller Opcw EP et du consultant expert qui, le cas échéant, filment l'action.

En parallèle, nous menons des entretiens avec les formateurs et les bénéficiaires des AFEST avant et après la réalisation des parcours au sein des TPME.

Nous reviendrons sur les pitches et les entretiens menés dans l'étape relative à la collecte des données.

#### IV.5.1 Le kit de construction d'un parcours AFEST

Pour le guide méthodologique, nous choisissons de recourir à la métaphore du voyage et de la carte. Le voyage prévoit cinq étapes.

---

<sup>111</sup> Emmanuelle Begon, de MAFEST et Isabelle Freundlieb, d'ARACT Centre Val de Loire, ont travaillé avec nous à l'élaboration de ce kit.

1. Partir en éclaireur
2. Cartographier le territoire
3. Tracer une route
4. Prendre la route
5. Revenir et témoigner

Pour chacune de ces étapes, une fiche mission est établie, elle décrit ce que doit produire l'équipe ; des outils sont fournis à l'appui.

L'objectif de l'ensemble du dispositif est d'à la fois former les équipes internes d'Opco EP et réaliser des parcours AFEST au sein des TPME. Pour cette première expérience, les conseillers bénéficient de l'accompagnement d'un consultant. Nous envisageons de démultiplier ultérieurement cette pratique et construisons donc un outil prêt à l'emploi, d'usage simple et ludique, le kit Afest'ival, composé d'une carte et des fiches mission associées à chacune des étapes du parcours,<sup>112</sup> avec lequel les conseillers repartent en fin de journée (illustration 16). Les équipes vont intervenir en totale autonomie, leur seule obligation étant de suivre le protocole à la lettre pour que la R&D puisse à la fois suivre et mutualiser les pratiques et productions de tous.

La 1<sup>ère</sup> étape, « Se préparer au voyage », correspond à la journée de formation des conseillers, réalisée le 16 mars. Cette journée est un succès. Organisée au siège d'Opco EP, dans la F@briC, les locaux de la direction R&D, elle est animée par une équipe constituée de trois chefs de projets, des deux consultantes et de moi-même. Dix conseillers et conseillères, venus de sept régions, sont parvenus à convaincre dix entreprises de tester l'AFEST.



**Illustration 16 Une conseillère Opco EP emporte son kit Afest'ival**

Au terme de cette journée, les conseillers, accompagnés du consultant, se rendent dans les locaux de l'entreprise partenaire pour mener à bien la 1<sup>ère</sup> étape, partir en éclaireur, pour rencontrer la personne à qui l'entreprise délègue la construction et l'animation du parcours AFEST à destination d'un(e) (ou plusieurs) collègue(s). L'objectif est de collecter sur place le maximum d'informations sur l'activité qui va faire l'objet de la formation.

C'est à partir de ce matériau que sera réalisé le parcours AFEST au moment de l'Afest'ival.

<sup>112</sup> Des photographies des outils sont présentés en annexe 2.

L'illustration 17 où se trouve l'ensemble des personnes présentes le 16 mars, n'a pas de justification scientifique. Je ne résiste néanmoins pas au plaisir de l'intégrer en guise d'hommage à cette équipe, mobilisée près de six mois pour développer le recours à l'AFEST, et qui a donc largement contribué à rendre possible cette recherche.



**Illustration 17** L'équipe Afest'ival au terme de l'étape « Se préparer au voyage »

#### IV.5.2 L'Afest'ival

Ce sont les 4 et 5 avril 2022 qu'est organisé l'Afest'ival. Chaque équipe est accueillie, dans sa région, dans des locaux d'Opcw EP. Elle a 2 jours pour construire le parcours en s'appuyant sur le matériau récolté pendant l'étape précédente et les outils des étapes 2 et 3 – Cartographier le territoire, tracer une route – A la fin des deux jours, le formateur de l'entreprise partenaire présente, pour son équipe, un pitch de quinze minutes pour décrire et expliquer, en visio, à toutes les autres équipes, le parcours qui va être mis en œuvre.

## IV.6 Les entreprises engagées dans une expérimentation AFEST

La première particularité de l'échantillon des entreprises associées à nos travaux est d'être aléatoire. Pour les deux modèles expérimentés (inter et intra-entreprises) les entreprises ont accepté de s'impliquer à la suite d'une campagne initiée par Opco EP. Pour le modèle inter-entreprises nous avons multiplié les campagnes de promotion de l'action pour parvenir au final à n'obtenir que très peu d'engagements fermes d'entreprises. Pour l'Afest'ival, compte tenu de l'implication forte des conseillers, nous faisons l'hypothèse que certaines des entreprises engagées entretiennent une relation soutenue, voire privilégiée, avec leur conseiller qui explique parfois leur adhésion au projet.

L'échantillon finalement constitué rassemble treize entreprises très diverses, en termes d'activité, de métier, de culture, ainsi que de région. Le constat est le même concernant les formateurs internes mobilisés au sein des structures qui peuvent être des employeurs, des cadres opérationnels, des cadres RH ou des employés. C'est pourquoi nous pensons utile de présenter cette diversité pour démontrer en quoi les entreprises ayant testé cette pratique n'ont finalement en commun que leur appartenance au même OPCO ainsi que leur faible effectif.

Par commodité, nous rassemblons sous un acronyme unique, TPME, pour très petites et moyennes entreprises, les structures avec lesquelles nous avons travaillé. Nous mènerons néanmoins notre analyse en proposant un éclairage différencié au regard de l'effectif de ces entreprises, inférieur à 11 salariés, pour les unes et entre 11 et 50 salariés, pour les autres.

Si nous voulons bien admettre que la spécificité des TPE tient trop souvent du principe érigé en valeur universelle (Torres, 1997), nous considérons cependant que le très faible effectif de certaines entreprises crée une intimité entre leurs membres qui rend extrêmement visible toute action nouvelle développée dans leur sein, impacte tous les membres de la structure et génère une relation très personnalisée entre le patron et son équipe. Ces particularités ne peuvent être négligées dans notre observation des impacts de l'AFEST sur les travailleurs et le travail qu'ils mènent.

Le tableau 19 rassemble les treize entreprises qui ont expérimenté l'AFEST en apportant des éclairages sur l'effectif, le parcours visé par l'AFEST, le profil du formateur AFEST ainsi que l'effectif à qui l'employeur envisage de proposer, à terme, cette formation.

Région	Entreprise	Effectif	Modèle	Activité visée par la Fest	Formateur & fonction	Bénéficiaire	Effectif formation
AURA	Agence immobilière	44	Intra	Présentation d'un bien	Corine responsable équipe commerciale	Céline	44
BOURGOGNE FRANCHE COMTE	Crèche	4	Intra	Portage enfants avec écharpe	Pascale gestionnaire	Priscilla	4
BRETAGNE	Mareyage	9	Intra	Tri et mise en caisses de sardines	Jean-Philippe employé polyvalent des métiers de la mer	Rayan	1
CENTRE VAL DE LOIRE	Sérigraphie	47	Intra	Flexographie numérique	Antony, responsable service flexographie numérique	Maxime	8
HAUTS DE FRANCE	Façonnage	40	Intra	Changement bobine sur une machine	Nadia, ouvrière	Cédric	1
	Boulangerie	2 X 8	Inter	Hygiène et sécurité alimentaire	Mylène, responsable du développement	Jerry	10
	Boucherie	3	Inter	Hygiène et sécurité alimentaire	Romain patron-boucher	Monica	1
	Cabinet dentaire 1	1	Inter	Travail à 4 mains	Laurence, chirurgien-dentiste	Joanna	1
	Cabinet dentaire 2	2	Inter	Travail à 4 mains	Sabine, chirurgien-dentiste	Delphine et Solène	2
	Médico-technique	15	Intra	SAV et gestion des réclamations clients	Patrick, gérant	Nathalie	12
	Pâtisserie	15	Intra	Parcours intégration vente	Eric, responsable des opérations	Antoine	à préciser
	Coiffure	7 salons <10	Intra	Diagnostic couleur	Morgane, manager formatrice	Mina	27
NOUVELLE AQUITAINE	Service B2B	38	Intra	Transcription écrite de documents oraux	Laurence OU Anne, managers pôles opération	David	10

**Tableau 19 Les entreprises engagées, localisation, activité et effectif**

Quoique nous intervenions dans une typologie d'entreprises pour laquelle, « *l'effet taille transcenderait largement les différences entre les organisations. Dans ce cas, l'échantillon peut présenter une forte hétérogénéité ; les effets de la taille existent, indépendamment du type d'organisation étudié* » (Torres, 1997, P. 14), nous pensons néanmoins utile de relativiser cette affirmation et, compte tenu de la diversité des treize entreprises associées à nos travaux, de considérer l'effet-taille « *contingent* ». Ce qui nous oblige à caractériser les entreprises de notre échantillon autrement que par leur taille.

Pour interpréter nos résultats à venir, il nous paraît pertinent d'identifier des déterminants que peuvent partager, ou pas, ces structures. Quoique Mintzberg (1982), considère la taille décisive pour le choix d'organisation mobilisé par les entreprises,

nous constatons que nos TPME ne sont pas toutes bâties sur le même modèle et pensons que cet éclairage peut avoir un impact sur nos observations. Nous décidons d'étudier à quel type d'organisation, selon Mintzberg, se réfère nos entreprises.

Notre second déterminant est lié à l'objet AFEST lui-même, la formation ; l'engagement des entreprises en matière de gestion des ressources humaines et la place qu'elles accordent au maintien et à l'accroissement des compétences des équipes dans leur propre développement ne peuvent être neutres dans l'accueil que les travailleurs vont accorder à l'AFEST. *A priori* son impact pourrait être fonction de la place que l'entreprise attribue à la formation dans la réalisation de ses objectifs.

#### IV.6.1 L'Organisation des entreprises

Mintzberg (1982) examine la structure des entreprises à partir de cinq éléments de base qui leur permettent de fonctionner : le centre opérationnel, raison d'être de l'entreprise, où est réalisée l'activité cœur de métier, la ligne hiérarchique dont la charge est d'encadrer les opérationnels et, enfin, le sommet stratégique, en charge de piloter l'organisation et d'assurer qu'elle réalise efficacement les services ou les produits pour lesquels elle existe. A l'appui de ceux-ci la technostructure organise l'activité pour en garantir la qualité et l'efficacité et, enfin, le support logistique assure aux membres de l'organisation (ou aux services) les conditions leur permettant de mener leurs missions.

A l'échelle de TPME de moins de 50 salariés, est-il pertinent d'évoquer ces cinq fonctions, *a fortiori* lorsqu'il s'agit d'entreprises ayant un, voire deux salariés ? Elles sont pourtant nécessairement exercées même partiellement, parfois de manière sommaire, parfois par une seule et même personne. Il nous paraît donc opportun d'observer les entreprises de l'échantillon sous cet angle, pour identifier qui remplit ces fonctions, sont-elles réparties sur le collectif ou, au contraire, assurées par une seule personne ? Ces éléments contribueront à nous renseigner sur le niveau et la nature de la délégation, lesquels pourraient avoir des effets sur la réalisation des parcours AFEST et leurs impacts sur le travail.

Pour mesurer la présence et la distribution de ces fonctions, nous sommes obligés de nous en tenir aux informations que les entreprises transmettent ou donnent à voir. En effet, certaines d'entre elles, les TPE en particulier, ne formalisent pas leur organisation. C'est donc par déduction que nous répondons à cette question. Pour cela, nous nous appuyons sur les personnes « désignées » par l'organisation pour traiter avec l'Opco les questions concernant la formation des salariés et sur celles

chargées de construire et animer les AFEST. Nous estimons que les premières sont, de facto, en charge de la gestion et du développement des compétences au sein de l'entreprise ; les formateurs AFEST, sont, quant à eux, soit les décideurs eux-mêmes, soit choisis par eux. C'est à partir de l'étude du (des) rôle(s) du formateur AFEST dans l'organisation que nous menons cette première analyse de la structure : les missions et les pouvoirs sont-ils dans ses seules mains ou sont-ils partagés ? Pour chacune des cinq fonctions de Mintzberg, nous attribuons la note de 1, si cette fonction est assurée par le formateur et de 0 si elle ne l'est pas. Le tableau 20 ci-après présente le score obtenu par chacune des entreprises du panel : de 5, quand le formateur agit sur toutes les fonctions de base, à 1 quand le formateur n'intervient que dans un seul domaine.

Entreprise	Effectif	Fonction décideur AFEST	Fonction formateur AFEST	Les 5 éléments de base de l'organisation					TOTAL	Mécanisme de coordination principal
				Sommet stratégique	Ligne hiérarchique	Centre opérationnel	Techno structure	Support logistique		
<b>Boucherie</b>	3	Patron boucher	Idem	1	1	1	1	1	5	Standardisation des qualifications
<b>Cabinet dentaire 1</b>	1	Chirurgien-dentiste	Idem	1	1	1	1	1	5	Standardisation des qualifications
<b>Cabinet dentaire 2</b>	2	Chirurgien-dentiste	Idem	1	1	1	1	1	5	Standardisation des qualifications
<b>Médico-technique</b>	12	Gérant	Idem	1	1	1	1	1	5	Standardisation des procédés de travail
<b>Crèche</b>	4	Directrice	Idem	1	1	0	1	1	4	Standardisation des qualifications
<b>Coiffure</b>	27	Directrice propriétaire	Manager formatrice	0	1	1	1	1	4	Standardisation des qualifications
<b>Pâtisserie</b>	15	Responsable des opérations	Idem	1	1	0	1	0	3	Standardisation des produits
<b>Boulangerie</b>	16	Responsable développement	Idem	1	1	0	1	0	3	Standardisation des produits
<b>Immobilier</b>	44	Chargée RH	Manager et formatrice	0	1	1	1	0	3	Ajustement mutuel
<b>Services B2B</b>	38	Chargé inclusion et développement RH	Idem	1	0	0	1	1	3	Standardisation des procédés de travail
<b>La Marée</b>	9	Gérant	Employé polyvalent des métiers de la mer	0	1	1	0	0	2	Standardisation des procédés de travail
<b>Sérigraphie</b>	47	Responsable RH	Responsable flexographie et numérique	0	1	1	0	0	2	Standardisation des procédés de travail
<b>Façonnage</b>	40	Responsable administratif et financier	Conditionneuse-plieuse	0	0	1	0	0	1	Standardisation des procédés de travail

**Tableau 20 Les entreprises au regard des éléments de base de l'organisation et du mécanisme de coordination principal**



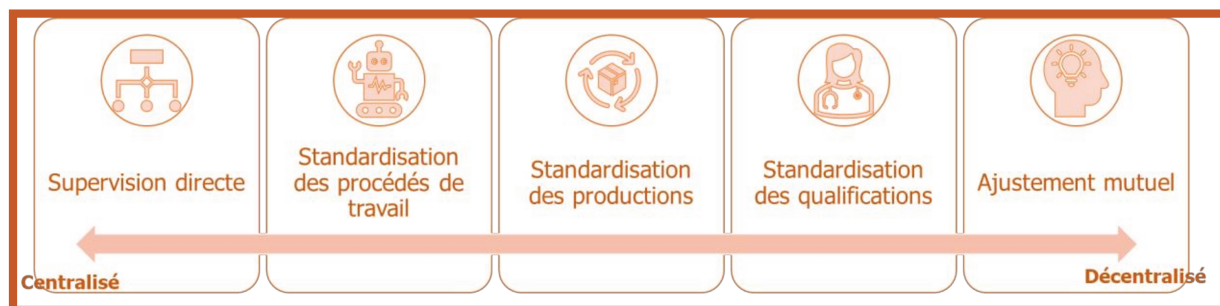
Nous faisons l'hypothèse que les impacts de l'AFEST seront démultipliés selon que les formateurs rassemblent dans leurs mains plusieurs de ces fonctions.

L'autre constat est que la centralisation des différentes fonctions de l'organisation ne dépend pas que de l'effectif. Ainsi le gérant de l'entreprise médico-technique, qui compte 12 salariés, intervient sur les cinq plans. Précisons qu'il est l'un des deux fils du créateur. Intervenant sur toutes les fonctions, il décide donc de prendre en charge lui-même la construction et l'animation du parcours AFEST. Paradoxalement, l'entreprise est certifiée ISO 13485<sup>113</sup> et le gérant, sur le point de prendre sa retraite, a ouvert avec son frère le capital de la société aux salariés.

La seule entreprise où la formatrice impliquée n'est « que » opérationnelle est l'entreprise de façonnage ; il s'agit d'une SCOP<sup>114</sup> reprise par les salariés en 2016, date à laquelle l'entreprise était en difficulté.

Au moment de l'analyse des résultats, nous ne manquerons pas de faire un lien entre la nature de l'impact de l'AFEST sur le travail et le niveau de délégation en cours dans l'entreprise, entre le rôle du formateur au sein de l'entreprise et le contre-coup que l'AFEST provoque sur sa perception du travail.

Nous examinons en outre ce que Mintzberg (1982, P. 188) appelle le « *mécanisme de coordination principal* » (figure 11), sur un continuum de décentralisation horizontale.



**Figure 11** Les mécanismes de coordination sur un continuum de décentralisation horizontale, selon Mintzberg

Ils sont au nombre de cinq : la supervision directe, la standardisation des procédés de travail, des productions ou des qualifications et, enfin, l'ajustement mutuel. Quel est

<sup>113</sup> L'ISO 13485 2016 énonce les exigences relatives au système de management de la qualité lorsqu'un organisme doit démontrer son aptitude à fournir régulièrement des dispositifs médicaux et des services associés conformes aux exigences des clients et aux exigences réglementaires applicables. <https://www.iso.org/fr>

<sup>114</sup> Une société coopérative de production (SCOP) a comme particularité de disposer d'une gouvernance démocratique. Les salariés ayant le statut d'associé sont obligatoirement associés majoritaires de la société. Ils possèdent donc au minimum 51 % du capital social. En l'occurrence, dans le cas qui nous occupe, les salariés détiennent plus de 95% du capital et aucun associé ne détient plus de 5% des parts.

le mécanisme dominant au sein des entreprises de l'échantillon ? Cette information complémentaire nous semble être de nature elle aussi à agir sur l'impact des AFEST réalisées au sein des entreprises.

Concernant le principal mécanisme de coordination, deux modèles dominent : la standardisation des qualifications et la standardisation des procédés de travail. Le premier ne nous surprend pas, nous sommes chez les artisans et les professionnels libéraux de santé. Pour ces derniers, la qualification est un prérequis obligatoire pour exercer l'activité et dès lors qu'on en est titulaire, on exerce son activité frontalement avec le client, sans intermédiaire ; chaque professionnel applique un processus de travail normalisé, maîtrise la qualité de son travail et en est garant notamment auprès de l'ordre professionnel pour les professions libérales. Nous sommes dans le modèle où ce sont les experts qui sont au pouvoir (Mintzberg), Le second modèle dominant est la standardisation des procédés de travail. Quatre des entreprises qui s'y réfèrent sont engagées dans des démarches qualité ou même certifiées : le médico-technique, les services B2B, la sérigraphie et le façonnage. Dans ces organisations ce sont les « analystes » qui détiennent le pouvoir.

Deux entreprises s'appuient sur la standardisation de produits. Il s'agit de la boulangerie et de la pâtisserie. La boulangerie appartient à un grand groupe étranger qui appuie sa notoriété internationale sur sa présence dans la capitale de la gastronomie française. On comprend pourquoi le produit est le standard qui s'impose. Quant à la pâtisserie, elle fabrique et vend des produits sans sucre, à destination des diabétiques et de tous ceux qui font un régime. Elle est actuellement en train de concevoir une franchise pour développer son modèle à l'export, franchise dont la pierre angulaire est la spécificité du produit.

Enfin fait figure d'exception l'agence immobilière, seule entreprise à avoir recours à l'ajustement mutuel. Rappelons que les agents immobiliers ont une rémunération fixe plutôt modeste auquel s'ajoute un intéressement calculé sur leurs ventes. Chacun est en charge de développer son portefeuille clients et chacun est seul responsable des conditions et de la réalisation de ses objectifs. Dans ce contexte l'entreprise s'apparente à un rassemblement d'experts autonomes, pour lesquels elle met à disposition les moyens nécessaires à la réalisation de leur mission.

#### IV.6.2 L'Engagement compétences des entreprises

Examinons maintenant les pratiques des entreprises en matière de gestion des ressources humaines et, plus spécifiquement, d'entretien et de développement des compétences.

Nous proposons trois critères pour ce second examen. Le premier concerne l'existence ou non d'un service, département ou *a minima* d'une personne dédiée à la gestion des ressources humaines au sein de l'entreprise.

Nous nous appuyons pour cela sur l'intitulé de poste de la personne qui a été notre interlocutrice pour prendre la décision d'engager l'entreprise dans l'action. Certes, les TPME agissent toutes en matière de gestion de leurs ressources humaines mais il nous semble qu'identifier dans l'organigramme un poste consacré à cette activité, même partiellement, est un indicateur de l'intérêt que la structure accorde à cette question.

Le deuxième critère concerne l'usage et les discours tenus autour de la formation par les personnes qui ont participé à l'action pour leur entreprise, qu'elles soient décisionnaires, formateurs ou bénéficiaires. A partir de leur expression, peut-on identifier si la formation est une préoccupation récurrente de l'entreprise ?

Enfin le troisième critère concerne le projet AFEST lui-même : dans leur discours, nos interlocuteurs envisagent-ils une suite à l'action mise en œuvre ? Et auquel cas, quelles sont leurs intentions ? Quel objectif visent-ils avec l'AFEST ?

Nous en avons identifié cinq : le recrutement, l'intégration des nouveaux arrivants, le transfert ou le développement des compétences en interne, la qualité au sens de la conformité, et le développement à l'externe.

Nous classons dans le tableau 21 les entreprises de l'échantillon à partir des résultats qu'elles obtiennent en matière d'engagement compétences.

Entreprise	Effectif	Fonction Décideur AFEST	Activité visée par la Fest	Fonction formateur AFEST	Effectif formation	Engagement Compétences		
						RH	Formation	Projet Intention
<b>Cabinet dentaire 1</b>	1	Chirurgien-dentiste	Travail à 4 mains	Idem	1	Non	Non	Néant
<b>Cabinet dentaire 2</b>	2	Chirurgien-dentiste	Travail à 4 mains	Idem	2	Non	Non	Intégration
<b>Pâtisserie</b>	15	Responsable des opérations	Parcours intégration vente	Idem	à préciser	Non	Oui	Développement à l'externe
<b>Médico-technique</b>	12	Gérant	SAV et gestion des réclamations clients	Idem	12	Non	Oui	Qualité
<b>Boucherie</b>	3	Patron boucher	Hygiène et sécurité alimentaire	Idem	3	Non	Oui	Transfert compétences
<b>Crèche</b>	4	Directrice	Portage des enfants avec écharpe	Idem	4	Non	Oui	Transfert compétences
<b>Boulangerie</b>	16	Responsable développement	Hygiène et sécurité alimentaire	Idem	8	Non	Oui	Qualité
<b>La Marée</b>	9	Gérant	Tri et mise en caisses des sardines	Employé polyvalent métiers de la mer	1	Non	Oui	Recrutement
<b>Coiffure</b>	27	Directrice propriétaire	Diagnostic couleur	Manager formatrice	27	Non	Oui	Transfert compétences
<b>Façonnage</b>	40	Responsable administratif et financier	Changement de bobine sur une machine à étiquettes	Conditionneuse e-pleuse	à préciser	Non	Oui	Transfert compétences
<b>Sérigraphie</b>	47	Responsable RH	Flexographie numérique	Responsable flexographie et numérique	8	Oui	Oui	Recrutement
<b>Services B2B</b>	38	Chargé inclusion et développement RH	Transcription écrite de documents oraux	Idem	10	Oui	Oui	Intégration, développement
<b>Immobilier</b>	44	Chargée RH	Présentation d'un bien	Manager et formatrice	20	Oui	Oui	Intégration

**Tableau 21 Les entreprises au regard de leur engagement compétences**

L'examen des entreprises partenaires à l'aune de ces trois critères révèle qu'une seule d'entre elles, un cabinet dentaire, n'a aucune perspective en matière de développement des compétences. Admettons qu'elle s'est engagée dans cette expérimentation pour rendre service au conseiller qui la sollicitait et répondre aux attentes d'une responsable nationale de son organisation patronale. Nous imaginons probable que l'AFEST n'ait que très peu d'impact sur cette entreprise.

Sans surprise, constatons que seules trois PME ont une personne formellement dédiée à la gestion des ressources humaines. Il s'agit d'entreprises plus importantes en effectif. Les autres entreprises peuvent avoir une personne qui s'occupe de la formation, notamment en étant l'interlocutrice d'Opco EP, mais pas pour autant formellement désignée comme telle.

Le critère « formation » est exploré à partir des échanges avec les responsables, les formateurs AFEST, voire les bénéficiaires. Nos interlocuteurs parlent-ils spontanément de formation ? L'évoquent-ils comme une action menée régulièrement, quelle que soit la forme qu'elle prenne ? Cette évaluation est relativement informelle, elle permet néanmoins d'avoir un éclairage supplémentaire sur les entreprises. Les deux cabinets dentaires n'évoquent pas la formation comme une nécessité de développement des collaboratrices, hors celle requise pour l'obtention de la qualification. Il s'agit trop souvent d'une constante chez certains professionnels libéraux de santé, pour leurs collaborateurs- trices<sup>115</sup>.

Ce que nous retenons est la volonté partagée par presque toutes les entreprises de transformer cet essai AFEST. Douze entreprises sur treize ont un projet en s'engageant avec nous, projet plus ou moins ambitieux, mais réel.

Pour deux d'entre elles, il s'agit de régler une problématique de recrutement et d'intégration des nouveaux arrivants : c'est le cas de la Marée et de la Sérigraphie. Trois autres envisagent de recourir, à l'avenir, à l'AFEST pour intégrer les nouveaux embauchés et les mettre au niveau requis en matière de compétences : un cabinet dentaire pour une salariée en contrat d'apprentissage, l'entreprise de services B2B ainsi que celle de l'immobilier.

Plus classiquement, quatre entreprises envisagent d'utiliser l'AFEST pour partager des compétences en interne : la crèche, la coiffure, le façonnage et la boucherie. Il s'agit parfois de transmettre des compétences avant le départ d'un salarié à la retraite ou simplement de permettre au collectif de maîtriser une compétence jusqu'ici singulière. Soulignons que la boucherie souhaite en outre, à l'image de son dirigeant, Meilleur Ouvrier de France (MOF), diffuser à l'externe une image d'excellence et de défense d'une expertise française.

Deux entreprises font figure d'exception en envisageant d'utiliser l'AFEST dans une perspective de développement. La pâtisserie, centrée sur son projet de développement à l'export via la franchise qu'elle est en train de créer, souhaite capitaliser sur l'expérimentation pour généraliser le processus et l'intégrer, à terme, dans l'outillage mis à disposition des futurs franchisés. L'entreprise adaptée souhaite à la fois utiliser l'AFEST pour former les nouveaux arrivants mais aussi inscrire cette modalité dans sa

---

<sup>115</sup> L'inscription de la qualification d'assistante dentaire au code de la santé publique devrait changer cela puisque désormais elles seront, comme tous les professionnels inscrits au code de la santé publique, assujetties au Développement Professionnel Continu (DPC).

Les professionnels de santé doivent satisfaire à leur obligation de DPC sur trois ans en justifiant avoir été **Ou** être engagés sur cette période dans l'une des démarches suivantes : 1/ Au moins deux des trois actions ci-après dont une inscrite dans les orientations nationales : – action de formation ; – action d'évaluation et d'analyse des pratiques ; – action de gestion des risques **Ou** 2/ Démarche d'accréditation **Ou** 3/ Parcours recommandé par le Conseil national professionnel (CNP)

stratégie de développement d'une qualification professionnelle dont l'entreprise deviendrait le certificateur.

#### IV.6.3 Les entreprises, en synthèse

Le tableau 22 ci-après présente la synthèse des éléments observés au sein des entreprises de l'échantillon. Il permettra au lecteur d'en avoir une représentation globale.

Entreprise	Effectif	Fonction décideur AFEST	Fonction formateur AFEST	Les 5 éléments de base de l'organisation					Mécanisme de coordination principal	Engagement compétences			
				Sommet stratégique	Ligne hiérarchique	Centre opérationnel	Technologie	Support logistique		TOTAL	RH	Format°	Projet Intention
<b>Boucherie</b>	3	Patron boucher	Idem	1	1	1	1	1	5	Standardisation des qualifications	Non	Oui	Développement
<b>Cabinet dentaire 1</b>	1	Chirurgien-dentiste	Idem	1	1	1	1	1	5	Standardisation des qualifications	Non	Non	Néant
<b>Cabinet dentaire 2</b>	2	Chirurgien-dentiste	Idem	1	1	1	1	1	5	Standardisation des qualifications	Non	Non	Intégration
<b>Médico-technique</b>	12	Gérant	Idem	1	1	1	1	1	5	Standardisation des procédés de travail	Non	Oui	Qualité
<b>Crèche</b>	4	Directrice	Idem	1	1	0	1	1	4	Standardisation des qualifications	Non	Oui	Partage compétences
<b>Coiffure</b>	27	Directrice propriétaire	Manager formatrice	0	1	1	1	1	4	Standardisation des qualifications	Non	Oui	Partage compétences
<b>Pâtisserie</b>	15	Responsable des opérations	Idem	1	1	0	1	0	3	Standardisation des produits	Non	Oui	Développement
<b>Boulangerie</b>	16	Responsable développement	Idem	1	1	0	1	0	3	Standardisation des produits	Non	Oui	Qualité
<b>Immobilier</b>	44	Chargée RH	Manager et formatrice	0	1	1	1	0	3	Ajustement mutuel	Oui	Oui	Intégration
<b>Services B2B</b>	38	Chargé inclusion et développement RH	Idem	1	0	0	1	1	3	Standardisation des procédés de travail	Oui	Oui	Intégration, développement
<b>Mareyage</b>	9	Gérant	Employé polyvalent des métiers de la mer	0	1	1	0	0	2	Standardisation des procédés de travail	Non	Oui	Recrutement
<b>Sérigraphie</b>	47	Responsable RH	Responsable flexographie et numérique	0	1	1	0	0	2	Standardisation des procédés de travail	Oui	Oui	Recrutement
<b>Façonnage</b>	40	Responsable administratif et financier	Conditionneuse-plier	0	0	1	0	0	1	Standardisation des procédés de travail	Oui	Oui	Partage compétences

**Tableau 22 Les entreprises engagées, en synthèse**

## IV.7 Modalités de recueil et matériau recueilli

Les différences existant entre les modèles inter-entreprises et intra-entreprises ainsi que les contextes dans lesquels ont été menées les deux expérimentations (avec ou sans confinement) justifient les écarts dans le nombre et la nature des matériaux recueillis. La nécessité de recourir parfois à des tiers, en l'occurrence les conseillers des entreprises, pour collecter le matériau, explique la diversité du matériau recueilli.

Concernant le modèle inter-entreprises, le matériau devait être récolté par les conseillers. Les difficultés rencontrées par ces derniers pour mener à bien leur mission, dans le contexte de la crise sanitaire, ainsi que les priorités attribuées par leur hiérarchie les a souvent obligés à négliger cette mission. L'équipe R&D a donc pris le relai et activement participé à la promotion et aux investigations préalables pour trouver des entreprises qui acceptent de tester l'AFEST. Une seule conseillère, Elsa, est parvenue à obtenir des rendez-vous avec des cabinets dentaires et a mené la démarche conformément au processus prévu.

- 1<sup>er</sup> entretien de présentation du modèle par le conseiller formation avec le chef d'entreprise pour obtenir son engagement dans le protocole. Cet entretien était parfois réalisé en présence du bénéficiaire de l'AFEST. S'agissant d'un 1<sup>er</sup> échange, les entretiens n'ont pas pu être systématiquement enregistrés.
- 2<sup>ème</sup> échange avec le chef d'entreprise, mené par le conseiller formation, pour expliquer le protocole et interroger l'employeur sur ses pratiques habituelles en matière de formation. Pour les cabinets dentaires, ces échanges se sont déroulés exclusivement par téléphone. Tous ces entretiens ont été enregistrés.
- 3<sup>ème</sup> échange, mené par le conseiller formation après la réalisation de l'AFEST, pour faire le bilan de l'action, sur la base d'une grille d'entretien. Ces entretiens n'ont pu être menés que par téléphone avec les cabinets dentaires. Le bénéficiaire de la formation était présent mais ses interventions limitées du fait de la présence de son employeur-formateur et de la modalité utilisée.

Deux guides d'entretien ont été établis pour les échanges menés avant et après l'AFEST (voir le tableau 23).



Entretien avant l'AFEST		Entretien après l'AFEST	
<u>Profil interlocuteur</u>		<u>Récit</u>	
Fonction ? Age ? Formation ? Expériences ? Votre entreprise ? Votre histoire dans l'entreprise ?		Comment s'est passée la formation ? Difficultés ? Impressions ?	
<u>L'entreprise et la formation</u>		<u>Description</u>	
Activité ? L'équipe ?  Comment est formée l'équipe ? En interne ? en externe ? Sur quelles thématiques ?		Comment a été organisé le parcours ? Dans quel ordre les situations ont-elles été menées ? Comment ont été réalisés les questionnaires liés aux prérequis ? Comment ont-ils été renseignés ? Ensemble (formateur et bénéficiaire) ou séparément ? Quelle organisation a été mise en place pour réaliser des situations en présence du patient ou du client ? Planification des séquences ? Accord préalable patient ou client ? Aléas ? Comment et à quels moments ont été organisées les phases de réflexivité ?	
<u>Présentation de l'AFEST</u>		<u>L'équipe</u>	
La loi, le processus, les outils, le rôle du formateur		Les autres salariés de l'entreprise ont-ils été informés de l'action ? Ont-ils assisté à l'action, étaient-ils présents ? à côté ? Vont-ils bénéficier de la formation ultérieurement ?	
<u>Organisation de l'AFEST</u>		<u>Le bilan</u>	
A priori quels sont les intérêts de cette modalité de formation ? Comment pensent-ils organiser le parcours ? Planning prévisionnel ? Quels bénéficiaires ? Age ? Profil ? Ancienneté ?		Quels changements constatés pour le bénéficiaire après la formation ? Par rapport au travail ? En termes d'activité, de compétences, de relation ? Quels changements constatés pour le formateur après la formation ? Par rapport au travail ? En termes d'activité, de compétences, de relation ? Ferez-vous la promotion de l'AFEST auprès de vos confrères, collègues ? Pourquoi ? Comment ?	

**Tableau 23 Guides d'entretien pour le modèle inter-entreprises**

Pour le modèle intra-entreprises, les conseillers Opco EP étaient chargés de promouvoir l'action auprès des entreprises de leur portefeuille. Nous n'avons donc pas trace de cette phase amont qui visait à obtenir l'engagement de l'entreprise. L'intervention de la direction R&D démarrait au moment où la structure avait contractualisé avec Opco EP.

Le processus suivi pour la réalisation des entretiens a été identique à celui utilisé pour le modèle inter :

- 1<sup>er</sup> entretien de présentation du projet Afest'ival par le conseiller formation au chef d'entreprise pour obtenir son engagement dans le protocole. S'agissant d'un 1<sup>er</sup> échange, les entretiens n'ont pas été enregistrés.
- 2<sup>ème</sup> échange, mené par mes soins, avec le formateur AFEST, avant le démarrage de l'Afest'ival. Ces échanges se sont déroulés exclusivement par visioconférence et ont été enregistrés.

- 3<sup>ème</sup> échange, mené par mes soins, avec le formateur après la réalisation de l'AFEST, pour faire le bilan de l'action, sur la base d'une grille d'entretien. La très grande majorité de ces échanges se sont déroulés par visioconférence.

Par contre, les guides d'entretien sont différents de ceux utilisés précédemment (tableau 24).

Entretien avant l'AFEST	Entretien après l'AFEST
<p><u>Profil interlocuteur</u> Fonction ? Age ? Formation ? Expériences ? Votre entreprise ? Votre histoire dans l'entreprise ?</p> <p><u>L'entreprise et l'équipe</u> Activité ? L'équipe ? Comment est formée l'équipe ? En interne ? en externe ? Sur quelles thématiques ?</p>	<p><u>Récit et Description</u> Comment s'est passée la formation ? Difficultés ? Impressions ? Ressenti ?</p>
<p><u>Le travail</u> Pour vous, c'est quoi « aimer son travail » ? Lorsque vous regardez les autres effectuer leur travail, qu'est-ce qui vous paraît indiquer qu'ils aiment, ou pas, leur travail ? Qu'est-ce que vous aimez dans votre travail ? Qu'est-ce qui vous rend fier ? Qu'est-ce que vous aimeriez changer dans votre travail ? Qu'est-ce que vous n'aimeriez surtout pas changer dans votre travail ? Est-ce qu'il y a des choses qui vous émeuvent dans votre travail ? Si vous racontiez votre travail à des enfants, vous en parleriez comment ? Quand ? pourquoi ? comment êtes-vous satisfait de votre travail ?</p>	<p><u>Questionnement direct</u> Est-ce que l'AFEST a fait évoluer votre perception du travail ? Qu'est-ce qui est contraignant ? Qu'est-ce que ça vous a appris ? Est-ce que ça a accompagné une évolution ? Est-ce que ça vous a emmené autre part que là où vous pensiez aller ? Est-ce que votre regard a changé :  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sur le bénéficiaire ?</li> <li>• Sur l'activité elle-même, la façon de la mener, les outils utilisés ?</li> <li>• Sur l'organisation de l'activité, le processus ?</li> <li>• Sur le management ?</li> <li>• Sur la façon de former ?</li> </ul> </p>
	<p><u>L'effet miroir</u> Présenter à l'interlocuteur une synthèse de l'entretien précédent et lui demander ce qu'il en pense aujourd'hui, est-ce que son discours et sa perception sont transformés ? Est-ce que des choses ont bougé dans sa perception de :  <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'activité ?</li> <li>• la formation en situation de travail ?</li> <li>• la relation avec le formé (ou avec le formateur) ?</li> </ul> </p>

**Tableau 24 Guides d'entretien pour le modèle intra-entreprises**

Plus d'une année sépare l'expérimentation du modèle inter-entreprises de celle du modèle intra-entreprises.

C'est pourquoi, non seulement le questionnement utilisé est spécifique au modèle de référence mais, dans le cadre du modèle intra-entreprises, il tient compte des premiers

éléments recueillis au cours de l'expérimentation du modèle inter-entreprises ainsi que des éléments recueillis lors de l'avancement de la revue de littérature.

Concernant le modèle inter-entreprises, il était prévu en outre qu'une copie du livret « l'AFEST, pas à pas », renseigné par les protagonistes (formateur et bénéficiaire), soit remis par l'entreprise engagée. Certains d'entre eux n'ont pas été récupérés. Le tableau 25 dresse l'inventaire du matériau recueilli pour ce premier modèle.

	Entretien formateur-trice avant AFEST		Entretien formateur-trice après AFEST		Entretien bénéficiaire avant AFEST		Entretien bénéficiaire après AFEST		Livret renseigné	Autre	
	1	35'21	1	21'05	1	38'18	1	30'58			
<b>Boucherie</b>	1	35'21	1	21'05	1	38'18	1	30'58	1	Photos	Entretiens menés par CB <sup>116</sup>
<b>Cabinet dentaire 1</b>	1	49'00	1	25'43	1		1	25'43	1		Entretiens menés par Elsa
<b>Cabinet dentaire 2</b>	1	9'10	1	20'30	0		0		0		
<b>Boulangerie</b>	1	45'52	1	45'19 10'01	1		1	18'69	0	Film AFEST Photos	Entretiens menés par CB
<b>Total/4</b>	4		4		3		3		2		

**Tableau 25 Matériau recueilli pour le modèle inter-entreprises**

Pour le modèle intra-entreprises, le kit Afest'ival, remis aux conseillers lors de leur formation initiale, avait notamment pour fonction de normaliser l'ensemble du matériau que nous souhaitons que les conseillers recueillent avec l'aide du consultant qui était alloué à chacun des projets. Le matériau recueilli dépend donc à la fois des efforts fournis par les conseillers pour cette étape de collecte (qui ne fait pas vraiment partie de leurs missions ordinaires), de l'approche méthodologique et des priorités du consultant qui les accompagnait.

Compte tenu de la diversité des éléments recueillis, nous dressons, dans le tableau 26 ci-après, l'inventaire du matériau que nous avons recueilli.

<sup>116</sup> CB, pour Catherine Bissey

	Pitch filmé	Poster parcours	Situations de travail	Journal de visite	Guide position <sup>t</sup>	Guide réflexivité	Entretien formateur-trice avant AFEST	Entretien formateur-trice après AFEST	Entretien bénéficiaire avant AFEST	Entretien bénéficiaire après AFEST	Photos				
Médico-technique	1	1	1	0	0	0	1	60'04	0	1	41'17	0	oui		
Crèche	1	1	1	1	1	1	1	40'08	1	52'14	1	31'23	1	20'53	oui
Coiffure	1	1	0	0	1	0	1	42'07	1	50'48	1	26'33	1	50'09	oui
Pâtisserie	1	1	1	0	1	1	1	34'59	0	1	18'18	0			non
Immobilier	0	0	1	1	1	0	1	36'51	1	48'19	1	35'04	1	46'54	oui
Services B2B	1	1	1	1	1	1	1	43'21	1	28'29	1	32'16	0		oui
Mareyage	0	1	1	1	0	1	1	42'30	1	38'19	0		0		oui
Sérigraphie	1	1	1	0	1	1	1	18'42	1	53'42	1	43'38	1	56'19	oui
Façonnage	0	0	1	0	0	1	1	27'23	1	16'09	1	29'14	1		oui
<b>Total/9</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>9</b>		<b>7</b>	<b>8</b>		<b>5</b>			

**Tableau 26 Matériau recueilli pour le modèle intra-entreprises**

Nous reconnaissons le caractère hétérogène de cette collecte mais faisons le pari de croire aux vertus de « *l'opportunisme méthodique* » (Girin, 1989), et ce d'autant que nous avons veillé à respecter les obligations éthiques de la recherche. Quel que soit le matériau, nous avons mobilisé la même rigueur pour son analyse.

Nous retenons le terme de démarche compréhensive (Dumez, 2013, P.31) pour qualifier notre manière de faire, dans le sens où nous avons procédé par logique de situation : « *Dans ce cadre* », indique Dumez « *une distinction fondamentale doit être faite entre la situation telle que la vivent les acteurs et la situation telle qu'elle est analysée par le chercheur. Ces deux visions doivent être mises en tension, et c'est de cette tension que naît l'analyse.* »

#### IV.8 -L'analyse du matériau

Compte tenu de la très grande diversité du matériau recueilli et de sa nature hétérogène, nous avons privilégié la garantie du caractère homogène de nos analyses en utilisant prioritairement le matériau disponible dans l'un et l'autre modèle.

Notre analyse s'appuie donc pour l'essentiel sur les entretiens menés avec les formateurs AFEST, d'autant que, on s'en souvient, notre recherche porte sur l'impact de l'AFEST sur eux.

Nous ne ferons référence aux verbatims des apprenants que pour contextualiser la situation de travail, la relation entre les acteurs et pour confirmer, ou infirmer, les propos tenus par les formateurs.

Pour étudier les entretiens nous avons suivi les recommandations de Lejeune (2019) et procédé en plusieurs temps (figure 12) de manière à la fois itérative et continue.

Nous avons réalisé tout d'abord une première relecture que nous ne savons pas nommer autrement que mot à mot. L'objectif était de prendre de la distance par rapport à l'objet pour être en capacité de nous immerger dans le texte et d'être ainsi en mesure d'entendre l'histoire qui nous était racontée, indépendamment de ce que nous étions en situation de chercher. Il était pour nous primordial d'entrer en contact avec les travailleurs, de mesurer leur quotidien, d'apprécier leurs émotions, ce d'autant plus que nous n'avons échangé avec la plupart d'entre eux que par visio-conférence et n'avons rencontré *de visu* qu'une minorité d'entre eux.

Notre deuxième lecture a consisté à faire un repérage des mots et expressions utilisés par nos interlocuteurs pour parler du travail et de la formation, avant et après avoir mené l'AFEST : le champ lexical, les tournures de phrases, les mots pour raconter le travail réel, les images, les comparaisons, etc.

Dans une troisième analyse des entretiens menés après l'action, nous nous sommes attachés à repérer ce que l'AFEST donne à voir sur le travail, transforme ou identifie des pistes nouvelles ou des manières nouvelles de travailler.

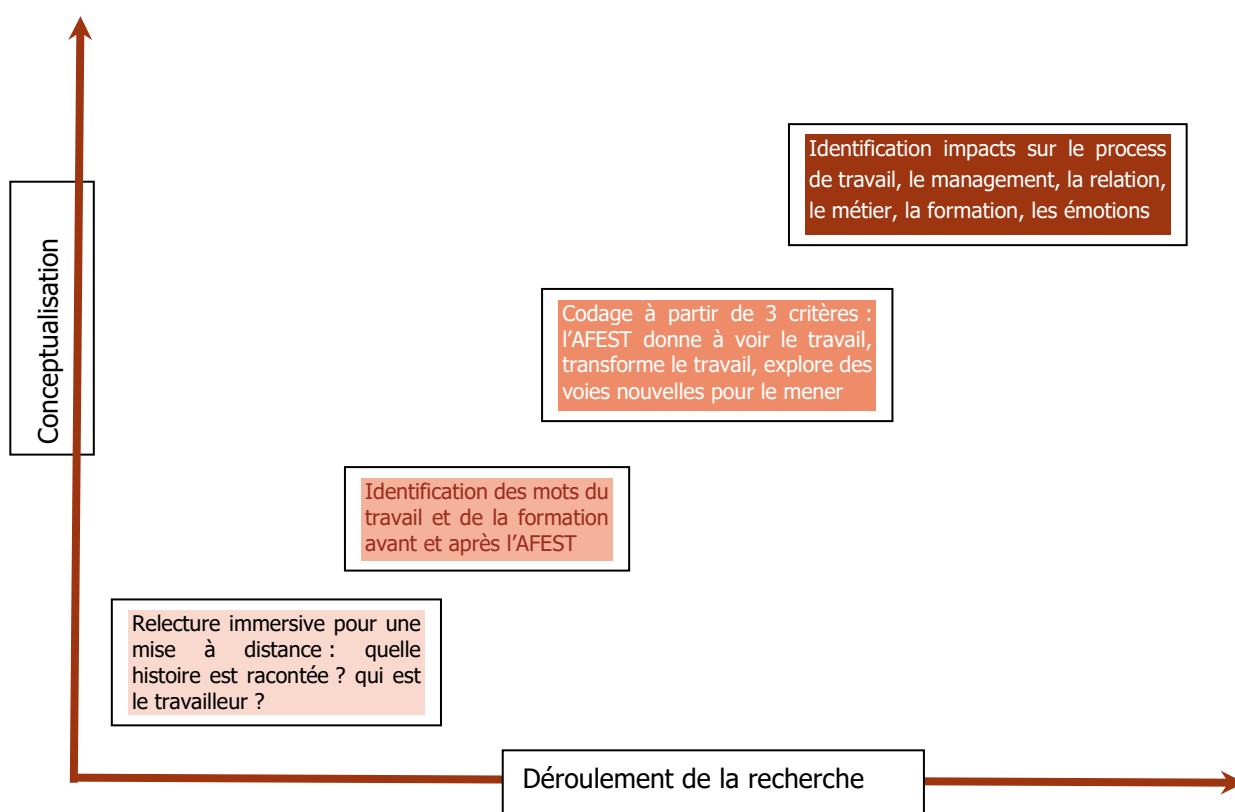


Figure 12 Analyse des entretiens

Pour finir, nous avons repéré et classé les impacts de l'AFEST identifiés dans les entretiens dans six directions : le processus de travail, le management, le métier, la relation dans l'équipe, la formation ainsi que les émotions exprimées par le travailleur. Cette grille de critères n'était pas établie préalablement à l'analyse des entretiens, elle s'est construite au fur et à mesure de l'étude du matériau, à partir des éléments exprimés par les acteurs. Concernant le dernier critère – les émotions – nous faisons le choix de recourir à ce terme (au lieu de ressenti par exemple) car il permet d'à la fois identifier le registre dans lequel on est, en l'occurrence l'affectif et l'intime, sans pour autant qualifier la nature de ces émotions, positives ou négatives. Ces observations sont rapportées au chapitre cinq.

Notre aspiration profonde, pour réussir l'analyse de ces entretiens, était d'aborder l'expérience de la formation sous l'angle le plus intimiste possible, voire de valoriser une approche micrologique de l'expérience (Thiévenaz, 2019) et d'étudier ce qui est dit avec « *le souci du détail, du silencieux, du presque rien* » (ibid. P. 237) car, comme Thiévenaz, nous pensons qu'une approche micrologique donne à voir comment le travailleur se construit au quotidien grâce au travail. Cette ambition nous a conduit parfois à nous intéresser aux mots les plus anodins et les plus ordinaires de nos interlocuteurs.

Nous avons en outre souhaité nous appuyer sur les propositions des pères de la didactique professionnelle et ainsi appliquer à notre matériau un cadre d'analyse qui prévoit les deux temps rétrospectifs : celui du récit et celui de l'*intrigue* (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), ce second terme étant emprunté à Ricoeur (1986), précisent-ils. Quand le récit est la reconstitution des faits et la présentation des événements identifiés par les protagonistes comme importants, « *l'intrigue est la part de nécessité présente dans la contingence. Selon Ricoeur, une intrigue est faite de relations de causalité, de relations de finalité et de hasard. Il y a à la fois des événements fortuits et des enchaînements nécessaires.* » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, P169).

Pour nos travaux et les cas que nous étudions, nous considérons l'intrigue, c'est-à-dire « *le noyau central* » comme étant la relation qu'entretiennent, explicitement ou implicitement, les formateurs AFEST avec le travail et la formation. Pour autant, elle peut leur échapper et n'être perceptible qu'au travers d'une analyse plus fine des mots qu'ils emploient pour parler du travail, de la formation et de la relation qu'ils entretiennent avec l'un et l'autre. C'est ce à quoi nous nous sommes attachés et que nous présentons au chapitre six.

Enfin, concernant le matériau photographique, nous nous sommes interrogés sur la pertinence et la légitimité de son utilisation. En effet les photographies en notre

possession ont rarement été prises pendant que se réalisaient les formations en situation de travail. Elles ne donnent donc pas le travail à voir ni les travailleurs en train de l'exercer. Nombre d'entre elles ont même été prises en dehors du lieu de travail ; les unes, pendant les entretiens qui, s'ils avaient lieu sur le site de l'entreprise, ne se déroulaient pas pendant le travail ni sur le poste ; les autres, lors de la venue des formateurs AFEST dans les locaux régionaux d'Opco EP. Seules quelques rares photos ont été prises, en situation, sur le lieu du travail par les conseillers formation d'Opco EP ou par moi-même.

Nous avons néanmoins fait le choix d'utiliser certaines photographies pour alimenter notre recherche et éclairer notre démonstration, dans le présent document. Nous les utilisons le plus souvent en guise d'illustrations, simplement, afin de donner à voir le travailleur impliqué. Certaines d'entre elles peuvent exprimer ce que le travailleur veut donner à voir de lui-même, d'autres montrent les formateurs AFEST alors qu'ils présentent le parcours construit avec le consultant et le conseiller, au terme de l'Afest'ival.

Nous nous risquons à en faire parfois une lecture de type sémiologique (Barthes, 2005) et peut-être cette analyse en dit-elle plus sur l'observateur que sur les personnages observés.

#### IV.9 Les abandons

Trois entreprises, la pâtisserie, l'entreprise médico-technique et l'entreprise inclusive de services B2B, ne sont pas allées au bout de la démarche.

Dans cette séquence, nous nous proposons de tenter d'éclairer ce retrait. Pour les deux premières, il s'agit clairement d'un abandon. Malgré mes multiples relances, elles n'ont pas expérimenté l'AFEST, du moins pas pendant la période au cours de laquelle a été menée la recherche. Quant à l'entreprise de services B2B, quoique la formation ait bien eu lieu, je n'ai pu avoir des échanges qu'avec le RRH à l'origine de la commande et n'ai rencontré ni la formatrice, ni les bénéficiaires de l'AFEST. Je ne suis donc pas en mesure de rapporter et analyser les résultats de l'action sur ses principaux protagonistes.

Pourquoi deux entreprises n'ont-elles pas mené l'expérimentation à son terme, pourquoi la troisième a-t-elle joué « cavalier seul » et n'a-t-elle plus répondu à mes demandes d'échanges ? Pourtant elles avaient, toutes les trois, exprimé une forte adhésion à la démarche, laquelle semblait en outre parfaitement s'inscrire dans leur projet de développement.

Peut-être ces abandons disent-ils quelque chose sur l'AFEST et ses impacts ? A moins qu'ils ne soient que des exemples, parmi d'autres, de la difficulté que rencontrent les chercheurs à travailler avec les TPME de moins de 50 salariés.

Différentes dans leurs activités, ces entreprises ont néanmoins des points communs.

Elles sont à un moment important de leur histoire. La pâtisserie a décidé d'essaimer son modèle et de l'exporter à l'international en développant une franchise. Les fondateurs de l'entreprise médico-technique préparent leur départ à la retraite, transmettent une partie du capital à leurs salariés afin de pérenniser l'organisation et l'activité. Enfin, l'entreprise adaptée est devenue organisme de formation depuis six mois et envisage de déposer un titre de transcripteur au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) en s'appuyant sur le recours à l'AFEST, il s'agirait pour elle d'un nouveau métier et d'un potentiel de développement important.

Dans les trois cas, l'AFEST est pressentie comme un moyen de réussir le projet en cours.

Dans les trois entreprises, la personne pressentie pour développer l'AFEST est un cadre ou un dirigeant, directement impliqué par les changements en cours et mobilisé sur tous les fronts.

Éric, le responsable des opérations de la pâtisserie a, selon ses propres mots, « *un poste assez large* » dans le cadre duquel il s'occupe « *de toute la bonne organisation de l'entreprise, de la gestion de nombreux projets sur le e-commerce, sur la formation, le RH...* ».

Patrick, le fondateur-gérant de la société médico-technique, explique qu'il a « *intégré au fil du temps, des fonctions qui sont liées aux affaires réglementaires et à la démarche qualité. Je suis déjà auditeur interne et je suis le représentant légal auprès des autorités sanitaires* » et reconnaît lui-même « *ma problématique c'est que je suis devenu le manager et le leader opérationnel (...) de ces activités* », sans compter la passation en cours.

Enfin Nicolas, le RRH de l'entreprise adaptée, « *développe les parcours de montées en compétences, les fiches de poste, les actions de formation pour tous les métiers* » et est donc en première ligne pour le projet de développement d'une certification professionnelle.

Ces trois entreprises ont également en commun de beaucoup communiquer sur le « mythe » qui les fonde<sup>117</sup>. C'est une chose qui nous a effectivement frappé : les TPME

---

<sup>117</sup> C'est un angle sous lequel nous avons envisagé d'éclairer les entreprises engagées : les mythes qu'elles portent et diffusent, en interne comme en externe. Mais nous n'avons pu rassembler suffisamment d'éléments sur cet aspect qui mériterait, nous semble-t-il, d'être approfondi.



(se) racontent des histoires sur leur raison d'être, leur passé, leur spécificité, leur différence. Contrairement à celle des plus grandes entreprises, l'histoire des « petites boîtes » est bien souvent informelle et orale. Pour autant, ces récits nous semblent matière à donner une forme d'élan à l'équipe et, à ce titre, impacter l'action mise en œuvre<sup>118</sup>. Nous pensons que les discours portés par certaines de nos entreprises ont pu impacter la façon dont elles ont abordé et mobilisé l'AFEST et la façon dont elles ont observé ses impacts sur leurs organisations. C'est le cas, nous semble-t-il, pour les trois entreprises qui ont finalement interrompu leur collaboration à ces travaux.

Pour la pâtisserie, le mythe est construit autour du produit : la pâtisserie sans sucre et sans farine blanche. Cette spécificité fait que l'entreprise se positionne comme étant au croisement entre gourmandise et santé. Le discours de vente est d'ailleurs fondé sur ce quasi-paradoxe. Étrangement, ceci semble exonérer la structure d'un effort particulier à destination des salariés, en matière de recours à des formations externes. Puisque le produit est d'exception, recourir à des formations externes pour le valoriser est jugé impossible. L'AFEST est donc perçue comme la modalité adaptée. Elle est, en quelque sorte, envisagée comme le moyen de « recycler » la formation sur le tas que l'entreprise pratiquait jusqu'alors. Mais l'AFEST se prête très mal à cet exercice. La mise en place, en particulier des phases réflexives, oblige les organisations à anticiper, prévoir et sans doute accepter un débat autour du travail qui ne va pas de soi.

L'entreprise médico-technique, quant à elle, a été créée par un homme atteint d'un cancer qui l'a obligé à recourir à des appareils médicaux pour compenser les handicaps provoqués par la maladie. Il crée l'entreprise avec l'aide de ses deux fils pour produire et commercialiser les appareils qu'il a conçus. Depuis sa disparition, ce sont les fils qui gèrent la société. L'entreprise est fortement marquée par cette histoire familiale. Depuis peu, son capital a été ouvert aux salariés car l'un des deux gérants veut prendre sa retraite (l'autre n'étant pas très éloigné de cette échéance). Nos échanges avec le gérant engagé dans la démarche vont nous permettre de constater que cohabitent dans son esprit la volonté de transmettre l'entreprise et la difficulté à s'en séparer. Dans ce contexte, l'AFEST est envisagée comme le moyen de transmettre les savoir-faire des créateurs à ceux qui doivent leur succéder et d'ainsi pérenniser l'action du père. Mais elle ne peut évidemment pas éluder les questions que génèrent la transmission d'une entreprise familiale.

---

<sup>118</sup> Nous partageons l'approche de Roland Barthes (1957) en matière de mythe : « Le mythe est une parole. Naturellement, ce n'est pas n'importe quelle parole (...). Mais ce qu'il faut poser fortement dès le début, c'est que le mythe est un système de communication, c'est un message. (...) c'est un mode de signification, c'est une forme. (...) On voit qu'il serait tout à fait illusoire de prétendre à une discrimination substantielle entre les objets mythiques : puisque le mythe est une parole, tout peut être mythe, qui est justiciable d'un discours. »

Pour finir, rappelons que l'entreprise de services B2B est une entreprise adaptée qui emploie une majorité de travailleurs handicapés (plus de 55%, d'après le responsable inclusion). Le leitmotiv qu'elle affiche sur son site, « *Une entreprise à part entière, entièrement à part !* », nous paraît justifier de considérer sa nature d'entreprise adaptée comme constitutive du mythe que porte l'organisation et qui fédère ses membres. La différence est affichée, elle lui est consubstantielle et implique donc des choix managériaux. Autrement dit, la formation permanente et l'adaptation en continu de l'outil de travail aux salariés font partie de l'ADN de la structure. Dans ce cadre, l'AFEST est perçue comme l'outil le mieux ajusté aux profils et aux objectifs de formation de la structure. Qui, sinon les collaborateurs eux-mêmes, sont mieux capables d'identifier et de prendre en compte les besoins particuliers des équipes ?

Nous pouvons ici risquer l'hypothèse que lorsque le mythe est trop prégnant il n'y a pas suffisamment de place pour une AFEST, c'est-à-dire pour une modalité ayant pour fondement la réflexivité et la dispute sur le travail qu'elle entraîne. Ces trois entreprises ont pour point commun de se prévaloir d'une activité « vertueuse ». Peut-être devient-il dès lors difficile pour leurs membres de mettre en débat la manière de faire. Peut-on discuter le travail quand celui-ci est, par principe ou par nature, « édifiant » ?

Il nous semble en outre que la décision prise par ces entreprises de mener une AFEST l'a été pour de mauvaises raisons. Dans les trois cas, l'AFEST est envisagée comme le remède aux problématiques en cours, ou le moyen de réussir le pari pris sur l'avenir. Or, aussi efficace soit-elle, l'AFEST reste ce qu'elle est : une modalité pédagogique doublée d'un outil d'intervention.



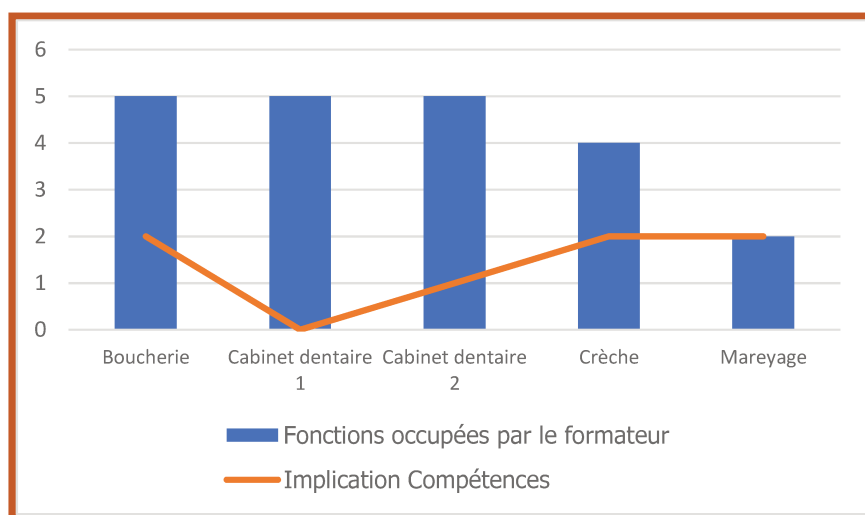
## Chapitre V Récits d'AFEST menées au sein de TPME

### V.1 L'expérience AFEST vécue par des TPE et ses impacts

Dans un premier temps, nous présentons l'expérimentation de l'AFEST par les TPE de moins de 11 salariés ainsi que ses impacts rapportés par les acteurs, et ce quel que soit le modèle utilisé, intra ou inter-entreprises.

Les pages qui suivent décrivent donc à la fois les entreprises telles qu'elles sont vues et racontées par les acteurs ainsi que les expérimentations menées. Nous avons souhaité privilégier la parole des acteurs eux-mêmes. L'histoire qu'ils racontent est la leur. Les cinq entreprises concernées sont : la boucherie, les deux cabinets dentaires, la micro-crèche et l'entreprise de mareyage.

En plus de leur taille, nous avons préalablement observé, d'une part, les fonctions exercées par le formateur AFEST de nos entreprises sur les cinq identifiées par Mintzberg (1982) comme étant celles qui constituent la base des structures, et, d'autre part, leur implication en matière de développement des compétences. La figure 13 rappelle ces éléments ; on remarque que l'implication formation de l'entreprise est plus grande quand le formateur assure moins de fonctions.



**Figure 13 Profil des TPE**

Lors du premier entretien avec le formateur pressenti, l'employeur dans quatre cas sur cinq, nous avons identifié des expressions qui n'ont pas manqué de nous rappeler les considérations ou les observations les plus courantes que les entreprises de petite taille tiennent ou suscitent sur la formation. Nous faisons le choix d'utiliser ces expressions pour caractériser les rapports qu'entretiennent ces entreprises avec la formation et indiquer d'où elles partent lorsqu'elles s'engagent dans l'AFEST.

## V.1.1 Ils ne vont pas lâcher mon billot pour cueillir des pâquerettes

**L'entreprise**, une boucherie située à Paris, dans un quartier du XV<sup>ème</sup> arrondissement. Elle compte trois salariés, tous commis bouchers.

**Le formateur**, Romain, est le patron de la boucherie, il a 33 ans, a été meilleur apprenti de France à 18 ans, Champion d'Europe de boucherie à 21, Meilleur ouvrier de France à 27 ans, et auteur d'une encyclopédie consacrée à la boucherie en 2019. Fils et frère de bouchers, il crée sa propre entreprise à 24 ans et y fait la promotion d'une consommation de viande raisonnée mais d'excellence. Son parcours est révélateur de la passion qu'il a pour son métier. Il se rend régulièrement à l'école nationale de la boucherie pour y donner des cours.

**L'apprenante**, Monica, âgée de 22 ans, est italienne. Elle est venue spécialement en France, à la suite du bac pour y apprendre le métier de boucher. Elle ne parlait pas français à son arrivée. Elle a obtenu son CAP en apprentissage dans une autre boutique que celle de Romain. Comme elle trouvait que l'enseignement pratique dispensé par son maître d'apprentissage était insuffisant, elle utilisait ses jours de congés pour venir chez Romain l'observer travailler. Le CAP en poche, elle est recrutée en contrat d'apprentissage par Romain pour passer son BP et est depuis devenue commis boucher. Elle vient de gagner son premier concours.

**L'AFEST**, construite sur le modèle inter-entreprises, a pour objet l'hygiène et la sécurité alimentaire. Elle s'est déroulée sur deux semaines. L'ordre proposé pour les cinq situations a été modifié par le formateur. Trois des situations de travail ont été réalisées le même jour : la mise en place du poste de travail, la préparation et le nettoyage, pour la même opération qui était la fabrication de saucisses. Les deux autres ont été menées séparément : la réception des cartons de volaille et la réalisation d'un rosbeef en magasin, devant un client.

Ce qui frappe lorsqu'on rencontre Romain, patron boucher à Paris, c'est relation très particulière qu'il entretient avec son métier<sup>119</sup>, quasi fusionnelle, laquelle n'a pas manqué de me rappeler certains mots de Simone Weil, en particulier ceux que nous avons choisis de mettre en exergue du présent ouvrage « *Que pour chacun son propre travail soit un objet de contemplation* ».

Il me plaît d'autant plus d'appliquer cette phrase sibylline à un patron boucher que Weil refuse l'idée d'une quelconque hiérarchisation des activités et considère que chaque travailleur mérite et doit être en mesure d'incarner le travail qu'il exerce. J'ai rencontré un boucher qui m'a semblé incarner son métier.

Alors, évidemment, lorsqu'il s'est agi de s'appuyer sur lui pour transmettre à son équipe des compétences en matière d'hygiène et de sécurité alimentaire, il a immédiatement été enthousiaste et son engagement dans la démarche a été total.

Pour autant, son adhésion à la formation professionnelle continue ne va pas de soi. Parlant d'envoyer ses salariés en « stage » de formation à l'école de la boucherie, le patron boucher précise : « *Moi j'ai des stagiaires qui, s'ils y vont [en formation externe], ce n'est pas pour rien. Ils ne vont pas lâcher mon billot pour aller cueillir des pâquerettes* ». « Stagiaires », le recours à ce terme par Romain est un indicateur

---

<sup>119</sup> J'allais écrire « son art » ... tout en sachant qu'il revendiquerait sans doute avec énergie sa qualité d'artisan.

précieux à double titre : quand ses salariés partent en formation, ils semblent perdre, à ses yeux, leur statut de professionnels et deviennent des stagiaires ; le « stage », héritage de la loi de 1971, a condamné la formation à être perçue par les professionnels comme étant nécessairement associée aux bancs de l'école.

Quant au billot (illustration 18)<sup>120</sup> dont il est question, rappelons qu'il s'agit d'un des principaux outils de travail du boucher, à ce point emblématique pour Romain que c'est sur la photographie de cet outil que s'ouvre le livre qu'il a consacré à la boucherie.

Cette proposition donne un aperçu sans équivoque de la perception de la formation professionnelle la plus couramment partagée par les professionnels exerçant au sein des TPE et rappelle inmanquablement les liens difficiles que travail et formation entretiennent depuis 1792.

*« ça correspond à une tendance actuelle qui est, [...] de garder les gens sur les bancs des écoles parce que souvent les gars ont la trouille de passer dans la vie active. »*

Evoquant la création, depuis peu, d'une licence professionnelle par l'école de la



**Illustration 18 Le billot de Romain**

boucherie, Romain déclare qu'elle confirme la tendance actuelle *« de garder les gens sur les bancs des écoles parce que souvent les gars ont la trouille de passer dans la vie active »* et, pour finir, comparant son expérience personnelle à celle des jeunes faisant les grandes écoles, il explique : *« Vous voyez, moi avec le cursus classique du BP et du CAP, je me suis installé ici à 24 ans. C'est-à-dire, là où j'ai des copains qui font encore des études, je ne vais pas dire non efficaces mais très théoriques, moi je suis dans le cadre concret, pratique avec les problèmes que ça implique... mais à 24 ans on est autonome. »*

Alors comment développer, accompagner et maintenir l'expertise de son équipe puisque, selon lui, la formation continue n'en est pas

capable ? Avant toute chose, il faut faire le bon choix lors du recrutement ; ce qui compte ce ne sont ni les compétences acquises, ni les *« qualités de base »*, ni même l'expérience passée : *« vous ne verrez jamais un gars qui a plus de 30 ans débouler*

<sup>120</sup> Photographie de Silvère Leprovost, « Boucherie. Leçons en pas à pas », Romain Leboeuf, Hachette Livre, Editions de Chêne, 2019. P. 13.

chez moi. Parce qu'ils ont la trouille, je vous le dis franchement ». Non, ce qui prime pour Romain, sa principale attente « *c'est la capacité d'évolution. Je mise<sup>121</sup> que sur ça. La facilité de compréhension.* » Ensuite, il y a le travail, les longues heures passées « *au pied du billot* » car Romain se présente comme un patron exigeant : « *je vais être à l'inverse de mes collègues qui, pour la plupart des cas, font du cocooning pour que les gars se sentent en confort mais il n'y a pas de stimulation des individus.* » Pour lui, la seule chose qui compte c'est « *la montée en compétences* », « *peu importe l'objectif final, chacun aura son objectif individuel. Peut-être que dans les 3, il y aura un futur chef d'entreprise, peut-être que pas. Peut-être qu'il y aura même un MOF, peut-être que pas. Peu importe, le fait est que la seule chose qui va m'intéresser est la montée en compétences* ». Lui, il se dit que « *s'ils comprennent, ils feront forcément du bon boulot* ». Inévitablement, ce niveau d'exigence est à l'origine de bien des déceptions, pour lui et pour certains collaborateurs qui parfois « *veulent être à 19H à la maison, veulent faire du sport, aller au cinéma. Et quand ils voient leurs copains et qu'eux ils sont encore au pied du billot, là ça ne marche pas.* » Dans ce contexte, comment Romain remplit-il sa mission de formateur ? Car il s'agit bien d'une mission, mieux d'un devoir inscrit dans la charte des MOF (illustration 19), dont les articles 7 et 9 invitent les professionnels à transmettre leurs savoir-faire et à dénicher et accompagner les talents.

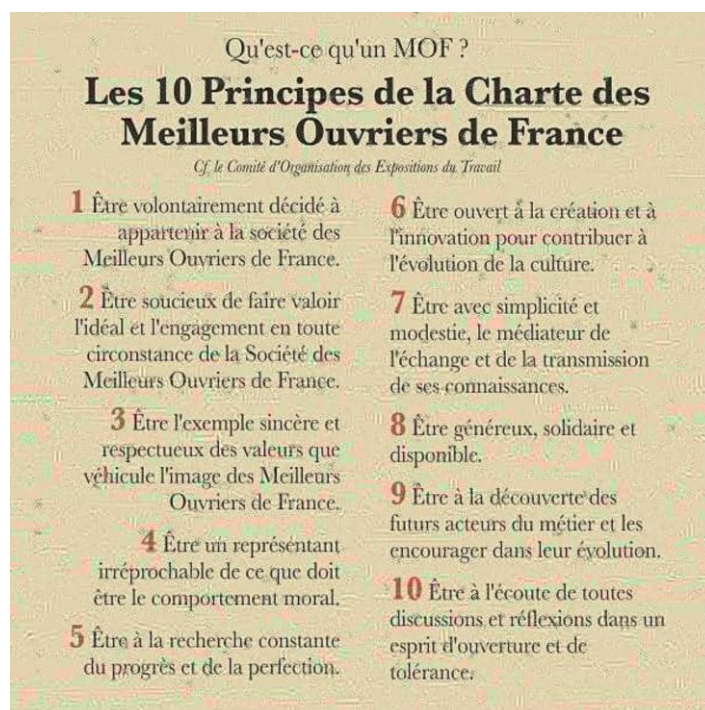


Illustration 19

Charte des MOF

<sup>121</sup> Miser, un verbe que Romain emploie fréquemment et qui n'est pas sans rappeler son goût pour les challenges, la performance et les concours.

Dans ce cadre, Romain a établi un ensemble de règles et principes à l'intérieur duquel il puise pour accompagner ses commis vers l'excellence. Tentons d'en présenter les principaux.

*« Je ne veux pas qu'ils soient bons exécutants. Ça ne m'intéresse pas. Les bons exécutants, il n'y a rien de plus facile à trouver. Je veux que ça soit des individus autonomes. »*

Le premier devoir du professionnel-formateur est de montrer et d'expliquer *« Forcément on fait des gestes, on est un métier manuel mais il faut expliquer pourquoi on le fait. Parce que le geste sans explication, ça ne sert à rien. »* Il doit en outre aider les apprenants à identifier leurs lacunes car *« quand ça ne va pas, ça se voit. Ils le voient bien sûrement. Je peux pointer du doigt mais quand je pointe du doigt, c'est déjà trop tard. »* Si le manque n'est pas identifié, la faute en revient d'abord au formateur qui n'a pas su *« comprendre que ça, ce n'était pas assimilé. Je n'ai pas posé les bonnes questions pour qu'eux se disent : ah ça je ne le sais pas ! »*. Former c'est accompagner les apprentis vers l'autonomie car *« je ne veux pas qu'ils soient bons exécutants. Ça ne m'intéresse pas. Les bons exécutants, il n'y a rien de plus facile à trouver. Je veux que ça soit des individus autonomes. »* Et ce n'est pas en restant à côté des apprenants et en les regardant faire qu'on les aide *« car rester à côté d'eux (...) c'est le meilleur moyen pour qu'on ait quelqu'un qui fasse en sorte de me satisfaire, moi, mais pas lui... »*, et l'ambition est que chacun vise à satisfaire son propre niveau d'exigence que Romain imagine évidemment élevé. Enfin, il est inutile de former quelqu'un qui s'estime déjà professionnel, *« je suis le seul MOF de Paris, en boucherie. Tous les autres ne pensent même pas avoir besoin de se frotter aux concours pour monter en compétences. Finalement, comme les mecs se pensent bons, il n'y a pas de remise en cause. »*

Nous espérons avoir pu, à l'aide d'extraits du premier entretien mené avec Romain, esquisser le portrait d'un professionnel exigeant, engagé, charismatique, attaché à défendre les valeurs de l'artisanat (travail et excellence) tout en présentant une image de professionnel atypique, un brin iconoclaste.

Quant à Monica, l'apprenante pour l'AFEST mise en place par Romain au sein de son entreprise, elle est à l'image de son employeur.

