Anfh
Association nationale
pour la formation permanente
du personnel hospitalier

AFEST dans la fonction publique hospitalière : Guide méthodologique et rapport d'expérimentation

PROPRIÉTÉ INTELLECTUELLE

ANFH

RÉDACTION DE CE DOCUMENT ET CONDUITE DE L'EXPÉRIMENTATION

STB Conseil et Discovia

DIRECTION ARTISTIQUE ET CONCEPTION GRAPHIQUE

Jeanjean Factory

Le mot de la présidente

« L'année 2022 marque la fin de l'expérimentation « AFEST en EHPAD », pilotée par la délégation Île-de-France de l'ANFH.

Inspirée de l'expérimentation menée dès 2016 dans le secteur privé et sa transposition dans la loi du 5 septembre 2018, pour la liberté de choisir son avenir professionnel, cette expérimentation a eu pour objet de mettre en œuvre au sein d'établissements médico-sociaux, des actions de formation en situation de travail (AFEST).

Dans les établissements sanitaires, sociaux et médico-sociaux, les apprentissages en situation de travail font partie intégrante de nombreuses actions de formation initiale et continue. Pour autant, ces pratiques très empiriques et informelles souffrent d'une quasi-absence de formalisation, rendant difficile, voire impossible, leur généralisation et leur reproductibilité. De fait, leurs effets sont ainsi difficilement mesurables et évaluables.

En 2020, l'expérimentation déployée au sein de cinq EHPAD franciliens, volontaires, a eu pour ambition de mesurer la transférabilité, dans la Fonction publique hospitalière, de l'expérimentation réalisée dans le secteur privé.

Malgré l'impact important de la crise sanitaire en 2020, les établissements ont pu maintenir leur implication dans la démarche et aller jusqu'au bout du projet.

Centrée sur un public d'agents de restauration et de bio-nettoyage, la démarche a permis de mettre en œuvre des AFEST, de déterminer leurs conditions de réussite et de créer un certain nombre d'outils regroupés dans ce support, à destination des établissements intéressés.

Ce présent document comprend, en première partie, un guide méthodologique facilitant le recours à l'AFEST, et dans une seconde partie, le rapport de l'expérimentation, réalisée en 2020.

Gageons que cette expérimentation puisse permettre à d'autres établissements de s'inscrire dans cette nouvelle modalité de formation, qui s'appuie sur les réalités de terrain et valorise l'engagement des professionnels. »

Leila Djeraye,
Présidente régionale, 2022

Sommaire

Partie 1 :
Le guide de l'AFEST dans la fonction publique hospitalière

01. Définition de l'AFEST 07

> **1.1** Qu'est-ce que l'Action de Formation en Situation de Travail ? ... 08
> **1.2** Focus sur le droit à l'erreur ... 09
> **1.3** La différence entre l'AFEST et la formation informelle ... 10
> **1.4** L'intérêt de l'AFEST pour un établissement ... 10
> **1.5** Les enjeux d'une AFEST ... 11
> **1.6** Les limites de l'AFEST ... 11
> **1.7** Les conditions de réussite d'une AFEST ... 12
> **1.8** Les acteurs de l'AFEST ... 12
> **1.9** La plus-value de l'AFEST en matière de gestion des ressources humaines ... 14

02. Mise en œuvre d'une AFEST 16

> **2.1** Les étapes du processus de l'AFEST ... 17
> **2.2** La préparation des AFEST ... 20
Étape 1 : établir le diagnostic d'opportunité et de faisabilité ... 20
Étape 2 : définir et mettre en œuvre le plan de communication ... 21
Étape 3 : identifier les référents et les apprenants ... 22
Étape 4 : former les encadrants, les référents et le pilote de projet ... 24
Étape 5 : analyser la situation de travail (référentiel, analyse de faisabilité et outils de traçabilité) ... 25
Étape 6 : sélectionner les activités/tâches de travail pouvant faire l'objet d'une AFEST (ou potentiel de formation) ... 27
> **2.3** La mise en œuvre des AFEST ... 28
Étape 7 : effectuer le positionnement de l'apprenant ... 28
Étape 8 : élaborer un plan d'action ... 29
Étape 9 : réaliser la séquence préparatoire ... 30
Étape 10 : effectuer les mises en situation et leur formalisation ... 31
Étape 11 : effectuer les phases réflexives ... 32
Étape 12 : évaluer les compétences de l'apprenant ... 34

03. L'Évaluation des AFEST 37

> **3.1** L'évaluation du dispositif AFEST ... 38
> **3.2** Focus sur l'impact de l'AFEST ... 38
> **3.3** Focus sur la valorisation du dispositif ... 39

04. Annexes 40

Annexe 1 : réaliser le diagnostic d'opportunité et de faisabilité ... 41
Annexe 2 : définir et mettre en œuvre le plan de communication ... 43
Annexe 3 : analyser la situation de travail ... 44
Annexe 4 : sélectionner des activités / tâches de travail pouvant faire l'objet d'une AFEST (ou potentiel de formation) ... 45
Annexe 5 : effectuer le positionnement de l'apprenant ... 46
Annexe 6 : élaborer un plan d'action ... 47
Annexe 7 : effectuer les mises en situation et leur formalisation ... 49
Annexe 8 : effectuer la phase réflexive pour chaque mise en situation ... 50
Annexe 9 : évaluer les compétences acquises de l'apprenant ... 51
Annexe 10 : évaluer les compétences attendues ... 52
Annexe 11 : évaluer l'impact de l'AFEST pour l'apprenant ... 53
Annexe 12 : évaluer l'impact de l'AFEST pour le référent ... 54
Annexe 13 : évaluer l'impact de l'AFEST pour l'établissement ... 55
Annexe 14 : carnet de bord du référent ... 56

