

# Expérimenter : un mode démocratique de délibération du travail ?

## *L'exemple de l'inscription des Actions de formation en situation de travail (Afest) dans le droit de la formation professionnelle*

BÉATRICE DELAY<sup>1</sup> ET ANNE-LISE ULMANN<sup>2</sup>

Ce chapitre pose comme hypothèse que la manière de conduire l'action publique, notamment en délibérant au travail et sur le travail, constitue un puissant levier pour faire advenir une transformation des rapports sociaux contribuant à l'émancipation et au développement des personnes. Il envisage la démocratie non plus seulement comme une démarche institutionnelle à distance des citoyens dont l'avis ne serait sollicité que ponctuellement dans le cadre d'un vote, mais également comme une expérience plus ordinaire et continuée, une « forme de vie » (Laugier et Ogien, 2014) qui sort de l'invisibilité les dimensions politiques du travail quotidien. Cette approche, qui s'origine à partir de l'héritage pragmatiste, considère l'action publique comme action située et instaure un cadre particulier de participation qui entraîne un réagencement des responsabilités.

Pour développer ce point de vue nous présenterons une expérimentation initiée début 2016 par l'État et les partenaires sociaux, qui avait vocation à soutenir l'innovation et démocratiser l'accès à la formation. Elle se donnait comme

---

<sup>1</sup> France Compétences, Cnam, chercheure associée au CRTD.

<sup>2</sup> Cnam, CRTD.

ambition d'inventer et caractériser les contours et conditions d'implantation d'un nouveau type d'action non reconnu jusqu'à présent dans le paysage institutionnel de la formation professionnelle : l'Action de formation en situation de travail (Afest). Cette dernière, qui par construction doit se réaliser dans l'enceinte de l'entreprise en utilisant l'activité de travail comme matériau pédagogique, vise à s'attaquer modestement mais frontalement à une double question sociale : celle connue et persistante des inégalités d'accès à la formation ; celle moins prégnante dans le débat public et néanmoins tout aussi problématique de son insuffisante utilité économique et sociale.

Ce chapitre propose une analyse de cette démarche expérimentale en tant que chemin singulier et exigeant dans le domaine de la production de l'action publique, un chemin qui, à plusieurs titres, peut s'apparenter à une dynamique démocratique de délibération du travail. Notre présentation, forcément orientée par la place que nous y avons tenue<sup>3</sup>, ne cherche pas l'objectivité mais la mise en intelligibilité d'un processus de travail qui au-delà de l'objet Afest, questionne la conduite de l'action publique.

Nous présenterons dans une première partie la chronique de cette démarche et les différents partis pris et modalités de travail mis en œuvre pour la mener ; nous poursuivrons sur la manière dont ce processus de travail, qui a été nommé « expérimentation », a contribué au développement d'innovations par les croisements des points de vue et des expertises et la redistribution des responsabilités entre l'État, les partenaires sociaux et les professionnels du

---

<sup>3</sup> Aujourd'hui à la Direction Observation et Évaluation de France Compétences, Béatrice Delay était anciennement à la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle où elle a co-piloté l'expérimentation nationale Afest. Anne-Lise Ulmann fut membre du Comité Technique et Scientifique tout au long de cette expérimentation nationale.

monde ordinaire. Nous concluons sur l'intérêt et la fragilité de cette approche et ses conséquences sur la démocratie au travail.

## 1. Chronique d'une expérimentation

### 1.1. Des constats réitérés dans un contexte sédimenté

L'inscription de l'Afest (Action de formation en situation de travail) dans la loi du 5 septembre 2018 « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel » est le résultat d'un travail de plus de deux ans, initié par la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP). Au sein du petit écosystème de la formation professionnelle financée sur fonds publics et mutualisés, cette inscription fait événement, parce que cette modalité formative génère et suppose la déconstruction pour tous les professionnels concernés d'un ensemble d'habitus et logiques de fonctionnement sédimentés au fil des décennies. L'Afest introduit une rupture avec le modèle français qui prévaut depuis la loi fondatrice de 1971<sup>4</sup>. Celui-ci se singularise historiquement par une exclusion relative des moins qualifiés et des salariés des TPE-PME d'une part, la suprématie du modèle pédagogique du « stage hors lieu de production » protégeant le salarié en formation du lien de subordination par le cloisonnement entre « le travail » et « la formation » d'autre part. Ce modèle unipolaire et séparatiste est ancré de longue date dans les pratiques et représentations des formateurs, mais aussi de l'État comme des partenaires sociaux et acteurs économiques.