Sa précédente entreprise ne lui donne pas satisfaction en matière de formation, tout en y restant, pour y valider son CAP, elle vient régulièrement chez Romain pour approfondir ses connaissances : *« j'avais connu le chef, et de temps en temps l'après-midi je passais ici pour voir comment il faisait. Car (...), j'avais pas de bon maître*



*d'apprentissage* ». Pour illustrer l'engagement professionnel de Monica, je ne peux que citer ses mots devant mon étonnement quand elle m'expliquait aller régulièrement observer Romain travailler pendant ses heures de loisir : « *Comme j'avais les 35 heures, l'après-midi, j'avais du temps. La chose la plus dure, je me rappelle, j'ai tourné beaucoup dans plein de boutiques. J'ai demandé de voir, sans être payée, juste de faire, comme ça j'aurais pu apprendre mais il n'y avait personne qui voulait.* »

Pour elle, c'est une évidence : le travail est d'abord un plaisir, « *au début on doit faire quelque chose qui nous plait parce qu'après c'est pour toute la vie.* » alors y consacrer du temps, de l'énergie, y sacrifier des menus plaisirs, c'est simple. Elle aime à parler de son travail, elle veut expliquer pourquoi elle l'aime, elle évoque la viande sans complexe et avec émotion : « *Au début, ce que ça me plaisait c'est vraiment la matière... c'est le contact avec la matière. Je sais que c'est une matière, qu'elle était vivante... par contre elle est très fragile en même temps. Et je sais pas, c'est quelque chose qui m'a toujours marquée.* » Elle décrit les capacités que l'activité mobilise : « *Par contre quand je suis arrivée ici, j'ai commencé à comprendre la technicité de notre travail. Car c'est pas simplement, on prend et on coupe. Il faut réfléchir aux choses. Ça aussi, ça me plait.* » Elle explique ses motivations : « *et aussi ce qui me plait le plus c'est de savoir que quand je fais quelque chose, la personne qui va l'avoir dans l'assiette, il va passer un bon moment.* »

Chez Romain, elle est manifestement épanouie et satisfaite d'y travailler, de continuer à s'y former car, pour elle, travail et formation « *ce n'est pas possible de les séparer. Car même que j'ai mon BP aujourd'hui, on apprend tous les jours. Et même le chef, même s'il est MOF, il apprend tous les jours.* », et arrêter de se former c'est courir le risque de ne plus progresser. De là à défendre la double dimension productive et constructive du travail chère à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas, que Monica franchit avec brio : « *Le travail, on a un but c'est produire. Mais on apprend aussi.* »

Pour elle aussi pointent déjà le désir et la nécessité de transmettre ce qu'elle sait parce que notamment « *former, ça nous oblige à nous mettre en question. Par exemple, moi si je montre une certaine façon parce que je pense que c'est la bonne... ça m'oblige à vérifier.* », et parce que transmettre le savoir-faire, comme les prédécesseurs l'ont fait, est un devoir professionnel « *Le chef, il m'a montré. C'est à moi aussi de montrer aux autres.* »

Enfin, elle suit l'exemple de Romain et vient de remporter son premier concours de boucherie.

Voici, en quelques mots les portraits de nos travailleurs. Nous sommes conscients du caractère atypique de ces deux professionnels et avons étudié leur implication dans

l'AFEST en mesurant à quel point leur appétit d'apprendre, leur volonté commune de se mesurer aux autres, leur détermination à tendre toujours vers l'excellence pouvaient impacter leur engagement.



**Illustration 20** Monica prépare une viande sous l'œil attentif de Romain<sup>122</sup>

Pour autant, nous sommes dans l'univers des très petites entreprises... et quand bien même le patron a pris la décision de tester l'AFEST dans son entreprise, les choses traînent en longueur et il me faudra multiplier les contacts pour que la démarche soit engagée et menée jusqu'à son terme. Un parcours du combattant qui aura duré six mois, entre la décisions de s'engager dans l'action et la réalisation de l'action, alors qu'il s'agit d'une entreprise particulièrement engagée et volontaire...

Examinons maintenant ce que patron et salariée, formateur et apprenante, disent de cette expérience qu'ils ont menée ensemble.

---

<sup>122</sup> Cette photographie, quoiqu'elle ne soit pas la photo d'une AFEST en train de se faire, me semble assez représentative de ce qu'est cette entreprise artisanale ainsi que ses membres : à la fois parfaitement conforme au modèle traditionnel de la boucherie et en décalage. J'ai pris cette photographie lors de mon passage dans la boucherie pour remettre à Monica son attestation de suivi d'une formation. Nous sommes dans une boucherie dont l'aspect est relativement traditionnel : vitrine sur la rue, billots, viandes en présentation et saucissons pendus. Seule note disruptive, les différents exemplaires du livre de Romain qui surplombent la boutique. L'autre exception est que la commise est une femme. Elles sont plus souvent derrière la caisse., les tâches techniques étant dévolues aux hommes.

C'est par un appel à son initiative, à 7H30 du matin, huit jours après avoir piloté l'AFEST, que Romain me fait le retour de son expérimentation. Je me rue sur mon dictaphone pour enregistrer l'échange.

*« peut-être que ça nous permet de sortir de nos habitudes de travail, ce qui fait qu'on s'est rendu compte [...] qu'il y avait des choses à améliorer ».*

Son retour, on ne peut plus enthousiaste, démarre par le constat que se poser des questions avant de s'engager dans l'action lui a permis de voir ce qu'il ne voyait plus : *« peut-être que ça nous permet de sortir de nos habitudes de travail, ce qui fait qu'on s'est rendu compte, mais c'est plutôt du positif, qu'il y avait des choses à améliorer ».* L'action lui permet de repérer ce qui dysfonctionne et d'éviter de refaire les mêmes erreurs, par routine *« Je vous donne l'exemple d'une mise en pratique d'un nettoyage : en théorie on le sait tous, c'est pas un problème, mais là de mettre en pratique, dans un endroit qu'on connaît déjà, ça nous a permis de nous rendre compte que, voilà... dans le temps d'action des produits, on n'était pas forcément au top, que dans l'anticipation du temps que ça nous prenait, on n'était pas forcément bons non plus. »* Ainsi le formateur, chef d'entreprise de surcroît, découvre avec son employée qu'il doit revoir ses pratiques qui ne sont finalement pas tout à fait au point. Nous abordons ici le contenu direct de la formation, qui a pour objet – rappelons-le – l'hygiène et la sécurité alimentaire. Rien de surprenant à ce que la formation révèle que les usages de l'entreprise ne sont pas exactement conformes à ce que le protocole prévoit, *« car les choses qu'on ne voit pas, on ne sait pas que ça ne va pas ».*

Plus intéressant est l'aveu que Romain fait un peu plus tard que la formation lui a révélé des améliorations possibles sur ce qui est le cœur de métier de la boucherie : *« Je vous donne un exemple très concret. La fabrication de saucisses, oui ça a soulevé quelques... pas soucis... pas vraiment... quelques axes d'amélioration... ».* Du coup, il prévoit de retravailler avec un autre commis cette question révélée au cours de l'AFEST, menée avec Monica : *« OK cette semaine c'est Nolwein qui fabrique les saucisses, on va essayer d'utiliser ce qu'on a amélioré avec Monica avec Nolwein. Ce n'est pas que du cas par cas, ça fait avancer l'entreprise, dans sa globalité en fait, c'est ça qui est bien. »*

Autre constat fait par Romain : celui de la pertinence de débriefer après chaque action car au-delà du fait que cela permet de sortir de la routine *« faire un petit débrief après ça fait que non seulement on se dit ça c'est bien, ça c'est pas bien. Mais ça permet de mettre en action des choses pour améliorer le coup d'après. »* Pour obtenir ces résultats, le patron boucher insiste sur la nécessité de mener l'action hors de la

présence d'un tiers extérieur, « *Sinon, pour moi, tout est mort.* » insiste-t-il. Pourquoi cette insistance ? Parce que d'après lui, le tiers ne connaît pas le quotidien de l'entreprise, il ne connaît pas les mauvaises habitudes d'ores et déjà repérées mais néanmoins ancrées dans les pratiques : « *Sachant qu'on sait bien qu'on dit avant qu'on sait qu'il y a des merdes là, là, et là... mais on se dit c'est pas grave... on va essayer de s'améliorer, on verra ça sur le tas.* » Le tiers externe reste étranger à l'entreprise et à ses questionnements : « *quelqu'un de l'extérieur ne peut pas le percevoir, ça. Le mec, il débarque et ça commence. Et puis, une fois qu'on y est, on essaie de trouver des solutions. Sauf que c'est trop tard. Quand on est au pied du mur, c'est mort.* »

*« il faudrait même... je ne vais pas dire qu'il faudrait que ça soit obligatoire... mais il faudrait s'en inspirer pour qu'il y ait de la formation plus ou moins continue sur deux, trois tâches. »*

Et notre patron boucher de conclure que l'AFEST « *il faudrait même... je ne vais pas dire qu'il faudrait que ça soit obligatoire... mais il faudrait s'en inspirer pour qu'il y ait de la formation plus ou moins continue sur deux, trois tâches.* » Quel magnifique paradoxe que l'AFEST soit envisagée par le patron d'une TPE de trois salariés comme le moyen de mettre en place une formation « *plus ou moins continue* » quasi obligatoire !

Passons maintenant au retour de Monica sur l'expérimentation menée avec son patron pour formateur. Soulignons que cette fois-ci, l'échange est plus formel : il a été planifié, nous nous sommes donnés rendez-vous un après-midi (de congés pour elle) dans un café et nous échangeons autour d'un thé. J'enregistre la totalité de l'entretien. C'est ce qui explique sans doute le caractère très posé et construit des observations de Monica qui semble avoir préparé cet échange pour s'assurer de tout dire. Dès ses premiers mots, elle exprime son enthousiasme : « *En fait c'était très intéressant parce que, en fait, on met des étapes et un nom derrière ce qu'on fait tous les jours, par exemple, je prends le plus simple, le nettoyage. En fait, on le fait par habitude mais au bout d'un moment, on le fait machinalement. Du coup avec l'AFEST, on réfléchit à plein de choses et on voit les erreurs qu'on fait tous les jours.* » Au cours de l'échange, elle m'explique successivement que les habitudes les poussent à faire mal et vite, que l'AFEST permet de retrouver les motifs des gestes professionnels, que « *ça nous oblige à nous poser, à échanger même avec les autres gens de l'équipe, pas seulement avec le patron* », que se poser les questions avant permet d'anticiper l'action et de faire mieux, ou plus vite.

Elle pose néanmoins comme condition que l'AFEST s'adapte au travail, et non pas l'inverse. Elle en veut pour preuve qu'avec Romain, ils ont bouleversé l'ordre des séquences ; ils ont également impliqué l'équipe car, pour qu'elle puisse prendre le temps de se former, il fallait bien que quelqu'un prenne sa place « devant », c'est-à-dire face au client. Elle révèle ce qui est pour elle l'un des nœuds de l'activité du boucher, mieux peut-être qu'un expert de l'analyse du travail n'aurait pu le faire : « *En fait, le souci le plus grand c'est l'organisation du billot, avoir un billot propre. Parce que parfois tout s'enchaîne et on a oublié de nettoyer le billot entre deux clients. On a tendance à oublier ça ou à avoir des petits trucs qui traînent sur le billot. A sortir la barde sur le billot et la laisser qui traîne aussi. Et du coup ça nous permet de réfléchir, en fait d'avoir un coup d'avance. Parfois par exemple, on a le billot qui est plein mais, nous, on le range pas. On prend un autre morceau et on arrive et en fait le billot est plein. Du coup on sait pas où le poser et après on le repose en vitrine et on perd du temps. On nettoie le billot et on le reprend.* » Par cette observation, Monica éclaire ce qu'est le métier de boucher et remet en son centre ce par quoi nous avons commencé : le billot.

Enfin, elle considère qu'une personne extérieure à l'entreprise ne représenterait pas un plus « Je ne sais pas *si dans toutes les boutiques ça marche pareil mais moi, comme je fais beaucoup confiance au chef... je sais qu'il est carré. S'il a un truc à me dire, il me le dit si quelque chose ne va pas, et voilà. Dans mon entreprise, il n'y a pas besoin de quelqu'un d'extérieur.* »

Nous constatons que cette entreprise considère l'AFEST parfaitement adaptée à ses besoins et son organisation. Ce qui ne nous surprend pas compte tenu de la place accordée au travail par ses acteurs. L'AFEST rendrait-il possible le mariage du billot et de la pâquerette ?

Nous proposons le tableau 27 pour synthétiser les impacts constatés dans la boucherie. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant consacré à l'analyse des résultats.

Entreprise	Processus de travail	Management	Relation Equipe	Métier	Formation	Emotion
Boucherie	✓		✓	✓	✓	✓

**Tableau 27 Impacts de l'AFEST sur la boucherie et le formateur**

## V.1.2 En principe c'est à nous de les former

**Les entreprises** sont deux cabinets dentaires de la région parisienne, le cabinet 1 a une seule salariée, ADQ, le cabinet 2 a deux salariées, une ADQ et une assistante en contrat d'apprentissage.

**Les formatrices** sont Laurence, dans le cabinet 1 et Sabine, dans le cabinet 2.

Laurence est chirurgien-dentiste en omni-pratique et employeur. Elle a environ 55 ans. Elle a accepté d'expérimenter l'AFEST pour répondre à la demande de la responsable régionale du syndicat professionnel dont elle est adhérente.

Sabine, est également chirurgien-dentiste et employeur. Tous les contacts qu'Elsa a eus avec elle se sont faits par téléphone. Nous n'avons pas d'information sur son profil.

**Les apprenantes** sont ADQ : Joanna, dans le cabinet 1 et Delphine dans le cabinet 2. Joanna a 30 ans, elle est qualifiée depuis 18 mois. C'est au sein du cabinet qu'elle a été formée et acquis sa qualification. Elle travaille donc au cabinet depuis près de trois ans. Elle assiste à tous les entretiens, avec son employeur, mais n'intervient qu'à peine.

Delphine, est ADQ. Nous n'avons pas d'autre information sur son profi. Elle n'assiste à aucun entretien.

**L'AFEST**, qui s'inscrit dans le modèle inter-entreprises, a pour objet le travail à quatre mains.

Dans le cabinet 1, elle s'est finalement déroulée en deux périodes : les deux premières séquences avant les congés d'été, les deux suivantes juste au retour de congés.

Dans le cabinet 2, elle devait initialement être menée au bénéfice des deux salariées. Des contraintes d'agenda ont décidé l'employeur à mener la formation au seul profit de l'assistante dentaire qualifiée.

Nous sommes maintenant dans les cabinets dentaires où l'objectif est de former au travail à quatre mains

On s'en souvient, ce sont les conseillers qui prennent contact avec les entreprises et les engagent dans la démarche. Nous sommes en pleine crise sanitaire, la plupart des échanges, très difficiles à obtenir, se déroulent au téléphone. Nous n'avons pas trace des entretiens menés au départ, seuls les entretiens menés en cours ou en fin de parcours ont été enregistrés. Les éléments recueillis sont peu nombreux. Pour autant, une même préoccupation émerge de la part des deux praticiens dentaires.

Pour mieux la comprendre, rappelons les particularités de la formation d'assistant(e) dentaire. Elle ne peut se dérouler qu'en contrat de formation en alternance (contrat de professionnalisation ou d'apprentissage). Ce sont les tuteurs, en l'occurrence les chirurgiens-dentistes, qui sont censés former leurs assistants aux gestes techniques du travail à quatre mains puisqu'aucune pratique n'est possible en organisme de formation. Certes, on procède à des simulations mais jamais sur un « vrai » patient... et c'est ce qui fait toute la différence.

Laurence, l'employeur du premier cabinet dentaire, va utiliser l'AFEST pour former Joanna, assistante qualifiée depuis 18 mois, laquelle a acquis sa qualification dans ce cabinet. Nous sommes donc face à un binôme qui fonctionne depuis plus de deux ans et pour lequel, des mots mêmes du praticien : « *Ça fait un moment qu'on travaille*

*ensemble, ça facilite. S'il y a un imprévu, on se dit tout de suite. On discute tout de suite, on change tout de suite, on fait différemment, voilà, c'est simple. »*

La formation se déroulant sur deux temps, avant les congés d'été et après le retour de congés, nous décidons d'organiser deux échanges. Je réalise le premier, Elsa assure le second.

*« Un praticien qui ne sait pas comment former la personne, c'est pas évident d'être formateur. Un dentiste qui a toujours travaillé tout seul, savoir anticiper la difficulté du travail à 4 mains. »*

Lors du premier entretien, Laurence, en présence de son assistante qui participe à l'échange, explique qu'elle a mené deux situations sur les quatre prévues : la première, se placer et se mouvoir pendant un soin en respectant la position horaire, et la dernière, assister le praticien au fauteuil pendant un acte chirurgical, pour profiter d'une extraction dentaire qu'elle avait à réaliser.

L'une et l'autre nous disent que tout s'est bien passé, que c'était facile, du « béaba » précisent-elles. « *En fait, comme c'est des choses qu'on pratique depuis longtemps, on n'apprend pas grand-chose. Il faudra refaire des tests avec des assistantes qui démarrent. Ce serait intéressant de faire avec des personnes qui démarrent la formation.* », indique Laurence. Et elle précise immédiatement après : « *Et ça conforte le praticien au moment où il fait le travail à 4 mains. Un praticien qui ne sait pas comment former la personne, c'est pas évident d'être formateur. Un dentiste qui a toujours travaillé tout seul, savoir anticiper la difficulté du travail à 4 mains. La difficulté c'est anticiper le geste pour qu'il ait au moment voulu ce dont il a besoin. Ça demande un travail au formateur.* »

Tiens, me dis-je, pourquoi ces réflexions sur le fait d'être formateur ? Evoque-t-elle ses propres difficultés quand elle indique que ce n'est pas simple d'être formateur, en particulier pour le travail à 4 mains ? L'AFEST lui aurait-elle permis d'interroger cette compétence que la profession dans son ensemble considère aller de soi puisqu'elle est inscrite dans le référentiel comme étant transmise par le chirurgien-dentiste à son assistant(e). Comment passer de l'état de « *dentiste qui a toujours travaillé tout seul* » à celui de dentiste qui travaille en binôme ? Est-ce que cela se fait automatiquement ? L'entretien se clôt sur le constat que la formation prend du temps, que pour l'instant elles étaient en période estivale, que cela va être plus compliqué à la rentrée et que « *pour les dentistes, qui vont se lancer, il faut qu'ils soient conscients qu'il faut dégager du temps et... connaissant mes confrères, ça risque d'être difficile* ».

Le second entretien, mené par Elsa, se déroule début octobre, également par téléphone ; une fois de plus, les deux protagonistes - formatrice et bénéficiaire - y

participent ensemble. Cette fois-ci, les situations, objets de la formation, semblent avoir mieux répondu aux attentes des deux femmes : *« C'était intéressant de reprendre le questionnaire sur internet. Quand on avait fait la première partie fin juillet, on avait fait deux modules qui nous avaient semblé moins intéressants et après on a fait le module de la prothèse et de l'endodontie qui nous a fait plus réfléchir l'une et l'autre. C'était intéressant de se reposer des questions et remettre à plat certaines choses. »* Ainsi la formation pourrait avoir pour intérêt d'interroger sa pratique, voire de mettre en question les usages professionnels transformés en routines : *« En fonction du praticien, il peut y avoir des habitudes prises par moi, ce que j'ai enseigné à Joanna et, effectivement, de voir que d'autres praticiens, dans le bouquin, ils présentaient un peu différemment. Du coup, ça permet d'ouvrir... »*

Concernant la relation praticien-assistante, l'employeur constate qu'elle peut avoir un impact sur l'AFEST : *« C'est certain qu'en fonction du praticien, la communication qu'on a avec mon assistante... Il y en a d'autres ou c'est très différent. (...) J'ai toujours eu un relationnel avec mes assistantes... Je les prends comme directrices de cabinet et pas comme des femmes de ménage ! »*

Enfin, concernant la présence d'un tiers, *« il n'y a pas besoin puisque c'est le professionnel qui forme l'assistante à sa façon de travailler à lui »* nous indique l'employeur, pourtant *« au départ, j'étais intéressée pour faire une formation de travail à 4 mains mais il faut un binôme, qu'on me dise « il faut se positionner comme ça... »* Alors qu'en est-il en fait pour Laurence : utile ou inutile la présence d'un tiers pour former le praticien aux bonnes pratiques ? Elsa vérifie les propos tenus par le chirurgien-dentiste : *« Que vous soyez formée, vous aussi ? »* Et Laurence de confirmer illico *« Voilà ! Parce que, nous, on n'en a pas tellement, en tant que dentiste. (...) Les plus jeunes que moi l'on fait mais il y a 30 ans on ne le faisait pas. »* La conseillère poursuit son investigation : *« Ce qui serait un plus pour vous c'est que ce soit une formation en direction de l'assistante et du praticien en même temps pour que ce soit les deux qui soient concernées ? »* *« Exactement ! »* répond Laurence qui confirme que ce serait utile de recourir à un prestataire externe, elle illustre son propos par un exemple : *« Je vais revenir sur la façon de passer les instruments de l'assistante au praticien. Il y a une méthode qui est expliquée que Joanna ne connaissait pas, que je ne connaissais pas non plus. On a essayé de comprendre comment ça fonctionnait mais je n'arrive pas à la mettre en pratique pour moi, donc on ne peut pas le faire non plus. »*

Ainsi le second échange confirme les éléments recueillis lors du premier : l'AFEST met sensiblement en difficulté le formateur, de surcroît employeur, sur ce qu'il est censé maîtriser parfaitement et ce que la profession considère comme étant la compétence qu'il est seul à détenir et du coup seul légitime à transmettre. Laurence nous révèle ici



qu'elle gagnerait à pratiquer mieux ce qui est le cœur même de l'activité d'assistance opératoire. L'AFEST permet également de considérer ce qui suscite peut-être un malaise chez les praticiens, l'obligation d'être les formateurs de leurs propres assistant(e)s. Rappelons qu'il s'agit d'une revendication politique des organisations patronales, revendication parfaitement soutenue par les organisations syndicales de salariés.

*« C'était pas mal, finalement, pour elle et pour moi, de se poser les questions, pour aménager notre position de travail, être plus dans l'ergonomie. »*

Le second cabinet dentaire engagé dans l'expérimentation va sensiblement confirmer les éléments recueillis dans le premier. Cette fois-ci, Elsa est la seule à avoir des contacts avec l'entreprise. Les deux échanges, postérieurs à la formation, qu'elle mène avec les protagonistes se font par téléphone. Après des remarques sur le caractère chronophage de la formation et les difficultés rencontrées pour planifier l'action, Sabine, l'employeur-formateur indique *« il y a eu des choses qui m'ont apporté un peu de réflexion, du coup, sur le travail, sur la posture, dans le travail. C'était pas mal, finalement, pour elle et pour moi, de se poser les questions, pour aménager notre position de travail, être plus dans l'ergonomie, etc. »* Elle indique ensuite que le format du fascicule est insuffisamment grand pour écrire à loisir, qu'il serait bon de mettre en ligne tous les supports...

Puis Elsa l'interroge sur l'intérêt, ou pas, qu'un tiers assiste à l'AFEST : *« Est-ce que vous pensez que cette formation aurait nécessité la présence d'un tiers, un formateur ou c'est la bonne formule ? »* et notre praticien-formateur de répondre avec véhémence : *« Justement, je trouve que ce n'est pas la bonne formule, sinon j'aurais réussi à la mener comme il faut. Donc en fait, elle m'a mise trop en... Peut-être qu'il aurait fallu la présence d'un tiers... Je ne sais pas comment... Mais je pense que, moi, dans ma façon de travailler, dans notre façon de travailler au cabinet... »*

*« Je ne sais pas ce qu'il faudrait, mais en tout cas, il y a un truc qui a fait que moi, je n'ai pas pu mener cette formation sur les deux assistantes et de façon ... oui, c'est ça, optimum »*

On aimerait savoir ce que l'AFEST a incidemment provoqué : *« en fait, elle m'a mise trop en... »*. Beaucoup d'hésitations dans l'expression du praticien, beaucoup de phrases inachevées, de ruptures... jusqu'à ce qu'elle assène : *« Voilà ! Je ne sais pas*

*ce qu'il faudrait, mais en tout cas, il y a un truc qui a fait que moi, je n'ai pas pu mener cette formation sur les deux assistantes et de façon ... oui c'est ça, optimum<sup>123</sup>... »*

*« parfois je ne leur donnais pas les bonnes indications parce que je ne sais pas, moi... Je suis à ma place et pas à la leur ! »*

Elsa tente de savoir si c'est la modalité qui est en cause ou la thématique de la formation qui n'est pas la bonne, aurait-il fallu travailler sur une autre compétence ? A ceci Sabine répond *« Peut-être... je ne sais pas... Parce que moi, ce qui m'intéressait, c'était justement parce que ça portait sur le travail à 4 mains. Parce que c'est vraiment... »* Interrompue par Elsa, elle reprend : *« Ce n'est pas tant la modalité... c'est le sujet qui m'intéressait parce que je constate que dans leur formation initiale, elles ont de la théorie mais elles ont zéro pratique et c'est à nous, praticiens, de les former mais nous, on n'est pas des formateurs ! »* Nous y voilà ! à nouveau un chirurgien-dentiste évoque son inconfort quant à sa position de formateur ; Sabine décrit les maladresses ou insuffisances qu'elle est consciente de faire : *« Moi, je me suis aperçue que dans ma façon de leur expliquer ce que j'attendais d'elles, parfois je ne leur donnais pas les bonnes indications parce que je ne sais pas, moi... Je suis à ma place et pas à la leur ! »*

L'AFEST aurait-elle permis de mettre des mots sur ce qu'elle pressentait sans l'avoir tout à fait cerné : *« C'était en ça que ça m'intéressait mais je ne suis, pour autant, pas forcément celle qui va leur donner les meilleures informations. Oui, bien sûr, il faut qu'elles évitent de mettre l'aspiration devant mon champ de vision. Et moi, comme je suis concentrée dessus, je leur prends les choses des mains parce que ça me gêne... Vous voyez, je n'ai pas forcément la capacité à leur dire « tu vas plutôt te mettre là et moi ici », bien que j'essaie de le faire, mais... C'est un peu ça l'idée. »* Quoiqu'il en soit elle constate que s'inscrire dans cette démarche, a confirmé qu'elle n'était peut-être pas à même de former ses collaboratrices, alors peut-être qu'un tiers aiderait à résoudre cette difficulté : *« Moi, c'était intéressant pour ce support, pour cet objectif-là, mais la forme manque peut-être d'un accompagnant qui observerait et corrigerait dans la séquence de travail. »*

Elsa tente d'expliquer le choix du travail à quatre mains *« On part du point de vue que vous êtes la meilleure personne pour faire cette formation-là mais j'entends vos arguments, effectivement, où vous n'êtes pas à la place de l'assistante, vous êtes le praticien... »*, et Sabine rétorque, presque sous forme d'aveu : *« Et je m'aperçois que je ne les forme pas forcément bien... »* De là à dire que l'employeur qu'elle est déléguerait volontiers à d'autres, plus compétents, la mission de former ses

<sup>123</sup> Le mot « optimum » est soufflé par Elsa.

assistantes, il n’y a qu’un pas que Sabine franchit : « *En ce qui me concerne j’ai cette sensation que moi, ce dont j’aurais besoin pour que mes assistantes soient plus performantes, c’est qu’elles soient à la fois dans... ou alors elles aient... une formation pratique auprès d’un enseignant, d’un enseignant praticien, quelqu’un qui a la pédagogie et qui sait former l’assistante.* »

Ces deux expérimentations nous semblent aboutir aux mêmes résultats : les employeurs s’interrogent l’un et l’autre sur leurs pratiques formation et constatent, l’un et l’autre, leur incompétence dans ce domaine ; ce qui, en soi, est déjà un résultat non négligeable car, sur le plan institutionnel et réglementaire, la formation des assistant(e)s dentaires est inscrite dans le référentiel de certification du CQP d’assistant(e) qualifié(e) comme à la charge du praticien qui les emploie.

Outre ce point commun aux deux tests, il nous semble que le second employeur est bousculé au-delà de cette pratique qui interroge peut-être également sa manière de transmettre des consignes et, plus largement, son organisation (tableau 28)

Entreprise	Processus de travail	Management	Relation Equipe	Métier	Formation	Emotion
Cabinet dentaire		✓			✓	
Cabinet dentaire 2		✓		✓	✓	

**Tableau 28 Impact de l’AFEST sur les cabinets dentaires et les formatrices**

### V.1.3 Je sais des choses, j’ai envie de leur apporter ça et comment faire ?

**L’entreprise** est une micro-crèche qui se trouve en zone rurale, en Bourgogne. La crèche accueille onze enfants au maximum, compte trois salariées titulaires d’un CAP petite enfance, une apprentie ainsi qu’une infirmière qui n’est présente que 16 heures par mois.

**La formatrice**, Pascale, 57 ans, est la créatrice et gestionnaire de la crèche depuis 2014. Auparavant elle travaillait dans la fonction publique en tant que fonctionnaire de puériculture. Il y a 5 ans, elle a ouvert une seconde micro-crèche sur une localité voisine qu’elle gère comme la première. Pour elle, se former est toujours une chance et elle comprend donc mal son équipe qui regimbe à s’éloigner de l’entreprise pour suivre des formations. Du coup l’AFEST lui semble être une aubaine.

**L’apprenante**, Priscilla a 34 ans, travaille dans la petite enfance depuis 11 ans et dans cette structure depuis 2015. Auparavant elle était dans une crèche publique. Elle préfère la micro-crèche qu’elle juge plus familiale parce qu’elle y connaît parfaitement tous les membres de l’équipe ainsi que tous les enfants et leurs parents.

**L’AFEST**, sur le modèle intra, a pour objet le port des enfants avec écharpe. Le parcours, organisé en mini séquences d’une heure à une heure trente, a duré plusieurs semaines. Il a été mené en présence des autres salariées qui ont réclamé d’être formées, elles aussi. Une première séquence de formation a été menée par Pascale, assistée de Priscilla.

Cette fois-ci nous sommes dans une micro-crèche, située en Bourgogne.

Avant de poursuivre la description de cette expérimentation, il nous semble utile de mettre l'accent sur le contexte professionnel dans lequel elle a été menée : celui de la petite enfance. Ulmann (2015) éclaire les paradoxes qui touchent cette activité, à la fois peu visible du fait de sa proximité avec l'activité domestique correspondante, surinvestie affectivement et idéalisée en matière d'emploi. Les échanges avec les deux protagonistes de cette AFEST n'ont pas échappé à ces écueils. Il m'a semblé qu'aucune d'entre elles ne pouvait envisager de communiquer autrement que positivement sur son métier. En d'autres termes, on ne peut pas s'autoriser à dire quoi que ce soit de négatif dès lors qu'on travaille avec des enfants.

Peut-être Priscilla, la salariée bénéficiaire de l'AFEST, est-elle consciente de cette difficulté lorsqu'elle explique pourquoi elle aime son métier : « *C'est la question bête, tout le monde répond ça 'j'adore les enfants' mais après c'est les relations avec les enfants... (...) Je ne sais pas forcément quoi vous dire mais j'adore ce métier. Je ne me verrais pas faire autre chose.* » Non, me dit-elle, elle ne souhaiterait rien changer dans son activité, et de conclure avec un petit rire gêné : « *Pour moi tout est bien. J'ai l'impression de vous parler d'un métier parfait.* »

Peut-être ceci explique-t-il le flou, voire l'indigence, qui caractérise la façon qu'a Priscilla de décrire une journée de travail « *J'arrive à 8 heures. Je m'occupe plus précisément des grands et des moyens. Déjà à 8 heures, on fait l'accueil. Les enfants arrivent entre 8H et 9H. Moi à 8H, j'accueille les enfants. Après, on fait un instant de jeux, un instant chansons, des activités. Après, à 11H30, je leur donne le repas. A midi, moi, je m'en vais. Je reviens à 14 heures. A 14 H c'est le temps des siestes. Normalement je suis censée aller dans le dortoir jusqu'à ce qu'ils se réveillent. A 15H30 on fait le gouter et après on fait des jeux jusqu'à ce qu'ils s'en aillent.* »

« *Tout le monde n'est pas apte à travailler dans la petite enfance, n'est pas apte à entendre pleurer des enfants, à les consoler, avoir la patience de leur parler, d'expliquer ces choses-là* »

Ces commentaires ne mettent en cause ni la qualité ni l'honnêteté des échanges, ils tentent d'éclairer le sentiment d'incomplétude ressenti au cours de ces entretiens, aucune zone d'ombre n'ayant été évoquée par nos interlocutrices pour décrire leur activité, à l'exclusion d'une seule remarque émise par Pascale lors de notre premier échange « *Tout le monde n'est pas apte à travailler dans la petite enfance, n'est pas apte à entendre pleurer des enfants, à les consoler, avoir la patience de leur parler,*

*d'expliquer ces choses-là* », remarque immédiatement tempérée par un retour à l'antienne, « *Pour moi, c'est la bienveillance, la bienveillance pour les enfants !* »

Ce qui mobilise principalement Pascale est en effet le bien-être des tout-petits. Bien-être est le terme qu'elle emploie le plus fréquemment pour exprimer ce qu'elle cherche à obtenir. Nous grossissons à peine le trait en indiquant qu'elle est une « militante » du bien-être, des enfants bien sûr mais pas seulement : les parents et les salariées de la crèche sont aussi concernés. C'est pourquoi elle est aussi « *accompagnante en parentalité* ». Elle se fait le relai auprès des familles de tout ce qui peut concourir au bien-être des enfants : « *dans la région, on a plein de choses pour la petite enfance et la moitié des familles les connaissent. C'est pareil, j'ai envie de les faire connaître mais je ne peux pas tout faire, non plus...* »

Alors ce projet de formation au portage avec écharpe est parfaitement en accord avec ses objectifs « *C'est vraiment pour ça : pour le bien-être de l'enfant, pour le bien-être du personnel, pour le bien-être de tous, c'est la bonne écharpe pour le bon enfant, au bon âge.* »

Pour Pascale, se former va de soi : « *Moi, personnellement, dans la fonction publique, j'aimais bien partir faire des formations, je trouvais que ça me faisait du bien et sortir de la structure, ça me ravivait pour revenir avec autre chose.* » Elle s'explique mal les réserves de ses collaboratrices qui ne souhaitent pas partir en formation à l'extérieur et mobilise les moyens à sa disposition pour, malgré cela, les faire bénéficier de formations : « *Elles ne veulent pas trop partir. C'est vrai que les formations qu'elles ont faites, c'étaient des formations sur place. Donc, à chaque fois, l'intervenante venait dans la structure ou on se retrouvait dans une structure pas loin et on se regroupait avec plusieurs crèches ou micro-crèches pour faire ces formations. Elles n'ont pas cette envie de partir plusieurs jours pour faire des formations.* »

Dans ce contexte, l'AFEST lui paraît être une réponse particulièrement adaptée à son équipe : « *Moi, je sais des choses, j'ai envie de leur apporter ça et comment faire ? (...)* *Moi, j'ai envie de leur apporter du bien-être au travail, par exemple pour le portage, j'ai envie de leur montrer comment porter un bébé avec les différentes écharpes. Je les vois porter les tous petits, ça fait mal aux bras, ça fait mal au dos, les soulager !* » Puisque ses équipes ne veulent pas aller en formation, elle imagine que l'AFEST lui permettra de transmettre tout ce qu'elle sait car c'est une autre de ses ambitions : partager ses découvertes, convaincre ses collègues de recourir à des moyens nouveaux pour à la fois améliorer la prise en charge des enfants et garantir le confort de l'exercice.

Avant même d'avoir démarré l'action, elle imagine comment la formation en situation de travail pourrait s'intégrer dans l'activité et interroger la pratique en continu, enclencher du débat sur les pratiques des unes et des autres : « *ça permet aussi d'avoir des échanges autrement, se poser d'autres questions différemment* », « *oui, je pense qu'il y aura des questions... J'imagine beaucoup de questionnements pour les fins de journées, comment elles vont gérer ça... J'imagine tout ça, oui !* »

Priscilla, la bénéficiaire de la formation, remplace une collègue initialement pressentie pour bénéficier de l'AFEST, laquelle s'est retirée quand elle a appris qu'elle serait observée et filmée par Opco EP pendant la formation.

Pour elle, le plaisir du travail est d'abord lié à l'équipe dans laquelle elle se sent bien, « *et après je ne sais pas comment vous expliquer... dans la petite enfance, on fait souvent la même chose. Déjà les enfants nous le rendent bien. L'évolution des enfants, les voir s'épanouir, grandir. Que les parents soient contents en fin de journée, leur journée s'est bien passée.* » Elle évoque une formation qu'elle a suivie précédemment sur l'éveil des tout-petits, à Macon, assise derrière un bureau, et est convaincue qu'elle apprendra mieux en situation de travail, et ce d'autant, dit-elle, que « *je serai avec elle [Pascale] beaucoup plus à l'aise qu'avec quelqu'un que je ne connais pas* ».

Conformément au plan d'action établi pour le modèle intra-entreprises, le conseiller formation d'Opco EP, Massar, accompagné d'un consultant de l'ARACT se rend dans l'entreprise pour y collecter des éléments sur l'entreprise d'une part et l'activité qui doit être l'objet de l'AFEST, d'autre part.

Quelques jours plus tard, les 5 et 6 avril 2022, Pascale participe à l'Afest'ival dans les locaux d'Opco EP pour construire avec Massar et la consultante le parcours formation qu'elle va expérimenter au sein de son entreprise.



**Illustration 21 Pascale fait la démonstration du portage d'un enfant avec écharpe en jersey**

La photographie ci-contre (illustration 21) montre Pascale décomposant très lentement l'ensemble des gestes nécessaires à la mise en place de l'écharpe et à l'installation du poupon.

« *Quand je suis arrivée là-bas, ils m'ont demandé de mettre l'écharpe, puis ils m'ont dit « maintenant, on va tout écrire, décrivez-moi comment vous faites. Et là, je me suis dit, je prends l'écharpe, je la mets comme ça. Mais, en fait, non ! Il faut tout décrire, les points de sécurité et tout ça... » « En fait, de tout détailler, de faire des point par point pour la sécurité, pour un bien-être de l'enfant, pour un bien-être de la personne qui porte, tous ces points-là, je me dis, et bien oui c'est une évidence ! Ça ne l'était pas au départ ! »*

Une fois la formation réalisée au sein de l'entreprise, l'apprenante, Priscilla, m'accorde un premier entretien le 6 juin, au terme duquel elle m'en accorde un second car elle doit assister sa directrice lors d'une formation à destination des autres salariés de la crèche.

Que retenir de ces deux échanges avec la bénéficiaire de la formation. Tout d'abord son enthousiasme « *Écoutez, c'était une superbe formation ! Très intéressante, qui apporte beaucoup de choses pour la structure, je me suis rendu compte que cela allait faciliter beaucoup de choses.* » Organisé en mini séquences le parcours a duré plusieurs semaines. Les séquences sont filmées par Pascale pour rendre plus facile la phase de réflexivité : « *On regardait la petite vidéo et elle me demandait s'il y avait des choses qui allaient et des choses qui n'allaient pas. En vidéo, on remarque beaucoup plus que sans vidéo. Et après, on refaisait sans filmer, avec les choses que*

*j'avais remarquées sur la vidéo.* » Ensuite, en fonction des opportunités, Priscilla teste seule le recours aux écharpes « *parce qu'en plus, à côté de ça, même quand je n'étais pas formée, qu'on ne faisait pas nos petits temps de formation, j'avais les écharpes de portage sur place, ce qui me permettait aussi de m'entraîner tous les jours. Je gardais ce rythme à essayer de mettre les écharpes au moins une fois par jour.* » Ses collègues ne manquent pas de l'observer, « *elles me posaient un peu des questions mais je n'osais trop rien dire parce que vu qu'on va faire cette formation...* »

Etonnamment, elle s'interdit de dire quoi que ce soit parce que, me dit-elle, « *je me dis que ce n'était peut-être pas à moi de leur expliquer les choses.* », point de vue qui n'est sans doute pas partagé par Pascale puisqu'elle lui demande de l'aider, à son tour, à former ses collègues le lundi de la pentecôte... et finalement, ce rôle de formatrice, totalement nouveau pour elle, me précise-t-elle, « *On verra comment je vais le vivre. Je me sens capable parce que j'ai bien appris, je connais maintenant les points et tout, donc je me sens vraiment capable de le faire avec mes collègues.* », et de surenchérir « *C'est vrai ! Je l'aurais déjà faite cette formation, donc c'est sûr, je pourrai que l'épauler.* »

Un second rendez-vous est donc pris le 10 juin, quelques jours après la formation de ses collègues, pour qu'elle me parle de cette nouvelle expérience. Il ne s'agissait pas d'une AFEST puisque la crèche n'accueillait pas d'enfants ce jour-là et les équipes des deux structures étaient réunies. « *Pascale nous a expliqué plusieurs écharpes de portage* », « *puis après, chacune son tour a essayé les écharpes avec les poupons. Moi, je me mettais derrière pour voir... Alors, moi je me mettais sur une pour voir un peu comment elle mettait l'écharpe, j'aidais un peu Pascale, tout en lui laissant son rôle de formatrice, je ne disais rien.* » Elle estime que cette séquence « *ça montrait déjà que j'avais bien suivi ma formation, que j'ai acquis les mouvements et tout, donc ça m'a bien plu !* » Et elle conclut en indiquant que le portage va être inscrit dans le projet pédagogique de la crèche et sera utilisé à partir de septembre, dès que les parents auront été informés de cette nouvelle pratique.

Quant à Pascale, c'est le 23 juin que nous avons un entretien, une fois l'AFEST menée et la formation-démonstration réalisée auprès de l'ensemble de ses équipes.

Elle décrit à son tour le parcours qu'elle a fait suivre à Priscilla en insistant sur son caractère itératif et progressif en termes de difficultés : « *on a vraiment pris le temps de le faire, c'était super agréable et puis elle avait vraiment envie, Priscilla, il n'y avait aucun problème.* » L'utilisation systématique de la vidéo ont facilité les séquences de réflexivité : « *Je lui repassais le film, puis je lui posais la question : « qu'est-ce tu peux me dire ? », « comment ça a été ? », « est-ce que tu t'es bien sentie ? », « est-ce que*



*tu étais à l'aise ? »*, « *est-ce que le bébé était à l'aise ? »*, « *raconte-moi ce qui s'est passé. »*

*« elle se corrige, je la corrige, on a des choses à dire, elle a des choses à me dire, moi j'ai des choses à lui dire, on se les dit pendant un temps, pendant qu'on boit un café, c'est ça qui est très intéressant ! »*

Elle insiste sur le fait que, tout au long du parcours, travail et formation sont intimement liés. Tout d'abord je crois qu'elle souligne l'intérêt que la formation n'empêche pas le travail de se faire, et puis je n'en suis plus si sûre... :« *Ce que j'ai à dire par rapport à l'AFEST, de cette formation, ces moments-là, je trouve qu'ils sont très bien et très importants dans une entreprise parce que ça ne nous prend pas une journée ou une heure... Au départ oui ! Mais après, elle se corrige, je la corrige, on a des choses à dire, elle a des choses à me dire, moi j'ai des choses à lui dire, on se les dit pendant un temps, pendant qu'on boit un café, c'est ça qui est très intéressant ! »* Ne serait-elle pas plutôt en train de décrire l'émergence d'un dialogue, à l'intérieur de l'entreprise, sur les pratiques professionnelles ? un dialogue en continu ?

Elle évoque le plaisir qu'elle a eu à faire cette formation et le retour positif qu'elle a eu de la part de ses équipes « *Ça m'a fait plaisir, je ne suis pas formatrice à la base, et je me suis dit, en fait, elles ont aimé ma façon de faire. »* Elle souligne néanmoins les difficultés qu'elle a rencontrées, en particulier au moment de la construction du parcours, que nous avons évoqué plus haut. Ce travail de décomposition a transformé son regard sur l'activité et désormais, elle comprend que pour accompagner le développement des compétences, il ne suffit pas de montrer ce qu'on fait « *je me dis, le fait de former quelqu'un, il faut tout détailler, tout dire, il y a un gros boulot au départ et après à la transmission, ça coule quoi, ça roule. »*

D'autres impacts ? Oui, elle a constaté au cours de l'AFEST que certains fondamentaux en matière de sécurité n'étaient plus respectés et qu'elle-même ne le voyait plus, par exemple l'obligation de s'attacher les cheveux... et du coup elle a remis les choses en place avec l'équipe : les cheveux, la tenue vestimentaire, etc.

Elle évoque des photos que Samar et la consultante avaient prises dans la crèche et, devant certaines d'entre elles, elle s'était dit « *waouh ! ça ne va pas du tout »*. D'ailleurs elle les a utilisées pour inviter sa collaboratrice à auto-évaluer sa posture, et depuis, elle a fréquemment recours à ce moyen.

*« Il y a d'autres choses que le portage [...] qui m'apportent régulièrement une façon de travailler qui a changé, que je ne faisais pas avant, effectivement. Ma façon de leur demander les choses... Ma façon de communiquer avec elles... »*

Puis finalement, elle déclare : *« C'est vrai que quand vous m'avez posé la question tout à l'heure, je ne voyais que le portage, mais en fait, non ! Il y a d'autres choses que le portage, comme ça, comme les photos qui m'apportent régulièrement une façon de travailler qui a changé, que je ne faisais pas avant, effectivement. Ma façon de leur demander les choses... Ma façon de communiquer avec elles... Je veux qu'elles me parlent de quelque chose, qu'elles se rendent compte elles-mêmes de ce qu'elles font, de comme elles sont, voilà... Sans leur dire « là, ça ne va pas parce que... », j'ai appris à dialoguer différemment, en fait. »*

Et de conclure *« Je dirai que c'est une réflexion pour moi en tant que gestionnaire, déjà, autant pour apporter les compétences mais aussi pour communiquer avec le personnel. En fait, c'est... une réflexion pour les deux parties (...) Pour les deux, je trouve que c'est un plus, ce n'est pas qu'une formation pour le personnel ! Moi, ça m'a changé des choses, évidemment : ma façon de leur parler, de leur poser des questions, ou pas de questions... Oui, ça a été très enrichissant pour moi, autant pour moi que pour elles ! »*

*« on en a discuté après... C'était intéressant parce qu'elles ne voyaient pas la même chose, on ne voit pas tous les mêmes choses... »*

Pour finir elle m'apprend que, depuis *« On a fait une réunion d'équipe par rapport à la formation, puis elles ont toutes regardé une vidéo, on en a discuté après... C'était intéressant parce qu'elles ne voyaient pas la même chose, on ne voit pas tous les mêmes choses... Du coup, il y a plein de choses qui sont ressorties et que je ne voyais pas forcément. C'était très intéressant ! On avait filmé une qui a mis en place le portage et « qu'est-ce que vous en pensez ? », et « là, ça ne va pas », « mais si, ça va bien », puis elles discutaient entre elles, ça fait de la communication, c'est bien ! »* Et, en l'écoutant, je pense à la dispute professionnelle prônée par Yves Clot et constate que Pascale réinvente pour son entreprise les groupes d'échanges de pratiques.

L'AFEST semble avoir eu de nombreux impacts pour Pascale et son équipe (tableau 29). Retenons pour l'instant plus particulièrement celui de lui redonner à voir son métier, celui de gestionnaire de crèche, et lui permettre de se repositionner sur l'ensemble de ses missions. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

Entreprise	Processus de travail	Management	Relation Equipe	Métier	Formation	Emotion
Crèche		✓	✓	✓	✓	✓

**Tableau 29 Impacts de l'AFEST sur la crèche et la formatrice**

#### V.1.4 Il y a des métiers où on apprend en regardant

**L'entreprise** de mareyage compte 9 salariés. Située dans un porc breton, elle fait du commerce en gros de sardines, entières ou en filets. Le poisson est acheté aux bateaux-pêcheurs, trié, glacé et conditionné pour être vendu à des supermarchés ou des conserveries.

**Le formateur**, Jean-Philippe a 50 ans, il est depuis 3 ans dans l'entreprise. Il a été embauché à l'issue d'un contrat de qualification pour obtenir un CQP d'employé polyvalent des métiers de la mer. Auparavant il était chauffeur de camion dans le recyclage. Un grave accident de travail l'a obligé à faire une reconversion. Il travaille sur la chaîne de tri, la plupart du temps au poste de la pesée mais peut travailler sur tous les autres postes si nécessaire. Il est systématiquement chargé par son patron d'accueillir et de former les nouveaux. Il aime le port, les gens qui y travaillent. Il aime son travail, le produit qu'il trouve noble, même s'il reconnaît que les conditions de travail sont difficiles : froid, bruit. Il apprécie son entreprise : l'ambiance est bonne, l'équipe soudée, le patron attentif et bienveillant.

**L'apprenant**, Rayan est un Afghan de 28 ans. Il connaît l'entreprise car, pendant 5 ans, il travaillait dans une entreprise de nettoyage et dans ce cadre était chargé de nettoyer le site après le départ des ouvriers. Il a été recruté en CDD par l'entreprise et doit être formé à travailler sur tous les postes. Il ne parle pas français. A la suite de l'AFEST, le patron lui a proposé un CDI, qu'il signera dès son retour d'Afghanistan où il est parti se marier.

**L'AFEST**, construite selon le modèle intra-entreprises, la formation a eu pour objet de former l'apprenant à occuper le poste de glaçage, à utiliser le tire-palettes pour déplacer les cuves de glace.

Jean-Philippe, le salarié chargé de préparer et d'animer l'AFEST, est en quelque sorte « désigné volontaire » pour reprendre une expression fréquemment utilisée dans les TPE : « *depuis que je suis arrivé, depuis que j'ai été embauché, le gérant a pris l'habitude de me demander d'accueillir les intérimaires, de leur présenter l'entreprise, de leur donner des tâches, de leur donner leurs EPI<sup>124</sup>...C'est pour ça qu'il y a trois semaines, il m'a convoqué et il m'a dit « voilà, Jean-Philippe, j'ai tout de suite pensé à toi... ».*

Quelques précisions concernant notre intervention auprès de cette entreprise. Engagée dans l'Afest'ival au même moment que les autres, l'entreprise a dû gérer une charge importante, l'activité de la pêche ayant un caractère saisonnier, doublée de difficultés de recrutement pour assurer les remplacements des salariés partis en congé d'été. Notre premier entretien avec Jean-Philippe a donc eu lieu le 1<sup>er</sup> avril, et le second,

<sup>124</sup> Equipements de Protection Individuelle

mené après la réalisation de l'AFEST, ne s'est déroulé que le 19 octobre, par téléphone<sup>125</sup>. Nous n'avons pas eu d'entretien avec le bénéficiaire de l'AFEST pour deux raisons : Afghan, il ne parle pas français, d'une part, et était, d'autre part, en congé au moment de nos échanges.

« *Oui, il y a le physique, le froid, l'humidité, puisque c'est de l'eau de mer* », « *Il faut savoir qu'on commence à 6 h 30 le matin, la sardine arrive à 6 h 30 et ça arrive qu'elle soit à 9 h00 au marché de Rungis à Paris.* »

Tout comme Romain le boucher, Jean-Philippe est un passionné et c'est avec enthousiasme et de manière très structurée qu'il explique pourquoi il aime ce qu'il fait. Le produit d'abord qu'il « *considère un produit noble* » et qu'il apprécie d'autant plus qu'il est destiné à la consommation ; l'équipe dans laquelle il travaille et où, d'après lui, le relationnel est plus fort qu'ailleurs « *On communique vraiment beaucoup plus que dans d'autres entreprises.* » ; l'entreprise à laquelle il appartient et dont la réussite flatte son propre ego : « *je suis content de dire que notre entreprise est victime de notre succès [sic]. (...) Notre travail est reconnu pour sa qualité.* » ; son activité elle-même et les responsabilités qu'il assume : « *c'est quelque chose qui me plaît : d'être décisionnaire par rapport au choix de la qualité, de tel ou tel client, de piloter plus ou moins les autres salariés, c'est vrai que j'ai quand même un rôle un peu de leader...* » ; les horaires très matinaux mais compatibles avec sa charge de famille ; l'ambiance du port et les gens qui y travaillent ; et puis le patron qu'il trouve humain, qui offre des cadeaux aux ouvriers à Noël, qui s'assure qu'ils aient les bons équipements... A l'écouter on n'oublierait presque qu'il parle d'un métier pénible : « *Oui, il y a le physique, le froid, l'humidité, puisque c'est de l'eau de mer* », « *Il faut savoir qu'on commence à 6 h 30 le matin, la sardine arrive à 6 h 30 et ça arrive qu'elle soit à 9 h00 au marché de Rungis à Paris.* », « *Même s'il y a une certaine pénibilité dans le travail, je considère qu'on a des liens plus forts entre nous, entre les ouvriers.* », sans compter les dangers liés aux machines « *Oui, oui. Il y a la fileteuse ; il ne s'agit pas de se coincer le doigt dedans parce que vous avez un tapis mécanique qui embarque la sardine (...) Si vous vous coincez le doigt ou la chemise ou la manche de la blouse, vous pouvez avoir votre doigt emporté...La cerceuse, c'est pareil. Le gerbeur, il s'agit de ne pas laisser son pied en dessous.* »

Nous sommes au téléphone, il décrit la chaîne et le processus de travail.

---

<sup>125</sup> Pour mémoire, j'étais en retraite depuis le 1<sup>er</sup> juillet mais ai gardé le lien avec les entreprises engagées, autant que faire se peut et à condition qu'elles l'acceptent, ce qui n'a pas toujours été le cas comme on le verra plus loin.



« une grosse machine qui bascule, (...) 200 kilos dans une grande baignoire », « de là, la sardine est rincée dans l'eau, puis après elle monte sur un tapis où elle arrive » à la pesée, le poste qu'il occupe le plus souvent car il faut être rapide. « On met 4 kilos dans la caisse et (...), on la pousse, elle part sur un autre tapis, puis elle part au niveau du glaçage et il y a une personne qui va mettre de la glace dedans. ». « Après, elle va continuer son circuit et elle va arriver à la personne qui met un couvercle sur la boîte. » « Elle va continuer son circuit et elle va arriver à la machine qui cercle, qui met un ruban de feuillard pour pas que le couvercle s'envole et s'en aille. » (illustration 22).

Illustration 22

### Les six postes de travail de la chaîne de l'entreprise de mareyage

Après avoir décrit l'ensemble du processus, il passe à celle de son intervention : « mon geste, il est principalement de pousser les sardines dans les caisses et d'ouvrir les paquets de caisses vides que je vais remplir et de les préparer. », puis il évoque le nettoyage du poste de travail : « il y a des sardines qui tombent par terre, des algues, des coquillages... Il faut savoir que les pêcheurs vident les filets directement dans les cuves, donc il y a des algues, des coquillages, des pieuvres, des poulpes, du bar... Il y a n'importe quel poisson imaginable qu'on trouve en Bretagne, il n'y a pas que de la sardine. »

Puis-je le dire ? Cette « rencontre » fut l'une de celles qui m'a le plus émue au cours de ces enquêtes. Je l'ai déjà évoqué plus haut : mener cette recherche au terme de 43 ans d'activité n'est pas neutre. Et je n'ai pu m'empêcher de comparer mes années d'un travail... intellectuel, dans un bureau le plus souvent, aux années de travail de Jean-Philippe qui, avant sa reconversion, conduisait un camion de ramassage de

déchets pour collecter les bornes d'apports volontaires ; un accident du travail - une fracture du bassin - l'ayant obligé à changer d'activité. Comment alors ne pas penser aux si belles phrases de Sainsaulieu (2019) : « *Et je compris ensuite que même dans le travail fatigant, il y avait quelque chose à respecter, l'idée qu'un boulot était possible au-delà même de la tracasserie du régleur et de la discipline, et que cette voie menait loin dans la réalisation de soi-même ; il n'y avait qu'à le regarder pour comprendre que tout boulot, manuel ou pas, enserme le joyau secret de la mesure de soi et du monde.* »

C'est donc à ces différents postes que Jean-Philippe doit former les nouveaux arrivants. L'été arrivé, l'activité reste très dense, et il faut assurer le remplacement de ceux qui prennent des congés en ayant recours à des intérimaires. Jean-Philippe indique ce qu'il juge être les objectifs prioritaires de la formation : la sécurité, l'hygiène, la qualité du travail et l'efficacité. Il indique que c'est difficile de cumuler sa propre charge sur la chaîne et la formation des arrivants « *On reçoit des intérimaires parce qu'on va avoir une grosse journée et, en même temps, une partie de mon temps va être pris parce qu'il va falloir que je le passe à expliquer aux arrivants.* »



**Illustration 23 Jean-Philippe au moment du pitch de présentation du parcours AFEST**

Il explique qu'il repère tout de suite si le nouveau va tenir le coup « *il fait froid, des fois il y a l'odeur, c'est vrai... c'est un monde. Mais il y en a qui ... il a le froid, le fait qu'il faut être rapide... comme je vous le disais il y a l'humidité donc en général on voit tout de suite la personne qui va tenir, qui va aimer, qui voit son intérêt* » et de conclure par cette étonnante formule : « *c'est vrai que tout le monde n'a pas l'engouement qu'on a* ».

Le terme « engouement » ne manque pas de m'interpeler ; le Petit Robert propose comme synonymes « *enthousiasme, admiration, coup de cœur, emballement (familier), [passager] tocade (familier)* ». J'ai peine à croire que mon interlocuteur ait voulu décrire un enthousiasme de ce niveau et m'interroge sur le recours à ce mot peu utilisé aujourd'hui, voire vieillissant, quelque peu précieux pour caractériser l'intérêt qu'il a pour son métier, intérêt qu'il déclare partager avec ses collègues.

*« j'ai été souffleur de verre aussi : il y a des métiers où on apprend plus en regardant, on apprend vite aussi en fautant ».*

Jean-Philippe est convaincu que la formation en situation de travail est la bonne manière de faire. Il « trouve qu'il y a beaucoup qui passe par le fait de leur montrer... », il cherche à préciser sa pensée : *« j'ai été souffleur de verre aussi : il y a des métiers où on apprend plus en regardant, on apprend vite aussi en fautant »*. Pour autant il pense que ce serait bien commode si on fournissait aux nouveaux *« un petit papier où ils peuvent se rappeler « tiens voilà...je fais ça. Là je me lave les mains. J'ai changé de poste donc je retire mon tablier ou alors si je vais à l'atelier, je ne mets pas le même tablier... » des petits conseils entre guillemets, je dirais que pour moi ça m'épargnerait du temps quand je suis en train de ... j'aurais plus de temps pour leur montrer des gestes, la technicité de certaines tâches »*

Je l'ai indiqué précédemment, le second entretien est mené mi-octobre. L'une des principales difficultés rencontrées par l'entreprise est qu'elle recrute souvent des personnes étrangères qui ne parlent pas français et quittent rapidement l'emploi. Au final, l'AFEST a pu être menée au profit de Rayan, un jeune Afghan de 28 ans, ne parlant certes pas français, mais suffisamment motivé pour parvenir à comprendre et communiquer. Jean-Philippe précise *« Il n'est pas à proprement parler nouveau dans l'entreprise dans la mesure où il avait déjà fait 5 ans mais en tant que nettoyeur. C'est-à-dire qu'il venait nettoyer le site quand nous, on avait fini notre journée. »*

Pour Jean-Philippe, la formation est un succès, d'autant qu'à son issue, le gérant a décidé de recruter Rayan en CDI. Il explique l'avoir formé sur plusieurs postes, du plus simple au plus difficile. C'est ainsi qu'il a été formé successivement à la pose des couvercles, au glaçage, au déplacement des cuves puis, pour finir à la pesée. Et le formateur n'est pas avare de compliments à destination de son élève : *« Je ne vous cache pas qu'il est déjà plus efficace que certains qui sont embauchés depuis deux ans. J'ai pas de problème à dire ça. »*

Jean-Philippe considère que le recours à la réflexivité a permis à Rayan d'acquérir une réelle confiance en lui au point qu'il a été capable de mettre au point une pratique de travail qui a depuis été adoptée par tous. Il s'agit d'un geste qui économise un déplacement : *« Il a posé le crochet quand les gens arrivent pour attraper les caisses de filet, maintenant on prend le crochet et on accroche les caisses de filets. Ça, c'est lui qui a eu l'idée. », « ce geste-là qu'il a trouvé, je trouve que c'est carrément intéressant et pratique et efficace. Alors oui, je lui ai dit... et tout le monde l'utilise ».*

Jean-Philippe se dit lui-même transformé par cette expérience de l'AFEST. Tout d'abord il a capitalisé sur ce qu'il avait appris et rédigé des guides de positionnement – pour l'hygiène et pour la production - à destination des « estivaliers » : « *Moi ça me donne une idée de ce qu'ils savent faire ou pas dans l'entreprise et, eux, ça leur donne aussi une idée de ce qu'on va leur demander et de tout ce qu'on fait quoi, de tous les gestes.* » Il a désormais systématiquement recours à la réflexivité : « *Maintenant, je ne fais plus que ça parce que j'ai compris que ça donnait de la confiance à la personne. Plutôt que la rabaisser en disant ce n'est pas bien ce que tu fais, il faut plutôt faire comme ça... de lui dire « essaie de trouver ta propre technique » la personne est déjà plus encline à vouloir changer parce qu'elle sait que c'est elle qui va changer elle-même.* »

Et de là à penser que, finalement, il n'y peut-être pas qu'une seule manière de faire...

*« Du coup ça m'a ouvert le truc, savoir qu'on, en fait, il n'y a pas un geste proprement dit, en fait. Il y a des individus qui ont des gestes et... après, évidemment, il faut que le résultat soit le même »*

Lui qui déclarait en juin être l'un des experts de l'entreprise découvre que les pratiques des collègues sont peut-être, elles aussi, adaptées : « *Je ne vais pas imposer à quelqu'un qui arrive, qui n'est pas formé, de faire ma technique car, pour en avoir parlé, il y en a qui disent « mais la manière dont tu fais c'est hyper dur... » je serais presque, à la limite, j'ai envie de lui dire la même chose : « toi la technique que tu as, elle est hyper dure ». On n'a pas le même geste... » « Du coup ça m'a ouvert le truc, savoir qu'on, en fait, il n'y a pas un geste proprement dit, en fait. Il y a des individus qui ont des gestes et... après, évidemment, il faut que le résultat soit le même » Et c'est pourquoi sa pratique de formateur est totalement bouleversée « *Donc je ne vais pas obliger une personne à faire un geste. Je vais peut-être le guider en lui expliquant le pourquoi mais après, c'est à toi de trouver... écoute, voilà, moi, le résultat j'aimerais qu'il y ait ça.* »*

Nous pensons alors à Jacques Rancière (1987, P. 58) : « *Maître est celui qui maintient le chercheur dans sa route, celle où il est seul à chercher et ne cesse de le faire.* »

*« j'ai l'habitude de dire " faut pas être sorti de science po pour faire ce qu'on fait " mais il y a quand même tout un tas de données, de savoirs. »*

Enfin le regard que Jean-Philippe porte sur ce qu'il fait semble bousculé par cette expérience : « *je me suis rendu compte que c'est énorme quoi. Moi je voyais l'entreprise, ce n'est pas sorcier ce qu'on fait, j'ai l'habitude de dire " faut pas être sorti de science po pour faire ce qu'on fait " mais il y a quand même tout un tas de données,*



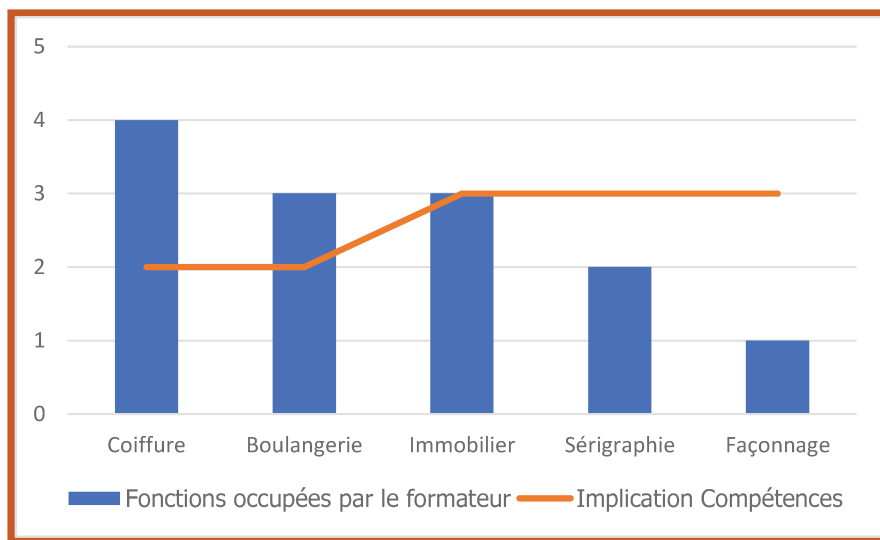
*de savoirs.* » Ainsi découper l'activité pour mieux en comprendre et transmettre les gestes qui la constituent, expérimenter l'AFEST, en mesurer les impacts sur le bénéficiaire et sur l'activité ont permis à Jean-Philippe de reconsidérer son quotidien professionnel et d'en mesurer la complexité. Autant dire que ce regard neuf donne au travail encore plus de valeur aux yeux de celui qui l'exerce.

Entreprise	Processus de travail	Management	Relation Equipe	Métier	Formation	Emotion
Mareyage	✓		✓	✓	✓	✓

**Tableau 30** Impacts de l'AFEST sur l'entreprise de mareyage et le formateur

## V.2 L'expérience AFEST vécue par des PME et ses impacts

Intéressons-nous maintenant aux cinq PME qui ont mené à terme la démarche initiée dans le cadre de l'Afest'ival : la boulangerie, l'entreprise de façonnage, le salon de coiffure, l'entreprise de sérigraphie et l'agence immobilière. Elles comptent toutes plus de 11 salariés et la personne en charge de concevoir et développer l'AFEST n'est jamais le (la) responsable de la structure. La figure 14 rappelle leur positionnement en matière d'engagement dans le développement des compétences ainsi que le nombre de fonctions (Mintzberg, 2010) qui semblent être dévolues au formateur. Ici aussi, plus le formateur assume de fonctions, moins l'entreprise semble impliquée en matière de développement des compétences.



**Figure 14 Profil des PME**

Comme précédemment, nous avons recours pour introduire chacune des entreprises à une expression utilisée par le formateur AFEST, lors du premier entretien, parce qu'elle nous paraît être représentative de la relation que l'entreprise entretient avec la formation.

## V.2.1 Si ce n'est pas acquis, on demande de reprendre le petit livret et de recommencer

**L'entreprise**, une boulangerie située dans le 1<sup>er</sup> arrondissement de Paris, appartient à un groupe étranger haut de gamme qui souhaite asseoir la réputation d'excellence de sa production sur des boulangeries parisiennes, utilisées comme vitrines. Au moment de l'étude, les quatre boulangeries, uniques entreprises françaises appartenant au groupe, dont les deux qui nous occupent et qui comptent au total 16 salariés, fonctionnent de manière autonome. Sur le plan de la formation, seules deux d'entre elles sont adhérentes d'Opco EP, les deux autres appartenant à la branche professionnelle des traiteurs.

**La formatrice**, Mylène, en poste depuis 2 ans, est responsable du développement mais s'occupe aussi, officieusement, de certaines activités RH dont la formation. Ses expériences professionnelles précédentes se sont déroulées au sein de deux chaînes et un groupe. Mylène souhaite articuler la formation par rapport au système informatique de suivi et de traçabilité mis en place dans l'entreprise.

**Les apprenants**, Mohamed et Jerry, respectivement de 54 et 21 ans, sont employés du snacking : ils préparent les sandwiches. Mohamed travaille dans la même boulangerie depuis 24 ans et a suivi les divers changements de propriétaires. Il ne lit pas le français et le parle à peine. Jerry est arrivé il y a cinq mois, il était précédemment au service petit-déjeuner dans un hôtel de standing.

**L'AFEST**, sur le modèle inter-entreprises, a pour objet l'hygiène et la sécurité alimentaire. Les séquences sont organisées sur deux semaines. L'évaluation des prérequis est réalisée en notre présence avec les deux apprenants. La séquence relative à la fabrication en laboratoire est réalisée avec Jerry en notre présence, sur un mode imprévu puisque la formatrice me demande de la mener avec elle.

Mylène, que nous rencontrons dans le café qui jouxte la boutique, a l'œil sur tout, essuie une table, commande les boissons, répond à nos questions tout en surveillant les allers et venues des employés et en saluant les clients : « *on est une petite entreprise à l'échelle parisienne, donc on touche un peu à tout* ».

*« parce que les usines à gaz, on en a fait [...] et puis ça se termine toujours pareil, c'est dans un coin sur une étagère et personne ne s'en sert. »*

Très rapidement, nous entrons dans le vif du sujet : la formation, elle est convaincue de sa plus-value mais à certaines conditions.

Le premier grief que Mylène attribue aux dispositifs de formation c'est la « paperasse » et la complexité : « *je sais que ça ne sert à rien de démultiplier les supports parce qu'au final, ça sert un mois, 2 mois puis c'est posé dans un coin et il ne se passe plus rien. Je préfère qu'il y ait moins de supports mais qu'ils soient utilisés parce que les usines à gaz, on en a fait [...] et puis ça se termine toujours pareil, c'est dans un coin sur une étagère et personne ne s'en sert.* » C'est donc à ce titre nous explique-t-elle qu'elle a préféré, à son arrivée, concevoir un petit livret d'accueil à destination des nouveaux arrivants, livret qu'elle leur remet en mains propres : « *La personne doit le lire, doit l'apprendre et après, on laisse une ou deux semaines aux nouveaux*

*embauchés et après on leur pose des questions sur les produits, est-ce que tu sais me dire ce qu'il y a dans tel ou tel produit ? Si on voit que ce n'est pas acquis, on leur demande de reprendre leur petit livret et de recommencer. »*

Poursuivant sur l'organisation mise en place pour la formation des salariés, Mylène explique qu'outre le livret d'accueil les gens sont formés sur le tas. Une seule fois un organisme externe a été sollicité pour intervenir dans l'entreprise, mais « *c'est un petit peu plus compliqué à mettre en œuvre* ». Recourir à l'AFEST pour former le personnel sera moins coûteux en temps et en mobilisation des personnes : « *Là en fait, les gens sont en situation de travail, la seule personne qui est bloquée, c'est moi.* »

*« "Et avec ceci ? " et " Ce sera tout ? " vous oubliez, ce sont des mots que je ne veux pas entendre. Donc voilà, ça c'est de la formation. »*

Que signifie pour elle « former sur le tas » ? Elle nous en donne un aperçu : « *quand on forme les gens, on est avec eux à la vente et puis on leur explique. Par exemple moi quand je suis arrivée ici, je leur ai dit " Et avec ceci ? " et « Ce sera tout ? " vous oubliez, ce sont des mots que je ne veux pas entendre. Donc voilà, ça c'est de la formation. Et après je leur dis « regarde comment je fais avec le client pour que tu fasses de la même façon. »*

Sa première préoccupation concernant l'AFEST est de savoir si « *légalement ce sera reconnu vraiment comme une formation hygiène ?* » car la boulangerie détient un label dans ce domaine et est régulièrement auditée par un organisme de contrôle indépendant qui réclame les attestations prouvant que les salariés sont bien formés aux protocoles ad hoc.

Elle explique que les besoins de l'entreprise sont principalement liés au système informatisé mis en place pour tracer les mesures de sécurité et d'hygiène : « *Nous, on fonctionne avec un système informatisé. C'est des tablettes où tout est renseigné, les plans de nettoyage, tout ce qui est suivi de la traçabilité, des DLC<sup>126</sup>, des prises de température, contrôles à réception ... Tout ce qui fait partie d'un plan de maîtrise sanitaire, nous, il est informatisé* ». Mais elle constate que les équipes ne l'utilisent pas, ou pas correctement. C'est pourquoi, elle juge que l'AFEST est la réponse appropriée pour « *intervenir en situation pour leur dire « Tiens là par exemple, tu ouvres un produit, tu prends en photo l'étiquette et tu prends en photo cette étiquette-là, à tel endroit dans le système* ». Pourtant elle constate que les locaux sont propres,

---

<sup>126</sup> Date limite de consommation.

les équipements bien organisés, les matières premières correctement stockées, mais « *maintenant il faut s'assurer que les étapes sont bien respectées par tout le monde.* »

La consigne, élevée au rang de règle absolue, empêche de traiter le travail réel avec le bénéficiaire de la formation.

En d'autres termes, nous sommes dans le cas d'une organisation pour qui la formation a pour principal objet de s'assurer que les protocoles sont maîtrisés et les procédures établies parfaitement respectées. A ce titre, et quoique la revendication d'une pratique artisanale soit l'argument marketing de l'entreprise, nous constatons que la pratique du métier est essentiellement observée sous l'angle du respect des procédés de fabrication et de celui des consignes. Pour autant Mylène est convaincue que former « *est beaucoup plus parlant quand on leur montre vraiment concrètement ce que c'est en leur expliquant pourquoi on le fait* » et sa priorité reste l'efficacité : « *là c'est vraiment en situation, on leur explique pourquoi tu fais ça, quel est l'intérêt de le faire outre le fait que c'est une obligation légale* ». Ainsi, expliquer consiste à tenter de légitimer les consignes transmises autrement que par la règle. Je pense inévitablement aux propos de Marx qui considère qu'extérieur au travailleur, réifié, le travail devient alors chose inerte et morte. La consigne, élevée au rang de règle absolue, assortie d'un outillage particulièrement contraignant, est à ce point aspirante que nous verrons, lors de la réalisation de l'AFEST, qu'elle empêche Mylène de traiter le travail réel avec le bénéficiaire de la formation.

On se souvient que le modèle inter-entreprises a recours à un fascicule – l'AFEST pas à pas – et un questionnaire en ligne, consultable sur smartphone pour vérifier les prérequis avant le démarrage de la formation. Mylène nous indique que certains des employés parlent et lisent mal le français. Elle prévoit donc d'étudier les ressources avec eux et, le cas échéant de leur en expliquer le contenu : « *Je resterai à côté d'eux mais je les laisserai faire. Je leur expliquerai juste parfois les questions. Il y en a qui ne lisent pas très bien, donc je les aiderai.* » Nous sommes autorisés à assister à cette première séquence qui aura pour bénéficiaire des employés du snacking, en charge de fabriquer des sandwiches. La formation se déroulera dans le café attenant à l'espace de vente, lieu permettant aux clients de consommer sur place.

*« tu sais pourquoi ça c'est en chambre froide et pas dans les frigos qu'on ouvre toute la journée parce qu'il y a trop de variations de température [...] C'est donner du sens à leur travail ! ».*

Nous nous retrouvons donc quelques semaines plus tard pour rencontrer Mylène et deux collaborateurs. Préalablement, Mylène nous dit avoir étudié le fascicule ainsi que les questionnaires en ligne : « *C'est bien fait, c'est les bases, c'est l'essentiel !* » Elle confirme son adhésion à la démarche « *C'est important de faire le tour de l'outil de travail et lui dire « tu sais maintenant pourquoi les fruits et légumes sont séparés du reste », « tu sais pourquoi ces produits-là sont rangés en haut du frigo et pas en bas », « tu sais pourquoi ça c'est en chambre froide et pas dans les frigos qu'on ouvre toute la journée parce qu'il y a trop de variations de température... »*. Et de conclure ... « *C'est donner du sens à leur travail !* ».

Arrivent Mohamed et Jerry. Le premier a 54 ans et travaille dans la boulangerie depuis plus de 20 ans, le second a 21 ans, il est arrivé il y a cinq mois. Il travaillait auparavant dans un hôtel où il était notamment chargé de préparer les petits déjeuners. Compte tenu des difficultés de lecture des deux collaborateurs, en particulier de l'un d'entre eux, Mylène se charge de lire et commenter les questions dont l'objet est de vérifier la maîtrise des prérequis par les bénéficiaires de l'AFEST, avant la formation. L'extrait ci-après donne une idée de la scène dont nous sommes les témoins.