Partie 2 : Rapport d'expérimentation

Contexte de l'expérimentation 61

A. Acteurs, méthodologie et déroulé des étapes 62

> **A.1** Acteurs ... 63
> **A.2** Méthodologie et déroulé des étapes ... 65

B. Résultats et retours d'expérience 77

> **B.1** Compétences développées ... 78
> **B.2** Retours sur les moyens mis en place ... 78
> **B.3** Impacts sur les acteurs impliqués et les établissements ... 80

Conclusion 83

C. Annexes 84

Annexe 1 : exemple de diagnostic d'opportunité ... 85
Annexe 2 : programmes de formations des cadres et référents ... 87
Annexe 3 : exemples d'un extrait de référentiel de compétences ... 89
Annexe 4 : exemple d'analyse du potentiel formateur des activités ... 94
Annexe 5 : exemples d'un plan de communication ... 95
Annexe 6 : compétences validées en fin d'expérimentation ... 96

action objectif
travail qualité équipe
situation référent

PARTIE 1

Le guide de l'AFEST dans la fonction publique hospitalière

formation équipe qualité
objectif observation
action travail
situation débriefing
réflexivité formation

01.
Définition de l’AFEST

1.1 Qu'est-ce que l'Action de Formation en Situation de Travail ?

L'action de Formation En Situation de Travail permet **d'apprendre en pratiquant**, en **comprenant** ce que l'on fait et pourquoi on le fait tout en intégrant dans l'action un **droit à l'erreur**. L'AFEST **donne du sens** au geste professionnel.

L'AFEST a été rendue possible par la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel. Cette loi reconnaît la possibilité de se former de différentes manières et d'obtenir des financements pour ces nouvelles façons d'apprendre.

L'article L6313-2 du code du travail, **définit l'action de formation** ainsi : *«L'action de formation est un parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel. Elle peut être réalisée en tout ou partie à distance.* ***Elle peut également être réalisée en situation de travail****. »*

Une AFEST, en tant qu'action de formation, doit donc avoir un objectif de développement de compétences et des moyens définis.

Le décret n°2018-1341, dans son article 1., liste les exigences auxquelles doit répondre une AFEST :

- être précédée d'une **analyse du travail** ;
- être accompagnée par un **formateur désigné** (appelé référent dans ce guide) ;
- alterner des **mises en situation et des phases réflexives** pour tirer des enseignements sur ces mises en situation.

Une AFEST est :

- identifiable par l'activité sur laquelle elle porte ;
- traçable par des modalités de compte-rendu spécifiques ;
- évaluable en se basant sur l'action opérationnelle de l'apprenant.

Cette nouvelle définition de l'action de formation donne la possibilité d'inscrire de nombreuses modalités pédagogiques et outils d'accompagnement comme moyens de développer les compétences. Elle met l'accent sur le **parcours pédagogique** en réponse à un **objectif professionnel** qui induit une personnalisation du parcours.

L'apprenant en situation d'AFEST :

- vit une expérience concrète ;
- observe le résultat et émet des réflexions (en phase réflexive) : le référent, en questionnant la pratique, aide l'apprenant à prendre du recul ;
- comprend pourquoi on procède d'une certaine manière et pas d'une autre : le geste a du sens ;
- renouvelle l'expérience en s'améliorant : il s'approprie la compétence.

1.2 Focus sur le droit à l'erreur

*Il faut **distinguer l'erreur de la faute**, cette dernière étant un manquement à la discipline, un non-respect des instructions et des obligations de sécurité.*

Le droit à l'erreur est un élément structurant d'une AFEST qui n'a cependant pas de définition juridique. Dans le décret qui précise les conditions d'application de l'AFEST, il n'est pas fait mention explicitement du « droit à l'erreur ». Cependant, compte-tenu de sa finalité formative et non productive, l'AFEST comporte nécessairement dans son déploiement et sa mise en œuvre, un droit à l'erreur ou dit autrement un droit à essayer, tâtonner et se tromper, qui est consubstantiel du processus d'apprentissage.

L'erreur est en effet un ressort pédagogique. L'ingénierie de mise en œuvre de l'AFEST suppose des démarches spécifiques à entreprendre pour « rendre praticable et effectif » ce droit à l'erreur.

Comment circonscrire le droit à l'erreur ?

Il s'agit ici d'anticiper les risques, afin que les erreurs potentielles n'impliquent aucun danger. Pour cela, il faut analyser les risques :

- des situations d'AFEST (activités/tâches concernées) : *quels sont les risques liés à l'exécution des activités et des tâches ?*
- des lieux d'exécution des situations d'AFEST : *est-ce que les locaux, services où se dérouleront les AFEST comportent des risques ?*
- liés à la durée de l'AFEST : *quelle durée prévoir pour sa réalisation pour faciliter le droit à l'erreur tout en respectant les contraintes de l'activité ?*

Comment l'appliquer dans l'établissement ?

- Il est nécessaire de faire des ajustements organisationnels :
  - → ralentir le rythme et les objectifs de production (alléger le nombre de patients à prendre en charge, le nombre de chambres à nettoyer…) ;
  - → ne pas laisser l'apprenant s'exercer sur des matériels trop onéreux (appareillages électroniques, ordinateurs…) ;
  - → ne pas exposer l'apprenant à des situations présentant un niveau élevé de dangerosité sans un accompagnement resserré.
- Il est indispensable :
  - → d'aider les référents à adopter une posture adaptée, en étant dans l'observation (non-intervention) pendant les mises en situation ;
  - → de veiller à ce que la séquence réflexive conserve sa finalité formative et ne soit pas transformée en espace prescriptif d'évaluation de la performance et de transmission des consignes.
- Il faut faire accepter par l'employeur, le risque d'incident inhérent à la situation formative.