La DGEFP a donc jugé utile d'initier une action volontariste dont l'ambition dépassait largement les seules Afest. Il s'agissait en effet d'avoir prise sur des usages non satis-

---

<sup>4</sup> Dite loi Delors.

faisants des fonds publics et mutualisés de la formation professionnelle et d'inciter les acteurs économiques à réinvestir le développement des compétences de l'ensemble des actifs par contraste avec l'approche majoritairement sélective, administrative, comptable et externalisée de la formation qui s'est imposée ces dernières décennies.

Les préoccupations des initiateurs de cette démarche émanaient de différents constats réitérés réforme après réforme en interrogeant les leviers pour agir sur eux. Au nombre des objectifs visés, plusieurs ressortaient avec insistance : en première instance, inciter les personnes les moins formées et souvent rétives aux formats scolaires à bénéficier de la formation ; faciliter pour les TPE-TPME l'accès à la formation de leurs salariés malgré les contraintes de production. Mais aussi, permettre l'acquisition rapide de compétences requises dans l'exercice de l'activité, et s'attacher à développer des savoirs sensibles ou des compétences spécifiques sur des métiers en tension voire qui ne peuvent s'acquérir qu'en situation et pour lesquelles il n'existe pas d'offre de formation disponible ou accessible.

À l'aune de ces différentes visées, le fait de pouvoir articuler une action de formation aux situations de travail a émergé comme une piste prometteuse.

## 1.2. Mener l'enquête avec les acteurs concernés

Les services de l'État se sont en premier lieu attardés sur une situation en apparence paradoxale : d'un côté, le travail est reconnu depuis longtemps comme un vecteur d'acquisition de compétences. En témoignent les plans successifs de développement de l'alternance ou l'instauration en janvier 2002 de la Validation des acquis de l'expérience (VAE) comme voie d'accès à la certification. Cependant en contre-point à ces positions relativement consensuelles, la formation par ou dans le travail n'existait quasiment pas dans le champ des actions relevant du droit de la formation professionnelle. Cela n'empêchant pas que des Actions en

situation de travail (AST) aient pu malgré tout voir le jour. Cependant celles-ci se faisaient pour la plupart dans de grandes entreprises, le plus souvent grâce à la mobilisation des fonds propres de structures dotées de moyens importants et de fonctions RH structurées.

À cette étape de conception, une hypothèse générique a été posée : l'inexistence de modalités de formation articulées au travail n'était pas tant liée à un cadre légal empêchant, même s'il était peu incitatif. Elle trouvait davantage son origine dans les pratiques sédimentées avec le temps des instances publiques et paritaires, principalement attentives à sécuriser le « bon usage » des fonds dédiés. Craignant le financement de situations de production déguisées, elles nourrissaient une résistance aux modalités de formation rapprochant l'acte formatif de l'acte productif. Ces obstacles, à l'évidence partiels, méritaient d'être éclairés, confirmés, complétés, précisés, mais aussi assortis de leurs modes de dépassement.

Guidés par ce double enjeu d'élucidation et de résolution de problèmes, les services de l'État, qui ont livré leurs analyses dans un document initial nommé « mémoire technique », ont conçu une démarche qui se donne d'abord pour visée de comprendre plus avant ces difficultés avant de produire des solutions. Ces services ont en quelque sorte voulu mener l'enquête au sens de Dewey. Ils ont cherché à établir « la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (1993 (1938), p. 169). Le « mémoire technique » posait un cadre et, d'une certaine manière, reprenait indirectement les étapes structurelles du processus d'enquête – l'exposition de « l'indétermination » de la situation originelle ; « les éléments du problème » ; la détermination et les hypothèses données comme provisoires – et concluait sur l'intérêt d'effectuer une expérimentation qui testerait les hypothèses au regard de faits observés et analysés.

### 1.3. Structurer le cadre d'action pour mettre en dialogue plusieurs instances de travail

Pour engager l'enquête, les concepteurs de la démarche ont fait le choix d'une structuration autour de trois catégories d'acteurs qui se complétaient du point de vue de leurs analyses et champs d'interventions respectifs. Des OPCA<sup>5</sup> (devenus depuis des OPCO) ont été sollicités prioritairement, étant directement concernés par ce type d'actions, notamment sous l'angle du financement. Ils étaient invités à proposer des terrains d'expérimentation en sollicitant des entreprises volontaires, formaliser un projet d'Afest et suivre ce projet avec l'aide d'un consultant/organisme de formation extérieur. Des experts/chercheurs qui appartenaient à des disciplines différentes bien qu'ayant tous une connaissance des mondes de la formation étaient réunis dans le cadre d'un comité technique et scientifique, en charge d'appuyer l'élaboration et le déploiement des projets, notamment en soutenant l'analyse des difficultés rencontrées. Le réseau Anact-Aract avait une mission de coordination de l'accompagnement et de la capitalisation. Enfin les services de l'État suivaient l'ensemble des travaux : leurs avancées, leurs difficultés, la capitalisation et leurs conséquences prévisibles sur les textes juridiques. Cette organisation, confrontant acteurs des mondes productifs et scientifiques, était sous-tendue par la conviction selon laquelle « la question de la connaissance dans les organisations ne peut être abordée que par une approche interdisciplinaire associant les multiples disciplines concernées, en tentant de dépasser le stade d'un dialogue courtois pour amorcer la co-construction d'approches nouvelles et pour surmonter l'obstacle redoutable des différences de culture, de langage, de modes de raisonnement, de méthodes » (Teulier et Lorino 2005, p. 13). Ce dispositif cherchait à instaurer les