**MYLENE** : Est-ce que vous pensez que le plan de nettoyage, il doit être affiché obligatoirement ?

**MOHAMED** : Pas affiché, rien du tout.

**JERRY** : Normalement, je dis vrai !

**MYLENE** : Ça doit être affiché mais, nous, il est dans le système d'e-pack.

**MOHAMED** : Nous, on croit que le boulot fini, nous nettoyer bien, pouvons partir. C'est ça ?

**MYLENE** : Tout ce qui doit être fait, normalement il y a une feuille affichée, en fait, et qui dit « tous les jours, il faut laver ça, ça et ça... ». Donc, nous ce n'est pas une feuille, c'est la tablette et quand tu connectes, nettoyage, hop ! Il y a toutes les tâches et il faut cocher si ça a été fait ou pas fait. (...)

**MYLENE** : Il y a quelque chose qui s'appelle *le guide des bonnes pratiques d'hygiène*. D'après toi, ça sert à quoi ? Ça sert à donner des recommandations sur le nettoyage et la désinfection uniquement ? Sur les conditions de stockage uniquement ? Ou le plan de nettoyage et de désinfection des locaux, ainsi que l'ensemble des bonnes pratiques d'hygiène à appliquer dans l'établissement ?

**JERRY** : Moi, je dis la 3.

**MYLENE** : Et toi ?

**MOHAMED** : Jerry a dit c'est bon, c'est bon !

**MYLENE** : Jerry avait raison et tu as bien raison de le suivre.

L'échange dure près d'une heure. Mylène questionne ses collaborateurs, commente leurs réponses, les corrige, le cas échéant. Nous assistons en direct aux efforts que doivent mobiliser ces professionnels pour compenser, pour les uns leur méconnaissance de l'écrit, et, pour les autres, leurs difficultés à transmettre et expliquer des consignes écrites. Je suis, quant à moi, impressionnée par cette tension commune aux trois protagonistes pour parvenir à comprendre et partager des informations.

Puis rendez-vous est pris pour assister le vendredi suivant, à 14H, à la formation en situation de Jerry ; Mohamed travaillant de nuit, nous n'assisterons pas à sa formation en situation de travail.

Quelques jours plus tard, nous nous retrouvons au sous-sol, dans le laboratoire où a lieu la fabrication des produits. Jerry et Mylène acceptent que l'AFEST soit filmée. La situation de travail que nous allons observer est la fabrication de sandwiches italiens composés de pain, pesto, tomate et fromage. Jerry est à l'aise pour travailler devant sa responsable et devant nous qui le filmons. A notre arrivée, il vient d'achever une série de sandwiches, la met en cagette puis sort une étiquette de traçabilité à l'aide du système informatisé, étiquette qu'il colle sur la cagette avant de stocker le tout en chambre froide.

*« Jerry, tu sais quoi ? tu vas nous rentrer les températures des chambres froides parce que ça n'a pas été fait. »*

Pendant que Jerry s'active, Mylène nous présente le système informatisé de traçabilité des tâches et des produits : elle commente les écrans qu'elle fait apparaître et disparaître sous ses doigts experts. Je tente à plusieurs reprises de repositionner Mylène sur l'objet qui nous amène : la formation de Jerry en situation de travail. Subitement, Mylène interpelle Jerry *« Jerry, tu sais quoi ? tu vas nous rentrer les températures des chambres froides parce que ça n'a pas été fait. Je ne sais pas pourquoi. »* Mylène, plantée devant l'appareil, tape très vite sur le clavier numérique, les écrans défilent, elle commente à voix haute ce qu'elle fait à l'intention de Jerry qui l'écoute et la regarde sans mot dire (illustration 24). Sa dextérité est impressionnante, un instant, seul le claquement de ses ongles sur l'écran est audible. Je fais une tentative : *« Si vous n'êtes pas là Mylène, comment fait-il ? »* Peine perdue, il faudra aller au terme de la procédure avant de revenir à l'objet qui nous réunit, la formation de Jerry sur la préparation des produits.



**Illustration 24**

**Mylène montre à Jerry l'utilisation du système informatisé d'hygiène et de traçabilité**

Avant de reprendre, je demande à ce que l'enregistrement vidéo de la séquence soit suspendu et, à l'écart, rappelle à Mylène comment il est prévu qu'elle mène cette formation en situation de travail : commencer tout d'abord par cerner les objectifs de la séquence avec Jerry, identifier avec lui quelles sont ses faiblesses... elle m'interrompt et me demande de m'en charger moi-même. Je résiste et lui dit que ce n'est pas mon rôle. Déterminée, elle insiste et je me retrouve dans la situation inattendue de former Jerry sur la gestion du risque contaminant lors de la « préparation d'un produit en laboratoire », sous les yeux de son manager.

La scène est filmée. Devant nous, parfaitement à l'aise, Jerry mène sa séquence de travail en commentant ce qu'il fait. Je l'interroge de temps en temps pour qu'il explique ses gestes, pourquoi n'a-t-il pas mis de gants lorsqu'il coupait le pain, par exemple ? Jerry explique que les croûtes de pain risquent de déchirer les gants. Mylène intervient : « *ce qui est important, Jerry, c'est que le pain n'est pas un produit sensible. Les mains désinfectées avant, c'est suffisant pour un produit qui n'est pas sensible* » Et c'est ainsi que nous mènerons à trois cette formation en situation de travail improvisée jusqu'à son terme (illustration 25)



**Illustration 25**

**AFEST « Préparation d'un produit en laboratoire »**

Nous achevons la séquence par un débriefing collectif. Jerry est invité à dire ce qu'il pense avoir réussi ou pas. Il évoque notamment le fait d'avoir oublié de nettoyer le plan de travail avant de le désinfecter ; il s'est contenté en effet d'enlever les salissures sans procéder à un nettoyage à l'eau, recommandé dans le protocole. En revanche, Mylène souligne que Jerry gère parfaitement le fait de mettre ou d'enlever les gants en fonction du caractère sensible ou pas du produit qu'il touche ou du matériel. Les éléments à corriger sont notés sur le fascicule.



Evidemment, je m'interroge sur la légitimité et la pertinence de cette AFEST, d'autant que nous avons adopté comme principe préalable qu'aucun tiers à l'entreprise n'intervienne dans l'AFEST. A posteriori, en visionnant le film de cette séquence, je constate que mes interventions ont eu pour résultat de faire parler Jerry, de le pousser à commenter ses gestes. Quant à Mylène, elle a endossé le rôle du sachant et commenté ou complété les explications de Jerry. Nous avons en quelque sorte rempli à deux le rôle de formateur AFEST. La mise à distance que suscite l'effort de réflexivité réclamé à Jerry a bien eu lieu et permis d'entamer un dialogue entre Jerry et Mylène, son manager.

Le plus remarquable est que Mylène témoigne, quelques jours plus tard, dans le colloque organisé par la DRIEETS Ile de France pour promouvoir l'AFEST et y déclare « *L'AFEST ça crée du lien entre les bénéficiaires et le formateur. Ca transforme les relations de travail. Et c'est un très bon moyen pour détecter les salariés à potentiel* ». Nous retiendrons cette déclaration comme l'expression d'un des acquis de l'AFEST pour Mylène, les 4 autres étant également reportés sur le tableau 31, impacts que nous analyserons dans le chapitre suivant.

Entreprise	Processus de travail	Management	Relation Equipe	Métier	Formation	Emotion
Boulangerie	✓		✓	✓	✓	✓

**Tableau 31 Impacts de l'AFEST sur la boulangerie et la formatrice**

## V.2.2 On apprend mieux lorsqu'on voit les gens faire et le faire en même temps

**L'entreprise** une SCOP, est une imprimerie spécialisée dans le façonnage et la reliure de documents imprimés. A l'origine entreprise familiale, employant plus de 200 salariés au début des années 2000, elle a subi des crises successives et plusieurs restructurations jusqu'en 2016, date à laquelle elle a été reprise par une quarantaine de salariés. Les principaux clients sont les parfums de luxe pour lesquels l'entreprise fabrique le conditionnement des échantillons.

**La formatrice**, Nadia, a 64 ans. Elle est conditionneuse-plier. Elle a eu l'année précédente un grave souci de santé et a repris depuis peu en mi-temps thérapeutique dans les bureaux où elle fait « des petites choses », dit-elle. Elle a été désignée pour assurer la formation parce qu'elle connaît bien l'atelier dans lequel elle travaillait depuis 20 ans et parce qu'on ne prend pas quelqu'un de la production pour former...

**L'apprenant**, Cédric, a 44 ans, il est conducteur-encarteur. Il travaillait dans l'entreprise et a été licencié au moment de la création de la SCOP, en 2016. Il a travaillé pendant 4 ans en abattoir et a été repris en 2020. Il souhaite se former car il veut développer sa polyvalence et ne pas être expert dans un seul type de machine.

**L'AFEST**, construite sur le modèle intra-entreprises, a pour objet le remplacement de bobines sur une machine à étiquettes, la Gabrain. La formation s'est déroulée sur une demi-journée, en présence du conseiller et du consultant qui ont filmé.

Nous sommes maintenant dans une imprimerie qui réalise du façonnage. Ici, c'est Nadia, conditionneuse-plier, qui est chargée de mener l'expérimentation. Victime d'un grave accident de santé, elle a repris le travail depuis quelques mois à mi-temps thérapeutique mais ne peut plus travailler dans l'atelier et désormais, selon ses propres termes, elle fait « *plein de petites choses, dans les bureaux* ». Autant dire qu'elle s'interroge elle-même sur son utilité et sa contribution à l'entreprise.

*« on ne prend pas une personne de la production pour faire ça. »*

Elle considère donc qu'être désignée pour mener l'AFEST est logique, « *car comme je connais bien l'atelier depuis 20 ans que j'y suis, eux, ça les arrange : on ne prend pas une personne de la production pour faire ça.* » Le ton est donné, la formation c'est bien à condition que cela ne gêne pas la production. Pour elle, la formation ne doit pas « empêcher » la production ou même la ralentir. Former n'est pas travailler, d'où le choix de recourir aux acteurs non productifs de l'entreprise. Quoique nous soyons surpris d'entendre dans la bouche d'une employée d'usine cette remarque, nous considérons que ceci plaide en faveur d'une perception valorisée de son activité passée. Travailler dans l'atelier, produire, conférait à Nadia une importance que, semble-t-il, le travail de bureau ne lui donne plus.

Nadia est la première ouvrière que je rencontre dans le cadre de cette recherche. Je connais mal le monde qui est le sien. Lorsqu'elle parle de son travail, de l'usine et des machines, elle exprime à la fois de la fatalité, de l'impuissance ainsi que de la fierté et une forme de revendication à être une travailleuse méritante et dure à la tâche. Quand je lui demande si son travail lui plaît, elle répond avec énergie : *« Oh moi oui, moi j'aimais bien ! D'ailleurs en 20 ans, je n'ai jamais eu d'arrêt de travail. Sauf l'an dernier. Moi j'aimais bien. Aux produits j'étais très bien. »* Elle a néanmoins le sentiment d'appartenir à un passé révolu *« Je trouve que les jeunes, ils ont du mal avec nous. Avec l'usine, avec le travail de l'usine. Je ne sais pas. Moi j'aime bien mais est-ce que mes petits-enfants ils aimeraient, je ne suis pas sûre. Parce que maintenant, les jeunes ils sont plus informatiques... »*

*« C'est l'usine mais c'est pas la chaîne. Ça ne va pas, on arrête, on regarde. On travaille tout seul, on est bien quoi. [...] Quand on arrive, on regarde, on rêve quand on est habitué ... »*

Elle évoque l'atelier dans lequel elle ne travaillera plus, sa santé ne le lui permettant pas. Elle tente d'expliquer pourquoi elle s'y trouvait bien : *« Ben je sais pas... peut-être parce que j'avais l'habitude de le faire... je sais pas. C'était... dans mon atelier, j'étais bien »*, *« Je suis tellement habituée. Oui, quand c'est fini, que c'est bien, qu'on a bien travaillé, qu'on a fait une bonne production. »* Devant mon insistance pour en savoir plus sur les raisons de ce que je ne peux appeler autrement que de la nostalgie, elle m'explique *« on n'est pas à la chaîne en fin de compte... C'est l'usine mais c'est pas la chaîne. Ça ne va pas, on arrête, on regarde. On travaille tout seul, on est bien quoi. Souvent, on change tous les jours. Quand on arrive, on regarde, on rêve quand on est habitué ... »*. Pour autant, s'il fallait raconter son activité à ses petits-enfants, elle hésite, s'interroge : *« Je ne sais pas. Je pourrais leur dire, mon dieu... que c'est un travail qui est quand même difficile. Que 8 heures sur une machine quand même... que c'est lourd le papier, faut pas oublier. Que c'est quand même des gestes répétitifs qu'on fait... mais le travail accompli, moi j'aime bien. Le parfum, je suis toujours aux parfums, moi j'aime bien. »*

Comme pour presque toutes les entreprises engagées dans l'Afest'ival, je ne me rends pas dans les locaux<sup>127</sup> et tente de me les représenter à partir de ce que dit mon interlocutrice. La manière dont elle décrit son activité est relativement elliptique : *« On a plusieurs machines. Il y a des plieuses. On met du papier, faut marger d'abord, et d'une. On met du papier, comment expliquer... ça avance et il y a une cellule qui détecte la feuille et quand elle détecte la feuille, la bobine, il y a l'étiquette qui se*

<sup>127</sup> Je m'y rendrai a posteriori, au mois d'octobre 2022, trois mois après mon départ en retraite.

*dépose. Voilà. C'est cette machine-là qu'on va utiliser. Et puis après il y a la réception, évidemment. Ça dépend ce que le client, il veut. On fait des paquets, on met en cartons, on met sous film, des paquets de 50, des paquets de 100, il y a plusieurs formats, il y a plein de choses. »*

*« Car des fois il y a des machines, ça va moins bien. Il y a des jours où ça va moins bien. Et puis les jours où ça va, on est content. »*

Elle paraît attribuer une forme d'autonomie à la machine, la Gabrain, que, de fait, elle ne pilote pas car, explique-t-elle, ce n'est pas elle qui la programme : *« il y a le régleur avant moi. Le régleur c'est celui qui calle la machine, qui met à la dimension du papier, qui met les bobines. Et après c'est nous qui nous débrouillons... sauf si on a un gros souci. En principe on se débrouille, on est chacun à sa machine. »* Il y a une sorte d'indépendance de la machine, du mystère, quelque chose qu'on ne peut totalement maîtriser et qui d'ailleurs dysfonctionne parfois et empêche le travail de se faire aussi vite qu'on le voudrait : *« Des fois les bobines de parfum ça casse tout le temps. (...) Alors là c'est agaçant, c'est très énervant d'ailleurs. On n'avance pas quand c'est comme ça et ce n'est pas drôle. Mais il faut subir, il faut accepter. »* A l'entendre, ce sont les machines qui décident, ou non, de bien travailler et le travailleur ne peut, quant à lui, que se plier à leurs caprices et en tirer du plaisir ou non : *« Car des fois il y a des machines, ça va moins bien. Il y a des jours où ça va moins bien. Et puis les jours où ça va, on est content. »* Notons cet indéfini et impersonnel « on » qui est celui qui désigne aussi bien le collectif que Nadia elle-même. A la différence des machines qui, elles, ont une personnalité puisqu'elles peuvent avoir des caprices, les travailleurs semblent en être démunis. Nadia n'emploie que très rarement le « je » pour décrire son action.

Enfin le travailleur n'est pas maître du travail qu'il exerce puisque ce sont les machines ou les clients qui décident, ou les deux : *« On n'a pas beaucoup de choix. Les machines, elles sont adaptées comme ça. On ne peut guère faire autrement. Non je ne vois vraiment pas. C'est les clients aussi qui exigent certaines choses, on ne peut pas aller contre eux. S'ils veulent des cartons de 1000, c'est des cartons de 1000 exemplaires. C'est ça. C'est eux qui décident en fin de compte. »*

Ainsi Nadia paraît être l'archétype de l'ouvrière décrite par Marx, celle à qui son propre travail échappe parce que les règles en sont établies par d'autres. Pourtant il ne nous semble pas que ceci génère chez Nadia un sentiment de mal-être au point que le *« rapport de l'ouvrier à sa propre activité en tant qu'activité étrangère qui ne lui appartient pas, c'est l'activité qui est passivité, la force qui est impuissance, la*

*procréation qui est castration. C'est l'énergie physique et intellectuelle de l'ouvrier, sa vie personnelle – car qu'est-ce que la vie sinon l'activité ? – qui est transformée en activité dirigée contre lui-même, indépendante de lui, ne lui appartenant pas. C'est l'aliénation de soi comme, plus haut, l'aliénation de la chose. » (Marx, 1996, P. 113)*

*« chez nous les machines elles vont plus doucement à cause de ça... on règle la vitesse. Les clients des parfums, ils ne veulent pas de blanche.*

Car en dépit de cette extériorité du travail et de l'impossibilité qu'elle reconnaît d'en définir les règles, Nadia exprime une vraie fierté par rapport à son activité ou, a minima, tire fierté de sa complexité par rapport aux autres activités exercées dans l'usine : *« Si vous allez à l'atelier d'à côté, le trad, le traditionnel, c'est juste des plis. S'il est un petit peu de travers, ce n'est pas grave. Là, ça va vite, ça va plutôt très vite au trad. Alors que chez nous les machines elles vont plus doucement à cause de ça... on règle la vitesse. Les clients des parfums, ils ne veulent pas de blanche. Il faut faire très attention. S'il y a des mauvaises, ils téléphonent, ils ne sont pas contents. On peut tout perdre. Et c'est notre plus gros client, quand même. »*

La personne qu'elle va former, Cédric, n'est pas nouveau dans l'entreprise ; il cumule une ancienneté de 20 ans car il a travaillé dans l'usine pendant 16 ans et fait partie d'une des vagues de licenciements qu'a connu l'usine avant qu'elle ne soit reprise par les salariés. Au bout de 3 ans comme désosseur dans un abattoir, il a été à nouveau embauché, cette fois-ci par la SCOP, et y travaille depuis 4 ans : *« c'est un ancien »* précise Maria *« mais lui, il ne connaît pas les bobines. Il est dans un autre atelier. Car on a plusieurs ateliers. Moi j'ai été toujours au produit. (...) Vous voyez il y a 3 ateliers et moi je suis au produit. Et c'est là qu'on va travailler. »* Pour elle, former n'est pas un exercice nouveau, car elle a souvent été chargée de le faire au bénéfice des intérimaires, au moment des congés d'été. Et pour elle, la priorité c'est *« un travail bien fait ! Il faut être très vigilant quand même. Il faut faire très attention, parce que des fois, il y a des bobines où il manque une étiquette. Donc à la sortie, il faut faire très attention, quand même. C'est un des ateliers où il faut être le plus vigilant. »* Selon elle, seule la formation sur le tas est la plus adaptée *« Sur le tas ! oui ! parce qu'on apprend mieux lorsqu'on voit les gens faire, et le faire en même temps. Si on ne le fait pas, on perd, de toutes façons. Il faut le faire tous les jours. Après c'est automatique. »* Cet automatisme, souvent évoqué par Nadia, semble être l'objectif qu'elle vise : peut-être est-ce lui qui permet au travailleur de s'échapper et de *« rêver »*.

Cédric, qui est conducteur encarteur, a établi lui aussi une hiérarchie dans les activités de l'usine et, tout comme Nadia, celle qu'il exerce principalement est celle qu'il apprécie le plus : *« j'aime bien travailler sur les machines aussi, les machines qu'ils nous proposent comme les encarteuses, les produits, les plieuses. Mais, à choisir, je préfère quand même les encarteuses puisque j'ai quand même travaillé longtemps là-dessus. »* Pour autant, et on comprend que son licenciement précédent, *« l'ancien patron il nous avait licenciés parce qu'il avait fermé tout ce qui était encarteuses »*, explique sa demande d'être formé sur toutes les machines de l'usine : *« c'est pour ça que je demande des formations pour apprendre d'autres machines, pour être un peu polyvalent quoi, un peu plus. Je suis déjà en polyvalence, même si je suis en formation, j'ai déjà à peu près les bases de la machine que Nadia va m'apprendre. »*

*« puis la troisième ça a été mieux, puis après on l'a même fait en roulant, il a passé le raccord en roulant et, là, il était content ! »*

Je retrouve Nadia fin juin 2022. Elle a mené l'AFEST au bénéfice de Cédric et raconte cette expérience. Le parcours qu'elle décrit est progressif : *« La première [bobine], je l'ai mise, je lui ai montré comment il fallait faire, puis la deuxième il a fallu qu'il la fasse, il a des petits ratés, évidemment, puis la troisième ça a été mieux, puis après on l'a même fait en roulant, il a passé le raccord en roulant et, là, il était content ! »* Et ceci me frappe immédiatement, ce constat qu'elle fait et qu'elle exprime du contentement de Cédric. Il me semble qu'il s'agit là d'un élément rarement exprimé par un formateur, *a fortiori* dès les premiers instants où il évoque la formation qu'il a animée. Or c'est la première chose soulignée par Nadia : Cédric est content d'avoir appris et c'est d'ailleurs un mot qu'elle emploie cinq fois au cours d'un échange qui dure quinze minutes. La place que Nadia attribue au plaisir d'apprendre, et à celui de maîtriser le savoir-faire à la suite de l'apprentissage, me paraît particulièrement remarquable et caractéristique de son approche très spécifique.



**Illustration 26** Nadia et Cédric, devant la « Gabrain », pendant l'AFEST

*« Quand il faisait quelque chose de pas bien, je lui disais. Quoi ! Je n'allais pas attendre, si une étiquette est mal placée, il faut le dire tout de suite, on ne peut pas rouler comme ça. »*

Dans son exposé de la situation, on devine à quel point la production cohabite avec la formation. Postés l'un et l'autre sur la machine, Cédric à l'entrée et elle à la sortie, « *parce qu'il fallait que je vérifie les paquets, je ne pouvais pas faire autrement* », m'explique-t-elle, ils ont mené la séquence de travail exactement comme en situation réelle : « *il faut être à deux... Tu sais, il faut quelqu'un à l'entrée qui marge et puis quelqu'un à la sortie parce que la machine, elle va à plus de 10 000 ! Il fallait deux personnes. Puis les bobines, c'est à peu près toutes les 35 minutes qu'on les change, il y a 4 800 exemplaires dessus.* » A l'entendre, il me semble comprendre que le rythme de travail est le même qu'en mode normal de production. Et on n'arrête pas le processus sous prétexte d'une explication à donner, on ne néglige pas la qualité de la production au profit de la formation qu'on est chargé de mener, les deux sont étroitement mêlées : « *Quand il faisait quelque chose de pas bien, je lui disais. Quoi ! Je n'allais pas attendre, si une étiquette est mal placée, il faut le dire tout de suite, on ne peut pas rouler comme ça.* » Et tout comme elle me l'avait indiqué lors du précédent entretien, la machine reste une identité un peu mystérieuse, qu'on ne peut pas tout à fait maîtriser et qui peut être capricieuse. Cette fois-ci encore, la machine s'est arrêtée et elle ne s'en est pas étonnée : « *Oui, mais ce n'est pas grave ! On l'a rallumée,*

*l'étiquette, elle ne tapait plus. Pourquoi ? Mystère ! Mais, c'est souvent comme ça, chez nous, il ne faut pas s'inquiéter. »*

Pour Nadia, l'AFEST n'est pas, à première vue, très différente de ce qu'elle faisait avant, avec les intérimaires : *« De toutes façons, pour expliquer, si on n'est pas sur la machine, ça ne va pas, il faut être dessus et il faut le faire, c'est en le faisant qu'on apprend, en fin de compte. »* Elle ne retient finalement qu'une seule chose qui est nouvelle pour elle : l'échange qu'elle a eu avec Cédric au terme de la formation : *« Oui, à la fin, on a parlé, je lui ai posé les questions qu'elles<sup>128</sup> m'ont dit, (...) : s'il avait apprécié, s'il avait aimé ce qu'on faisait, tout ça... Oui, il était content ! Je lui ai demandé si ça lui avait plu, s'il aimait ça mettre les bobines... Oui, oui, tout à fait ! Avant, je ne le faisais pas, ça, par contre. »* Et elle veut bien admettre que désormais elle ne fera pas tout à fait comme avant lorsqu'elle formera : *« J'ai vu comment il fallait que je fasse avec les personnes, leur montrer comment il fallait faire, il fallait bien expliquer, pas juste le faire et ne rien dire, il fallait parler en même temps quoi ! »,* mais peut-être ajoute-t-elle cette précision pour que, moi aussi, je sois « contente ».

*« et puis... moi, j'aime bien montrer mon savoir-faire aux gens. Ça, ça m'intéresse, ça me plaît ! Ça m'a plu »*

Car c'est sur sa propre satisfaction qu'elle conclut notre échange, son plaisir à former : *« et puis... moi, j'aime bien montrer mon savoir-faire aux gens. Ça, ça m'intéresse, ça me plaît ! Ça m'a plu, j'ai trouvé ça très bien de montrer... c'était très agréable de montrer ce qu'on sait faire, en fin de compte. »*

Cette conclusion de Nadia est à mettre au regard de ce qu'elle dit, en début d'entretien, pour présenter son poste *« Je suis aux bureaux maintenant. Le nom [du poste], je ne sais pas... j'aide... »* A contrario, l'AFEST lui donne l'occasion de montrer son savoir-faire et de renouer ainsi avec le lien qui unit le travailleur à son travail dès lors qu'il en comprend le dessein.

---

<sup>128</sup> « elles », ce pronom désigne la conseillère et la consultante qui ont accompagné Nadia pendant l'Afest'ival.





**Illustration 27** « et puis... moi, j'aime bien montrer mon savoir-faire aux gens. »

L'illustration 27 est représentative de l'émotion qui se joue pour Nadia pendant la réalisation de cette AFEST. Ce plaisir de former qu'elle exprime se double sans doute aussi de celui d'être à nouveau dans l'atelier, à ce qu'elle considère comme étant sa place et qu'elle ne peut plus occuper depuis sa maladie. Elle qui disait « on » pour parler d'elle ou du collectif, elle est, cette fois-ci, particulièrement affirmative et répète à l'envi ce « je » qu'elle a tu tout au long du premier entretien.

Soulignons la tenue de Nadia qui est étonnante dans ce contexte de l'usine. Elle ne fait plus tout à fait partie de la chaîne, elle n'en porte plus les codes. Elle est dans les bureaux désormais. Néanmoins, *hic et nunc*, c'est elle qui a la main.

Que retenons-nous de cette expérimentation : la reconnexion de Nadia avec elle-même. L'AFEST a sans conteste possible permis à Nadia de renouer avec le plaisir du travail et son sens (tableau 32). Nous y reviendrons ultérieurement.

Entreprise	Processus de travail	Management	Relation Equipe	Métier	Formation	Emotion
Façonnage					✓	✓

**Tableau 32** Impact de l'AFEST sur l'entreprise de façonnage et la formatrice

### V.2.3 Ce que j'aimerais leur transmettre c'est cette confiance en leurs connaissances

**L'entreprise** est un groupe familial de six salons de coiffure, situés en Ile de France. L'ensemble représente un effectif total de 35 salariés.

**La formatrice**, Morgane, a 42 ans. Elle est coiffeuse, titulaire du BP professionnel. Elle travaille depuis plus de 20 ans, manage un salon depuis 18 ans, dont 11 ans au sein du groupe. A son initiative, elle assure depuis quelques années la formation des salariés du groupe. Elle établit le plan de formation des équipes et anime certaines de leurs formations en s'appuyant sur les outils de formation et conseils fournis par le fournisseur de produits capillaires du groupe.

**L'apprenante**, Mina, 40 ans, est actuellement en reconversion professionnelle. Titulaire d'un BTS secrétariat, elle a exercé le métier d'assistante pendant 16 ans. Après avoir obtenu un CAP coiffure l'an dernier, elle prépare cette année le BP de coiffure en contrat de professionnalisation, au sein du salon piloté par Morgane. Elle trouve que le métier est difficile physiquement mais qu'il s'agit d'un « métier passion ».

**L'AFEST**, sur le modèle intra, a pour objet la réalisation du diagnostic que le coiffeur établit lors de la rencontre avec son client pour lui proposer un conseil en matière de coupe ou de couleur. Elle s'est déroulée sur 3 semaines, en plusieurs séquences.

Notre troisième lieu d'expérimentation de l'AFEST est un salon de coiffure de banlieue parisienne. Morgane, coiffeuse et manager, chargée de développer la formation en situation de travail, occupe depuis quelques années le « *poste de formateur du groupe* », en plus de sa fonction de manager d'un des salons. Elle indique avoir voulu « *évoluer autrement dans le sens où accompagner les équipes, c'était le plus important pour moi* » et avoir donc sollicité en ce sens la directrice et propriétaire du groupe qui lui a attribué cette nouvelle mission. Morgane explique qu'elle a, avec l'aide d'un fournisseur de produits capillaires, « *commencé à mettre en place des formations, à créer des plans de formation, à créer des formations en interne* ». Nous ne sommes pas surpris par cette relation affichée avec un fournisseur car salons de coiffure et salons d'esthétique considèrent le plus souvent que les formations à caractère commercial dispensées par leurs fournisseurs – le plus souvent le lundi, jour de fermeture des salons au public - constituent l'essentiel du plan de développement des compétences de leurs collaborateurs. C'est donc, d'après Morgane, à l'aide de l'un d'entre eux qu'elle a établi le « plan de formation » du groupe.

*« plus je vais apprendre, plus je vais partager et plus ça me nourrit. Moi, ça me rend fière. Ça me rend fière d'apprendre et de transmettre. »*

« *Quand je manageais* », précise-t-elle, « *j'ai pris conscience que moi ce qui me plaisait le plus c'était l'accompagnement. C'était vraiment être près des équipes, leur montrer, leur expliquer et les voir grandir en fin de compte* » et c'est donc pour elle une

évolution naturelle que prendre en charge la formation des équipes. Elle déclare ne pas avoir été formée pour assumer cette mission et « *en lien avec le groupe [de cosmétiques]* », dit-elle « *j'ai été en contact avec des formateurs. Quand je montais les plans de formation par rapport aux besoins des équipes, je m'intégrais à la formation, pour observer le formateur et pour lui poser des questions par la suite, par rapport à la façon d'accompagner les équipes, la façon de monter sa formation... et tout.* » Elle reconnaît volontiers ne pas « *avoir de structure en matière de formation* » et fonctionner par rapport, dit-elle, « *à mon feeling, mon ressenti, à l'expérience que j'ai pu observer* ». Pour autant, son engagement et son enthousiasme sont réels. Elle est d'ailleurs très contente à l'idée de participer à l'Afest'ival car d'une manière générale « *Ça m'enrichit : plus je vais apprendre, plus je vais partager et plus ça me nourrit. Moi, ça me rend fier. Ça me rend fier d'apprendre et de transmettre.* »

Elle raconte spontanément son parcours et insiste sur l'évolution qu'a connu sa carrière : « *Déjà c'est la progression que j'ai eue depuis que j'ai commencé. J'ai évolué... j'ai été apprentie. J'ai fait mes études pour devenir coiffeuse. J'ai évolué déjà dans le poste de coiffeuse. De par les connaissances que j'ai apprises, les expériences. (...) Je suis passée coiffeuse, après managère. J'ai géré un salon pendant 18 ans qui a eu une évolution en termes de chiffre d'affaires, d'accompagnement d'équipe avec un bon niveau. Et là j'ai l'objectif de devenir formatrice d'un groupe...* » Progression, évolution sont des mots qu'elle emploie fréquemment, y compris là où on ne les attend pas, notamment quand elle dit avoir évolué en quittant sa région natale pour venir à Paris.

*« les aider dans leurs connaissances techniques, dans leurs connaissances personnelles aussi... pour eux-mêmes. Les faire... les aider à évoluer, les aider dans leur apprentissage. »*

Que signifie « former » pour Morgane ou, pour reprendre ses propres termes, « *accompagner les équipes* » ? Force est de constater que c'est relativement vague. Il est une question de technique mais surtout de connaissances personnelles et, là encore, l'évolution a toute sa place : « *les aider dans leurs connaissances techniques, dans leurs connaissances personnelles aussi... pour eux-mêmes. Les faire... les aider à évoluer, les aider dans leur apprentissage.* » Elle n'évoque d'ailleurs à peu près jamais les savoir-faire techniques, les procédés d'élaboration des couleurs, les techniques de coupe, et ne semble envisager la formation que comme un outil d'aide à la réalisation de soi, ou quelque chose d'approchant : « *Ce qui me fait vibrer c'est d'être auprès de la personne et de l'aider dans la difficulté, de l'aider à trouver une solution pour pouvoir progresser. C'est ça qui me plaît dans l'accompagnement.* »

Quand elle parle de la formation des équipes, elle évoque indifféremment l'animation des séquences, l'identification des besoins, l'évaluation des compétences et l'établissement de plans de formation. Elle n'évoquera qu'une seule fois, au cours de notre entretien, la dimension technique du métier pour signaler qu'elle a établi un plan de formation « *par rapport à l'expérience de la technique. Tout ce qui est technique de mèches, de la colorimétrie et aussi dans le diagnostic, dans l'approche de la clientèle.* » Quant à la « transmission », sa principale mission, selon elle, et terme qu'elle emploie fréquemment au cours de notre échange – en l'occurrence sept fois –, elle ne l'associe qu'à des notions relativement vagues – des connaissances, des choses, la confiance en ses connaissances, la qualité d'écoute – et jamais à des savoirs ou techniques formalisés. Enfin, elle n'évoquera jamais la notion de « compétence ».

Pour Morgane, l'essentiel de sa mission formation semble être l'accompagnement individuel, en particulier pour les personnes en difficulté : « *quand il est dans la difficulté, il a du mal à évoluer et qu'il bloque sur l'évolution... (...). Mais c'est surtout de la joie, du plaisir parce que quand vous voyez un collaborateur qui réussit parce qu'il a compris, vous vous dites que vous avez réussi quelque chose, réussi à transmettre quelque chose.* » Elle ne dit rien non plus sur l'accompagnement des équipes ni sur la gestion du collectif, y compris quand elle parle de sa fonction de direction d'un salon. Enfin, lorsque Morgane explique pourquoi elle aime son travail, elle n'évoque pas plus la dimension technique et artisanale de son activité. Pour elle, ce qui compte est « *L'échange qu'on peut avoir. Le côté sociable. La relation, elle est importante la relation, le contact.* »

Cette approche du métier, de coiffeuse, de manager et de formatrice ne manque pas de m'étonner... au point que je me demande si cette version qu'elle donne n'est pas celle qu'elle présume qu'on attend d'une formatrice, car peut-être considère-t-elle que désormais son métier est celui-ci et qu'à ce titre nous exerçons, elle et moi, le même type d'activité. La réponse spontanée qu'elle donne quand je la questionne sur les éventuels impacts de l'AFEST sur son activité confirme cette hypothèse : « *Oh oui ! ça mettra en question le pôle formation. Je pense que des fois en formation on peut transmettre des choses et sur le terrain c'est compliqué de le mettre en place.* » Il n'est question ni de son activité de coiffeuse, ni de celle de manager.

« [...] mais il y a d'autres qui se font par le ressenti. Et c'est pouvoir ressentir pour pouvoir mieux écouter, mieux conseiller. »

L'AFEST qu'elle envisage de développer aura pour objet le diagnostic que le coiffeur établit lors de la rencontre avec son client pour lui proposer un conseil en matière de

coupe ou de couleur. Il s'agit, explique Morgane de « *la première approche client qu'on va avoir pour pouvoir répondre à ses besoins, à ses attentes et à ses souhaits.* » D'après elle, c'est un exercice d'autant plus difficile que les coiffeurs n'ont pas suffisamment confiance dans « *leurs connaissances* ». Elle envisage donc de leur donner les « *clefs* » pour « *qu'ils prennent confiance en leurs propres connaissances et qu'ils aient une approche d'écoute* ». Elle indique avoir déjà développé un parcours sur cet objet « *On a tramé quelques phrases pour qu'il y ait déjà une base* » mais cette « *trame* » n'est pas suffisante, estime-t-elle, « *Effectivement il faut tramer certaines choses mais il y a d'autres qui se font par le ressenti. Et c'est pouvoir ressentir pour pouvoir mieux écouter, mieux conseiller.* » On retrouve, une fois encore, l'imprécision qui caractérise l'expression de Morgane quand elle évoque son métier.

A priori, au moment de cet entretien qui, rappelons-le, se déroule avant l'Afest'ival, Morgane n'a pas pris encore la mesure de ce qu'est une AFEST et, à l'opposé de tous les professionnels que nous avons rencontrés, elle n'envisage pas de « *faire en situation de travail, je vais le faire en formation. Mais par contre, je vais beaucoup les observer.* » Pour elle, il semble clair que la formation ne peut pas se dérouler en situation de travail. Pour des raisons pratiques, certes... mais il me semble percevoir que, dans son esprit, l'entreprise n'est pas le lieu où tester, expérimenter, encore moins celui où formateur et formé peuvent s'exprimer sans contrainte : « *quand je vais tourner dans chaque structure, je vais les observer face à leurs clients... je vais les laisser faire mais je ne vais pas intégrer la cliente à la formation. Après je les prendrai en aparté, on discutera. Je vais le faire parler de son vécu avec la cliente.* » Au cours de ce premier échange, je tenterai de lui expliquer que l'AFEST se déroule en situation de travail mais n'insisterai pas devant sa résistance, convaincue que l'Afest'ival lui permettrait de corriger cette erreur de compréhension.

« *je me rends compte en reprenant les études que c'est vraiment, c'est difficile...* »

Quant à Mina, la bénéficiaire de l'AFEST, c'est elle, toute nouvelle dans l'activité, qui évoque le secteur de la beauté, parle de métier passion, « *c'est vraiment un autre monde. Franchement, c'est une belle aventure, c'est une nouvelle aventure et plus les mois passent, plus j'apprécie le métier. Je me dis que je ne me suis pas trompée.* » Ce qui ne l'empêche pas de rester pragmatique et de souligner les conditions de travail difficiles et les « *usures* » professionnelles les plus courantes. Elle sait tout aussi bien défendre la dimension artistique de sa profession qu'en constater les aspects les moins plaisants : « *Après c'est comme tout...si je vous dis faire le ménage en fin de journée...mais même ça quand on a un trou dans la journée, c'est comme plier le linge, franchement ça détend...* » Et au final, elle revendique la complexité du métier et

combat les préjugés dont sont victimes les femmes qui l'exercent : « *Le métier de coiffeur, ce n'est pas aussi... on a l'impression que c'est un métier futile, [...] on dit souvent que les coiffeuses sont légères, qu'elles n'ont pas trop de ... vous voyez ? de... qu'elles sont pas intelligentes, des choses comme ça... et je me rends compte en reprenant les études que c'est vraiment, c'est difficile...* »

Ses attentes par rapport à la formation sont d'ordre opérationnel et ont pour principal objet de lui permettre de développer les techniques de coloration et de coupe, qui feront d'elle la coiffeuse qu'elle aspire à devenir : « *il faut que j'arrive à acquérir des techniques qui font que je suis moi, Mina la coiffeuse... avec mes techniques à moi et apprendre des autres pour pouvoir, moi, avoir mes techniques à moi... et ça je suis encore junior.* »

Concernant le diagnostic, qui est l'objet de l'AFEST, Mina a une approche globalisante. D'après elle, il est à la fois spécifique à chaque client, (*Je vais anticiper certaines questions que je n'anticiperai pas sur une autre. Et du coup, forcément, mon diagnostic va être différent*), spécifique à chaque coiffeuse, (*maintenant la manière, dont on va aborder les choses, la relation avec la cliente, ça, c'est propre à nous*), mené conformément à un standard établi par le groupe (*On nous explique qu'il y a une manière d'aborder les choses, on ne met pas tout de suite le peignoir... forcément il y a un protocole*), lequel standard n'est pas pour autant un enfermement (*on n'est pas des robots... ce serait horrible d'ailleurs !*).

L'engouement des acteurs RH et des managers pour les capacités dites « molles » cache un désinvestissement pour le cœur du métier, ce qui donne au travailleur sa spécificité et sa plus-value.

Au terme de ces deux échanges, je suis relativement perplexe car c'est Mina, débutante et bénéficiaire de la formation à venir, qui s'affirme comme professionnelle de la coiffure quand Morgane reste évasive sur les techniques et savoir-faire mobilisés par son métier et privilégie une approche centrée sur les soft skills. Je partage avec Linhart (2015) la conviction que l'engouement qu'ont nombre d'acteurs des ressources humaines et de managers pour ces fameuses capacités que je choisis volontairement de traduire par « molles » cache un désinvestissement pour ce qui constitue le cœur du métier et ce qui donne au travailleur sa spécificité et sa plus-value : « *Le drame du travail contemporain ne vient pas, paradoxalement, de ce qu'il est déshumanisant, mais au contraire du fait qu'il joue sur les aspects les plus profondément humains des individus, au lieu de s'adresser aux registres professionnels qui permettent d'établir une délimitation entre ce que ces individus engagent au travail et ce qu'ils sont.* »

Morgane, coiffeuse, manager et formatrice, ne semble plus savoir (ou vouloir ? ou pouvoir ?) utiliser les mots du métier lors de ce premier entretien.

Pour confirmer cette impression, je présente ci-après (illustration 28) une photographie de Morgane lors de sa présentation du parcours qu'elle a établi, au terme des deux jours de l'Afest'ival, car c'est cette posture, et non celle de coiffeuse, qu'elle a avant tout revendiquée, au cours de notre premier échange.



**Illustration 28** Morgane présente le parcours « diagnostiquer pour mieux conseiller »

Moins d'un mois après l'Afest'ival, le 26 avril 2022, je me rends dans le salon que dirige Morgane pour avoir un entretien avec elle sur l'AFEST qu'elle a menée dans le courant du mois et rencontrer également Mina qui a bénéficié de la formation. C'est l'unique fois où je pourrai mener les entretiens sur site, pour une entreprise ayant mis en œuvre le modèle intra.

*« je ne les faisais pas assez réfléchir pour avoir la solution et que j'avais tendance à donner les solutions et pas à les faire réfléchir, eux. »*

Je rencontre d'abord Morgane et lui demande pour débiter l'entretien si elle est satisfaite de cette expérimentation de l'AFEST ; elle répond avec enthousiasme : « *Oui, très, très bien. Super, top !* ». Suit immédiatement après une explication sur les causes de cet enthousiasme : « *Moi, ça m'a apporté de la structure et une autre vision au niveau de l'approche au niveau de la formation. J'ai pu (...) me rendre compte que je ne les faisais pas assez réfléchir pour avoir la solution et que j'avais tendance à donner les solutions et pas à les faire réfléchir, eux.* » Le ton semble donc donné et confirmer ce que le premier entretien avait laissé filtrer : Morgane continue de privilégier son activité de formatrice sur celles de coiffeuse et de manager.

*« ce que je leur transmettais c'était comment, moi, je ressentais les choses »*

Elle décrit comment elle a procédé : un premier diagnostic réalisé par elle et observé par Mina, suivi d'une séance de debriefing, puis un deuxième diagnostic réalisé cette fois-ci par Mina et observé par elle, suivi également d'une séquence de débriefing. Depuis, Mina réalise régulièrement des diagnostics sous l'œil de Morgane, lesquels sont rapidement suivis d'une séquence d'échanges entre les deux protagonistes. Pour Morgane, ces entretiens ont d'abord pour fonction de faire réfléchir Mina sur sa manière de dialoguer avec la cliente, d'analyser ses attentes et de proposer un conseil. Peu à peu, il apparaît que ce questionnement est devenu un échange au point que Morgane s'interroge à la fois sur sa pratique de l'accompagnement et du management : « *Souvent, ce que je leur transmettais c'était comment, moi, je ressentais les choses et j'ai remarqué que c'était leur façon à eux, de ressentir les choses et des fois, ils avaient une vision complètement différente.* » A l'écouter, nous pensons au chirurgien-dentiste qui, elle aussi, nous indiquait avoir découvert grâce à l'AFEST qu'elle ne donnait pas forcément la bonne indication à ses assistantes parce qu'elle voyait les choses depuis sa place – et sa fonction – et non pas depuis la leur.

Ce regard neuf permet à Morgane d'envisager que la pratique de ses collaboratrices puisse, d'une part, mieux leur convenir, « *Ils étaient peut-être plus à l'aise avec ce qu'eux avaient trouvé que ce que moi je pouvais leur apporter en termes de solution parce que c'était mon identité, à moi !* », et, d'autre part, aboutir à d'aussi bons résultats que la sienne propre : « *on pouvait arriver au résultat de la même manière en fin de compte.* » De là à identifier que respecter la pratique de chacun préserve le caractère créatif du métier de coiffeur, il n'y a qu'un pas que Morgane nous invite à franchir : « *Il peut être différent parce qu'on peut avoir un conseil, une vision aussi différente par rapport à la cliente et on peut avoir une idée complètement différente. On a la chance d'avoir un métier hyper créatif et le résultat, pour moi, c'est que la*



*cliente soit contente à la fin. Donc, on peut avoir un résultat différent mais la même satisfaction. »*

*« Dans la créativité, c'est différent. On est tous des artistes, la coiffure pour moi, c'est artistique et on a tous une créativité différente »*

Force est de constater l'écart substantiel entre les descriptions du métier faites par Morgane avant et après avoir mené l'AFEST. Rappelons-nous qu'elle avait à peine abordé la dimension technique du métier, que son vocabulaire appartenait principalement au lexique des émotions et qu'enfin elle n'avait à aucun moment signalé le potentiel créatif du métier de coiffeur. Un mois plus tard, elle revendique la dimension artistique de son métier et utilise pour le démontrer des exemples techniques : *« Dans la créativité, c'est différent. On est tous des artistes, la coiffure pour moi, c'est artistique et on a tous une créativité différente ; une vision différente d'une coupe, d'une couleur, d'un positionnement de mèches, d'une frange... C'est artistique ! Notre métier est artistique ! »*

Autre changement généré par l'AFEST, nous semble-t-il, celui de découvrir *« une autre vision de la formation. Je savais que c'était un réel métier. »* Faut-il considérer cette « intuition » relative à la formation comme un aveu – je ne suis pas une professionnelle de la formation – ainsi qu'un repositionnement sur les métiers de Morgane, la coiffure et le management ? Nous en voulons pour preuve ce qui suit immédiatement l'aveu : *« De toute façon, ça a un impact sur le management. Ça a eu un impact dans ma façon de former, de construire mes formations mais ça va avoir un impact sur mon management, je le vois tout de suite. Je l'ai vu. »* Des impacts à venir ? Que pense-t-elle changer ? *« Les choses qui vont changer, c'est que je ne vais plus les porter et ils vont le faire tout seuls mais que je vais être toujours avec eux. Mon objectif, c'est qu'ils acquièrent la confiance en eux pour qu'ils puissent faire seuls et sans moi !<sup>129</sup> C'est ça qui va changer ! »*

*J'ai mon rôle de manager et j'ai mon rôle de coiffeuse et je ne peux pas être, en plus, animatrice. Ce n'est pas possible ! »*

D'ores et déjà constatons que c'est Morgane qui semble avoir changé, tout au moins concernant la perception des activités qu'elle assume. Femme-orchestre hier, elle s'interroge aujourd'hui sur la multiplicité de ses tâches et sa capacité à les mener à

---

<sup>129</sup> Je ne manque pas de penser à la citation qu'Albert DAVID, mon directeur de thèse, a mis en exergue sous sa signature électronique « *Manager c'est cultiver la responsabilité chez les autres* » (Chester Barnard, 1938)

bien : « *Je vois bien que quand je coiffe... Par exemple, je me suis retrouvée dans un salon, j'ai accompagné une fille, aussi, et si je coiffe, je ne peux pas, je n'y arrive pas, je ne peux pas être avec ma cliente, en train d'écouter... Ce n'est pas possible. J'ai mon rôle de manager et j'ai mon rôle de coiffeuse et je ne peux pas être, en plus, animatrice. Ce n'est pas possible !* » La formation serait donc devenue pour Morgane un « réel métier », le management aussi, semble-t-il...

D'une manière générale, Morgane nous indique que l'AFEST l'a transformée de bien des manières, « *moi-même je m'interroge sur ma pratique professionnelle* » déclare-t-elle. Ainsi son approche en termes d'accompagnement des personnes semble différente puisque, dit-elle, « *j'ai pris conscience que je leur donnais des solutions au lieu de les faire réfléchir* » ; former n'est plus cette pratique qui ne nécessitait finalement que de la bonne volonté et de la bienveillance : « *J'ai aussi pris conscience que transmettre c'était compliqué et qu'il va falloir du temps pour avoir des résultats et de la patience* ». Sur le plan technique, son regard semble, lui aussi, avoir changé, « *pour moi, le diagnostic, il faut alléger la chose, la rendre plus malléable, que ce soit moins protocolaire* », ainsi que son évaluation également qui paraît désormais s'intéresser à une approche plus globale des personnes : « *j'ai souvent dit « s'ils avaient du mal, c'est parce qu'ils avaient un problème de connaissances » mais pas que ! En fin de compte, c'est aussi parce qu'ils ont un problème de confiance en eux ! Pas que de la confiance en leurs connaissances, c'est de la confiance en eux !* »

En guise de synthèse, nous proposons de conclure cette séquence en nous appuyant sur les mots mêmes de Morgane qui, évoquant l'impact de l'AFEST, indique « *Mais si, ça interroge ! Forcément, puisque moi-même je m'interroge sur ma pratique professionnelle.* » Et cette interrogation nous semble viser les trois métiers exercés par Morgane : la coiffure, le management et la formation.

Mais ce ne sont pas les seules transformations que nous observons, comme indiqué dans le tableau 33.

Entreprise	Processus de travail	Management	Relation Equipe	Métier	Formation	Emotion
Coiffure	✓	✓	✓	✓	✓	✓

**Tableau 33 Impact de l'AFEST sur l'entreprise de coiffure et la formatrice**

## V.2.4 Chaque personne fait un peu à sa façon et on voudrait que tout le monde ait la même méthode

**L'entreprise** est une imprimerie, située dans la région d'Orléans. Elle fait partie d'un petit groupe composé de 2 unités et comptant un effectif total de 70 personnes. Le site dans lequel l'AFEST est expérimenté compte 47 salariés et fabrique des étiquettes pour, le plus souvent, des produits de luxe.

**Le formateur**, Antony, a 38 ans. Il est responsable du service flexographie et numérique. Il pilote une équipe de six personnes mais, de son propre aveu, par manque de personnel, il est toujours sur machine en même temps. Il est entré dans l'entreprise il y a plus de 20 ans pour y passer un bac professionnel en apprentissage. Le bac acquis, il est resté dans l'entreprise.

**L'apprenant**, Maxime, a 34 ans. Il est diplômé podologue et a exercé ce métier pendant trois ans. Il vient de le quitter car il s'y ennuyait et a décidé de s'engager dans une reconversion. Il a été recruté depuis deux mois et est encore en période d'essai. Il est très satisfait de ce changement d'univers et trouve très valorisant d'être, intégré dans une équipe, à la production.

**L'AFEST**, sur le modèle intra, a pour objet la maîtrise de deux machines, une numérique et une flexographie. La formation s'est déroulée sur trois semaines, en présence, pour partie, de la RRH. A terme, il est prévu que la formation soit dupliquée sur le même modèle pour toutes les machines du site.

Changeons d'univers pour revenir dans celui de l'imprimerie. Le site dans lequel l'AFEST est expérimenté fabrique des étiquettes pour, le plus souvent, des produits de luxe.

Antony, la personne en charge de l'action est responsable du service flexographie et numérique. Il est accompagné de Stéphanie, la Responsable ressources humaines du groupe ; elle participe aux deux jours de l'Afest'ival, assiste à la formation en situation de travail ainsi qu'aux entretiens que j'aurai avec Antony et Maxime, le bénéficiaire de la formation.

Antony est laconique, nos échanges sont brefs, l'activité en cours expliquant d'après lui le peu de temps qu'il peut y consacrer. Lors de notre premier entretien, il m'explique ce qu'il aime dans son travail : « *Ce n'est jamais la même chose, j'apprends encore tous les jours au bout de 20 ans, j'apprends encore des nouvelles choses.* » Il insiste sur le calage des machines qui, d'après lui, est la partie la plus intéressante du métier : « *Sur les numériques, ça consiste à rechercher les stratégies couleurs à utiliser selon les papiers, rechercher les vitesses de production, pour avoir une production de bonne qualité. Sur la flexographie, c'est plus manuel, c'est des encres liquides à mettre dans des barboteurs. C'est pareil, il y a plein de choses à caler...* » « *On est plus souvent en calage qu'en production* » m'explique-t-il, car ils font principalement des petites séries, qui durent entre une demi-heure et une heure.

*« J'ai des opérateurs qui vont nettoyer leur couleur alors que deux lignes d'après [...] c'était la même couleur, c'est des petites choses, mais on perd tout de suite une demi-heure. »*

Ce que privilégie Antony, ce qui l'intéresse, c'est « *la rigueur, tout ce qui est technique, le savoir-faire...* » Il décrit son métier en employant le lexique qui lui est propre. Pour lui, la plus-value d'un professionnel réside dans sa maîtrise des compétences « dures » et son efficacité, « *je vois déjà son organisation, comment il enchaîne les réglages, comment il s'organise dans son poste* », « *quelqu'un (...) qui ne perd pas de temps...* » ; et je sens poindre quelque chose qui ressemble à de l'agacement pendant notre échange... il voudrait que j'aille à l'essentiel.

Ses maîtres mots sont donc rigueur et organisation. Je lui demande à quoi on reconnaît un opérateur organisé : « *l'enchaînement. J'ai des opérateurs, ça arrive qu'on utilise plusieurs fois la même couleur dans la machine, peut-être pas le dossier suivant mais celui d'après... J'ai des opérateurs qui vont nettoyer leur couleur alors que deux lignes d'après au planning, ils n'ont pas regardé que c'était la même couleur, c'est des petites choses, mais on perd tout de suite une demi-heure dans la journée...* »

Il pilote une équipe et est lui-même sur un poste de travail, à leurs côtés. Pour lui, manager c'est principalement gérer les plannings en fonction des équipes, des machines, des aléas liés à la disponibilité des stocks. Il ajoute néanmoins que « *pour tout ce qui est nouveauté, j'ai un œil sur le développement* » et qu'il est garant de la qualité de la production : « *S'il y a un problème, ils viennent me voir, je leur fais un retour sur la qualité, sur les respects de production, etc.* »

*« [La formation] ça concernerait deux machines : une numérique et une où il y a un poste flexo qui ne fait qu'une seule couleur et un poste de découpe derrière. »*

La formation, dit-il, concerne deux machines « *une numérique et une où il y a un poste flexo qui ne fait qu'une seule couleur et un poste de découpe derrière.* » Je ne manque pas de constater qu'il évoque en premier lieu les machines, objets de la formation, avant de parler des personnes pressenties pour bénéficier de la formation. Plusieurs personnes vont suivre cette formation, à terme. Pour l'heure, c'est Maxime, nouvellement embauché, qui va tester cette AFEST.

*« chaque personne fait un peu à sa façon, chaque personne a sa méthode de faire et on voudrait que tout le monde ait la même méthode. »*

L'objectif d'Antony pour la formation est simple : « *chaque personne fait un peu à sa façon, chaque personne a sa méthode de faire et on voudrait que tout le monde ait la même méthode.* » En d'autres termes former c'est principalement conformer, d'après lui. L'usage du pronom indéfini « *on* » interroge. Qui est cet indéfini, à cheval sur la méthode ? Il évoque le lien étroit qu'il a avec l'équipe, un lien développé au quotidien « *Moi, les opérateurs, je connais toutes leurs qualités et tous leurs défauts... Je suis toute la journée avec eux, je sais où il faut appuyer la formation sur certaines personnes.* » Il n'imagine pas comment on pourrait recourir à un autre moyen que la formation en situation de travail pour développer les compétences utiles à l'entreprise : « *Je sais que nous, ce n'est pas des métiers où il y a beaucoup de formation où les gens, ils arrivent et ils savent faire. Chaque machine est différente, chaque entreprise a ses procédés différents.* »

La photo ci-dessous (illustration 29) n'est hélas que peu représentative du profil d'Antony qui serait sans doute plus dans son élément, sur site, au milieu des machines. Pourtant, elle révèle peut-être des informations à la marge.

Nous l'avons indiqué, tous nos échanges se sont passés en présence de Stéphanie. C'est l'une des deux RRH<sup>130</sup> qui assiste à l'Afest'ival et c'est donc l'une des deux entreprises qui aient pris la décision de mobiliser deux personnes pendant deux jours, investissement loin d'être négligeable, d'autant qu'Opco EP n'indemnisait que la participation d'une seule personne.

Est-ce un hasard si le regard que porte Stéphanie sur Antony est troublant comme si elle souhaitait à la fois protéger et surveiller Antony, professionnel émérite, expert et engagé, certes, mais sans doute pas le meilleur communicant.

Nous constaterons au cours de notre second entretien, auquel assiste également Stéphanie, que cette dernière le reprend, voire lui suggère des réponses.

---

<sup>130</sup> La seconde étant celle de l'agence immobilière.



**Illustration 29 Antony et Stéphanie présentent le parcours AFEST**

Pour Antony, un bon professionnel c'est d'abord quelqu'un d'organisé, capable d'anticiper car, explique-t-il « *il y a plusieurs étapes et il y en a qui font étape par étape, ils ne réfléchissent pas à l'étape d'après, et les répercussions vont se voir à l'étape d'après. Et ça, c'est un problème ! Et à l'étape d'après, c'est « merde ! je n'aurais pas dû faire comme ça !* » Et c'est donc pour cela qu'Antony espère, grâce à l'AFEST, qu'ils n'aient « *plus d'hésitations, qu'ils emploient les bons... Je ne dirais pas à ma façon, mais comme moi j'aurais aimé qu'ils le fassent.* »

L'activité déontique est celle qui consiste à construire ensemble des règles communes afin de rendre le travail plus efficace.

J'essaie d'en savoir un peu plus sur ce « *à ma façon* » qu'Antony évoque. S'agit-il d'une autre manière de nommer le travail prescrit ? Antony est-il garant de la règle ? Il confirme que, d'après lui, la bonne façon de travailler est la sienne, il concède néanmoins que « *c'est ce que j'imagine mais il y a certainement des améliorations.* ». A quoi voit-il que les opérateurs comprennent et maîtrisent les attendus ? « *Quand je n'aurais plus rien à leur dire... Je ne sais pas. Comment l'évaluer ? Après, on voit à la qualité de ce qu'ils impriment sur le côté technique mais, c'est vrai que sur le côté organisation, c'est un peu plus compliqué à mesurer.* » Pour Dejours (2016), l'activité déontique est celle qui consiste, pour les travailleurs, à construire ensemble des règles communes afin, notamment, de rendre le travail plus efficace. La formation pourrait-elle être le moyen envisagé par Antony d'établir les règles du « bien travailler ».

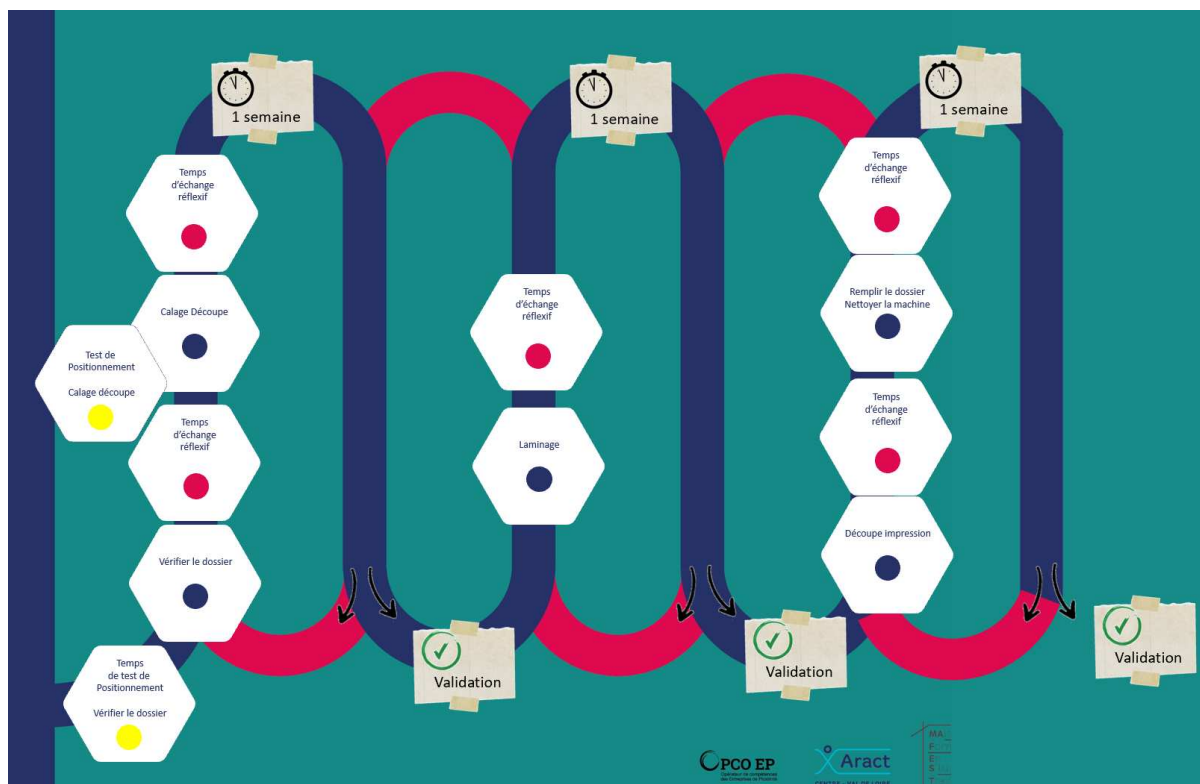
Quant à Maxime, le futur bénéficiaire de la formation, il a saisi une opportunité, s'est fait embaucher dans l'entreprise depuis deux mois et entame une réelle reconversion. Et le travail à l'usine, c'est comment ? *« Est-ce que j'aime ce que je fais ? Oui : c'est assez valorisant, le fait de produire quelque chose, d'être au départ de cette production et d'arriver à un produit final. Ce n'est pas évident au départ mais on est assez satisfait de ce que l'on produit. »*

On devine chez Maxime un soulagement par rapport à son métier précédent. Il souligne l'importance qu'a pour lui le fait d'appartenir et se sentir bien dans l'équipe. Il paraît particulièrement motivé par la formation qu'il suit depuis son intégration et qu'il va poursuivre avec l'AFEST : *« Pour moi, c'est ça le but de cette formation : être autonome et responsable de mon travail comme si j'étais un employé qui travaillait au sein de l'équipe. »* Il constate qu'il doit tout apprendre *« Moi je pars de 0. Au départ, devant la machine, on ne sait rien faire, même les gestes basiques, c'est un apprentissage. (...) Après on peut nous demander une simple action, des choses toute simples à faire et à force de les faire, au quotidien, on va apprendre. »* A l'écouter décrire ce qu'il fait, ce qu'il apprend au jour le jour, avec l'équipe, on comprend sa volonté d'intégrer durablement l'atelier et l'entreprise.

C'est trois mois plus tard, le 27 juin, que je parviens à avoir un entretien avec les trois protagonistes de l'AFEST : Antony, le formateur, Stéphanie, la RRH et Maxime le bénéficiaire.

Comme lors de notre premier échange, Antony a de préférence recours à un vocabulaire professionnel et des explications techniques. Sans surprise, il a parfaitement suivi le parcours tel qu'il a été établi pendant l'Afest'ival *« Donc on a bien suivi les grandes étapes qu'on avait... »*

Il décrit méthodiquement le parcours qui a été mené, pratiquement mot pour mot celui établi pendant l'Afest'ival (figure 15) : *« On a monté crescendo suivant la difficulté des dossiers. Suivant les étapes qu'on avait analysées auparavant. La 1<sup>ère</sup> étape était de vérifier s'il avait bien tous les éléments en possession pour produire son dossier. Ce qui est outils, matières. Ça c'était la grosse 1<sup>ère</sup> étape. La 2<sup>ème</sup> c'était calage d'une découpe simple. Ensuite on ajoutait laminage, on ajoutait du vernis et tout ce qui était découpe. »*



**Figure 15** Parcours AFEST établi par Antony pour la maîtrise d'une flexographie

D'après lui, tout s'est bien passé, d'autant que « *Maxime est un bon élément, ça aide aussi.* »

J'essaie d'en savoir un peu plus et notamment comment s'est déroulée la phase réflexive « *On en a fait une à la fin de la 1<sup>ère</sup> étape et il était tout bon partout, on va dire. Il avait déjà bien acquis les compétences. Après, on n'a pas eu le temps de faire des phases réflexives. Après c'était au quotidien, pas formel on va dire. Je passais et je lui posais des questions.* » J'insiste pour savoir si le questionnement de Maxime a pu « interroger » Antony, « *Non globalement il avait plutôt bien assimilé les choses.* »

Stéphanie, qui assiste à l'entretien, interrompt Antony et rappelle, pour expliquer son intervention, qu'elle a participé à la construction du parcours et assisté à la formation en situation de travail. Elle rappelle qu'au cours des échanges Antony a identifié que des informations manquaient pour rendre l'opérateur autonome : « *En expliquant, Antony s'est rendu compte que ça... que l'opérateur était tributaire de la personne qui intervient avant et qu'il ne peut pas décider tout seul car il n'a pas les infos pour pouvoir être juge de telle ou telle action. S'il n'a pas l'info dans le dossier, il ne peut rien faire et si jamais l'info n'est pas bonne, il n'a pas suffisamment de connaissances pour pouvoir juger de la pertinence ou pas du truc.* »

J'essaie de mieux comprendre de quoi il est question. Stéphanie m'éclaire « *Sur certains dossiers, il y a un travail préparatoire (...) et l'opérateur, pour pouvoir traiter*



*son dossier, doit savoir le sens de l'enroulement... et ça va influencer la manière dont lui va gérer son dossier. Sauf que, si ce n'est pas écrit sur le dossier, et s'il n'a pas les connaissances, il peut pas percuter du fait que c'est bien ou que ce n'est pas bien... »* Antony explique que l'information manquait parce que *« avant, c'était souvent la même personne qui prenait... qui faisait le travail en amont, donc savait forcément. Maintenant c'est 2 personnes dissociées... »*

c'est dans le travail réel qu'on découvre tous les arrangements que les travailleurs prennent avec la procédure pour pouvoir être en mesure de bien effectuer leur travail.

Il semblerait donc qu'une fois de plus la formation en situation de travail a révélé un dysfonctionnement, sans doute minuscule, mais suffisamment important pour qu'il ne permette pas à l'opérateur d'apporter la rigueur et l'organisation qu'on attend de lui. On le sait, c'est dans le travail réel qu'on découvre tous les arrangements que les travailleurs prennent avec la procédure pour pouvoir être en mesure de bien effectuer leur travail.

Antony conclut notre échange en indiquant que l'expérimentation lui a permis d'un peu revoir sa façon de former et de communiquer avec ses collègues : *« La façon d'échanger, oui. Certainement. Reprendre à chaque fois, c'est une bonne idée. Echanger à chaque nouveau réglage... »*. Pour autant, sa représentation de la formation n'a pas bougé : il agit pour que le bénéficiaire exécute les tâches d'une manière conforme à celle qu'il prescrit. Puis Antony s'excuse et part rejoindre l'atelier.

Maxime nous rejoint. Il exprime sa satisfaction concernant la formation et son intégration dans l'équipe et dans l'usine. Ce qu'il a appris principalement ? *« A être assez débrouillard. Parce qu'il y a des choses qui ne sont pas apprises mais qu'il faut comprendre soi-même. »* Débrouillard ça veut dire que *« face à des problèmes qu'on n'attendait pas, essayer de trouver soi-même une solution. Et c'est ça qui est bien dans cette formation, c'est qu'on me laisse autant en autonomie que, si j'ai besoin d'aide, on va trouver une solution. Mais j'ai le temps de trouver par moi-même. »* A écouter ses commentaires concernant la rigueur nécessaire à l'activité, on croirait entendre... Antony : *« il faut essayer de se faciliter la vie, c'est-à-dire de ne pas louper quelque chose, de ne pas bâcler parce que, par la suite, ce qu'on a mal anticipé ou mal fait, ça nous tombe dessus à un moment ou à un autre car les machines n'acceptent pas du tout les écarts ou les erreurs, vraiment très peu. »*

Au terme de ces échanges, Stéphanie indique que le parcours va être dupliqué dans l'atelier pour toutes les machines. Plus tard, il est prévu de mettre en place le même type de démarche formative au sein des autres pôles de l'entreprise, en particulier m'explique-t-elle, en lien avec les recrutements, y compris en RH :« *Et forcément ça change quelque chose si on se permet de, si on démontre à chacun, si on prend le temps d'expliquer pourquoi, comment, ce qui se passe avant, ce qui se passe après, ça ouvre les esprits.* »

*« ça donne du sens à ce qu'on fait. On donne du sens à ce qu'on fait en comprenant. »*

Enfin, elle évoque un projet d'académie que le PDG du groupe souhaite développer et indique que l'AFEST lui semble, dans ce cadre, un outil adapté. Pour elle, travail et apprentissage sont étroitement liés « *parce que ça donne du sens à ce qu'on fait. On donne du sens à ce qu'on fait en comprenant. (...) Et d'une manière générale, pour savoir aussi ce que je peux apporter à l'autre. Ne pas seulement récolter des informations mais savoir ce que je détiens comme informations, ça peut être utile. Et puis voilà donner du sens. Quelle contribution j'ai dans la globalité du sujet et pas être juste sur mes 8 heures de travail et mon dossier numéro untel.* » Un discours qui paraît bien conforme à ce qui est attendu d'une responsable des ressources humaines. Est-ce un biais de considérer que des acteurs des sciences sociales et humaines tiennent nécessairement des propos où le sens au travail est valorisé. Pour le responsable du service flexographie et numérique, le sens est peut-être la rigueur et l'organisation...

Au sortir de ces échanges, constatons que les trois acteurs ont exprimé leur intérêt pour la méthode mais, au-delà, que disent-ils sur le travail ? La responsable RH envisage de développer l'AFEST à grande échelle au sein de son organisation y compris pour les recrutements à venir dans son département. Un projet d'académie semble en route, est-il antérieur à l'expérimentation ? Ceci n'a pas été précisé et nous n'avons pas eu l'occasion de pousser plus avant nos investigations. Néanmoins, constatons qu'il s'agit de la seconde PME de l'échantillon qui déclare envisager devenir formatrice. Nous verrons qu'une autre PME, l'agence immobilière, décide, elle aussi, de s'engager dans la formation. Peut-on négliger cette donnée quand elle touche trois PME sur les cinq qui ont mené la démarche jusqu'à son terme ?

Concernant notre principal protagoniste, constatons que les impacts semblent moins marquants que dans nos précédentes observations. Nous retenons qu'il a admis, du bout des lèvres, que l'apprenant avait identifié un manque dans le protocole. Le tableau 34 figure les impacts retenus.

Entreprise	Processus de travail	Management	Relation Equipe	Métier	Formation	Emotion
Sérigraphie	✓				✓	

**Tableau 34 Impacts de l'AFEST sur l'entreprise de sérigraphie et le formateur**

### V.2.5 J'adore faire profiter de mon expérience à qui veut apprendre le métier

**L'entreprise**, située en Rhône-Alpes est une agence immobilière, elle fait partie d'un groupe qui compte neuf agences ; l'ensemble représente un effectif total de 44 personnes. Chaque agence est composée de deux salariés en charge de la vente, d'un autre en charge de la gestion locative et d'une assistante commerciale.

**La formatrice**, Corinne, a 53 ans. Elle est entrée dans l'entreprise à sa création, il y a 18 ans. Entrée comme commerciale, elle est depuis deux ans manager de l'équipe de vente et assume également la formation de l'équipe de vente. Aline, la RRH du groupe, participe également à la construction de la formation.

**L'apprenante**, Mélanie, a 21 ans et vient d'obtenir un BTS profession immobilière. Elle a été recrutée en apprentissage depuis quelque mois dans l'agence et y parfait sa formation car, selon ses propres termes, en formation initiale, il lui manque l'expérience du terrain.

**L'AFEST**, sur le modèle intra, a pour objet de former à l'organisation et la visite d'un bien immobilier avec un client. La formation a été menée sur plusieurs séquences. Il est prévu d'utiliser l'AFEST pour former tous les collaborateurs du groupe.

Pour l'agence immobilière, les échanges se dérouleront systématiquement à trois car je rencontrerai toujours, en même temps, Corine, manager des équipes commerciales ainsi que formatrice et Aline, responsable RH du groupe.

Les deux femmes ont des profils différents dont elles semblent vouloir, l'une et l'autre, souligner les dissemblances, lors de notre premier échange. C'est Aline qui prend l'initiative. Elle est jeune, une trentaine d'années environ, a intégré le groupe depuis un peu plus d'un an, et décrit un parcours d'études supérieures suivi intégralement en alternance : un BTS assistante dans une centrale nucléaire, puis une licence et un master RH dans une coopérative.

*« Moi, je fais partie des murs, presque ! »*

Quant à Corinne, 53 ans, ses premiers mots sont les suivants : *« Moi, je fais partie des murs, presque ! »*. Elle précise que le groupe a été créé en 2005 et qu'elle est arrivée début 2006 en tant que commerciale. A l'inverse d'Aline, elle n'a pas fait d'études supérieures et le répète à l'envi : *« Je n'ai pas fait d'école d'immobilier », « c'est une fierté d'avoir appris à 90% l'immobilier seule, par le biais de la lecture, de vidéos », « c'était bien plus compliqué, on apprenait seuls et on n'avait pas les formations obligatoires à l'époque », « je suis assez fière de moi d'être autodidacte et j'ai pas honte de le dire »*. Le lien entre son autodidaxie et ses succès professionnels passe

par une valorisation de l'effort, du travail, « *Comme quoi (...) tout le monde peut venir chez nous et avec du travail on peut y arriver* », et de l'engagement personnel « *je me suis construite avec lui [le patron], mais seule aussi.* »

Sans pour autant induire qu'une tension existe entre les deux femmes, force-nous est de constater que l'une et l'autre s'affirment, au cours de ce premier échange, par leurs différences. Nous verrons que la mise en œuvre de l'expérimentation leur permettra de développer une forme de complicité sur laquelle nous reviendrons.

*« moi j'adorais mon métier de commercial mais je suis quelqu'un de très entière et assez perfectionniste donc je me suis peut-être un petit peu épuisée... »*

Depuis 2020, explique Corinne, « *j'en avais assez d'être commerciale donc je me suis orientée en tant que manager et formatrice tout doucement* », pour, précise-t-elle, « *faire profiter de mon expérience aux autres. (...) je suis assez contente de ce que je fais, je continue d'apprendre, de faire apprendre.* ». « Apprendre » et « faire apprendre » sont des expressions qu'elle emploie fréquemment. Elle insiste également volontiers sur le fait d'aimer son travail, elle revendique même que cet amour du travail va de soi « *car étant arrivée en 2006, il y a longtemps que j'aurais arrêté, enfin j'espère pour moi parce que, sinon, il y aurait un gros problème.* » Pourtant, nous comprendrons un peu plus tard qu'il y a eu effectivement un « problème » puisqu'elle reconnaît à demi-mot avoir été victime de quelque chose qui ressemble à un burn-out : « *Euh... alors moi j'adorais mon métier de commercial mais je suis quelqu'un de très entière et assez perfectionniste donc je me suis peut-être un petit peu épuisée... Bon ! j'ai 53 ans, je me suis un petit peu épuisée à travailler tous les samedis, à avoir des horaires un petit peu... euh... enfin s'adapter à la clientèle, donc travailler tard les soirs, travailler les week-ends. J'ai juste arrêté parce que je voulais une vie un petit peu plus tranquille* ». Sa promotion au rang de manager et de formatrice des équipes de vente date de cette époque.

