
L'autoévaluation en formation, porteuse d'émancipation ?

Une autoévaluation proposée dans le cadre d'une Action de formation en situation de travail (AFEST) est-elle susceptible de favoriser un processus d'émancipation ?

Laetitia Thobois Jacob

*Université de Strasbourg, LISEC UR 2310
Les 2 Rives, Paris
jacobl@unistra.fr*

RÉSUMÉ. Une formation professionnelle en situation de travail adressée à des jeunes éloignés de l'emploi peut-elle contribuer à leur émancipation ? Autrement dit, peut-on allier formation et émancipation ? Si toute formation dans le travail est plutôt une conformation, le cas d'une formation professionnelle qui donnerait aux apprenants des outils de réflexivité sur l'action pourrait-elle participer d'une émancipation ?

Le parcours de formation que nous évoquons ici se déroule au sein d'un organisme de formation (OF). De jeunes adultes sont formés à un métier principalement selon l'Action de formation en situation de travail (Afest). Inspirée des principes de la didactique professionnelle, cette modalité de formation vise à faire apprendre les gestes professionnels par l'alternance de temps formatifs au poste de travail et de temps réflexifs, afin de transformer les apprentissages ainsi élaborés en expérience.

Le dispositif expérimental dont nous rendons compte tente de soutenir la démarche réflexive par l'autoévaluation, dans une visée émancipatrice. Les discours produits par cinq apprenants suite à la passation d'un questionnaire d'autoévaluation suivie d'entretiens réflexifs sont analysés au prisme d'une grille permettant de caractériser le processus d'émancipation. Il ressort de ce protocole, pour quatre des cinq apprenants participants, une posture d'apprentissage révélatrice d'un processus d'émancipation, la démarche réflexive ayant bénéficié de conditions favorables.

MOTS-CLÉS : Afest, réflexivité, autoévaluation, développement, émancipation.

1. Introduction

La question de l'émancipation est *a priori* constitutive de celle de l'éducation et de la formation. Du latin *emancipare*, le terme est d'abord employé dans le droit romain pour désigner l'acte qui conférerait à un esclave le droit d'homme libre, ou dans le cas d'un enfant, celui d'être libéré de la tutelle paternelle. Désormais, il désigne dans le langage courant l'idée de se dégager d'une autorité ou d'une domination et, au sens figuré, celle de se libérer d'une dépendance morale (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [CNRTL], 2012), ce qui correspond communément à la finalité de tout acte éducatif, dont l'intention est de permettre à une personne de se « libérer » et de se constituer elle-même en tant que sujet à part entière.

Paradoxalement, la formation professionnelle semble avoir perdu de vue cette finalité émancipatrice pour au moins deux raisons. La première, c'est qu'elle est désormais, au moins dans le contexte français, davantage orientée par les politiques d'emploi que par l'apprentissage du travail et le développement des compétences (Olry, 2016 ; Jobert, 2013). Au fond, si l'émancipation se produit, c'est par la qualification professionnelle, qui est un effet de la formation, la formation professionnelle elle-même favorisant une « conformation des individus aux exigences productives, centrée sur des objectifs opérationnels à atteindre » (Olry, 2013, p. 3). Autrement dit, la perspective d'employabilité fait obstacle au déploiement de l'idéal émancipateur de la formation (Broussal, 2019). La seconde raison tient à l'approche normative de l'évaluation dans les situations de travail, qui tend à ne considérer que la conformité des résultats de l'activité productive par rapport à des objectifs normés, laissant de côté le processus de transformation issu de l'expérience des situations de travail. Comme le souligne Jorro, « dans ce contexte, l'évaluation est plutôt présentée comme source de contraintes, voire de soumission pour les acteurs, quand l'emprise technique et fonctionnelle devient une fin en soi » (Jorro, 2015, p. 42). Il serait pourtant possible d'approcher l'évaluation dans une visée émancipatrice.

Ainsi, à la lumière des travaux précédemment évoqués, retisser le lien entre formation professionnelle et émancipation nécessiterait de procéder à deux changements de fond : un premier serait de remettre du travail dans la formation (Jobert, 2013), dans une perspective de didactique professionnelle (Pastré, 2011 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Le second changement consisterait à faire évoluer l'évaluation des pratiques professionnelles pour prendre en compte le processus transformatif du sujet au fil de son expérience (Jorro, 2015).

L'Action de formation en situation de travail (Afest), reconnue en France en tant que modalité de formation depuis la loi sur la formation professionnelle du 5 septembre 2018¹, promeut précisément l'idée d'un rapprochement entre travail et formation (Santelmann, 2021). Cependant, cette modalité de formation reste entravée par un cadre réglementaire qui incite à évaluer les acquis de formation dans une approche normative, ce qui semble inadapté aux ambitions de développement qu'elle est censée porter.

2. Contexte de formation et problématique de recherche

Après avoir montré en quoi les principes d'une Afest s'inscrivent dans l'ancrage théorique de la didactique professionnelle, nous explicitons les malentendus qui risquent de survenir au moment de l'évaluation des acquis de formation. Afin d'opérer un alignement pédagogique entre la formation et l'évaluation, nous proposons une démarche réflexive fondée sur l'autoévaluation, qui permettrait d'initier un processus d'émancipation au cours de la formation en situation de travail, à mesure que se construit l'expérience.

2.1. L'Afest, un changement de paradigme dans la formation professionnelle

Depuis quelques années, les pouvoirs publics tendent à favoriser une approche formative centrée sur la mise au travail, dans une logique globale favorisant l'employabilité des adultes. C'est ainsi que l'on assiste à un processus de réinternalisation des fonctions formatives au sein des entreprises, notamment dans le but d'inciter les personnes les moins formées à bénéficier de la formation (Ulmann et Delay, 2021) dans un contexte où coexistent besoins de recrutement, chômage élevé et difficultés d'insertion professionnelle frappant particulièrement les jeunes (Insee, 2020). Dans ce contexte, l'Afest apparaît comme une opportunité permettant de repenser le triptyque travail-formation-emploi.

¹ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000037367660>

Selon le cadre réglementaire, une mise en œuvre de l'Afest se doit de respecter quatre principes : (1) une analyse préalable de l'activité qui servira de support au parcours de formation, (2) la désignation d'un tuteur, (3) la mise en place de phases réflexives, (4) des évaluations spécifiques des acquis de formation.