1.3 La différence entre l'AFEST et la formation informelle

La formation informelle dite « sur le tas » ou « compagnonnage » ne peut être considérée comme une action de formation au sens de la règlementation, car elle n'en respecte pas les exigences telles qu'elles sont décrites ci-dessus.

À cela s'ajoute le fait que l'AFEST est :

- intentionnelle, car elle répond à un besoin d'acquisition de compétences préalablement identifié ;
- anticipée, car elle repose sur une analyse préalable du travail ;
- structurée, car elle comporte l'alternance de mises en situation et de phases réflexives mises en place par un référent identifié ;
- formalisée, car elle nécessite sa traçabilité dans des documents qui apporteront la preuve de l'existence des actions menées, de la rigueur de ces actions et permettront à l'évaluation des compétences de reposer sur une démarche d'acquisition concrète.

1.4 L'intérêt de l'AFEST pour un établissement

L'AFEST permet de répondre à un déficit en compétences ou à une maîtrise insuffisante de certaines compétences tout en favorisant leur diffusion et leur appropriation par un plus grand nombre.

Elle facilite l'organisation de la formation professionnelle par rapport à la charge d'activité, le besoin d'opérationnalité immédiate des agents difficilement disponibles, ou pour lesquels la formation n'est pas motivante (obligation de changer de lieu de travail, réticences à modifier ses pratiques professionnelles, contraintes en lien avec l'organisation personnelle et familiale, rappel d'un parcours scolaire quelquefois difficile, etc.). La durée courte des phases réflexives et le caractère itératif de la séquence d'apprentissage permettent de consolider la montée en compétence.

L'AFEST, agit sur le développement et la pérennité de l'organisation par les compétences en :

- formant, quand il n'existe pas de formations classiques adaptées ;
- maintenant et préservant les savoir-faire clés ;
- valorisant l'expertise métier des agents, en leur permettant d'en faire profiter leurs collègues ;
- motivant les agents, par le développement de leurs compétences, en contribuant à leur parcours d'évolution professionnelle et en constituant un portefeuille de compétences, valorisable dans une éventuelle démarche de VAE ou de certification.

Elle agit sur le développement de l'attractivité des postes pour fidéliser et accompagner le changement dans l'organisation en stimulant la motivation, la confiance en soi et l'autonomisation des agents. Elle facilite leur appropriation des nouveaux outils et techniques métier, en accélérant le changement.

1.5 Les enjeux d'une AFEST

Améliorer la qualité de l'activité des agents

L'AFEST permet le développement des compétences et l'harmonisation des pratiques professionnelles des agents dans le cadre du respect des procédures existantes. Elle en améliore ainsi la qualité tout en développant la cohésion d'équipe et l'adaptation au changement.

Maintenir la compétence en interne

L'AFEST va permettre de faire acquérir des compétences parfois rares et nécessaires à l'établissement, à un grand nombre d'agents. Ainsi l'établissement est mieux armé face au départ des agents.

Faciliter le recrutement, l'intégration et la stabilité des équipes

Le recrutement est central dans l'organisation interne d'un établissement, notamment en raison de la pénibilité des métiers de la santé. L'AFEST peut être un moyen pour attirer les candidats à la recherche d'un encadrement de qualité. Elle peut également permettre une meilleure intégration ainsi qu'une opérationnalité plus rapide. Les agents qui exercent dans un cadre professionnel qui valorise leur métier et leurs compétences, sont enclins à se maintenir en poste longtemps.

1.6 Les limites de l'AFEST

L'AFEST suppose que les acteurs impliqués acceptent de prendre le temps nécessaire d'appropriation de la méthode par l'organisation du travail et les équipes, avant d'en retirer les bénéfices escomptés. L'adaptation de l'organisation du travail pour intégrer les AFEST doit être prise en compte, car elle peut ralentir l'activité de l'établissement et avoir un impact sur les usagers du service concerné.

Il est indispensable d'analyser le potentiel AFEST de chaque activité. L'AFEST n'est pas adaptée à toutes les activités, telles que celles comportant des actes dangereux à effectuer, ou ne permettant pas de relâcher les contraintes de réalisation. Tous les profils d'agents ne permettent pas la mise en place d'AFEST. Toutes les configurations de travail ne sont pas non plus adaptées.

Les actions mises en œuvre, pour être reconnues comme ayant permis d'atteindre des objectifs de compétences, devront être traduites dans un document. Sans ce document, dit de traçabilité, les AFEST perdront de leur valeur pour l'apprenant.

1.7 Les conditions de réussite d'une AFEST

L'AFEST suppose l'implication et la coordination de tous les acteurs afin que l'objectif de formation soit atteint dans les délais prévus et dans le respect des modalités d'organisation définies.

Elle nécessite une communication interne en amont au sein de l'établissement en direction des représentants du personnel, des encadrants, des agents et des usagers le cas échéants. *Dans les EHPAD ayant participé à l'expérimentation, la communication s'est faite lors des comités de direction et des moments de transmissions*.

Elle nécessite également la planification des actions, des objectifs d'apprentissage formulés, formalisés et institués. *Lors de l'expérimentation, ce travail a été fait en amont de la mise en place des AFEST, afin que celles-ci s'intègrent parfaitement dans l'organisation du travail et répondent aux besoins en compétences identifiés.*

L'apprenant doit accepter d'être formé en situation de travail, qui sera adaptée pour être formative et permettre le droit à l'erreur. *Exemple :*

- *l'équipe de l'apprenant peut s'assurer que ce dernier et son référent, ne seront pas interrompus lors de l'action ;*
- *l'action de formation peut se dérouler en l'absence du résident/patient ou en sa présence en le prévenant de la particularité de l'action qui sera menée.*

1.8 Les acteurs de l'AFEST

La direction

La direction de la structure porte le dispositif et garantit ses conditions de mise en place. Elle l'inscrit dans un cadre plus large que celui du développement des compétences des personnels. Elle mobilise les services support nécessaires pour favoriser le déploiement de l'AFEST. Elle assure également la communication sur le dispositif auprès de l'ensemble des agents et des usagers de l'établissement.