---

<sup>5</sup> Nous garderons la terminologie OPCA, qui est celle mobilisée durant l'expérimentation.

conditions d'un débat sur une question tellement tendue, les usages des fonds mutualisés de la formation, qu'elle se trouvait comme enfouie au sein de ces instances paritaires. Il a permis progressivement de la faire émerger à nouveau et d'installer le dialogue entre ces différentes instances en acceptant l'incertitude sur le destin qui serait in fine réservé à cette modalité formative.

#### 1.4. S'engager dans l'action et analyser les errances

Ce travail ne s'est pas réalisé sans visée de transformation. Ses promoteurs tentaient d'enclencher un déplacement des façons de former, souvent héritées du chemin tracé depuis la loi fondatrice de 1971 et fortement imprégnées de logiques pédagogiques descendantes, dissociées des usages dans l'activité professionnelle. Or la formation conçue à partir du travail procède à l'inverse : elle part de situations de travail, soit de l'action à conduire, pour s'y confronter directement et y revenir dans un second temps pour déplier ce qui a été fait, analyser les enjeux, les conséquences, les questions laissées en suspens... Concernant ces manières de former, plus articulées au travail, l'expérimentation n'a pas proposé aux acteurs de la démarche d'apprentissages préalables particuliers sur les chemins à emprunter. Chacun les a explorés de la façon qu'il pensait la plus adaptée à son contexte de travail (animaliers, jardiniers, assistants dentaires, agents de propreté, industries récréatives et culturelles, etc.), aidé ou non par des consultants, et sans obligation de résultat, autre que la mise en partage du travail réalisé. Dans la conduite des actions initiées par les OPCA, aucune contrainte de durée ni de méthode n'était imposée aux différentes catégories d'acteurs impliquées. Ils pouvaient s'organiser à leur guise dans le choix de la formation, la distribution des rôles et le découpage des actions entreprises. La seule consigne était d'expérimenter cette modalité formative d'Afest, en prenant soin d'articuler des phases de mises en situation de travail et des séquences réflexives.

Cette unique contrainte méthodologique se fondait sur un constat établi de longue date par la didactique professionnelle (Pastré, 2011) : on apprend par et dans le travail mais aussi à distance du travail. Ces deux moments, l'action et la séquence réflexive sécurisent le fait que l'apprenant fait l'expérience du travail et transforme cette expérience en compétences pour pouvoir agir dans d'autres contextes. Cette exigence de méthode, posée d'emblée, a d'ailleurs rassuré les OPCA, sur leurs craintes d'un écrasement de la logique formative par la logique productive.

Ainsi, au-delà de cette consigne générique sur la façon de faire, les parties prenantes de l'expérimentation étaient invitées à identifier chemin faisant les points de passage empruntés. Elles étaient notamment incitées à porter une attention privilégiée aux tentatives d'actions non abouties, aux impasses rencontrées, comme aux stratégies de contournement des difficultés « inventées » en situation. De manière orthogonale à la façon classique de conduire une action publique, ces temps d'errance étaient considérés comme des vecteurs d'apprentissage essentiels, d'où l'importance de ne pas masquer les échecs. Il était demandé de les rendre visibles pour les hisser au rang de matériau de travail pour l'analyse collective.

L'examen des tentatives qui n'ont pas été à leur terme a d'ailleurs été riche d'enseignements. Quelques cas ont conduit à interroger la pertinence même de cette façon de former. Il est ressorti par exemple que l'Afest ne se prête pas à toutes les configurations de travail. Certaines ne peuvent pas aisément être transformées en situations d'apprentissage en raison de la dangerosité des actes dans certaines situations, par exemple dans le secteur médical, ou en raison du coût des matériaux dans celui du textile de luxe, ou encore de la pression des objectifs productifs dans des entreprises du BTP notamment. Ainsi, contrairement à ce que sous-entend une rhétorique qui aujourd'hui promeut l'Afest au rang de réponse systématique, il est assez vite apparu au cours des échanges entre les différentes