Ces principes entérinent une idée défendue de longue date par les tenants de la didactique professionnelle, qui consiste à affirmer qu'on apprend par et dans le travail mais aussi à distance du travail (Pastré, 2011), la mise en situation de travail étant perçue comme le mode d'acquisition privilégié du savoir y faire (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). En cela, l'Afest rompt avec l'ingénierie de formation classique reposant sur une pédagogie par objectifs, caractérisée par la formule rituelle, être capable de, dans un contexte où la formation est devenue un instrument au service des politiques d'emploi. Or, le travail n'est pas l'emploi et il faut « prendre en compte le travail » pour définir les actions de formation (Jobert, 2013, p. 31).

Dans une pédagogie par objectifs, on s'appuie sur les exigences des postes de travail pour rédiger des objectifs de formation à atteindre, exprimés en capacités à développer, formulés avec des verbes d'action. Mais ce faisant on va directement au résultat sans expliquer comment on organise l'activité pour l'atteindre et en quoi consiste l'activité elle-même (Jobert, 2013). Au contraire, la conception d'une Afest part des situations de travail, ce qui signifie que la formation prend appui sur le travail réel, c'est-à-dire l'activité, définie par « ce que font les hommes et les femmes, ce qu'ils doivent faire, ce qu'il est nécessaire qu'ils fassent pour agir en situation et atteindre une performance » (Davezies, 1993, p. 33). Il ne s'agit pas de lister des tâches prescrites en référence à des situations standardisées, mais de s'appuyer sur le travail réel en proie aux aléas et à la variabilité des situations. Plus précisément, la conception d'une Afest exige de (1) partir de l'activité pour définir des situations de travail apprenantes, (2) les aménager dans une progression formative graduelle en termes de complexité, (3) permettre à la personne en formation d'y revenir *a posteriori* afin d'analyser les savoirs qui ont été mobilisés, inventés ou qui ont fait défaut et (4) les évaluer.

C'est précisément parce qu'elle prend appui sur des situations de travail apprenantes et qu'elle prévoit un retour *a posteriori*, ou retour réflexif, que l'on peut dire que l'Afest s'inscrit dans une approche développementale : animées par un tiers, les séquences réflexives visent à élaborer chez la personne qui travaille une pensée sur l'action et à lui donner du sens. En cela l'Afest se distingue de la « formation sur le tas » : celle-ci superpose l'acte formatif et l'acte productif et recourt peu au langage pour décrire le travail et la relation vécue à celui-ci. Or, comme le rappelait Jobert (1993), « l'acte de transmission de savoir-faire a un caractère formatif à partir du moment où il intègre une réflexion sur ce qui est transmis » et « une telle réflexion sur le réel suppose une distance par rapport à celui-ci » (p. 10).

Néanmoins, cette visée développementale soutenue par l'intégration de séquences réflexives au processus formatif risque de se heurter au quatrième principe du cadre réglementaire de l'Afest portant sur l'évaluation des acquis de formation.

2.2. Une tentative de mise en cohérence de l'approche développementale et de l'approche évaluative

Le fait de poser l'évaluation comme une mesure des acquis de formation revient à réinscrire l'acte formatif dans une ingénierie classique centrée sur des objectifs de compétences à acquérir. Cette conception de l'évaluation semble dominer dans la reconnaissance de l'Afest comme action de formation éligible à un financement. L'opérateur de compétences (OPCO), dont le rôle principal est désormais de contrôler les financements alloués à la formation professionnelle (Duclos et Kerbouc'h, 2021), exige en effet que des objectifs de compétences soient clairement posés en amont et mis en regard de bilans faisant état de compétences acquises, l'un à mi-parcours et l'autre à la fin, ces bilans étant principalement constitués de grilles des compétences-métier y faisant référence.

Cette exigence nous semble paradoxale puisqu'elle induit l'utilisation d'instruments de mesure de la compétence standardisés faisant peu de cas de la variabilité des situations que la personne en formation a pu rencontrer lors de son parcours. Comme le précise Jobert (2013), ce type de mesure est peu adapté à un cadre de formation en situation de travail, car les situations de travail réelles ne peuvent correspondre exactement aux situations de travail standardisées, telles qu'elles sont décrites dans les fiches de poste.

Par ailleurs, on peut légitimement se demander quelle est la nature précise des acquis dans le cas de l'Afest, qui brouille la séparation entre temps formatif et temps de production : les acquis sont-ils alors issus de l'expérience ou de la formation ? Il est difficile de trancher, d'autant que chacune de ces alternatives comporte son lot de difficultés. D'un côté, si l'on considère qu'il s'agit plutôt d'acquis d'expérience, Clot et Prot (2013, p. 139) soulignent que « l'expérience ne garantit pas le développement d'acquis ». Pour que ceux-ci se développent, il faut que le sujet puisse reconsidérer l'expérience vécue en prenant appui sur d'autres regards que le sien : celui des pairs affectés à la même tâche, et/ou celui du tuteur ou du chef de service. Or, ceux qui valideront les acquis ne seront probablement pas d'accord entre eux, chacun ayant son point de vue en fonction de ses propres compétences. En résumé, « chacun peut développer une conception spécifique à sa fonction du bon compromis pour définir les critères du travail bien fait » (Clot et Prot, 2013, p. 140). D'un autre côté, si l'on considère qu'il s'agit d'acquis de formation sous l'effet du travail réflexif, encore faut-il que celui-ci ait été mené correctement. Or, d'après des retours d'expérimentation d'Afest en entreprise, la mise en place de séquences réflexives a parfois suscité de l'incompréhension car ces séquences sont avant tout considérées comme des temps non productifs. Les entreprises n'y sont pas habituées et peuvent éprouver de la difficulté à en saisir l'intérêt (Ulmann et Delay, 2021). Cette incompréhension peut également être partagée par les sujets apprenants eux-mêmes (Rossli et Berthelot, 2021) ; citant l'exemple d'un livret d'auto-réflexivité remis dans l'intention de permettre la conscientisation des apprentissages réalisés, ces auteures montrent qu'ils n'en ont pas perçu le caractère réflexif et l'ont vu comme une formalité, comme des feuilles d'émargement à compléter mécaniquement. Ainsi, il ne suffit pas de mettre des ressources soutenant la réflexivité à disposition des sujets apprenants pour que le processus réflexif ait lieu. Dans ce contexte, l'autoévaluation nous semble constituer une piste prometteuse : elle soutient le processus de réflexivité avec lequel l'apprenant n'est probablement pas familier.