Le référent

Le décret n°2018-1341, dans son article 1. prévoit l'accompagnement par un **formateur désigné**.

Selon les contextes, ce « formateur désigné » peut être appelé « formateur » ou encore « tuteur ». Afin de bien distinguer les missions spécifiques dans le déploiement d'une AFEST, le terme de « référent » a été privilégié. En effet, les postures de formateurs et de tuteurs renvoient à des représentations communes et partagées dans la FPH.

Le référent se distingue du tuteur notamment dans le cadre du tutorat paramédical. Le tutorat mis en œuvre avec les instituts de formation, par exemple les instituts de formation d'aide-soignant (IFAS) ou en soins infirmiers (IFSI) est partie intégrante du parcours de formation et participe à l'obtention du diplôme.

Le formateur classique peut avoir une approche plus ou moins interactive et se positionner en tant que « sachant » alors que le référent AFEST a pour rôle d'accompagner l'apprenant dans l'analyse de son activité et tout au long de l'AFEST (phase préparatoire, réalisation de la séquence en situation professionnelle, phases réflexives, etc.).

Le référent est celui qui met en œuvre l'AFEST auprès de l'apprenant. La fonction de référent est tenue par un agent qui a une une plus grande maîtrise du métier, c'est-à-dire par celui ou celle qui détient la ou les compétences à acquérir et qui accepte de tenir ce rôle. Il est, de préférence, un collègue de l'apprenant sans lien hiérarchique avec lui, afin que son rôle ne soit pas confondu avec celui du donneur d'ordre.

La fonction de référent en situation de travail est souvent une activité « occasionnelle ». Elle demande donc non seulement de bien connaître l'activité visée par l'AFEST, mais aussi de pouvoir adopter une démarche et une posture pédagogique adaptée à la formation en situation de travail. Une formation spécifique de référent AFEST est recommandée. Il développera donc des compétences propres, liées à l'accompagnement pédagogique en format AFEST, qui pourront être tracées en interne comme pour celles de l'apprenant.

L'apprenant

Il est avant tout volontaire pour s'engager dans une démarche d'apprentissage spécifique à partir d'une situation de production qui aura été aménagée dans ce but. Il sera sollicité pour analyser ses propres apprentissages (moments réflexifs). Son implication et son engagement seront un gage de réussite de l'AFEST. Il doit être volontaire pour s'engager dans la démarche d'apprentissage.

L'encadrement

L'encadrement de l'équipe concernée par la mise en œuvre de l'AFEST est garant des conditions matérielles, organisationnelles et managériales de son développement.

L'encadrement réalise le positionnement de l'agent par rapport au référentiel métier et le cas échéant la fiche de poste, afin de définir les objectifs de l'AFEST.

Il s'assurera du respect des règles de l'AFEST pour sa préparation, son aménagement, sa mise en œuvre et son évaluation. Fil rouge, l'encadrement veille à la communication, donne du sens au dispositif, mobilise les acteurs et participe activement à la dynamique collaborative au sein de l'équipe.

Le service RH de la structure

Il peut être à l'initiative du dispositif et/ou en être le pilote. Il accompagne la traçabilité des compétences développées. Il mettra en œuvre le champ administratif de l'AFEST, notamment son financement (rééquilibrage des moyens humains au sein du service concerné, ou l'éventuelle sollicitation d'un prestataire externe pour accompagner la démarche de l'établissement, etc.). Il pourra participer à l'élaboration du référentiel d'activité et de compétences lié au métier cible.

Le pilote du dispositif

C'est souvent un membre du service des ressources humaines. Il est bien entendu tout à fait envisageable de confier cette mission à un agent en dehors du service RH. D'autant que la mission de ce pilote sera avant tout de mettre en œuvre l'ingénierie de formation autour de l'AFEST.

Piloter un projet de mise en œuvre d'AFEST consiste à suivre les étapes suivantes :

- Le cadrage : définir les besoins et les objectifs de l'établissement dans la mise en place de l'AFEST.
- La conception : constituer l'équipe projet, participer à l'élaboration du planning.
- La réalisation : suivre la mise en œuvre du planning et intégrer ses réajustements.
- La clôture et le suivi post-projet : s'assurer de la validation des compétences acquises par l'évaluation et le cas échéant, le déploiement d'autres AFEST au sein de l'établissement.

L'équipe

Elle sera impactée par la mise en place des AFEST en raison de la réorganisation du travail (planning, processus, ...) nécessitée par l'introduction des temps d'AFEST. Pour qu'elle ne perçoive pas les AFEST comme des contraintes supplémentaires, il est nécessaire de bien lui en faire comprendre l'intérêt et de l'impliquer dans l'organisation.

1.9 La plus-value de l'AFEST en matière de gestion des ressources humaines

La fonction publique a mis en place de nombreux dispositifs et outils de ressources humaines. L'AFEST est en accord avec les objectifs de plusieurs des dispositifs et outils présentés ci-dessous.

L'AFEST et les lignes directrices de gestion

Depuis le 1er janvier 2021, les lignes directrices de gestion (LDG), établies pour cinq ans au plus, servent d'orientation pour chaque établissement public hospitalier, sanitaire, social et médico-social en matière de ressources humaines.