instances de l'organisation de cette démarche, que ce type d'action n'est pas adapté à tous les domaines d'activité, ni même à tous les profils de salariés. Progressivement, dans les échanges qui se sont fondés sur l'analyse des résultats obtenus par les OPCA, les principes d'une Afest ont pris forme, et son inscription dans le droit de la formation professionnelle, assortis de différentes conditions émanant de ces analyses collectives, pouvait être envisagée. Notons que le décret d'application de la loi de 2018 afférent à l'Afest est l'un des seuls à avoir reçu un avis favorable à l'unanimité par les instances consultées dans le cadre de l'adoption de cette réforme. Nous formulons l'hypothèse que ce relatif consensus qui a entouré la consécration institutionnelle de l'Afest n'est pas étranger à la manière dont cette expérimentation a été conduite, révélant progressivement à l'ensemble des acteurs mobilisés, la part du politique dans le travail quotidien et ordinaire de la formation.

## 2. Les leviers d'une approche démocratique du travail

Cette expérimentation, qui ambitionnait d'aboutir à la création d'un nouveau type d'action de formation, sans en connaître par avance la teneur et les contours, est en rupture avec la logique dominante en vigueur dans la production de normes publiques : il ne s'agissait pas de penser un modèle d'en haut dans un relatif entre-soi décisionnaire pour l'imposer ensuite aux opérateurs relais de l'action publique, chargés de contribuer à le décliner sur le terrain. Cette logique d'inspiration taylorienne consistant à marquer une frontière relativement étanche entre la conception d'un projet et sa mise en œuvre opérationnelle n'a pas été celle retenue par les promoteurs de la démarche. Tout au contraire, il s'est agi pour eux de « travailler par touches successives, au creux des situations, sans position de survol » (Cefai et Joseph, 2002, p. 6), pour transformer

des rapports sociaux entre différentes catégories d'acteurs (concepteurs de formation, partenaires sociaux, chercheurs, agents de l'État, professionnels des OPCA) et permettre in fine plus de démocratie dans l'accès à la formation. Trois principes de travail, ont contribué à l'instauration de « cette forme de vie » relevant de la démocratie : travailler dans l'incertitude, soit co-construire sans préjuger des résultats ; délibérer et laisser une marge de manœuvre et d'autonomie significative aux acteurs mobilisés ; agir en composant avec la complexité du réel et en installant un environnement favorable à un apprentissage collectif qui permette à chacun de se déporter par rapport à ses schémas professionnels routiniers.

### 2.1. Conduire une expérimentation en composant avec l'incertitude

Nommer cette démarche expérimentation, et non projet, n'est pas un choix neutre. Inspirée du pragmatisme de Dewey, l'expérimentation décrite se distingue du modèle de « l'expérimentation contrôlée par assignation aléatoire (ou randomisée), qui s'est invitée en France dans les programmes de recherche des économistes et des sociologues, au détour des réformes des politiques publiques » (Servevin et Gomel, 2012 p. 128). Il ne s'agit en effet ni d'évaluer l'efficacité d'un dispositif pré-existant, dont on s'interroge sur la pertinence de sa généralisation à plus grande échelle ; ni même de comparer un groupe test bénéficiant du dispositif avec un groupe témoin n'en bénéficiant pas ; ni enfin, de la seule mobilisation des chercheurs, sollicités à la demande du politique et encadrés par un cahier des charges précis et directif quant à la méthode à utiliser, souvent fortement inspirée des sciences expérimentales. Ce type d'expérimentation contrôlée est en tous points opposé à l'expérimentation incertaine conduite ici pour faire advenir les Afest dans le paysage de la formation professionnelle.

Celle-ci renvoie plutôt, pour reprendre les mots de Joseph à propos de la cité, à une « communauté d'explorateurs, en prise sur des situations problématiques dans le laboratoire de la chose publique » (Cefaï et Joseph, 2002, p. 10). Elle invite plutôt à « une déambulation de la pensée » visant à produire de la connaissance sur un phénomène inconnu, dans le but d'inventer et concevoir une façon de former à la fois efficace en termes d'apprentissage et conforme au droit. Les promoteurs de la démarche n'ont donc pas cherché à « structurer méthodiquement et progressivement une réalité à venir » (AFITEP, 1989). Ils ne sont pas partis d'un problème préalablement identifié pour construire une solution, mais ont cherché à cerner un incompris, « une situation indéterminée » pour en explorer les causes et la transformer en « une situation déterminée » (Dewey). Le travail effectué dans ces différentes instances relève du tâtonnement, de l'essai, de la recherche et pour ces raisons s'apparente au processus d'enquête, décrit par Dewey (1993 (1938)) : une « procédure » au terme de laquelle une « communauté d'enquêteurs » parvient à résoudre une « situation problématique » à laquelle elle est confrontée. Contrairement à l'expérimentation par assignation, voire aux logiques de projet, la prise en compte de l'incertitude, mettant chaque instance au travail sans assurance des résultats, comme tout chercheur face à un sujet nouveau, rompt avec la croyance du pouvoir sans partage de l'expertise. Ici l'expérimentation a mobilisé un ensemble important d'acteurs, au nombre desquels les agents de l'État, initiateurs et promoteurs de cette démarche, qui ont engagé mais se sont aussi engagés dans ce travail sans assurance du résultat obtenu. L'incertitude a ouvert l'espace d'une quête de compréhension pour tous, facilitant la circulation des savoirs et le partage des expériences. Elle a, ce faisant, réduit les distances entre instances techniques et politiques, mettant chacune aux prises avec des questionnements inédits et contribuant ainsi à une transformation des rapports sociaux. Le fait, de n'avoir ni dissocié ni