3. Cadre de référence : une évaluation de l'émancipation

Certains travaux suggèrent que les apprenants pratiquant l'autoévaluation ont des niveaux de réflexivité plus élevés que ceux qui ne la pratiquent pas (Gremion, 2016 ; Jorro, 2005). Cette idée s'inscrit bien dans une visée émancipatrice : le sujet apprenant participe au processus évaluatif de ses propres apprentissages et le discours que produit cette autoévaluation est confronté à celui du tuteur, permettant ainsi l'initiation d'un processus d'apprentissage. Il reste néanmoins à analyser celui-ci pour vérifier s'il traduit une émancipation en émergence.

Dans une synthèse récente, Broussal (2019) constate la quasi-inexistence de travaux de recherche en formation d'adultes traitant de méthodologies permettant d'évaluer le processus d'émancipation. Il rapporte néanmoins les travaux de l'Institut supérieur de culture ouvrière (Isco) qui accueille des adultes, pour lesquels l'émancipation constitue l'élément central de leur projet de formation. L'Institut a développé une grille d'analyse permettant de vérifier si ses pratiques visaient réellement l'émancipation, aspect fondateur de sa mission de formation ; les constituants de cette grille sont inspirés du travail d'un atelier de pédagogie sociale, *Le Grain*.

Cette grille regroupe quatre postures d'apprentissage vis-à-vis du projet d'émancipation (Tableau 1), l'objectif étant de « développer l'esprit critique des adultes en formation, les aider à structurer leur pensée et se détacher de la pensée dominante » (Delvaux et Delvaux, 2012). Selon ces auteurs, dans un processus de formation émancipatrice, il est essentiel d'évaluer avant tout « l'écart entre la posture de l'étudiant à l'entrée et celle à la sortie ». Perçue comme une étape dans le parcours de formation, l'évaluation est inclusive, c'est-à-dire que les participants peuvent se la réapproprier à leur manière (Delvaux et Delvaux, 2012).

La grille d'analyse² est composée de deux axes liés au savoir et de quatre postures d'apprentissage favorisant, selon l'Institut, l'émancipation sociale et culturelle, individuelle et collective. L'axe du Savoir Action est composé de deux éléments indispensables à l'émancipation : la compréhension et la transformation de la personne. Cet axe est traversé par l'axe du Savoir Être qui personnalise le processus d'action et se décline en un individu sujet et un individu acteur. Au croisement de ces deux axes, sont positionnées quatre postures d'apprentissage permettant de caractériser une émancipation sociale et culturelle, individuelle et collective. Ces postures sont explicitées ci-dessous (Tableau 1) selon un ordre, qui ne se veut pas chronologique, mais qui traduit une montée en puissance vers l'action.

² Pour visualiser la grille de l'Isco : <https://www.legrainasbl.org/analyse/evaluer-lemancipation-dans-une-formation/>

Posture d'apprentissage	Définition
« se situer »	renvoie à la construction identitaire de la personne, mais également à sa capacité de se positionner face aux autres et de prendre sa place dans son environnement.
« se déplacer »	permet de mettre en cause ses schémas de compréhension du monde par la confrontation des points de vue amenant à prendre un positionnement qui aura bougé par rapport à ses convictions de départ.
« s'engager »	met en avant l'inéluctable besoin de prendre part à la transformation sociale de la société.
« s'allier »	s'opère entre le pôle "comprendre" et le pôle "acteur" et renvoie à la nécessaire mise en réseau de l'action

Tableau 1. Postures d'apprentissage traduisant un processus d'émancipation (Delvaux et Delvaux, 2012)

Pour évaluer la capacité des étudiants à partir de ces quatre postures d'apprentissage, l'Isco a décliné chacune des postures en critères. Les indicateurs permettant le positionnement sont constitués de questions invitant le sujet apprenant à s'interroger à partir de l'exemple d'une situation vécue. Nous reproduisons l'une d'elles ici à titre illustratif : « prends-tu du recul par rapport à tes informations, en acceptant de considérer d'autres points de vue, de cadrer autrement, d'utiliser des catégories permettant d'organiser ou de percevoir autrement ? Donne un exemple ». Selon Broussal (2019), il serait nécessaire de poursuivre le travail d'opérationnalisation de cette grille d'analyse, afin de faire (re)émerger la question de l'émancipation en formation. C'est ce que nous tentons de faire dans le cadre du dispositif expérimental que nous allons présenter en détail.

4. Méthodologie

Cette partie vise à présenter le contexte expérimental et les participants, ainsi qu'à expliciter la manière dont ont été recueillis les verbatims issus de la démarche réflexive fondée sur l'autoévaluation.

4.1. Contexte de la recherche

Le parcours de formation en Afest proposé par l'organisme de formation (OF) a pour originalité de s'inscrire dans une Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) hybride (Kaisergruber *et al.*, 2018 ; Khecha *et al.*, 2022) : celle-ci articule une démarche de formation se déroulant en situation de travail, suivie d'une démarche de reconnaissance des acquis par la voie de la VAE. Notre propos est centré sur la première partie de cet assemblage, à savoir sur l'Afest.

L'objectif du parcours est de former des personnes à l'exercice d'un métier pour lequel des besoins en recrutement existent sur le marché du travail tout en soutenant un processus de développement. Dans le cadre du présent texte, l'Afest prend appui sur trois métiers : téléconseiller, assistant administratif et assistant de direction. Le parcours de formation en Afest se déroule dans le cadre d'un contrat de professionnalisation expérimental d'une durée d'un an. Ayant intégré à ce parcours expérimental une démarche autoévaluative dans le but de soutenir les temps réflexifs, nous l'interrogeons sous l'angle de sa portée émancipatrice.

4.2. Présentation des participants

Le parcours peut s'adresser à des personnes en situation de précarité, avec ou sans expérience professionnelle, ayant des difficultés d'accès à l'emploi. Dans le cadre de cette expérimentation, le groupe est constitué de cinq participants apprenants : deux participants âgés de 21 à 24 ans et trois participants âgés de 26 à 30 ans.

En termes d'expérience, tous ont déjà eu une expérience du marché du travail, plus ou moins longue suivant leur âge. Les deux participants les plus jeunes (AP2 et AP3) ont une expérience composée de stages ou d'un contrat d'un an au maximum. Les trois autres participants (AP1, AP4, AP5), plus âgés, ont une expérience de plusieurs années dans divers secteurs d'activité (médico-social, restauration, commerce de détail).