Corinne manage et forme une vingtaine de commerciaux. Elle évoque peu sa fonction de manager mais est prolixue concernant sa mission formation. On mesure la place de son parcours personnel dans l'engagement qu'elle a pour assumer au mieux ce rôle. Former est soit une revanche, soit l'aboutissement d'une carrière menée à force de sacrifices, d'efforts et de labeur acharné : « *c'est un défi pour moi. Moi je n'ai pas fait d'école d'immobilier, j'ai un bac pro gestion commerce-compta et ensuite j'ai toujours travaillé dans le commerce* » ; « *comme je vous dis, c'est faire profiter de toute mon expérience passée et comment moi je faisais sur le terrain et ça marchait plutôt bien, j'étais une des meilleures commerciales* ».

Seule la formation produit des empreintes, est pérennisée par les succès qu'obtiennent les personnes formées.

Si, comme le souligne Arendt (1993, P. 137), le travail par nature ne laisse aucune trace car « *travailler tourne sans cesse dans le même cercle que prescrivent les processus biologiques de l'organisme vivant, les fatigues et les peines ne prennent fin que dans la mort de cet organisme* », alors Corinne classe l'activité commerciale et peut-être même le management dans l'ordre du travail car elle ne dit rien sur ces activités ni sur ce qu'ils produisent. Seule la formation paraît produire des empreintes, être pérennisée par les succès qu'obtiennent les personnes qu'elle forme. Et dans ce domaine, elle est particulièrement affirmative : « *Moi je suis fière de voir réussir mes négociateurs en immobilier. [...] il y a des bons et des moins bons, mais moi je suis fière de les voir réussir déjà. Et j'attends de pouvoir encore m'améliorer sur ce nouveau job que j'ai depuis 2 ans. [...] j'attends ça avec impatience de pouvoir continuer de m'améliorer et d'être encore plus fière de ce que je vais apporter à tous les collaborateurs [...] pour qu'ils soient encore meilleurs.* » « *Ma réussite de formateur ce sont les bons résultats de mes équipes.* » Ainsi la formation semble-t-elle être l'unique activité qui appartienne au registre de l'œuvre, qui continue d'exister par les objets qu'elle crée d'après Arendt. On comprend dès lors la passion avec laquelle Corinne déclare s'engager dans cette mission : « *j'ai accepté la mission parce qu'aujourd'hui j'adore faire profiter de mon expérience à qui veut apprendre le métier de négociateur en immobilier.* »

« *Il arrive, il connaît son métier, il est là depuis 2006, comme moi. Vous le voyez arriver, tout va bien parce qu'il a du charisme, il connaît son métier. Voilà, c'est Monsieur.* »

Sans surprise, pour Corinne, le meilleur moyen de devenir professionnel est l'expérience, le travail sur le terrain, la maîtrise accumulée au fur et à mesure du temps passé et des situations vécues : « *Moi, j'ai un commercial qui a 55 ans, il n'a pas besoin de tout ça<sup>131</sup>. Il arrive, il connaît son métier, il est là depuis 2006, comme moi. Vous le voyez arriver, tout va bien parce qu'il a du charisme, il connaît son métier. Voilà, c'est Monsieur.* » Impossible de ne pas faire le lien avec Corinne elle-même qui, d'après ce qu'elle nous a dit en début d'entretien, est arrivée à la même date dans l'entreprise. Ainsi Corinne semble-t-elle se placer elle-même au cœur de deux injonctions paradoxales : elle valorise, d'une part, la maîtrise acquise « à la force du poignet et à

---

<sup>131</sup> Elle parle de formation.

la sueur du front » tout en avouant usure et épuisement du fait du travail, et n'accorde, d'autre part, qu'à la seule formation le statut d'œuvre, alors qu'elle n'en a jamais bénéficié. Comment ne pas considérer cet imbroglio d'émotions capable de susciter du mal-être au travail.

A Mélanie, la jeune apprentie qui va bénéficier de l'AFEST, Corinne attribue les qualités qui l'ont finalement menée elle-même au burn-out : la passion pour le métier, la trop grande disponibilité, l'implication et l'engagement, le perfectionnisme. Et il est vrai que l'enthousiasme qu'exprime Mélanie est à la hauteur des attentes de Corinne : *« moi, tout me plaît. Même quand je vais faire de la pige, ça me plaît, du boitage, ça me plaît... c'était vraiment le métier que je voulais faire »*, *« moi, je ne veux rien changer dans mon travail. Je trouve ça génial. Je ne compte pas changer. Là je m'investis, je me donne les moyens d'avoir ce que je veux. »* La formation dont elle sera bénéficiaire porte sur l'organisation et la visite d'un bien immobilier par un client.

*« On n'a plus le droit aujourd'hui de se tromper, on ne peut plus, il y a trop de concurrence. »*

Pour finir notre entretien, Corinne explique quels objectifs elles se sont assignés, Aline et elle-même. Dans une longue diatribe, elle explique à quel point le métier est devenu difficile et la concurrence de plus en plus féroce. Dans ces conditions, dit-elle, ce qui fait la différence c'est le professionnalisme des équipes et leur engagement, lesquels dépendent de la qualité de la formation qu'elles reçoivent : *« Recruter, il ne faut déjà pas se planter. Après on va former, c'est de l'énergie parce qu'il faut faire la technique puis après il faut apprendre sur le terrain. Il faut regarder le savoir-être, si ça marche et puis après quand ils sont tout seuls, ça ne marche pas, ben mince qu'est-ce qu'on aurait raté ? Ça serait la grosse punition. On n'a plus le droit aujourd'hui de se tromper, on ne peut plus, il y a trop de concurrence. Il faut qu'on mette toutes les chances de notre côté pour avoir des personnes top, des potentiels talents et c'est pour ça que cette expérience avec l'Opcó, on l'attend les bras ouverts pour voir dans un an ce que ça va donner. On a hâte. »* ... ouf ! Il semblerait que la trop grande implication qu'elle reconnaissait avoir investie dans son activité de commerciale est désormais celle qu'elle engage dans sa nouvelle mission de formatrice.

Pour conclure cette présentation de l'agence immobilière, examinons l'illustration 30 ci-après, photo prise le jour du pitch de présentation du parcours AFEST. Aline, Corinne et leur patron y posent aux côtés des deux personnes en charge de les accompagner pour l'Afestival. C'est la seule image du genre parmi toutes celles qui ont été prises au cours de l'Afestival ; de ce fait, elle invite à commentaires.

Il s'agit bien sûr d'une mise en scène. On y voit un ensemble d'acteurs qui se donne à voir. La pose identique prise par chacun d'entre eux crée l'homogénéité, quand les genres, les vêtements et les postures préservent la diversité. L'impression globale reste celle d'une équipe rassemblée autour du patron, placé au centre. Cette image est étonnante à plusieurs titres. Elle est dissonante, tout d'abord, car ce qu'elle représente n'est pas conforme à la situation : seuls trois des cinq protagonistes appartiennent à la même équipe. Elle est dissonante aussi car l'objectif de l'Afest'ival est d'observer la situation de travail et que cette image renvoie plutôt à la théâtralité et au jeu. Enfin, elle est dissonante car plutôt que parler de développement de compétences et de travail réel, elle évoque les pratiques de team building. Sans doute les protagonistes ont-ils voulu donner à voir leur bonne entente ainsi que leur plaisir à avoir travaillé ensemble durant les deux jours de l'Afest'ival.



**Illustration 30**

**Aline, Corinne, leur patron, Estelle, la consultante Aract et Alfred, le conseiller Opcw EP, le jour du pitch de clôture de l'Afest'ival**

Néanmoins, nous ne pouvons ignorer cette représentation au titre des éléments recueillis concernant cette entreprise, d'autant qu'aucune image relative au travail n'a été communiquée. Seules des photos des locaux, des vitrines, des affichettes de présentation des biens en vente et du logo ont été transmises. Le travail, tel qu'il est, quand il est en train de se faire, n'est pas montré. N'est-il donc pas intéressant à voir ? Ces dissonances nous semblent confirmer celles identifiées au cours de l'entretien mené avec Aline et Corinne, préalablement à l'expérimentation et confirment le positionnement de la formation du côté de ce qui est visible, ce qui mérite d'être vu, au détriment du travail qui, lui, ne l'est pas.

Nous retrouvons Corinne et Aline quelques semaines plus tard. Elles ont réalisé l'AFest'ival, mené l'AFEST au bénéfice de Mélanie et la réflexivité est devenue leur mantra, tout particulièrement pour Corinne : « *On a une vraie réflexivité. D'ailleurs, [...] moi j'ai commencé... c'est tellement une technique qui me convient. Moi, la réflexivité avant, je ne savais pas ce que ça voulait dire, je vous l'avoue, je ne m'étais jamais penché dessus. [...] pour les conseillers, quelle que soit la problématique, je ne donne pas la solution, je fais de la réflexivité pour qu'ils trouvent la solution et progressent dans leur travail. Donc merci... »*

Avant d'aller plus loin sur ce thème, commençons par évoquer le changement que l'expérience a apporté dans la relation entre Corinne et Aline. Elles déclarent l'une et l'autre constituer une équipe comme en témoigne cet extrait de notre échange.

*Corinne : je remercie Aline parce que, en fait, à St Etienne, [les consultants se] mettaient en situation de jeunes apprenants, comme si j'apprenais le métier, pour pouvoir poser des questions et construire les tableaux. Le travail qu'on a fait avec Aline, c'est que moi je continuais à tourner en rond dans mon bureau en lui parlant, en me mettant en situation d'apprenant et Aline écrivait... donc on a vraiment fait un travail d'équipe...*  
*Aline : ...d'équipe et ce qu'il faut dire c'est que Corinne, le métier d'agent immobilier, elle le connaît très bien et ce sont des compétences d'années d'expérience. Et c'est vrai que le plus dur, pour Corinne, c'était de se mettre un peu en retrait, c'est-à-dire avec un miroir devant elle « aujourd'hui je suis apprenant ». Et pour elle, ça paraissait tellement évident, mais pour moi non.*

On se souvient des différences que les deux femmes s'étaient attachées, l'une et l'autre, à évoquer lors de notre premier entretien.

Nous apprenons, au cours de l'échange, que ce que Corinne nomme « réflexivité » est une autre manière pour elle d'envisager son rôle de personne ressource auprès des conseillers. Plutôt que résoudre les difficultés à leur place, elle les invite à réfléchir eux-mêmes aux solutions qu'ils pourraient envisager : « *Moi, j'avais tendance... comme j'ai un statut de formatrice interne et de manager, j'ai 22 conseillers... quand il y avait une problématique, je la gérais. Et je me suis dit " on va peut-être faire autrement ". Ça m'a ouvert l'esprit et du coup en ne faisant pas le travail à leur place mais en menant avec eux une réflexivité, je me suis aperçue qu'ils sont capables de faire et de réfléchir... de réfléchir et de faire, de régler la problématique.* » Et de ce fait, sa pratique du management s'en trouve modifiée, selon elle, puisque désormais elle les sollicite systématiquement et les associe aux décisions prises. Elle explique ses « erreurs » passées, en invoquant à nouveau son absence de formation : « *Alors, vous n'oubliez pas que moi, je suis une autodidacte, d'accord ? Et que je n'ai pas fait d'étude de management... »*



Elle déclare en constatant les effets sur certains de ses collaborateurs, notamment son assistante « *je me suis aperçue que notre assistante, Angélique, avant de monter me voir pour une problématique, elle avait déjà fait une réflexivité. (...) Maintenant elle me dit, "j'ai réfléchi. Si je fais comme ça, qu'est-ce que tu en penses" (...) Vous voyez le temps, à force, que ça va me libérer...* ». D'une manière générale, elle considère que l'ensemble de l'équipe est impacté par l'AFEST mise en place uniquement au bénéfice de Mélanie jusqu'ici, car elle a modifié en profondeur sa manière de les interpeler : « *Ils se sentent plus importants. Ce n'est que mon avis personnel, encore une fois... mais quand on leur dit "qu'est-ce que tu fais toi ?" Ils se disent "tiens ! on me demande mon avis. C'est chouette. Je ne suis pas que pour appuyer sur un bouton parce qu'on m'a dit d'appuyer sur ce bouton". Oui, je pense qu'au niveau humain, ça peut apporter aussi des choses.* »

Corinne illustre les changements que l'AFEST a entraînés au sein de l'agence en donnant deux exemples. Le premier concerne le recrutement qui, selon elle, est transformé par la pratique de la réflexivité. Le second concerne l'association des équipes aux décisions, notamment celles relatives aux honoraires. Dans ce cadre, elle explique avoir organisé une réunion pour revoir les règles d'attribution des primes associées aux ventes : « *comme ils sont sectorisés, il y a un quart des "honos" qui vont aller à celui qui a rentré le mandat, un autre quart qui va aller à l'apporteur d'affaires, un autre quart qui va aller au conseiller qui a vendu... et des fois on peut avoir des tensions. Et le sujet c'est « il y a des tensions ». Qu'est-ce qu'on pourrait faire ? Quelles règles appliquer d'après vous ? Et si c'est eux qui trouvent la solution, suite à une réflexivité, si vous voulez, après les règles, on les écrit, elles sont appliquées. C'est pas le chef qui dit "c'est comme ça, point barre !" ».*

*« Moi, ici, chez nous, ça m'a permis de changer dans mon travail, d'appréhender mon travail autrement, les formations autrement, de manager autrement. »*

Pour finir, Corinne convient qu'elle est la première transformée par l'AFEST : « *si vous voulez, c'est surtout moi qui ai progressé dans la formation parce que ça m'a amenée déjà à avoir une réflexivité sur moi-même par rapport à Mélanie, lors des visites.* » L'expérience a certes permis à ses équipes de progresser mais l'a surtout changée en profondeur, y compris dans son rapport au travail qui, on s'en souvient, n'était pas exempt de tensions : « *Donc en définitive, elle [l'AFEST] sert à la fois au manager et au formateur et à l'apprenant. C'est donnant-donnant. Moi, ici, chez nous, ça m'a permis de changer dans mon travail, d'appréhender mon travail autrement, les formations autrement, de manager autrement et je trouve que les apprenants évoluent, grandissent plus vite. Je ne sais pas si j'ai bien répondu à votre question...* »

L'AFEST semble agir de manière thérapeutique et « réparer » Corinne en donnant du sens à sa trajectoire personnelle.

Cette adhésion à la réflexivité nous rappelle ce qu'en dit Chauvet (2018) qui considère qu'elle peut se décliner de trois manières : réflexivité facilitatrice d'apprentissages, réflexivité de valorisation et réflexivité existentielle. Il nous semble que les trois modalités sont à l'œuvre dans la pratique transformée de Corinne. L'AFEST a joué pour elle sa fonction d'instrument de gestion. Elle lui fournit des modèles d'actions reproductibles favorables à l'apprentissage, elle l'aide à valoriser et reconnaître aux autres le droit de penser le travail et, enfin, elle semble agir de manière thérapeutique et « réparer » Corinne en donnant du sens à sa trajectoire personnelle. Sans compter qu'Aline, la responsable RH, déclare au cours de l'entretien : « *par rapport à l'AFEST, c'est vrai qu'on se dit que Corinne a besoin de compétences et de formation en matière de management. L'AFEST c'était à mon avis une 1<sup>ère</sup> grande étape dans la carrière de Corinne* » ...

Une dernière chose, concernant cet entretien postérieur : Aline indique que le groupe envisage depuis cette expérimentation de devenir organisme de formation : « *on s'est dit pourquoi pas être organisme, formaliser tout ça, écrire des programmes ? Là, aujourd'hui quand quelqu'un a un problème, il appelle Corinne "j'aimerais avoir des explications sur la prospection." Et bien aujourd'hui, on peut peut-être construire un parcours de formation sur "comment réaliser la prospection" et cibler les compétences de la personne en matière de formation sur cette partie, où elle a besoin de travailler... pourquoi pas l'évaluer en amont et en aval ?* »

J'essaie d'en savoir un peu plus car je suis troublée par ce lien, constaté ailleurs, entre l'expérimentation de l'AFEST et le projet des entreprises de devenir formatrices.

*Catherine : Et en quoi l'AFEST vous a donné envie de devenir organisme de formation ?*

*Aline : Cette envie, elle a été ... au-delà de ça, le métier d'agent immobilier, je ne le connais pas et j'ai surtout découvert les compétences, toute la partie technique de l'agent immobilier, parce que je suis RH et ne suis pas agente immobilière... et je me suis rendue compte que, oui ! on peut écrire des programmes, oui ! on peut construire des choses, oui ! on peut évaluer les candidats sur d'autres points, et pourquoi pas, au moment du recrutement voir si on a des besoins spécifiques, si la personne est timide, introvertie, peut-être faire des mises en situation, des choses comme ça. »*

*Catherine : Et c'est l'AFEST qui a provoqué ça ?*

*Aline : Au-delà de ça, avant mon arrivée, côté formation, on n'avait pas de réelles compétences RH pour arriver jusque-là. Après je suis arrivée, je n'ai pas eu le temps de me mettre sur ma formation mais en commençant l'AFEST, j'ai vraiment développé le module formation, côté RH.*

En définitive ce qu'Aline souligne c'est que l'AFEST l'a professionnalisée, elle, en matière de définition des besoins de formation des équipes et de résolution de ces

besoins. Le constat pourrait donc être identique à celui fait dans les autres entreprises ayant participé à l'Afestival : l'AFEST renouvèle le regard porté par l'acteur sur son propre travail car, en ce qui concerne Aline, son travail est d'accompagner le développement compétences des équipes.

Quoiqu'il en soit, nous retenons que dans ce cas, l'AFEST transforme à de nombreux égards l'approche qu'ont les acteurs de leur travail et de l'organisation à laquelle ils appartiennent. Corinne dont la mission est double déclare que son approche à venir est transformée, à la fois sur le management et sur la formation ; Aline, quant à elle, interroge sa pratique en matière d'aide au maintien et au développement des compétences des équipes ; enfin, l'organisation envisage de diversifier ses activités en ajoutant la formation à son panel.

Il nous semble qu'au final, l'AFEST a satisfait cette fois-ci les six impacts répertoriés (tableau 35).

Entreprise	Processus de travail	Management	Relation Equipe	Métier	Formation	Emotion
Immobilier	✓	✓	✓	✓	✓	✓

**Tableau 35** Impacts de l'AFEST sur l'agence immobilière et la formatrice

### V.3 Impacts des AFEST sur les TPME, en synthèse

Au terme de ce voyage dans le quotidien de dix TPME, bousculé par l'introduction de cet instrument de gestion un peu particulier qu'est l'AFEST, qu'avons-nous repéré qui nous permette d'avancer dans notre recherche sur les impacts de l'AFEST sur le travail et les travailleurs ? Nous reportons ci-dessous (tableau 36) les constats faits tout au long de ces récits d'AFEST.

	Entreprises	Processus de travail	Management	Relation Equipe	Métier	Formation	Emotion	Total/6
<b>TPE</b>	Boucherie	✓		✓	✓	✓	✓	5
	Cabinet dentaire 1		✓			✓		2
	Cabinet dentaire 2		✓		✓	✓	✓	4
	Crèche		✓	✓	✓	✓	✓	5
	Mareyage	✓		✓	✓	✓	✓	5
<b>PME</b>	Boulangerie			✓	✓		✓	3
	Façonnage					✓	✓	2
	Coiffure	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
	Sérigraphie	✓				✓		2
	Immobilier	✓	✓	✓	✓	✓	✓	6
	<b>Total/10</b>	5	5	6	7	9	8	

**Tableau 36 Impact des AFEST sur les TPME**

En première lecture, nous constatons un écart entre le nombre d'impacts recensés pour les TPE et celui pour les PME, ces dernières semblant avoir été moins « affectées » par l'AFEST, même si deux d'entre elles arrivent en tête du tableau.

Nous constatons également que les deux impacts récurrents sont ceux relatifs à la formation (neuf entreprises sur dix), d'une part, et à l'émotion, d'autre part (huit entreprises).

Pour le premier, rien d'étonnant à ce que l'AFEST provoque un changement du regard sur la formation. Nous ne nous y attardons pas puisque nous avons, au démarrage de cette recherche, choisi de ne pas traiter ce point.

Concernant l'émotion, nous nommons ainsi l'impact que l'AFEST peut avoir sur le travailleur-formateur, qu'il s'agisse de plaisir, de joie exprimée ou que l'AFEST ait, de manière moins explicite mais peut-être plus intime, déstabilisé le travailleur en mettant en question (sans – pour l'instant – qualifier cette mise en question) son rapport au travail. Ceci répond à notre question sur l'effet de l'AFEST sur le travailleur : dans huit

cas sur dix, cet impact est avéré. Nous tentons, dans le chapitre suivant, d'en comprendre la nature et de le qualifier.

Enfin, nous observons que deux entreprises sont faiblement impactées : l'un des cabinets dentaires et l'entreprise de façonnage. La première, on s'en souvient, n'exprimait que peu d'engagement sur le projet puisqu'il s'agissait pour l'employeur de ce cabinet dentaire de répondre favorablement à la sollicitation d'une représentante du syndicat patronal. Quant à l'entreprise de façonnage, si l'engagement de la direction ne fait aucun doute, la personne mobilisée pour mener l'opération est une ouvrière dont le rayon d'intervention est relativement étroit. Les impacts de l'AFEST se mesurent à l'échelle de son poste et nous verrons dans le chapitre suivant qu'ils sont loin d'être négligeables.

## Chapitre VI Les impacts de l'AFEST sur le travail et le travailleur

Nous avons observé les actions des AFEST sur les TPME telles qu'elles avaient été vécues par les travailleurs et leurs organisations. Nous quittons maintenant cette approche par le récit pour nous immerger dans le lexique utilisé par les formateurs et ainsi mieux repérer et qualifier les impacts de l'AFEST sur le travail, la formation et sur le travailleur lui-même.

Conformément à ce que nous avons indiqué auparavant pour présenter notre méthode de travail (chapitre IV.8), nous nous proposons maintenant d'analyser au plus près les expressions qu'utilisent les formateurs pour parler de la formation et du travail avant et après l'AFEST.

Pour analyser – et donner à voir – les propos des travailleurs-formateurs, nous présentons dans les pages suivantes des tableaux qui recensent, d'un côté, ce que le formateur dit du travail et, de l'autre, ce qu'il dit de la formation. Ce sont les questions posées lors des entretiens qui invitaient les acteurs à parler du travail ou de la formation, ce sont donc leurs réponses qui nous ont guidés pour classer leurs propos de tel ou tel côté du tableau.

Pour apporter la preuve de la neutralité de ce classement, nous avons, dans un premier temps, dressé un inventaire des mots utilisés en ayant recours à un logiciel de traitement de données<sup>132</sup> et obtenu ainsi la liste exhaustive des mots utilisés par les formateurs pour parler de travail et de formation avant et après avoir réalisé l'AFEST. Ces quatre listes sont en annexe du présent document. Elles ont été établies à partir d'un corpus total de 595 phrases et ont permis d'établir des listes totalisant de 728 à 1130 mots. Nous en présentons ci-après (tableau 37) un extrait qui ne rapporte que les 55 premiers mots utilisés<sup>133</sup>, dans l'un et l'autre lexique.

L'examen de cette liste révèle sans surprise que les premiers mots qui apparaissent côté travail sont « faire, travailler, machine, métier ». Observons que le verbe « aimer » est en sixième position du côté travail, avant l'AFEST, et qu'il n'apparaît plus qu'en ligne 38 et 45 du côté formation. Un autre étonnement, toujours côté travail, est de trouver le mot « management » en treizième position, après l'AFEST, alors qu'il n'apparaît avant l'AFEST qu'en ligne 357. Côté formation, on trouve en tête de liste « faire, apprendre, formation, expliquer », et « école » en huitième position alors qu'il n'apparaît plus que ligne 108 après l'AFEST. Soulignons l'apparition du mot « question » en septième position après l'AFEST (contre 46 avant) ainsi que celui de « réflexivité » qui arrive en dix-septième position.

---

<sup>132</sup> Nous remercions Yves Kergall de nous avoir autorisée à utiliser le logiciel Eagle, dont une des fonctionnalités de base permet le comptage de mots.

<sup>133</sup> Les listes complètes se trouvent en annexe 3.

Les mots du travail						Les mots de la formation					
Avant l'AFEST			Après l'AFEST			Avant l'AFEST			Après l'AFEST		
Mot	Occurrence	%	Mot	Occurrence	%	Mot	Occurrence	%	Mot	Occurrence	%
	1130			958			728			899	
faire	36	3,19%	faire	34	3,55%	faire	41	5,63%	faire	38	4,23%
fait	32	2,83%	fait	33	3,44%	formation	24	3,30%	fait	37	4,12%
travail	23	2,04%	travail	12	1,25%	fait	19	2,61%	formation	23	2,56%
travailler	14	1,24%	différent	10	1,04%	apprendre	19	2,61%	après	18	2,00%
machine	13	1,15%	temps	9	0,94%	après	11	1,51%	temps	18	2,00%
aimer	12	1,06%	poste	9	0,94%	beaucoup	9	1,24%	trouver	16	1,78%
métier	11	0,97%	machine	8	0,84%	expliquer	9	1,24%	question	13	1,45%
beaucoup	11	0,97%	travailler	8	0,84%	école	8	1,10%	avant	10	1,11%
après	10	0,88%	pratique	7	0,73%	pourquoi	8	1,10%	former	10	1,11%
monde	8	0,71%	compte	7	0,73%	comment	8	1,10%	apprendre	9	1,00%
équipe	8	0,71%	impact	7	0,73%	former	8	1,10%	comment	8	0,89%
temps	8	0,71%	arriver	7	0,73%	monde	6	0,82%	travail	8	0,89%
enfant	8	0,71%	management	7	0,73%	hygiène	6	0,82%	technique	8	0,89%
entreprise	8	0,71%	rendre	6	0,63%	exemple	6	0,82%	fin	7	0,78%
sardine	8	0,71%	après	6	0,63%	parler	6	0,82%	expliquer	7	0,78%
expliquer	7	0,62%	technique	6	0,63%	envie	6	0,82%	poser	7	0,78%
étiquette	7	0,62%	formation	6	0,63%	apporter	6	0,82%	réflexivité	7	0,78%
partie	7	0,62%	praticien	6	0,63%	métier	6	0,82%	formateur	7	0,78%
apporter	7	0,62%	réflexivité	6	0,63%	sécurité	6	0,82%	montrer	6	0,67%
arriver	7	0,62%	collaborateur	6	0,63%	trouver	6	0,82%	parler	6	0,67%
pourquoi	6	0,53%	trouver	6	0,63%	important	5	0,69%	entreprise	5	0,56%
production	6	0,53%	caisse	6	0,63%	temps	5	0,69%	beaucoup	5	0,56%
qualité	6	0,53%	client	5	0,52%	situation	5	0,69%	expliqué	5	0,56%
poste	6	0,53%	avant	5	0,52%	travail	5	0,69%	compte	5	0,56%
important	6	0,53%	Progresser	5	0,52%	transmettre	5	0,69%	envie	5	0,56%
gars	5	0,44%	marge	5	0,52%	notion	5	0,69%	réfléchir	4	0,44%
envie	5	0,44%	aise	5	0,52%	expérience	4	0,55%	pourquoi	4	0,44%
comment	5	0,44%	manager	5	0,52%	stage	4	0,55%	super	4	0,44%
plein	5	0,44%	diagnostic	5	0,52%	entreprise	4	0,55%	gros	4	0,44%
personnel	5	0,44%	terrain	5	0,52%	compliqué	4	0,55%	montré	4	0,44%
vrai	5	0,44%	point	5	0,52%	forme	4	0,55%	content	4	0,44%
pareil	5	0,44%	connaître	5	0,52%	demander	4	0,55%	compris	4	0,44%
collaborateur	5	0,44%	exemple	4	0,42%	arriver	4	0,55%	pratique	4	0,44%
terrain	5	0,44%	coup	4	0,42%	différent	4	0,55%	écharpe	4	0,44%
professionnel	4	0,35%	professionnel	4	0,42%	aimer	4	0,55%	rapport	4	0,44%
autonome	4	0,35%	content	4	0,42%	boucherie	3	0,41%	AFEST	4	0,44%
fonctionner	4	0,35%	comment	4	0,42%	prof	3	0,41%	étape	4	0,44%
geste	4	0,35%	geste	4	0,42%	montre	3	0,41%	dossier	4	0,44%
compliqué	4	0,35%	passer	4	0,42%	aider	3	0,41%	commencer	4	0,44%
boucherie	4	0,35%	fin	4	0,42%	montrer	3	0,41%	geste	4	0,44%
fier	4	0,35%	réfléchir	4	0,42%	bout	3	0,41%	amener	4	0,44%
atelier	4	0,35%	différemment	4	0,42%	revenir	3	0,41%	aimer	4	0,44%
bobine	4	0,35%	départ	4	0,42%	journée	3	0,41%	arriver	4	0,44%
heure	4	0,35%	ouvert	4	0,42%	écharpe	3	0,41%	apporter	4	0,44%
nettoyage	4	0,35%	écharpe	4	0,42%	base	3	0,41%	différent	4	0,44%
traçabilité	4	0,35%	personnel	4	0,42%	question	3	0,41%	enfant	3	0,33%
chef	4	0,35%	réflexion	4	0,42%	terrain	3	0,41%	outil	3	0,33%
enfance	4	0,35%	niveau	4	0,42%	passe	3	0,41%	simple	3	0,33%
accompagner	4	0,35%	communication	4	0,42%	profiter	3	0,41%	acquis	3	0,33%
accompagnement	4	0,35%	résultat	4	0,42%	immobilier	3	0,41%	prévu	3	0,33%
difficulté	4	0,35%	métier	4	0,42%	qualité	3	0,41%	application	3	0,33%
échange	4	0,35%	chiffre	4	0,42%	fier	3	0,41%	manière	3	0,33%
rapide	4	0,35%	crochet	4	0,42%	poste	3	0,41%	efficace	3	0,33%
maintenir	4	0,35%	maintenir	4	0,42%	parent	3	0,41%	marge	3	0,33%
expérience	3	0,27%	apprendre	4	0,42%	retrouve	2	0,27%	début	3	0,33%
boulot	3	0,27%	compétence	4	0,42%	sortir	2	0,27%	regarder	3	0,33%
regarder	3	0,27%	donne	3	0,31%	professionnel	2	0,27%	posé	3	0,33%

Tableau 37 Le lexique du travail avant et après l'AFEST (extrait)

Pour faciliter l'examen des lexiques propres à chacun de nos interlocuteurs dans les pages qui suivent, nous soulignons, en jaune, les mots qui appartiennent, ou relèvent du champ lexical du travail et, en vert, ceux qui évoquent celui de la formation, qu'ils soient employés pour parler de travail ou de formation. A titre d'exemple, des mots comme « boulot, concret, métier, compétence, machine » ainsi que les termes techniques propres à chaque domaine d'activité sont identifiés comme relevant du répertoire du travail. *A contrario*, les mots « école, théorie, stage, connaissance, enseignement » sont, quant à eux, classés dans celui de la formation. D'autres termes, d'usage plus transversal, ont été classés dans l'un ou l'autre des deux répertoires. Ainsi, à titre d'exemple, le verbe « faire », considéré comme relevant d'abord de l'agir, est classé dans le registre du travail, alors que les verbes « apprendre, expliquer » le sont dans celui de la formation, ils peuvent pourtant avoir été utilisés indifféremment dans l'un et l'autre des registres.

Dans le chapitre précédent, nous avons fait le choix d'utiliser les propos de nos interlocuteurs sur la formation pour intituler les séquences qui leur étaient consacrées, cette fois-ci nous utiliserons ce qu'ils disent sur le travail.

## VI.1 C'est le labeur qui fait l'expérience

Le discours de Romain, le patron boucher, est particulièrement représentatif d'une rupture entre travail et formation. Pour s'en convaincre, il suffit de lister et étudier les expressions qu'il utilise, dans l'entretien qui précède l'AFEST, pour parler de l'un et de l'autre. Le travail est évidemment à l'honneur dans les propos de Romain qui lui consacre beaucoup de temps et d'espace lors de notre échange. La formation, *a contrario*, y est beaucoup moins abordée. Le tableau 38 ci-après dresse l'inventaire de l'ensemble des expressions consacrées, dans ce premier entretien, au travail et à la formation.

Constatons en premier lieu le déséquilibre entre les deux parties du tableau et la dominance nette du jaune sur le vert. Du côté du travail cohabitent des mots qui appartiennent au champ lexical du plaisir – *envie, passion, kiffer, jeu, sourire* – d'autres qui invoquent le répertoire de l'effort, voire de l'exploit – *stimulation, on n'est pas à la fête, se décarcasser*<sup>134</sup>, *déplacer des montagnes, bosser comme des chiens* – d'autres enfin qui ont trait au registre des principes moraux – *trouille, problèmes, devoir accompli*, et pour finir soulignons ce quasi pléonasme, « *c'est le labeur qui fait l'expérience, la répétition* ».

---

<sup>134</sup> Se décarcasser : dans l'expression d'un boucher cette métaphore de l'effort tient de la métonymie.



Les mots du travail	Les mots de la formation
les gars ont la trouille de passer dans la <b>vie active</b>	une tendance actuelle qui est de garder les gens sur les <b>bancs des écoles</b>
pas <b>d'expérience</b> et surtout pas <b>d'expérience</b> du <b>monde professionnel</b>	on se retrouve, à l'heure actuelle, avec des jeunes qui vont sortir de <b>l'école</b> à 22, 23 ans, mais qui, en réalité, ne savent rien faire.
Vous voyez, moi avec le <b>cursus classique</b> du <b>BP</b> et du <b>CAP</b> , je me suis installé ici à 24 ans.	On se retrouve un peu avec le même problème quand on sort <b>d'une école de commerce</b> à 25 ans. J'ai beaucoup de <b>copains</b> qui ont fait des <b>études</b> , qui sortent à 25 ans et qui ne trouvent pas de <b>boulot</b> car ils n'ont pas <b>d'expérience</b> et surtout pas <b>d'expérience</b> du <b>monde professionnel</b>
moi je suis dans le <b>cadre concret</b> avec les problèmes que ça implique, mais, à 24 ans, on est <b>autonome</b>	là où j'ai des <b>copains</b> qui font encore des <b>études</b> , je ne vais pas dire non efficaces mais très <b>théoriques</b> ,
j'ai à cœur que tout le monde monte en <b>compétences</b> (...) le fait est que la seule chose qui va m'intéresser est la montée en <b>compétences</b>	Maintenant ils ne viennent même plus chez moi. Je peux mettre toutes les annonces que je veux, vous ne verrez jamais un <b>gars</b> qui a plus de 30 ans débouler chez moi. Parce qu'ils ont la trouille, je vous le dis franchement.
et le soir, quand ils rentrent chez eux, ils se sentent bien sentiment du <b>devoir accompli</b>	Au début c'est un <b>capital</b> , tu mises sur ta <b>formation</b> et à la fin elle te donne de la <b>connaissance</b> qui fera de la <b>rémunération</b> , du <b>savoir</b> ...
<b>stimulation</b> des individus	La confrontation dans un <b>stage</b> , très <b>scolaire</b> . Car à <b>l'école</b> de la boucherie, c'est un <b>stage</b> qui doit correspondre à tout le monde
Moi je vais plus miser sur <b>mes gars</b> et me dire que s'ils le comprennent, normalement ils feront forcément du <b>bon boulot</b>	Le retour du <b>stagiaire</b> qui revient, ce n'est pas flatteur pour <b>l'école</b> , c'est de mettre en évidence les <b>compétences</b> que nous avons ici.
Le fait de fonctionner comme ça fait qu'on ne peut pas <b>travailler</b> avec tout le monde. Quelqu'un qui ne voit pas le <b>métier</b> comme moi je le vois, qui ne fait pas le <b>métier</b> avec passion et envie, ça ne fonctionne pas.	Moi j'ai des <b>stagiaires</b> qui, s'ils y vont, ce n'est pas pour rien.
Si c'est quelqu'un qui subit son <b>métier</b> , il aura jamais envie d'aller un peu plus loin, de <b>se décarcasser</b> pour faire mieux	Ils vont se dire : j'ai posé des <b>questions</b> , j'ai pas eu les <b>réponses</b> . Le <b>prof</b> , il m'a montré ça, moi je lui ai demandé pourquoi, il a pas su me répondre. Je lui ai dit qu'ici on faisait comme ça et le <b>prof</b> a été mis en <b>difficulté</b> . Ça assoit la position de la boucherie et mon <b>enseignement</b> pour le coup.
quand ils voient leurs <b>copains</b> et qu'eux ils sont encore au <b>pied du billot</b>	La responsabilité, elle est immense. Si on est un minimum respectueux du <b>savoir</b> qu'on nous a <b>enseigné</b> , vous le <b>transmettez</b> .
J'ai pris leur place et eux ont pris la mienne. Eux juste assister, regarder <b>travailler</b> et moi j'ai commenté ni plus ni moins mes <b>gestes</b> .	on a quand même les <b>stages</b> de <b>perfectionnement</b> à <b>l'école</b> . Mais je vais être péjoratif. Mais Nolwein je le mets avec un <b>prof</b> de <b>l'école</b> , <b>techniquement</b> il sera au niveau des <b>profs</b> .
on fait des <b>gestes</b> , on est un <b>métier manuel</b> mais il faut expliquer pourquoi on le fait. Parce que le <b>geste</b> sans <b>explication</b> , ça ne sert à rien.	Après éventuellement, on va avoir des <b>stages</b> de gestion, des trucs comme ça qui peuvent être intéressants...
c'est un aspect <b>technique</b> mais il faut <b>expliquer</b> pourquoi. Il faut <b>expliquer</b> pourquoi on <b>fait</b> , on montre, éventuellement on montre comment il <b>faut pas faire</b> , comme ça on <b>comprend</b> pourquoi ça ne fonctionne pas.	On parle souvent de nos <b>formations d'ouvrier</b> mais <b>formation</b> de <b>chef d'entreprise</b> , il n'y en a pas non plus.
car le but du jeu c'est qu'ils soient des <b>gars autonomes</b> . Reprendre à nouveau la pièce et constater qu'elle est bien épluchée	peut-être parce que cette <b>formation</b> elle se fait naturellement au sein de <b>l'entreprise</b> .
je ne veux pas qu'ils soient bons <b>exécutants</b> . Ça ne m'intéresse pas. Les bons <b>exécutants</b> , il n'y a rien de plus facile à trouver.	Et je vais vous dire les <b>stages</b> de <b>perfectionnement</b> qu'on a à <b>l'école</b> de la boucherie, c'est loin d'être plein.
Je veux que ça soit des individus <b>autonomes</b> .	L'inconvénient c'est que des fois, on n'a pas le truc <b>académique</b>
L'idéal est qu'ils s'inscrivent aussi dans une <b>équipe</b> . Là c'est encore plus compliqué mais j'ai à cœur que le mec il <b>travaille</b> comme moi, même si je ne suis pas là.	
Je suis le seul <b>MOF</b> de Paris, en <b>boucherie</b> . Tous les autres ne pensent même pas avoir besoin de se frotter aux <b>concours</b> pour monter en <b>compétences</b> .	
C'est pour ça que j'ai une <b>équipe</b> jeune. Eux, ils misent sur leur avenir. Surtout dans les <b>métiers</b> comme le mien.	
Ils ne vont pas lâcher mon <b>billot</b>	pour aller <b>cueillir des pâquerettes</b> .
Ça assoit la position de la <b>boucherie</b> et mon <b>enseignement</b> pour le coup.	
on a des <b>artisans</b> qui sont bruts de décoffrage. Il faut <b>bossier</b> 10 ans avec eux comme des chiens, pour qu'ils te montrent quelque chose	
J'ai <b>bossé</b> avec des mecs qui te disent tu fais comme ci, comme ça mais tu sais jamais pourquoi. Tu pettes un boulon	
Même si je les adore. Parce que c'est mes <b>gars</b> , parce que je suis leur <b>patron</b> .	
des choses qui sont vraies, authentiques, qui ramènent peut-être au sens d'un <b>artisanat</b> qu'on avait peut-être à une époque et qu'on a peut-être moins	

Les mots du travail	Les mots de la formation
J'ai cru, je pensais à cette époque-là, qu'importe les lacunes, du moment qu'on mettait du travail en face, ça fonctionnait. Il y a des gens qui ont des facilités, bien ! il y a des gens qui ont plus de difficultés, ils doivent travailler plus	
Mais il y a aussi l'envie de bien faire. Cette envie fait qu'il y en a qui déplaceraient des montagnes et d'autres rien.	
quelqu'un qui soit pas forcément l'élite, (...) mais qu'il soit un bon professionnel, autonome, qu'il ait les bonnes bases, et de bonnes habitudes.	
Oui ce sont des collaborateurs qui font marcher ma boucherie	
si moi je veux être fier de cette boucherie, de cette équipe, je peux pas me dire que tous mes gars sont des exécutants.	
mes gars, ils kiffent. Les mecs ils se tapent 70H par semaine avec le sourire...	
On passe tellement de temps au travail, c'est tellement lourd d'implication que si on n'est pas bien, on n'est pas épanoui dans son travail, tu plantes toute ta vie. Quand on se fait chier dans le boulot, c'est l'horreur.	
c'est une reconnaissance du labeur. Car c'est le labeur qui fait l'expérience, c'est la répétition	

**Tableau 38 Travail & formation, pour le patron-boucher, avant l'AFEST**

Du côté de la formation, ce qui frappe en premier lieu est la présence quasi constante de la négation, comme si la formation était du côté de ce qui n'est pas, ce qui échoue, ce qui n'existe pas, en fait : « *ne savent rien faire* », « *ils n'ont pas d'expérience du monde* », « *non efficaces* », « *ce n'est pas flatteur* ». La seconde constante est le recours à un vocabulaire à la fois scolaire et infantilissant pour désigner la formation ou ceux qui la suivent : « *les bancs de l'école* », « *cueillir des pâquerettes* », « *copains* », « *le retour du stagiaire* ».

Enfin, relevons cette perle dans les propos de Romain qui démontre à quel point il considère la formation comme inapte à la fois au développement des compétences et à celui des connaissances. L'unique emploi du mot « *enseignement* » est pour désigner ce qu'il transmet lui-même à ses collaborateurs, enseignement auquel il reconnaît néanmoins qu'il manque parfois « *le truc académique* ». Seuls professionnels et activité professionnelle sont en capacité de transmettre aux jeunes savoir-faire et connaissances.

Pour ces différentes raisons, nous considérons qu'au sein de la boucherie, au moment où elle accepte de s'engager dans l'expérimentation, le lien entre travail et formation est du type de la première catégorie de dichotomie identifiée au chapitre 3, l'invisibilité réciproque.

Examinons, dans ce contexte, le lexique postérieur à l'AFEST (tableau 39).

Nous observons tout d'abord que le déséquilibre observé précédemment a disparu. Il est même plus souvent question de formation que de travail si on compare le nombre de mots surlignés en vert (formation) et ceux en jaune (travail).

Les mots du travail	Les mots de la formation
Là c'est nous qui <b>adaptions</b> à notre <b>situation</b> et comme c'est quelque chose qu'on est habitué à <b>faire</b> . finalement on s'est rendu compte, mais c'est du positif, qu'il y avait des choses à <b>améliorer</b> ...	si on avait fait une <b>formation classique</b> , on n'aurait pas vu.
Je vous donne l'exemple d'une <b>mise en pratique</b> du nettoyage : en <b>théorie</b> on le <b>sait</b> tous, c'est pas le <b>problème</b> mais là de <b>mettre en pratique</b> dans un endroit qu'on connaît déjà ça nous a permis de nous rendre compte que, voilà... dans le temps <b>d'action</b> on n'était pas forcément au top, que dans l'anticipation du temps que ça nous prenait, on n'était pas forcément bons non plus.	puis le fait de <b>réfléchir</b> après, de faire un petit <b>débrief</b> après ça fait que non seulement on se dit ça c'est bien, ça c'est pas bien.
Mais ça permet de mettre en <b>action</b> des choses pour <b>améliorer</b> le coup d'après.	En fait, comme c'est pas chiant, c'est sympa, c'est cool, ça se fait bon <b>enfant</b> .
Un tas de petits détails qui font qu'on est plus pertinents que si on le <b>faisait</b> pas en <b>conditions réelles</b> . Car là ça nous a obligé à prendre le temps de le <b>faire</b> ...	Et comme c'est sur un <b>outil informatique</b> , c'est léger, c'est simple, ça évite de trop <b>formel</b> .
Choses qu'on ne fait pas toujours d'ailleurs. Car les choses qu'on ne voit pas, on ne sait pas que ça ne va pas.	Franchement c'est sympa. Ça permet de reparler de ce qu'on a <b>fait</b> avant. Est-ce que c'est bien <b>acquis</b> ? si on a un petit <b>doute</b> , on a la <b>réponse</b> . C'est plutôt bien.
Mais comme on ne prend pas le temps soit de se les dire, soit de les <b>poser par écrit</b> et bien finalement la semaine d'après ça recommence, souvent.	Encore une fois, toutes vos petites <b>questions</b> qui sont sur les côtés sont très bien. Quand on y <b>répond</b> , on a l' <b>axe</b> à voir.
J'ai fait faire la mise en place du <b>poste</b> car il faut prévoir la viande, l'assaisonnement, le matos, ça fait beaucoup de choses qu'il faut <b>mettre en place</b> .	Ça nous a pris plus de temps que prévu par contre ! Ce qui est normal car prendre le temps de <b>réfléchir</b> avant sur ce qui allait bien et ce qu'on voulait <b>faire</b> ... on l'avait jamais <b>fait</b> en fait.
La <b>fabrication</b> en elle-même qui est assez longue ; le <b>nettoyage</b> du <b>poste de travail</b> qui est longue aussi évidemment car il y a le <b>hachoir</b> , le <b>poussoir</b> , les <b>boyaux</b> , etc.	Ça nous a pris plus de temps que prévu. Pourquoi ? parce qu'on pensait forcément que ça allait être simple alors que ça ne l'est pas forcément.
Et la 5ème, que j'ai encore fait à part, c'est la <b>réalisation</b> d'un <b>rosbeef</b> en <b>magasin</b> devant un <b>client</b> ... qui est sympa parce que le <b>rosbeef</b> , c'est assez technique. Il y a un peu de <b>ficelage</b> , il faut être <b>précis</b> dans ses <b>gestes</b> , <b>précis dans le poids</b> , et surtout correspondre parfaitement à la <b>commande</b> .	Parce que justement, c'est un <b>axe d'amélioration</b> qu'on n'avait pas avant.
Le faire en <b>conditions réelles</b> , à l'instant T, dans un endroit qui s'y prête...	le but du jeu c'est de mettre la <b>formation</b> en <b>application</b> ...
le mettre vraiment dans les <b>locaux</b> fait qu'on est pertinent, on est pertinent à 200%.	faire en conditions réelles, à l'instant T, dans un endroit qui s'y prête. mettre la <b>formation</b> en <b>application</b>
Au-delà du stade <b>professionnel</b> .	Là le <b>faire</b> vraiment de manière très <b>concrète</b> , avec un <b>résultat</b> à obtenir, c'est très pertinent.
C'est un peu ça, alors on <b>travaille</b> toujours mais on se voit dans un autre <b>contexte</b> . C'est presque ça	Je le vois bien, moi qui donne parfois des <b>cours</b> à l' <b>école</b> de la boucherie... là on n'est pas toujours dans le <b>concret</b> , chacun y va de son <b>commentaire</b> ...
<b>Sachant</b> qu'on <b>sait</b> bien qu'on dit avant qu'on <b>sait</b> qu'il y a des merdes là, là, et là... mais on se dit c'est pas grave... on va essayer de <b>s'améliorer</b> , on verra ça sur le <b>tas</b> .	on pourrait presque mettre ça au stade d'aller <b>faire</b> du canoé avec ses gars.
Par exemple, la <b>fabrication</b> des <b>saucisses</b> , ça a soulevé quelques <b>axes d'amélioration</b> , on va essayer d'utiliser ce qu'on a vu. C'est pas que du <b>cas par cas</b> , ça fait avancer l' <b>entreprise</b> , c'est ça qui est bien.	Ça peut renforcer le lien <b>professionnel</b> , pas seulement entre le <b>chef d'entreprise</b> et les <b>collaborateurs</b> , même entre eux.
	je vais pas dire qu'il faudrait que ça soit obligatoire... il faudrait s'en inspirer pour qu'il y ait de la <b>formation plus ou moins continue</b> sur deux, trois <b>tâches</b> . C'est super
	Le tout serait vraiment de s'assurer des <b>prérequis</b> : est-ce qu'il y en a un qui a les <b>prérequis</b> pour <b>former</b> les autres, franchement il faut y aller car c'est super, c'est hyper <b>efficace</b> .
	la <b>formation</b> typique est tellement dépendante du type de boucherie
	Si on veut vraiment être <b>pertinent</b> et qu'on mette les choses en <b>application</b> ... je pense que c'est le gros intérêt de cette <b>formation</b> -là c'est, qu'en fait, ça nous pose avant... sur les <b>problématiques</b> à <b>résoudre</b> .

**Tableau 39 Travail & formation, pour le patron-boucher, après l'AFEST**

Certes l'entretien de bilan de l'AFEST était l'occasion de parler de formation, pourtant, l'écart nous paraît justifier de retenir cette inversion.

Au-delà de ce premier constat, observons que Romain n'a plus recours au lyrisme et à l'hyperbole qui caractérisait son discours précédent. Comme si l'AFEST avait obligé le travailleur à, à la fois, observer le travail et s'observer travaillant, avec une humilité jusqu'ici absente et qui contraste vivement avec les certitudes affichées précédemment : « *le nettoyage, en théorie on le sait tous [...] dans le temps d'action, on n'était pas forcément au top* », « *car les choses qu'on ne voit pas, on ne sait pas que ça ne va pas.* », « *comme on ne prend pas le temps [...] finalement la semaine d'après ça recommence* », « *on va essayer d'utiliser ce qu'on a vu* ».

Le « super-boucher » a perdu de sa superbe. Paradoxalement, c'est en quittant le registre de l'excellence et du théâtral, que le travailleur s'est réapproprié le travail. Le travail est remis à sa juste place, celle du travail réel. Le travail réel ne se raconte pas avec emphase, il se mesure à hauteur d'homme. Cette métamorphose est assez remarquable.

Elle est confirmée quand on se penche sur les expressions relatives à la formation. Là encore, on constate l'étonnement de Romain, sa surprise de découvrir grâce à l'AFEST que peut-être sa manière de travailler mériterait d'être corrigée, quand bien même les expressions liées à la formation semblent être cantonnées à l'insignifiant, au « petit » : « *c'est bien, c'est pas bien, petit debrief, c'est léger, c'est sympa, un petit doute* ». Il ne s'agit néanmoins pas du même homme, l'AFEST opère lentement une métamorphose, le verbe quitte progressivement le registre de l'anecdotique pour se professionnaliser, comme si la formation gagnait en maturité : « *prendre le temps de réfléchir, justement un axe d'amélioration* ». Soulignons en outre que le faire, l'agir est passé du côté de la formation : « *mettre en action, vouloir faire, axe d'amélioration, conditions réelles, mettre la formation en application, on travaille toujours* ».

En conclusion, Romain compare sa propre pratique de formateur à celle mise en œuvre avec l'AFEST et reconnaît que la sienne n'est pas la plus pertinente : « *je donne des cours à la boucherie, là on n'est pas toujours dans le concret* ». L'AFEST a provoqué un changement de paradigme.

Ce qui était en opposition – travail et formation – se rapproche grâce à l'AFEST qui provoque un questionnement des valeurs ; plutôt qu'une lecture manichéenne de l'activité – travail ou formation – l'AFEST lève le tabou lié à la formation et lui rend son droit de cité dans le travail.

## VI.2 C'est l'usine mais c'est pas la chaîne

Qu'en est-il pour l'entreprise de façonnage où Nadia, la formatrice, a immédiatement indiqué la place de la formation dans l'entreprise en nous indiquant qu'il était normal que ce soit elle qui s'en charge car, en mi-temps thérapeutique, elle n'est plus à la production. En d'autres termes la formation est une gêne, elle empêche le travail de se faire, mieux vaut donc utiliser des gens qui ne sont pas indispensables à l'activité. Pourtant si formation et travail paraissent implicitement opposés nous découvrons au travers des propos de Nadia que, peut-être, les contraires parviennent à se rapprocher.

Examinons ce que Nadia nous dit sur le travail et la formation pendant le premier entretien que nous avons avec elle, avant qu'elle mène l'AFEST au profit d'un de ses collègues. Nous procédons toujours de la même manière et soulignons en jaune les mots qui appartiennent au lexique du travail et en vert ceux qui sont du registre de la formation. Là encore, nous observons un très net déséquilibre en faveur du travail.

Pour parler du travail, Nadia emploie en priorité le verbe « *faire* », il est utilisé vingt-quatre fois dans les phrases inventoriées dans le tableau 40 ci-après.

Les mots du travail	Les mots de la formation
Je suis <b>conditionneuse plieuse</b> et j'ai 64 ans. J'ai encore 3 ans à <b>faire</b> .	C'est pourquoi c'est moi qui ai été désignée, car comme je connais bien <b>l'atelier</b> depuis 20 ans que j'y suis.
D'ailleurs en 20 ans, je n'ai jamais eu d' <b>arrêt de travail</b> .	Eux ça les arrange. On prend pas une personne de la <b>production</b> pour faire ça.
Moi je le <b>fais</b> depuis 20 ans... automatiquement.	C'est pour ça qu'ils m'ont pris moi car j'ai déjà <b>appris</b> à certaines personnes.
Il faut le <b>faire</b> tous les jours. Après c'est <b>automatique</b> .	Bien sûr, il faut bien qu'ils <b>apprennent</b> aussi. Comme ça après, ils se <b>débrouillent</b> tout seuls. Je trouve que c'est important.
Du coup je ne suis plus en <b>production</b> et je suis dans les <b>bureaux</b> . Je <b>fais</b> les modèles <b>à la main</b> , je <b>fais</b> plein de petites choses, dans les <b>bureaux</b> .	Ils pourront aller partout dans <b>l'atelier</b> . C'est important. Quand il manque du monde. Parce qu'il y a toujours, malgré tout, des gens qui sont malades ou qui sont absents.
je reprends à <b>temps complet</b> , mais dans les <b>bureaux</b>	L'été quand j'ai des intérimés, souvent je leur <b>montre</b> et après je les laisse <b>faire</b> un petit peu. Comme ça, l'année d'après, quand ils reviennent, ils <b>savent</b> .
parce que j'avais l'habitude de le <b>faire</b> ... je sais pas. C'était... Dans mon <b>atelier</b> , j'étais bien	Au début, on est un peu <b>maladroit</b> , mais ça c'est tout le monde... Ca c'est normal, il faut être patient avec les gens.
c'est ça qui est bien : on n'est pas <b>à la chaîne</b> en fin de compte... C'est <b>l'usine</b> mais c'est pas la <b>chaîne</b> .	<b>Sur le tas</b> ! oui ! parce qu'on <b>apprend</b> mieux lorsqu'on voit les gens <b>faire</b> , et le <b>faire</b> en même temps. Si on ne le <b>fait</b> pas, on perd, de toutes façons.
Ça ne va pas, on arrête, on regarde.	Il faut le <b>faire</b> tous les jours. Après c'est <b>automatique</b> .
On <b>travaille</b> tout seul, on est bien quoi	Mais si on le <b>fait</b> un petit peu car avec des <b>formations</b> tu vas le <b>faire</b> une semaine et après tu ne le <b>fais</b> plus.
c'est nous qui nous <b>débrouillons</b> ... sauf si on a un gros souci. En principe on se <b>débrouille</b> , on est chacun à sa <b>machine</b> .	Moi je trouve que, le <b>faire</b> sur une machine, avec une personne qui est là pour <b>l'aider</b> , pour te <b>montrer</b> , c'est beaucoup mieux.

Les mots du travail	Les mots de la formation
Surtout qu'il faut de la <b>qualité</b> aux parfums. Nous c'est des grandes <b>marques</b> : on travaille pour de grandes <b>marques</b> .... Bien sûr il faut de la <b>qualité</b> . On a beaucoup de <b>normes</b> à respecter	Moi, j'ai <b>appris</b> comme ça.
Il y a plein de choses à <b>faire</b> , <b>faire</b> attention à ce que l'on <b>fait</b> , les enveloppes à <b>remplir</b> , <b>pointer</b> tous les cartons. Un <b>travail</b> bien <b>fait</b> ! Il faut être très vigilant quand même. Il faut <b>faire</b> très attention, parce que des fois, il y a des bobines où il manque une étiquette. Donc à la sortie, il faut <b>faire</b> très attention, quand même. C'est un des <b>ateliers</b> où il faut être le plus vigilant.	Au bout d'un ou 2 mois, normalement, ça devrait aller tout seul.
Si vous allez à <b>l'atelier</b> d'à côté, le trad, le traditionnel, c'est juste des plis. S'il est un petit peu de travers, c'est pas grave.	
Je <b>sais</b> pas. Je suis tellement habituée. Oui, quand c'est fini, que c'est bien, qu'on a bien <b>travaillé</b> , qu'on a fait une bonne <b>production</b> .	
Et puis les jours où ça va, on est content	
mais le <b>travail accompli</b> , moi j'aime bien.	
Des fois les bobines de parfum ça casse tout le temps. C'est ce que <b>j'expliquais</b> hier. Alors là c'est agaçant, c'est très énervant d'ailleurs. On n'avance pas quand c'est comme ça et c'est pas drôle. Mais il faut subir, il faut accepter.	
c'est un <b>travail</b> qui est quand même difficile. Que 8 heures sur une <b>machine</b> , quand même que c'est lourd le papier, faut pas oublier. Que c'est quand même des <b>gestes répétitifs</b> qu'on fait...	
Bien sûr qu'il y a du <b>bruit</b> . Il y a des <b>décompresseurs</b> à chaque <b>machine</b> . On a des <b>casques</b> si on veut, des <b>bouchons</b> , on prend ce qu'on veut. On a des <b>chaussures de sécurité</b> , ça c'est obligatoire.	
On est un peu <b>stressé</b> quand ils viennent en <b>machines</b> . Il faut l'admettre. Pour peu que l'étiquette elle se met pas comme elle veut... il faut que ce soit pile comme eux ils veulent.	
C'est pas que c'est compliqué mais il faut être toujours être là à <b>faire attention</b> .	
On dépose une étiquette, il faut être régulier et tout. C'est pas évident. Mettre les bobines, tout ça.	
On met du papier, faut marger d'abord, et d'une. On met du papier, comment expliquer... ça avance et il y a une cellule qui détecte la feuille et quand elle détecte la feuille, la bobine, il y a l'étiquette qui se dépose. Voilà.	
comme j'étais âgée, j'étais souvent sur cette <b>machine</b> parce qu'elle est pas grande. C'est des petits formats.	
en principe, les gens changent. Pour que ce soit moins <b>monotone</b> . Pour pas que ce soit les mêmes qui ait toujours les <b>mêmes formats</b>	
C'est le <b>responsable d'atelier</b> qui met les personnes qui sont adaptées. Il sait quelle personne qui sait <b>faire</b> marcher cette <b>machine</b> -là.	
Ça dépend ce que le <b>client</b> , il veut. On <b>fait</b> des paquets, on met en cartons, on met sous film	
C'est les <b>clients</b> aussi qui exigent certaines choses, on peut pas aller contre eux.	
Et les <b>machines</b> elles ne sont pas toujours pareilles. Des fois on met une étiquette, des fois on met 2 étiquettes sur la même feuille.	
il y a des <b>contrôles</b> , tous les ¼ d'heure, il faut qu'on pointe une étiquette	
On voit les gens qui sont pas <b>motivés</b> de toutes façons. Il y en a qui n'aiment pas : ils vont <b>faire</b> moins de <b>production</b> que les autres	

**Tableau 40 Travail & formation, pour l'ouvrière en façonnage, avant l'AFEST**

Où se situe *facere* : entre *laborare* et *operare* ? Loin d'être, à nos yeux, un verbe pauvre, il nous paraît détenir un statut très particulier dans la langue française. Sa forte polysémie lui permet de remplacer quasiment tous les verbes, y compris « être » et « avoir » ; il n'appartient pas aux verbes d'état mais est bien souvent utilisé comme tel : je fais l'ouvrier. Il s'agit finalement d'un mot plurivoque qui rassemble tout ce qui évoque le travail, en particulier pour une ouvrière dont la mission est de fabriquer. On ne peut manquer de songer à l'antienne « faire et défaire, c'est toujours travailler ». Faire est à ce point synonyme de l'agir que, très logiquement, Nadia l'emploie à nouveau quand elle évoque sa mission de transmission : « *le faire sur une machine, avec une personne qui est là pour t'aider* » ; pour Nadia, former, ou être formé, c'est faire avec...

A l'inverse, elle n'emploie qu'une seule fois le mot « *formation* », pour désigner ce qui se passe à l'extérieur de l'entreprise : suivre une formation est pour elle participer à des stages extérieurs à l'entreprise, peut-être extérieurs au travail puisque « une semaine après, tu ne le fais plus ». Plutôt que nommer formation ce qui se passe à l'intérieur de l'entreprise et dont elle a la charge, elle privilégie le recours aux périphrases pour expliquer comment elle procède : « je leur montre, je les laisse faire un petit peu, quand on voit les gens faire, expliquer comment faire ». Tous ces verbes renvoient à l'action, à ce qui est réalisé lorsqu'on travaille, il n'est pas question de formation : elle est sur le poste de travail et elle montre au collègue comment procéder, comment « faire ». En définitive, dans le discours de Nadia, la formation est d'autant moins visible qu'elle est une des formes que prend le travail.

Ici encore, nous estimons que la règle, au sein de cette organisation, est plutôt celle d'une invisibilité entre travail et formation.

Comment le discours de Nadia a-t-il évolué après l'AFEST ?

Lorsque, comme précédemment, on s'intéresse à l'emploi qu'elle a du verbe « faire », on constate que sur les vingt-cinq occurrences du mot, vingt-et-une sont utilisées par Nadia pour décrire la formation (tableau 41).

On observe également que les verbes qu'elle utilise pour évoquer l'action de former, ou d'être formé, sont à la fois plus nombreux et plus divers : « *apprendre, montrer, connaître, savoir, expliquer, essayer, progresser, comprendre, réussir, assimiler* ». Qu'il soit question de travail ou de formation, on les trouve en égale proportion.

Les mots du travail	Les mots de la formation
Je suis au <b>bureau</b> maintenant. Le nom [de mon poste], je ne <b>sais</b> pas... j'aide...	Oui, <b>apprendre sur le tas</b> , oui, tout à fait ! J'ai <b>appris</b> comme ça, aussi. On <b>apprend</b> ...
<b>Progresser</b> , non, parce que c'est toujours la même chose. Quand on l'a <b>fait</b> une fois, après c'est pareil, il n'y a pas de miracle ! Il a <b>progressé</b> dans la <b>marge</b> , ça c'est certain !	je le <b>faisais</b> déjà avant, quand il y avait des intérim, je leur <b>montrais</b> , j'ai toujours <b>fait</b> comme ça, alors ça n'a pas beaucoup changé Il ne <b>connaissait</b> pas très bien et la <b>marge</b> ce n'était pas évident au début, il <b>margeait</b> trop gros.
Lui, en principe, il est sur une grosse <b>machine</b> à l'UDR, donc lui, il <b>marge gros</b> .	Après, je lui ai expliqué, puis après ça a été. Voilà ! Je lui ai <b>montré</b> au début pour la <b>marge</b> , comment il fallait <b>faire</b>
Au début, Cédric, la <b>marge</b> , il n'a jamais été (sur le Gabrain), il va en <b>machine</b> , à la grosse <b>machine</b> mais celle-ci, il ne la <b>connaissait</b> pas.	sur la vidéo, au début il y a des <b>ratés</b> , les cartes ne passent pas bien, <b>automatiquement</b> , vu qu'il n'avait pas bien <b>margé</b> . Donc, je lui ai <b>expliqué</b> et après ça a été.
Oui, oui ! Moi j'étais en sortie, il faut être à deux... Tu <b>sais</b> , il faut quelqu'un à l'entrée qui <b>marge</b> et puis quelqu'un à la sortie parce que ne la <b>machine</b> , elle va à <b>plus de 10 000</b> ! Il fallait 2 personnes.	La première, je l'ai mise, je lui ai <b>montré</b> comment il fallait <b>faire</b> , puis la deuxième il a fallu qu'il la <b>fasse</b> , il a un des petits <b>ratés</b> , évidemment, puis la troisième ça a été mieux, puis après on l'a même <b>fait</b> en roulant, il a passé le raccord en roulant et, là, il était content !
	Non, parce que la <b>marge</b> il ne <b>faisait</b> pas bien comme il ne <b>savait</b> pas bien...
Puis, moi j'étais en sortie parce qu'il fallait que je <b>vérifie</b> les paquets, je ne pouvais pas <b>faire</b> autrement.	Quand je lui ai dit qu'il <b>margeait</b> trop gros et c'est pour ça que les cartes elles ne partaient pas, <b>automatiquement</b> , elles avaient du mal à partir.
En plus, les nouvelles <b>étiqueteuses</b> , elles sont digitales... Même moi, je ne la <b>connaissais</b> pas trop, celle-ci, je me suis <b>débrouillée</b> .	Après, je lui ai dit « <b>essaie</b> de la <b>faire</b> plus fine », et quand il l'a fait plus fine, il a <b>compris</b> que, là, ça allait beaucoup mieux. On a vraiment discuté ensemble à la fin mais au changement de chaque bobine, je lui ai <b>expliqué</b> , je lui ai <b>montré</b> des petites choses qu'il ne fallait pas <b>faire</b> : il fallait bien suivre pour le dérouleur...
<b>machine</b> va s'arrêter mais elle ne s'est jamais arrêtée l'étiqueteuse, pour quelle raison ? On ne le <b>sait</b> pas ! On l'a <b>remise en route</b> .	Mais, là, je lui ai expliqué comment il fallait <b>faire</b> pour monter l'étiquette, descendre l'étiquette, la mettre à la bonne dimension, tout ça...
	Et il a tout à fait <b>compris</b> , la fois d'après, il l'a <b>fait</b> et ça a été impeccable !
Oui, mais ce n'est pas grave ! On l'a <b>rallumée</b> , l' <b>étiquette</b> , elle ne tapait plus. Pourquoi ? Mystère ! Mais, c'est souvent comme ça, chez nous, il ne faut pas s'inquiéter.	Je venais voir ce qu'il <b>faisait</b> et je lui <b>expliquais</b> tout ça...
	De toutes façons, c'est en le <b>faisant</b> qu'on s'aperçoit de certaines choses.
Quand il <b>faisait</b> quelque chose de <b>pas bien</b> , je lui disais, quoi. Je n'allais pas attendre, si une <b>étiquette</b> est mal placée, il faut le dire tout de suite, on ne peut pas <b>rouler</b> comme ça. il était très content de ce qu'il a <b>fait</b> , comme il ne <b>connaissait</b> pas la machine, il était fier, même, comme il avait <b>réussi</b>	De toutes façons, pour <b>expliquer</b> , si on n'est pas sur la <b>machine</b> , ça ne va pas, il faut être dessus et il faut le <b>faire</b> , c'est en le <b>faisant</b> qu'on <b>apprend</b> , en fin de compte.
	Ne serait-ce que regarder mais, si tu regardes et que tu ne le <b>fais</b> pas, après tu oublies. Tandis que quand on le <b>fait</b> , après on ne l'oublie pas.
Ce qu'il avait aimé, ce qui lui avait déplu... Au début, ce qu'il n'aimait pas c'est qu'il n'y arrivait pas à la <b>marge</b>	Mais, je <b>sais</b> bien que le jour où il y sera, la première bobine, il faudra encore peut-être lui <b>remontre</b> parce que, là, il n'y est pas dessus pour l'instant. Disons, qu'on va lui <b>montrer</b> une fois et après c'est bon ! Il a <b>assimilé</b> .
	Oui ! On en a parlé tous les deux, il était content ! Il aime bien <b>apprendre</b>
	mais quand je lui ai <b>expliqué</b> comment <b>faire</b> , après il était content !
	Oui, à la fin, on a parlé, je lui ai <b>posé les questions</b> qu'elles m'ont dit, (...): s'il avait apprécié, s'il avait aimé ce qu'on <b>faisait</b> , tout ça...Oui, il était content !
	Oui parce qu'il aime bien <b>apprendre</b> , il a <b>appris</b> pour l'UDR, il <b>sait rouler</b> en plieuse, là il a <b>appris</b> sur les Gabrain...
	Parce qu'il a bien <b>écouté</b> ce que je lui ai dit et il faisait vraiment ce que je lui disais.
	Et puis, il a vite <b>compris</b> ! C'est ça surtout ! C'est important !
	et j'aime bien <b>montrer</b> ce que je <b>sais faire</b> , en fin de compte.
	et puis... moi, j'aime bien montrer mon <b>savoir-faire</b> aux gens. Ça, ça <b>m'intéresse</b> , ça me plaît !
	Ça m'a plu, j'ai trouvé ça très bien de <b>montrer</b> ... c'était très agréable de <b>montrer</b> ce qu'on <b>sait faire</b> , en fin de compte.

Tableau 41 Travail & formation, pour l'ouvrière en façonnage, après l'AFEST

Le principal changement est, semble-t-il, l'expression des émotions. Précédemment, Nadia était soit évasive pour évoquer ce quelle ressentait au travail, « *je ne sais pas*,



*je suis tellement habituée* », soit en mode « *automatique* », soit encore conditionnait sa satisfaction au résultat obtenu, « *on a bien travaillé, on a fait une bonne production* ».

Désormais, elle exprime, et à plusieurs reprises, du plaisir, ou plutôt un plaisir personnel. Comme si l'AFEST lui permettait d'incarner un « je » absent jusqu'ici. Par deux fois, elle évoque la joie de « *montrer* » son « *savoir-faire* ». Le recours à ces deux mots – montrer et savoir-faire – n'est pas neutre. L'AFEST est pour elle l'occasion de donner à voir ce qu'elle est, le donner à voir aux « *gens* », bien sûr, mais aussi à elle-même « *Ca, ça m'intéresse, ça me plaît !* » Il est également question de plaisir pour le bénéficiaire de la formation : « *il était très content de ce qu'il a fait* », « *il était fier, même, comme il avait réussi* ». C'est à l'aune du plaisir que Nadia semble évaluer l'impact de la formation ainsi que son résultat.

On se souvient qu'il s'agit d'une travailleuse abîmée par un accident de santé et par le fait de ne pas avoir retrouvé la place qui était la sienne à son retour d'arrêt de travail. On découvre dans cet entretien mené après l'AFEST des termes qui évoquent le registre du plaisir : plaire, trouver ça bien, intéresser, content, apprécier, aimer, agréable.

Il y a bien un impact AFEST sur la vision qu'a Nadia de ses propres capacités professionnelles et d'elle-même. Pourrait-on envisager l'AFEST comme un moyen de se soigner du travail ?

L'AFEST a un impact narcissique sur le travailleur-formateur, voire un impact thérapeutique. Elle contribue à réparer ce que le travail peut avoir abîmé en donnant au travailleur l'occasion de donner à voir ce qu'il sait aux yeux des tiers mais aussi à ses propres yeux.

## VI.3 Dans ma façon de travailler, on n'a pas le temps de se poser les questions

Passons aux deux cabinets dentaires, pour lesquels nous n'avons pas d'éléments relatifs aux premiers entretiens, menés avant l'AFEST. Néanmoins notre connaissance de la profession dentaire nous permet d'éclairer leur comportement en matière de formation.

Comme pour la plupart des entreprises artisanales, cette profession libérale a créé un titre, celui d'assistant(e) dentaire, qui ne peut être préparé qu'en alternance, entre un organisme de formation chargé de dispenser la formation et un employeur à qui revient la responsabilité de transmettre les savoir-faire professionnels. D'aucuns pourraient considérer cette alternance comme révélatrice d'une complémentarité... Or tel n'est pas le cas, au sein des cabinets dentaires, au point que longtemps les assistantes en formation avaient pour intitulé de poste celui d'assistantes stagiaires et certaines de leurs compétences – le travail à quatre mains, notamment – sont encore aujourd'hui déclarées par la profession comme étant « praticien-dépendantes ». Il y a pour cette branche professionnelle une division nette du travail – entre ceux et celles qui font et celles qui assistent – qui n'est sans doute pas étrangère au cloisonnement établi entre ce qu'on apprend à l'école et ce qu'on apprend dans l'entreprise.

Nous sommes cette fois-ci dans un contexte d'une division entre travail et formation, du type de celle observée dans la deuxième période historique étudiée au chapitre trois. Observons ce que l'AFEST produit à l'intérieur de cet environnement. Nous présentons ci-après les propos tenus par les deux praticiens lors des entretiens menés. Le matériau récolté n'est pas tout à fait de même nature, néanmoins, par souci de cohérence, nous avons examiné le champ lexical auquel les propos des chirurgiens-dentistes font, l'un et l'autre, référence (tableau 42) à partir, uniquement, des échanges menés après qu'aient été réalisées les AFEST.

Cabinet dentaire 1, Laurence	Cabinet dentaire 2, Sabine
Ce serait intéressant de faire avec des personnes qui démarrent la formation...	on n'arrive pas à prendre le temps de remplir le carnet, de poser des questions, de débriefer.
Et ça conforte le praticien au moment où il fait le travail à 4 mains	On avait bien commencé, avec des patients qui ont annulé et ensuite on n'arrive pas à avoir du temps en fait,
Un praticien qui ne sait pas comment former la personne, ce n'est pas évident d'être formateur	on n'arrive pas à mettre en place en fait.
Un dentiste qui a toujours travaillé tout seul, savoir anticiper la difficulté du travail à 4 mains.	Il faut qu'on trouve 10 minutes pour remplir le questionnaire, répondre aux questions.
La difficulté c'est anticiper le geste pour qu'il ait au moment voulu ce dont il a besoin. Ça demande un travail au formateur.	En fait, dans nos journées de travail, quand elles sont en pause, elles sont en pause et je ne vais pas les solliciter et quand elles ne sont pas en pause, on n'a pas le temps de remplir et de se poser ces questions.
Pour les dentistes, qui vont se lancer, il faut qu'ils soient conscients qu'il faut dégager du temps et... connaissant mes confrères, ça risque d'être difficile.	J'avais commencé avec l'autre assistante qui était en formation parce que ça lui permettait de réviser un peu car elle devait réviser un module sur le travail à 4 mains, donc c'était bien... sur le positionnement, tout ça.
elle serait intéressée par des techniques de manipulation des doigts qui permettent de passer les instruments	Avec Delphine, c'était plus facile car elle connaît. Elle prenait le carnet, répondait aux questions, on revoyait ensemble, on faisait le point après l'intervention, ça c'était facile à mettre en place.