L'AFEST se retrouve dans les éléments suivants du champ des LDG :

- favoriser l'évolution professionnelle des agents et leur accès à des responsabilités supérieures ;
- valoriser les parcours professionnels ;
- favoriser l'adaptation des compétences à l'évolution des métiers ;
- favoriser la diversité des profils.

L'AFEST et l'entretien professionnel

Lors de l'entretien professionnel, le cadre cible les compétences à développer via l'AFEST, puis il atteste des compétences acquises lors d'AFEST par la traçabilité des actions mises en place et l'évaluation.

Il peut inscrire dans le compte rendu d'entretien, l'objectif d'acquisition de nouvelles compétences par la voie de l'AFEST.

Concernant le référent qui a accompagné des apprenants, le supérieur hiérarchique peut valoriser sa manière de servir en expliquant la qualité de son accompagnement de collègues dans leur formation (qualités relationnelles, implication personnelle, sens du service public, etc.).

Ses acquis peuvent être mentionnés dans le compte rendu de l'entretien. Ils pourront porter sur sa capacité à :

- réaliser une action de réflexivité ;
- détecter les compétences manquantes d'un apprenant ;
- organiser les étapes de l'AFEST ;
- identifier les actions opérationnelles qui permettent l'apprentissage de l'apprenant, etc.

L'AFEST et la GPMC (Gestion Prévisionnelle des Métiers et des Compétences)

La GPMC réalise des projections sur l'évolution des métiers dans la fonction publique hospitalière et le besoin en compétences sur une période donnée. Elle préconise des objectifs de formation qui doivent permettre l'adaptation des agents à l'évolution de leur poste, le maintien de leur employabilité ou, le cas échéant, leur transition professionnelle. Elle produit un référentiel de compétences avec des niveaux d'acquisition, qui peut permettre d'identifier des capacités à améliorer dans le cadre d'une AFEST (en identifiant les personnes à former et celles qui sont assez formées dans ce domaine pour pouvoir être référentes). La GPMC permet également de faciliter la mise en œuvre du référentiel de compétences.

L'AFEST et la formation tout au long de la vie

L'AFEST permet à l'établissement de **remplir son obligation employeur de former** les agents tout au long de la vie.

L'AFEST :

- **développe les compétences** utiles à la réalisation du travail et améliore l'organisation du travail et les pratiques managériales ;
- s'inscrit dans un **parcours pédagogique** qui peut mobiliser des moyens complémentaires tels que la formation classique en groupe avec un formateur interne ou externe, la validation des acquis de l'expérience… aboutissant à une certification ou un diplôme le cas échéant ;
- introduit l'idée de « **personnalisation du besoin en formation** » permettant d'adapter l'apprentissage aux capacités de l'apprenant.

L'AFEST s'adapte à de nombreux besoins de formation et de reconversion professionnelle spécifiques :

- facilite la **reprise d'activité** après un arrêt de travail que ce soit un arrêt pour maladie, pour un congé parental, pour une disponibilité… en permettant à l'agent de se former progressivement pour raviver ses compétences sur son poste dans le cadre de son métier d'origine, ou d'engager une reconversion professionnelle en tenant compte d'éventuelles restrictions médicales ;
- répond au besoin d'**insertion professionnelle** d'agents éloignés de l'emploi en leur permettant de bénéficier d'un accompagnement de proximité pour une montée progressive en compétences.

L'AFEST s'allie aux autres modalités et outils de la formation professionnelle :

- elle est intégrée au **plan de formation** qui détermine la façon dont les agents d'un établissement pourront se former ;
- elle s'inscrit dans un dispositif de **formation multimodale** pouvant aller vers une certification des compétences en lien avec la règlementation de la formation professionnelle en s'inscrivant dans tout dispositif de formation longue (congé de formation professionnelle, période de professionnalisation, études promotionnelles) ;
- elle retranscrit les AFEST dans un **passeport formation**, tel que celui proposé par l'ANFH. L'objectif étant ici de permettre à l'agent d'avoir un document retraçant son parcours de formation qu'il pourra valoriser dans le cadre de son parcours professionnel.

02.
La mise en oeuvre d’une AFEST

2.1 Les étapes du processus de l'AFEST

L'AFEST comprend un processus d'ingénierie de formation.

La cohérence du processus tel que présenté dans ce guide, permet un investissement réfléchi et progressif dans un dispositif AFEST. Il répond aux questions suivantes :

- Est-ce que l'AFEST est une solution adaptée au contexte, ainsi qu'aux objectifs de formation de l'établissement ?
- Sur quels métiers, activités, compétences l'établissement souhaite-t-il investir dans de l'AFEST ?
- Est-ce que les parties prenantes (direction, encadrement, agents, organisations syndicales) sont prêtes à s'investir et à accepter les AFEST ?
- Est-ce que l'établissement dispose d'agents maitrisant l'activité visée, qui seront volontaires pour être référents ?

Le processus comporte **12 étapes : 6 de préparation des AFEST et 6 de mise en œuvre des actions de formation**. Il se termine par une étape à part du processus, consistant à évaluer les impacts du dispositif et à effectuer sa valorisation. Chacune des étapes est détaillée ci-dessous.

La préparation des AFEST

L'étape 1 porte sur le **diagnostic d'opportunité et de faisabilité**, permettant de s'assurer que l'AFEST est adaptée à l'activité cible.

L'étape 2 porte sur la **définition et la mise en œuvre du plan de communication**, permettant d'embarquer toute l'organisation dans le dispositif.

L'étape 3 porte sur la **désignation des référents et des apprenants.**

L'étape 4 porte sur la **formation des encadrants, des référents et du pilote du dispositif** pour leur permettre d'accompagner dans de bonnes conditions, la mise en œuvre de l'AFEST, ainsi que l'apprenant.