4.3. Protocole et collecte des données

Cette recherche a mobilisé un protocole mixte, déclinant trois passations d'un questionnaire d'autoévaluation et des entretiens. En l'espace d'un an, le protocole prévoyait que les apprenants répondent au même questionnaire quatre mois, huit mois et 11 mois après le début du parcours, afin de permettre l'étude de l'évolution de leurs positionnements et de leurs discours lors de l'autoévaluation : ceci est motivé par la recommandation rappelée précédemment, selon laquelle il est essentiel d'évaluer l'écart entre la posture de l'apprenant à l'entrée et celle à la sortie dans un processus de formation à visée émancipatrice. Chaque questionnaire devait être suivi d'un entretien avec le tuteur (items métier) et un coordinateur pédagogique (items transversaux) : en effet, le tuteur est un expert-métier, il est chargé de transmettre les gestes professionnels ; le coordinateur pédagogique est un référent de l'Afest chargé de coordonner tous les acteurs qui entourent le collaborateur qui a été recruté pour entrer en formation (tuteur, manager, collectif de travail). À la fin du parcours, un entretien semi-directif mené par un chercheur, interne à l'OF mais externe à l'équipe encadrant l'Afest, a permis de dresser un bilan de cette première expérimentation.

4.3.1. Mise en œuvre du questionnaire autoévaluatif

Le questionnaire invitait les participants à autoévaluer leur degré de compétences perçues sur des situations apprenantes vécues au poste de travail et servant de cadre au parcours d'Afest. Les participants devaient se situer sur une échelle de Likert à six niveaux, correspondant à des degrés d'accord par ordre croissant (de « je ne suis pas du tout d'accord » à « je suis tout-à-fait d'accord ») et expliquer cette autoévaluation en s'appuyant sur un exemple ; parmi les items proposés, les participants devaient ainsi choisir cinq items à illustrer.

Compte tenu de l'espace limité de cet article, nous reproduisons ci-dessous uniquement le questionnaire autoévaluatif adressé aux téléconseillers (Tableau 2).

Degré de compétence perçue en lien avec l'action du téléconseiller.e (13 items)	1.	Je sais préparer mon premier contact client.
	2.	Je sais questionner le client pour exploiter l'information.
	3.	Je sais conseiller, vendre puis suivre un client.
	4.	Je sais gérer des situations difficiles (candidat agressif, pénible...).
	5.	Je sais gérer (faire face, répondre) les questions auxquelles je ne peux pas répondre immédiatement.
	6.	Je sais m'assurer de la finalisation de la vente.
	7.	Je sais m'assurer de la satisfaction/compréhension du client.
	8.	Je sais organiser pour suivre/gérer un portefeuille clients.
	9.	Je sais communiquer de manière constructive et claire.
	10.	Je suis à l'aise pour reformuler la demande ou le besoin afin de vérifier si j'ai bien compris.
	11.	Je peux illustrer et justifier mes propos.
	12.	Je sais discuter pour trouver un accord commun.
	13.	Je sais discuter avec courtoisie sans blesser l'autre.

Tableau 2. Items du questionnaire d'autoévaluation adressé aux téléconseillers

Le protocole de mise en œuvre a été ainsi défini : le questionnaire était accessible en ligne, avec la recommandation de ne pas excéder une heure pour le compléter. Les réponses aux questionnaires précédents n'étaient pas communiquées aux participants afin de limiter leur influence au moment de compléter le questionnaire suivant. À partir du moment où le questionnaire avait été diffusé par courriel, les participants avaient une semaine pour le compléter.

4.3.2. Les entretiens réflexifs de bilan

Un dernier entretien semi-directif, dit entretien de bilan, était organisé avec un chercheur interne à l'OF, à l'issue du parcours. On peut dire que cet entretien relève d'une observation non participante dans la mesure où le chercheur travaille sur un site éloigné géographiquement de celui des participants, ce qui fait qu'il n'a pas d'échange avec eux, en dehors des temps d'entretien prévus dans le protocole expérimental.

La trame de ces entretiens semi-directifs (Tableau 3) était construite selon une approche inspirée des travaux de l'Isco (Delvaux et Delvaux, 2012). Les deux premières questions invitaient les participants à (1) mettre en perspective l'expérience vécue par rapport aux attentes initiales et (2) expliciter leur manière de s'approprier les tâches prescrites, l'objectif étant de savoir s'ils avaient fait preuve d'initiative et/ou d'autonomie, passant ainsi de sujet à acteur.

Les questions 3 et 4 qui apparaissent dans le tableau suivant (Tableau 3) s'inscrivaient dans une perspective d'évaluation inclusive : l'avis des participants à propos du questionnaire lui-même a été requis, afin de leur permettre d'exercer un regard critique sur celui-ci et éventuellement d'enclencher une prise de recul à propos de l'expérience vécue.

Prise de recul par rapport aux situations professionnelles vécues	1	En arrivant sur le poste, quelle idée te faisais-tu du métier ? La mise en situation de travail a-t-elle confirmé cette idée ?
	2	Par rapport aux indications que tu as reçues pour apprendre les actions relatives au métier, comment as-tu fait pour te les approprier, apporter ta touche personnelle ?
Utilité perçue du questionnaire pour la réflexivité	3	À quoi le questionnaire t'a-t-il servi ?
	4	Le questionnaire a-t-il pu t'aider à : réfléchir à ton expérience professionnelle, apprendre des choses sur toi-même, provoquer des remises en question ?

Tableau 3. Trame de l'entretien semi-directif de bilan

Les discours recueillis ont été analysés au prisme de la grille d'analyse du processus d'émancipation (Tableau 1).

5. Résultats et mise en relation avec la grille d'analyse

5.1. Observations relatives au questionnaire autoévaluatif et à l'entretien de reprise

Les cinq participants ont répondu trois fois au questionnaire d'autoévaluation, comme prévu initialement. Cependant, le recours à l'exemple a été très diversement interprété par les apprenants. Certains n'en ont donné aucun, d'autres ont formulé des commentaires pour chaque item. Mais l'illustration par un exemple précis de situation vécue reste rare, ce qui peut s'expliquer par un rapport à l'écrit compliqué.

Les trois tuteurs, bien qu'ayant été associés au choix des items des questionnaires et à leur formulation, n'ont pas véritablement mené les entretiens prévus, préférant organiser des temps de *debriefing* informels, fixés en fonction des besoins et des disponibilités. Sollicités sur ce point, l'un d'eux a fait part d'un manque de temps pour consulter les questionnaires complétés par les apprenants, un autre a simplement oublié de le faire et le troisième a expliqué avoir finalement préféré ne pas y faire référence pour « maintenir un échange fluide et une bonne écoute » et éviter de « donner l'impression que cet échange était un temps d'évaluation » (Tuteur 3).