Cabinet dentaire 1, Laurence	Cabinet dentaire 2, Sabine
C'était <b>intéressant</b> de reprendre le <b>questionnaire</b> sur internet. C'était <b>intéressant</b> de se reposer des <b>questions</b> et remettre à plat certaines choses.	il y a eu des choses qui m'ont apporté un peu de réflexion sur le <b>travail</b> , sur la <b>posture</b> , dans le <b>temps de travail</b> . C'était pas mal de se poser les <b>questions</b> , elle et moi, pour <b>aménager</b> notre proposition de <b>travail</b>
Quand on avait <b>fait</b> la première partie fin juillet, on avait <b>fait 2 modules</b> qui nous avaient semblé moins <b>intéressants</b> et après on a <b>fait le module</b> de la prothèse et de l'endodontie qui nous a <b>fait</b> plus réfléchir l'une et l'autre.	En fait, fondamentalement ce qu'on a réussi à <b>faire</b> , c'est super. C'est vrai que ça nous a apporté des choses, à elle comme à moi, certaines <b>améliorations</b> dans le <b>travail</b> .
En fonction du <b>praticien</b> , il peut y avoir des <b>habitudes</b> prises	Moi, ce qui <b>m'intéressait</b> c'est que justement, ça portait sur <b>le travail à 4 mains</b> .
ce que j'ai <b>enseigné</b> à Joana et, effectivement, de voir que d'autres <b>praticiens</b> , dans le <b>bouquin</b> , ils présentaient un peu différemment	On a trouvé le <b>support</b> pas suffisamment <b>pratique</b> pour écrire tout ce qu'on avait à écrire.
Je vais revenir sur <b>la façon de passer</b> les instruments de l'assistante au <b>praticien</b> . Il y a une <b>méthode</b> qui est expliquée que Joana ne <b>connaissait</b> pas, que je ne <b>connaissais</b> pas non plus.	il faut qu'elles évitent de mettre leur <b>aspiration</b> devant mon champ de vision. Moi quand je suis concentrée dessus, des fois, je leur prends les choses des mains parce que ça me gêne.
On a essayé de <b>comprendre</b> comment ça <b>fonctionnait</b> mais je n'arrive pas à la <b>mettre en pratique</b> pour moi, donc on ne peut pas le <b>faire</b> non plus.	Peut-être il aurait fallu la présence d'un tiers. Je ne <b>sais</b> pas comment. Moi dans <b>ma façon de travailler</b> ... en tout cas, on n'a pas le temps de se poser les <b>questions</b> avant <b>la situation de travail</b>
S'il y a un <b>professionnel</b> extérieur, c'est pour <b>former</b> le <b>praticien</b> et l'assistante, pour moi. Mais, sinon, il n'y a pas besoin puisque c'est le <b>professionnel</b> qui <b>forme</b> l'assistante à sa façon de <b>travailler</b> à lui.	Mais en tout cas, il y a un truc qui fait que moi, je n'ai pas mené la <b>formation</b> sur les 2 assistantes de façon optimum.
Au départ, j'étais <b>intéressée</b> pour faire une <b>formation de travail à 4 mains</b> mais il faut un binôme, qu'on me dise « il faut <b>se positionner</b> comme ça... »	dans leur <b>formation initiale</b> , elles n'ont que de la <b>théorie</b> , elles ont zéro <b>pratique</b> et en principe c'est à nous de les <b>former</b> mais nous on n'est pas des <b>formateurs</b> .
C'est vrai que la <b>chaîne de stérilisation</b> , on <b>apprend</b> bien en <b>théorie</b> à <b>l'école</b> mais quand il faut la <b>mettre en pratique</b> au <b>cabinet</b> , comme chaque <b>cabinet</b> a du matériel différent, il y a peut-être une <b>situation</b> qui pourrait peut-être...	je me suis aperçue que dans <b>ma façon</b> que j'avais de leur <b>expliquer</b> ce que j'attendais d'elles, des fois je ne donnais pas forcément la bonne <b>indication</b> parce que je suis à ma place, pas à la leur.
je trouve que quand on va à l'extérieur, ça permet de <b>discuter</b> avec d'autres et c'est plus <b>ouvert</b> que si on est que chez soi, où on ne va pas avoir la même <b>ouverture</b>	ce dont j'aurais besoin pour que mes assistantes soient plus <b>performantes</b> , c'est qu'elles soient à la fois à même de <b>réaliser</b> , une <b>formation pratique</b> , auprès d'un <b>enseignant praticien</b> . Quelqu'un qui a la <b>pédagogie</b> et qui sait <b>former</b> l'assistante.
Je pense que quand on <b>recrute</b> quelqu'un ça peut être <b>intéressant</b> , au départ, pendant la <b>formation</b> pour <b>mettre en pratique</b> ce que <b>l'élève apprend</b> à <b>l'école</b> .	Je ne vais pas rester mutique et régler mes comptes après. Je leur dis tout de suite « <b>fais</b> comme ci ».

**Tableau 42 Travail & formation, pour les chirurgiens-dentistes, après l'AFEST**

Ici, le constat est commun aux deux entreprises : l'irruption de la formation dans le processus de travail a interrogé ce qui est au fondement même de la pratique, des usages et des fonctions au sein des cabinets dentaires. De tous temps, le soin est le registre exclusif du chirurgien-dentiste, l'assistante se contentant d'apporter son concours à l'homme (ou la femme) de l'art<sup>135</sup>, et les employeurs sont censés les former eux-mêmes, notamment pour ce qui concerne la compétence du travail à quatre mains. Or nos deux chirurgiens-dentistes le reconnaissent l'une et l'autre, à l'issue de l'AFEST, elles ne sont pas les mieux placées pour former leurs collaboratrices. L'une constate qu'en théorie, ça devrait se passer comme ça « *mais quand il faut la mettre en pratique au cabinet* », « *c'est pas évident d'être formateur* » ; l'autre avoue qu'au travail, on n'a pas le temps de se poser les bonnes questions et qu'« *en principe c'est à nous de les former mais nous on n'est pas des formateurs* ».

<sup>135</sup> Etant à l'initiative de l'inscription du titre d'ADQ déposé au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) et des réinscriptions qui ont suivies, je garde en mémoire les débats multiples au sein de la profession – représentants des organisations employeurs et représentants des syndicats de salariés – entre les tenants d'une approche du métier d'ADQ ou aucun acte de soin ne leur est délégué et ceux qui défendent, au contraire, que l'ADQ soit identifiée comme un métier de soins. Aujourd'hui les ADQ sont inscrites au code de la santé mais la situation n'en est pas réglée pour autant et leur formation est toujours assurée pour partie par leurs employeurs.

Cet aveu commun dénonce le caractère délétère des normes lorsqu'il est question de travail et de formation. A l'échelle du travailleur, les affichages associés à un autre combat – celui de la défense de la profession<sup>136</sup> – ne devraient pas avoir cours. Ils mettent en lumière la situation paradoxale des employeurs chargés de mener un acte professionnel qui les engage – le soin aux patients – et d'accompagner en même temps leurs salariés dans le développement de leurs compétences. L'AFEST révèle ce malaise.

Nous avons évoqué précédemment cette confusion qu'exprimait Sabine au moment de parler de sa relation avec ses assistantes au cours de l'AFEST : « *des fois je ne donnais pas forcément la bonne indication parce que je suis à ma place, pas à la leur* ». Il ne s'agit pas d'une plainte : elle est affirmative dans cette expression et interroge sa légitimité à expliquer compte tenu de la réalité de l'exercice professionnel. La règle, l'usage, la coutume l'obligent à occuper une posture au risque de nuire à la qualité du travail. Etonnamment c'est l'AFEST qui révèle ce contre-sens auquel sont contraints les chirurgiens-dentistes.

L'examen des répertoires lexicaux auxquels ont recours les deux praticiens révèle un certain équilibre entre le travail et la formation et ne constitue donc pas un indice supplémentaire pour notre analyse.

Notons néanmoins que Sabine a fréquemment recours à des phrases négatives comme, par exemple : « *on n'arrive pas ; je ne vais pas ; quand elles ne sont pas ; elles n'ont que...* » Sur les dix-huit propositions retenues, on compte treize négations. Ceci nous semble confirmer le malaise qu'elle exprime concernant sa mission formation.

Dans les cabinets dentaires, l'AFEST joue son rôle à contre-emploi : en agissant, elle donne à voir la complexité du travail et oblige le travailleur à retrouver et formaliser les priorités du travail. Elle dénonce les artifices auxquels sont confrontés les travailleurs lorsqu'il y a dissonance entre leur fonction et leur rôle.

---

<sup>136</sup>C'est l'enjeu principal de cette question : la profession des chirurgiens-dentistes défend son pré carré pour éviter que les assistantes puissent, à terme, réaliser seules certains actes de soin. Dans d'autres pays européens, les professions d'infirmière dentaire sont autorisées à réaliser certains actes réservés, en France, au chirurgien-dentiste, par exemple un détartrage.

## VI.4 Globalement c'est nettoyé mais il faut s'assurer que les étapes sont respectées

Poursuivons cet examen par la boulangerie qui reconnaît l'utilité de la formation mais l'associe principalement à la transmission des consignes. Former pour Mylène c'est avant tout conformer, au point qu'elle invite les collaborateurs à l'imitation : « écoute-moi (...) pour que tu fasses de la même façon ».

Observons les propos relatifs au travail et à la formation tenus par la responsable du développement, avant d'avoir réalisé l'AFEST (tableau 43).

Les mots du travail	Les mots de la formation
Nous on <b>fonctionne</b> avec un <b>système informatisé</b> . C'est des tablettes où tout est renseigné les <b>plans de nettoyage</b> , tout ce qui est suivi de la <b>traçabilité</b> , des DLC, des <b>prises de température</b> , <b>contrôles à réception</b> ...	En termes de <b>mise en œuvre</b> , c'est beaucoup plus simple que de faire des <b>formations</b> hygiène par des <b>organismes extérieurs</b> .
Tout ce qui fait partie d'un <b>plan de maîtrise</b> sanitaire, nous il est <b>informatisé</b> , il est dans le <b>système</b> et on se rend compte en fait que les gens ne l'utilisent pas <b>correctement</b> et l'idée c'est d' <b>intervenir en situation</b> pour leur dire « Tiens là par exemple, tu ouvres un produit, <b>traçabilité</b> , tu prends en photo l' <b>étiquette</b> et tu prends en photo cette <b>étiquette</b> là à tel endroit dans le <b>système</b> ».	Ça veut dire bloquer 4-5 personnes pendant une demi-journée, ça arrange pas forcément tout le monde, il y en a qui sont en <b>repos</b> donc il faut faire plusieurs <b>sessions</b> . C'est toujours un peu compliqué à <b>mettre en œuvre</b> .
Et puis après, <b>vérifier</b> que le <b>nettoyage</b> est fait <b>correctement</b> , c'est-à-dire en respectant les étapes.	Là en fait, les gens sont en <b>situation de travail</b> , la seule personne qui est bloquée, c'est moi.
Parce que globalement, c'est très <b>propre</b> , c'est <b>nettoyé</b> , maintenant il faut s'assurer que les étapes sont bien respectées par tout le monde.	Et puis c'est beaucoup plus parlant quand on leur <b>montre</b> vraiment <b>concrètement</b> ce que c'est en leur <b>expliquant</b> pourquoi on le <b>fait</b> .
<b>Vérifier</b> le matin quand les gens arrivent qu'ils <b>se lavent les mains</b> avant de commencer	Et par <b>expérience</b> , je sais que quand on <b>explique</b> aux gens et quand ils <b>savent</b> pourquoi ils le <b>font</b> , ils le <b>font</b> plus facilement que si on leur demande « <b>fais</b> ça » et qu'ils ne <b>comprennent</b> pas pourquoi ils le <b>font</b> .
Quand les <b>chefs</b> sont là de toute façon, ils <b>contrôlent</b> .	Donc là c'est vraiment en <b>situation</b> , on leur <b>explique</b> pourquoi tu fais ça, quel est l'intérêt de le faire outre le fait que c'est une obligation légale.
Maintenant, quand le <b>chef</b> n'est pas là, c'est intéressant de voir si tout est bien <b>assimilé</b> et que c'est bien <b>fait</b> .	On les <b>forme</b> sur le <b>tas</b> .
Les chefs <b>expliquent</b> mais après, ils sont pris par leur <b>travail</b> , ils ne peuvent pas toujours avoir les yeux partout. Ça prend plus de temps <b>d'expliquer</b> au fur et à mesure	Oui, par exemple la <b>formation</b> vente. C'est important de la <b>faire</b> en <b>situation</b> parce qu'il y a une partie <b>théorique</b> , on <b>explique</b> les mots qu'il faut employer
S'ils <b>savent</b> déjà exactement ce que, eux, ils ont à <b>faire</b> en <b>hygiène</b> dans leur partie, déjà c'est bien.	Finalement on le <b>fait</b> quand on <b>forme</b> les gens, on est avec eux à la <b>vente</b> et puis on leur <b>explique</b> .
Je resterai à côté d'eux mais je les laisserai <b>faire</b> . Parce que des fois ils <b>savent</b> mais ils ne <b>font</b> pas. Des fois ils <b>font</b> mais ils ne <b>savent</b> pas pourquoi. Donc en fonction de la personne, évidemment, j'aurai pris mes petites <b>notes</b> et je m'adapterai.	Par <b>exemple</b> moi je suis arrivée ici, je leur ai dit « Avec ceci » et « Ce sera tout » vous oubliez, c'est des mots que je ne veux pas entendre. Donc ça voilà c'est de la <b>formation</b> .
Après, ils ont déjà beaucoup de bons <b>réflexes</b> mais il y en a qui <b>font</b> , ils ne <b>savent</b> pas pourquoi ils le <b>font</b> .	Et après je leur dis « écoute-moi, comment je <b>fais</b> avec le <b>client</b> pour que tu <b>fasses</b> de la <b>même façon</b> ». Et on ne dit pas « un petit café ».
Donc la plupart <b>font</b> , même je dirais 99% du temps, c'est <b>fait</b> . Maintenant je ne suis pas sûre que tous sachent pourquoi ils le <b>font</b> .	le fait que ça soit moi qui fasse la <b>formation</b> , ça me permet d'avoir une vue d'ensemble. Le <b>chef</b> , il ne peut pas être derrière chaque personne tout le temps. Moi j'aurai le regard extérieur et je pourrai les regarder <b>travailler</b> .
Il y en a bien sûr oui, ça fait longtemps qu'ils <b>travaillent</b> dans cet univers mais bon une pique de rappel, des fois, ça ne <b>fait</b> pas de mal.	On pourra ne leur parler que de ce qui vraiment les concerne. Par exemple, dans une <b>formation</b> hygiène, on <b>explique</b> le <b>refroidissement</b>

Les mots du travail	Les mots de la formation
C'est surtout la partie traçabilité, ça c'est des chose qu'ils maîtrisent moins. Par contre, nettoyage, désinfection, tout ça en général, c'est bien maîtrisé. Parce que c'est les basiques et nos chefs sont très attentifs à ça.	Je resterai à côté d'eux mais je les laisserai faire. Je leur expliquerai juste des fois les questions. Il y en a qui lisent pas très bien donc je les aiderai.
C'est surtout la partie traçabilité, ça c'est des chose qu'ils maîtrisent moins.	Puisque s'il y a des choses qui sont déjà acquises, j'ai juste à vérifier que c'est bien fait.
	Donc en fonction de la personne, évidemment, j'aurai pris mes petites notes et je m'adapterai.
	Moi, j'aurai des notes et je saurai pour chaque personne sur quel point je dois plus insister

**Tableau 43 Travail & formation, pour la responsable développement de la boulangerie, avant l'AFEST**

Pour décrire le travail, Mylène a recours soit à un vocabulaire précis, technique, formalisé qui rappelle que nous sommes d'abord dans le respect des procédures, « hygiène, traçabilité, désinfection, système informatisé, ... », soit au verbe « faire » pour évoquer ce que les employés doivent réaliser.

Cela confirme que, de son point de vue, le travail est avant tout l'application des consignes. Le rôle exclusif des managers est, dans ce cadre, de contrôler les opérationnels. Reconnaissons la place réservée à la procédure dans l'activité par cette entreprise, au point d'ailleurs que l'observation des résultats du travail réel – « globalement, c'est très propre, c'est nettoyé » – ne suffit pas, c'est le respect du travail prescrit qui est reconnu : « il faut s'assurer que les étapes sont bien respectées par tout le monde. » Ainsi, il est démontré que l'organisation et ses managers ne reconnaissent pas le travail réel.

Dans ce contexte, que devient la formation ? Il nous semble qu'elle est aussi abstraite que le travail lui-même. A aucun moment, Mylène ne décrit ce qui est transmis réellement : « c'est beaucoup plus parlant, quand on explique aux gens, il y a une partie théorique » etc. Quel est ce contenu parlant ? cette partie théorique ? de quoi est-il question ? Elle ne l'explique jamais. Par contre, elle associe la formation au contrôle et à l'évaluation : « des mots que je ne veux pas entendre », « j'aurai pris mes petites notes », « vérifier que c'est bien fait ».

Nous nous trouvons ici dans un contexte d'entreprise où le travail réel est négligé au bénéfice du travail prescrit et où la formation a pour objet de transmettre quelque chose qu'on ne nomme pas. En définitive il y a une forme de congruence entre travail et formation. Ils sont abstraits l'un et l'autre mais néanmoins séparés.

C'est pourquoi nous considérons que, cette fois-ci encore, l'AFEST est expérimentée au sein d'une organisation qui observe une division claire entre travail et formation.

Nous ne pouvons pas dans ce cas de figure présenter, stricto sensu, ce que dit la responsable de développement après la réalisation de l'AFEST puisqu'il n'y a pas eu d'entretien après l'événement. Un second entretien s'est déroulé après que Mylène ait

réalisé les évaluations des prérequis avec les apprenants, la formation en situation de travail n'ayant pas encore eu lieu. Par contre, nous avons participé à l'AFEST et y avons joué un rôle que nous n'avions pas prévu d'endosser. On se souvient en effet que Mylène m'a mise en demeure de prendre sa place pour mener l'AFEST au bénéfice de Jerry. Le « blocage » de Mylène, experte en matière de gestion du risque contaminant, concerne-t-il autre chose que le contenu de la formation ? Nous faisons l'hypothèse que oui.

L'action peut avoir révélé à la formatrice les contradictions alimentées par son organisation ainsi que les siennes propres.

Du côté de l'organisation, nous avons indiqué qu'il s'agit d'un groupe international<sup>137</sup> qui s'appuie sur quatre petites boulangeries parisiennes comme « références » pour asseoir sa réputation haut de gamme. Pour ces boutiques, qui fonctionnent administrativement et pratiquement comme des TPME il y a, nous semble-t-il, une forme d'injonction paradoxale à être fers de lance d'une marque haut de gamme, parce qu'elles sont des petites entreprises, que leur mode de fabrication est artisanal ainsi que leurs pratiques de management, et à devoir, dans le même temps, appliquer des processus qui appartiennent aux multinationales, en particulier le système numérique de traçabilité en hygiène et sécurité alimentaire. Pendant l'expérimentation, nous avons pu observer en quoi Mylène était tiraillée entre ces deux extrêmes au point de nous « déléguer » sa mission formation. C'est cette contradiction qui nous semble être à l'origine de son malaise.

A ceci s'ajoutent les éléments relatifs au caractère abstrait du travail que nous venons d'évoquer. Or le travail de Mylène est, entre autres, d'accompagner les équipes pour qu'elles exercent leur activité conformément aux règles édictées par l'organisation. Et c'est ce rôle que Mylène n'est pas parvenue à jouer. Il me semble donc que l'AFEST a pleinement rempli sa mission dans ce cas de figure puisqu'elle a révélé les contradictions de l'entreprise et l'impasse dans laquelle se trouvait Mylène à devoir former un collaborateur en situation sur un travail qui n'est pas reconnu par l'organisation.

Lorsque le travail réel est confondu avec le travail prescrit alors le travailleur n'a pas d'autre choix que de raconter le travail de manière abstraite. L'AFEST donne alors à voir au travailleur ce que sa pratique peut avoir d'absurde et la discréditer à ses propres yeux.

---

<sup>137</sup> Quelques précisions apportées par Mylène sur le groupe auquel appartiennent les 4 boulangeries parisiennes « On dépend d'un groupe coréen (...) qui possède plusieurs chaînes de restauration différentes en Corée et dans le monde. Par exemple, (...) c'est 4000 boutiques en Corée de Sud, 150 aux Etats Unis et puis maintenant il y en a aussi à Singapour, il y en a au Vietnam, on se développe en Europe, donc il va y avoir des boutiques bientôt en Grande Bretagne, peut-être en Allemagne. Actuellement, ils sont en train d'ouvrir des boutiques au Canada et puis il y a d'autres projets au Moyen Orient. »

## VI.5 C'est plus une passion qu'un travail

Nous sommes désormais dans une entreprise qui veille à recourir à la formation. Pascale propose régulièrement des formations à ses collaboratrices, si possible réalisées au sein de l'entreprise, car ces dernières sont rétives à se rendre à l'extérieur pour suivre une formation.

Pascale déclare un amour du métier, identique à celui exprimé par Romain le patron-boucher, avec le recours fréquent à des expressions qui évoquent l'affection ou les émotions amoureuses : « *faire ce que j'aimais, c'est plus une passion qu'un travail* ». Cette seconde périphrase, quoique courante, n'en est pas moins étonnante : aimer vraiment son métier serait l'aimer comme s'il n'en était pas un ; ne pourrait-on considérer cette expression comme une autre façon de dénier à l'activité son statut de travail ? Sans oublier l'avertissement relatif aux métiers de la petite enfance (Ulmann, 2015) qui, peu ou prou, sont systématiquement évoqués de manière positive.

Pour examiner le registre lexical (tableau 44) auquel a recours Pascale pour évoquer son activité nous veillerons à prendre en compte cette recommandation.

Les mots du travail	Les mots de la formation
faire ce que j'aimais, être avec les enfants.	je voudrais leur faire le portage, les différentes écharpes de portage... En fait, tout ce que moi, j'ai appris, j'ai envie de leur retransmettre.
En fait, je suis accompagnante en parentalité et j'apporte ça aux familles, aux parents, aux papas ou aux mamans.	C'est ce que j'essaie de mettre en place, ces petites formations.
Qu'est-ce que moi je vais leur apporter plutôt, quelles pratiques... ?	Oui, elles partent en formation, elles ont fait des formations.
Moi j'ai envie de leur apporter du bien-être au travail	Elles ne veulent pas trop partir. Les formations qu'elles ont faites, c'étaient des formations sur place. Elles n'ont pas cette envie de partir plusieurs jours pour faire des formations.
Je les vois porter les tous petits, ça fait mal aux bras, ça fait mal au dos, les soulager.	Moi, je sais des choses, j'ai envie de leur apporter ça et comment faire ?
Maintenant, ce que j'attends, c'est de mettre en pratique ce que je leur propose, en fait, parce que ça, on l'a décidé en ensemble ! Je dirais même que c'est plus une passion qu'un travail	Par exemple pour le portage, j'ai envie de leur montrer comment porter un bébé avec les différentes écharpes
je ne conçois pas de gérer une structure à distance, sans connaître les familles ni les parents.	Moi, personnellement, dans la fonction publique, j'aimais bien partir faire des formations, je trouvais que ça me faisait du bien, ça me ravivait pour revenir avec autre chose
Oui, j'aime mon travail ! J'aime ce que je fais ! j'aimerais être plus avec les enfants que dans la paperasse	je me forme encore aujourd'hui à 57 ans, pourquoi ? Parce que j'aime ça
Ce que j'aime dans la petite enfance, c'est qu'on peut leur apporter beaucoup, déjà tous petits et il n'y a aucun jugement que ce soit avec le personnel ou avec les enfants sur ce qu'on fait, sur ce qu'on dit, sur ce qu'on chante, toutes les activités, il n'y a aucun jugement.	avec la formation en situation de travail, on peut aussi, au fur et à mesure qu'elles font les choses dans la journée, leur demander « pourquoi tu l'as fait comme ça ? », « est-ce que tu penses que c'est mieux comme ça ? »
Apporter beaucoup à l'enfant, apporter ce qu'il doit... avoir... L'enfant lui-même, apprendre à le faire grandir, à l'autonomie, à tout ça, et c'est vrai que c'est une satisfaction !	remettre des choses en place ou peut-être qu'elle a trouvée une façon de faire plus adaptée à laquelle je n'avais pas pensé ou une autre n'avait pas pensé
Parfois je me dis « ah ouais, quand même, je fais tout ça ! »	Pour le massage bébé, j'ai embarqué toute l'équipe déjà. Oui, j'emmène tout le monde, c'est sûr !
J'aime leur apporter des choses, j'aime même aller aux équipes... J'ai les mêmes équipes depuis le début, j'ai le même personnel et ça, j'en suis fière, par contre !	En fait, déjà le but c'est de leur apprendre comment va être l'enfant dans cette écharpe, ce que ça peut lui apporter à cet enfant, quand est-ce qu'elles peuvent le mettre ?



Les mots du travail	Les mots de la formation
j'ai une <b>labellisation</b> « Agire » <sup>138</sup> , j'ai été <b>labellisée</b> sur les deux <b>structures</b> par rapport à mon <b>personnel</b> .	ils [les parents] discutaient entre eux et je me rendais compte qu'ils parlaient aussi de <b>l'éducation</b> , comment ils <b>faisaient</b> pour <b>élever</b> leurs enfants, ce qu'ils avaient <b>mis en place</b> , ce qu'ils ne <b>mettaient pas en place</b>
J'essaie de faire des sorties avec elles, je fais des calendriers de l'Avent avant Noël et tous les jours elles ont un petit cadeau... J'essaie de mettre des choses en avant pour les remercier.	C'est toujours pareil, j'ai envie d'apporter des choses que je <b>sais</b> , même des choses que je ne <b>sais pas</b> parce que <b>j'apprends</b> aussi des <b>familles</b> , des <b>parents</b> , aussi...
nous, en <b>structure</b> , on ne peut pas <b>porter 10 enfants tout le temps</b> dans les bras, ce n'est pas possible.	Mais je me dis, pourquoi pas organiser des choses comme ça, pour qu'ils se disent des choses entre eux, pour qu'ils <b>sachent</b> , il y a des parents qui ne <b>savent pas</b> , et ça, ça me met hors de moi.
je me dis toujours qu'on n'est pas dans <b>la petite enfance</b> pour rien. Tout le monde n'est pas apte à <b>travailler</b> dans la <b>petite enfance</b> , n'est pas apte à <b>entendre pleurer</b> des enfants, à les <b>consoler</b> , avoir la patience de leur parler, d'expliquer ces choses-là...	je suis contente de participer, de pouvoir apporter ma petite graine quelque part.
Avant toutes les périodes Covid, <b>j'organisais des cafés-papote</b> les samedis matin, une fois par trimestre, et je mettais un sujet sur la table. C'était la propreté, l'alimentation...	
Dans la région, on a plein de choses pour la <b>petite enfance</b> et la moitié des familles les <b>connaissent</b> . C'est pareil, j'ai envie de les faire <b>connaître</b> mais je ne peux pas tout <b>faire</b> , non plus	
c'est vrai que la <b>garde des enfants</b> , c'est quelque chose... J'ai une <b>liste d'attente</b> incroyable !	
je pense qu'on est toujours des enfants, quand on <b>travaille</b> dans la <b>petite enfance</b> , on reste toujours des enfants ! avec les enfants, c'est toujours un peu la fête, entre guillemets...	

**Tableau 44 Travail & formation, pour la gestionnaire de crèche, avant l'AFEST**

L'évocation d'un lien fusionnel entre le travail exercé et le travailleur domine : les phrases courtes, le goût pour la répétition, les exclamations qui rythment l'expression, la présence forte du « je », les dialogues intérieurs, les mots qui appartiennent au vocabulaire de l'enfance, tout ceci est relativement théâtral et ne manque pas de rappeler les comptines de l'enfance. Le lexique et le registre auxquels Pascale a volontiers recours sont congruents avec le métier exercé et contribuent à souligner le lien fort que le travailleur revendique avec son activité.

*A contrario* les phrases invitant à considérer l'exercice comme « privilégié » parce qu'en lien avec l'enfance, « *quand on travaille dans la petite enfance, on reste toujours des enfants !* », « *avec les enfants, c'est toujours un peu la fête, entre guillemets...* », ont encore pour principal effet de dénier au métier le statut de travail, au sens du labeur ou même de l'œuvre (Arendt, 1993).

Enfin, pour évoquer sa fonction de direction, Pascale reste soit sur le registre de l'humilité « *j'essaie de faire des sorties* », « *j'essaie de mettre des choses en avant* », soit sur celui du désaveu « *j'aimerais être plus avec les enfants que dans la paperasse* ». Tout concourt ainsi à discréditer ces activités.

Côté formation, on constate une expression floue, imprécise et un registre qui appartiennent plus au soin qu'à l'apprentissage : « *ces petites formations, je sais des*

<sup>138</sup> Il s'agit du label Empl'itude qui valorise les actions et bonnes pratiques des entreprises en matière d'emploi, de ressources humaines et d'engagement sociétal, <https://www.agire-cucm.fr/label-emplitude/>

*choses, ça me faisait du bien, ça me ravivait, qu'est-ce que je peux leur apporter* ». Il y a là encore une forme d'effacement qui rappelle celui associé au management. La formation reste anecdotique, sans impact majeur, elle appartient au registre du bien-être ou du « divertissement » au sens premier du terme (du latin, *divertere*, détourner) c'est-à-dire celui de distraire des contraintes du travail.

Il nous semble qu'il y a deux manières possibles d'envisager ce parallèle entre travail et formation.

La première est de constater que d'un côté – celui du travail – dominant la passion, l'évidence, les affirmations, et de l'autre – celui de la formation – affleurent l'hésitation, la timidité, l'imprécision et l'anecdotique.

La seconde est de considérer que pour un travail pas tout à fait sérieux, puisqu'il est exercé avec des enfants, une formation faiblement impliquante est suffisante.

Quoiqu'il en soit, la dichotomie au sens de la complémentarité est bien à l'œuvre.

Au sortir de l'AFEST, la relation au travail et à la formation semble inversée et les mots du contentement, du plaisir, voire de la passion sont désormais du côté de la formation : « *j'ai adoré, super agréable, j'ai vraiment aimé, ça m'a fait plaisir* » (tableau 45).

Les mots du travail	Les mots de la formation
pendant un mois, presque chaque jour, on a pu <b>corriger</b> des choses, on a pu <b>mettre en place</b> des choses, même sur des petits temps, c'était peut-être dix minutes ou ¼ d'heure, et ça c'était super bien !	On a commencé par faire la <b>formation</b> de la première situation, la mise en place de l'écharpe, ensuite <b>l'accueil</b> d'un enfant qui pleure et ensuite le <b>portage</b> d'un enfant un peu plus grand qui ne marche pas mais suit les autres plus grands en <b>activité</b> .
C'était vraiment dans le moment de son <b>travail</b> , ça ne l'empêchait pas de <b>s'occuper des enfants</b> , ça ne m'empêchait pas de continuer mon <b>travail</b>	on a vraiment pris le temps de le faire, c'était super agréable et puis elle avait vraiment envie, Priscilla, il n'y avait aucun problème.
je leur ai expliqué un peu l'AFEST en leur disant que toutes les personnes qui étaient autour de la table avaient des <b>compétences</b> qu'elles pouvaient nous partager et que ça pourrait être bien qu'elles nous partagent leur savoir	On a passé du temps pour une écharpe déjà. Il faut vraiment que la <b>mise en place</b> de l'écharpe soit vraiment <b>acquise</b> , qu'elle sache bien regarder les <b>points de sécurité</b> , bien regarder si tout était ok
Et là, je me suis dit, je prends l'écharpe, je la mets comme ça. Mais, en fait, non ! Il faut tout décrire, les <b>points de sécurité</b> et tout ça... Des petites choses que je faisais et que je ne me rendais pas compte et qu'il fallait décrire. C'était tout ça ! Toute <b>la mise en place</b> : d'où je pars pour aller où et pourquoi.	Ensuite, elle a fait les <b>accueils</b> avec l'enfant en écharpe, puis je l'ai filmée, je lui ai posé des questions.
on leur a fait voir toutes les deux <b>la mise en place</b> de l'écharpe, j'avais deux écharpes. Ensuite, elles ont <b>mis en place</b> l'écharpe et, avec Priscilla, on a fait deux groupes, Priscilla s'occupait d'une fille et moi je m'occupais d'une deuxième fille	Après, on était toutes seules toutes les deux et on a regardé tout ça : <b>les points forts, les points faibles</b> , ce qui allait, ce qui n'allait pas. On a beaucoup discuté dessus, pareil, pendant les temps de midi.
En fait, de tout détailler, de faire des points par points pour la <b>sécurité</b> , pour un <b>bien-être</b> de l'enfant, pour un <b>bien-être</b> de la personne qui porte, tous ces points-là, je me dis, et ben oui c'est une évidence ! Ça ne l'était pas au départ !	<b>L'apprentissage</b> de l'écharpe, on a <b>fait</b> la même chose, je lui ai fait voir une fois, je lui ai fait voir une deuxième fois avec elle et la troisième fois elle l'a mise toute seule.
ça m'a ouvert les yeux sur des points particuliers dont... La petite chose toute simple : par exemple, j'ai vu Priscilla être mal à l'aise quand elle a mis une écharpe, il y avait des choses qui la dérangent, notamment <b>ses cheveux qui n'étaient pas attachés</b> . En fait, je me suis rendu compte que ça faisait un petit moment qu'elle	J'aurais envie de dire qu'on met du temps pour la préparation mais je trouve que pour moi, c'est quelque chose que j'ai adoré <b>faire</b> et que je pense <b>refaire</b> pour d'autres choses : pour le yoga du tout petit, pour le massage, je pense <b>refaire</b> le même système de <b>formation</b>

Les mots du travail	Les mots de la formation
n'avait plus les cheveux attachés. Et ça, c'est quelque chose, dans la petite enfance, quand on a les cheveux longs, il faut avoir les cheveux attachés.	
Ça fait des années que, peut-être, je ne le voyais plus, toutes ces choses-là. Et, du coup, ça a remis des choses en place : ça, les vêtements, le fait de pouvoir être à l'aise dans les vêtements avec les enfants de bas-âge...	Pour moi, j'ai adoré ! Je me suis dit « je me trouve un nouveau job, c'est formatrice » parce que j'ai vraiment aimé et le personnel, elles ont beaucoup apprécié aussi.
Quand ils m'ont fait voir les photos qu'ils ont prises là, je me suis dit « wouh, ça ne va pas du tout », ça n'a rien à voir avec la formation, et je me suis dit « c'est très intéressant de prendre des photos » parce qu'on a un appui, on peut discuter avec le personnel	Ce que j'ai à dire par rapport à l'AFEST, de cette formation, ces moments-là, je trouve qu'ils sont très bien et très importants dans une entreprise parce que ça ne nous prend pas une journée ou une heure...
elle est jeune, elle a 20 ans, elle ne faisait pas du tout attention à sa posture et là, elle a vu que ça avait un impact sur son dos et son bien-être au travail.	Mais après, elle se corrige, je la corrige, on a des choses à dire, elle a des choses à me dire, moi j'ai des choses à lui dire, on se les dit pendant un temps, pendant qu'on boit un café, c'est ça qui est très intéressant !
Il y a d'autres choses que le portage, (...) Ma façon de leur demander les choses... Ma façon de communiquer avec elles... Je veux qu'elles me parlent de quelque chose, qu'elles se rendent compte elles-mêmes de ce qu'elles font, de comme elles sont, voilà... Sans leur dire « là, ça ne va pas parce que... », j'ai appris à dialoguer différemment, en fait.	En même temps je ne suis pas formatrice mais je trouve qu'elles ont... Moi, j'ai apprécié ce que j'ai fait sur une durée, sur le mois, sur un temps.
Je dirai que c'est une réflexion pour moi en tant que gestionnaire, déjà, autant pour apporter les compétences mais aussi pour communiquer avec le personnel.	Ça m'a fait plaisir, je ne suis pas formatrice à la base, et je me suis dit, en fait, elles ont aimé ma façon de faire. Voilà le retour que j'ai eu !
En fait, c'est... une réflexion pour les deux parties : pour le dirigeant, une grosse réflexivité aussi au départ et par la suite dans la façon de mener les choses, de faire les choses et de dire les choses, et d'un autre côté, au niveau des collaborateurs, elles, ça les a ouvertes peut-être un peu plus à ce qu'elles ont envie de faire...	Je pense qu'avec une intervenante extérieure on n'aurait pas fait tout ça, elles n'auraient pas été aussi elles-mêmes, aussi...
Manager, oui, je pourrais l'employer, sauf que pour moi, manager c'est trop fort pour moi, déjà, je trouve, je n'ai jamais été formée en tant que manager, j'ai plus été formée dans la gestion de mes crèches.	J'ai remarqué que, peut-être, les autres personnes seraient demandeuses aussi. Je me suis rendu compte que Priscilla, elle a appris des choses avant elles et, du coup elles ont envie aussi d'apprendre des choses et j'ai des petits questionnements du genre « on va faire le yoga quand ? »
On a fait ça en réunion d'équipe par rapport à la formation, puis elles ont toutes regardé une vidéo, on en a discuté après...	ce n'est pas qu'une formation pour le personnel ! Moi, ça m'a changé des choses, évidemment : ma façon de leur parler, de leur poser des questions, ou pas de questions...
sans cette AFEST, je n'aurais pas du tout procédé comme ça, ça m'a vraiment ouverte à la communication différente et à me rendre compte... On dit « on apprend à tout âge » et c'est vraiment ça !	Malgré mon âge, je me dis « j'apprends encore et j'apprendrai encore, même plus tard ». Comme quoi, des fois, on est tellement persuadé dans ce qu'on fait qu'on le fait bien, je trouve qu'il y a encore mieux à faire

**Tableau 45 Travail & formation, pour la gestionnaire de crèche, après l'AFEST**

Au-delà de cette transformation du rapport à l'objet, la formation redonne au travail sa place réelle et repositionne Pascale sur ce qui est devenu, peut-être à son corps défendant, son métier principal, celui de gestionnaire d'une crèche : l'AFEST lui a littéralement « ouvert les yeux », dit-elle.

Nous constatons que nous avons quitté le registre de l'émotion, de la distraction et de cette activité pas tout à fait sérieuse qui autorise d'être « toujours un peu des enfants » pour investir un environnement professionnel beaucoup plus rigoureux. Pascale redécouvre ses obligations : « ça a remis les choses en place », déclare-t-elle. Il est désormais question de règles, de consignes de sécurité, de conditions de travail pour ses collaboratrices.

L'examen des mots et expressions du travail révèle un registre plus professionnel que précédemment : « communiquer, gestion, dirigeant, équipe, manager ».

Il y a quelque chose d'étonnant dans le fait qu'une formation dont l'objet est le portage des enfants conduise la formatrice à s'interroger sur son rôle de dirigeante et sa manière de le remplir. L'AFEST lui permet de voir l'importance des détails, rendre aux « *compétences* » leur juste place, reconsidérer le respect des règles de sécurité, évaluer la « *posture* » de ses employées, envisager une autre façon de communiquer avec son équipe, investir sa fonction de contrôle et finalement réfléchir à ce qu'implique être gestionnaire de crèche, en particulier en matière de management. Manager, un mot « *trop fort pour moi* » indique Pascale juste avant de reconnaître le déficit criant dans sa propre formation : elle n'a jamais été formée à ce qui est sans doute devenu son métier principal, le management.

Ainsi l'AFEST amène le formateur-manager à s'interroger sur sa propre mission dans l'organisation, indépendamment de l'objet visé par la formation.

L'AFEST, en invitant le formateur à prendre du recul par rapport à l'activité, lui donne à voir les omissions et les arrangements avec la règle et l'astreint à interroger sa propre responsabilité dans les dysfonctionnements ancrés dans l'organisation. L'AFEST peut, le cas échéant, repositionner le manager sur son activité de management.

## VI.6 Le travail c'est difficile mais derrière il y a beaucoup de joie

Nous poursuivons avec le salon de coiffure et Morgane qui assume une double mission de manager d'un salon et formatrice du groupe. Tout comme dans la profession dentaire, la formation initiale des coiffeurs est organisée en alternance : l'enseignement de la théorie revient à l'organisme de formation et celui de la pratique à l'employeur et l'entreprise avec laquelle le contrat d'apprentissage est signé. La formation, inscrite dans l'ADN de la profession, est donc indispensable pour exercer l'activité.

Dans ce contexte, examinons comment Morgane parle du travail et de la formation. Nous notons tout d'abord qu'elle utilise trente-trois fois le terme « *formation* » sous sa forme nominale ou verbale lors de notre premier entretien. Nous l'avons indiqué dans le chapitre précédent, Morgane se perçoit, ou s'affirme, plus formatrice que manager ou même coiffeuse. Son discours, avant d'avoir réalisé l'AFEST, confirme largement cette observation, il est ponctué par un vocabulaire qui appartient au lexique de la formation (tableau 46).

Les mots du travail	Les mots de la formation
Je m'occupais d'un des salons comme manager pendant 18 ans. J'ai évolué dans mon poste de manager.	en parallèle je m'occupe du plan de formation du groupe et de former les équipes et d'accompagner les managers, les collaborateurs, dans leur développement et évolution dans le métier.
Il y a plusieurs années, j'ai voulu évoluer autrement, dans le sens où accompagner les équipes c'était le plus important pour moi.	Quand je dis « accompagner les équipes » c'est les aider dans leurs connaissances techniques, dans leurs connaissances personnelles aussi... pour eux-mêmes. Les faire, les aider à évoluer, les aider dans leur apprentissage.
accompagner les managers, les collaborateurs, dans leur développement et évolution dans le métier.	j'ai commencé à mettre en place des formations, à créer des plans de formation, à créer des formations en interne. Pour ça j'ai tourné dans les différents salons... pour détecter chaque besoin des collaborateurs et être aussi en contact avec les managers pour répondre à leurs demandes de formation.
on accompagne les collaborateurs dans leur développement au sein du salon et dans leurs connaissances car on doit aussi transmettre quand il y a des nouveautés, c'est une question de gestion et d'accompagnement de l'équipe.	en parallèle je m'occupe du plan de formation du groupe et de former les équipes
quand je manageais j'ai pris conscience que moi ce qui me plaisait le plus c'était l'accompagnement. C'était vraiment être près des équipes, leur montrer, leur expliquer et les voir grandir en fin de compte.	Quand on est manager on forme les apprentis
Ce qui me fait vibrer c'est d'être auprès de la personne et de l'aider dans la difficulté, de l'aider à trouver une solution pour pouvoir progresser. C'est ça qui me plaît dans l'accompagnement.	en lien avec le groupe X, j'ai été en contact avec des formateurs. Quand je montais les plans de formation par rapport aux besoins des équipes, je m'intégrais à la formation, pour observer le formateur et pour lui poser des questions par la suite, par rapport à la façon d'accompagner les équipes, la façon de monter sa formation
Ce n'était pas forcément tout ce qui est gestion, chiffres. Ça me plaît dans le management, mais ce n'est pas ce qui me fait vibrer.	j'ai déjà animé des formations. J'ai déjà créé plusieurs pôles. Ça a été fait par rapport à mon feeling, mon ressenti, à l'expérience que j'ai pu observer. Je n'ai pas vraiment de structure en termes de formation.
je suis plus que passionnée par mon travail. Mon travail a une place importante dans ma vie.	J'ai créé des plans de formation dans l'intégration de collaborateurs, dans le suivi de collaborateurs, des formations par rapport à l'expérience de la technique.
Mon travail, ce que j'aime c'est le rapport aux autres. Et c'est vraiment d'échanger et de partager qui est pour moi important. Et je trouve, moi, que dans mon travail, j'ai cette notion d'échange et de partage.	Et pour la formation, ça a le même lien avec les collaborateurs sauf qu'on parle plus de technique.
De travailler avec des gens qui m'ont beaucoup apporté professionnellement et qui m'ont enrichie professionnellement.	j'ai été apprentie. J'ai fait mes études pour devenir coiffeuse. J'ai évolué déjà dans le poste de coiffeuse. De par les connaissances que j'ai apprises, les expériences.
Et l'évolution que j'ai pu avoir. Je suis passée coiffeuse, après manageuse. J'ai géré un salon pendant 18 ans qui a eu une évolution en termes de chiffre d'affaires, d'accompagnement d'équipe avec un bon niveau.	Et là j'ai l'objectif de devenir formatrice d'un groupe...
C'est important de ressentir du plaisir dans le travail... On passe notre vie au travail. Si on ne ressent pas de plaisir quand on va bosser, on est éteint. Oui, pour moi, c'est du plaisir de travailler.	Ça m'enrichit : plus je vais apprendre, plus je vais partager et plus ça me nourrit. Moi, ça me rend fière. Ça me rend fière d'apprendre et de transmettre.
L'échange qu'on peut avoir. Le côté sociable. La relation, elle est importante la relation, le contact.	quand vous voyez un collaborateur qui réussit parce qu'il a compris, vous vous dites que vous avez réussi quelque chose, réussi à transmettre quelque chose. Alors, c'est réellement du plaisir.
Oui, tout m'émeut. Moi, l'émotion, j'en reçois beaucoup à mon travail. L'échange avec un collaborateur... je vais avoir des émotions de joie.	J'ai déjà mis en place une formation sur le diagnostic. On a tramé quelques phrases pour qu'il y ait déjà une base.
Aussi je peux être dans la tristesse car je sens que quand il est dans la difficulté, il a du mal à évoluer et qu'il bloque sur l'évolution	C'est effectivement avoir une trame de phrase mais aussi apprendre par le jeu

Les mots du travail	Les mots de la formation
Souvent, je leur dis « peu importe le <b>métier</b> que vous allez choisir, le principal c'est d'y prendre plaisir, d'être contente d'y aller.	je ne vais pas faire en situation de <b>travail</b> , je vais le faire en <b>formation</b> . Mais je vais beaucoup les observer. Je pense que je vais prendre des faits que j'ai pu observer dans les salons et aussi, par la <b>formation</b> , (...). Je vais plutôt faire ça sous forme de <b>formation</b> .
Le <b>travail</b> ça peut être difficile mais derrière les moments difficiles, il y a beaucoup de joie et de grande fierté.	mais je ne vais pas intégrer la cliente à la <b>formation</b> .
Ceux qui aiment, c'est l'investissement et la motivation qu'ils peuvent avoir dans le <b>travail</b> , l'échange <b>professionnel</b> qu'on peut avoir avec eux.	Après je les prendrai en aparté, (...) le faire réfléchir en fin de compte sur son intervention pour pouvoir lui apporter des clefs <b>d'amélioration</b> .
On a un <b>métier</b> où on a besoin... on doit échanger, le social est très important.	En amont j'ai préparé une <b>formation</b> . Il aura une <b>formation</b> en, interne et après il mettra en place en salon.
quand on est sur le <b>terrain</b> , on est vraiment dans le vif du sujet et on a vraiment des cas personnalisés et on pourra répondre beaucoup plus aux attentes des <b>collaborateurs</b> .	Celui qui n'aime pas, en général, nous on le voit très vite car il ne reste pas, on le voit très vite, ils ne vont pas au bout de leur <b>cursus</b> .
Oui je pense que ça réinterrogera ma façon de <b>faire</b> , de savoir-faire, de voir les choses, et d'aborder les choses. Oui je pense que ça va changer ma façon d'appliquer.	cette <b>formation</b> elle apporte plus de clefs et de technicité pour <b>accompagner</b> le <b>collaborateur</b> et une structure.
peut-être que ça peut le faire mais ça serait curieux de voir si je m'interrogerai à changer quelque chose dans ma façon de <b>travailler</b>	Oh oui ! ça mettra en question le pôle <b>formation</b> . Je pense que des fois en <b>formation</b> on peut <b>transmettre</b> des choses et sur le terrain c'est compliqué de le mettre en place.
le diagnostic c'est hyper personnel... on peut avoir une trame de <b>questions</b> et on aura des <b>réponses</b> différentes car chaque personne répond différemment	je pense que ça réinterrogera ma façon de <b>former</b> .
dans notre <b>boulot</b> il y a beaucoup de personnalisation.	plus on en <b>apprend</b> , mieux c'est
	Pour moi, la personne qu'on va <b>former</b> doit être à l'aise avec ce qu'on va lui <b>transmettre</b> . Pour moi faut pas <b>former</b> pour mettre des gens dans des cases.

**Tableau 46 Travail & formation pour la coiffeuse et responsable de salon, avant l'AFEST**

« *Evoluer, grandir, transmettre, progresser, apprendre, connaissances* » sont quelques-uns des exemples de ces termes que Morgane emprunte systématiquement au répertoire de la formation, y compris pour évoquer le travail.

Ce dernier y perd de sa réalité. Dans l'expression de Morgane, nous ne repérons que trois fois le mot « *professionnel* », trois fois celui de « *métier* » et quelques occurrences du mot « *travail* ». L'exercice professionnel est cantonné dans le cas présent au registre de l'émotion et du sentiment.

Pour clore ce point, signalons la réponse de Morgane lorsqu'elle est interrogée sur sa manière de repérer l'intérêt que portent ses collaborateurs à leur travail : « *Celui qui n'aime pas, en général, nous on le voit très vite car il ne reste pas, on le voit très vite, ils ne vont pas au bout de leur cursus.* ». En psychanalyse on nomme lapsus le fait d'employer un mot pour un autre : ici « *cursus* » pour travail.

Compte tenu de ces éléments de langage de Morgane et de la pratique de l'apprentissage de la profession, nous classons cette entreprise parmi celles qui considère qu'il y a une complémentarité entre le travail et la formation.

Observons maintenant les transformations que l'AFEST a suscitées chez Morgane. Le contraste est saisissant. Nous ne comptons désormais que huit occurrences du terme « formation », contre les trente-trois constatées précédemment, sans compter le très faible nombre de phrases consacrées à la formation, dans un entretien dont l'objet était de réaliser le bilan de l'AFEST qu'elle avait mené au bénéfice de collaboratrices.

Nous invitons le lecteur à examiner ci-après (tableau 47) les champs lexicaux auxquels elle a désormais recours. Ceci nous paraît démontrer une métamorphose importante, notamment concernant ses principales missions dans la structure.

Sans conteste possible, Morgane est passé du registre de la formation à celui du travail, d'un vocabulaire imprécis pour observer et décrire l'activité à laquelle elle participe. Ainsi l'AFEST permet à Morgane de se réappropriier son travail, de le découvrir à nouveau, dans sa richesse et sa complexité.

Les mots du travail	Les mots de la formation
on était en train de <b>travailler</b> le diagnostic ensemble et elle va faire le <b>diagnostic</b> samedi sur une <b>cliente</b> , elle vient me voir et elle me dit	Moi, ça m'a apporté de la structure et une autre vision au niveau de l'approche, au niveau de la <b>formation</b> .
Et puis, j'ai repris mon rôle de <b>manager</b> et j'ai quand même <b>travailler</b> le <b>diagnostic</b> avec elle sur la semaine pour voir un peu comment ça allait se passer. Et là, on a vu qu'il y avait une autre position qui s'était installée, il y a encore du <b>travail</b> à faire, ce n'est pas <b>acquis</b> , il va falloir du temps pour que ce soit <b>acquis</b> .	Quand on est arrivées dans la journée, je lui ai présenté le <b>projet</b> , je lui ai montré les <b>outils</b> et tout. On a déjà fait, dans un premier abord le premier diagnostic qui fait réfléchir ; c'est moi qui ai fait le diagnostic et c'est elle qui a écouté et on a échangé sur chaque diagnostic.
le diagnostic, c'est un feeling et on aborde les gens différemment, le principal c'est d'arriver au <b>résultat</b> .	Souvent, ce que je leur <b>transmettais</b> c'était comment moi, je ressentais les choses
j'ai remarqué que c'était leur façon, à eux, de ressentir les choses et des fois, ils avaient une vision complètement différente et qu'on pouvait arriver au <b>résultat</b> de la même manière en fin de compte	Mais ça, le <b>transmettre</b> , c'est compliqué parce que c'est du ressenti !
On a la chance d'avoir un <b>métier</b> hyper créatif et le <b>résultat</b> , pour moi, c'est que la <b>cliente</b> soit contente à la fin. Donc, on peut avoir un <b>résultat</b> différent mais la même satisfaction. Les guider, c'est pour que <b>professionnellement</b> , ils y arrivent tout seuls.	
Mon <b>objectif</b> c'est qu'ils y arrivent mais sans moi.	
Dans la <b>créativité</b> , c'est différent. On est tous des artistes, la <b>coiffure</b> pour moi, c'est <b>artistique</b> et on a tous une <b>créativité</b> différente ; une vision différente d'une coupe, d'une couleur, d'un positionnement de mèches, d'une frange... C'est <b>artistique</b> ! Notre <b>métier</b> est <b>artistique</b> !	ça m'a amené une autre vision de la <b>formation</b> . Je savais que c'était un réel métier. Ça a vraiment été, pour moi, une approche différente, d'approcher différemment pour aider les <b>collaborateurs</b> .
Les choses qui vont changer, c'est que je ne vais plus les porter et ils vont le faire tout seuls mais que je vais être toujours avec eux.	
De toute façon, ça a un impact sur le <b>management</b> . (...) ça va avoir un impact sur mon <b>management</b> , je le vois tout de suite. Je l'ai vu.	Ça a eu un impact dans ma façon de <b>former</b> , de construire mes <b>formations</b>
en termes de <b>management</b> , avant j'aurais été voir la <b>cliente</b> et j'aurais dit « on va faire ça et ça ».	
C'est elle qui a pris la décision, c'est elle qui a réfléchi pourquoi elle a pris cette décision-là et ça l'a confortée dans son choix.	
Déjà, elles sont <b>autonomes</b> mais les rendre encore plus <b>autonomes</b> dans leur réflexion.	
j'ai envie d'observer comment elles sont quand je ne suis pas là, quand je ne suis pas sur le <b>terrain</b> et que c'est moi qui <b>drive</b> .	
Dire, me projeter sur de nouvelles choses en <b>management</b> , déjà je vais <b>travailler</b> ma <b>communication</b> .	
je voudrais <b>travailler</b> la <b>communication</b> non verbale, l'approche de la <b>communication</b> avec les <b>collaborateurs</b> . C'est un objectif personnel : <b>travailler</b> la <b>communication</b> !	
Je suis dans le <b>management participatif</b> mais je pense qu'on peut encore plus le <b>travailler</b> .	
Ça a eu un impact sur ma façon de voir les choses, d'observer les choses et de <b>communiquer</b> avec elles	

Les mots du travail	Les mots de la formation
il y aura des choses qui ont bougé, j'aurais transformé, sans doute, une approche différente encore, je pense qu'avec le recul on verra un impact. Et on le verra aussi sur le <b>chiffre d'affaires</b> .	
Pour moi, il peut y avoir un impact sur le <b>chiffre d'affaires</b> , pas que sur les <b>collaborateurs</b> . Forcément, si un <b>collaborateur</b> a confiance et se sent bien (...) il y aura un impact sur le <b>chiffre d'affaires</b> .	
Je suis une <b>pro</b> , je suis <b>compétente</b> !	
on se construit, on construit son <b>expérience</b> et c'est avec l' <b>expérience</b> qu'on est <b>coiffeuse</b> , nous. Il y a MORGANE la <b>Coiffeuse</b> , il y a Mina la <b>Coiffeuse</b> et il y a Cathy la <b>Coiffeuse</b> !	
J'ai mon rôle de <b>manager</b> et j'ai mon rôle de <b>coiffeuse</b> et je ne peux pas être, en plus, <b>animatrice</b> . Ce n'est pas possible !	J'ai aussi pris conscience que <b>transmettre</b> c'était compliqué et qu'il va falloir du temps pour avoir des <b>résultats</b> et de la patience
Il faut vraiment que je ne fasse rien pour pouvoir les observer et les aider au mieux.	
Moi, aussi, mon approche du <b>diagnostic</b> , elle est en train d'évoluer et on dit qu'on est en train de tester, quoi.	
on n'aura plus cette trame de phrases, ce n'est pas possible parce que c'est différent, c'est vraiment différent entre chaque personne.	Avec les <b>collaborateurs</b> , on va, effectivement, parler de <b>technique</b> par rapport à leurs <b>connaissances</b> , mais on va aussi, maintenant, avec l' <b>AFEST</b> , plus détecter pourquoi ils réagissent comme ça
on peut être agréablement surprise par la <b>cliente</b> ! Elles le voient quand c'est un <b>débutant</b> ou pas, elles savent à qui elles ont à faire et souvent elles ont envie de leur laisser leur chance	
je pense que je vais être plus sur le <b>terrain</b> pour être plus en adéquation avec chaque <b>collaborateur</b>	
le diagnostic, il faut alléger la chose, la rendre plus malléable, que ce soit moins <b>protocolaire</b> .	faire des <b>formations</b> de <b>diagnostic</b> , ça va être plus <b>développer</b> ce qu'on peut trouver dans certains diagnostics
on est sur le <b>terrain</b> et on va plus faire interagir le <b>collaborateur</b> par rapport à ce ressenti	les trames de phrases, je ne le ferai plus en <b>formation</b> de <b>diagnostic</b> avec plusieurs personnes, je le ferai plutôt en AFEST et, si je crée une <b>formation</b> en groupe, ça sera plus des choses que j'aurai trouvées
on est sur le <b>terrain</b> , on est avec des cas <b>techniques</b> et ça les fait plus réfléchir	
quand on est en groupe mais sur le <b>terrain</b> , je pense qu'on peut encore plus <b>transmettre</b> .	
Mais si, ça interroge. Forcément, puisque moi-même je m'interroge sur ma <b>pratique professionnelle</b> .	Quand on est en <b>formation</b> , on peut <b>transmettre</b> des choses

**Tableau 47 Travail & formation pour la coiffeuse et responsable de salon, après l'AFEST**

Quittant le flou et l'expression des émotions, elle est désormais ancrée dans le réel, redécouvre les compétences constitutives de son métier, « *créativité* » « *artistique* ».

Sur le plan du management, elle paraît lister ses principales missions : fixer et suivre des objectifs, « *qu'ils y arrivent sans moi* », « *travailler la communication* », s'engager à être plus disponible pour son équipe, « *être plus sur le terrain* », « *interagir avec les collaborateurs* », mesurer sa propre transformation « *ça a un impact sur le management* » et viser l'augmentation du chiffre d'affaires du salon.

Sous couvert de sensibilité et d'intérêt pour l'autre, la dimension technique du métier avait été négligée. La valorisation actuelle des soft skills pourrait être une des causes de cet oubli. C'est bien souvent la complexité des tâches, la richesse des savoir-faire qu'elles développent, les habiletés mobilisées qui donnent au travail sa richesse et son intérêt. Nous pensons que Morgane le découvre grâce à l'AFEST. Elle réapprend ce qui fait son art, la coiffure, et ce qui est la mission d'un manager au sein d'une organisation. C'est d'autant plus marquant que pour parler des trois métiers qu'elle exerce elle avait jusqu'ici recours à un seul lexique à la fois polysémique et indéterminé.



Grâce à l'AFEST, le métier est déployé dans sa richesse et sa complexité. L'AFEST met en lumière les savoir-faire spécifiques au métier, les habiletés, les règles de l'art, elle permet ainsi au travailleur de redécouvrir ses talents. L'AFEST donne au manager l'occasion de se recentrer sur sa mission.

## VI.7 Il faut apprendre à se redresser et à se dire « je connais mon métier »

Pour finir, examinons les propos de Corinne, à la fois responsable commerciale de l'agence immobilière et en charge de la formation de l'équipe. Sur le plan des usages au sein de la profession, le BTS d'agent immobilier se prépare soit en alternance, via un contrat d'apprentissage, soit en formation initiale avec des périodes de stage en entreprise. Dans le cas présent, la jeune femme, bénéficiaire de l'AFEST, a été recrutée après avoir obtenu son BTS en formation initiale. La formation fait donc bien partie des pratiques de cette agence immobilière mais à condition d'être complétée par un exercice professionnel « *sur le terrain* », expression chère à Corinne qui précise explicitement que « *ceux qui n'ont fait que de l'école, qui n'ont pas fait de terrain, on voit déjà qu'il y a un problème* ».

Ici encore, quand il est question de travail, le registre des sentiments amoureux est mobilisé : *adorer, aimer, se passionner* sont les verbes qu'emploie Corinne en priorité, modération et mesure semblant exclues de son expression dès lors qu'elle évoque son activité professionnelle.

Pour passionnant qu'il soit, le travail est un lieu de lutte, de conflit, de victoire sur soi-même : « *avec du travail on peut y arriver* », « *comment vous faire respecter* », « *c'est vous qui commandez* », « *c'est vous qui menez la barque* », combat quotidien qui, reconnaît Corinne, l'a « *peut-être un petit peu épuisée* ».

Examinons plus précisément les mots qu'elle emploie pour parler du travail et de la formation, lors de notre premier échange (tableau 48).

Les mots du travail	Les mots de la formation
Moi je fais partie des murs presque	je me suis orientée <b>manager</b> et <b>formatrice</b> , voir comment ça se passe, comment on peut <b>faire</b> et faire profiter aux autres de mon <b>expérience</b>
moi j'adorai mon <b>métier</b> de <b>commercial</b>	je reste à leur écoute pour les aider dans leur <b>quotidien</b>
arrivée en 2006, il y a longtemps que j'aurai arrêté ... enfin j'espère pour moi parce que sinon, il y aurait un gros <b>problème</b>	pour tous les nouveaux arrivants, pareil, qu'est-ce qu'un <b>agent immobilier</b> et aussi leur <b>apprendre</b> nos <b>outils</b>
je me suis peut-être un petit peu <b>épuisée</b>	j'ai toujours eu moi des gens à <b>former</b>
j'étais passionnée <b>d'immobilier</b> sur le <b>terrain</b>	je continue <b>d'apprendre</b> , de faire <b>apprendre</b>
j'étais une des meilleures <b>commerciales</b>	[former] ça m'a toujours plu et donc j'ai accepté la <b>mission</b>
Moi je suis fière de voir <b>réussir</b> mes <b>négociateurs</b> en <b>immobilier</b>	j'adore faire profiter de mon <b>expérience</b> à qui veut <b>apprendre</b> le <b>métier</b> , faire profiter de toute mon <b>expérience</b> passée
tout le monde peut venir chez nous et avec du <b>travail</b> on peut y <b>arriver</b>	comment moi je le <b>faisais</b> sur le <b>terrain</b> et ça <b>marchait</b> plutôt bien

Les mots du travail	Les mots de la formation
je me suis <b>construite</b> avec lui [le patron], mais seule aussi.	C'est toujours intéressant de faire <b>apprendre</b> aux autres ce qui <b>fonctionnait</b> bien pour soi-même.
Comment être devant les <b>clients</b> , le <b>savoir-faire</b> en fait, pour que les <b>clients</b> soient à l' <b>aise</b> et aient confiance	Il y a des <b>bons</b> et des moins <b>bons</b> mais moi je suis fière de les voir <b>réussir</b>
comment vous <b>faire</b> respecter, comment dire c'est vous le <b>professionnel</b> , c'est vous qui <b>commandez</b> , c'est vous qui <b>menez la barque</b> , c'est vous qui <b>avez raison</b>	Ma réussite de <b>formateur</b> ce sont les <b>bons résultats</b> de mes <b>équipes</b>
[à]20 ans, il faut <b>apprendre</b> à se <b>redresser</b> et à se dire « je <b>connais</b> mon métier, j'ai confiance en moi et j'y vais, je vais la <b>vendre cette maison</b>	Je suis <b>autodidacte</b>
Vous le voyez arriver, tout va bien parce qu'il a du <b>charisme</b> , il connaît son <b>métier</b> . Voilà, c'est Monsieur	c'est un <b>défi</b> pour moi. Je n'ai pas fait <b>d'école d'immobilier</b>
En <b>l'accompagnant</b> après sur le <b>terrain</b> et aussi la faire <b>accompagner</b>	c'est une fierté d'avoir <b>appris</b> à 90% <b>l'immobilier</b> seule, par le biais de la <b>lecture</b> , de <b>vidéos</b> .
ceux qui ont fait <b>l'alternance</b> , ils savent déjà de quoi est fait <b>l'immobilier</b> , de quoi on parle sur le <b>terrain</b> .	c'était bien plus <b>compliqué</b> , on <b>apprenait</b> seuls et on n'avait pas les <b>formations obligatoires</b> à l'époque.
D'être sur le <b>terrain</b> , c'est la meilleure des <b>formations</b> pour moi	Je suis assez fière de moi d'être <b>autodidacte</b> et je n'ai pas honte de le dire
au bout de 15 ans <b>d'expérience</b> , je pourrais <b>écrire</b> un <b>livre</b> entier, des <b>expériences</b> j'en ai à la pelle	Ceux qui n'ont <b>fait</b> que de <b>l'école</b> , qui n'ont pas <b>fait</b> de <b>terrain</b> , on voit déjà qu'il y a un problème.
	j'attends encore de pouvoir <b>m'améliorer</b> sur ce nouveau <b>job</b>
	ce qu'on cherche aussi pour pouvoir continuer à nous <b>améliorer</b>
	C'est quelque chose qui <b>ne s'apprend pas</b> du jour au lendemain mais du coup avec la <b>maturité</b>

**Tableau 48 Travail & formation, pour la responsable commerciale de l'agence immobilière, avant l'AFEST**

Concernant le travail, au-delà de la métaphore guerrière, on observe que Corinne n'en dit finalement pas grand-chose. Difficile en effet de se représenter en quoi consiste l'activité de négociatrice immobilière à partir de son récit. Il faut avoir du « *charisme* », « *connaître son métier* », faire preuve de « *confiance* » en soi, maîtriser des « *outils* », « *vendre cette maison* », c'est à peu près tout ce qu'on peut glaner comme informations sur l'activité réelle exercée. Le métier qu'évoque Corinne ressemble plus à une image voire à une projection qu'à une réalité factuelle et objective, une sorte de graal qu'il faudrait décrocher. Observons notamment que le lexique utilisé privilégie l'évocation de ce qu'on pourrait désigner comme des qualités morales : « *fier, honte, les bons et les moins bons, écoute, charisme, respect, confiance, maturité* ». Il n'est question de savoir-faire qu'une seule fois : « *comment être devant les clients, le savoir-faire en fait, pour que les clients soient à l'aise et aient confiance* » mais le savoir-faire dont il est question apparaît, dans la phrase, par génération spontanée et garde ainsi tout son mystère, on ne sait pas de quoi il est composé.

Le rapprochement de cette représentation allégorique du travail avec la souffrance, qu'il a engendrée dans le passé, interroge. Cette formulation s'apparente selon nous à un déni.

Quant à la formation, on se souvient que Corinne décrit son parcours de la manière suivante : « *je suis autodidacte* », c'est le terme qu'elle emploie. Le recours à ce mot, un peu savant et appartenant au registre de la formation, pourrait être une forme de

revendication. On y perçoit à la fois la solitude et la difficulté du parcours ainsi que son succès : elle s'est faite toute seule !

Logiquement la formation devient, dans ce contexte, une « *mission* » que Corinne investit littéralement.

En effet, la formation est non seulement étroitement liée au travail mais quasi indissociable de Corinne elle-même : « je » est presque systématiquement présent lorsqu'il en est question, que ce soit par le vide ou par le plein : « *je suis autodidacte* », « *je n'ai pas fait d'école* », « *j'adore faire profiter de mon expérience* », « *c'est la meilleure des formations pour moi* », etc. Le même type de contradiction que précédemment est ainsi révélée : quoique n'ayant, elle-même, jamais bénéficié de formation, elle revendique sa capacité à en faire bénéficier son équipe. En clair, elle veut donner ce dont elle a été privée. S'agit-il d'une revanche ?

Enfin, le verbe employé le plus souvent – « *apprendre* », présent à six reprises – désigne à la fois ce que font le professeur et le bénéficiaire de l'apprentissage. Cette confusion des rôles est déterminante. D'autant plus qu'il y a une forme d'injonction paradoxale à vouloir transmettre ce qu'on revendique n'avoir pas appris. Je me souviens alors des leçons du maître ignorant (Rancière, 1987).

Nous sommes donc dans ce cas dans la situation d'une entreprise qui considère que travail et formation sont complémentaires.

Quelles transformations sont constatées après l'AFEST (tableau 49) ? La première observation est que Corinne parle indifféremment de travail ou de formation. Son entrée en matière est exemplaire à ce titre : à ma question « Comment cela s'est passé ? », elle répond « *on a bien travaillé* ». Ce mélange des genres m'émerveille.

Les mots du travail	Les mots de la formation
on a bien travaillé	On a fait tout un montage, nous, avec Aline, de tableaux sur l'AFEST : comment mettre ça en place, mettre en place la réflexivité...
[la réflexivité] c'est tellement une technique qui me convient.	On a mis en place aussi un tuteur, qui est un soutien pour moi
Moi, j'avais tendance... comme j'ai un statut de formatrice interne et de manager, j'en ai 22 conseillers... quand il y avait une problématique, je la gérerais.	Moi, la réflexivité avant, je ne savais pas ce que ça voulait dire, je vous l'avoue, je ne m'étais jamais penché dessus. J'ai fait en plus des recherches sur Internet pour vraiment m'imprégner de la réflexivité... et de mettre en place, au sein de l'entreprise, tous les jours, avec d'autres personnes
Je lui posais les questions différemment, des questions de réflexivité alors qu'avant « tu n'aurais pas dû faire comme ça », point « tu aurais dû faire comme ça ».	vous n'oubliez pas que moi, je suis une autodidacte, d'accord ? Et que je n'ai pas fait d'étude de management...
pour les conseillers, quelle que soit la problématique, je ne donne pas la solution, je fais de la réflexivité pour qu'ils trouvent la solution et progressent dans leur travail...	aujourd'hui on peut peut-être construire un parcours de formation sur comment réaliser la prospection et cibler les compétences de la personne en matière de formation sur cette partie, où elle a besoin de travailler... Pourquoi ne pas l'évaluer en amont et en aval ?
je me suis aperçue qu'ils sont capables de faire et de réfléchir... de réfléchir et de faire, de régler la problématique	parce que moi ça m'a amené à revoir ma façon de former
et d'avoir passé quelques jours avec Alfred et Estelle [le conseiller et la consultante] m'a fait évoluer dans mon travail	c'est surtout moi qui ai progressé dans la formation parce que ça m'a amené déjà à avoir une réflexivité sur moi-même, par rapport à Mélanie, lors des visites.

Les mots du travail	Les mots de la formation
Et, comme ils se sont mis à réfléchir, à trouver les solutions par eux-mêmes, les aider à se mettre sur la bonne voie,	quelles questions je vais poser pour que Mélanie puisse évoluer dans son travail...
Ils ont à faire leur réflexivité et ils n'ont plus qu'à me demander l'accord sur leur réflexivité, sur leurs réflexions, plutôt.	Donc en définitive, elle [la réflexivité] sert à la fois au manager et au formateur et à l'apprenant. C'est donnant-donnant.
Ils se sentent plus importants. Ce n'est que mon avis personnel, encore une fois... mais quand on leur dit « qu'est-ce que tu fais toi ? » Ils se disent, tiens on me demande mon avis. C'est chouette. Je ne suis pas là que pour appuyer sur un bouton parce qu'on m'a dit d'appuyer sur ce bouton.	et je trouve que les apprenants évoluent, grandissent plus vite.
Ce n'est pas le chef qui dit ; c'est comme ça, point barre	ce qu'on apprend à Mélanie c'est à réfléchir, à s'adapter à chaque situation parce que dans notre métier, elles sont différentes, parce que nos clients sont différents.
Ils sentent que je leur accorde plus d'importance...	
Vous voyez le temps, à force, que ça va me libérer...car je n'aurai plus à faire seule la réflexivité.	
Alors, ça [les groupes d'échanges de pratiques] c'est quelque chose qu'on va mettre en place, ça c'est sûr. Moi je l'ai commencé en test	
Moi, ici, chez nous, ça m'a permis de changer dans mon travail, d'appréhender mon travail autrement, les formations autrement, de manager autrement	
mettre en place, cadrer correctement, ça va venir. Là c'est trop tôt parce qu'on démarre, c'est le début. Mais en 2023, moi je suis sûre qu'on aura beaucoup progressé. On aura tous progressé.	
Et on a une ambiance de dingue. Il y a moins de tensions	
Ça me fait gagner un temps fou au niveau management.	
moi je les ai bien remerciés eux de m'avoir fait grandir dans mes missions, ma tâche de management surtout	

**Tableau 49 Travail & formation, pour la responsable commerciale de l'agence immobilière, après l'AFEST**

La deuxième observation est que le discours de Corinne est apaisé, voire résilient. Elle qui valorisait l'effort et la lutte pour le succès, elle n'utilise plus désormais de mots empruntés à ce registre. Mieux, elle exprime à plusieurs reprises du contentement, voire du bien-être : « on a bien travaillé », « le temps que ça va me libérer », « c'est chouette ». Elle n'exprime pas non plus d'impatience : « ça va venir, là c'est trop tôt ». Enfin, en lieu et place d'« apprendre » elle emploie des verbes qui mettent l'accent sur les effets de l'apprentissage plutôt que sur les efforts qu'il mobilise : « progresser », « évoluer », « grandir ».

Tout en s'assurant – avec véhémence – qu'on ait bien gardé en mémoire son parcours particulier, « vous n'oubliez pas que moi, je suis une autodidacte, d'accord ? », elle reconnaît cette fois-ci ce qu'elle doit à des tiers, extérieurs à son travail, en l'occurrence la consultante et le conseiller Opco EP.

Plus qu'une complémentarité entre travail et formation, Corinne décrit une fusion de l'un et l'autre – au sens d'adhérence et d'adhésion – au point qu'il est difficile de statuer dans ce second entretien si elle décrit le travail ou la formation. Son enthousiasme par rapport à la réflexivité est étonnant, « c'est tellement une technique qui me convient », déclare-t-elle. Le terme est employé neuf fois, si on y ajoute les cinq emplois du mot « réfléchir », on obtient quatorze occurrences. C'est sans conteste possible la véritable

transformation vécue par Corinne. Immanquablement on pense au titre de la bande dessinée de Gébé, publiée à partir de 1970 : « *On arrête tout, on réfléchit et c'est pas triste !* ».

Au terme de l'AFEST, on constate que Corinne n'évoque que de manière marginale l'expérimentation menée avec Mélanie, la bénéficiaire initiale car les impacts de l'action vont bien au-delà de cette unique collègue. D'après elle, ils touchent le management, la formation de l'équipe, les relations dans l'équipe, l'ambiance aussi. Voilà pour le collectif.

Pour ce qui la concerne, elle, presque tout est modifié « *ça m'a permis de changer dans mon travail, d'appréhender mon travail autrement, les formations autrement, de manager autrement* », déclare-t-elle. Sans oublier cette « *réflexivité sur moi-même* » que Corinne évoque... La souffrance au travail évoquée lors du premier entretien par Corinne – « *je me suis peut-être un petit peu épuisée* » s'excusait-elle – est le signe du combat que mène le travailleur contre l'aliénation suscitée par la course aux résultats qui s'impose au commercial (Dejours, 2006). L'AFEST lui fournit alors une respiration salutaire qui lui permet d'observer son activité et la manière dont elle la mène avec la mesure et l'objectivité nécessaires à cet exercice.

L'AFEST pourrait peut-être s'envisager comme une thérapie offerte à la fois au travailleur et à l'organisation.

L'AFEST, grâce à l'invitation à la réflexivité à laquelle elle convie ses protagonistes, permet au travailleur de prendre la distance nécessaire pour objectiver la relation qu'il entretient avec le travail qu'il exerce.