hiérarchisé le registre de la pédagogie de celui des enjeux socio-économiques et juridiques davantage familiers des instances publiques et paritaires, introduisait ainsi une rupture avec des manières d'agir habituellement plus segmentées et cloisonnées. Les professionnels des OPCA, hier « en bout de chaîne » et exécutant des politiques publiques, se sont retrouvés dans ce processus de travail au centre des débats et à égalité des échanges avec les chercheurs ou les représentants de l'État.

## 2.2. Débattre et délibérer sans chercher l'alignement des positions

Concrètement, les modalités de travail mises en place ont relevé de la recherche-action. Développée par les psycho-sociologues et notamment Lewin (Ulmann *et al.*, 2017), cette modalité de travail s'attache à « amener les acteurs sociaux à repenser leur action et à leur permettre d'envisager les changements qu'ils souhaitent : par l'accès à une meilleure compréhension des registres intriqués qui interfèrent et qui font l'objet de méconnaissance ou de confusion ; par l'élaboration de l'expérience et des conflits, resitués dans le contexte de leur apparition et examinés à travers les modalités de traitement des réalités professionnelles » (Giust-Desprairies, 2005).

Cohérente avec le principe de l'expérimentation développée ici, cette modalité de travail a contribué à la rupture avec des fonctionnements descendants et planifiés à l'avance, d'un point de vue procédural et temporel. La dynamique délibérative, établie sur le modèle de « la *disputatio*, c'est-à-dire l'organisation réglée et l'instruction d'un dossier technique dans lesquelles les points de vue divergent et sur lesquels il faut argumenter pour convaincre » (Clot, 2014, p. 12), n'a pas été d'emblée appropriée pour des OPCA habitués à évoluer dans un environnement tout à la fois concurrentiel et prescrit. Ce travail délibératif, souhaité par les promoteurs de la démarche, suppose un certain

engagement, une prise de risque, qui ne se résout pas seulement par l'autorisation à faire, mais suppose l'instauration de conditions subjectives et organisationnelles permettant de faire advenir ce débat.

Le cadre proposé a permis la mise en confiance nécessaire au travail créatif attendu. Il a posé des garanties, notamment une immunité juridique assurant aux OPCA que les services de contrôle de l'État ne pourraient pas leur reprocher *a posteriori* un financement non conforme au cadre réglementaire. Cette garantie a constitué un prérequis essentiel pour instaurer la confiance et envisager d'une manière neuve ou renouvelée les manières de former. Elle a ainsi permis de faire advenir l'impensable en pensable puis le pensable en faisable en contenant des mécanismes d'autocensure générés par la crainte d'être sanctionné en cas de dérogation à l'ordre établi.

Inciter au débat et à la confrontation d'idées nécessite de donner aux personnes les moins dotées pour le travail argumentatif, les ressources pour argumenter sans prendre le risque d'en être exclues par celles plus entraînées à cet exercice. De ce point de vue, le cadre instauré a été « capacitant » (Fernagu Oudet, 2012) par la mise à disposition de ressources en termes d'expertise et d'accompagnement proposées aux OPCA. Des temps de travail en ateliers proposant des apports de diverses natures (la lecture d'une réponse à un appel d'offre, le suivi du travail d'un consultant, la réflexivité...) ont été proposés, sans obligation de participation, mais permettant à chacun de trouver des éléments de réponse qui faisaient défaut sans nécessairement s'exposer en sollicitant de l'aide. Ces ressources à disposition permettaient l'expression des doutes, des incompréhensions, des lacunes tant méthodologiques, que techniques ou conceptuelles. Par ces apports divers, l'expérimentation a ouvert un espace inédit où les échanges sur le travail laissaient la possibilité à chacun de construire son propre point de vue, sans nécessité de se conformer à un discours homogène.