En revanche, le coordinateur pédagogique de l'Afesta a pu revenir sur les items transversaux avec chaque apprenant. La difficulté constatée d'illustrer le choix d'autoévaluation par un exemple a conduit à profiter de l'entretien pour demander aux participants de citer une situation vécue. Cette démarche a permis de confirmer l'hypothèse d'un rapport difficile à l'écrit : si, à l'écrit, les participants avaient rarement cité un exemple, à l'oral, ils le faisaient sans problème, après un temps de réflexion. Deux pistes explicatives sont avancées pour comprendre ce décalage. D'une part, le fait d'avoir recommandé aux participants de répondre en un temps limité a pu générer du stress et décourager une réflexion approfondie. D'autre part, il se peut que dans le cadre d'un échange oral et bienveillant, le participant ait été plus enclin à répondre, qu'au moment de compléter le questionnaire accessible en ligne, ce qui est moins engageant. Par ailleurs, les échanges ont donné lieu à une prise de notes et n'ont pas été enregistrés, ils n'ont donc pu être analysés.

5.2. Entretiens réflexifs de bilan

5.2.1. Prise de recul par rapport aux situations professionnelles vécues : des traces d'émancipation ?

Nous analysons ici les réponses des participants aux quatre questions ayant guidé les questions du chercheur interne à l'OF et les rapprochons, après retranscription, des postures d'apprentissage traduisant un processus d'émancipation (Tableau 1).

La question 1 portait sur la représentation du métier. Le fait d'inviter les apprenants à s'exprimer sur l'idée qu'ils se faisaient du métier en arrivant sur le poste montre d'abord un certain décalage entre les représentations et l'activité réelle. Sur les trois téléconseillers, un seul exprime avoir trouvé ce à quoi il s'attendait, reconnaissant néanmoins avoir imaginé rejoindre une équipe plus grande : « quand j'ai postulé, je m'attendais à ce que ce soit un plateau téléphonique où il y a énormément de téléconseillers. [Mais] on est plutôt à l'aise ici » (AP2). Un des téléconseillers dit avoir découvert une réalité meilleure qu'escomptée : « [Avant l'idée que j'avais du métier était] horrible ! Je me disais, il faut vendre un produit à des personnes, [faire] aussi de la prospection. Au final, la

prospection j'en fais très peu. C'est que des appels entrants, ça veut dire qu'ils sont intéressés » (AP1). Le troisième téléconseiller au contraire évoque sa surprise d'avoir eu une charge de travail beaucoup plus importante qu'attendu : « *j'avais l'idée qu'un plateau téléphonique c'était tranquille. Mais je sais maintenant que c'est dur, [il y a] beaucoup d'activité. Quand on reçoit 20 leads³ par jour, on sait que toute la journée on va faire des appels* » (AP3).

Les deux participants positionnés sur des métiers d'assistantat disent s'être attendus au type de tâches rencontrées, mais se rendent compte que celles-ci n'évoquaient en fait rien de précis : « *l'idée que je me suis fait c'était gérer la partie administrative, épauler ma manager, gérer les contrats. C'était vraiment la bonne idée. [Mais] gérer les projets je ne savais pas [le faire], reporting client⁴ je ne savais pas [le faire]* » (AP4) ; « *Mon idée au départ c'était de gérer tout ce qui est planning, je voyais beaucoup de choses, même trop de choses en fait à gérer, archiver. L'idée que je me faisais, [c'était] d'être joignable H24. Même s'il faut vraiment être disponible pour la direction, [je vois que] je me faisais un tas d'idées farfelues* » (AP5).

Au prisme de la grille de l'Isco (Tableau 1), il apparaît que tous les participants ont connu un déplacement : la confrontation à la réalité vécue aura remis en cause les attentes de départ, changeant ou précisant les représentations qu'ils s'en faisaient au moment de débiter le parcours d'Afest.

La question 2 concernait l'appropriation des indications reçues. Tous les participants ont dû faire preuve d'adaptation pour apprendre les savoir-faire liés au poste de travail et se les approprier. La transmission visait à chaque fois la reproduction d'un discours (téléconseillers) ou d'un mode opératoire (assistants). À cet égard, nous avons observé que la recherche de conformation était très forte au début et aiguillée par le souci de satisfaire les exigences liées aux objectifs de production.

Pour les téléconseillers, cette recherche de conformation est d'autant plus forte qu'il y a des enjeux financiers liés à l'atteinte d'objectifs de vente. L'un d'eux fait part de sa stratégie : « *J'avais peur [pour les primes], je me disais que si je ne faisais pas de vente, je n'en aurais pas. Mais j'ai parlé avec mes collègues. On m'a dit que la [collègue A] c'était la plus forte : du coup je l'écoutais et je notais. J'ai employé les mêmes mots.* » (AP1).

Cette recherche de conformation n'a pas empêché une démarche d'émancipation par la suite, bien que le métier de téléconseiller implique au départ un formatage du discours à tenir : « *[au début] je me référais au script. Une fois que je l'avais appris par cœur, après je l'ai personnalisé entre guillemets, et du coup je ne l'utilise plus du tout. Par exemple, sur le script c'était : « vous allez devoir présenter cv et lettre de motivation et un justificatif professionnel ». Mais si je disais « justificatif professionnel » à quelqu'un qui n'a pas d'idée [très précise], il va dire que c'est trop compliqué, merci, au revoir. Donc [à la place] je donnais des exemples : « ça peut être les fiches de paye, des fiches de poste de votre employeur, etc ». Et du coup ça donne des idées, c'est plus sympathique. [...] Donc voilà oui, je pense que j'ai personnalisé le script, en mettant un peu des trucs sympathiques* » (AP1).

Selon la grille d'analyse, ce début d'émancipation traduit une double posture d'apprentissage : celle de s'allier en allant chercher des informations auprès d'autres collaborateurs pour mieux savoir comment procéder ; aussi celle de se situer dans la mesure où cette personne a tenté de prendre sa place en adaptant le script prescrit en fonction de ce qu'il lui semblait le plus pertinent pour se faire comprendre des clients et ainsi poursuivre l'échange commercial avec eux, dans l'objectif d'une vente.