## VI.8 L'avantage c'est qu'on ne fait pas de la grosse série, donc on change

Poursuivons notre analyse par l'entreprise de sérigraphie. Pour Antony, en charge de mener l'AFEST, la formation est *de facto* toujours réalisée sur le lieu de travail, parce que, indique-t-il, « *ce n'est pas des métiers où il y a beaucoup de formations, où les gens ils arrivent et ils savent faire* ». Il explique d'ailleurs qu'il a lui-même intégré l'entreprise via un contrat d'apprentissage pour suivre un bac professionnel. Enfin, il souligne que sa propre progression est étroitement liée à l'exercice de l'activité : « *j'apprends encore tous les jours au bout de 20 ans, j'apprends encore des nouvelles choses* ».

Pour cette entreprise, nous abordons donc une nouvelle catégorie concernant le lien entre travail et formation qui est déclaré comme réel et aller de soi puisque « nécessité

fait loi ». Elle se situe donc dans la quatrième catégorie identifiée au chapitre trois, celle où la dichotomie est assumée, peut-être même résolue.

Parlant du travail, Antony n'est jamais dans l'affect, contrairement à nombre de nos interlocuteurs. Le travail est une chose dont on parle avec des mots techniques et précis : *calage, réglage, production, série, stratégie*. Plutôt que recourir au registre de l'émotion et aux noms communs, Antony offre une approche objectivée et descriptive du travail, pour laquelle il mobilise des qualificatifs afin de mieux préciser son propos : *première machine numérique, meilleure qualité, grosse série, nouvelle technologie, ...* L'utilisation des adjectifs traduit une volonté forte d'expliquer et de décrire, voire de partager le point de vue. Quant aux verbes qu'il emploie le plus fréquemment, ils évoquent, eux aussi, la même intention : *rechercher, voir, dire, organiser* (tableau 50).

Les mots du travail	Les mots de la formation
On a 6 machines dans le service et, par manque de personnel, je suis toujours sur machine en même temps.	on a une nouvelle personne qui est arrivée et on va en profiter en même temps pour la former.
On a eu la première machine numérique qui est arrivée en 2013 et on a une autre qui est arrivée il y a un an. C'est une nouvelle technologie, beaucoup plus rapide et de meilleure qualité que l'ancienne.	Moi, les opérateurs, je connais toutes leurs qualités et tous leurs défauts... Je suis toute la journée avec eux, je sais où il faut appuyer la formation sur certaines personnes.
L'avantage qu'on a aussi c'est qu'on ne fait pas de la grosse série, donc on change, on est souvent en réglage plusieurs fois dans la journée, en fait.	Ce n'est jamais la même chose, j'apprends encore tous les jours au bout de 20 ans, j'apprends encore des nouvelles choses.
Une production, ça dure entre une heure et trois jours mais c'est plus de la petite série qui dure une heure ou une demi-heure. Donc, on est plus souvent en calage qu'en production. (...) C'est la partie la plus intéressante !	Qu'ils n'ont plus d'hésitations, qu'ils emploient les bons... Je ne dirais pas à ma façon, mais comme moi j'aurais aimé qu'ils le fassent.
Sur les numériques, ça consiste à rechercher les stratégies couleurs à utiliser selon les papiers, rechercher les vitesses de production, pour avoir une production de bonne qualité.	Sur la manière de caler, sur l'ordre des choses à faire...
Sur la flexographie, c'est plus manuel, c'est des encres liquides à mettre dans des barboteurs. C'est pareil, il y a plein de choses à caler...	Quand je n'aurais plus rien à leur dire... Je ne sais pas. Comment révaluer ? Après, on voit à la qualité de ce qu'ils impriment sur le côté technique mais, c'est vrai que sur le côté organisation, c'est un peu plus compliqué à mesurer.
L'organisation est compliquée en ce moment, dû aux pénuries de matières... Il y a un peu de turn-over récemment et c'est un peu compliqué ! Mais, ça va s'arranger.	ce n'est pas des métiers où il y a beaucoup de formations, où les gens, ils arrivent et ils savent faire
c'est à moi d'adapter les changements de plannings si on n'a pas les matériaux nécessaires arrivés en temps et en heure.	
Pour tout ce qui est nouveauté, j'ai un œil sur le développement. S'il y a un problème, ils viennent me voir, je leur fais un retour sur la qualité, sur les respects de production	
La rigueur, tout ce qui est technique, le savoir-faire...	
Chaque personne fait un peu à sa façon, chaque personne a sa méthode de faire et on voudrait que tout le monde ait la même méthode.	

Les mots du travail	Les mots de la formation
Je vois déjà son <b>organisation</b> , comment il <b>enchaîne</b> les <b>réglages</b> , comment il <b>s'organise</b> dans son <b>poste</b> . Il y a l' <b>opérateur</b> ...	
<b>l'enchaînement</b> . J'ai des <b>opérateurs</b> , ça arrive qu'on utilise plusieurs fois la même couleur dans la <b>machine</b> , peut-être pas le <b>dossier</b> suivant mais celui d'après...	
En fait, nous, il y a plusieurs <b>étapes</b> et il y en a qui font <b>étape</b> par <b>étape</b> , ils ne réfléchissent pas à <b>l'étape</b> d'après, et les <b>répercussions</b> vont se voir à <b>l'étape</b> d'après. Et ça, c'est un problème ! Et à <b>l'étape</b> d'après, c'est « merde ! je n'aurais pas dû <b>faire</b> comme ça ! ».	
J'ai des <b>opérateurs</b> qui vont <b>nettoyer</b> leur <b>couleur</b> alors que deux lignes d'après au <b>planning</b> , ils n'ont pas regardé que c'était la même <b>couleur</b> , c'est des petites choses, mais on perd tout de suite une demi-heure dans la journée...	
Chaque <b>machine</b> est différente, chaque <b>entreprise</b> a ses <b>procédés</b> différents.	

**Tableau 50 Travail & formation, pour le responsable du service flexographie et numérique, avant l'AFEST**

Notons également une alternance du recours au pronom personnel « *je* » et à l'indéfini « *on* ». Alors que « *on* » désigne le collectif, auquel il appartient lui-même, et les tâches assignées à ce collectif : « *on ne fait pas de la grosse série* » « *on est plus souvent en calage qu'en production* », « *je* » est, quant à lui, très nettement associé aux missions de management d'Antony : « *c'est à moi d'adapter les changements de plannings* », « *je leur fais un retour sur la qualité* », « *je vois déjà son organisation, comment il enchaîne les réglages, comment il s'organise dans son poste.* » Cette particularité me paraît signaler l'importance et le sérieux qu'Antony accorde à ce rôle et à ce statut d'encadrement.

Alors qu'il souligne que l'intérêt du travail est lié à sa diversité, Antony attend, à l'inverse, de ses collaborateurs que leurs pratiques soient conformes aux siennes : « *je ne dirais pas à ma façon, mais comme moi j'aurais aimé qu'ils le fassent* ». Pour eux, la fantaisie n'est pas de mise et dans ce cadre, la formation remplit une fonction de conformation : « *on voudrait que tout le monde ait la même méthode* ». Même si la formation est peu évoquée par Antony, ni formellement, ni via le vocabulaire mobilisé, elle paraît présente en continu, presque en creux : « *Chaque machine est différente, chaque entreprise a ses procédés différents* ». Dans ce contexte, elle paraît aller de pair avec la mission d'accompagnement et d'évaluation que suppose le management « *Moi, les opérateurs, je connais toutes leurs qualités et tous leurs défauts... Je suis toute la journée avec eux, je sais où il faut appuyer la formation sur certaines personnes.* » « *Appuyer la formation* », l'expression est remarquable puisqu'elle désigne la formation comme un instrument de contention, un moyen de pression. Nous sommes loin d'une vision émancipatrice de la formation.

L'AFEST transforme-t-elle la représentation qu'Antony a du travail et de la formation, ainsi que du lien entre les deux ?

Quoique notre échange était à trois personnes puisque la RRH y participait, j'ai fait le choix de ne rapporter ici que les propos du travailleur-formateur pour rester conforme à l'objectif de cette séquence : évaluer l'impact de l'AFEST sur le travailleur aguerri. Le tableau 51 rapporte la totalité de ses réponses lors du second entretien. Le laconisme d'Antony restant de mise, les exemples de référence sont peu nombreux mais nous constatons qu'il est difficile d'y déterminer ce qui relève du travail et ce qui relève de la formation car tout se mêle.

Les mots du travail après l'AFEST	Les mots de la formation après l'AFEST
Avant c'était souvent la même personne qui prenait... qui <b>faisait</b> le <b>travail</b> en amont, donc <b>savait</b> forcément. Maintenant c'est 2 personnes dissociées...	Ça s'est bien <b>déroulé</b> . Maxime est un <b>bon élément</b> , ça aide aussi. Donc on a <b>bien suivi</b> les grandes <b>étapes</b> qu'on avait...
Peut-être légèrement modifié... Ce n'est pas flagrant.	On a monté <b>crescendo</b> suivant la <b>difficulté</b> des <b>dossiers</b> . Suivant les <b>étapes</b> qu'on avait <b>analysées</b> auparavant.
C'est quand je passe à proximité... je passe régulièrement. S'il a un petit <b>souci</b> , si j'ai un <b>conseil</b> à lui donner...	La 1 <sup>ère</sup> <b>étape</b> était de <b>vérifier</b> s'il avait bien tous les éléments en possession pour <b>produire son dossier</b> . Ce qui est <b>outils, matières</b> . Ça c'était la grosse 1 <sup>ère</sup> <b>étape</b> .
Si peut-être, je suis peut-être plus accessible.	La 2 <sup>ème</sup> c'était <b>calage</b> d'une <b>découpe</b> simple. Ensuite on ajoutait <b>laminage</b> , on ajoutait du <b>verniss</b> et tout ce qui était <b>découpe</b> .
Oui. On va <b>s'y tenir</b> .	Oui. Normalement c'était ce qui était prévu. On en a fait une à la fin de la 1 <sup>ère</sup> <b>étape</b> et il était <b>tout bon</b> partout, on va dire. Il avait déjà bien <b>acquis</b> les <b>compétences</b> .
Oui, en fonction des <b>programmes</b> .	Après, on n'a pas eu le temps de <b>faire</b> des <b>phases réflexives</b> . Après c'était au quotidien, pas <b>formel</b> on va dire. Je passais et je lui posais des <b>questions</b> .
La façon <b>d'échanger</b> , oui. Certainement. Reprendre à chaque fois, c'est une bonne idée. <b>Echanger</b> à chaque nouveau <b>réglage</b> ...	Ben, il a fait un <b>dossier</b> . Après on avait un <b>questionnaire</b> , on lui a posé toutes les <b>questions</b> qui avaient été <b>préétablies</b> .
	C'était <b>compréhension</b> du <b>dossier</b> , <b>calcul</b> du <b>métrage</b> ... Demande <b>d'étiquette</b>
	globalement il avait plutôt bien <b>assimilé</b> les choses.
	on n'avait pas forcément des <b>phases d'échanges</b> ... les <b>phases réflexives</b> , ce n'était pas fait systématiquement. Là c'est vrai ça permettait d'échanger sur certains <b>problèmes</b> qu'il a rencontrés.
	Ouais... plus d'échanges qu'une <b>formation classée</b> .

**Tableau 51 Travail & formation, pour le responsable du service flexographie et numérique, après l'AFEST**

Néanmoins, nous observons que sa manière démonstrative de décrire le travail s'applique désormais à la formation, présentée de façon méthodique et séquencée. Elle a été menée, indique-t-il, conformément à « *ce qui était prévu* », au « *programme* », à ce qui était « *préétabli* », suivant « *les grandes étapes* ».

Le vocabulaire appartenant exclusivement au répertoire de la formation demeure rare et ce qui est souligné en vert pourrait aussi bien être répertorié du côté du travail : *problème, échange, question, compréhension*.

Le pronom indéterminé « *on* » associé jusqu'ici au travail et au collectif est utilisé pour décrire l'AFEST : « *on a bien suivi les grandes étapes qu'on avait* », « *on a monté crescendo suivant la difficulté des dossiers* », « *ensuite on ajoutait laminage* », etc. La formation acquiert ainsi le même statut que le travail.



Tout ceci démontre que, pour Antony, travail et formation sont si intimement liés qu'ils ne sont pas sécables.

Il raconte l'AFEST comme il racontait le travail précédemment.

Dans ce contexte, il admet volontiers que, sans doute, il n'a pas été tout à fait aussi « formel » qu'il aurait dû l'être sur les phases réflexives mais, dit-il, « *c'est quand je passe à proximité... je passe régulièrement. S'il a un petit souci, si j'ai un conseil à lui donner...* », autrement dit, c'est dans le cours de l'activité que des questionnements peuvent surgir.

Quant à mes interrogations relatives à son éventuelle transformation, elles obtiennent de la part d'Antony des réponses évasives : « *Peut-être légèrement modifié... Ce n'est pas flagrant* », « *peut-être, je suis peut-être plus accessible* ». Cette absence d'impact peut être interprétée de trois manières : elle démontre une carence, ou elle confirme que la transformation était antérieure à l'expérimentation, ou bien elle indique que cette transformation est à venir. Nous ne pouvons pas statuer.

Quoi qu'il en soit, nous estimons que l'AFEST menée dans une organisation, pour qui la dichotomie travail et formation semble résolue, s'intègre parfaitement au processus de travail, sans heurts ni théâtralité particuliers.

Les débats sur l'activité mobilisés par l'AFEST peuvent alors être organisés en fonction des opportunités offertes par l'activité et ses aléas. Les « disputes » autour du travail, au lieu d'être anticipées et systématiquement organisées, pourraient être envisagées comme susceptibles s'être générées spontanément par le travail en train de se faire.

L'organisation qui générerait l'AFEST ainsi, au plus proche de l'activité, serait alors en voie de devenir le lieu où « *les personnes augmentent continuellement leurs capacités de créer les résultats qu'ils désirent vraiment, où de nouveaux modèles de pensée sont développés, où les aspirations collectives sont encouragées et où les individus apprennent continuellement comment apprendre ensemble* », (Senge, p.91. 2019).

Pour autant, nous admettons néanmoins que, cette fois-ci, l'AFEST n'a eu qu'un faible impact apparent sur son protagoniste principal, le formateur, ainsi que sur sa propre vision du travail. Nous admettons que le profil personnel du travailleur, sa personnalité, sa manière d'être et de communiquer avec son environnement peuvent être les causes de l'impact moindre de l'AFEST.

Deux conclusions s'imposent à nous pour clore cette étude de cas : l'une concerne l'entreprise et l'autre le travailleur puisque, nous venons de l'observer, l'AFEST peut

avoir des effets sur le travail sans en avoir sur le travailleur, dans l'immédiat tout au moins.

L'AFEST menée au sein d'une organisation pour qui la dichotomie travail & formation est résolue, s'intègre sans mal dans l'activité et pourrait gagner à être menée en continu, parallèlement au processus de travail en train de se faire.

L'AFEST n'a, dans certains cas, que peu d'effets immédiats sur le travailleur qui l'utilise et sur le regard qu'il porte sur son travail. L'impact qu'a l'AFEST sur le travailleur lui-même dépend peut-être du profil du travailleur qui la mène.

## VI.9 Ce n'est pas compliqué ce qu'on fait mais il faut le faire

Nous poursuivons nos investigations avec l'entreprise de mareyage et Jean-Philippe, l'employé de la mer polyvalent. Lui aussi nous apprend qu'il a intégré l'entreprise à l'issue d'un contrat de professionnalisation au cours duquel il a passé et obtenu un certificat de qualification professionnelle (CQP). Il s'agit donc d'une entreprise pour qui le recours à la formation professionnalisante pour recruter est, sinon un usage courant, au moins une pratique possible. Par ailleurs, il nous est indiqué que la saisonnalité de la production oblige l'entreprise à recourir régulièrement à des intérimaires, formés dès leur arrivée. Que dit Jean-Philippe sur le travail et la formation lors de notre premier entretien (tableau 52) ?

Les mots du travail	Les mots de la formation
C'est une <b>entreprise</b> de <b>mareyage</b> , nous <b>travaillons</b> , essentiellement, ce qu'on appelle « les poissons bleus ». Notre <b>spécialité</b> c'est la sardine	J'ai été <b>embauché</b> à l'issue d'un <b>diplôme</b> , d'un <b>contrat de qualification professionnelle</b> , d'un <b>CQP</b> qui s'appelle « <b>employé polyvalent des métiers de la mer</b> ».
Nous allons <b>chercher</b> la sardine avec nos propres camions et nous la <b>traitons</b> sur <b>l'entreprise</b> , nous la <b>conditionnons</b> soit, comme je vous le disais, entière, soit sous forme de filets.	le <b>gérant</b> a pris l'habitude de me demander d'accueillir les <b>intérimaires</b> , de leur <b>présenter</b> <b>l'entreprise</b> , de leur donner des <b>taches</b> , de leur donner leurs <b>EPI</b> ...
Sinon, dans <b>l'entreprise</b> , je suis assez <b>polyvalent</b> , j'ai <b>occupé</b> tous les <b>postes</b> .	C'est pour ça qu'il y a 3 semaines, il m'a <b>convoqué</b> et il m'a dit « voilà, Jean-Philippe, j'ai tout de suite pensé à toi... », il savait aussi que dans mes <b>métiers</b> précédents, j'ai souvent été <b>tuteur</b> .
En ce moment, je suis principalement à la <b>pesée</b> parce qu'on n'a personne qui peut <b>peser</b> et être aussi rapide, donc je suis à ce <b>poste</b> -là.	quand je conduisais les camions de rue, c'est moi qui <b>formais</b> ... Ce n'était pas un <b>métier</b> facile, c'était quand même beaucoup de <b>responsabilité</b>
Mais, je regarde aussi la <b>qualité</b> du poisson et j'en parle avec le <b>référent</b> .	Oui, souvent, on me demandait de <b>former</b> aux <b>activités</b> de <b>l'entreprise</b> , à <b>l'hygiène</b> et à la <b>sécurité</b> .
Je suis aussi au <b>glaçage</b> , ou à la <b>palettisation</b> , ou à la <b>machine</b> aussi, puisqu'on a une <b>fileteuse électrique</b> ... Je gravite entre tous les différents <b>postes</b> .	D'après ce que j'ai <b>compris</b> , je vais <b>former</b> à la <b>pesée</b> , aux différents <b>postes</b> , aux notions de <b>sécurité</b> et d' <b>hygiène</b> .
Mais, je passe la majeure partie à la <b>pesée</b> : je <b>conditionne</b> les sardines en caisses de 4 kilos ou en bacs de 10 kilos quand la sardine est destinée à la <b>machine</b> .	Mais, il y a quand même différents <b>postes</b> : la <b>palettisation</b> , la <b>pesée</b> , le <b>glaçage</b> , qui ont tous besoin d'un minimum de <b>formation</b> parce qu'on ne peut pas <b>faire</b> n'importe quoi à ces différents postes
Ah oui, oui, j'aime mon <b>travail</b> ! Tous les <b>travails</b> [sic] que je <b>fais</b> , je les aime, sinon je ne les <b>ferai</b> pas ! D'abord, j'aime les <b>produits</b> de la mer. J'aime cette <b>entreprise</b> parce qu'on <b>travaille</b> un <b>produit</b> que je considère un <b>produit</b> noble.	Quand les personnes arrivent, c'est parce qu'on a une <b>recrudescence</b> de <b>l'activité</b> , c'est un peu paradoxal. On reçoit des <b>intérimaires</b> parce qu'on va avoir une grosse journée et, en même temps, une partie de mon temps va être pris parce qu'il va falloir que je le passe à <b>expliquer</b> aux arrivants.
J'ai souvent aussi <b>travaillé</b> dans des petites <b>entreprises</b> où il y a un relationnel entre nous qui est assez proche, on <b>communique</b> beaucoup !	Je <b>contrôle</b> ce qui est en train de se passer et en même temps il faut que je fasse attention à la personne qui vient d'arriver.

Les mots du travail	Les mots de la formation
J'aime bien m'occuper de <b>traiter</b> un <b>produit</b> qui va être destiné à la <b>consommation</b> .	Avec mon <b>employeur</b> , on avait parlé de faire comme un petit <b>livret</b> pour le remettre à la personne.
je suis content de dire que notre <b>entreprise</b> est victime de notre <b>succès</b> . Notre <b>travail</b> est reconnu pour sa <b>qualité</b> . L'intérêt aussi dans ce <b>métier</b> c'est qu'il n'y a pas un jour pareil	On avait parlé avec le gérant d'établir comme un <b>livret</b> qui <b>explique</b> les <b>bases d'hygiène</b> , de <b>sécurité</b> et les choses à ne pas faire sur 3 ou 4 <b>postes</b> principaux.
Même s'il y a une certaine <b>pénibilité</b> dans le <b>travail</b> , je considère qu'on a des liens plus forts entre nous, entre les <b>ouvriers</b> .	il y a une part qu'il faut <b>reconnaitre</b> , qu'il faut <b>savoir</b> mais après, comme je vous dis, on <b>communiqué</b> beaucoup et on est tous plus ou moins <b>polyvalents</b>
Les <b>responsabilités</b> , aussi, qui m'incombent, c'est quelque chose qui me plait c'est vrai que j'ai quand même un rôle un peu de <b>leader</b> ...	Je pense que moi, quand je suis à côté d'eux, je trouve qu'il y a beaucoup qui passe par le fait de leur <b>montrer</b> ... Je leur dis « voilà tu <b>fais</b> comme ça »
On est tous très fiers de ce qu'on <b>fait</b> et de voir que ça <b>marche</b> , parce que notre <b>entreprise</b> est vraiment en plein <b>essor</b>	il y a des métiers où on <b>apprend</b> plus en <b>regardant</b> , on <b>apprend</b> vite aussi en <b>fautant</b> .
Il faut savoir qu'on commence à 6 h 30 le matin, la sardine arrive à 6h 30 et ça arrive qu'elle soit à 9h00 au marché de Rungis à Paris.	Par <b>exemple</b> les personnes qui ont déjà travaillé avant en <b>agro-alimentaire</b> , on voit bien qu'il y a des <b>notions</b> de <b>rythme</b> ou de certains <b>gestes</b> répétés qu'ils maîtrisent, qu'ils ont... on leur <b>montre</b> une fois
On est très, très rapide, on a un <b>rythme</b> très soutenu. La difficulté ce n'est pas la <b>technicité</b> du <b>travail</b> , c'est vraiment le <b>rythme</b> qu'on a !	Puis il y a des <b>notions</b> de <b>base</b> , au niveau de la <b>sécurité</b> et au niveau de la <b>qualité</b> du <b>travail</b> . Je pense que c'est les <b>deux points essentiels</b> , c'est d'être capable de faire du <b>travail</b> qui est propre
Être à la <b>pesée</b> , ça veut dire que les sardines arrivent sur un tapis On a une pelle qu'on <b>fait</b> glisser sur le tapis, on <b>fait</b> tomber la sardine dans la caisse, et on a la balance qui nous indique le poids.	Je donne un <b>exemple</b> , de ne pas mettre des sardines pourries dans une caisse. On est assez <b>conscientieux</b> dans notre <b>travail</b>
Mon <b>geste</b> , il est principalement de pousser les sardines dans les caisses et d'ouvrir les paquets de caisses vides que je vais remplir et de les préparer.	La <b>notion</b> de <b>sécurité</b> est très importante. Ne serait-ce que passer la raclette sur le sol pour ne pas glisser sur des algues, des coquillages, une sardine... ça arrive...
Il y a aussi tout ce qui est <b>nettoyage</b> du <b>poste</b> : il y a des sardines qui tombent par terre, des algues, des coquillages...	La <b>notion d'hygiène</b> , aussi, est très importante ; on <b>travaille</b> un aliment qui est <b>commercialisé</b> . On doit toujours se laver les mains, toujours porter des <b>gants</b> , avoir une <b>charlotte</b> sur la tête pour les cheveux...
Oui, il y a le <b>physique</b> , le <b>froid</b> , l' <b>humidité</b> , puisque c'est de l'eau de mer mais on a des <b>blouses</b> , des <b>bottes</b> , un grand <b>tablier</b> en plastique, on a des <b>manchettes</b> ou des <b>gants</b> qui remontent jusqu'aux épaules...	Et il y a aussi le côté <b>sécurité</b> , tout simplement, parce qu'on a envie que la personne ne se blesse pas.
Il y a la <b>fileteuse</b> ; il ne s'agit pas de se coincer le doigt dedans parce que vous avez un tapis <b>mécanique</b> qui embarque la sardine	
Oui, il y a du <b>danger</b> ! Si vous vous coinciez le doigt ou la chemise ou la manche de la blouse, vous pouvez avoir votre doigt emporté. La <b>cerceuse</b> , c'est pareil. Le <b>gerbeur</b> , il s'agit de ne pas laisser son pied en dessous.	
Des fois il fait <b>froid</b> , des fois il y a l'odeur, c'est vrai, c'est un monde. Il y a le <b>froid</b> , le fait qu'il faut être rapide... comme je vous le disais il y a l' <b>humidité</b>	
c'est pas <b>compliqué</b> ce qu'on <b>fait</b> , c'est pas quelque chose qui est <b>compliqué</b> mais après il faut le <b>faire</b> , faut le <b>retenir</b> et l' <b>appliquer</b> .	

**Tableau 52 Travail & formation, pour l'employé polyvalent de la mer, avant l'AFEST**

Jean-Philippe est très précis pour décrire l'activité de l'entreprise et la sienne propre. Il privilégie le recours à un vocabulaire technique, « *glaçage, palettisation, fileteuse, gerbeuse, EPI* » pour parler de ce qu'il fait. Cet usage n'est pas neutre et signale la volonté de valoriser la dimension spécifique du métier même si celui-ci, on le verra plus loin, est considéré par celui qui l'exerce comme peu complexe à maîtriser.

Il exprime un fort attachement à son travail, à son entreprise, tout en reconnaissant des conditions d'exercice difficiles. Il valorise les succès de l'entreprise – vitesse d'exécution, qualité – et souligne une performance, qu'il considère plus collective qu'individuelle : « *on est tous fiers de ce qu'on fait, on est très, très rapides, notre entreprise est victime de son succès* ». La place du collectif est d'ailleurs soulignée par le recours fréquent au pronom indéterminé « *on* » qui signifie, là encore, un pluriel.

Enfin, Jean-Philippe revendique une forme de conscience et de solidarité de classe : « même s'il y a une certaine pénibilité dans le travail, je considère qu'on a des liens plus forts entre nous, entre les ouvriers ».

Sur le plan individuel, il se contente d'indiquer sa polyvalence et sa rapidité et signale à plusieurs reprises la simplicité technique du travail : « mon geste, il est principalement de pousser les sardines dans les caisses », « ce n'est pas compliqué ce qu'on fait ». Autrement dit, le travail est pauvre mais les travailleurs l'exercent avec dextérité. Ce n'est pas le travail qu'on valorise mais la manière dont les ouvriers l'exécutent. C'est le collectif qui a du talent. C'est la seule fois que nous observons cette manière de percevoir et de raconter le travail.

Dans ce contexte, la formation est décrite comme indispensable pour deux raisons principales, non négociables. Elle est, d'une part, nécessaire à la prise de poste et, auquel cas, exclusivement opportuniste et utilitaire : c'est parce qu'il y a surcroît de travail qu'il y a embauche et formation. Elle est, d'autre part, essentielle à la santé des ouvriers et des clients finaux car elle porte sur deux principaux objets : la sécurité et l'hygiène. A la différence de la boulangerie, il n'est pas question ici de respect de la procédure, il est question de prévention d'accidents corporels pour les ouvriers – perdre un doigt ou un pied – ou d'empoisonnement pour les consommateurs. On est bien dans le travail réel.

Nous considérons donc que cette entreprise appartient à la catégorie de celles pour qui la dichotomie travail et formation est assumée.

Quel impact a l'AFEST dans une entreprise au sein de laquelle la formation est totalement intégrée au travail, au point que celui-ci est dépendant de celle-là et quel effet a-t-elle sur le formateur-travailleur ?

Examinons les propos de Jean-Philippe recueillis lors du second entretien (tableau 53).

Les mots du travail	Les mots de la formation
il avait déjà fait 5 ans mais en tant que nettoyeur. C'est-à-dire qu'il venait nettoyer le site quand nous, on avait fini notre journée.	Donc de ce côté ça allait. Par contre tout ce qui était production et technique de production, c'est moi qui ai dû le former du coup sur ces différents postes.
il avait déjà une connaissance du magasin, des différentes machines car il fallait savoir les démonter pour les laver.	Je l'ai mis aussi parallèlement à l'utilisation du tire-palettes. Ça fait partie du poste. J'en ai profité pour commencer à le former sur l'utilisation du tire-palettes. Ça a pris un peu moins de 15 jours avant qu'il maîtrise
il a commencé sur un poste et à l'heure actuelle il est capable de faire 4-5 postes différents. Il y a une belle progression.	C'est quelqu'un d'appliqué, donc avec... avec les temps de réflexivité, je pense qu'il a pris vachement de confiance, en fait.
le 1er poste sur lequel on l'a mis, on appelle ça le poste des couvercles. C'est-à-dire qu'il suffit juste de mettre un couvercle sur les boîtes.	Parfois c'était à la pause. Ça prenait pas toute la pause... c'était 5 mn à la pause, en parlant d'un moment dans la matinée.
La machine ferme la caisse. On met un couvercle. Après ça suit sur le rail et après il y a une machine qu'on appelle la cercluse et qui met un ruban autour de la caisse pour empêcher que le chapeau s'envole.	Ou alors, c'était carrément pendant le travail ou j'allais prendre 5 minutes pour lui expliquer s'il pensait que son geste était bien, s'il ne pensait pas pouvoir trouver une autre technique plus efficace. Ce n'était pas à des heures précises, en fonction de la productivité quoi !

Les mots du travail	Les mots de la formation
C'est un des <b>postes</b> les plus simples sur lequel on met les nouveaux arrivants.	En fait, beaucoup en visuel, par rapport à des <b>gestes</b> . Je lui <b>montra</b> le <b>geste</b> qu'il <b>faisait</b> , je lui <b>montra</b> le <b>geste</b> que, moi, je <b>faisais</b> ; je lui <b>montra</b> le <b>geste</b> qu'un autre <b>faisait</b> ... et je lui disais « qu'est-ce que tu penses ? »
Quand il a commencé à être à l'aise, on l'a <b>positionné</b> sur le <b>poste de glaçage</b> . Là il s'agit d'un <b>seau</b> et d'une <b>pelle</b> et de mettre la bonne quantité de <b>glace</b> dans les <b>caisses</b> et aussi d'être <b>capable</b> de retirer tout corps étranger, poisson non prévu avant le <b>glaçage</b> . Là, il est 1 à 2 semaines, à peu près. Ça <b>marchait</b> bien.	Il ne comprend pas le français mais la <b>notion</b> de bien, pas bien, il a quelques <b>bases</b> quand même. (...) Il <b>m'expliquait</b> avec ses mots, c'est un <b>langage</b> très limité mais en même temps dans l' <b>activité</b> qu'on fait, on n'a pas besoin d'avoir un <b>langage</b> très, très pointu, quoi !
De là, comme ça se passait bien, on l'a envoyé sur le <b>poste de pesée</b> et de <b>préparation des caisses</b> . Ben là, il y est encore, en fait.	je dois reconnaître que dans ces <b>discussions</b> , j'ai remarqué il appliquait vraiment après, dans l' <b>entreprise</b> , ce qui se passait.
comme ça <b>marchait</b> bien, je l'ai aussi amené dans le camion pour mettre les <b>cuves à cul</b> , comme on dit, c'est-à-dire au bord de l'arrière du <b>camion</b> , ce qui n'est pas un <b>poste</b> très facile.	je pense que le fait de participer en disant « tiens peut-être que je peux <b>faire</b> comme ça et comme ça » je lui disais « et bien vas-y, essaye et tu verras bien ». Oui, je <b>pense</b> que ça l'a aidé à <b>prendre de la confiance</b> et à <b>comprendre</b> aussi.
Il y a d'autres <b>tâches</b> que je <b>réserve</b> pour plus tard parce que... au niveau de la <b>pesée</b> , des <b>chiffres</b> , on n'est pas encore très à l'aise.	il y a aussi le fait que ça a été <b>formalisé</b> par mon <b>employeur</b> . Oui voilà, Jean-Philippe a été, voilà... va être le <b>réfèrent formateur</b> .
Il a eu des idées qu'il a mis en <b>pratique</b> du coup et ce sont des <b>gestes</b> que d'autres suivent... il a trouvé des <b>techniques</b> que les autres <b>emploient</b> maintenant	Je pense qu'il y a des <b>collègues</b> qui n'ont même pas réalisé que j'étais parti 3 jours en <b>formation</b> , par exemple. Il y en a d'autres qui ont <b>compris</b> . ça a suscité un engouement dans l' <b>envie de former</b> . C'est pas mal, ça a lancé un élan d' <b>envie d'enseigner</b> , de <b>former</b> la personne.
on a des <b>crochets</b> qui servent à tirer des <b>bacs de déchets</b> pour ne pas les porter. (...) Et donc, lui, il a trouvé ce <b>système</b> d'attraper les <b>caisses de filets</b> avec le <b>crochet</b> . Du coup, on n'a pas à <b>faire</b> le tour, quoi	Il y a aussi, le fait que je lui <b>explique</b> qu'il n'y avait pas de <b>technique</b> proprement dite, dans ces temps de <b>réflexivité</b> . Que je lui <b>explique</b> que lui aussi il pouvait trouver sa propre <b>technique</b> .
Et il a posé le crochet dans un endroit qui n'est pas <b>dangereux</b> . Il a posé le crochet quand les gens arrivent pour attraper les <b>caisses de filet</b> , maintenant on prend le crochet et on accroche les <b>caisses de filets</b> . Ça, c'est lui qui a eu l'idée.	Comme je dis, je <b>forme</b> les gars mais je suis toujours preneur... j'ai toujours envie d'être <b>formé</b> . Ce n'est pas parce que je <b>forme</b> que je n'ai plus rien à <b>apprendre</b> et ce <b>geste</b> -là qu'il a trouvé, je trouve que c'est carrément <b>intéressant</b> et <b>pratique</b> et <b>efficace</b> . ... et tout le monde <b>l'utilise</b> .
C'est une bonne idée. » Voilà, il était content. Ca le met à l'aise et la confiance qu'il a se <b>traduit</b> par le fait qu'il prend des <b>initiatives</b> quoi ! j'ai même écrit une <b>grille de positionnement</b> à l'entrée pour les estivaliers. Moi ça me donne une idée de ce qu'ils <b>savent faire</b> ou pas dans l' <b>entreprise</b> et, eux, ça leur donne aussi une idée de ce qu'on va leur demander et de tout ce qu'on <b>fait</b> quoi, de tous les <b>gestes</b> . Que ce soit au niveau de l' <b>hygiène</b> , au niveau de la <b>production</b> , voilà...	D'abord j'ai toujours le <b>statut</b> de <b>formateur</b> ... ça m'a donné. Ce sont les périodes de <b>réflexivité</b> que je faisais, sans le <b>savoir</b> ce que c'était, avant. Je pense que c'est des <b>techniques</b> qui sont carrément <b>intéressantes</b> . Bien sûr je pense que je les utiliserai aussi longtemps que je <b>formerai</b> , pour différents <b>postes</b> et même si je change d' <b>entreprise</b> .
je pense que j'ai <b>réalisé</b> le nombre de <b>tâches</b> et le nombre de <b>compétences</b> en fait qu'il y avait à faire. Je ne <b>réalisais</b> pas en fait qu'il y avait autant de <b>connaissances</b> et de <b>compétences</b> à <b>savoir</b> .	C'était vraiment <b>intéressant</b> . Ça m'a aidé. Les côtés de <b>discussion</b> . C'était toujours d'amener la personne à ce qu'elle trouve une <b>technique</b> . C'est ça que j'avais plus ou moins. Oui, oui, je vais <b>l'utiliser</b> . Et je continue d'ailleurs.
je me suis rendu compte que c'est énorme quoi. Moi je voyais l' <b>entreprise</b> , ce n'est pas sorcier ce qu'on fait, j'ai l'habitude de dire « faut pas être sorti de <b>science po</b> pour <b>faire</b> ce qu'on fait » (rires) mais il y a quand même tout un tas de <b>données</b> , de <b>savoirs</b> .	j'ai même <b>écrit</b> une <b>grille de positionnement</b> à l'entrée pour les estivaliers.
Voilà, on ne met pas des <b>boulons</b> dans des <b>boîtes</b> . Les sardines c'est quand même destiné à l' <b>alimentation</b> .	Je ne vais pas imposer à quelqu'un qui arrive, qui n'est pas <b>formé</b> , de <b>faire</b> ma <b>technique</b> car, pour en avoir parlé, il y en a qui disent mais la <b>manière</b> dont tu <b>fais</b> c'est hyper dur...
On a l'habitude de dire que la sardine c'est un <b>métier</b> ingrat mais c'est le <b>langage</b> du port en fait. On est fier de... ce n'est pas ingrat, c'est dur, c'est un <b>métier</b> qui est dur.	Donc je ne vais pas obliger une personne à <b>faire</b> un <b>geste</b> . Je vais peut-être le <b>guider</b> en lui <b>expliquant</b> le pourquoi mais après, c'est à toi de <b>trouver</b> ...
Mais pour moi il apporte autant de <b>satisfactions</b> qu'il est dur, quoi ! Parce que, à la fin de l'année, quand on a la <b>prime</b> parce qu'on a <b>produit</b> tant de tonnes pour nourrir le peuple, ben on est content quoi ! Ça fait plaisir !	Oui, je pense que c'est clair, ça m'a <b>transformé</b> (rires) oui ça m'a <b>affecté</b> dans ma manière de <b>former</b> . Dans le sens positif ça m'a apporté d'autres <b>flèches à mon arc</b> .
J'ai aussi réalisé avec le temps que, moi, ma <b>technique</b> , par exemple pour <b>glacer</b> , je suis <b>efficace</b> avec ma <b>technique</b> mais j'ai aussi des <b>collègues</b> qui sont aussi <b>efficaces</b> que moi et ils n'ont pas la même technique.	Comme après, je pense que je pourrai <b>apprendre</b> d'autres <b>techniques</b> . La <b>formation</b> ça a été un concentré d' <b>idées</b> et de... d' <b>idées</b> dans lesquelles j'ai pioché et dans lesquelles je continue à piocher parce que tous les <b>documents écrits</b> qu'on a <b>faits</b> dans cette <b>formation</b> , je les ai encore chez moi. Des fois je les regarde...Ce n'est pas tombé dans le placard...C'était vraiment <b>intéressant</b> , c'était vraiment <b>enrichissant</b> .

**Tableau 53 Travail & formation, pour l'employé polyvalent de la mer, après l'AFEST**

La progression du bénéficiaire de l'AFEST, Rayan, est décrite par Jean-Philippe comme un processus d'intégration, mené de poste en poste, allant du plus simple au plus

complexe : le poste des couvercles, le tire-palette, le poste du glaçage, puis celui de la pesée. A aucun moment, il n'est question du parcours d'apprentissage associé. Les mots utilisés appartiennent principalement au registre du travail.

Jean-Philippe constate que la formation est à ce point assimilée dans et au travail que certains collègues n'ont pas vu qu'elle avait lieu. Mieux, la formation rend visible le formateur AFEST et la posture de formateur devient alors une posture enviée, une ambition partagée. Nous pensons que l'effet narcissique de l'AFEST n'est pas nouveau car, quelles que soient ses modalités, la formation est la plupart du temps perçue par les travailleurs et utilisée par les entreprises comme un moyen de reconnaissance des compétences professionnelles du travailleur-formateur. Néanmoins, la présence de la formation sur le lieu même de l'exercice du travail ne peut manquer de démultiplier cet effet valorisant.

Plus important, l'AFEST semble octroyer une place nouvelle au travailleur-formateur, à ses propres yeux. Il n'est plus désormais perdu dans le collectif, il formalise un « je » discret dans le précédent entretien, presque absent. Et ce « je » assumé revendique la transformation dont il a été l'objet, évoque l'exploitation qu'il envisage de tirer de ses acquis de formateur, sur d'autres postes de travail, pour d'autres formations, y compris dans une autre entreprise, le cas échéant.

Nous observons enfin que Jean-Philippe, au début de cet entretien comme d'ailleurs dans le précédent, décrit l'activité comme excessivement simple, voire indigente – « *on appelle ça le poste des couvercles. C'est-à-dire qu'il suffit juste de mettre un couvercle sur les boîtes* » – et conclut l'échange en remarquant que l'activité est plus riche et complexe qu'il ne le pensait – « *j'ai réalisé le nombre de tâches et le nombre de compétences en fait qu'il y avait à faire. Je ne réalisais pas en fait qu'il y avait autant de connaissances et de compétences à savoir* ».

L'AFEST a donc eu pour double impact de rendre au travailleur son individualité et de redonner au travail sa dignité. Le contraste est saisissant.

En guise de conclusion à ce cas, utilisons les mots mêmes de Jean-Philippe : « *je me suis rendu compte que c'est énorme quoi !* » ...

L'AFEST contribue à singulariser l'action du travailleur et lui permet ainsi de construire et revendiquer sa propre identité au travail. Elle permet au travailleur de voir son travail dans sa complexité, et d'en identifier les composants multiples. Elle restitue ainsi au travailleur et au travail leur dignité.

-----

Parvenus au terme de cette analyse mot à mot des discours des formateurs AFEST, nous faisons deux constats principaux.

- Le lien entre travail et formation est différent d'une entreprise à l'autre. Certaines de nos entreprises mettent dos à dos le travail et la formation alors que pour d'autres, il y a un ajustement mutuel quasi permanent entre les deux objets.
- La formation en situation de travail bouscule bien souvent la représentation qu'ont les travailleurs expérimentés de la formation, d'une part, et de leur travail, d'autre part et ce quel que soit le lien établi initialement entre travail et formation dans l'organisation.

Que retenons-nous principalement de cette relecture de nos dix cas d'AFEST ? Nous constatons que les impacts de la modalité s'observent au moins à trois niveaux : celui de l'entreprise, celui du management et celui du travailleur. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

## Chapitre VII Conclusions et perspectives

Notre question posée au début de cette recherche était la suivante : en interrogeant, pendant l'action, les manières de faire ainsi que le processus de fabrication, de quelle façon l'AFEST questionne-t-elle à la fois les usages et pratiques du travail aussi bien que son contenu même, ainsi que son vécu par le travailleur ?

Pour y répondre nous avons fait le choix de traiter successivement les trois questions qui suivent :

1. Quels sont historiquement et théoriquement, les rapports entre travail et formation ?
2. Dans une perspective de sciences de gestion, en considérant l'AFEST comme un instrument de gestion, quelle lecture peut-on avoir de ses effets sur l'organisation et la manière de mener le travail ?
3. Quels sont les effets d'une AFEST sur le travailleur expérimenté chargé de piloter l'action ? Peut-elle notamment produire pour lui des déplacements, expansions de soi, en particulier dans la relation qui l'attache à son travail ?

Avant de revenir ci-après, en synthèse, sur chacune de ces trois questions, regroupons tout d'abord les dix leçons que nous tirons, chacune pour un cas analysé, et que nous avons présentées en encadré à la fin de chaque cas au chapitre six.

1. Ce qui était en opposition – travail et formation – se rapproche grâce à l'AFEST qui provoque un questionnement des valeurs ; plutôt qu'une lecture manichéenne de l'activité – travail ou formation – l'AFEST lève le tabou lié à la formation et lui rend son droit de cité dans le travail.
2. L'AFEST a un impact narcissique sur le travailleur-formateur, voire un impact thérapeutique. Elle contribue à réparer ce que le travail peut avoir abîmé en offrant au travailleur l'occasion de donner à voir ce qu'il sait aux yeux des tiers mais aussi à ses propres yeux.
3. Il arrive que l'AFEST joue son rôle à contre-emploi : en agissant, elle rend visible la complexité du travail et oblige le travailleur à retrouver et formaliser les priorités du travail. Elle dénonce les artifices auxquels sont confrontés les travailleurs lorsqu'il y a dissonance entre leur fonction et leur rôle.
4. Lorsque le travail réel est confondu avec le travail prescrit alors le travailleur n'a pas d'autre choix que de raconter le travail de manière abstraite. L'AFEST révèle alors au travailleur ce que sa pratique peut avoir d'absurde et la discréditer à ses propres yeux.



5. L'AFEST, en invitant le formateur à prendre du recul par rapport à l'activité, lui donne à voir les omissions et les arrangements avec la règle et l'astreint à interroger sa propre responsabilité dans les dysfonctionnements ancrés dans l'organisation. L'AFEST peut, le cas échéant, repositionner le manager sur son activité de management.
6. Grâce à l'AFEST, le métier est déployé dans sa richesse et sa complexité. L'AFEST met en lumière les savoir-faire spécifiques au métier, les habiletés, les règles de l'art, elle permet ainsi au travailleur de redécouvrir ses talents. L'AFEST donne au manager l'occasion de se recentrer sur sa mission.
7. L'AFEST, grâce à l'invitation à la réflexivité à laquelle elle convie ses protagonistes, permet au travailleur de prendre la distance nécessaire pour objectiver la relation qu'il entretient avec le travail qu'il exerce.
8. L'AFEST, menée au sein d'une organisation pour qui la dichotomie travail & formation est résolue, s'intègre sans mal dans l'activité et pourrait gagner à être menée en continu, parallèlement au processus de travail en train de se faire.
9. L'AFEST n'a, dans certains cas, que peu d'effets immédiats sur le travailleur qui l'utilise et sur le regard qu'il porte sur son travail. L'impact qu'a l'AFEST sur le travailleur lui-même dépend peut-être du profil du travailleur qui la mène.
10. L'AFEST contribue à singulariser l'action du travailleur et lui permet ainsi de construire et revendiquer sa propre identité au travail. Elle permet au travailleur de voir son travail dans sa complexité, et d'en identifier les composants multiples. Elle restitue ainsi au travailleur et au travail leur dignité.

Le fait de décontextualiser ici ces conclusions – chacune est, dans le chapitre précédent, liée à un cas – montre tout l'intérêt de l'analyse : tout en restant proche des réalités, chacune des propositions apparaît comme une leçon à méditer – les implications managériales de notre recherche, en quelque sorte – en combinant, comme nous allons le voir, nos trois registres d'analyse : les rapports entre travail et formation, les effets de l'AFEST dès lors qu'on la considère comme un instrument de gestion, sur l'organisation et les façons de mener le travail, et les déplacements produits par l'AFEST sur le travailleur expérimenté dans sa relation et son attachement au travail.

## VII.1 L'AFEST et la dichotomie travail & formation

Nous avons, à partir de l'étude des liens entre travail et formation depuis 1791 jusqu'à 2018, année de la création de l'AFEST, constaté l'existence d'une dichotomie persistante entre travail et formation, révélée sous quatre modalités.

Nous les avons successivement nommées :

- L'invisibilité réciproque
- La division revendiquée
- La complémentarité
- La dichotomie assumée

De la même manière, nous avons constaté dans les entreprises de notre échantillon une relation établie entre travail et formation qui rappelle cette classification diachronique que l'examen de la réglementation nous a permis d'établir.

Ce sont à la fois les pratiques de formation en usage dans ces entreprises, au moment où nous les avons rencontrées, et l'examen des locutions et formules utilisées par les formateurs AFEST pour parler du travail et de la formation qui nous ont permis de les classer dans chacune des catégories de dichotomie identifiées au chapitre trois. A l'image de ce que nous avons constaté dans l'histoire, la dichotomie est d'une nature différente selon les entreprises et les acteurs du travail.

Ce classement est principalement effectué à partir de l'expression des travailleurs-formateurs : comment parlent-ils de la formation avant de réaliser l'AFEST ?

Nous faisons l'hypothèse, eu égard à la taille des entreprises, que les travailleurs avec lesquels nous avons mis en œuvre l'AFEST rapportent la vision et les usages de leur entreprise dans ce domaine, *a priori* lorsqu'ils sont dirigeants, *a fortiori* pour les autres. Chacune des quatre typologies est représentée dans notre échantillon.

Afin de mieux nous représenter, dans leur globalité, les caractéristiques des entreprises associées à notre recherche, nous proposons dans le tableau 54 une synthèse des constats établis tout au long de la recherche, ainsi que la nature de la dichotomie identifiée au chapitre six.

Entreprise	Effectif	Fonction formateur AFEST	Objet de la formation	Mécanisme coordination	RH	F°	Projet intention	Dichotomie travail & formation
<b>Boucherie</b>	3	Patron boucher	Hygiène et sécurité alimentaire	Standardisation des qualifications	Non	Oui	Développement	Invisibilité
<b>Façonnage</b>	40	Conditionneuse-plier	Remplacement de bobines sur une machine à étiquettes	Standardisation des procédés de travail	Oui	Oui	Partage compétences	Invisibilité
<b>Cabinet dentaire 1</b>	1	Chirurgien-dentiste	Travail à 4 mains	Standardisation des qualifications	Non	Non	Néant	Division
<b>Cabinet dentaire 2</b>	2	Chirurgien-dentiste	Travail à 4 mains	Standardisation des qualifications	Non	Non	Intégration	Division
<b>Boulangerie</b>	16	Responsable développement	Hygiène et sécurité alimentaire	Standardisation des produits	Non	Oui	Qualité	Division
<b>Crèche</b>	4	Directrice	Portage bébé avec écharpe	Standardisation des qualifications	Non	Oui	Partage compétences	Complémentarité
<b>Coiffure</b>	27	Manager formatrice	Diagnostic couleur et coupe	Standardisation des qualifications	Non	Oui	Partage compétences	Complémentarité
<b>Immobilier</b>	44	Manager et formatrice	Visite d'un bien	Ajustement mutuel	Oui	Oui	Intégration	Complémentarité
<b>Mareyage</b>	9	Employé polyvalent des métiers de la mer	Glaçage des sardines	Standardisation des procédés de travail	Non	Oui	Recrutement	Dichotomie assumée
<b>Sérigraphie</b>	47	Responsable flexographie et numérique	Conduite d'une machine numérique	Standardisation des procédés de travail	Oui	Oui	Recrutement	Dichotomie assumée

**Tableau 54 La dichotomie travail & formation dans les entreprises de l'échantillon**

Commençons par observer que la taille de l'entreprise n'est pas déterminante dans la nature du lien établi entre travail et formation dans l'organisation. Nous retrouvons des TPE de moins de dix salariés dans chacune des quatre catégories.

Nous avons identifié le mécanisme de coordination principal en place dans les dix entreprises (Mintzberg, 2018). Deux modèles dominant : la standardisation des procédés de travail et celle des qualifications. Seule l'agence immobilière relève de l'ajustement mutuel. Là aussi constatons que le mécanisme dominant ne prédétermine pas la nature du lien entre travail et formation. Peut-être pourrait-on même s'étonner de constater que les entreprises dont le mécanisme est finalement le plus centralisé, la standardisation des procédés de travail, sont finalement celles où la dichotomie est assumée, en l'occurrence les entreprises de mareyage et de sérigraphie.

Enfin la présence d'un service RH (ou d'un service s'occupant de RH) et d'une politique formation plus ou moins formalisée ne sont pas non plus déterminantes sur le lien entre travail et formation.

Au final, il est difficile de définir a priori des facteurs déterminants entre les caractéristiques des entreprises (taille, mécanisme de coordination, engagement compétences) et le lien tissé entre travail et formation au sein des organisations. On se risque néanmoins à établir que plus une entreprise accumule de facteurs favorables, plus le lien entre travail et formation a de chances d'aller de soi.

Ceci étant dit, quel impact pour l'AFEST ? Est-ce que la relation établie préalablement entre le travail et la formation joue un rôle sur les effets de l'AFEST sur l'organisation et sur le travailleur. Nous constatons que non.

Les éléments relevés et repris ci-dessous l'ont été indifféremment du modèle et de la représentation en cours au sein de l'organisation. Pour autant, nous constatons que la plus ou moins grande importance de l'action de l'AFEST est sans doute fonction de la place préalable de la formation dans l'organisation.

Pour mieux appréhender le rapport entre la relation tissée entre travail et formation au sein de l'entreprise test et nos observations, reprenons les constats faits dans les chapitres précédents pour les développer.

Quelle que soit la nature de la dichotomie existant entre travail et formation au sein des TPME, l'AFEST a des impacts sur l'entreprise au sein de laquelle elle est menée. Nous considérons néanmoins que l'échelle des TPME rend plus visible cet impact sur l'organisation, le management et le processus de travail lui-même. La confusion fréquente entre les rôles et les genres (Clot, 1999) au sein des petites structures, la perméabilité entre les uns et les autres rendent encore plus nets les impacts de la formation en situation de travail sur le travail ainsi que sur les travailleurs car ce qui est en train de se faire et ce qui est en mouvement est perceptible par tous.

Ceci plaiderait en faveur d'un recours plus systématique à l'AFEST pour les TPME. Et de la même manière que la VAE a rapproché de la formation les publics qui en étaient éloignés (Bissey, 2005), l'AFEST pourrait contribuer à lever les freins à la formation au sein des entreprises.

Dans le cas d'entreprises, et d'acteurs du travail, considérant la formation comme étrangère à l'acquisition des compétences, la mobilisation de l'AFEST lève le tabou lié à la formation et lui rend son droit de cité dans l'exercice de l'activité. En donnant à voir les erreurs ou habitudes fabriquées par l'exercice au quotidien, l'AFEST révèle les

progrès possibles en matière de pratiques professionnelles et éclaire le travail d'un jour nouveau.

La nature et l'importance des impacts de l'AFEST peuvent différer en fonction du lien préalablement établi entre travail et formation, au sein de l'organisation ainsi que pour le travailleur lui-même. Il apparaît en effet que plus l'entreprise a intégré la formation comme consubstantielle au travail, plus l'AFEST agit sur le travail et son organisation. Par effet miroir, la perception personnelle que répercute le travailleur-formateur sur les liens entre travail et formation agit sur le niveau des transformations vécues par le protagoniste : plus la dichotomie est résolue, plus l'AFEST a d'impacts.

Dans les TPE où la formation est considérée comme relevant, par obligation ou par principe, de l'employeur, l'AFEST révèle qu'autorité et pertinence de la posture ne se confondent pas dans l'exercice. En permettant aux acteurs du travail de mesurer à la fois la complexité des tâches et les interférences nécessaires, ou inévitables, entre les gestes et les consignes, elle les oblige à réintégrer leur rôle principal et identifier les priorités du travail. L'AFEST dénonce alors les artifices auxquels sont confrontés les travailleurs lorsqu'il y a dissonance entre leur fonction et leur rôle.

Il apparaît que la fonction qu'occupe le travailleur-formateur au sein de l'organisation ne joue pas de rôle significatif dans l'émergence de ces impacts. Nous avons en effet observé et interrogé dix travailleurs-formateurs aux rôles très divers. Quatre d'entre eux sont employeurs ou dirigeants, le patron-boucher, les deux chirurgiens-dentistes, la responsable de crèche ; quatre ont une fonction d'encadrement, respectivement au sein d'un salon de coiffure, d'un groupe de boulangeries, d'un service flexographie dans une imprimerie, d'une équipe commerciale dans l'immobilier ; enfin, les deux autres formateurs sont, pour l'une, ouvrière dans une entreprise de façonnage et, pour l'autre, employé polyvalent dans une entreprise de mareyage. La très grande majorité d'entre eux ont démontré avoir été affectés par l'action soit dans leur façon de penser leur exercice, soit dans le regard qu'ils portent sur leur propre travail. Seul un travailleur, sur les dix associés à la recherche, n'a fait état d'aucune modification dans sa manière de travailler, d'encadrer ou d'évaluer son travail. Nous faisons l'hypothèse que son profil personnel est à l'origine de cette « neutralité » de l'AFEST pour lui.

A la lumière de ces différentes observations, nous constatons que, quoique plus agissante dans un milieu qui lui est plus favorable, c'est-à-dire une entreprise où le lien entre travail et formation est établi, l'AFEST est un outil qui reste puissant quel que soit l'environnement à l'intérieur duquel elle est mobilisée. Nous constatons en outre que l'AFEST modifie la perception qu'ont l'organisation et ses acteurs des liens entre travail et formation.

## VII.2 L'AFEST, instrument de gestion ?

Passons maintenant à la question du statut de l'AFEST comme instrument de gestion. Nous avons en effet admis préalablement à nos travaux que l'AFEST présentait les caractéristiques d'un outil de gestion et fondé nos observations sur ce postulat. Nous souhaitons donc y revenir et envisager ce que ce statut accordé à l'AFEST permet d'ouvrir comme pistes de recherches à venir.

Pour mener ces travaux, nous avons eu recours à deux modèles d'AFEST, respectivement nommés inter et intra-entreprises. La mise en œuvre des deux modèles était conditionnée à l'implication exclusive de formateurs internes aux entreprises. Nous souhaitions en effet observer l'impact de l'outil sur des travailleurs expérimentés.

Le modèle inter-entreprises, en rupture avec la définition implicite donnée par le décret, s'appuie sur une ingénierie et un parcours construits au préalable que les formateurs internes mettent en œuvre en fonction de leur organisation, leurs pratiques et leurs contraintes.

Le modèle intra-entreprises, conforme au décret, met à disposition des entreprises un consultant externe. Celui-ci est chargé, à partir d'un guide méthodologique, d'accompagner le formateur interne des entreprises pour construire l'ingénierie préalable et le parcours AFEST qu'il met en œuvre en fonction de l'organisation, de ses pratiques et de ses contraintes.

Nous avons retenu diverses caractéristiques pour qualifier un instrument de gestion. Nous les passons en revue ci-dessous pour évaluer si les AFEST remplissent bien la majeure partie d'entre elles.

L'outil de gestion agit comme une machine épistémique c'est-à-dire qu'il modifie la perception du réel et permet la construction et l'interprétation de nouveaux phénomènes (Aggéri et Labatut, 2010). Dans les entreprises que nous avons étudiées, la perception du réel est-elle transformée une fois que l'AFEST a été menée ? A l'évidence oui, aucune de nos dix entreprises ne sort tout à fait indemne de cette expérimentation.

Nous avons retenu les propositions de Moisdon (1997) et David (1998) concernant les quatre fonctions de l'outil de gestion : conformation, investigation du fonctionnement, accompagnement du changement et exploration du nouveau. Observons lesquelles d'entre elles sont remplies par l'AFEST, au sein des dix entreprises.

Au préalable, nous pourrions considérer la genèse des instruments de gestion que sont ces deux modèles d'AFEST et constater que si, pour les uns – le modèle inter-entreprises – la genèse est extérieure à l'organisation, pour les autres – le modèle intra-entreprises – elle est au contraire totalement intégrée puisque l'outil est construit par l'organisation elle-même. De ce fait nos outils échappent au reproche d'être conformes à une convention fixée par l'organisation au sein de laquelle ils fonctionnent ou se bornent à être « *contextuels à l'activité* » (Moison, 1997, P. 15) puisque le modèle inter-entreprises a été construit par des experts extérieurs aux entreprises et ne connaissant rien d'elles. Quant au second modèle, intra-entreprises, il est effectivement construit par un des acteurs de l'entreprise à l'intérieur de laquelle il va être utilisé dans un temps très court et sans analyse approfondie préalable du système organisationnel de la structure.

Concernant la première fonction – la conformation – nous ne nous y attarderons pas longuement puisque nous considérons que c'est la première mission explicitement attribuée à la formation : celle de rendre l'activité menée par les opérateurs d'une organisation conforme au standard établi, au référentiel.

L'article premier de la loi de 1971 attribuait d'ailleurs à la formation professionnelle continue pour premier rôle – c'est celui qu'elle cite en premier – « *de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail* ». C'est en outre ce qui fonde fréquemment le reproche adressé aux formations se déroulant sur le lieu et en situation de travail : viser exclusivement à ce que les acteurs se conforment (Ulmann et Fristalon, 2023) aux protocoles établis par l'organisation à l'intérieur de laquelle ils exercent. Enfin, difficile d'oublier qu'il s'agit là d'un des arguments en faveur du modèle séparatiste de la formation de la loi de 1971 (Luttringer, 2021) : on refuse par principe que la formation professionnelle soit organisée sur le lieu du travail pour qu'elle puisse viser d'autres objectifs que celui de l'adaptation aux besoins du poste de travail.

Sans surprise, la première des quatre fonctions de l'instrument de gestion est donc remplie par l'AFEST. Dans les dix expérimentations observées, l'objectif est bien de partager une pratique jugée référente.

La fonction « investigation du fonctionnement » est également toujours mise en œuvre par l'AFEST à une exception près, celle de l'entreprise de façonnage. Mais nous faisons l'hypothèse que le profil particulier de la formatrice qui, rappelons-le, est une ouvrière réintégrée dans les bureaux par son entreprise au terme d'un long arrêt maladie car elle a été déclarée inapte à reprendre son poste initial, est à l'origine de cet écart. Elle est en effet sollicitée pour former ses collègues sur un poste de travail qu'elle a occupé

pendant de longues années mais dont elle ne maîtrise plus l'actualité, le temps présent. L'AFEST ne peut donc pas, avec elle, mobiliser sa capacité d'investigation du fonctionnement actuel puisque son référentiel est celui qu'elle utilisait avant son arrêt de travail. Par ailleurs on peut également s'interroger sur sa marge de manœuvre en matière d'interrogation du travail, dans le cas où l'AFEST lui aurait révélé des possibilités d'ajustement des processus de fabrication. Nous reviendrons sur ce point qui indique peut-être une des limites de l'AFEST.

Pour les neuf autres entreprises, l'AFEST joue parfaitement son rôle d'investigation du fonctionnement organisationnel de l'activité. La définition proposée pour cette fonction appliquée à l'AFEST, plagiat de celle que David (1998) attribue à l'outil de gestion, était la suivante : la formation aide les travailleurs à identifier les déterminants de l'activité, les comprendre, les expliquer et d'éventuellement les aider à en imaginer de nouveaux. Examinons comment elle se matérialise pour nos neuf entreprises.

La boucherie constate qu'elle ne respecte pas le temps d'action de certains produits (pour le nettoyage du laboratoire), qu'elle n'anticipe donc pas le temps nécessaire pour le consacrer à une autre opération et ainsi gagner du temps. Elle découvre également au cours de l'AFEST, dont l'objet est le respect des règles d'hygiène et de sécurité alimentaire pendant la fabrication d'un produit dans le laboratoire, des axes d'amélioration possibles pour la fabrication des saucisses et envisage de refaire l'exercice avec un autre commis boucher, plus expérimenté que l'apprenante, afin de tester à nouveau ce qui est apparu la première fois. Romain, le patron-boucher, me dit à ce propos « *on va essayer d'utiliser ce qu'on a vu. Ce n'est pas que du cas par cas, ça fait avancer l'entreprise, c'est ça qui est bien.* »

Nous sommes bien ici dans la situation où l'AFEST a rempli sa mission de révéler les déterminants de l'activité et d'en imaginer de nouveaux.

Quant aux deux cabinets dentaires, les chirurgiens-dentistes découvrent, en menant l'AFEST, qu'ils ne peuvent pas se mettre à la place de leur assistante : occuper la posture de praticien dans l'acte de soin ne permettait pas de voir en même temps l'activité du point de vue de l'assistante. Il s'agit bien ici d'un déterminant de l'organisation. L'AFEST révèle la situation des praticiens à qui l'injonction est faite de former leurs assistantes sur des gestes qu'ils ne maîtrisent pas du fait de la place différente qu'ils occupent dans le processus. En donnant à voir le malaise des employeurs, à la fois sur les gestes et sur la posture, l'AFEST révèle le dysfonctionnement organisationnel du parcours d'apprentissage des assistantes dentaires.



Dans la crèche, la directrice découvre pendant l'AFEST qu'elle mène, sur le portage des enfants avec écharpe, des dysfonctionnements en matière de tenue de travail, les salariées ne respectent pas l'obligation de s'attacher les cheveux, et en matière de respect des consignes de sécurité utiles à la prévention des troubles musculo-squelettiques (TMS). Ce qui la mobilise alors n'est pas tant d'identifier les erreurs de ses collaboratrices que de constater que ses propres négligences prouvent son investissement insuffisant en matière de management. L'AFEST est donc bien pour elle un révélateur de son fonctionnement organisationnel.

Dans l'entreprise de mareyage, l'employé polyvalent des métiers de la mer découvre, en pilotant l'AFEST, la richesse du référentiel que représente l'activité qu'il exerce avec ses collègues. L'AFEST remplit pour lui son rôle d'investigatrice du fonctionnement : elle donne à voir aux opérateurs ce qui constitue leur activité. Par ailleurs, le formateur identifie également que plusieurs manières de faire sont possibles, l'AFEST lui permet ainsi d'identifier en quoi les manières de faire, propres à chaque opérateur, loin d'appauvrir l'activité l'enrichissent : « *Le style participe donc ici au renouvellement du genre, lequel, aux frontières, n'est jamais achevé.* » (Clot, 1999, P. 33).

Pour la boulangerie, la révélation du fonctionnement de l'organisation que perçoit la formatrice AFEST est sans doute la plus « traumatisante » parmi celles que nous avons observées, au point que la directrice de développement envisage, en pleine action et devant son collaborateur, de mettre brutalement fin à la formation. Ici l'AFEST révèle l'écart entre le prescrit porté par la formatrice AFEST, en l'occurrence la norme et l'obligation faite aux salariés de renseigner un logiciel de traçabilité, et le réel vécu par le travailleur qui se débat entre ses objectifs et ses contraintes de production, d'un côté, et, de l'autre côté, les injonctions d'un système numérique qui ne dialogue pas avec l'activité. L'AFEST met brutalement en lumière ces écarts.

Dans le salon de coiffure, l'AFEST va révéler plusieurs choses sur le fonctionnement de l'entreprise. En matière d'activité, elle permet à la formatrice d'identifier qu'il y a différentes manières de mener un diagnostic auprès d'un client. On est dans la même configuration que celle rencontrée dans l'entreprise de mareyage, à ceci près que la revendication du style est peut-être encore plus prononcée puisqu'elle permet à la formatrice de reconsidérer son métier de coiffeuse comme un métier de création. Ce constat entraîne un autre, lié cette fois-ci au métier de formatrice qu'occupe également la responsable de salon. L'AFEST lui permet de découvrir que former ce n'est pas uniquement conformer et qu'au contraire il lui appartient de contribuer à l'émergence du style propre à chacune des travailleuses qu'elle accompagne.

Au sein de l'entreprise de sérigraphie, l'AFEST révèle un dysfonctionnement que souligne la responsable RH qui assiste à l'intégralité des événements. Elle indique en effet que la formation a permis au formateur de constater *de visu* une faille dans le processus de transmission des informations d'un opérateur à l'autre et de la corriger. Le formateur AFEST, lui-même en charge de piloter les équipes et donc de veiller à la bonne passation des consignes entre opérateurs, reconnaît, certes du bout des lèvres, ce dysfonctionnement. Il s'agit bien, une fois de plus, d'un écart révélé par l'AFEST entre l'activité prescrite et l'activité réelle. Et peut-être finalement, l'action de l'AFEST dépasse-t-elle ici la dimension d'investigation du réel puisqu'elle permet de le transformer et d'inventer ici de nouvelles manières d'agir : « *La seule "bonne pratique" pour la santé au travail, dans cette perspective, n'est donc pas le conformisme, mais, au contraire, le développement de son pouvoir d'agir individuel et collectif sur la situation en la recréant* » (Clot, 2010, P.168).

Quant à l'agence immobilière, la mise en œuvre de l'AFEST révèle principalement aux yeux de sa formatrice, la responsable des équipes commerciales, son fonctionnement en matière de management. Elle découvre en effet que plutôt qu'accompagner ses équipes, elle les portait, trouvait les solutions à leur place et, finalement, ne leur permettait pas d'agir de leur propre chef et d'acquérir l'autonomie inhérente à l'activité d'agent immobilier.

Nous constatons donc que l'AFEST remplit sa dimension d'investigation du fonctionnement que lui confère son statut d'instrument de gestion dans la majeure partie des cas.

Passons maintenant à la troisième fonction de l'outil de gestion soit celle relative à l'accompagnement du changement. Nous l'avons précédemment définie pour l'AFEST de la manière suivante : la formation a pour objet d'adapter les comportements à l'utilisation d'outils nouveaux, la mise en place d'un nouveau référentiel, ou l'adoption de nouveaux usages désormais requis par l'organisation. La formation est le support d'une représentation nouvelle partagée. Observons si certains de nos cas illustrent la mise en œuvre de cette capacité de l'instrument de gestion.

Nous observons que cette fonction est mobilisée dans quatre cas sur les dix étudiés : la crèche, le salon de coiffure, le mariage et l'immobilier.

Au sein de la crèche, la gestionnaire déclare formellement à l'issue de l'AFEST qu'elle va exercer sa fonction de manager des équipes de manière différente. Elle a désormais plus souvent recours au dialogue et à l'échange pour inviter ses collaboratrices à réfléchir sur leur propre pratique. Elle déclare utiliser désormais régulièrement la

photographie pour permettre à ses collègues d'évaluer et corriger leur posture lorsqu'elles portent les enfants en particulier et ainsi mieux prévenir les TMS. Enfin, elle envisage d'organiser régulièrement des réunions avec son équipe que je ne sais pas nommer autrement que des réunions d'échanges de pratiques afin de plus et mieux les associer aux transformations utiles à leur activité.

Au sein du salon de coiffure, là aussi nous constatons la mobilisation de la fonction « accompagnement du changement » de l'instrument de gestion qu'est l'AFEST. Et ici c'est la dimension formation qui semble la plus bousculée par l'AFEST pour la formatrice du groupe, qu'est également la pilote de l'AFEST. Il semble clair pour elle qu'elle assumera désormais cette mission différemment, elle envisage en outre de revoir les référentiels associés aux activités techniques pour notamment les rendre « moins protocolaires », en d'autres termes plus adaptés aux styles propres à chaque coiffeur.

Pour le mareyage, le processus de changement est déjà en œuvre puisque l'employé polyvalent des métiers de la mer a d'ores et déjà transformé certaines des pratiques de l'organisation. Ainsi pour faciliter l'intégration des nouveaux arrivants et lui permettre de rapidement identifier leurs besoins en termes de formation, il construit des « *grilles de positionnement* » pour s'assurer de la maîtrise des fondamentaux en matière d'hygiène et de sécurité. Il envisage de systématiser le recours à ce type de fiches pour d'autres savoirs utiles à l'activité, par exemple pour la reconnaissance des espèces de poissons. Il décrit en outre une transformation que l'AFEST a permis de favoriser puisque l'apprenant, fort de l'invitation qui lui était faite de systématiquement interroger la manière de faire, a mis en place un procédé qui permet à la fois une économie dans le déplacement et rend la manipulation de caisses de sardines moins difficile. Ce procédé est désormais utilisé par tous. L'AFEST permet donc, dans l'action, de rendre visible la transformation du genre (Clot, 1999) et d'accompagner le changement.

Pour finir, au sein de l'agence immobilière, l'AFEST convoque sa capacité de conduite de la transformation. Les deux protagonistes, la responsable commerciale et la responsable RH, indiquent qu'au terme de l'action elles ont systématisé la rédaction des référentiels d'activité pour la totalité des métiers de l'agence. Elles indiquent également que leurs pratiques concernant les entretiens de recrutement ont été transformées par le recours à la réflexivité. Enfin, elles déclarent avoir désormais recours au dialogue avec les équipes pour prendre des décisions stratégiques comme notamment les modalités de versement des primes aux commerciaux.

Passons maintenant en revue la capacité qu'a l'AFEST d'explorer le nouveau. Cette fois-ci encore, reprenons la définition que nous avons initialement établie à partir des propositions de David (1998) : la formation joue un rôle dans la transformation des règles organisationnelles et dans le questionnement et la transformation des savoirs techniques. Pour cette quatrième et dernière fonction possible de l'instrument de gestion, nous considérons que trois des entreprises engagées la mobilisent : le salon de coiffure, l'agence immobilière et l'entreprise de sérigraphie. C'est en tout cas de cette manière que nous interprétons la volonté commune à ces trois entreprises de développer des compétences, voire une activité, nouvelles dans le domaine de la formation.

Il s'agit bien d'une transformation radicale des règles organisationnelles pour deux des entreprises puisqu'il s'agit pour elles de s'engager dans un nouveau métier qui n'a de lien avec l'ancien que celui de vouloir former à ce métier initial, la vente immobilière pour l'une et le façonnage pour l'autre. Pour le salon de coiffure, il est plus question pour la responsable de la formation interne qu'est notre formatrice AFEST de reconsidérer cette activité qu'elle mène au profit de l'ensemble du groupe et de la professionnaliser.

Pour l'agence immobilière, l'expérience de l'AFEST provoque ce désir et elle est à l'origine de la décision : *« sur le long terme, on aimerait être organisme de formation et, pourquoi pas, exercer nos formations en interne et en externe. Au-delà de ça, l'AFEST nous a permis de construire des programmes, des évaluations sur les apprenants à chaud, des choses comme ça... vraiment découvrir l'ingénierie de la formation »*, déclare la responsable RH de l'agence.

Pour l'entreprise de façonnage, il semblerait que le projet d'académie – le terme employé par la responsable RH – antérieur à l'expérimentation de l'AFEST, s'est incarné autour de cette modalité après le test mené au sein de l'entreprise. *« ça s'inscrit dans un projet d'entreprise plus large puisque le président souhaiterait que d'ici un ou deux ans on puisse créer une académie où on va valoriser notre savoir-faire. On est sur des métiers pénuriques [sic]. Former des jeunes et on utilisera nos experts pour cela. (...) Si vous voulez, le dispositif de l'AFEST est arrivé au moment où on était en train de mûrir cette idée-là. Ça tombe très bien. L'idée est de pouvoir développer le talent des gens. »*. Loin d'être un projet à long terme, la responsable RH confirme que c'est imminent et qu'elle doit démarrer le projet dans les mois à venir : *« Le problème c'est que c'est tendu en prod. La priorité c'est la production. (...) Mais sur le 2<sup>nd</sup> semestre 2022, il doit se passer beaucoup de choses, avec le responsable de l'autre pôle. Et on a un pôle façonnage particulier. Voilà, on va le transposer c'est certain. »*

Evoquant la capacité de certains outils de gestion à explorer le nouveau, Moisdon (1997) souligne leur caractère pédagogique et les inscrit plutôt dans une démarche « *d'apprentissage organisationnel* », dont l'objet est de construire collectivement des visions communes à partir desquelles il devient possible de débattre pour initier le changement. A ce point de notre analyse, nous constatons que la formation en situation de travail est un outil de gestion particulièrement bien constitué pour coconstruire des représentations partagées par les acteurs d'une organisation à partir desquelles initier le changement.

Le caractère à la fois productif et constructif des outils de gestion – *ipso facto* de l'AFEST – est parfaitement souligné par Moisdon, qui propose à ce propos de revisiter la distinction entre les fonctions exploitation et exploration de l'outil de gestion autour de la distinction entre « *activité productive, dirigée vers le faire et l'agir* » et « *l'activité constructive, orientée vers l'accroissement, le maintien, la reconfiguration de la capacité de faire et d'agir* », (Rabardel, cité par Moisdon, 2005, P. 249).

Ainsi, à la lumière des dix cas étudiés, nous avons pu constater que l'AFEST remplit les quatre missions attribuées à un instrument de gestion.

Le tableau 55, ci-après, propose la synthèse des observations faites sur la mobilisation des quatre fonctions de l'outil de gestion dans le cadre des expérimentations menées au sein des dix entreprises engagées.