L'étape 5 porte sur **l'analyse de la situation de travail**.

L'étape 6 porte sur la **sélection des activités/tâches de travail** pouvant faire l'objet d'une AFEST.

Ces deux dernières étapes permettent d'adapter la situation de travail à des fins pédagogiques, en ciblant les compétences nécessaires.

La mise en œuvre d'une AFEST

L'étape 7 porte sur la **réalisation du positionnement** qui consiste à identifier les compétences manquantes de l'apprenant.

L'étape 8 porte sur l'**établissement du plan d'action** destiné à organiser les étapes de réalisation d'une AFEST.

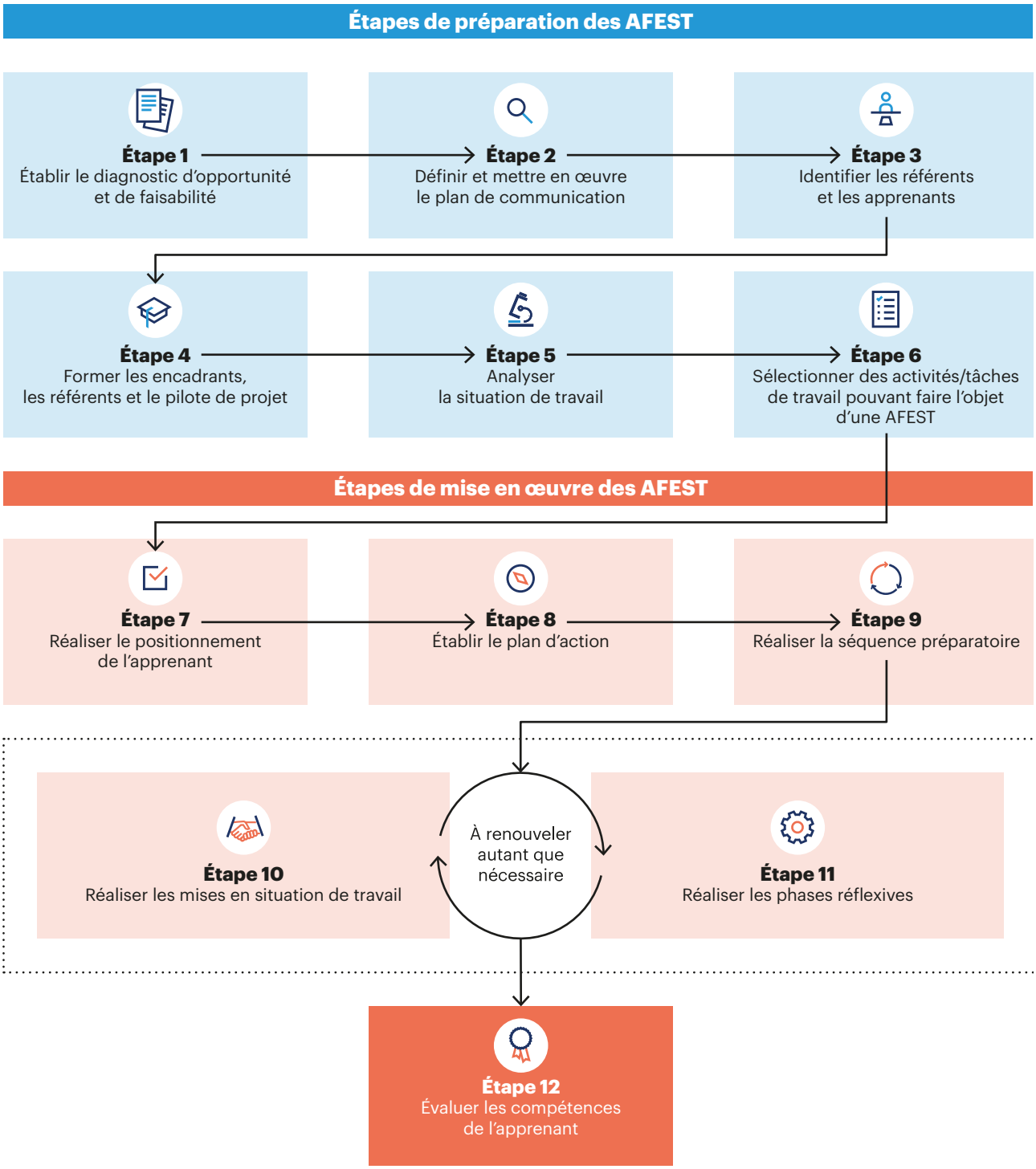
L'étape 9 porte sur la **réalisation de la séquence préparatoire** destinée à donner à l'apprenant les instructions techniques et méthodologiques lui permettant de réaliser l'activité qui est mise en AFEST.

L'étape 10 porte sur la **réalisation des mises en situation de travail** en suivant le plan d'action établi.

L'étape 11 porte sur la **réalisation de phases réflexives**.

L'étape 12 porte sur l'**évaluation des compétences de l'apprenant** afin de valider leur acquisition.

Le processus décrit peut se figurer selon le schéma ci-après.


Étapes de préparation des AFEST
Étape 1
Établir le diagnostic d'opportunité et de faisabilité
Étape 2
Définir et mettre en œuvre le plan de communication
Étape 3
Identifier les référents et les apprenants
Étape 4
Former les encadrants, les référents et le pilote de projet
Étape 5
Analyser la situation de travail
Étape 6
Sélectionner des activités/tâches de travail pouvant faire l'objet d'une AFEST
Étapes de mise en œuvre des AFEST
Étape 7
Réaliser le positionnement de l'apprenant
Étape 8
Établir le plan d'action
Étape 9
Réaliser la séquence préparatoire
Étape 10
Réaliser les mises en situation de travail
À renouveler autant que nécessaire
Étape 11
Réaliser les phases réflexives
Étape 12
Évaluer les compétences de l'apprenant

Dans quelles étapes interviennent les acteurs ?