Les deux autres téléconseillers semblent s'être efforcés de se conformer au prescrit. Ils n'ont pas compris la question portant sur la touche personnelle, soit que celle-ci n'était pas suffisamment explicite, soit qu'ils n'avaient pas envisagé qu'ils pouvaient le faire : il se trouve que ce sont les deux participants les plus jeunes qui découvrent encore le monde du travail, ce qui nous permet d'envisager cette hypothèse explicative.

Tous deux formulent une réponse témoignant de leurs efforts pour se situer tout en minimisant leurs difficultés, sans doute pour se conformer à ce qu'ils pensent souhaitable de dire au moment de l'entretien, qu'ils perçoivent peut-être aussi comme une évaluation : « *Je ne sais pas si j'ai ramené quelque chose de personnel. Je faisais peut-être pas mal d'erreurs mais après on s'y fait vite. C'était plutôt être à l'aise au téléphone qui a été compliqué mais bon ça s'est rapidement déverrouillé. Ce que j'ai pu apporter? Je ne sais pas. J'ai une bonne entente avec l'équipe* » (AP2). L'autre téléconseiller produit une réponse similaire, ce qui montre encore une fois que la question serait à reformuler : « *Ma touche personnelle, je ne sais pas. Par rapport à ma façon de parler, il fallait*

³ Contact d'un client potentiel, également appelé prospect.

⁴ Rapport de données et d'indicateurs de performance permettant d'analyser l'activité des clients

que je fasse un travail sur moi-même pour mieux m'exprimer et mieux me faire comprendre. Ensuite, franchement c'était ma façon d'être en général qui a fait que j'ai pu m'approprier, on va dire, ce métier » (AP3).

Les deux participants positionnés sur des métiers d'assistantat évoquent des expériences totalement différentes l'une de l'autre : après un début marqué par une recherche de conformation dans les deux cas, l'un a pu s'en éloigner mais l'autre non. Ainsi la personne qui est sur un poste d'assistant commercial évoque une certaine autonomisation vis-à-vis de son manager direct, le besoin de validation se faisant moins sentir : *« Avant je lui montrais, maintenant je l'envoie à la cheffe du service P. directement. Maintenant je connais chaque étape de chaque mission, j'ai appris ça à force de le faire. Au début j'avais toujours besoin d'avoir la confirmation de [manager] ou de [tuteur] mais là je sais » (AP4).* Cette prise de recul débouche sur une réflexion personnelle : *« Je sais maintenant que je dois faire plusieurs fois le même travail pour bien comprendre, et que j'arrive mieux à apprendre à l'écrit. Après je développe une confiance en moi. Plus je fais, plus j'ai confiance en moi. J'ai appris [aussi] que j'étais impatiente et que j'avais du mal à m'exprimer en public. Mais voilà, j'ai appris que j'apprends vite. Si je prends bien le temps de me relire, de bien me concentrer, je peux faire des présentations sans stresser, sans avoir aucun problème. Après c'est vrai que moi, il me faut beaucoup, beaucoup de temps pour ça » (AP4).*

Selon la grille d'analyse, on peut dire que cette personne vit un processus de construction identitaire, elle se situe, après avoir été rassurée suite aux validations successives qu'elle a reçues du collectif de travail, ce qui lui permet de passer de sujet à acteur. Au contraire, l'autre assistant ne semble pas en mesure de s'inscrire dans une posture d'apprentissage : *« on m'explique les missions que je vais devoir faire, après je montre ce que je fais puis on me dit, voilà c'est mieux de faire comme ça, ou on aurait fait comme ça » (AP5).* En conséquence, le cap de l'autonomisation n'est pas franchi, la personne semble enfermée dans une relation de dépendance qui ne lui permet pas de prendre des initiatives. Cette différence illustre le fait que les sujets apprenants peuvent vivre un processus d'émancipation ou non, selon que l'environnement de travail immédiat sera facilitant et qu'ils développeront une certaine confiance en eux-mêmes.

5.2.2. Utilité perçue du questionnaire d'autoévaluation

La question 3 avait trait à la perception de l'utilité du questionnaire. Tous les participants ont affirmé que le questionnaire et les entretiens qui l'ont suivi avaient permis une prise de recul par rapport à leur progression : *« il m'a permis de m'autoévaluer et de voir mon évolution » (AP1) ; « expliquer les situations, ça me fait réfléchir et ça me permet de voir mon avancée » (AP3) ; « ça fait du bien parce que j'y pense pas forcément ; ça me permet de conscientiser ce que je fais » (AP2).*

Quatre des cinq participants soulignent une difficulté à s'autoévaluer au début, qui s'estompe ensuite avec l'habitude : *« au début j'avais du mal à me noter ; je trouve que j'ai fait pas mal d'efforts parce que je me souviens de quelques réponses aux questions du début, ça me donne confiance » (AP4) ; « ma réponse est plus fluide au fur et à mesure du questionnaire » (AP1) ; « au moment de le faire ce n'est pas la meilleure sensation mais plus j'avance et plus j'apprends de mon évolution » (AP2) ; « j'arrive mieux à argumenter » (AP3).* L'un des participants est surpris de constater une évolution : *« je me suis demandé si vraiment quatre mois, cinq mois plus tard il y aurait du changement [dans mes réponses]. C'est vraiment une rétrospection sur moi que j'ai fait. J'aime bien réfléchir, mais sur moi-même je ne le fais pas. Évidemment la première fois, ce n'était pas si complet que les fois d'après, donc le fait de devoir à chaque fois encore re-argumenter, j'ai trouvé ça positif. Ça m'a permis de comparer le moi de 2021 avec le moi de maintenant. J'ai appris que je suis capable de beaucoup de choses, je n'ai pas peur de l'avenir » (AP2).*

Finalement les itérations successives d'un même protocole, reprenant la passation d'un même questionnaire suivi d'entretiens, semble avoir produit une habitude de retour réflexif sur le chemin parcouru, permettant aux participants de se situer. Pour tous les participants, le propos évolue naturellement d'un avis porté sur le questionnaire à un regard rétrospectif sur l'expérience professionnelle vécue et à leur adaptation à la variabilité des situations rencontrées.