Outre l'installation de ce cadre de travail, sécurisant et capacitant, la conscience de contribuer à un projet porteur de sens a été également déterminante dans l'investissement et l'engagement de toutes les personnes mobilisées. Les OPCO sont attachés au développement des personnes qui, grâce à la formation, vont pouvoir accéder à ce qui se nomme « une seconde chance ». Penser la formation pour les plus démunis a constitué une sorte « d'imaginaire moteur » même s'il est toujours pour partie « leurrant » (Enriquez, 1983), qui fait lien entre ces différents opérateurs et introduit du commun et de la coopération, sans pour autant étouffer les rivalités ou les discordances d'approches. Même si les conceptions et les usages de la formation diffèrent entre eux, le sens de l'engagement dans cette expérimentation a soutenu leur mobilisation.

Les présentations des Afest expérimentées ont donc pu faire l'objet de nombreux échanges « à égalité de compétences » (Ogien, 2015) entre les personnes pour identifier collectivement les complexités mais aussi les vigilances, jusqu'ici insoupçonnées, à avoir avec de telles méthodes formatives. Ces expériences locales de formation mises en débat collectivement, ont permis de confronter et de capitaliser des pratiques nouvelles manifestant progressivement un nouveau rapport à la formation. Celle-ci, par exemple, n'est plus seulement envisagée comme un temps réservé à la seule acquisition de savoirs mais prend davantage en compte l'organisation où elle doit s'insérer. Ces changements qui s'instaurent progressivement pour devenir des évidences partagées alors mêmes qu'ils relevaient de l'impensable initialement, ne se sont pas produits soudainement. Ils sont le fruit des mises en débat où « l'aléa » et « la subjectivité » n'ont pas été considérés « comme des pollutions du raisonnement mais comme des variables cruciales à intégrer » (Midler, 1996, p. 53). Les points de vue de chacun ont trouvé à se loger dans les controverses développées à l'occasion de ces expériences et ont déplacé les positions individuelles, celles des professionnels des OPCA

comme celles des promoteurs et accompagnateurs de la démarche, les services de l'État et le comité scientifique. Ces temps d'échanges ne constituent donc pas seulement « des espaces de débats rationnels », se réduisant à une technique d'animation, ils deviennent en tant que tels, « des lieux d'expérimentation et d'innovation qui se diffractent sur de multiples scènes (politiques, judiciaires, réglementaires, scientifiques) en de multiples situations (de mesure de tests, de témoignages, de disputes, de controverses, de procès). S'y engagent des logiques de rationalité et de légitimité [...] et y émergent des cultures publiques sur lesquelles pourront s'adosser les activités politiques à venir » (Cefaï et Joseph, 2002, p. 10).

### 2.3. Prendre acte de la complexité du réel et desserrer les contraintes temporelles

Le dernier levier qui nous paraît avoir agi sur les transformations produites par cette expérimentation est celui d'un travail sans velléité de simplification illusoire, un travail qui prend acte de la complexité du réel. Travailler avec et sur le réel s'est révélé souvent délicat à tenir, tant avec les OPCA qu'avec le comité technique et scientifique.

Le principe de la formation en situation de travail entraîne de manière consubstantielle un dialogue continu et resserré avec le travail. Cette ingénierie impliquant d'évaluer le potentiel formatif des situations de travail (Mayen et Lainé, 2019) – celles-ci n'étant pas naturellement apprenantes, loin s'en faut – fait découvrir que le travail tel qu'il se fait, ne se réduit pas aux activités et compétences recensées dans les référentiels. Cette compréhension des complexités engendre des prises de conscience sur le caractère obsolète ou inadapté des outils qui viennent mettre à mal les représentations antérieures, notamment des OPCA, quant aux ingrédients qui définissent une formation bien conçue. Ce retour sur le réel de l'activité de

travail, se découvrant plus complexe que prévu initialement, peut constituer une véritable épreuve qu'il est nécessaire d'accompagner pour être dépassée.

Prendre acte du réel n'a pas été plus simple pour le comité technique et scientifique, notamment sur le choix fait par les services de l'État d'associer les OPCA à cette expérimentation. Jugeant de l'éligibilité des actions de formation à une prise en charge financière et s'assurant de leur effectivité, les OPCA sont des acteurs clés de la formation professionnelle. Outre leurs fonctions de collecte et redistribution, ils endossent également une responsabilité en matière de « qualité » et sont fortement invités ces dernières années à consolider leur rôle d'accompagnement de proximité auprès des TPE-PME. Un glissement de leur cœur de métier, passant d'un rôle à dominante gestionnaire et administrative à un rôle de « prestataire de services », s'est opéré au fil des réformes successives. Pour autant, ces injonctions législatives ne suffisent pas pour être effectives et différentes études soulignaient leurs manques sur le versant pédagogique et leur relative méconnaissance des TPE-PME (Bentabet et Théry, 2005).