Entreprise	Nature de la dichotomie travail & formation	Les 4 fonctions de l'outil de gestion			
		Conformation	Investigation de l'existant	Accompagnement du changement	Exploration du nouveau
<b>Boucherie</b>	Invisibilité	oui	oui		
<b>Façonnage</b>	Invisibilité	oui			
<b>Cabinet dentaire 1</b>	Division	oui	oui		
<b>Cabinet dentaire 2</b>	Division	oui	oui		
<b>Boulangerie</b>	Division	oui	oui		
<b>Crèche</b>	Complémentarité	oui	oui	oui	
<b>Coiffure</b>	Complémentarité	oui	oui	oui	oui
<b>Immobilier</b>	Complémentarité	oui	oui	oui	oui
<b>Mareyage</b>	Dichotomie assumée	oui	oui	oui	
<b>Sérigraphie</b>	Dichotomie assumée	oui	oui		oui

**Tableau 55 L'AFEST et les 4 fonctions de l'outil de gestion appliquées aux TPME**

Dès lors que la qualité d'instrument de gestion de l'AFEST est démontrée, il nous reste à revenir sur ses impacts concernant l'organisation au sein de laquelle elle agit.

On se souvient que les récits d'AFEST racontés par les acteurs, au chapitre cinq, nous avaient permis d'identifier des impacts sur six champs : le processus de travail, le management, la relation au sein de l'équipe, le métier, la formation ainsi que l'émotion. Nous reprenons ces éléments pour les examiner au regard de ce que les chercheurs nous disent sur les objets impactés par les instruments de gestion, en supprimant toutefois l'objet que nous avons nommé « émotion » car nous le traitons dans la séquence qui suit.

Sommes-nous dans la situation de constater les usages imprévus d'un instrument de gestion (Oiry, 2011) ? Il nous semble que non, nous sommes plutôt dans la situation inverse : celle d'attribuer à un objet, l'AFEST, les caractéristiques propres à un autre, conçu pour un autre usage, l'instrument de gestion. Jusqu'ici l'AFEST s'est vue attribuer la qualité de modalité pédagogique ; nous pensons que la considérer autrement nous réserve la surprise de lui voir endosser des rôles qui n'avaient pas, initialement, été pensés pour elle.

Nous savions avant l'AFEST que l'instrument de gestion est un outil politique (Aggeri et Labatut, 2010) car au service d'un projet, d'une intention.

Nous découvrons avec l'AFEST que ce projet explicite, celui de développer des compétences, peut se réaliser dans une direction et avec un résultat non prévus, confirmant ainsi qu'au nombre des caractéristiques de l'instrument de gestion, il convient d'anticiper que son usage et ses impacts peuvent échapper aussi bien à ses concepteurs qu'à ses usagers.

Le tableau 56 ci-après permet de mesurer l'importance des impacts non anticipés de l'instrument de gestion AFEST sur les TPME au sein desquelles il est mobilisé.

Nous constatons que l'AFEST a toujours, au minimum, un effet supplémentaire par rapport à celui attendu d'une modalité pédagogique : elle interroge la relation que l'entreprise entretient avec la formation. Son premier impact est de systématiquement bousculer la représentation qu'ont les acteurs de la formation, de la manière de la mener ainsi que de sa fonction par rapport au travail et aux résultats attendus du travail. Ceci n'est pas sans nous rappeler l'unanimité constatée lors des premières enquêtes menées auprès des bénéficiaires de la VAE. La très grande majorité d'entre eux, en particulier ceux en rupture avec l'école, envisageaient à la suite de cette démarche de validation de leurs expériences de s'engager dans un parcours formation. La VAE crée de l'appétence pour la formation, l'AFEST également.

Entreprises	Processus de travail	Management	Relation Equipe	Métier	Formation	Total/5
Façonnage					√	1
Cabinet dentaire 1		√			√	2
Sérigraphie	√				√	2
Boulangerie			√	√		2
Cabinet dentaire 2		√		√	√	3
Boucherie	√		√	√	√	4
Crèche		√	√	√	√	4
Mareyage	√		√	√	√	4
Coiffure	√	√	√	√	√	5
Immobilier	√	√	√	√	√	5
<b>Total/10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	

**Tableau 56 Impacts de l'instrument de gestion AFEST sur les TPME**

Observons maintenant les autres impacts de l'AFEST.

Le processus de travail est questionné une fois sur deux dans les 10 entreprises engagées dans la recherche. Nous avons retenu ce point chaque fois que nos interlocuteurs indiquaient avoir constaté pouvoir travailler autrement ou que l'apprenant leur ait proposé une autre manière de procéder. Ce qui signifie que dès lors qu'on forme en même temps qu'on travaille, on interroge presque toujours la manière de faire. Ce que Dejours et Molinier (1994) définissent comme la fonction déontique du travail est sans doute démultipliée par la formation en situation de travail puisqu'elle est tout naturellement « *l'espace de discussion* » nécessaire à l'interrogation du travail.

Même constat pour le métier qui est impacté dans sept cas sur dix. Qu'avons-nous voulu éclairer en choisissant ce mot, métier ? Il s'agit pour nous d'insister sur la dimension « identitaire » que transporte le métier à la différence de la dimension « sociale » qui est celle portée par le terme de profession (Labbé, 2013), sans compter qu'avoir du métier est dans l'usage courant une autre manière de définir l'excellence professionnelle. L'AFEST reconnecte le travailleur à cette identité forte qui est celle du métier. Un métier qui est bien souvent une revendication individuelle mais qui dans nos observations devient une revendication collective. Le caractère d'instrument de gestion de l'AFEST implique que ce repositionnement du travailleur par rapport au métier soit au moins celui des deux protagonistes de l'action : le formateur AFEST et l'apprenant.

Passons maintenant à l'impact sur le management et la relation au sein de l'équipe. Nous faisons en effet le choix de les traiter ensemble car, dans la plupart des cas, ils

ont été présentés par les formateurs AFEST comme étant étroitement associés, en particulier lorsque ces derniers avaient une fonction managériale vis-à-vis de l'apprenant

Sur ce plan, l'AFEST semble donc jouer un rôle déterminant. Mais qu'est-ce qui est interrogé dans la fonction management par la formation en situation de travail ?

Pour y répondre revoyons les raisons pour lesquelles nous avons pointé cet impact management dans cinq entreprises.

Pour les deux cabinets dentaires, les deux chirurgiens-dentistes soulignent l'imbroglio tissé entre leurs fonctions de praticien, de patron et de formateur, assumées en même temps, en particulier lors de l'AFEST, et leur incapacité à les mener à bien ensemble. Par ailleurs elles découvrent l'injonction paradoxale qui leur est assignée par la branche professionnelle.

Au sein de la crèche, sa gestionnaire découvre qu'elle ne voyait plus les manquements à la sécurité et à l'hygiène de ses collaboratrices, et déclare qu'elle a négligé sa mission de contrôle. Elle indique qu'elle a modifié sa manière de communiquer avec son équipe et qu'elle souhaite se mobiliser autrement pour le développement de leurs compétences.

La responsable du salon de coiffure constate elle aussi qu'elle ne peut mener concomitamment ses fonctions de coiffeuse, de manager et de formatrice. Par ailleurs, elle découvre qu'elle ne conduit pas ses collaboratrices vers l'autonomie car elle a pris l'habitude de répondre à leurs questions sans les inviter à réfléchir elles-mêmes aux solutions envisageables.

Même constat pour la responsable commerciale de l'agence immobilière qui découvre qu'elle fait à la place de, donne des réponses aux questions sans inviter ses collaborateurs à trouver par eux-mêmes les réponses. Elle veut, elle aussi, s'investir autrement pour accompagner le développement des compétences de l'équipe.

Si les invariants typologiques du management (Damart et David, 2020) sont « *planifier, organiser, intégrer et mesurer* », alors les impacts de l'AFEST, en matière de management, concernent à la fois l'intégration au sens que lui donnent Damart et David « *rendre et maintenir entier* » et la mesure, c'est-à-dire « *essayer de savoir où l'on en est, et c'est aussi, au sens de Fayol, agir avec mesure, avec discernement* » (Ibid., P.98). Nous constatons que ces deux domaines entretiennent une relation consubstantielle avec celle du travail vivant qui est l'objet de la séquence suivante.

Pour clore ce point relatif à la dimension d'instrument de gestion que possède l'AFEST, constatons qu'elle favorise l'apprentissage de « *deux types de savoirs disponibles dans l'organisation : d'une part, une meilleure connaissance des pratiques existantes et des logiques qui les fondent, ce que l'on peut appeler une meilleure compréhension de*



*l'organisation, d'autre part le développement dans l'organisation de nouvelles philosophies gestionnaires.* » (Hatchuel, Moisdon, 1993, P. 27).

Ce qui pourrait, dans le temps, conduire les organisations engagées dans la recherche à revoir leur « *philosophie gestionnaire* » et en inventer une qui pourrait être mieux adaptée aux valeurs que souhaitent valoriser les TPME.

### VII.3 L'AFEST contribue-t-elle à réincarner le travail ?

Pour commencer reprenons certains des éléments constatés au chapitre six. Nous avons effectivement mis de côté la dimension émotion constatée à partir des récits des formateurs, nous la retrouvons ci-après (tableau 57).

	Entreprises	Emotion
TPE	Boucherie	✓
	Cabinet dentaire 1	
	Cabinet dentaire 2	✓
	Crèche	✓
	Mareyage	✓
PME	Boulangerie	✓
	Façonnage	✓
	Coiffure	✓
	Sérigraphie	
	Immobilier	✓
	<b>Total/10</b>	<b>8</b>

**Tableau 57** L'impact « émotion » de l'AFEST sur les formateurs

Cette émotion exprimée la plupart du temps de manière explicite touche huit des dix formateurs impliqués, quelle que soit la fonction occupée par eux : employeur ou salarié, manager ou opérateur. Deux personnes échappent à cette règle, l'une des chirurgiens-dentistes et le responsable flexographie de l'entreprise de sérigraphie. La première s'est engagée dans la démarche pour répondre aux demandes de sa responsable syndicale et la personnalité du second est sans doute à l'origine de cette absence d'expression d'émotion par rapport au travail.

Reprenons ce que nous avons observé précédemment concernant ces huit formateurs AFEST et étudions-le à l'aune du rapport au travail, objet de notre recherche.

Pour Romain, le patron-boucher, l'émotion que nous avons observée fonctionne plutôt en creux. Avant l'AFEST, sa conviction et ses certitudes quant à sa manière de mener le travail semblent inébranlables. Après, la pratique du questionnement paraît

s'épanouir. L'AFEST lui a permis d'observer que, peut-être, certaines opérations n'étaient pas menées de la manière la plus optimale qui soit et que, sans doute, des améliorations du processus de fabrication étaient envisageables. Il nous semble que pour cet homme, véritablement passionné par son métier, doté d'un réel talent pour obtenir l'adhésion du public à cette passion, l'AFEST fonctionne à la manière d'un contrepoids. Le travail est ramené à hauteur d'homme. Et gageons que cette respiration lui soit bénéfique ainsi qu'à son équipe.

C'est seulement pour l'une des deux chirurgiens-dentistes, Sabine, que l'émotion est perceptible. Elle exprime un véritable désarroi lorsqu'elle indique que l'AFEST lui révèle son incapacité à voir du point de vue de l'assistante quand elle exerce du point de vue du praticien. Relisons ses termes exacts : « *Moi, je me suis aperçue que dans ma façon de leur expliquer ce que j'attendais d'elles, parfois je ne leur donnais pas parfois les bonnes indications parce que je ne sais pas, moi... Je suis à ma place et pas à la leur ! En fait ça m'intéressait mais je ne suis, pour autant, pas forcément celle qui va leur donner les meilleures informations... Oui, bien sûr, il faut qu'elles évitent de mettre l'aspiration devant mon champ de vision. Et moi, comme je suis concentrée dessus, je leur prends les choses des mains parce que ça me gêne. Vous voyez ? Je n'ai pas forcément la capacité à leur dire " tu vas plutôt te mettre là et moi ici ", bien que j'essaie de le faire, mais... C'est un peu ça l'idée. (...)* Et je m'aperçois que je ne les forme pas forcément bien. » Les mots se précipitent, les phrases sont inachevées, les interjections sont nombreuses, les réponses succèdent aux questions, et le tout s'achève sur un aveu d'impuissance. Il nous semble que l'émotion exprimée est du même ordre que celle déclarée par Romain. Ce que l'AFEST interroge est peut-être la toute-puissance du patron ou du sachant. Quoiqu'il en soit, dans cette situation, l'AFEST déstabilise la formatrice au point d'interroger sa légitimité à faire.

Pour Pascale, la gestionnaire de la crèche, nous ne revenons pas sur la dimension managériale impliquée par l'AFEST. Constatons néanmoins que la formation a, une fois de plus, remis le travail à sa juste place. Le travail-passion décrit en amont de l'AFEST, parce qu'il est en contact constant avec les enfants, est repositionné, après la formation, sur le registre du professionnel, avec des savoir-faire mobilisés, des consignes de sécurité à respecter, des conditions d'exercice à prendre en compte, etc., sans compter la reconnaissance par la formatrice de sa responsabilité dans les dysfonctionnements identifiés.

Dans ces trois premiers cas, qui ont en commun de mobiliser un employeur comme formateur, l'AFEST intervient là où on ne l'attendait pas. Elle incite les professionnels à considérer leur travail autrement, à le remettre au bon niveau. Il est fréquent pour

les employeurs, en particulier ceux de TPE, qu'ils communiquent en interne sur le travail en inférant un investissement de tous qui va de soi. Le travail est *de facto* un engagement pour tous et la mobilisation de chacun est la règle. Sans mettre en cause cette implication qui est sans doute à la fois cause et effet du plaisir éprouvé au travail, il convient sans doute de lui donner un cadre et des limites. Nous n'envisageons pas seulement l'épuisement qu'elle peut entraîner, nous parlons aussi de la nature de cette implication : « *La subjectivité, les émotions, prennent toute leur place au travail et leur force, mais elles doivent être encadrées par des logiques professionnelles validées par des pairs, c'est à cette condition qu'elles ne submergeront pas les individus au point de se retourner contre eux* » (Linhart, 2015, P. 11). Cette question du cadre est une de celles que révèle l'AFEST lors de ces trois expérimentations.

Dans ce contexte, y-a-t-il une place pour le doute, le questionnement, voire la lassitude ou l'épuisement ? Y-a-il une place pour la construction d'une relation individuelle du travailleur avec son travail ? Il nous semble que non.

Pour cette raison, il y a un véritable enjeu à mobiliser les employeurs des TPE sur l'AFEST et à leur confier parfois la mission de piloter certaines de ces actions. Car, non seulement l'AFEST les bouscule sur leur mission de management, mais elle les interpelle aussi sur la place qu'ils donnent, au sein de leurs entreprises, au doute, au dialogue, à la dispute et à l'expression par chacun des membres de leur équipe d'une relation individuelle à son travail.

Nous sommes conscients qu'il s'agit là d'une recommandation qui va à l'encontre de la plupart de celles relatives à la mise en œuvre de l'AFEST.

On se souvient que Mylène, la responsable du développement de la boulangerie a été à ce point bousculée par l'AFEST qu'elle n'est pas parvenue à piloter l'action jusqu'à son terme. Alors que, pour une fois, nous étions présents et avons la possibilité de filmer l'ensemble de l'action, nous n'avons, bien sûr, pas enregistré l'échange au cours duquel j'ai expliqué à Mylène en quoi sa posture n'était pas celle requise : au lieu de donner à l'apprenant les moyens de questionner son travail et de dialoguer, elle lui dictait, tout en les appliquant elle-même, les consignes de suivi de la traçabilité sur le logiciel maison. C'est mon intervention qui a mis fin à la situation. Peut-être ceci plaide-t-il en faveur de la présence d'un tiers, présence que j'ai fréquemment déclarée comme superflue, voire contre-productive.

L'émotion de Mylène s'est exprimée par le refus. Elle n'a jamais été décrite ou commentée par elle et j'ai estimé qu'il serait maladroit et intrusif de l'interroger sur les raisons de cette démission. Nous n'avons, pour la comprendre et l'analyser, que cet unique constat : elle a refusé l'obstacle. Nous pouvons néanmoins mesurer ce refus à l'aune du contexte dans lequel il a été émis : en présence d'un de ses subordonnés,

de moi-même et d'un chef de projet R&D qui filmait l'action. J'imagine qu'il a été aussi difficile pour elle d'exprimer ce refus que pour moi de l'encaisser. C'est pourquoi je considère que l'AFEST a agi pour elle, en situation, comme une commotion.

Nous avons analysé plus haut cet événement comme l'occasion pour une cadre fonctionnelle de constater de visu les écarts vécus par un opérateur entre travail prescrit et travail réel. C'est d'évidence Mylène, en charge de la gestion de la traçabilité en matière d'hygiène et de sécurité alimentaire, qui est responsable de cet écart. Nous faisons l'hypothèse que la découverte de cet écart, en présence de tiers, l'a rendu vertigineux et a provoqué une forme de sidération chez Mylène. Elle n'était plus en mesure d'agir.

Ce n'est pas sans rappeler ce que décrit Dejours (2006) en évoquant le lien entre une aliénation, qu'il désigne comme culturelle, et le déni du réel. D'après lui, c'est le développement des normes de type qualité totale qui en sont les principales responsables. Elles entrent souvent en contradiction avec le travail et obligent les travailleurs à bricoler de l'un à l'autre pour mener à bien l'activité, occultant ainsi « *les infractions mais aussi le réel.* » (2006, P. 131). Nous pourrions être dans cette configuration. Le réel du travail est rendu visible par l'AFEST. Dejours considère que l'aliénation culturelle est à l'origine d'une « *souffrance éthique* » née de la distorsion entre « *les convictions morales et l'injonction à participer à des actes qu'on réprouve* » (ibid. P. 133). Quoique nous ne sommes pas légitime pour établir un diagnostic, nous retenons néanmoins que l'une des capacités fortes de l'AFEST est de mettre au jour ces contradictions. Et ce mal-être est sans doute accentué par le rôle de Mylène dans le processus qu'elle impose aux opérationnels et la place qu'elle occupe dans l'organisation.

Gomez (2016, P. 162) souligne à ce propos que le malaise de l'encadrement peut être encore plus marqué du fait de leur contribution inévitable à la fabrication de la machine à machiner<sup>139</sup> : « *En revanche le sentiment de l'absurde touche plus intimement les cadres et les managers (...) qui se sentent de plus en plus les organisateurs du non-sens.* » Il est fort probable que nous soyons dans cette configuration.

Nous constatons ici la puissance qu'a l'AFEST pour rendre visible les injonctions paradoxales auxquelles peuvent être soumis les travailleurs et peut-être aussi pour inférer les responsabilités du management dans ces situations.

Là encore, cette expérimentation plaide en faveur de l'implication active des managers dans l'AFEST, en particulier pour qu'ils aient l'occasion d'interroger la pertinence et l'adaptation des consignes à l'origine desquelles ils sont.

---

<sup>139</sup> Machine à machiner : je revendique l'invention de cette image que j'ai imaginée en pensant aux Shadocks, anticipation géniale des absurdités du néo-libéralisme par Jacques Rouxel et le dessinateur Jean-Paul Couturier, parfaitement bien servie par la voix de Claude Piéplu.

Quant à l'expérimentation dans le salon de coiffure, elle est remarquable pour ce qu'elle provoque dans la relation qu'a la formatrice AFEST avec son travail. Nous avons évoqué plus haut l'impact sur les fonctions management et formation. Nous n'y revenons pas. Par contre revenons sur les différences majeures constatées dans l'expression de Morgane concernant la dimension technique de son travail. Elle se présente, avant l'AFEST, exclusivement comme formatrice et n'évoque quasiment pas son premier métier, la coiffure. A l'issue de l'AFEST elle redonne à son métier le droit de cité. Elle évoque largement sa dimension technique ainsi que la créativité attendue de ceux qui l'exercent. Ce qu'il est coutume d'appeler le cœur de métier ou qu'on désigne comme étant les *hard skills* est revenu sur le devant de la scène. Or le travailleur est lié à son travail d'abord par sa dimension technique. Ce qui rend fiers les travailleurs c'est la maîtrise qu'ils ont des règles de leur art, c'est l'expertise qu'on leur reconnaît sur le plan technique. Ce n'est que rarement leur talent pour la communication ou le relationnel à moins que ceux-ci soient leur cœur de métier.

Ces débats internes à Morgane ne sont pas sans rappeler ceux qui opposent parfois la qualité du travail au travail de qualité (Clot 2015). Morgane présente toutes les caractéristiques d'une professionnelle impliquée et les nouvelles responsabilités qu'elle a accepté d'endosser ont pour elle valeurs de reconnaissance. Pourtant elles l'ont sans doute aussi progressivement éloignée du métier qui est le sien, la coiffure. L'AFEST, en convoquant Morgane à un débat technique, reconnecte la coiffeuse à son métier initial, celui qui a fondé son engagement professionnel. Elle lui permet de se réapproprier son métier, sa richesse et sa complexité : « *en matière de qualité du travail la seule "bonne pratique" est la pratique de la controverse sur le travail bien fait* » (2015, P. 164). Les débats fréquents que Morgane décrit avoir désormais avec ses collaboratrices autour du choix d'une couleur démontrent en quoi la démarche de réflexivité fonctionne à la manière d'un ressort pour Morgane. Elle a à nouveau l'occasion d'affirmer ses talents, de faire valoir sa différence. Il y a de la jubilation et une forte affirmation du je quand Morgane déclare au cours de notre entretien, « *Il y a Morgane la Coiffeuse, il y a Mina la Coiffeuse et il y a Cathy la Coiffeuse !* », la place qu'elle revendique n'est pas celle de la différence. Bien au contraire ! elle réclame d'être reconnue parmi ses pairs comme professionnelle. Sainsaulieu observait le même phénomène à l'usine (2019, PP. 54-55) : « *le métier confère une certaine indépendance par rapport à l'usine, (...) Mais le problème n'est pas tant celui de cette indépendance tactique, que la possibilité de faire quelque chose de matériel où l'on puisse mesurer le résultat de son œuvre et par là même une certaine valeur de soi* ». Nous touchons ici, semble-t-il, ce qui fait résonance entre le travailleur et son travail, ce qui lui permet « *d'entendre la voix du monde, ou du matériau, dans son activité* »

(Rosa, 2018) et d'ainsi faire entendre sa propre voix – et suivre sa propre voie – dans un monde perçu de plus en plus souvent comme déconnecté du réel.

L'une des forces de l'AFEST est de renforcer le lien qui unit le professionnel à son travail, dans sa dimension concrète.

Nous traitons ensemble les cas de Nadia, l'ouvrière en façonnage, et de Corinne, la responsable commerciale de l'agence immobilière. Elles ont en commun d'être abîmées. La première rentre d'un arrêt de travail pour longue maladie, la seconde avoue à demi-mots qu'elle a été victime d'un burn-out. Entre leurs réponses à la question concernant l'activité qu'elles exercent, il y a des correspondances. Pour l'une, Nadia, c'est « *Je suis au bureau maintenant. Le nom... [de mon poste] je ne sais pas... j'aide...* » et pour l'autre, Corinne, c'est « *je fais partie des murs* ». Il y a dans ces deux expressions une forme de projection entre l'individu et l'activité qu'il exerce – l'agent immobilier fait partie des murs, l'ouvrière d'usine est déplacée dans les bureaux – doublé d'un déni de soi qui dévoilent la souffrance des deux travailleuses. Pourtant, aucune des deux n'indique qu'elle se sent mal dans le travail qu'elle exerce et dans le lieu où elle l'exerce. Au contraire, l'une et l'autre déclarent aimer ce qu'elles font. C'est pour ces raisons que nous pensons pertinent de mesurer et comparer les effets que l'AFEST provoque sur le regard que portent ces deux formatrices sur leur travail.

Pour Nadia, l'enthousiasme, le plaisir et la joie qu'elle exprime après avoir piloté l'AFEST pour évoquer cette expérience sont frappants. Ce sont des mots qui reviennent souvent pour raconter son plaisir et celui de l'apprenant. Ce sentiment semble avoir évacué tous les autres. Et elle indique combien il est agréable de « *montrer* » son savoir-faire. Ce verbe n'est pas neutre, en particulier pour une ouvrière qui a le sentiment d'être enterrée dans les bureaux, d'y disparaître au point de ni savoir nommer ce qu'elle fait, ni même de faire vraiment quelque chose puisqu'elle se contente d'aider. Montrer, c'est donner à voir, c'est se mettre en scène, c'est exhiber ses talents au regard des autres. Le mot a la même origine latine – *monstrare* - que le nom « *monstre* » qui avant d'être effrayant est une créature prodigieuse. Nadia redécouvre son talent grâce à l'AFEST et lui donne la valeur dont elle a besoin pour se réparer. Il y a un effet narcissique de l'AFEST sur le travailleur, peut-être plus visible pour le travailleur abîmé.

Pour Corinne, c'est l'enthousiasme que provoque chez elle la découverte des vertus de la réflexivité qui est remarquable. Elle déclare y recourir désormais dans toutes les occasions, management, formation, échanges bilatéraux, négociations, et avec tous les acteurs, apprentie, commerciaux, assistantes. Que signifie cette passion déclarée pour la réflexivité ? Il y a une fringale déclarée pour la réflexivité de la part de Corinne

qui interpelle. Comme si la parole lui était rendue après qu'elle en ait été privée pendant de longues années. C'est ce que nous pressentons intuitivement dans cet appétit inépuisable pour l'échange et le débat sur le travail. Celle qui se déclare très énergiquement « *autodidacte* » reprend ainsi la main sur la fraction intellectuelle du métier. Non seulement elle peut prendre part au débat mais c'est elle qui le suscite et l'organise. L'AFEST lui offre une revanche. Elle peut désormais intervenir dans les échanges qui contribuent à construire et transformer le métier. Mieux, en envisageant de devenir organisme de formation, l'entreprise lui offre l'occasion d'être à l'initiative de ce qui fera le métier demain.

Corinne acquiert et mobilise, grâce à l'AFEST, une capacité déontique sur le travail qu'elle exerce depuis des années et qu'elle a appris exclusivement par l'expérience, c'est-à-dire via un investissement du corps. Il y a, semble-t-il, dans ce processus de réification du travail auquel peut désormais participer Corinne une forme d'appropriation par le code et l'abstraction d'un métier qui l'a fait souffrir dans sa chair. C'est littéralement une opération de mise à distance qui permet d'éviter le danger d'un « *surinvestissement* » professionnel tout en restant à la manœuvre. Le langage accroît le pouvoir d'agir sans réclamer sa part de chair.

Pour finir, reprenons ce que nous avons observé lors des échanges avec Jean-Philippe, l'employé des métiers de la mer. Nous avons retenu en priorité la découverte par le travailleur que son activité, qu'il considérait comme simple, était plus complexe et plus riche qu'il l'avait jusqu'ici observé. L'AFEST singularise l'activité et ipso facto l'action du travailleur qui acquiert ainsi une identité spécifique. Il perçoit alors en quoi il agit sur le monde et démontre que « *l'expérience du travail recèle en effet une profonde fonction existentielle : il sculpte notre condition humaine* » (Lederlin (2021, P. 51).

Au terme de cette analyse, constatons que dans la grande majorité des cas étudiés, l'AFEST a transformé à la fois le regard sur le travail et le regard que porte le travailleur sur lui-même. Nous observons que cette double introspection procure bien souvent de la joie à nos interlocuteurs ou de l'apaisement.

Reprenons la définition que Clot donne au sens du travail qui pour lui s'entend « *comme la discordance créatrice ou destructrice entre occupations et pré-occupations* », (2004, P. 325), les pré-occupations étant les intentions préalables du travailleur par rapport à l'activité qu'il mène. On admet donc que dans le travail, une forme de conflit entre des forces opposées travaille en continu : « *si l'activité réalise la tâche en la transformant en tâche effective qui occupe le sujet, inversement, la tâche effective réalise aussi – plus ou moins bien – les soucis et conflits vitaux de son activité, les mobiles personnels et collectifs qui le pré-occupent.* » Le travailleur ne fait

pas que réaliser un dessein qui lui est exogène, il s'en empare et le transforme pour le rendre compatible aux exigences du réel. Intrinsèquement, le travail met en jeu ces forces qui en se heurtant et se frottant permettent au travailleur d'affirmer son existence au monde et revendiquer la part créatrice qu'il assume en son nom propre. Pour autant, cette mobilisation ne laisse pas indemne le travailleur car « *la souffrance est toujours au rendez-vous du travail vivant à cause de ce qu'il implique dans le registre de la confrontation au réel du travail. Le plaisir, donc, est toujours second par rapport à la souffrance* », (Dejours, 2022, P.17). Ce plaisir second pourrait être rendu plus visible par l'AFEST. Il y a une proximité de natures entre le conflit intrinsèque au travail et l'invitation au débat sur le travail à laquelle sont conviés et participent les acteurs de l'AFEST. Le sentiment d'exaltation né de cette mise en lumière du travail à l'œuvre nous semble proche de ce que Dejours nomme « l'accroissement *de soi* ». Travailler c'est obligatoirement travailler sur soi et ce travail à l'œuvre que l'AFEST rend visible permet au travailleur d'encore mieux s'en nourrir.

Le déploiement de l'AFEST dans des structures de tailles, d'activités et d'histoires différentes, mise en œuvre par des acteurs dont les tâches, le rôle et la place sont divers, démontre l'impact que la modalité a sur le travail, sur les travailleurs et sur le lien tissé entre eux. L'AFEST révèle la puissance métabolique du travail, sans doute plus que n'importe quelle autre modalité de formation, parce qu'elle fonctionne *hic et nunc* en interaction avec le travail.

Alors que le travail moderne substitue trop souvent le faire à l'agir, l'AFEST pourrait devenir un moyen pour passer du faire à l'agir (Arendt, 1993). Agir c'est faire avec un dessein, un projet, une intention, c'est faire avec une parole dédiée. Agir c'est faire entrer le politique dans le processus du travail : « *l'acte ne prend un sens que par la parole dans laquelle l'agent s'identifie comme acteur, annonçant ce qu'il fait, ce qu'il a fait, ce qu'il veut faire. Il n'y a pas d'activité humaine qui ait autant que l'action besoin de la parole.* » (Ibid. PP. 235-236).

Nous souhaitons interroger la capacité de l'AFEST à ressourcer le travail aux yeux de celui qui l'exerce. Nous découvrons que la formation en situation de travail organise une forme de réciprocité entre travail et travailleur permettant à celui-ci de prendre la mesure des transformations qu'il opère sur son travail ainsi que celles qui s'opèrent en lui.

A défaut de convaincre sur la capacité émancipatrice du travail, nous pensons avoir établi la fonction émancipatrice de l'AFEST.



## VII.4 Limites et perspectives

Parvenus au terme de ce travail, nous prenons la mesure de ses limites.

La première est liée à la situation dans laquelle les expérimentations de l'AFEST ont été menées. Le contexte de la crise sanitaire et du confinement ne nous ont pas permis de déployer autant que nous l'aurions voulu le premier modèle d'AFEST. Nous voulions notamment étudier la mise en œuvre de l'AFEST sans le recours à un tiers externe à l'entreprise et en évaluer les effets sur les équipes et le travail. Nous restons en effet convaincus que la contribution d'intervenants au sein des TPE est impossible à l'échelle de l'ensemble de celles qui constituent une partie importante du paysage économique en France. C'est pourquoi une recherche qui aurait pour objet d'interroger la nécessaire présence d'un médiateur externe à l'organisation serait utile. Si nous jugeons que le déploiement de l'AFEST présente un vrai intérêt pour les TPE, alors il faut envisager – et inventer – les moyens de le mettre en œuvre sans le recours systématique à un tiers. Et pour cela, il faut que les acteurs de la formation, y compris les financeurs et le législateur, acceptent que des « libertés » soient prises avec le standard.

Une autre limite importante de ces travaux est qu'ils n'ont été menés que dans le cadre français. Très certainement, une comparaison avec les usages en matière de formation professionnelle chez nos plus proches voisins ainsi qu'en Amérique du Nord apporterait un éclairage neuf. Plusieurs objets nous paraissent dignes de susciter l'intérêt des chercheurs. Le premier concerne le lien travail et formation dans le monde occidental. La dichotomie identifiée en France y est-elle spécifique ? Les représentations en cours dans d'autres pays sont-elles, elles aussi, ancrées dans l'histoire et formalisées par les législations ? Le deuxième concerne l'usage de modalités de formation ancrées dans le travail comme l'AFEST. Quels sont les autres usages de ce type existant en Europe ou ailleurs ? Des études ont-elles été menées pour évaluer leurs impacts sur le travail et les travailleurs ?

La relative jeunesse de la modalité et ses débuts difficiles constituent une autre limite. L'AFEST a été normalisée par la loi en 2018 et a connu des débuts balbutiants voire empêchés. Très certainement, avec le temps, l'utilisation de plus en plus fréquente de la modalité, les communications de plus en plus nombreuses à son propos, et les travaux des chercheurs vont permettre à la modalité de prendre son essor. Sans doute, à l'heure actuelle, des actions sont mises en œuvre et des recherches sont menées dont nous n'avons pas encore connaissance. Nos représentations et nos analyses auraient tout intérêt à être confrontées à d'autres.

Nous avons délibérément mené ces travaux sous l'angle des sciences de gestion tout en cherchant à associer dans notre approche à la fois les recherches menées dans le cadre des sciences de l'éducation et de la formation, en didactique professionnelle, en ergonomie, en psychologie du travail, en psychodynamique du travail. Nous avons également fait quelques incursions en philosophie. Nous sommes néanmoins convaincus que ces domaines académiques auraient pu être plus systématiquement sollicités, d'une part, et que d'autres auraient pu être associés. Nous pensons notamment à la littérature qui devrait apporter des éclairages supplémentaires en particulier sur les liens entre travail et formation.

Il nous semblait que l'AFEST pouvait avoir un impact sur le management et les managers et c'est pourquoi nous pensions utile de l'observer à la lumière des sciences de gestion. Les situations observées au cours de cette recherche nous autorisent d'ores et déjà à l'envisager. Etudier spécifiquement cette modalité sous l'angle du management permettrait à la fois de mesurer les capacités de l'AFEST dans ce domaine mais aussi d'envisager comment accentuer la dimension constructive du management, c'est-à-dire sa capacité à faire réfléchir à la manière de mener le travail en même temps qu'il est fait.

Enfin, nous avons envisagé que l'AFEST puisse détenir un potentiel thérapeutique pour ceux que le travail a abimés. Nous sommes néanmoins conscients de notre faible légitimité à la considérer sous cet angle. C'est pourquoi une observation des AFEST dans le cadre de la clinique du travail nous semble une perspective particulièrement propice.

Ce travail touche à sa fin, je mesure le parcours fait. J'ai expérimenté la mise à distance générée par la recherche académique et j'achève ce travail avec le regret de ne pas y avoir eu recours plus tôt pour observer d'un peu plus loin mes propres pratiques en matière de formation professionnelle au bénéfice des TPME.

J'espère enfin que cette thèse parvient à être l'hommage que je souhaite rendre à tous ceux dont l'ambition est que le travail soit, reste ou devienne vivant pour ceux qui l'exercent.

\*\*\*\*\*

## Glossaire des acronymes

- ADQ** : Assistant(e) dentaire qualifié(e)
- AFAP** : Association française pour l'accroissement de la productivité
- AFEST** : Action de formation en situation de travail
- AFPA** : Association pour la formation professionnelle des adultes
- AFPMO** : Association pour la formation professionnelle de la main-d'œuvre
- AFREF** : Association française des responsables de formation
- ANACT** : Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail
- ANDCP** : Association nationale des directeurs et chefs de personnel
- ANDRH** : Association nationale des directeurs des ressources humaines (anciennement ANDCP)
- ANI** : Accord national interprofessionnel
- ANIFRMO** : Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre
- AFPMO** : Association pour la formation professionnelle de la main-d'œuvre
- AMT** : Apprentissage en milieu de travail
- ARACT** : Agence régionale pour l'amélioration des conditions de travail
- ASFO** : Association de formation
- AST** : Apprentissage en situation de travail
- ASV** : Auxiliaire spécialisée vétérinaire
- BP** : Brevet professionnel
- CA** : Centre d'apprentissage
- CAP** : Certificat d'aptitude professionnelle
- CC** : Convention collective
- CCN** : Convention collective nationale
- CCP** : Certificat de capacité professionnelle
- CEP** : Conseil en Évolution Professionnelle
- CEREQ** : Centre d'études et de recherches sur les qualifications
- CERP** : Centre d'études et recherches psychotechniques
- CET** : Centre d'enseignement technique
- CFDT** : Confédération française démocratique du travail
- CFE-CGC** : Confédération française de l'encadrement
- CFPA** : Centre de formation professionnelle accélérée
- CFTC** : Confédération française des travailleurs chrétiens
- CGT** : Confédération générale du travail
- CIBC** : Centre interinstitutionnel de bilan de compétences
- CIF** : Congé individuel de formation
- CNAM** : Conservatoire national des arts et métiers
- CNPC** : Commissions Nationales Professionnelles Consultatives

**CNPF** : Conseil national du patronat français  
**CPE** : Commission paritaire de l'emploi  
**CPF** : Compte personnel formation  
**CPNEFP** : Commission paritaire nationale pour l'emploi et la formation professionnelles  
**CQP** : Certificat de Qualification Professionnelle  
**DARES** : Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques  
**DGEFP** : Délégation générale à l'emploi et la formation professionnelle  
**DIF** : Droit individuel à la formation  
**DRIEETS (IDF)** : Direction régionale interdépartementale de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités (Ile de France)  
**ECTS** : European Credits Transfer System  
**EN** : Education nationale  
**ENP** : Ecole nationale professionnelle  
**EPCI** : Ecole pratique de commerce et d'industrie  
**FAF** : Fond d'assurance formation  
**FAF PL** : Fonds d'assurance formation des professions libérales  
**FEST** : Formation en situation de travail  
**FFE** : Formatrices et formateurs en entreprise  
**FNE** : Fonds national de l'emploi  
**FNBT** : Fédération nationale des bourses du travail  
**FO** : Force ouvrière  
**FPC** : Formation professionnelle continue  
**FTLV** : Formation tout au long de la vie  
**GARF** : Groupement des acteurs et responsables de la formation  
**IPMST** : Institut de promotion supérieure du travail  
**LEP** : Lycée d'enseignement professionnel  
**LLL** : Lifelong Learning  
**MEDEF** : Mouvement des entreprises de France  
**MOF** : Meilleur ouvrier de France  
**OIT** : Organisation internationale du travail  
**OPCA** : Organisme paritaire collecteur agréé  
**OPCA-PEPS** : Opérateur collecteur agréé des professions de l'entreprise de proximité et de ses salariés  
**OPCA PL** : Organisme paritaire agréé des professions libérales  
**OPCO** : Opérateur de compétences  
**OPCO EP** : Opérateur de compétences des entreprises de proximité  
**OS** : organisation syndicale  
**PIC** : Plan d'investissement dans les compétences  
**PCRH** : Prestation de conseil en ressources humaines

**PME** : Petites et moyennes entreprises

**RNCP** : Répertoire national des certifications professionnelles

**TMS** : Troubles musculosquelettiques

**TPE** : Très petites entreprises

**TPME** : Très petites et moyennes entreprises

**UNAPL** : Union nationale des associations de professions libérales

**U2P** : Union des entreprises de proximité

**UIMM** : Union des industries et métiers de la métallurgie

**UP** : Université populaire

**VAE** : Validation des acquis de l'expérience

**VAP** : Validation des acquis professionnels

## Tables des figures, tableaux et illustrations

## Table des figures

Figure 1	Part d'entreprises formatrices via des cours ou stages, selon la taille de l'entreprise en 2020 .....	13
Figure 2	Les principales lois relatives à la formation professionnelle continue de 1971 à 2018 .....	13
Figure 3	Part des entreprises françaises organisant des formations en situation de travail en 2015.....	16
Figure 4	Modalités de formation utilisées par les entreprises en 2020 .....	16
Figure 5	Eclairage historique sur la dichotomie travail & formation .....	68
Figure 6	Organisation hiérarchique et sémantique des objets du système représentationnel Travail, Emploi, Métier, Profession, d'après Labbé.....	109
Figure 7	Calendrier des travaux.....	122
Figure 8	Représentation des modèles inter et intra-entreprises .....	131
Figure 9	Parcours inter-entreprises, le processus en 7 étapes .....	142
Figure 10	La formation des conseillers au modèle interentreprises .....	143
Figure 11	Les mécanismes de coordination sur un continuum de décentralisation horizontale, selon Mintzberg .....	152
Figure 12	Analyse des entretiens .....	164
Figure 13	Profil des TPE.....	171
Figure 14	Profil des PME.....	201
Figure 15	Parcours AFEST établi par Antony pour la maîtrise d'une flexographie ....	231

## Table des illustrations

Illustration 1	AFEST, Décret N°2018-1341 du 28 décembre 2018 .....	54
Illustration 2	L'organisation de l'école, à partir de 1882 .....	79
Illustration 3	Beauvais (Oise), EPS, Atelier du fer : étaux et machines-outils, 1910 .....	90
Illustration 4	Titre V du décret-loi du 6 mai 1939, Journal Officiel du 7 mai 1939.....	94
Illustration 5	Loi N°71-575 du 16 juillet 1971 Journal officiel du 17.07.1971.....	106
Illustration 6	Réalisation d'une AFEST au sein d'une boutique de primeurs .....	125
Illustration 7	Première situation du parcours « Travail à 4 mains » .....	135
Illustration 8	Schématisation des parcours interentreprises .....	136
Illustration 9	L'AFEST, pas à pas, versions cabinets dentaires et alimentation en détail .....	137
Illustration 10	Les trois temps de l'AFEST.....	137

Illustration 11	Extrait du questionnaire des prérequis du parcours « Travail à 4 mains », situation 1, « Se placer et se mouvoir en respectant la position horaire »	138
Illustration 12	Les prérequis de la situation 1 du parcours « Hygiène et sécurité alimentaire »	140
Illustration 13	Les prérequis de la situation 1 du parcours « Hygiène et sécurité alimentaire », les questions 1, 2, 3 et leurs réponses	140
Illustration 14	Les prérequis de la situation 1 du parcours « Hygiène et sécurité alimentaire », la rubrique « en savoir plus »	141
Illustration 15	Guide pour la réflexivité de la situation « Nettoyage du labo après fabrication »	142
Illustration 16	Une conseillère Opco EP emporte son kit Afest'ival	146
Illustration 17	L'équipe Afest'ival au terme de l'étape « Se préparer au voyage »	147
Illustration 18	Le billot de Romain	173
Illustration 19	Charte des MOF	174
Illustration 20	Monica prépare une viande sous l'œil attentif de Romain	177
Illustration 21	Pascale fait la démonstration du portage d'un enfant avec écharpe en jersey	190
Illustration 22	Les six postes de travail de la chaîne de l'entreprise de mareyage	196
Illustration 23	Jean-Philippe au moment du pitch de présentation du parcours AFEST	197
Illustration 24	Mylène montre à Jerry l'utilisation du système informatisé d'hygiène et de traçabilité	206
Illustration 25	AFEST « Préparation d'un produit en laboratoire »	207
Illustration 26	Nadia et Cédric, devant la « Gabrain », pendant l'AFEST	214
Illustration 27	« et puis... moi, j'aime bien montrer mon savoir-faire aux gens. »	216
Illustration 28	Morgane présente le parcours « diagnostiquer pour mieux conseiller »	222
Illustration 29	Antony et Stéphanie présentent le parcours AFEST	229
Illustration 30	Aline, Corinne, leur patron, Estelle, la consultante Aract et Alfred, le conseiller Opco EP, le jour du pitch de clôture de l'Afest'ival	238



## Table des tableaux

Tableau 1	Accès à la formation professionnelle selon la situation sur le marché du travail et le diplôme.....	12
Tableau 2	Les quatre rôles des outils de gestion appliqués à l'AFEST .....	58
Tableau 3	Les mots de la formation professionnelle depuis Condorcet .....	67
Tableau 4	Les mots les plus fréquents pour parler de formation .....	67
Tableau 5	Les principaux événements « travail & formation » de 1791 à 1884 .....	72
Tableau 6	Les mots de la formation, de Condorcet à Ferry .....	81
Tableau 7	Les principaux événements « travail & formation » de 1884 à 1939 .....	84
Tableau 8	Quelle école professionnelle pour quel ouvrier dans les années 1880 ? .....	87
Tableau 9	Les mots de la formation, de Ferry à Daladier .....	95
Tableau 10	Les principaux événements « travail & formation » de 1939 à 1971 .....	98
Tableau 11	Les mots de la formation, de Daladier à Delors .....	108
Tableau 12	Les principaux événements « travail & formation » de 1971 à 2018 .....	111
Tableau 13	Comparaison VAP et VAE.....	114
Tableau 14	Les mots de la formation, de Delors à Pénicaud.....	116
Tableau 15	Effectif des entreprises adhérentes d'Opco EP, au 25.10.2021 .....	119
Tableau 16	Exploration des différentes démarches de l'intervention (David, 1999) . .....	123
Tableau 17	Cabinets dentaires et entreprises de l'alimentation adhérents d'Opco EP en 2021 .....	128
Tableau 18	Convergences et divergences entre les modèles inter et intra- entreprises .....	129
Tableau 19	Les entreprises engagées, localisation, activité et effectif .....	149
Tableau 20	Les entreprises au regard des éléments de base de l'organisation et du mécanisme de coordination principal .....	151
Tableau 21	Les entreprises au regard de leur engagement compétences .....	155
Tableau 22	Les entreprises engagées, en synthèse.....	158
Tableau 23	Guides d'entretien pour le modèle inter-entreprises.....	160
Tableau 24	Guides d'entretien pour le modèle intra-entreprises.....	161
Tableau 25	Matériau recueilli pour le modèle inter-entreprises .....	162
Tableau 26	Matériau recueilli pour le modèle intra-entreprises .....	163
Tableau 27	Impacts de l'AFEST sur la boucherie et le formateur .....	180
Tableau 28	Impact de l'AFEST sur les cabinets dentaires et les formatrices.....	186
Tableau 29	Impacts de l'AFEST sur la crèche et la formatrice.....	194
Tableau 30	Impacts de l'AFEST sur l'entreprise de mareyage et le formateur ....	200
Tableau 31	Impacts de l'AFEST sur la boulangerie et la formatrice .....	208
Tableau 32	Impact de l'AFEST sur l'entreprise de façonnage et la formatrice ....	216

Tableau 33	Impact de l'AFEST sur l'entreprise de coiffure et la formatrice.....	225
Tableau 34	Impacts de l'AFEST sur l'entreprise de sérigraphie et le formateur ..	234
Tableau 35	Impacts de l'AFEST sur l'agence immobilière et la formatrice .....	242
Tableau 36	Impact des AFEST sur les TPME.....	243
Tableau 37	Le lexique du travail avant et après l'AFEST (extrait).....	246
Tableau 38	Travail & formation, pour le patron-boucher, avant l'AFEST .....	249
Tableau 39	Travail & formation, pour le patron-boucher, après l'AFEST .....	250
Tableau 40	Travail & formation, pour l'ouvrière en façonnage, avant l'AFEST ....	253
Tableau 41	Travail & formation, pour l'ouvrière en façonnage, après l'AFEST ....	255
Tableau 42	Travail & formation, pour les chirurgiens-dentistes, après l'AFEST ...	258
Tableau 43	Travail & formation, pour la responsable développement de la boulangerie, avant l'AFEST.....	261
Tableau 44	Travail & formation, pour la gestionnaire de crèche, avant l'AFEST .	264
Tableau 45	Travail & formation, pour la gestionnaire de crèche, après l'AFEST .	266
Tableau 46	Travail & formation pour la coiffeuse et responsable de salon, avant l'AFEST .....	269
Tableau 47	Travail & formation pour la coiffeuse et responsable de salon, après l'AFEST .....	271
Tableau 48	Travail & formation, pour la responsable commerciale de l'agence immobilière, avant l'AFEST.....	273
Tableau 49	Travail & formation, pour la responsable commerciale de l'agence immobilière, après l'AFEST .....	275
Tableau 50	Travail & formation, pour le responsable du service flexographie et numérique, avant l'AFEST .....	278
Tableau 51	Travail & formation, pour le responsable du service flexographie et numérique, après l'AFEST .....	279
Tableau 52	Travail & formation, pour l'employé polyvalent de la mer, avant l'AFEST .....	282
Tableau 53	Travail & formation, pour l'employé polyvalent de la mer, après l'AFEST .....	284
Tableau 54	La dichotomie travail & formation dans les entreprises de l'échantillon .....	290
Tableau 55	L'AFEST et les 4 fonctions de l'outil de gestion appliquées aux TPME ... .....	300
Tableau 56	Impacts de l'instrument de gestion AFEST sur les TPME .....	302
Tableau 57	L'impact « émotion » de l'AFEST sur les formateurs .....	304



## Bibliographie

Aggéri, Franck, et Labatut Julie. 2010. « La gestion au prisme de ses instruments. Une analyse généalogique des approches théoriques fondées sur les instruments de gestion ». *Finance contrôle stratégie* 13 (3).

Allain, Thierry, Antonutti Isabelle, Baudry Jérôme, Cabanas Nathalie, Celetti David, Conesa Marc, Coquery Natacha, Croq Laurence, Delbaere Nicolas, et Denjean Claude. 2016. *L'échec a-t-il des vertus économiques ?* Congrès de l'Association française d'histoire économique des 4 et 5 octobre 2013. Paris: Institut de la gestion publique et du développement économique.

Alter, Norbert. 2012. *Sociologie du monde du travail*.

<http://www.cairn.info/sociologie-du-monde-du-travail--9782130606413.htm>

Arendt, Hannah. 1993. *Condition de l'homme moderne*. Traduit par Georges Fradier. Agora 24. Paris : Presses Pocket.

Arnoux-Nicolas, Caroline. 2019. *Donner un sens au travail. Pratiques et outils pour l'entreprise. Ressources humaines*. Paris : Dunod. <https://www.cairn.info/donner-un-sens-au-travail--9782100801107.htm>.

Barbet, Denis. 1991. « Retour sur la loi de 1884. La production des frontières du syndical et du politique ». *Genèses* 3 (1) : 5-30.  
<https://doi.org/10.3406/genes.1991.1044>.

Barthes, Roland. 2005. *Mythologies*. Nachdr. Collection Points Essais 10. Paris : Éd. du Seuil.

Bastide, Théophile. 2021. « La formation en situation de travail, substrat possible de la coopération ? Une expérience en service d'urgence ». *Éducation Permanente* 227 (2) : 93-102. <https://doi.org/10.3917/edpe.227.0093>

Beaud, Claude. 1995. « L'innovation des établissements Schneider (1837-1960) ». *Histoire, économie et société* 14 (3) : 501-18. <https://doi.org/10.3406/hes.1995.1787>

Begon, Emmanuelle, et Duclos Laurent. 2021- a. « L'AFEST : cadrages et Débordements », *Education Permanente*, n° 227 (février) : 236.

Begon, Emmanuelle, et Duclos Laurent. 2021- b. « Éditorial » : Éducation Permanente N° 227 (2): 5-12. <https://doi.org/10.3917/edpe.227.0005>

Belkacem, Rachid, et Lhotel Hervé. 2012. « Les pratiques de formation dans l'intérim ». Travail et emploi 132 (4) : 49-63.

Beltrame, Fabien. 2009. « Du « psychodiagnostic » de Carrard au « tenir conseil » de Lhotellier : Historique de l'usage des tests pour la formation professionnelle des adultes ». L'Orientation scolaire et professionnelle, n° 38/1 (mars) : 45-67. <https://doi.org/10.4000/osp.1841>

Berthelot, Olivia, et Ulmann Anne-Lise. 2018. « Reconnaître les compétences à partir des FEST : un changement de paradigme pour les formateurs ? » Éducation permanente, n° 216 : pp-111.

Besnard, Pierre, et Liétard Bernard. 2001. La formation continue. 6e éd. mise à jour. Que sais-je ? 1655. Paris : Presses universitaires de France.

Bévort, Antoine, Jobert Annette, Lallement Michel, et Mias Arnaud. 2012. Dictionnaire du travail. Quadrige. Dicos poche. Paris : Presses universitaires de France.

Bigi Maëlezig, Méda Dominique, et Cousin Olivier. 2015. Travailler au XXIe siècle : des salariés en quête de reconnaissance. Le monde comme il va. Paris : Robert Laffont.

Bissey, Catherine. 2005. « Correspondance (s) : La VAE dans les entreprises ». *Actualité de la formation permanente*, n° 195 : 23-27.

Bissey, Catherine. 2021. « Travail et formation : un accord retrouvé ? » Éducation Permanente 227 (2) : 83-92. <https://doi.org/10.3917/edpe.227.0083>

Bissey, Catherine, et Moreau Jean-Luc. 2003. TIC et Net : nouvelles voies pour la formation. 1re éd. Education et formation. Paris : Presses universitaires de France.

Bodé, Gérard. 2017. « Les ateliers des écoles d'enseignement technique (années 1860-années 1950), un objet insaisissable ? » Histoire de l'éducation, n° 147 (juin) : 37-65. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.3272>

Bonal, Elsa. 2021. « Apprendre à agir comme on le fait : un déjà-là travaillé en formation ». *Éducation Permanente* 227 (2) : 189-99.

<https://doi.org/10.3917/edpe.227.0189>

Bourdu, Emilie, Lallement Michel, Veltz Pierre, Weil Thierry, et Centre culturel international de Cerisy-la-Salle, éd. 2019. *Le travail en mouvement*. Paris : Mines-ParisTech.

Bourgeois, Étienne. 2014. « Chapitre 12. Les figures de l'apprentissage au travail. Au-delà de la réflexivité ». In *Apprendre dans l'entreprise*, 147-65. Apprendre. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.

<https://doi.org/10.3917/puf.boug.2014.01.0147>

Bourgeois, Étienne, et Marc Durand. 2012. *Apprendre au travail*. Paris : Presses universitaires de France.

Bourgeois, Étienne, et Sandra Enlart. 2017. « Chapitre 24. L'apprentissage en situation de travail ». In *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, 483-99. Hors collection. Paris: Dunod.

<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2017.01.0483>.

Bouvier-Ajam, Maurice. 1981. *Histoire du travail en France des origines à la Révolution*. 2e ed. Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence.

Brougère, Gilles, et Anne-Lise Ulmann, éd. 2009. *Apprendre de la vie quotidienne*. Apprendre. Paris : Presses universitaires de France.

Brucy, Guy. 1989. « CAP et certificats de spécialité : les enjeux de la formation au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale ». *Formation Emploi* 27 (1) : 131-46.

<https://doi.org/10.3406/forem.1989.1360>.

Brucy, Guy. 2001. « La doctrine de la CGT sur la formation des adultes : entre pragmatisme et lutte des classes (1945-1955) », *Travail et Emploi*, n° 86 (avril): 65-86.

Brucy, Guy. 2007. *Former pour réformer : retour sur la formation permanente, 1945-2004*. Recherches. Paris : la Découverte.

Brucy, Guy. 2013. « Penser historiquement le CAP ». In *Le CAP : un diplôme du peuple*, 27-41. Presses universitaires de Rennes.  
<https://doi.org/10.4000/books.pur.118181>.

Brucy, Guy, Françoise F. Laot, Emmanuel de Lescure, et Groupe d'étude Histoire de la formation des adultes (France), éd. 2009. *Mouvement ouvrier et formation : genèses, de la fin du XIXe siècle à l'après Seconde Guerre mondiale. Histoire et mémoire de la formation*. Paris : Harmattan.

Brucy, Guy, et Vincent Troger. 2000. « Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? » *Revue française de pédagogie, Les formations professionnelles entre l'école et l'entreprise*, 131 : 9-21.

Buisson, Ferdinand Edouard. 1887. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Hachette et Cie.

Buisson, Ferdinand Edouard. 1911. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris : Hachette.

Carré, Philippe. 2005. *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Psycho Sup. Paris : Dunod.

Carré, Philippe. 2020a. « Chapitre 4. Facteurs endogènes : les dispositions à apprendre ». In *Pourquoi et comment les adultes apprennent*, 115-58. Éducation Sup. Paris : Dunod. <https://www.cairn.info/pourquoi-et-comment-les-adultes-apprennent--9782100798773-p-115.htm>.

Carré, Philippe. 2020b. *Pourquoi et comment les adultes apprennent : de la formation à l'apprenance*. Éducation sup. Malakoff : Dunod.

Caser, Fabienne. 2021. « Les AFEST, véhicules de l'amélioration des conditions de travail : » *Éducation Permanente N° 227 (2)* : 139-49.  
<https://doi.org/10.3917/edpe.227.0139>.

Caser, Fabienne, avec la relecture attentive et les contributions de : Amouroux Stéphane, Aouar Moustapha et Duclos Laurent (DGEFP), Delay Béatrice (Cnefop), et Estrade Marc-Antoine (FPSPP). 2018. « Rapport final Expérimentation AFEST Action de Formation En Situation de Travail ». <https://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/rapportfinalAFEST.pdf>.

Caspar, Pierre. 1989. « Un chantier déserté : l'histoire de l'enseignement technique ». *Formation Emploi* 27 (1) : 193-97.

Caspar, Pierre. 2017. « Conclusion ». In *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, 625-50. Hors collection. Paris : Dunod.  
<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2017.01.0627>.

Chamoux, Marie-Noëlle. 1994. « Sociétés avec et sans concept de travail ». *Les énigmes du travail., Sociologie du travail*, 57-71.

Champy-Remoussenard, Patricia. 2005. « Les théories de l'activité entre travail et formation ». *Savoirs* 8 (2) : 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.008.0009>.

Chapoulie, Jean-Michel. 2005a. « Représentations de la main-d'œuvre, actions parlementaires et administratives : le développement de l'enseignement technique entre les deux guerres ». *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 88 : 23-47.

Chapoulie, Jean-Michel. 2005b. « L'organisation de l'enseignement primaire de la III<sup>e</sup> République : ses origines parisiennes et provinciales, 1850-18801 ». *Histoire de l'éducation*, n° 105 (janvier) : 3-44. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1307>.

Charbonnier, Olivier, et Enlart Sandra. 2013. *A quoi ressemblera le travail demain ? Technologies numériques, nouvelles organisations et relations au travail*. Paris : Dunod. <http://international.scholarvox.com/book/88813724>.

Charlot, Bernard, et Figeat Madeleine. 1985. *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Collection Voies de l'histoire. Paris : Minerve : Alternative Diffusion.

Charmasson, Thérèse. 2005. *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*. Paris : Éd. du CTHS.

Chauvet, André. 2018. « Parcours professionnels : quelques conditions pour une réflexivité apprenante ». *Education permanente, Apprendre et se former en situation de travail*, n° N°216 (septembre) : PP 23-34.

Checaglini, Agnès, Estrade Marc-Antoine, Marion-Vernoux Isabelle, et Rosa Serena. 2023. « Comment les entreprises ont-elles formé en 2020 ? » *Céreq Bref*, n° 6-7: 1-8.



- Chenavier, Robert. 2007. « Les méditations cartésiennes de Simone Weil ». Les Études philosophiques 82 (3) : 183-205. <https://doi.org/10.3917/leph.073.0183>.
- Chenavier, Robert. 2017. « Simone Weil et André Gorz: Deux versions d'une sortie du capitalisme ». EcoRev' N°45 (2) : 75. <https://doi.org/10.3917/ecorev.045.0075>.
- Chevandier, Christian. 2018. Le travail en France : des « Trente Glorieuses » à la présidence Macron. Paris : Belin.
- Chiapello, Ève, et Gilbert Patrick. 2013. « I. De la technique aux outils de gestion ». In, 19-36. Repères. Paris : La Découverte. <https://www.cairn.info/sociologie-des-outils-de-gestion--9782707151452-p-19.htm>.
- Christen, Carole. 2014a. « Jalons pour une histoire de l'éducation industrielle destinée aux ouvriers adultes au XIXe siècle ». Les Études Sociales 159 (1) : 3. <https://doi.org/10.3917/etsoc.159.0003>.
- Christen, Carole. 2014b. L'éducation industrielle et les savoirs enseignés aux ouvriers adultes en France : 1800-1870. Paris : Société d'économie et de Science sociales.
- Christen, Carole. 2014c. « L'éducation industrielle vue par la presse ouvrière dans les années 1840 ». Les Études Sociales 159 (1) : 65-83. <https://doi.org/10.3917/etsoc.159.0065>.
- Clot, Yves. 1999. La fonction psychologique du travail. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Yves. 2004. « 19. Travail et sens du travail ». In Ergonomie, 317-31. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.falzo.2004.01.0317>.
- Clot, Yves. 2008. Travail et pouvoir d'agir. Travail humain. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Yves. 2010. Le travail à cœur pour en finir avec les risques psychosociaux. Paris : La Découverte.

Clot, Yves. 2020. *Éthique et travail collectif : controverses*. Clinique du travail. Toulouse : Éditions Érès.

Cohen, Daniel. 2010. *Richesse du monde, pauvretés des nations*. Paris : Flammarion.

Condorcet, Jean-Antoine-Nicolas. 1792. « Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique : présentés à l'Assemblée nationale ». présentés à l'Assemblée nationale, les 20 et 21 avril 1792 ([Reprod.]) / au nom du Comité d'instruction publique ; par M. Condorcet ; impr. par ordre de l'Assemblée nationale. 1792. Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France.

Corbon, Anthime. 1859. *De l'enseignement professionnel*. Paris.

Coulet, Jean-Claude. 2010. « Mobilisation et construction de l'expérience dans un modèle de la compétence ». *Travail et Apprentissages* 6 (2) : 181-98.

<https://doi.org/10.3917/ta.006.0181>.

Coutrot, Thomas. 2018. *Libérer le travail : pourquoi la gauche s'en moque et pourquoi ça doit changer*. Paris : Éditions du Seuil.

Couturier, Yves. 2013. « Critique de la réflexivité (mais est-ce donc possible ?) ». *Phronesis* 2 (1) : PP 8-14.

Crawford, Matthew B. 2016. *Éloge du carburateur : essai sur le sens et la valeur du travail*. La Découverte-poche 440. Paris : la Découverte.

Christen, Carole. 2014a. « Jalons pour une histoire de l'éducation industrielle destinée aux ouvriers adultes au XIXe siècle ». *Les Études Sociales* 159 (1) : 3.

<https://doi.org/10.3917/etsoc.159.0003>.

Christen, Carole. 2014b. *L'éducation industrielle et les savoirs enseignés aux ouvriers adultes en France : 1800-1870*. Paris : Société d'économie et de Science sociales.

Christen, Carole. 2014c. « L'éducation industrielle vue par la presse ouvrière dans les années 1840 ». *Les Études Sociales* 159 (1) : 65-83.

<https://doi.org/10.3917/etsoc.159.0065>.

Cristol, Denis, et Muller Anne. 2013. « Les apprentissages informels dans la formation pour adultes ». *Savoirs* 32 (2) : 11-59.

<https://doi.org/10.3917/savo.032.0011>.

Cukier, Alexis. 2017. Travail vivant et théorie critique : affects, pouvoir et critique du travail. Souffrance et théorie. Paris : PUF.

Cukier, Alexis. 2018. Qu'est-ce que le travail ? Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

Damart, Sébastien, et David, Albert. 2020. « Y a-t-il des invariants en management ? » *Entreprises et histoire* 100 (3) : 85-98.  
<https://doi.org/10.3917/eh.100.0085>.

David, Albert. 1996. « L'aide à la décision entre outils et organisation ». *Entreprises et histoire* 13 (3) : 9. <https://doi.org/10.3917/eh.013.0009>.

David, Albert. 1998. « Outils de gestion et dynamique du changement ». *Revue française de gestion*, octobre.

David, Albert. 1999. « Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion ». Conférence de l'AIMS, volume 23

David, Albert. 2006. « Sensemaking, outils de gestion et activités de conception : quatre rapprochements ». *Economica*, 249-67.

David, Albert, Hatchuel Armand, et Laufer Romain. 2012. Les nouvelles fondations des sciences de gestion : éléments d'épistémologie de la recherche en management. 3e éd. Collection Economie et gestion. Paris : Mines ParisTech.

De Vaujany, François Xavier. 2006. « Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage : » *Management & Avenir* n° 9 (3) : 109-26. <https://doi.org/10.3917/mav.009.0109>.

Dejours, Christophe. 2006. « Aliénation et clinique du travail ». *Actuel Marx* 39 (1): 123-44. <https://doi.org/10.3917/amx.039.0123>.

Dejours, Christophe. 2014. « La Sublimation : entre clinique du travail et psychanalyse » : *Revue française de psychosomatique* n° 46 (2) : 21-37.  
<https://doi.org/10.3917/rfps.046.0021>.

Dejours, Christophe. 2016. « « Le travail, c'est de l'activité, de l'inventivité et de la coopération » ». 17 février 2016. <https://www.economia.ma/fr/content/christophe->

[dejours-%C2%AB-le-travail-c%E2%80%99est-de-l%E2%80%99activit%C3%A9-de-l%E2%80%99inventivit%C3%A9-et-de-la-coop%C3%A9ration-%C2%BB.](#)

Dejours, Christophe. 2018. « VII. Travail vivant et accomplissement de soi » : In Qu'est-ce qu'un régime de travail réellement humain ? 97-112. Hermann. <https://doi.org/10.3917/herm.musso.2018.01.0097>.

Dejours, Christophe. 2020. « Travail, précarisation et subjectivité ». *Travailler* 44 (2) : 195-214. <https://doi.org/10.3917/trav.044.0195>.

Dejours, Christophe. 2022. « Conditions d'accès au plaisir dans le travail. Ouverture du Ciptt 11. 7 octobre 2021 ». *Travailler* 48 (2) : 11-28. <https://doi.org/10.3917/trav.048.0011>.

Dejours, Christophe, et Molinier Pascale. 1994. « Le travail comme énigme ». *Sociologie du Travail* 36 : 35-44.

Delay, Béatrice, et Duclos Laurent. 2015. « Soutien au développement des formations en situation de travail ». mémoire technique relatif au projet d'expérimentation « fest », DGEFP.

Delay, Béatrice, et Ulmann Anne-Lise. 2023. « Exploiter les vertus potentiellement formatives du travail : de la VAE à l'AFEST ». *Savoirs* 61-62 (1) : 135-47. <https://doi.org/10.3917/savo.061.0135>.

Delors, Jacques. 1991. « Genèse d'une loi et stratégie du changement ». *Formation Emploi* 34 (1): 31-38. <https://doi.org/10.3406/forem.1991.1521>.

Dewey, John. 1968. *Expérience et éducation*. Traduit par A. Carroi. Librairie Armand Colin.

Dubar, Claude. 2015. « I. Genèse d'un système complexe ». In, 6e éd.:15-36. *Repères*. Paris : La Découverte. <https://www.cairn.info/la-formation-professionnelle-continue--9782707186928-p-15.htm>.

Duclos, Laurent, et Kerbourc'h Jean-Yves. 2021. « Régime juridique de l'AFEST : une nouvelle image du droit de la compétence ». *Éducation Permanente* 227 (2): 33-50. <https://doi.org/10.3917/edpe.227.0033>.

Dujarier, Marie-Anne. 2018. « III. Qu'est-ce que le « travail » ? : » In Qu'est-ce qu'un régime de travail réellement humain ?, 41-52. Hermann.  
<https://doi.org/10.3917/herm.musso.2018.01.0041>.

Dumez, Hervé. 2013. « Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation ». Annales des Mines - Gérer et comprendre 112 (2) : 29-42. <https://doi.org/10.3917/geco.112.0029>.

Durand, Claude. 1963. « La signification des politiques de formation et de promotion ». Sociologie du travail 5 (4) : 316-28.  
<https://doi.org/10.3406/sotra.1963.1155>.

Durand, Jean-Pierre. 2020. « Les rapports au travail dans la fabrique de l'homme nouveau ». In D. Mercure (dir.), Les transformations contemporaines du rapport au travail (p. 143-156). Hermann & PU de Laval.

Durand, Marc. 2012. « Travailler et apprendre : vers une approche de l'activité ». Apprendre au travail, 15-32.

Durkheim, Émile. 1998. De la division du travail social. 5 Edition. Quadrige 84. Paris : Quadrige / Puf.

Durkheim, Emile. 2002. L'évolution pédagogique en France : cours pour les candidats à l'agrégation prononcé en 1904-1905. classiques des sciences sociales. Chicoutimi : J.-M. Tremblay. <https://doi.org/10.1522/cla.due.evo>.

Enlart, Sandra. 2018. « L'organisation apprenante renouvelée par le digital ». Éducation permanente 216 : 13-21.

Enlart, Sandra. 2021. « La situation de travail : antidote aux écueils de la compétence ». Éducation Permanente 227 (2) : 151-60.  
<https://doi.org/10.3917/edpe.227.0151>.

Ethuin, Nathalie, et Yon Karel. 2011. « Entre travail, citoyenneté et militantisme : un panorama des travaux sur les relations polyphoniques entre syndicalisme et formation ». Savoirs n° 24 (3) : 9-57. <https://doi.org/10.3917/savo.024.0009>.

Fabre, Michel. 2005. « Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard ». Les Sciences de l'éducation et de la formation - Pour l'Ère nouvelle 38 (3) : 53-67. <https://doi.org/10.3917/lsdle.383.0053>.

Fabre, Michel. 2008. « L'éducation chez Dewey : conversion ou adaptation ? » Recherches en éducation, n° 5 (juin). <https://doi.org/10.4000/ree.3981>.

Fabre, Michel. 2017. « Dewey et le triangle de la formation ». Questions vives recherches en éducation, n° N° 27 (juillet). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2069>.

Faulx, Daniel, et Petit Lucie. 2010. « La formation en organisation : mise en perspective des approches psychosociologiques et ergonomiques ». Relations industrielles 65 (3): 447-69.

Filliettaz, Laurent, et Zaouani-Denoux Souâd. 2021. « Apprendre en situation de travail : développements théoriques, approches méthodologiques et enjeux praxéologiques ». Éducation et socialisation, n° 62 (novembre). <https://doi.org/10.4000/edso.16924>.

Fombonne, Jean. 1963. « Où en est la formation dans l'entreprise ? » Sociologie du travail 5 (4): 397-410. <https://doi.org/10.3406/sotra.1963.1162>.

Forquin, Jean-Claude. 2004. « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 ». L'Harmattan, Savoirs, n° N°6: PP 9-44.

Fotius, Pascale, et Pagès Sophie. 2014. « Chapitre 7. Les pratiques d'apprentissage en situation de travail ». In Apprendre dans l'entreprise, 89-97. Apprendre. Paris Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.boug.2014.01.0089>.

Fournier, Christine, Lambert Marion, et Marion-Vernoux Isabelle. 2017. « Apprentissages informels et "dynamique de travail" ». Sociologies pratiques 35 (2): 73-81. <https://doi.org/10.3917/sopr.035.0073>.

Fournier, Pierre. 2000. « La formation professionnelle dans le code du travail ». Cahiers du Chatefp n°4

Frétigné, Cédric. 2005. « P. Carré – L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir ». Revue française de pédagogie 153 (1) : 151-52.

Furukawa Marques, Dan, et Devette Pascale. 2019. « La dignité du travail, fondation d'une communauté politique dans le Mouvement des sans-terre au Brésil ». Journal

des anthropologues, n° 158-159 (novembre) : 249-73.

<https://doi.org/10.4000/jda.9029>.

Gagneur, Charles-Antoine. 2018. « Les formations en situations de travail, croisées d'ogives des organisations apprenantes ? » *Éducation permanente* 2018 (216).

Garnier, Bruno, éd. 2008. *Les Compagnons : L'université nouvelle. Education, histoire, mémoire*. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.

Garnier, Bruno. 2011. « Université nouvelle et éducation nouvelle sur la route de l'égalité des chances (1918-1933) ». *Carrefours de l'éducation* 31 (1) : 23.

<https://doi.org/10.3917/cdle.031.0023>.

Gérard, Frédérique. 2017. « Évaluation des dispositifs d'apprentissage en situation de travail dans les entreprises ». Paris Ouest Nanterre La Défense Ecole doctorale Connaissance, langage, modélisation.

Gérard, Frédérique. 2018. « Penser les apprentissages professionnels. Une approche francophone et anglophone avec Pastré et Billett ». *Éducation permanente* 2016 : 85-98.

Gibert, Marie-Pierre, et Monjaret Anne. 2021. *Anthropologie du travail*. Paris, Armand Colin (Collection U)

Girin, Jacques. 1989. « L'opportunisme méthodique dans les recherches sur la gestion des organisations ». Communication à la journée d'étude la recherche action en action et en question, AFCET, collège de systémique, Ecole centrale de Paris.

Gomez, Pierre-Yves. 2013. *Le travail invisible : Enquête sur une disparition*. Paris : LES PEREGRINES.

Gomez, Pierre-Yves. 2016. *Intelligence du travail*. Paris : Desclée De Brouwer.

Gorz, André. 2004. *Métamorphoses du travail : critique de la raison économique*. Collection Folio Essais 441. Paris : Gallimard.

Guillemot, Danièle, et Melnik-Olive Ekaterina. « Formation continue et parcours professionnels : entre aspirations des salariés et contexte de l'entreprise ». *Céreq*

Echanges, n° 15, Juillet 2020, 146 p. <https://www.cereq.fr/formation-continue-et-parcours-professionnels-entre-aspirations-des-salaries-et-contexte-de>.

Hamel, Jacques. 2008. « Brèves Remarques Sur Le Travail Comme Vecteur de La Citoyenneté\* ». Canadian Review of Sociology/Revue Canadienne de Sociologie 38 (1) : 1-17. <https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.2001.tb00600.x>.

Hamelin, David. 2011. « Les Bourses du travail : entre éducation politique et formation professionnelle ». Le Mouvement Social 235 (2) : 23. <https://doi.org/10.3917/lms.235.0023>.

Hatchuel, Armand, et Jean-Claude Moisdon. 1993. « Modèles et apprentissage organisationnel. » Cahiers d'Economie et sociologie rurales, n° 28 (3e trimestre) : 17-32.

Hatchuel, Armand, et Poivret Cédric. 2020. « Une histoire de la recherche et des sciences de gestion : des racines oubliées aux percées actuelles. Entretien avec le professeur Armand Hatchuel ». Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels XXVI (2020/64) : 197 à 216.

Hatchuel, Armand, et Weil Benoît. 1992. L'expert et le système : gestion des savoirs et métamorphose des acteurs dans l'entreprise industrielle, suivi de quatre histoires de systèmes-experts. Paris : Economica.

Hussenot, Anthony. 2022. Pourquoi travailler ? Place et rôle du travail dans un monde en mutation. Versus. Caen : EMS Editions. <https://www.cairn.info/pourquoi-travailler--9782376876991.htm>.

Illich, Ivan. 1984. Une société sans école. Paris : Éditions du Seuil.

Jeantet, Aurélie. 2003. « L'émotion prescrite au travail ». Travailler 9 (1) : 99-112. <https://doi.org/10.3917/trav.009.0099>.

Jeantet, Aurélie. 2017. « Chapitre II. Quels statuts des émotions dans le travail ? » In Travail vivant et théorie critique, 85-128. Souffrance et théorie. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.cukie.2017.03.0085>.

Juilliet, Clair, et Llopert Michael. 2018. « Introduction : Former la main-d'œuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin XIXe et XXe siècles) ».



*Cahiers d'histoire du Cnam*, Former la main-d'œuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin XIXe et XXe siècles), vol.09-10 (1) : 9-28.

Kanabus, Benoît. 2017. « Texte complémentaire au séminaire ». In *Clinique du travail et évolutions du droit*, 503-21. Hors collection. Paris. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.dejou.2017.03.0503>.