La direction de l'établissement, ainsi que l'encadrement, le service de ressources humaines, interviennent sur toutes les étapes de préparation de l'AFEST.

L'encadrement prend en charge également les étapes 7 à 9. Il assure également l'étape 12.

Le référent peut participer aux étapes 8 et 9 et assure en toute autonomie les étapes 10 et 11.

L'apprenant est au cœur du dispositif à travers les étapes de mise en œuvre.

L'évaluation de l'AFEST mise en place

Le processus se termine par l'évaluation du dispositif mis en place. Cette évaluation porte sur les impacts que l'AFEST a eu sur l'établissement tant au niveau de l'organisation du travail, que de la cohésion d'équipe et de la qualité du service. Cette évaluation aboutira à la valorisation du dispositif au sein de l'établissement afin que l'AFEST puisse s'y déployer.

2.2 La préparation des AFEST

ÉTAPE 1 : ÉTABLIR LE DIAGNOSTIC D'OPPORTUNITÉ ET DE FAISABILITÉ

En quoi consiste le diagnostic ?

Il s'agit d'analyser les spécificités de l'environnement de travail de manière systémique, afin de savoir si l'AFEST répond aux objectifs de l'établissement en matière de développement des compétences et si sa mise en œuvre est possible.

Qui l'établit ?

La direction de l'établissement l'initie et le pilote, l'encadrement et les équipes le co-construisent.

Comment procède-t-on ?

À partir d'un cadre préétabli (Annexe 1), il s'agit d'effectuer une analyse qui porte sur :

- Les attentes de l'organisation et ses moyens afin d'identifier les raisons pour lesquelles l'organisation souhaite mettre en place une AFEST et si elle dispose des ressources internes suffisantes et adaptées en matière d'expertise métier.
  → *La notion de « ressources internes suffisantes et adaptées » peut s'analyser par des questions telles que : est-ce que l'établissement dispose d'agents connaissant le métier cible en nombre suffisant, pour assurer le rôle de référent ? Est-ce que les tensions d'effectifs que l'établissement subit peuvent constituer un frein au déploiement du dispositif ? …*
- La pertinence de cette modalité de formation par rapport à d'autres modalités possibles pour les métiers et activités visés. Il s'agit ici de se demander ce qu'apportera l'AFEST de mieux ou de plus, par rapport aux autres dispositifs de formation. L'AFEST est-elle le format le plus adapté à l'organisation, au métier cible, aux apprenants cible ?
- Les exigences des situations de travail du ou des métiers (horaires, pression, charge de travail, rythme du travail…).
- La prise en compte de tous les aspects contraignants d'un métier ou d'une situation de travail, afin que les AFEST s'adaptent à ces contraintes, voire que l'organisation anticipe leur adaptation et leur planification (ex : difficulté de changements de planning).
- Les pratiques de formation / accompagnement et supports de formalisation des activités déjà en place dans la structure, pour s'appuyer dessus lors de la mise en place d'AFEST.
- Le rapport à la formation professionnelle des apprenants potentiels et le profil de ces derniers. En effet, la culture formation de l'organisation est essentielle pour que l'AFEST soit acceptée des apprenants qui ne doivent pas la vivre comme une contrainte.
- L'investissement que les encadrants sont prêts à mettre dans l'AFEST. Les encadrants jouent un rôle majeur dans sa réussite.

À la fin de cette étape le ou les métiers cibles qui entreront dans l'AFEST, sont déterminés.

ÉTAPE 2 : DÉFINIR ET METTRE EN ŒUVRE LE PLAN DE COMMUNICATION

En quoi consiste le plan de communication ?

La mise en place de l'AFEST doit inclure un plan de communication pour plusieurs raisons.

- Les personnels doivent comprendre ce qu'elle implique, afin de s'inscrire dans la démarche soit en tant que référent, soit en tant qu'apprenant et dans tous les cas connaître les répercussions sur l'organisation.
- Les encadrants, les référents et les potentiels apprenants doivent en percevoir l'intérêt.
- Les représentants du personnel doivent être informés de la démarche, de ses objectifs et de ses résultats.
- Les résidents/patients ou au moins leur entourage, doivent être informés de l'impact de l'AFEST sur le quotidien de vie.

Qui définit et met en place le plan de communication ?

La communication est menée par la direction de l'établissement afin qu'elle montre le soutien qu'elle apporte au dispositif. Les encadrants des équipes concernées mettront en œuvre ce plan de communication.

Comment définit-on le plan de communication ?

À partir d'un cadre préétabli (Annexe 2), il s'agit d'aboutir à un plan de communication en trois temps :

Temps 1 : Information globale sur l'AFEST à destination :

→ du comité de direction de l'établissement, afin d'impliquer l'ensemble de l'encadrement ;
→ des représentants du personnel ;
→ des agents par les canaux internes habituels (lettre interne, réunions d'équipes…) ;
→ des résidents/patients et leur entourage.

Temps 2 : Information ciblée pour organiser l'AFEST

C'est la communication à destination des participants au dispositif, afin d'organiser leur mobilisation : cadres et collègues des équipes cibles, référents, apprenants.

Temps 3 : Information globale pour mobiliser

C'est la communication aux agents sur les éléments de mise en œuvre. Elle a pour objectif de mobiliser les personnels de l'établissement pour les amener à entrer dans la démarche.

Cette communication contribuera à modifier la culture de la formation professionnelle de l'établissement, afin qu'elle intègre l'AFEST comme une modalité ordinaire de montée en compétence des agents.