Ce constat aurait pu conduire à réaliser cette expérimentation sans s'obliger avec ces intermédiaires, dont l'expertise ne résidait pas dans les domaines de la pédagogie et de l'analyse du travail. Il aurait, par exemple, été possible de solliciter directement des binômes employeurs-formateurs désireux de s'engager dans la démarche, ce qui aurait vraisemblablement été plus rapide et plus simple. Cette hypothèse, loin de n'avoir été qu'une éventualité, a fait l'objet de débats (parfois houleux) au sein du comité technique et scientifique. Certains auraient préféré privilégier une mise en action plus rapide du processus de travail, faisant fi, en quelque sorte du réel de cette organisation et de ses acteurs pour concevoir, hors sol, un système prototypique, sans doute très pertinent, mais sans ancrage dans ce milieu professionnel. Partant du principe que l'on transforme davantage en soutenant les acteurs, en créant des



médiations qu'en excluant (Schwartz, 1997), il a été décidé de maintenir les OPCA comme des interlocuteurs incontournables. Ce choix permettait de profiter de leur expertise, notamment sur les dimensions formelles d'une action de formation, tout en prenant acte de la nécessité de les soutenir dans une montée en compétences sur la pédagogie et la connaissance des TPE-PME.

Cette décision volontaire de privilégier l'intégration, le soutien et l'accompagnement des OPCA désignés comme les concepteurs et pilotes des projets déployés dans les entreprises et, consécutivement, de différer le passage à l'action qui aurait pu produire des résultats plus rapidement, s'inscrit en rupture avec les habitudes d'un pilotage par le planning et d'un relatif diktat du temps court. Elle a constitué une composante décisive dans la conduite de cette expérimentation en permettant qu'une réelle transformation s'opère : l'ensemble des parties prenantes, acteurs de terrain, comme chercheurs ou promoteurs de la démarche, ont pu se saisir de la complexité des situations pour débattre, se confronter et construire progressivement les contours de l'objet qui les mobilisait : la formation en situation de travail. Pour cela, le temps n'a pas été envisagé comme « une donnée de nature mais une variable stratégique » (Midler, 1996, p. 94), en rupture avec le principe d'une efficacité immédiate, qui s'attache davantage aux résultats qu'au processus d'élaboration de ces derniers.

Cette attention délibérément soutenue au processus, a permis de doubler le travail initial sur la formation en situation de travail, d'un second espace apprenant, une sorte d'Afest dans l'Afest où action et réflexion sur l'action se sont maillées tout au long de la démarche pour l'ensemble des participants : OPCA, services de l'État, experts, chercheurs. Les vertus apprenantes et réflexives de la démarche ont exigé du temps long. Ce dernier, qui émerge comme un levier essentiel du travail démocratique, a permis que les différents acteurs sollicités ne soient pas simplement des « porteurs de projets » inféodés à une injonction de

l'administration, mais se constituent plutôt en « expérimentateurs de formes de la vie démocratique ou pour parler en termes "pragmatistes", en enquêteurs politiques. » (Lauquier, 2018, p. 4).

## Conclusion

Cette expérimentation s'est achevée avec la constitution d'un corpus de connaissances matérialisé dans le rapport d'analyse final, tant sur l'ingénierie de conception et de déploiement d'une Afest que sur les effets, y compris indirects, de ce type d'action sur les bénéficiaires mais aussi plus largement les acteurs de l'entreprise et les modes d'organisation du travail. Ce matériau a été mobilisé au service de la production normative qui incombait à la DGEFP dans le cadre de l'élaboration de la loi de 2018 et a permis l'inscription de l'Afest dans l'ordre juridique créant tout à la fois une autorisation et une incitation à engager ce type d'approche dans des configurations socio-productives où les professionnels ont peu accès à la formation. Si désormais le cadre légal et réglementaire est posé, peut-on pour autant considérer qu'il s'agit de la fin de l'histoire ? Cette expérimentation sur les Afest n'a-t-elle au fond concerné que cette modalité formative ? N'est-il pas question à partir de cette expérimentation d'un programme plus ambitieux qui cherche à institutionnaliser de nouvelles formes de discussion et de participation à partir « d'une transformation des dispositifs de distribution des savoirs, de circulation des informations, d'impulsion des innovations et de prise des décisions, ainsi que de leurs régimes de légitimation » (Cefaï et Joseph, 2002, p. 7) ?