La question 4 se rapportait à l'apport du questionnaire à la réflexion. La posture qui renvoie à une construction identitaire, se situer, est très prégnante dans les discours des téléconseillers : *« à mi-parcours, les compétences que je ne pensais pas avoir, je les ai acquises durant ces six derniers mois. Donc oui, ça m'a permis effectivement de progresser. J'ai réalisé que j'étais capable de faire certaines tâches. Par exemple, le fait d'être courtoise, d'avoir une bonne écoute avec mon interlocuteur qui est un client potentiel. Finalement, avant, je ne pensais pas du tout avoir la fibre commerciale et pourtant si » (AP1).* Un autre téléconseiller témoigne d'un cheminement similaire. *« [j'avais] des petites lacunes pour argumenter, le questionnaire m'a permis de bien décrire, de mieux m'expliquer. [Et puis, je me suis rendu compte que j'ai de] la patience, je m'énerve pas. Il y a des candidats qui*

sont, comment dire, méchants. [Mais] je sais garder mon calme, je n'aime pas m'énerver. J'ai évolué sur l'écoute, que ce soit [celle] des clients ou même en dehors du travail. J'arrive à mieux écouter les gens, j'arrive mieux à me faire comprendre » (AP3).

Les deux assistants partagent l'apport de la démarche, mais si l'un multiplie les exemples, l'autre reste au niveau général : « *J'ai pu découvrir où j'ai performé et où ça a été un peu plus compliqué, plus long à apprendre. Par rapport à mes missions, au début c'était compliqué. Je ne savais pas utiliser Power Point ni Excel et ni Word. Et [maintenant] je travaille, je suis à 100% dessus et je m'en sors plutôt bien. Aujourd'hui je sais dans quels domaines je suis forte et dans quels domaines je ne suis pas forte [cite des exemples précis]* » (AP4). Au contraire, peu de détails ressortent du propos tenu par l'autre participant : « *ça m'a permis de réfléchir, [je me demande] ce que je vais répondre. Avec [coordinateur] du coup après on échange, je commente pour quoi j'ai mis ça. Oui, j'ai pas mal réfléchi* » (AP5). Il apparaît que les deux verbatims ne traduisent pas un même avancement dans le processus d'émancipation, la seconde personne semblant avoir encore des difficultés à se situer véritablement.

Les participants portent néanmoins un regard critique sur le questionnaire, unanimement jugé trop long. Aussi, un participant a remis en question le protocole questionnaire-entretien : « *j'ai l'impression qu'il y a des questions qui se répètent. Je réponds mais je ne vais pas forcément faire de commentaires parce que je me dis que, de toute façon, on va le faire à l'oral. Au départ du questionnaire, j'essaye de commenter mais à la fin j'en ai marre* » (AP5). Ce jugement peut s'entendre surtout quand, par ailleurs, la charge de travail est importante. Néanmoins, il témoigne de la nécessité d'une certaine vigilance : certains apprenants peuvent oublier qu'ils sont en formation et prioriser eux-mêmes la production sur la conscientisation de leurs propres apprentissages, ce qui est contraire à l'émancipation.

6. Synthèse, discussion et perspectives

Au début de cet article, nous avons soutenu l'idée que l'Afest, telle qu'elle est présentée dans le cadre réglementaire, reste centrée sur les exigences productives des employeurs et laisse peu de place à l'émancipation (Olry, 2013 ; Broussal, 2019). Pourtant, en prenant appui sur des principes issus de la didactique professionnelle, l'Afest pourrait s'inscrire dans une logique développementale. En effet, d'une part, elle définit un parcours de formation à partir de l'analyse de l'activité, ce qui permet d'identifier des situations de travail apprenantes, au lieu de se contenter d'énoncer des objectifs à atteindre sans expliciter comment le faire, comme c'est le cas dans l'ingénierie de formation classique (Santelmann, 2021 ; Pastré, 2011) ; d'autre part, elle aménage des temps réflexifs permettant au sujet de prendre du recul sur son expérience et de confronter son analyse à d'autres regards que le sien, *a minima* celui d'un tuteur mais éventuellement aussi d'autres collaborateurs de l'environnement de travail. Ceci étant posé, nous avons estimé que la logique développementale de l'Afest induisait d'adopter une approche évaluative qui ne se limite pas au déploiement d'outils de mesure standardisés, conformément à la proposition de Jobert (2013).

C'est pourquoi, plutôt qu'une approche standardisée, nous avons proposé une approche fondée sur l'autoévaluation : les items qu'elle contiendra seront nécessairement situés, ils tiendront compte des situations de travail apprenantes définies dans le parcours d'Afest. Dans le cas expérimental présenté, la mise en œuvre de cette autoévaluation s'est traduite par trois passations d'un questionnaire suivies d'entretiens réflexifs, tandis qu'un entretien à la fin du parcours d'Afest permettait d'en dresser un bilan. Afin de déterminer si les discours produits par l'autoévaluation traduisaient l'émergence d'une émancipation, une grille d'analyse permettant de distinguer quatre postures d'apprentissage porteuses d'émancipation a été mobilisée (Delvaux et Delvaux, 2012).

Les entretiens réflexifs menés par les tuteurs et le coordinateur n'ont pas été formalisés de manière à en permettre une analyse. Ceci peut révéler un besoin de professionnalisation de ces deux types d'acteurs : ils interviennent dans l'Afest en raison de leur expertise métier respective sans pour autant être à l'aise avec les entretiens réflexifs propres à l'Afest, dont ils découvrent la méthodologie et l'intérêt, ce qui confirme l'analyse de Ulmann et Delay (2021).

Aussi, au moment de répondre aux questionnaires, les participants n'ont pas écrit d'exemples permettant de distinguer un processus d'émancipation en train de se produire, Pourtant ils étaient capables de le faire lors des entretiens réflexifs, ce qui traduit une difficulté au regard de l'écrit. Aussi, lors des entretiens semi-directifs de bilan, tous les participants ont affirmé que le questionnaire et les entretiens avaient permis une prise de recul par rapport à leur progression. Ceci semble confirmer l'analyse de Rossli et Berthelot (2021) : il faut accompagner les outils de réflexivité, sans quoi les apprenants peinent à leur donner du sens et à s'en saisir pleinement.

De fait, les discours produits par les participants révèlent, pour quatre d'entre eux, une posture d'apprentissage traduisant une construction identitaire, ce qui relève d'un début d'émancipation (Delvaux et Delvaux, 2012). Cette

posture ne se manifeste pas dans le discours du cinquième participant, qui a été davantage livré à lui-même. Ceci confirme l'observation de Jobert (1993) : l'acte de transmission revêt un caractère formatif pour l'apprenant à partir du moment où il peut confronter son analyse à d'autres regards que le sien.