Kaplan, Steven. L. 1993. « L'apprentissage au XVIIIe siècle : le cas de Paris ». *Revue d'histoire moderne et contemporaine* 40 (3) : 436-79. <https://doi.org/10.3406/rhmc.1993.1683>.

Kharaba, Ivan. 2018. « Présentation des archives Schneider et Cie et du syndicat UIMM sur la formation professionnelle (1837-1985) ». *Former la main-d'œuvre industrielle en France. Acteurs, contenus et territoires (fin XIXe et XXe siècles) – II/II* Coordonné par Clair Juilliet et Michaël Llopart.

Labbé, Sabrina. 2013. « Travail, Emploi, Métier, Profession : quel idéal ? » *Chroniques du Travail*, n° 3 (décembre): 94.

Lafargue, Paul. 1883. « Le Droit à la paresse, ed ». *Maurice Dommanget (Paris, 1970), intro*.

Lamamra, Nadia, et Duc Barbara. 2021. « Une perspective décentrée sur l'apprentissage en situation de travail : les conditions d'exercice des personnes formatrices en entreprise ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 62 (novembre). <https://doi.org/10.4000/edso.17040>.

Le Bon, Thomas. 2017. « Compter les nuages, est-ce travailler ? » *Revue Projet* 361 (6) : 61-68. <https://doi.org/10.3917/pro.361.0061>.

Lécuyer, Bernard-Pierre. 1981. « Poulot Denis, Question sociale. Le Sublime ou le travailleur parisien tel qu'il est en 1870, et ce qu'il peut être. » *Revue française de sociologie*, n° 22-4 : 629-35.

Lederlin, Fanny. 2021. « Du sens au travail : une quête existentielle ». *Société d'édition de revues*, septembre.

Lejeune, Christophe. 2019a. « Chapitre 1. Qu'est-ce que la recherche qualitative ? » In *Manuel d'analyse qualitative*, 2e éd. : 21-42. *Méthodes en sciences humaines*.

Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/manuel-d-analyse-qualitative--9782807323582-p-21.htm>.

Lejeune, Christophe. 2019b. Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer. Vol. 2e éd. Méthodes en sciences humaines. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/manuel-d-analyse-qualitative--9782807323582.htm>.

Leleux, Marc. 2009. « De la rééducation des chômeurs des années trente au Revenu de Solidarité Active : la récurrence d'une même politique d'exploitation de la précarité ». Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique, n° 109 (juillet) : 101-20. <https://doi.org/10.4000/chrhc.1926>.

Lelièvre, Claude. 1988. « L'offre et la demande d'éducation populaire. Les cours d'adultes dans la Somme, 1860-1940. », Histoire de l'éducation, , n° N°37: pp 17-46.

Lembré, Stéphane. 2015. « La " crise " de l'apprentissage : de l'échec à la loi (fin XIXe siècle–années vingt) ». Natacha Coquery et Matthieu de Oliveira. L'échec a-t-il des vertus économiques ? Comité pour l'histoire économique et financière de la France, 2015.

Lembré, Stéphane. 2022. « La naissance de la taxe d'apprentissage (1890-1925) : Une voie française pour le financement de l'enseignement technique ». Histoire de l'éducation, n° 157 (juillet) : 151-82. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.7354>.

Leplat, Jacques. 2008. « Formation et didactique professionnelles : un chemin psychologique dans l'histoire ». Travail et Apprentissages 1 (1) : 22-33. <https://doi.org/10.3917/ta.001.0022>.

Lequin, Yves. 1989. « L'apprentissage en France au XIXe siècle : rupture ou continuité ? » Formation Emploi., n° N.27-28. Numéro spécial. L'enseignement technique et professionnel, repères dans l'histoire (1830-1960): pp 91-100.

Lescure, Emmanuel De. 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, n° 62 (novembre). <https://doi.org/10.4000/edso.16929>.

Lescure, Emmanuel De et Letrait Muriel. 2020. « Le non-recours à la formation : premiers éléments d'identification de profils de non-accédant·e·s ». Céreq Formation

continue et parcours professionnels : entre aspirations des salariés et contexte de l'entreprise, Formation continue et parcours professionnels : entre aspirations des salariés et contexte de l'entreprise, n° Échanges n° 15

Lichtenberger, Yves. 2016. « Entre travail et formation, la valeur de l'expérience ». Droit Social, décembre. <https://hal.science/hal-01790741>.

Liétard, Bernard. 2007. « Apologie critique de la formation expérientielle ». Vie sociale, n° N°4 : pp 11-20.

Linhart, Danièle. 2015a. « Introduction ». In La comédie humaine du travail, 7-14. Sociologie clinique. Toulouse : Érès. <https://www.cairn.info/la-comedie-humaine-du-travail--9782749246321-p-7.htm>.

Linhart, Danièle. 2015b. La comédie humaine du travail : de la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale. Sociologie clinique. Toulouse : Érès éditions.

Loquais, Maël. 2014. « Dispositif et rapport aux contraintes : propositions autour de la notion d'injonction au projet. Le cas d'étudiants « décrochés » de l'université ». Recherches & éducations, n° 11 (juin) : 141-55. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2167>.

Luttringer, Jean-Marie. 2021. « Le modèle français de formation professionnelle : un système flexible en perpétuelle mutation ». *Éducation Permanente* 227 (2) : 207-25. <https://doi.org/10.3917/edpe.227.0207>.

Marchand, Philippe. 2005 - a. « Les écoles pratiques de commerce et d'industrie dans le Nord de la France, 1892-1940. Jalons pour une histoire nationale de l'enseignement technique et professionnel moyen ». Nancy. Formation au travail, enseignement technique et apprentissage. Actes du 127e Congrès national des sociétés historiques et scientifiques, « Le travail et les hommes », 2002.

Marchand, Philippe. 2005 - b. « L'enseignement technique et professionnel en France 1800-1919 : Essai de bilan historiographique ». Techniques & culture, n° 45 (juin). <https://doi.org/10.4000/tc.1343>.

Martineau, Régis. 2020. « Comment les idées managériales sont-elles inscrites dans les outils de gestion ? » Revue française de gestion 2020/2 (287) : 35 à 50.

- Marx, Karl. 1996. Manuscrits de 1844. Traduit par Jacques-Pierre Gougeon. GF-Flammarion 789. Paris : Flammarion.
- Marx, Karl. 2008. Le capital. Livre I, sections I à IV. Champs. Paris : Flammarion.
- Mayen, Patrick. 2008. « Intégrer les savoirs à l'action ». Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de la recherche, 123-37.
- Mayen, Patrick. 2009. L'expérience. [Nachdr. d. Ausg.] 2003. Paris : Harmattan.
- Mayen, Patrick. 2012. « Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle ». Phronesis 1 (1) : 59-67.  
<https://doi.org/10.7202/1006484ar>.
- Mayen, Patrick. 2013. « Apprendre à produire autrement : quelques conséquences pour former à produire autrement ». GREP « Pour », n° N° 219 (mars) : pages 247 à 270.
- Mayen, Patrick. 2016. « Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation ». La professionnalisation en formation. Textes fondamentaux, 121-38.
- Mayen, Patrick. 2018. « S'écarter du travail pour mieux l'apprendre. Une réflexion pour l'ingénierie de formation en situation de travail et pour la conception d'organisations apprenantes ». Éducation permanente, n° 216 : 141-58.
- Mayen, Patrick, et Gagneur Charles-Antoine. 2017. « Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail ». Recherches en éducation, n° 28 (mars). <https://doi.org/10.4000/ree.6050>.
- Mayen, Patrick, et Macler Sarah. 2018. « Apprendre et se former en situation de travail ». Education permanente. <https://www.decitre.fr/revues/education-permanente-n-216-septembre-2018-apprendre-et-se-former-en-situations-de-travail-5552002606544.html>.
- Mayen, Patrick, et Mayeux Catherine. 2003. « Expérience et formation ». Savoirs 1 (1) : 13-53. <https://doi.org/10.3917/savo.001.0013>.

Mayen, Patrick, Métral Jean-François, et Tourmen Claire. 2010a. « Les situations de travail. Références pour les référentiels ». Recherche & formation 64 (2) : 31-46. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191>.

Mayen, Patrick, Métral Jean-François, et Tourmen Claire. 2010b. « Les situations de travail ». Recherche et formation, n° 64 (juillet) : 31-46. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191>.

Mebarki, Malik, et Roquet Pascal. 2003. « Trois décennies de formation continue : de l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie ». Les cahiers d'étude du CUEEP, mai 2003.

Méda, Dominique. 2010a. « Comment mesurer la valeur accordée au travail ? » Sociologie 1 (1) : 121-40. <https://doi.org/10.3917/socio.001.0121>.

Méda, Dominique. 2010b. Le travail : une valeur en voie de disparition ? Nouvelle édition. Champs essais. Paris : Flammarion.

Méda, Dominique. 2018. « II. Simone Weil et Hannah Arendt, deux philosophes du travail post-modernes » : In Qu'est-ce qu'un régime de travail réellement humain ? 27-39. Hermann. <https://doi.org/10.3917/herm.musso.2018.01.0027>.

Meurger, Céline. 2016. « Le compagnonnage en tant qu'institution de formation professionnelle : études de son histoire, de ses curriculums et de ses phénomènes de transmission ». Grenoble École Doctorale des Sciences de l'Homme, du Politique et du Territoire.

Mintzberg, Henry. 2018. *Structure et dynamique des organisations*. Traduit par Pierre Romelaer. Paris : Eyrolles.

Miossec, Yvon, et Rouat Sylvie. 2020. « La recherche d'efficacité dans les actions de santé au travail. Le « travail sur le travail » comme alternative à la formation sur les risques psychosociaux ». Psychologie du Travail et des Organisations 26 (1) : 98-107. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2019.10.004>.

Moisdon, Jean-Claude. 1997. Du mode d'existence des outils de gestion. Paris : S. Arslan.

Moisdon, Jean-Claude. 2005. « Comment apprend-on par les outils de gestion ? Retour sur une doctrine d'usage ». In *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*, 239-50. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.lorin.2005.01.0239>.

Moreau, Gilles. 2005. « Jeunesse et travail : le paradoxe des apprentis ». *Formation Emploi*, n° 89 : 35-46.

Moreau, Gilles. 2008. « Apprentissage : une singulière métamorphose ». *Formation Emploi*, n° 101 (mars) : 119-33.

Moreau, Gilles. 2021. « Les obstacles à une sociologie de la formation des futurs ouvriers et employés en France ». De Boeque supérieur, *Education et société*, n° 46 : 21 à 37.

Moreau Gilles, Maillard Fabienne, et Brucy Guy. 2013. *Le CAP : un diplôme du peuple*. Presses universitaires de Rennes.

Mornata, Cecilia, et Bourgeois Etienne. 2012. « Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ». *Apprendre au travail*, 53-67.

Musso, Pierre, Supiot Alain, Centre culturel international de Cerisy-la-Salle, Institut d'études avancées de Nantes, et International Labour Office, éd. 2018. *Qu'est-ce qu'un régime de travail réellement humain ?* Paris : Hermann.

Naville, Pierre, et Cours-Salies Pierre. 2016. *Vers l'automatisme social ? machines, informatique, autonomie et liberté*. Mille marxismes. Paris : Éditions Syllepse.

Oiry, Ewan. 2011. « Usages imprévus et dynamique des instruments de gestion. Réflexions à partir du cas d'un instrument de gestion des compétences<sup>1</sup> ». *Management international* 15 (2): 11-22. <https://doi.org/10.7202/1003446ar>.

Olry, Paul, et Vidal-Gomel Christine. 2011. « Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie ». *Activités* 08 (8-2). <https://doi.org/10.4000/activites.2604>.

Palazzeschi, Yves. 1998. *Introduction à une sociologie de la formation anthologie de textes français 1944-1994 [Vol. 1] Les pratiques constituantes et les modèles*. Vol. 1. Education et formation. Série Références. Paris, France : Harmattan.

- Palazzeschi, Yves. 2003. « Histoire de la formation, formation de l'histoire ». L'Harmatan, Savoirs, n° N°3 (mars) : PP 7 à 51.
- Palazzeschi, Yves. 2017. « Chapitre 1. Histoire de la formation post-scolaire » : In Traité des sciences et des techniques de la Formation, 51-68. Dunod.  
<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2017.01.0051>.
- Pastré, Pierre. 1999. « L'ingénierie didactique professionnelle, 403-418 ». Carre, P., Caspar, P. (dir.).
- Pastré, Pierre. 1999. « Apprendre des situations ». Apprendre des situations, Education permanente, n° 139.
- Pastré, Pierre. 2006. « Apprendre à faire ». Apprendre et faire apprendre, 109-21. Séminaire STF. Academia.edu
- Pastré, Pierre. 2007. « Analyse du travail et formation ». Recherches en éducation, n° 4 (octobre). <https://doi.org/10.4000/ree.3899>.
- Pastré, Pierre. 2008. « La Didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives ». Travail et Apprentissages 1 (1) : 9-21.  
<https://doi.org/10.3917/ta.001.0009>.
- Pastré, Pierre. 2010. « Quel sujet pour quelle expérience : un point de vue de didactique professionnelle ». Travail et Apprentissages 6 (2) : 46-55.  
<https://doi.org/10.3917/ta.006.0046>.
- Pastré, Pierre, Mayen Patrick, et Vergnaud Gérard. 2006. « La didactique professionnelle ». Revue française de pédagogie, n° 154 (mars) : 145-98.  
<https://doi.org/10.4000/rfp.157>.
- Pellerin, François, et Cahier Marie-Laure. 2019. Organisation et compétences dans l'usine du futur : vers un design du travail ? Les notes de la Fabrique 28. Paris : Presses des Mines-Transvalor la Fabrique de l'industrie.
- Pelpel, Patrice, et Bruicy Guy. 2000. « Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'Etat, l'École et les Entreprises et la certification des compétences », Revue française de pédagogie, 131.

Perreau, Thierry. 2023a. « Des perspectives à venir ? » In Travailler, se former, 71-95. Métiers et formations. Nîmes : Champ social. <https://www.cairn.info/travailler-se-former--9791034607839-p-71.htm>.

Perreau, Thierry. 2023b. « Le travail et ses évolutions ». In Travailler, se former, 13-40. Métiers et formations. Nîmes : Champ social. <https://www.cairn.info/travailler-se-former--9791034607839-p-13.htm>.

Piaget, Jean. 1992. Réussir et comprendre. Paris : PUF.

Pillon, Thierry. 2012. Le corps à l'ouvrage. Un ordre d'idées. Paris : Stock.

Pinte, Gilles. 2019. « De réformes en réformes de la formation continue : le tropisme de l'individualisation : » Savoirs N° 50 (2) : 37-54. <https://doi.org/10.3917/savo.050.0037>.

Poulot, Denis. 1870. Le sublime ou Le travailleur comme il est en 1870 et ce qu'il peut être : question sociale. Librairie internationale. Paris.

Premat, Christophe, et Sigaut Olivier. 2009. « La diffusion des universités populaires en France 1898-1914 ». Colloque "Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea", Casa de Velázquez Madrid/UNED/ Ministerio de Educación de España., Oct 2009, Madrid, Casa de Velázquez, Espagne, octobre.

Prost, Antoine. 2006. « Jalons pour une histoire de la formation des adultes (1920-1980) ». Recherche & formation, n° 53 (décembre) : 11-23. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.979>.

Rairi, Salima, et Ulmann Anne-Lise. 2021. « De l'expérimentation à la généralisation : les AFEST au milieu du gué ? » Éducation Permanente N° 227 (2): 51-61. <https://doi.org/10.3917/edpe.227.0051>.

Rancière, Jacques. 1987. Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. Paris : Fayard.

Renard, Didier. 2001. « Un train peut en cacher un autre. La création du ministère du Travail et de la Prévoyance sociale en 1906 ». Revue française des affaires sociales, n° 2 (juin) : 79-103. <https://doi.org/10.3917/rfas.012.0079>.



Renault, Emmanuel. 2007. « Reconnaissance et travail ». Travailler 18 (2) : 119-35. <https://doi.org/10.3917/trav.018.0119>.

Renault, Emmanuel. 2012. « Dewey et la centralité du travail ». Travailler 28 (2) : 125-48. <https://doi.org/10.3917/trav.028.0125>.

Renault, Emmanuel. 2017. « Chapitre I. Héritages et actualité de la critique immanente du travail ». In Travail vivant et théorie critique, 59-84. Souffrance et théorie. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.cukie.2017.03.0059>.

Rifkin, Jeremy. 1997. La fin du travail. Traduit par Pierre Rouve. La Découverte poche. Paris : Éd. la Découverte.

Roblot, Elisa, et Semedo Luis. 2018. « Former les adultes aux compétences-clés en milieu de travail. Enjeux et perspectives en France et en Europe ». Éducation permanente 2018-3 (216). <https://shs.hal.science/halshs-01872681>.

Roche, Marius. 1948. « La méthode Carrard et la formation professionnelle des adolescents ». Enfance 1 (3) : 245-47. <https://doi.org/10.3406/enfan.1948.1088>.

Rogalski, Janine. 2004. « La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions ». Activités 01 (2). <https://doi.org/10.4000/activites.1259>.

Rogue, Christophe. 2005. Le travail : analyse de la notion, étude de textes, Hegel, Marx, Weber, Arendt. Paris : Colin.

Rosa, Hartmut. 2018. Résonance : une sociologie de la relation au monde. Traduit par Sacha Zilberfarb et Sarah Raquillet. Théorie critique. Paris : La Découverte.

Rousseau, Jean-Jacques. 1762. Emile ou de l'éducation. Paris : J. Bry aîné. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5786957n/f162.item>.

Sainsaulieu, Renaud. 2019. « L'identité au travail ». Références. Paris : Sciences po, les presses.

Samurçay, Renan, et Rabardel Pierre. 2004. « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions (p. 163-180) ». Recherches en didactique professionnelle. Toulouse : Octarès Editions.

Santelmann, Paul. 2018. « AFEST : quelques leçons d'une expérimentation prometteuse ». *Éducation permanente* 216 (3) : 129-40.

Santelmann, Paul. 2021. « Quelles intentions et quelles méthodes pour les AFEST ? » *Éducation Permanente* 227 (2) : 125-35. <https://doi.org/10.3917/edpe.227.0125>.

Schwartz, Yves. 1998. *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique. Le Travail humain*. Paris : Presses Universitaires de France.  
<https://www.cairn.info/reconnaissances-du-travail--9782130486930.htm>.

Schwartz, Yves. 2010. « Quel sujet pour quelle expérience ? » *Travail et Apprentissages* 6 (2) : 11-24. <https://doi.org/10.3917/ta.006.0011>.

Schwartz, Yves, et Duc Marcelle. 2020. « Pluralisme des savoirs et reconfigurations de l'agir au travail ». *Travail et Apprentissages* 21 (2) : 130-47.  
<https://doi.org/10.3917/ta.021.0130>.

Seguy, Jean-Yves. 2007. « École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation : le rôle des compagnons de l'université nouvelle ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 36/3 (septembre) : 289-311. <https://doi.org/10.4000/osp.1432>.

Senge, Peter M, Arnaud Béatrice, et Gauthier Alain. 2019. *La cinquième discipline : l'intelligence collective au service de la performance*.

Sennett, Richard. 2010. *Ce que sait la main : la culture de l'artisanat*. traduction française Editions Albin Michel.

Supiot, Alain, interview de Kott Sandrine, et Piguet Laure. 2018. « De l'« esprit de Philadelphie » à la responsabilité sociale et environnementale des entreprises ». *Le Mouvement Social* 263 (2) : 153. <https://doi.org/10.3917/lms.263.0153>.

Supiot, Alain. 2019 - a. *Le droit du travail*. Vol. 7e éd. *Que sais-je ?* Paris : Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/le-droit-du-travail--9782130815884.htm>.

Supiot, Alain. 2019 - b. *Le travail n'est pas une marchandise. Contenu et sens du travail au XXIe. S.* : Collège de France.

Supiot, Alain, Chenavier Robert, et Collège de France, éd. 2019. *Mondialisation ou globalisation ? les leçons de Simone Weil*. Conférences. Paris : Collège de France.

Supiot, Alain, et Collège de France, éd. 2019. Le travail au XXI<sup>e</sup> siècle. Ivry-sur-Seine : Les Éditions de l'Atelier.

Svendsen, Lars Fr H., et Drouet Léa. 2013. Le travail : gagner sa vie, à quel prix ? Les grands mots. Paris : Éd. Autrement.

Taddéi, François, Becchetti-Bizot Catherine, et Houzel Guillaume. 2017. « Vers une société apprenante ».

Taddéi, François, et Davidenkoff Emmanuel. 2018. Apprendre au XXI<sup>e</sup> siècle. Paris : Calmann-Lévy.

Tanguy, Lucie. 1989-a. « L'enseignement professionnel et technique : du présent au passé ». Formation Emploi 27 (1) : 5-11. <https://doi.org/10.3406/forem.1989.1350>.

Tanguy, Lucie. 1989-b. « Les conventions État-patronat (1945-1961) : un régime de transition ». Formation Emploi 27 (1) : 163-187. <https://doi.org/10.3406/forem.1989.1362>.

Tanguy, Lucie. 2001. « Les promoteurs de la formation en entreprise (1945-1971) ». Travail et emploi, n° 86 (avril) : 27-47.

Tanguy, Lucie. 2007. « 1 : La fabrication d'un bien universel : » In Former pour réformer, 31-68. La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.tangu.2007.01.0031>.

Terrot, Noël. 1997. Histoire de l'éducation des adultes en France : la part de l'éducation des adultes dans la formation des travailleurs 1789-1971. Nouv. éd. mise à jour. Savoir et formation. Paris Montréal : Ed. l'Harmattan.

Theureau, Jacques. 2000. « Anthropologie cognitive et analyse des compétences ». L'analyse de la singularité de l'action, 171-211.

Thievenaz, Joris. 2019. « Pour une approche micrologique de l'expérience en formation d'adultes ». Éducation Permanente 220-221 (3-4) : 233-44. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0233>.

Thievenaz, Joris. 2023. « Présupposés et logiques scientifiques de l'analyse du travail en sciences de l'éducation et de la formation et de la formation ». Éducation Permanente 234-235 (1-2) : 107-20. <https://doi.org/10.3917/edpe.234.0107>.

Thievenaz, Joris, et Mayen Patrick. 2017. « Penser, chercher et agir avec John Dewey ». Questions vives recherches en éducation, n° N° 27 (juillet).  
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.2040>.

Torrès, Olivier. 2012. « Pour une approche contingente de la spécificité de la PME ». Revue internationale P.M.E. 10 (2) : 9-43. <https://doi.org/10.7202/1009022ar>.

Troger, Vincent. 1989. « Les centres d'apprentissage de 1940 à 1960 : le temps des initiatives ». Formation Emploi 27 (1) : 147-62.  
<https://doi.org/10.3406/forem.1989.1361>.

Ulmann, Anne-Lise. 2015. « Apprendre le travail : les liens entre le savoir et l'action. Regards ethnographiques sur le travail et la formation pour deux métiers de la petite enfance ». La Revue de l'Ires 85-86 (2-3) : 45-71.  
<https://doi.org/10.3917/rkli.085.0045>.

Ulmann, Anne-Lise. 2023. « Quatre approches pour une question : comment se servir de l'expérience ? » Éducation Permanente 236 (3) : 69-80.  
<https://doi.org/10.3917/edpe.236.0069>.

Ulmann, Anne-Lise, et Fristalon, Isabelle. 2023. « Quand le travail s'invite, qu'en est-il des visées émancipatrices de la formation ? » Éducation Permanente 234-235 (1-2) : 99-105. <https://doi.org/10.3917/edpe.234.0099>.

Utopia, Mouvement, F'Murrr, et Méda, Dominique. 2018. Le travail, quelles valeurs ? Idées reçues et propositions. Cork : Primento Digital Publishing.

Vatin, François. 2008. Le travail et ses valeurs. Bibliothèque Albin Michel. Idées. Paris : Albin Michel.

Veillard, Laurent. 2023. « Apprendre au travail : rôles et questions didactiques posées, une modalité de transmission dans la formation professionnelle ». Éducation & didactique 17 (1) : 133-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.11449>.

Verdier, Éric, et Doray Pierre. 2021. « La formation professionnelle : parent pauvre de la sociologie de l'éducation ? » Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

Verlhac, Martine. 2023. « Controverses philosophiques sur le plaisir au travail ». Travailler 49 (1) : 53-72. <https://doi.org/10.3917/trav.049.0053>.

Vincent, Guy. 1972. « Histoire et structure du système scolaire français : L'enseignement primaire ». *Revue Française de Sociologie* 13 (1) : 59. <https://doi.org/10.2307/3320456>.

Vion, Martine. 1993. « Analyse de l'apprentissage médié" sur le tas» : le cas du travail de guichet à l'hôpital ». Paris 13.

Weil, Simone. 1949. *L'enracinement*. Idées. Editions Gallimard.

Weil, Simone. 2005. *La condition ouvrière*. Classiques des sciences sociales. Chicoutimi : J.-M. Tremblay. <https://doi.org/10.1522/cla.wes.con>.

Weil, Simone. 2016. « Lettres de jeunesse à Suzanne Aron (1928-1934) ». *Commentaire Numéro155* (3): 553. <https://doi.org/10.3917/comm.155.0553>.

Weil, Simone, et Thibon Gustave. 1991. *La pesanteur et la grâce*. Bibliothèque du XXe siècle. Paris : France loisirs.

Wittorski, Richard. 2008. « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés ». *Formation emploi* 101 (1) : 105-17.

Zarifian, Philippe. 2009. *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle. Le travail humain*. Paris : Presses universitaires de France.

## Annexe 1 L'AFEST, pas à pas

## L'AFEST, pas à pas

La formation en situation  
de travail dans les entreprises  
de l'alimentation en détail



## SOMMAIRE

FORMATEUR

### L'AFEST pas à pas



BÉNÉFICIAIRE

- › Maîtriser la compétence avec la formation en situation de travail 4
- › Les 3 temps de la formation en situation de travail 6
- › La formation en situation de travail, ça s'organise 7
- › Devenir formateur fest 8
- › Devenir bénéficiaire fest 10
- › Situations de travail de 1 à 5, les questions à se poser avant et après 12

Document à conserver en cas de contrôle par OPCO EP

Maîtriser la compétence .....  
 .....  
 .....  
 avec la formation en situation de travail

### Ce qu'il faut retenir sur l'AFEST

Depuis 2018, la loi reconnaît l'AFEST pour encadrer les formations dites « sur le tas » réalisées dans les entreprises.

A l'intérieur de l'entreprise, quelqu'un (l'employeur ou un salarié) maîtrise une compétence qui doit être partagée par l'équipe.

Le parcours est construit à partir de plusieurs situations de travail réelles, riches en apprentissage et dont la complexité est progressive.

Chaque situation est organisée en 3 temps : avant, pendant et après l'action.

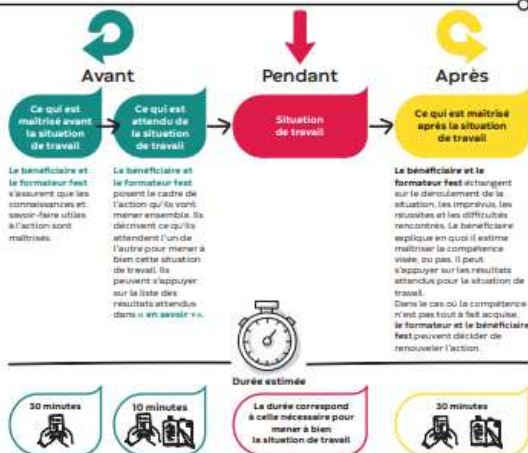


**LE CONSEILLER OPÉ ET ACCOMPAGNE LES ENTREPRISES POUR AJUSTER LES PARCOURS À LEURS BESOINS EN COMPÉTENCES ET À LEUR ORGANISATION DU TRAVAIL.**

### le parcours Hygiène et sécurité alimentaire en 5 situations de travail

- 1** Nettoyage du labo après fabrication
- 2** Mise en place du poste de travail avant fabrication
- 3** Réception et stockage des matières premières
- 4** Préparation d'un produit en laboratoire
- 5** Préparation d'un produit en présence du client

### Les 3 temps de la formation en situation de travail



### La formation en situation de travail, ça s'organise

Toute l'équipe est informée qu'une action de formation en situation de travail va être mise en place. Le formateur et le bénéficiaire font planifier ensemble le parcours. Afin d'optimiser la formation, il est recommandé de l'organiser sur trois semaines maximum.

La durée de chaque situation varie selon la complexité des tâches et leur maîtrise par le bénéficiaire.



SITUATION DE TRAVAIL	DURÉE ESTIMÉE
SITUATION DE TRAVAIL 1	MTE ET HEURE
SITUATION DE TRAVAIL 2	MTE ET HEURE
SITUATION DE TRAVAIL 3	MTE ET HEURE
SITUATION DE TRAVAIL 4	MTE ET HEURE
SITUATION DE TRAVAIL 5	MTE ET HEURE



## Devenir formateur fest

Pour qu'un apprentissage soit efficace, il ne suffit pas de dire ce qu'il faut faire, ni même de montrer comment faire un geste professionnel. **Il convient de mettre celui qui apprend dans la situation de faire lui-même.** Pour cela, une relation fondée sur la confiance, l'authenticité, la sincérité est nécessaire et l'expression de jugement dévalorisant est à proscrire.

### A CHACUN SON STYLE... MAIS ADAPTÉ À LA FORMATION EN SITUATION DE TRAVAIL



#### Le transmissif

Dans cette posture, le formateur cherche avant tout à transmettre des savoirs. Parfois utile, cette façon de faire maintient le bénéficiaire de la formation dans une attitude passive.



#### Le compagnonnage

Dans cette posture, le formateur joue le rôle de modèle. Il montre l'exemple à suivre, le geste à effectuer. Le bénéficiaire de la formation est d'abord observateur, puis acteur. Il se construit en imitant ce que produit le formateur.

6 L'AFEST, pas à pas



#### Le facilitateur

Cette posture est centrée sur le bénéficiaire. Il est auteur et acteur de son apprentissage, il s'autodirige, il est seul maître du développement de ses compétences. Le formateur accompagnateur, est personne ressource et se met à sa disposition en cas de besoin.

#### QUELQUES SUGGESTIONS POUR DÉVELOPPER DES ATTITUDES POSITIVES ET FACILITER LES APPRENTISSAGES

- › Être soi-même et témoigner une attention bienveillante à celui qui apprend.
- › Faire confiance à celui qui apprend, accepter ses craintes et parfois ses réticences.
- › Discuter, échanger sur les objectifs de la formation pour créer une adhésion, se mettre d'accord sur un « contrat ».
- › Expliquer le sens de la formation, son utilité.
- › Être à l'écoute, essayer de comprendre le point de vue, prendre en compte ce qui est dit, ne pas contraindre, ni imposer.
- › Favoriser l'autonomie, le « faire soi-même ».
- › Respecter les rythmes d'apprentissage.
- › Valoriser les réussites et dédramatiser les échecs.
- › Éviter les jugements négatifs.

La formation en situation de travail dans les entreprises de l'alimentation en 2014

## Devenir bénéficiaire fest

Pour transmettre tout ou partie d'une compétence, un employeur ou un collègue devient momentanément formateur dans le cadre d'une formation en situation de travail.

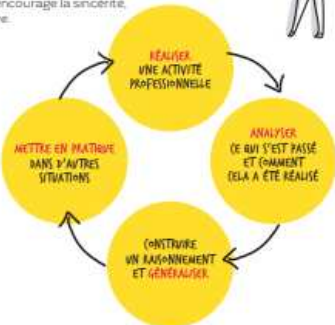
Il ne suffit pas de copier les gestes ou d'écouter celui qui maîtrise pour que cet apprentissage soit efficace.

Il est indispensable de se mettre en situation de faire soi-même et d'expliquer pourquoi et comment on le fait.

Favoriser une relation fondée sur la confiance garantit l'authenticité des échanges et encourage la sincérité, sans craindre le regard de l'autre.



Se former en situation de travail c'est construire la compétence à partir d'activités expérimentales, analysées et modélisées



10 L'AFEST, pas à pas



#### QUELQUES SUGGESTIONS POUR DÉVELOPPER DES ATTITUDES POSITIVES ET FACILITER LES APPRENTISSAGES

- › Être soi-même, faire preuve d'attention, jouer le jeu, essayer.
- › S'auto-évaluer, accepter de réfléchir à son expérience.
- › Faire confiance à celui qui transmet, accepter ses observations, ne pas craindre son évaluation.
- › Droit à l'essai et à l'erreur : c'est en essayant, en se trompant, en tâtonnant qu'on apprend.
- › Prendre le temps nécessaire avant, pendant et après l'action pour bien la cadrer, en mesurer les effets et en retenir les points marquants.
- › Exprimer ses façons de faire, même si elles sont différentes de celles du formateur.

La formation en situation de travail dans les entreprises de l'alimentation en 2014

Situation 1

Avant

Après

Nettoyage du labo après fabrication

Les questions à se poser et à poser avant la situation de travail



L'intérêt est de préciser les apprentissages visés grâce à la situation, de cadrer la démarche et d'identifier en amont les points de vigilance.

- Quels sont les objectifs de la situation de travail afin qu'elle soit propice à la formation ?
- Quelles tâches sont à réaliser ?
- Quelles méthodes de travail ?
- Quels outils utiliser ?
- Quels points, étapes, processus doivent être particulièrement surveillés ?
- Quelles sont les difficultés à anticiper ?
- ... ?



Les questions à se poser et à poser après la situation de travail



L'intérêt est de préciser les apprentissages visés grâce à la situation, de cadrer la démarche et d'identifier en amont les points de vigilance.

- Qu'est-ce qui a marché ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui a été le plus facile à faire ? Ce qui a été le plus difficile à faire ?
- Y'a-t-il eu des imprévus ? Pourquoi ? Auront-ils pu être évités ?
- Les ajustements réalisés étaient-ils adaptés ?
- Si c'était à refaire, quelles améliorations apporter ?
- Commentaires : par exemple, les points de vigilance, les difficultés, les succès, etc.



Dans le cas où la compétence ne serait pas tout à fait acquise, le formateur et le bénéficiaire fest peuvent décider de renouveler l'action.

La situation, contexte et note d'ambiance

➤ Date de réalisation, heure

➤ Conditions de réalisation, le cas échéant

➤ Durée constatée

Pendant

Resenti du bénéficiaire au terme de la FEST

Resenti du formateur au terme de la FEST

Situation 2

Avant

Après

Mise en place du poste de travail avant fabrication

Les questions à se poser et à poser avant la situation de travail



L'intérêt est de préciser les apprentissages visés grâce à la situation, de cadrer la démarche et d'identifier en amont les points de vigilance.

- Quels sont les objectifs de la situation de travail afin qu'elle soit propice à la formation ?
- Quelles tâches sont à réaliser ?
- Quelles méthodes de travail ?
- Quels outils utiliser ?
- Quels points, étapes, processus doivent être particulièrement surveillés ?
- Quelles sont les difficultés à anticiper ?
- ... ?



Les questions à se poser et à poser après la situation de travail



L'intérêt est de préciser les apprentissages visés grâce à la situation, de cadrer la démarche et d'identifier en amont les points de vigilance.

- Qu'est-ce qui a marché ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui a été le plus facile à faire ? Ce qui a été le plus difficile à faire ?
- Y'a-t-il eu des imprévus ? Pourquoi ? Auront-ils pu être évités ?
- Les ajustements réalisés étaient-ils adaptés ?
- Si c'était à refaire, quelles améliorations apporter ?
- Commentaires : par exemple, les points de vigilance, les difficultés, les succès, etc.



Dans le cas où la compétence ne serait pas tout à fait acquise, le formateur et le bénéficiaire fest peuvent décider de renouveler l'action.

La situation, contexte et note d'ambiance

➤ Date de réalisation, heure

➤ Conditions de réalisation, le cas échéant

➤ Durée constatée

Pendant

Resenti du bénéficiaire au terme de la FEST

Resenti du formateur au terme de la FEST

### Réception et stockage des matières premières

Les questions à se poser et à poser **avant** la situation de travail



L'intérêt est de préciser les apprentissages visés grâce à la situation, de cadrer la démarche et d'identifier en amont les points de vigilance.

- Quels sont les objectifs de la situation de travail afin qu'elle soit propice à la formation ?
- Quelles tâches sont à réaliser ?
- Quelles méthodes de travail ?
- Quels outils utiliser ?
- Quels points, étapes, processus doivent être particulièrement surveillés ?
- Quelles sont les difficultés à anticiper ?
- ...



La situation, contexte et note d'ambiance

- Date de la réalisation, heure
- Conditions de réalisation, le cas échéant
- Durée constatée



Les questions à se poser et à poser **après** la situation de travail



L'intérêt est de préciser les apprentissages visés grâce à la situation, de cadrer la démarche et d'identifier en amont les points de vigilance.

- Qu'est-ce qui a marché ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui a été le plus facile à faire ? Ce qui a été le plus difficile à faire ?
- Y'a-t-il eu des imprévus ? Pourquoi ? Aurait-il pu être évité ?
- Les ajustements réalisés étaient-ils adaptés ?
- Si c'était à refaire, quelles améliorations apporter ?
- Commentaires : par exemple, les points de vigilance, les difficultés, les succès, etc.



Dans le cas où la compétence ne serait pas tout à fait acquise, le formateur et le bénéficiaire peuvent décider de renouveler l'action.

Resenti du bénéficiaire au terme de la FESF



Resenti du formateur au terme de la FESF



### Préparation d'un produit en laboratoire

Les questions à se poser et à poser **avant** la situation de travail



L'intérêt est de préciser les apprentissages visés grâce à la situation, de cadrer la démarche et d'identifier en amont les points de vigilance.

- Quels sont les objectifs de la situation de travail afin qu'elle soit propice à la formation ?
- Quelles tâches sont à réaliser ?
- Quelles méthodes de travail ?
- Quels outils utiliser ?
- Quels points, étapes, processus doivent être particulièrement surveillés ?
- Quelles sont les difficultés à anticiper ?
- ...



La situation, contexte et note d'ambiance

- Date de la réalisation, heure
- Conditions de réalisation, le cas échéant
- Durée constatée



Les questions à se poser et à poser **après** la situation de travail



L'intérêt est de préciser les apprentissages visés grâce à la situation, de cadrer la démarche et d'identifier en amont les points de vigilance.

- Qu'est-ce qui a marché ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qui a été le plus facile à faire ? Ce qui a été le plus difficile à faire ?
- Y'a-t-il eu des imprévus ? Pourquoi ? Aurait-il pu être évité ?
- Les ajustements réalisés étaient-ils adaptés ?
- Si c'était à refaire, quelles améliorations apporter ?
- Commentaires : par exemple, les points de vigilance, les difficultés, les succès, etc.



Dans le cas où la compétence ne serait pas tout à fait acquise, le formateur et le bénéficiaire peuvent décider de renouveler l'action.

Resenti du bénéficiaire au terme de la FESF



Resenti du formateur au terme de la FESF



### Préparation d'un produit en présence du client

Les questions à se poser et à poser **avant** la situation de travail



L'intérêt est de préciser les apprentissages visés grâce à la situation, de cadrer la démarche et d'identifier en amont les points de vigilance.

- » Quels sont les objectifs de la situation de travail afin qu'elle soit propice à la formation ?
- » Quelles tâches sont à réaliser ?
- » Quelles méthodes de travail ?
- » Quels outils utiliser ?
- » Quels points, étapes, processus doivent être particulièrement surveillés ?
- » Quelles sont les difficultés à anticiper ?
- » ... ?

*le*

Les questions à se poser et à poser **après** la situation de travail



L'intérêt est de préciser les apprentissages visés grâce à la situation, de cadrer la démarche et d'identifier en amont les points de vigilance.

- » Qu'est-ce qui a marché ? Pourquoi ?
- » Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? Pourquoi ?
- » Qu'est-ce qui a été le plus facile à faire ?
- » Ce qui a été le plus difficile à faire ?
- » Y a-t-il eu des imprévus ? Pourquoi ?
- » Aurait-il pu être évité ?
- » Les ajustements réalisés étaient-ils adaptés ?
- » Si c'était à refaire, quelles améliorations apporter ?

» Commentaires : par exemple, les points de vigilance, les difficultés, les succès, etc.

*le*

Dans le cas où la compétence ne serait pas tout à fait acquise, l'animateur et le bénéficiaire font peut-être décider de renouveler l'action.

La situation, contexte et note d'ambiance

» Date de réalisation, heure : .....

» Conditions de réalisation, le cas échéant : .....

» Durée constatée : .....

Pendant

*le*

Ressenti du bénéficiaire au terme de la FET



Ressenti du formateur au terme de la FET



### NOTES

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



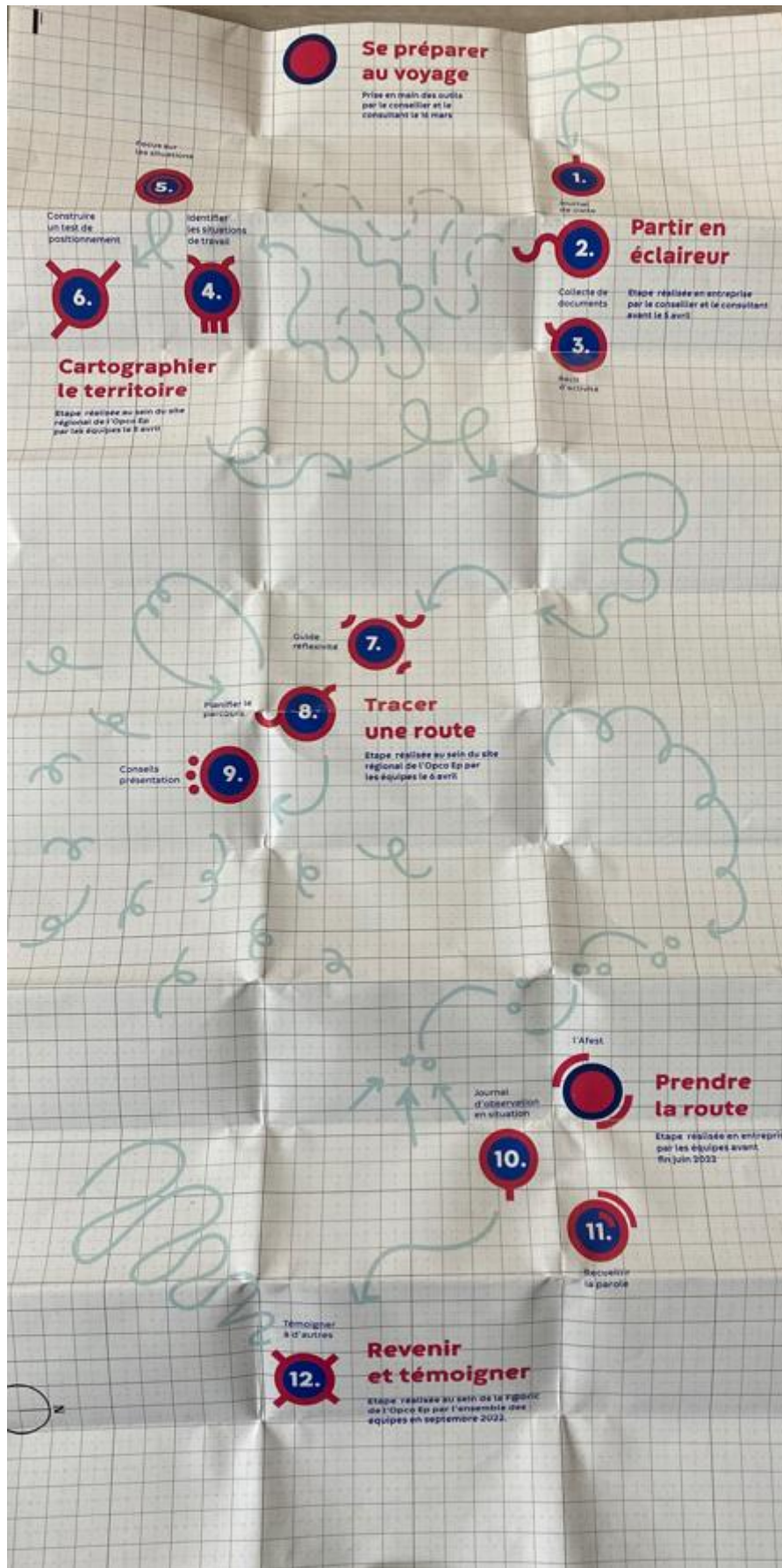
Vous venez d'achever une action de formation en situation de travail.

Cette modalité peut être adaptée à d'autres parcours d'apprentissage, pour le développement d'autres compétences utiles à votre entreprise.

N'hésitez pas à consulter votre conseiller OPCO EP si vous souhaitez à nouveau recourir aux AFEST.



## Annexe 2 Le kit Afest'ival



La carte du parcours



**Les outils associés aux 5 étapes du parcours**





## Annexe 3 Liste des mots du travail et de la formation, avant et après l'AFEST

Mots du travail				Mots de la formation			
avant AFEST		après AFEST		avant AFEST		après AFEST	
Mot	Emplois	Mot	Emplois	Mot	Emplois	Mot	Emplois
faire	36	faire	34	faire	41	faire	38
fait	32	fait	33	formation	24	fait	37
travail	23	travail	12	fait	19	formation	23
travailler	14	différent	10	apprendre	19	après	18
machine	13	temps	9	après	11	temps	18
aimer	12	poste	9	beaucoup	9	trouver	16
métier	11	machine	8	expliquer	9	question	13
beaucoup	11	travailler	8	école	8	avant	10
après	10	pratique	7	pourquoi	8	former	10
monde	8	compte	7	comment	8	apprendre	9
équipe	8	impact	7	former	8	comment	8
temps	8	arriver	7	monde	6	travail	8
enfant	8	management	7	hygiène	6	technique	8
entreprise	8	rendre	6	exemple	6	fin	7
sardine	8	après	6	parler	6	expliquer	7
expliquer	7	technique	6	envie	6	poser	7
étiquette	7	formation	6	apporter	6	réflexivité	7
partie	7	praticien	6	métier	6	formateur	7
apporter	7	réflexivité	6	sécurité	6	montrer	6
arriver	7	collaborateur	6	trouver	6	parler	6
pourquoi	6	trouver	6	important	5	entreprise	5
production	6	caisse	6	temps	5	beaucoup	5
qualité	6	client	5	situation	5	expliqué	5
poste	6	avant	5	travail	5	compte	5
important	6	Progresser	5	transmettre	5	envie	5
gars	5	marge	5	notion	5	réfléchir	4
envie	5	aise	5	expérience	4	pourquoi	4
comment	5	manager	5	stage	4	super	4
plein	5	diagnostic	5	entreprise	4	gros	4
personnel	5	terrain	5	compliqué	4	montré	4
vrai	5	point	5	forme	4	content	4
pareil	5	connaître	5	demander	4	compris	4
collaborateur	5	exemple	4	arriver	4	pratique	4
terrain	5	coup	4	différent	4	écharpe	4
professionnel	4	professionnel	4	aimer	4	rapport	4
autonome	4	content	4	boucherie	3	AFEST	4
fonctionner	4	comment	4	prof	3	étape	4
geste	4	geste	4	montre	3	dossier	4
compliqué	4	passer	4	aider	3	commencer	4
boucherie	4	fin	4	montrer	3	geste	4
fier	4	réfléchir	4	bout	3	amener	4
atelier	4	différemment	4	revenir	3	aimer	4
bobine	4	départ	4	journée	3	arriver	4
heure	4	ouvert	4	écharpe	3	apporter	4
nettoyage	4	écharpe	4	base	3	différent	4
traçabilité	4	personnel	4	question	3	enfant	3
chef	4	réflexion	4	terrain	3	outil	3
enfance	4	niveau	4	passe	3	simple	3
accompagner	4	communication	4	profiter	3	acquis	3
accompagnement	4	résultat	4	immobilier	3	prévu	3
difficulté	4	métier	4	qualité	3	application	3
échange	4	chiffre	4	fier	3	manière	3
rapide	4	crochet	4	poste	3	efficace	3
maintenir	4	maintenir	4	parent	3	marge	3
expérience	3	apprendre	4	retrouve	2	début	3
boulot	3	compétence	4	sortir	2	regarder	3
regarder	3	donne	3	professionnel	2	posé	3
trouver	3	endroit	3	début	2	apprécié	3
mec	3	tas	3	fin	2	aimé	3
bossier	3	semaine	3	donne	2	remplir	3
sens	3	entreprise	3	stagiaire	2	répondre	3
passe	3	gros	3	coup	2	point	3

Mots du travail				Mots de la formation			
avant AFEST		après AFEST		avant AFEST		après AFEST	
vie	3	début	3	responsabilité	2	vision	3
compte	3	pourquoi	3	minimum	2	situation	3
gros	3	formateur	3	perfectionnement	2	besoin	3
respecter	3	repandre	3	niveau	2	pendant	3
attention	3	enfant	3	chef	2	journée	3
content	3	ben	3	truc	2	diagnostic	3
papier	3	demander	3	atelier	2	transmettre	3
client	3	communiquer	3	tas	2	Mélanie	3
produit	3	envie	3	semaine	2	poste	3
matin	3	porter	3	œuvre	2	carrément	3
avant	3	observer	3	vente	2	utiliser	3
structure	3	approche	3	théorique	2	penser	3
connaître	3	groupe	3	employer	2	collaborateur	3
parler	3	problématique	3	arrivée	2	continu	3
manager	3	conseiller	3	client	2	marger	3
développement	3	venir	3	extérieur	2	passer	3
évolution	3	tâche	3	travailler	2	assistant	3
salon	3	capable	3	fonction	2	main	3
savoir-faire	3	couvercle	3	point	2	sympa	2
changer	3	habitude	3	portage	2	formel	2
immobilier	3	main	3	porter	2	franchement	2
venir	3	assistant	3	bébé	2	axe	2
utiliser	3	cheveu	3	remettre	2	justement	2
adapter	3	attaché	3	pensé	2	amélioration	2
opérateur	3	affaire	3	équipe	2	instant	2
couleur	3	sentir	3	enfant	2	résultat	2
étape	3	coiffeur	3	compte	2	pertinent	2
pesée	3	commencer	3	pareil	2	boucherie	2
caisse	3	nettoyage	2	collaborateur	2	concret	2
différent	3	théorie	2	compris	2	gars	2
famille	3	action	2	phrase	2	hyper	2
cœur	2	améliorer	2	salon	2	automatiquement	2
intéresser	2	poser	2	vite	2	deuxième	2
accompli	2	écrit	2	reste	2	évidemment	2
miser	2	beaucoup	2	réussir	2	passé	2
passion	2	fabrication	2	formateur	2	discuté	2
pied	2	assez	2	autodidacte	2	ensemble	2
billot	2	magasin	2	assez	2	bobine	2
manuel	2	pertinent	2	améliorer	2	suivre	2
technique	2	grave	2	polyvalent	2	monter	2
Reprendre	2	essayer	2	gérant	2	étiquette	2
Paris	2	sortie	2	pesée	2	assimilé	2
besoin	2	entrée	2	activité	2	vite	2
coup	2	autrement	2	passer	2	important	2
patron	2	étiquette	2	livret	2	agréable	2
époque	2	fier	2	sardine	2	carnet	2
marcher	2	former	2	rendre	2	questionnaire	2
lourd	2	dentiste	2	adapter	2	pause	2
main	2	travaillé	2	arranger	2	positionnement	2
habitude	2	anticiper	2	arrivant	2	vrai	2
fin	2	difficulté	2	clef	2	travailler	2
principe	2	besoin	2	connaître	2	accueil	2
remplir	2	demande	2	copain	2	activité	2
pointer	2	partie	2	étude	2	Priscilla	2
manque	2	fonction	2	intérimaire	2	adoré	2
sortie	2	Joana	2	mot	2	yoga	2
travaillé	2	extérieur	2	note	2	personnel	2
parfum	2	positionner	2	venir	2	heure	2
avance	2	école	2	heure	1	base	2
difficile	2	discuter	2	réalité	1	remarqué	2
dépose	2	pendant	2	sort	1	coup	2
feuille	2	heure	2	commerce	1	approche	2
système	2	occuper	2	boulot	1	compliqué	2

Mots du travail				Mots de la formation			
avant AFEST		après AFEST		avant AFEST		après AFEST	
plan	2	expliqué	2	gars	1	réel	2
correctement	2	AFEST	2	débouler	1	métier	2
vérifier	2	sécurité	2	trouille	1	construire	2
propre	2	Priscilla	2	franchement	1	matière	2
commencer	2	bien-être	2	capital	1	revoir	2
longtemps	2	simple	2	connaissance	1	évoluer	2
porter	2	rendu	2	rémunération	1	apprenant	2
bras	2	apporter	2	confrontation	1	élément	2
pratique	2	employer	2	scolaire	1	échanger	2
apprendre	2	rapport	2	correspondre	1	confiance	2
grandir	2	train	2	retour	1	aidé	2
rapport	2	rôle	2	flatteur	1	comprendre	2
sujet	2	ressentir	2	évidence	1	formé	2
attente	2	vision	2	posé	1	discussion	2
pendant	2	chance	2	montré	1	écrit	2
évoluer	2	satisfaction	2	répondre	1	concentré	2
question	2	objectif	2	difficulté	1	éviter	2
gestion	2	créativité	2	position	1	changer	2
montrer	2	artistique	2	enseignement	1	raté	2
vibrer	2	positionnement	2	immense	1	carte	2
échanger	2	changer	2	respectueux	1	essayer	2
chiffre	2	confiance	2	péjoratif	1	apercevoir	2
plaisir	2	possible	2	Nolwein	1	écouter	2
joie	2	aider	2	techniquement	1	intéresser	2
répondre	2	évoluer	2	éventuellement	1	minute	2
appliquer	2	solution	2	gestion	1	ressentir	2
commercial	2	avis	2	ouvrier	1	compétence	2
arrivée	2	connaissance	2	loin	1	phase	2
confiance	2	empêcher	2	plein	1	réflexif	2
entier	2	glaçage	2	inconvenient	1	échange	2
pelle	2	pesée	2	académique	1	débrief	1
numérique	2	attraper	2	cueillir	1	chiant	1
série	2	posé	2	production	1	cool	1
réglage	2	filet	2	partout	1	informatique	1
journée	2	sardine	2	manque	1	léger	1
demi-heure	2	ingrat	2	laisse	1	reparler	1
organisation	2	dur	2	année	1	doute	1
nouveauté	2	année	2	maladroit	1	réponse	1
planning	2	condition	2	normal	1	normal	1
assez	2	réel	2	patient	1	endroit	1
poisson	2	étiqueteur	2	automatique	1	obtenir	1
occuper	2	démarrer	2	machine	1	donne	1
tapis	2	conforter	2	mois	1	école	1
tomber	2	intéressé	2	normalement	1	commentaire	1
froid	2	instrument	2	simple	1	stade	1
humidité	2	question	2	bloquer	1	canoé	1
coincer	2	interroger	2	pendant	1	renforcer	1
doigt	2	appeler	2	demi-journée	1	lien	1
blouse	2	boiter	2	repos	1	professionnel	1
laisser	2	suivre	2	concrètement	1	chef	1
bureau	2	marcher	2	facilement	1	obligatoire	1
exécutant	2	top	1	demande	1	inspirer	1
maîtriser	2	anticipation	1	intérêt	1	assurer	1
compétence	2	obligé	1	obligation	1	prérequis	1
adorer	2	par	1	entendre	1	typique	1
agir	2	prévoir	1	écoute-moi	1	type	1
carton	2	viande	1	café	1	intérêt	1
comprendre	2	assaisonnement	1	ensemble	1	pose	1
conditionner	2	longue	1	regard	1	résoudre	1
considérer	2	évidemment	1	regarder	1	tas	1
contrôle	2	hachoir	1	refroidissement	1	évident	1
fileteur	2	poussoir	1	vérifier	1	vidéo	1
format	2	part	1	évidemment	1	roulant	1

Mots du travail				Mots de la formation			
avant AFEST		après AFEST		avant AFEST		après AFEST	
importer	2	réalisation	1	insister	1	raccord	1
individu	2	rosbeef	1	retransmettre	1	changement	1
informatiser	2	sympa	1	fur	1	dérouleur	1
organiser	2	ficelage	1	mesure	1	descendre	1
paquet	2	précis	1	massage	1	dimension	1
parent	2	poids	1	embarqué	1	impeccable	1
passionné	2	correspondre	1	éducation	1	machine	1
penser	2	parfaitement	1	élever	1	oublie	1
cursus	1	commande	1	organiser	1	remontre	1
classique	1	instant	1	participer	1	UDR	1
BP	1	stade	1	graine	1	rouler	1
CAP	1	contexte	1	partager	1	Gabrain	1
installé	1	amélioration	1	réussi	1	savoir-faire	1
cadre	1	utiliser	1	réellement	1	débriefer	1
concret	1	avancer	1	plaisir	1	annulé	1
monte	1	bureau	1	diagnostic	1	solliciter	1
montée	1	nom	1	trame	1	réviser	1
soir	1	aide	1	observer	1	module	1
sentiment	1	pareil	1	intégrer	1	Delphine	1
stimulation	1	miracle	1	aparté	1	facile	1
normalement	1	principe	1	réfléchir	1	intervention	1
subit	1	UDR	1	intervention	1	réflexion	1
loin	1	Cédric	1	amélioration	1	posture	1
décarcasser	1	Gabrain	1	amont	1	aménager	1
assister	1	arrêter	1	préparé	1	proposition	1
commenté	1	raison	1	interne	1	fondamentalement	1
explication	1	remise	1	général	1	réussi	1
aspect	1	route	1	cursus	1	support	1
montre	1	Mystère	1	technicité	1	suffisamment	1
éventuellement	1	inquiéter	1	accompagner	1	écrire	1
pièce	1	attendre	1	structure	1	aspiration	1
constater	1	rouler	1	pôle	1	champ	1
facile	1	réussi	1	réinterrogera	1	gène	1
idéal	1	aimé	1	aise	1	présence	1
MOF	1	évident	1	manager	1	tiers	1
frotter	1	lancer	1	écoute	1	truc	1
concours	1	dégager	1	quotidien	1	optimum	1
monter	1	risque	1	agent	1	initiale	1
jeune	1	difficile	1	mission	1	théorie	1
avenir	1	manipulation	1	passée	1	zéro	1
lâcher	1	questionnaire	1	soi-même	1	principe	1
position	1	internet	1	réussite	1	indication	1
enseignement	1	reposer	1	défi	1	enseignant	1
décoffrage	1	remettre	1	fierté	1	praticien	1
pettes	1	plat	1	biais	1	pédagogie	1
boulon	1	module	1	lecture	1	rester	1
artisanat	1	prothèse	1	époque	1	mutique	1
cru	1	endodontie	1	honte	1	régler	1
face	1	bouquin	1	job	1	portage	1
élite	1	revenir	1	cherche	1	marche	1
kiffent	1	méthode	1	continuer	1	sécurité	1
70H	1	essayé	1	lendemain	1	regardé	1
semaine	1	comprendre	1	maturité	1	pareil	1
sourire	1	forme	1	appuyer	1	midi	1
implication	1	binôme	1	manière	1	apprentissage	1
épanoui	1	vrai	1	caler	1	préparation	1
chier	1	chaîne	1	ordre	1	refaire	1
horreur	1	stérilisation	1	évaluer	1	massage	1
reconnaissance	1	cabinet	1	technique	1	système	1
labeur	1	matériel	1	vrai	1	job	1
répétition	1	situation	1	organisation	1	café	1
arrêt	1	ouverture	1	mesurer	1	durée	1
automatiquement	1	élève	1	issue	1	mois	1

Mots du travail				Mots de la formation			
avant AFEST		après AFEST		avant AFEST		après AFEST	
automatique	1	mois	1	diplôme	1	plaisir	1
complet	1	corriger	1	contrat	1	retour	1
chaîne	1	super	1	qualification	1	elles-mêmes	1
usine	1	continuer	1	CQP	1	rendu	1
souci	1	table	1	employé	1	genre	1
débrouille	1	partager	1	habitude	1	âge	1
vigilant	1	décrire	1	accueillir	1	tard	1
trad	1	filles	1	présenter	1	persuadé	1
traditionnel	1	deuxième	1	donner	1	structure	1
travers	1	détailler	1	EPI	1	niveau	1
grave	1	évidence	1	Jean-Philippe	1	projet	1
casse	1	enfance	1	tuteur	1	approcher	1
hier	1	remis	1	rue	1	différemment	1
agaçant	1	bas-âge	1	facile	1	aider	1
énervant	1	waouh	1	palettisation	1	impact	1
drôle	1	appui	1	glaçage	1	conscience	1
subir	1	jeune	1	besoin	1	patience	1
accepter	1	attention	1	recrudescence	1	détecter	1
oublier	1	posture	1	paradoxal	1	développer	1
bruit	1	portage	1	contrôle	1	groupe	1
sécurité	1	elles-mêmes	1	train	1	montage	1
obligatoire	1	dialoguer	1	attention	1	Aline	1
stressé	1	gestionnaire	1	employeur	1	tuteur	1
admettre	1	dirigeant	1	établir	1	soutien	1
pile	1	mener	1	reconnaitre	1	penché	1
régulier	1	fort	1	regardant	1	Internet	1
évident	1	gestion	1	travaillé	1	imprégner	1
marger	1	réunion	1	avant	1	autodidacte	1
cellule	1	équipe	1	agro-alimentaire	1	accord	1
monotone	1	regardé	1	rythme	1	étude	1
responsable	1	vidéo	1	capable	1	management	1
film	1	discuté	1	propre	1	parcours	1
suivi	1	procédé	1	caisse	1	prospection	1
DLC	1	âge	1	consciencieux	1	cibler	1
température	1	ensemble	1	raclette	1	évaluer	1
réception	1	position	1	sol	1	amont	1
maîtrise	1	acquis	1	glisser	1	aval	1
sanitaire	1	feeling	1	aliment	1	manager	1
intervenir	1	principal	1	laver	1	donnant-donnant	1
situation	1	remarqué	1	charlotte	1	adapter	1
exemple	1	manière	1	tête	1	Maxime	1
photo	1	hyper	1	simplement	1	aide	1
endroit	1	créatif	1	absent	1	suivi	1
globalement	1	guider	1	accepter	1	crescendo	1
nettoyé	1	professionnellement	1	acquis	1	suivant	1
assurer	1	coiffure	1	actuel	1	difficulté	1
intéressant	1	coupe	1	adorer	1	auparavant	1
assimilé	1	couleur	1	algue	1	vérifier	1
partout	1	frange	1	annonce	1	possession	1
fur	1	décision	1	appeler	1	produire	1
mesure	1	réfléchi	1	asseoir	1	calage	1
exactement	1	choix	1	attendre	1	découpe	1
hygiène	1	drive	1	blessé	1	laminage	1
fonction	1	projeter	1	bloqué	1	vernis	1
évidement	1	participatif	1	camion	1	Normalement	1
univers	1	doute	1	case	1	partout	1
pique	1	recul	1	cheveu	1	quotidien	1
rappel	1	pro	1	commercialiser	1	Ben	1
désinfection	1	construit	1	communiquer	1	compréhension	1
général	1	expérience	1	compétence	1	calcul	1
parentalité	1	MORGANE	1	comprendre	1	métrage	1
bien-être	1	Cathy	1	concerner	1	Demande	1
soulager	1	tester	1	conduire	1	globalement	1

Mots du travail				Mots de la formation			
avant AFEST		après AFEST		avant AFEST		après AFEST	
décidé	1	trame	1	content	1	systématiquement	1
ensemble	1	agréablement	1	continu	1	classique	1
gérer	1	surprise	1	convoquer	1	production	1
distance	1	débutant	1	coquillage	1	parallèlement	1
paperasse	1	laisser	1	débrouiller	1	utilisation	1
jugement	1	adéquation	1	défaut	1	tire-palettes	1
autonomie	1	alléger	1	désigner	1	maitrise	1
satisfaction	1	malléable	1	discuter	1	appliqué	1
début	1	protocolaire	1	jeune	1	vachement	1
labellisation	1	interagir	1	efficace	1	matinée	1
Agire	1	transmettre	1	maintenir	1	fonction	1
labellisée	1	tendance	1	réponse	1	productivité	1
Avent	1	statut	1	enseigner	1	visuel	1
Noël	1	interne	1	pâquerette	1	est-ce-que	1
cadeau	1	régler	1	importer	1	français	1
remercier	1	passé	1	malade	1	notion	1
possible	1	Alfred	1	intérim	1	langage	1
apte	1	Estelle	1	laisser	1	limité	1
entendre	1	accord	1	perdre	1	pointu	1
pleurer	1	chouette	1	terme	1	reconnaitre	1
consoler	1	appuyer	1	organisme	1	participer	1
patience	1	bouton	1	session	1	formalisé	1
Covid	1	chef	1	légal	1	employeur	1
cafés-papote	1	barre	1	oublier	1	Jean-Philippe	1
trimestre	1	importance	1	rester	1	référent	1
table	1	force	1	lire	1	exemple	1
propreté	1	libérer	1	essayer	1	engouement	1
alimentation	1	test	1	public	1	lancé	1
région	1	appréhender	1	raviver	1	élan	1
moitié	1	cadrer	1	huir	1	enseigner	1
garde	1	correctement	1	penser	1	proprement	1
liste	1	tôt	1	emmener	1	propre	1
incroyable	1	ambiance	1	famille	1	forme	1
reste	1	dingue	1	enrichir	1	preneur	1
fête	1	gagner	1	nourrir	1	monde	1
évolué	1	fou	1	tramer	1	statut	1
autrement	1	grandir	1	orienté	1	donné	1
transmettre	1	amont	1	outil	1	longtemps	1
conscience	1	légèrement	1	plaire	1	change	1
aider	1	flagrant	1	marcher	1	grille	1
solution	1	passe	1	fonctionner	1	entrée	1
progresser	1	proximité	1	résultat	1	estivaliers	1
management	1	régulièrement	1	vidéo	1	imposer	1
partager	1	souci	1	obligatoire	1	dur	1
notion	1	conseil	1	opérateur	1	obliger	1
partage	1	donner	1	hésitation	1	guider	1
professionnellement	1	accessible	1	imprimer	1	clair	1
passée	1	tenir	1	embaucher	1	affecté	1
manageuse	1	échanger	1	tache	1	sens	1
géré	1	Certainement	1	précédent	1	positif	1
niveau	1	Echanger	1	recevoir	1	arc	1
ressentir	1	réglage	1	gros	1	piocher	1
éteint	1	nettoyeur	1	principal	1	tombé	1
sociable	1	nettoyer	1	fauter	1	placard	1
relation	1	site	1	geste	1	enrichissant	1
contact	1	journée	1	répéter	1	condition	1
émeut	1	démonter	1	maîtriser	1	prêt	1
émotion	1	laver	1	essentiel	1	donner	1
tristesse	1	progression	1	pourri	1	cour	1
choisir	1	ferme	1	main	1	tâche	1
principal	1	rail	1	gant	1	dépendant	1
fierté	1	cerceuse	1			problématique	1
investissement	1	ruban	1			intérim	1



Mots du travail				Mots de la formation			
avant AFEST		après AFEST		avant AFEST		après AFEST	
motivation	1	chapeau	1			connaître	1
social	1	seau	1			venir	1
vif	1	pelle	1			oublier	1
réinterrogera	1	quantité	1			plier	1
aborder	1	glace	1			plaire	1
curieux	1	retirer	1			patient	1
diagnostic	1	corps	1			porter	1
hyper	1	étranger	1			mener	1
trame	1	poisson	1			attendre	1
différemment	1	prévu	1			performant	1
personnalisation	1	envoyé	1			pleurer	1
arrêté	1	préparation	1			filmer	1
réussir	1	camion	1			fort	1
aise	1	cul	1			faible	1
barque	1	bord	1			corriger	1
raison	1	arrière	1			boire	1
redresser	1	facile	1			intervenant	1
vendre	1	réserve	1			extérieur	1
maison	1	tard	1			demandeur	1
charisme	1	tirer	1			questionnement	1
alternance	1	système	1			arrivée	1
bout	1	tour	1			présenter	1
écrire	1	dangereux	1			connaissance	1
livre	1	accroche	1			maintenir	1
service	1	grille	1			réagir	1
technologie	1	estivaliers	1			trame	1
avantage	1	hygiène	1			phrase	1
change	1	production	1			créer	1
calage	1	nombre	1			tableau	1
rechercher	1	énorme	1			avouer	1
flexographie	1	sorcier	1			recherche	1
caler	1	science	1			huir	1
turn-over	1	destiné	1			progresser	1
récemment	1	alimentation	1			visite	1
arranger	1	langage	1			définitif	1
œil	1	port	1			servir	1
retour	1	prime	1			grandir	1
rigueur	1	produit	1			client	1
méthode	1	nourrir	1			dérouler	1
enchaînement	1	peuple	1			analysé	1
dossier	1	plaisir	1			ajouter	1
suivant	1	glacer	1			préétablir	1
merde	1	efficace	1			rencontrer	1
nettoyer	1	détail	1			profiter	1
regardé	1	recommencer	1			appliquer	1
mareyage	1	mato	1			précis	1
spécialité	1	long	1			mot	1
chercher	1	boyau	1			collègue	1
forme	1	prêt	1			susciter	1
polyvalent	1	local	1			période	1
occupé	1	merde	1			transformer	1
peser	1	saucisse	1			rire	1
référent	1	soulever	1			flèche	1
glaçage	1	axe	1			document	1
palettisation	1	sortir	1				
électrique	1	vérifier	1				
destinée	1	paquet	1				
noble	1	digitale	1				
relationnel	1	débrouillé	1				
traiter	1	arrêté	1				
destiné	1	rallumer	1				
consommation	1	taper	1				
victime	1	placé	1				

Mots du travail				Mots de la formation			
avant AFEST		après AFEST		avant AFEST		après AFEST	
succès	1	aimer	1				
reconnu	1	déplaire	1				
intérêt	1	conscient	1				
pénibilité	1	confrère	1				
rôle	1	doigt	1				
leader	1	sembler	1				
marche	1	enseigner	1				
essor	1	présenter	1				
6h	1	fonctionner	1				
marché	1	recruter	1				
Rungis	1	minute	1				
rythme	1	oeil	1				
soutenu	1	particulier	1				
technicité	1	déranger	1				
glisser	1	vêtement	1				
balance	1	photo	1				
poids	1	parler	1				
pousser	1	formé	1				
ouvrir	1	crèche	1				
préparer	1	installé	1				
terre	1	aborder	1				
physique	1	artiste	1				
eau	1	mèche	1				
tablier	1	terme	1				
plastique	1	autonome	1				
mécanique	1	verbal	1				
danger	1	bouger	1				
chemise	1	transformer	1				
manche	1	compétent	1				
emporté	1	miner	1				
cerceuse	1	animateur	1				
gerbeur	1	phrase	1				
odeur	1	convenir	1				
retenir	1	gérer	1				
impliquer	1	apercevoir	1				
rentrer	1	consultant	1				
sentir	1	important	1				
copain	1	accorder	1				
servir	1	échange	1				
éplucher	1	tension	1				
inscrire	1	remercier	1				
asseoir	1	dissocié	1				
artisan	1	modifier	1				
brut	1	programme	1				
chien	1	actuel	1				
authentique	1	beau	1				
ramener	1	suffire	1				
lacune	1	envoler	1				
facilité	1	arrivant	1				
déplacer	1	agir	1				
montagne	1	amener	1				
base	1	cuve	1				
taper	1	servir	1				
plante	1	bac	1				
conditionneur	1	déchet	1				
plieur	1	traduire	1				
modèle	1	initiative	1				
arrêter	1	rire	1				
débrouiller	1	donnée	1				
marque	1	boulon	1				
norme	1	tonne	1				
enveloppe	1	collègue	1				
pli	1						

Mots du travail				Mots de la formation			
avant AFEST		après AFEST		avant AFEST		après AFEST	
habitué	1						
répétitif	1						
décompresseur	1						
casque	1						
bouchon	1						
chaussure	1						
détecter	1						
âgé	1						
dépendre	1						
exiger	1						
contrôler	1						
motiver	1						
tablette	1						
renseigner	1						
rendre	1						
ouvrir	1						
respecté	1						
laver	1						
oeil	1						
rester	1						
note	1						
réflexe	1						
basique	1						
attentif	1						
accompagner	1						
papa	1						
maman	1						
attendre	1						
concevoir	1						
chanter	1						
activité	1						
essayer	1						
calendrier	1						
période	1						
guillemet	1						
année	1						
connaissance	1						
plaire	1						
enrichi	1						
coiffeur	1						
terme	1						
affaire	1						
recevoir	1						
bloquer	1						
personnaliser	1						
interroger	1						
réponse	1						
mur	1						
espérer	1						
épuisé	1						
négociateur	1						
construit	1						
commander	1						
mener	1						
formation	1						
ancien	1						
dur	1						
consister	1						
stratégie	1						
vitesse	1						
encre	1						
liquide	1						
barboteur	1						

Mots du travail				Mots de la formation			
avant AFEST		après AFEST		avant AFEST		après AFEST	
pénurie	1						
matière	1						
changement	1						
matériau	1						
nécessaire	1						
respect	1						
enchaîner	1						
réfléchir	1						
répercussion	1						
ligne	1						
perdre	1						
procédé	1						
appeler	1						
bleu	1						
camion	1						
traïton	1						
filet	1						
graviter	1						
majeur	1						
kilo	1						
bac	1						
communiquer	1						
lien	1						
fort	1						
ouvrier	1						
responsabilité	1						
incomber	1						
indiquer	1						
vide	1						
algue	1						
coquillage	1						
botte	1						
manchette	1						
gant	1						
remonter	1						
épaule	1						
embarquer	1						

## RÉSUMÉ

---

La formation en situation de travail (AFEST), reconnue par la loi de 2018, rompt avec le modèle séparatiste de la formation professionnelle, en usage en France depuis 1971. La présente recherche considère l'AFEST comme un outil de gestion et s'intéresse à ses impacts dans les processus, le contenu du travail et pour le travailleur.

La réglementation, de 1791 à 2018, révèle en France une distorsion entre travail et formation qui se réduit sans être résolue. Ces approches diverses du lien entre travail et formation s'observent dans 10 entreprises testant l'AFEST au cours de la recherche. Les enquêtes menées auprès des travailleurs impliqués révèlent la puissance de l'outil sur les organisations et sur les acteurs. Notre recherche démontre comment et à quelles conditions l'AFEST développe les compétences, interroge les pratiques managériales et, surtout, permet au travailleur de réinvestir la dimension constructive du travail et d'ainsi produire pour lui-même un « accroissement de soi ».

## MOTS CLÉS

---

Travail, formation professionnelle, action de formation en situation de travail, sens du travail, instrument de gestion, très petites et moyennes entreprises.

## ABSTRACT

---

Work-based training (AFEST), recognised by the 2018 law, breaks with the separatist model of vocational training used in France since 1971. This research considers AFEST as a management tool and examines its impact on processes, work content and workers.

In France, the regulations from 1791 to 2018 reveal a distortion between work and training that is being reduced without being resolved. These different approaches to the relationship between work and training were observed in 10 companies that tested AFEST during the research. Interviews with the workers involved reveal the power of the tool on organisations and actors. Our research shows how, and under what conditions, AFEST develops skills, challenges management practices and, above all, enables workers to reinvest in the constructive dimension of work, thus producing an 'increase in self' for themselves.

## KEYWORDS

---

Work, vocational training, work-place training, meaning of work, management instrument, very small and medium-size enterprises.