L'expérimentation a instauré des principes d'action vertueux, dans le sens où elle a contribué à la reconnaissance d'acteurs essentiels et pourtant fréquemment exclus des processus de décision et réduits à l'exécution

des procédures. Pour autant, elle est loin d'avoir épuisé le sujet, d'autres objets pourraient être débattus : l'évaluation, les changements pour les formateurs, le management, les transformations des organisations du travail...

Se pose dès lors, la question des prolongements à donner à une telle démarche. Le passage de l'expérimentation au développement à plus grande échelle peut être envisagé selon deux manières. Une première va envisager ce passage comme un processus industriel qui reproduit un prototype : elle actera la fin de l'expérimentation et procédera en faisant l'économie de ces déambulations de la pensée, pour produire rapidement des Afest, conformes aux normes réglementaires nouvellement édictées. La seconde envisagera ce déploiement comme une poursuite de l'expérimentation : elle mobilisera des acteurs, instaurera des arènes de délibération, fera émerger des controverses et des dilemmes pour engager la recherche de solutions inédites sans se limiter à la déclinaison des analyses, par construction partielles et localisées, effectuées lors de l'expérimentation nationale. Dans le premier cas, l'expérimentation prend fin, et avec elle s'éteint une conception du politique ouverte où les individus concernés par le problème contribuent, « à égalité de compétence, afin de lui apporter une solution satisfaisante » (Dewey). Dans le second cas, l'expérimentation devient un fonctionnement plus continué, où chacun peut « faire entendre sa voix en dehors des processus institutionnalisés de délibération, sortir de l'invisibilité, réapparaître dans l'espace public grâce à de nouveaux mécanismes de participation, favoriser la proximité dans les relations sociales et dans la vie quotidienne [et] participer à [un] véritable processus de production de la démocratie » (Laugier et Ogien, 2014 p. 46).

Le déploiement actuel des Afest laisse alors interrogatif sur la fragilité des processus qui permettent l'instauration de la démocratie au travail. Si, par endroits, l'expérimentation essaie de se poursuivre avec de nouveaux questionnements, dans d'autres, on constate plutôt

un retour sur des formes moins ouvertes et dynamiques qui cherchent à répliquer et instrumentaliser les acquis de l'expérimentation au risque de les scléroser, et ce faisant, les vider de leur substance.

## Bibliographie

- AFITEP, 1989, *Vocabulaire de gestion de projet*, Afnor.
- Bentabet B. et Théry M., 2005, *Les organismes paritaires collecteurs agréés acteurs du changement des comportements des petites entreprises*, Marseille, Céreq.
- Cefaï D. et Joseph I., 2002, *L'Héritage du pragmatisme. Conflits d'urbanité et épreuves de civisme*. La tour d'Aigues, Éditions de l'Aube.
- Clot Y., 2014, « Économie et sens. Réhabiliter la dispute professionnelle », *Le Journal de l'école de Paris du management*, n° 105, 9-16.
- Dewey J., 1993 (1938), *Logique : la théorie de l'enquête*, Paris, PUF.
- Enriquez E., 1983, *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise. Sociologie clinique*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Fernagu Oudet S., 2012, « Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs », *Formation emploi*, n° 119, 7-27.
- Giust-Desprairies F., 2005, « Éléments pour un repérage de la spécificité de l'intervention psychosociologique » [En ligne], 4 p. Texte accessible sur [www.arianesud.com](http://www.arianesud.com)
- Laugier S., 2018, « La démocratie comme enquête et comme forme de vie », *Multitudes*, n° 71, 157-166.
- Laugier S. et Ogien A., 2014, *Le Principe démocratie. Enquêtes sur les nouvelles formes du politique*, Paris, La Découverte.

- Mayen P. et Lainé A., 2014, *Apprendre à travailler avec le vivant. Développement durable et didactique professionnelle*, Dijon, Raison et Passions.
- Midler, C., 1996, *L'auto qui n'existait pas. Management de projets et transformation de l'entreprise*. Paris, Inter Éditions.
- Ogien A., 2015, « La démocratie comme revendication et comme forme de vie », *Raisons Politiques*, n° 57, 31-47.
- Pastré P., 2011, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, PUF.
- Schwartz B., 1997, *Moderniser sans exclure*, Paris, La Découverte.
- Serverin E. et Gomel B., 2012, « L'expérimentation des politiques publiques dans tous ses états ». *Informations sociales*, n° 174, 128-137.
- Teulier R. et Lorino P. (dir.), 2005, *Entre connaissances et organisation : l'activité collective*, Paris, La Découverte.
- Ulmann A.-L., Weill-Fassina, A. et Benchekroun T. H., 2017, *Intervenir. Histoires, recherches, pratiques*, Toulouse, Octarès.