Enfin, il est intéressant de noter que la recherche initiale de conformation des débuts s'est muée en une démarche d'autonomisation ou d'initiative pour deux des participants seulement, qui ont déjà une certaine expérience du travail. Les deux participants les plus jeunes ne se sont pas autorisés à s'écarter du prescrit. L'un des participants, pourtant expérimenté mais peu accompagné, est resté enfermé dans une relation de dépendance à une approbation semblant toujours différée, ce qui a pu nuire à son émancipation.

Les deux participants, dont les propos traduisent une autonomisation ou une initiative, marqueurs d'émancipation, évoquent une certaine prise de confiance qui leur a permis de se libérer de l'autorité, ce qui est le sens étymologique premier de l'émancipation (Eneau, 2013 cité par Broussal, 2019). Ce constat confirme à nouveau l'observation de Rossli et Berthelot (2021) : les outils de soutien à la réflexivité ne peuvent à eux seuls soutenir un processus d'émancipation, les échanges avec les tuteurs sont à cet égard essentiels pour que le sujet apprenant puisse amorcer une posture d'apprentissage porteuse d'émancipation.

Les observations issues de ce travail de recherche restent néanmoins à confirmer : elles reposent sur les verbatims d'un petit nombre de participants. Par ailleurs, la formation des acteurs intervenant dans le cadre de l'Afest ainsi que les outils mobilisés restent à consolider. Malgré tout, cette expérimentation nous a semblé intéressante à documenter, car elle a permis de proposer un exemple d'opérationnalisation de la grille d'analyse des postures d'apprentissage porteuses d'émancipation, développée par l'Isco dans un autre contexte (Delvaux et Delvaux, 2012). Aussi, elle témoigne du potentiel émancipateur des situations professionnelles si celles-ci sont accompagnées de processus réflexifs, comme c'est le cas dans l'Afest, et soutenues par le collectif de travail.

Ainsi, à l'instar de Broussal (2019), nous pensons que l'évaluation pourrait contribuer à (re)faire émerger la question de l'émancipation dans la formation professionnelle, y compris dans le cadre de l'Afest. Or, cette possibilité est assortie d'une double condition : d'une part, celle de la professionnalisation du collectif de travail engagé dans le suivi des sujets apprenants bénéficiaires ; d'autre part, celle d'une évolution des pratiques usuelles d'évaluation des acquis. Dans cette perspective, nous proposons de sortir d'une évaluation considérée comme une fin en soi, limitée à des acquis à cocher sur un référentiel standardisé, pour évoluer vers une évaluation émancipatrice, située et inclusive, au service du développement des personnes.

7. Remerciements

Nous remercions très chaleureusement les acteurs de l'OF engagés dans ces parcours d'Afest qui ont bien voulu contribuer à ce travail de recherche.

8. Références bibliographiques

- Broussal, D. (2019). Émancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs*, 3(51), 13-58.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2012). Émancipation. Dans le *Dictionnaire du CNRTL*.
- Clot, Y. et Prot, B. (2013). Postface : La VAE entre repli sécuritaire et développement des compétences. *Formation emploi*, 122, 139-150.
- Davezies, P. (1993). Éléments de psychodynamique du travail. *Education permanente*, 116, 33-46.
- Delvaux, V. et Delvaux, E. (2012, 16 octobre). Évaluer l'émancipation dans une formation ? Le cas de l'Isco. Le Grain. Consulté à l'adresse <https://www.legrainasbl.org/analyse/evaluer-lemancipation-dans-une-formation/>
- Duclos, L. et Kerbouc'h, J.-Y. (2021). Régime juridique de l'AFEST : une nouvelle image du droit de la compétence. *Education permanente*, 227(2), 33-50.
- Gremion, C. (2016). Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la réflexivité des futurs enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 21, 259-286.
- INSEE (2020, 27 octobre). Les jeunes : plus diplômés qu'il y a 10 ans, mais moins souvent en emploi ». *Flash Grand Est*. Consulté à l'adresse <https://www.bnsp.insee.fr/ark:/12148/bc6p070wc0h>

- Kaisergruber, D., Rivoire, D. et Komi, A.-K. (2018). *Libérer la VAE : comment mieux diplômer l'expérience*. Terra Nova. Consulté à l'adresse https://tnova.fr/site/assets/files/11868/terra-nova_liberer-la-vae_070218.pdf?10xus
- Khecha, C., Soubien, Y et Rivoire, D. (2022). *De la VAE 2002 à la REVA 2020 : libérer la VAE. Reconnaître l'expérience tout au long de la vie*. Consulté à l'adresse <https://www.centre-inffo.fr/content/uploads/2022/03/20210119-rapport-mission-vae-19012021.pdf>
- Jobert, G. (1993). Les formateurs et le travail : chronique d'une relation malheureuse. *Éducation permanente*, 116(3), 7-18. Consulté à l'adresse <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02279655/document>
- Jobert, G. (2013). Le formateur d'adultes : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15, 31-44. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2013-1-page-31.htm>
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Jorro, A. (2015). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, 190, 41-50. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/rfp/4697>
- Olry, P. (2013). Émancipation et formation professionnelle : une voie étroite entre pressions sur le travail et référence au métier. *Travail et Apprentissages*, 2(12), 13-33.
- Olry, P. (2016). Compétences et formation professionnelle continue : malentendu, dérangement, reconception. Dans S. Oudet, S. & C. Batal. *(R)évolution du management des ressources humaines. Des compétences aux capacités* (pp. 155-181). Presses Universitaires Septentrion.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. Consulté à l'adresse [La didactique professionnelle \(openedition.org\)](http://journals.openedition.org/rfp/4697)
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Presses Universitaires de France.
- Rosli, C. et Berthelot, O. (2021). Le pouvoir de l'éprouvé et les limites d'un process expérimental. *Education permanente*, 227(2), 115-124. Consulté à l'adresse [Le pouvoir de l'éprouvé et les limites d'un process expérimental | Cairn.info](https://www.cairn.info/revue-education-permanente-2021-2-page-115.htm)
- Santelmann, P. (2021). Quelles intentions et quelles méthodes pour les AFEST ? *Education permanente*, 227(2), 125-135.
- Ulmann, A.-L. et Delay, B. (2021). L'expérimentation d'une politique publique de formation professionnelle : l'AFEST, un levier de transformation ? *TransFormations - Recherches en Éducation et Formation des Adultes* 22(1), 6-17. Consulté à l'adresse <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/389>