ÉTAPE 3 : IDENTIFIER LES RÉFÉRENTS ET LES APPRENANTS

Les référents et apprenants doivent être volontaires et suffisamment motivés pour s'impliquer dans le dispositif. Pour emporter leur adhésion, il faut s'appuyer sur le travail d'analyse du diagnostic d'opportunité et de faisabilité, afin qu'ils en perçoivent l'intérêt que ça leur apportera.

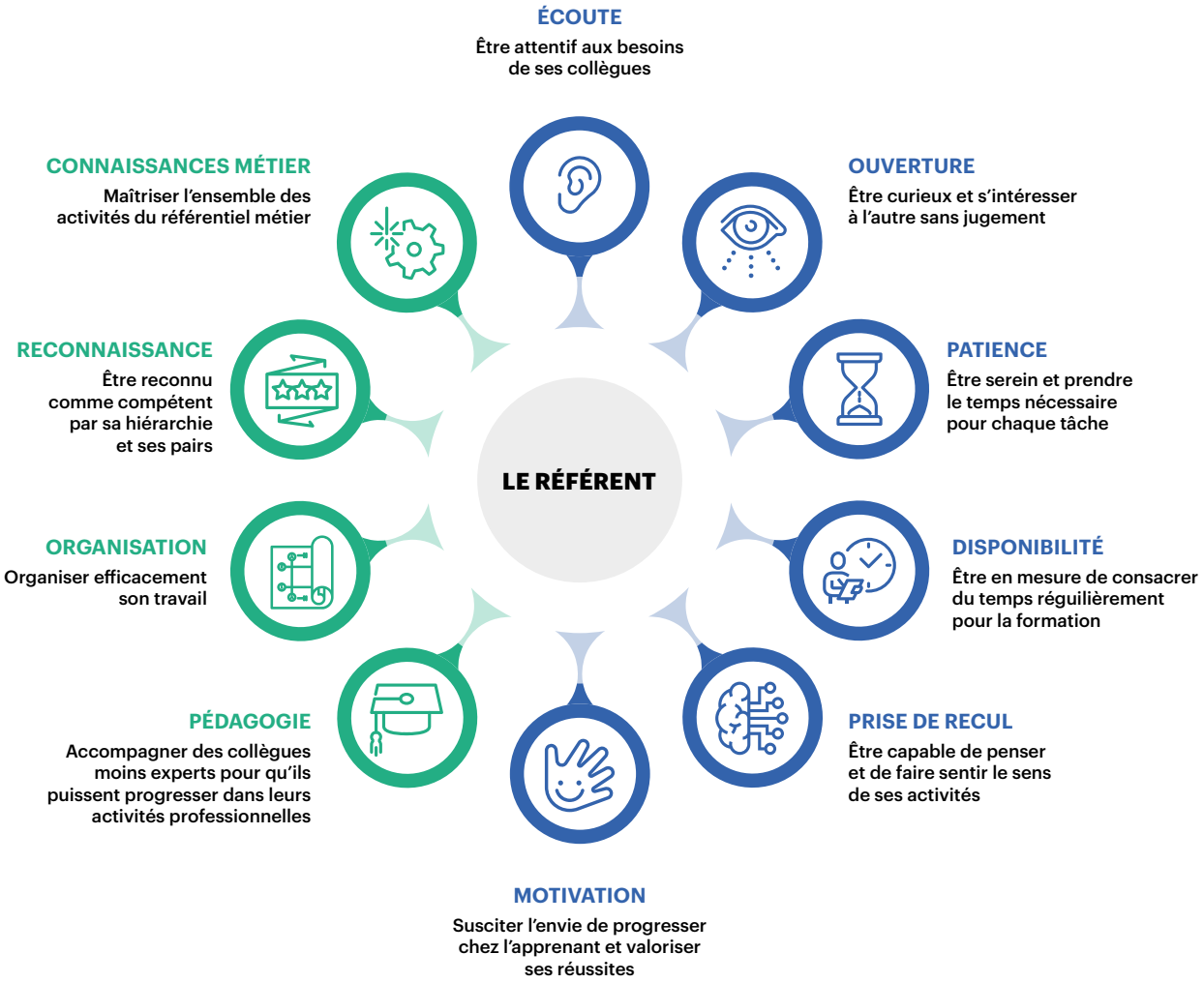
Qui les identifie ?

L'encadrement de chaque équipe concernée identifiera le référent. Les apprenants seront ensuite identifiés conjointement par l'encadrement et le référent, les deux ayant une bonne connaissance des compétences des agents de l'équipe.

Quelles qualités doit avoir le référent ?

DES QUALITÉS PROFESSIONNELLES

DES QUALITÉS RELATIONNELLES



Quel profil peut avoir l'apprenant ?

L'AFEST concerne tous les publics, agents expérimentés ou nouvellement intégrés. Les compétences visées par l'AFEST peuvent être transverses. Quel que soit son niveau d'expérience professionnelle dans son métier, il peut avoir besoin d'acquérir des compétences techniques qui sont propres à l'établissement ou qui relèvent d'une évolution de son métier. Il doit être volontaire. Néanmoins, l'établissement peut inscrire cette modalité de formation dans le parcours de développement des compétences des agents qu'il associera alors avec d'autres modalités de formation (formation classique en groupe avec un formateur interne ou externe, formation sur le tas ou compagnonnage...).

À noter :

Il est nécessaire de prendre en compte le profil d'apprentissage de chaque agent. Certaines personnes apprennent mieux en lisant, d'autres en observant, d'autres en faisant, d'autres encore en écoutant. L'AFEST développe particulièrement l'apprentissage en faisant et mobilise la capacité de l'apprenant à réfléchir à ses actes afin de les corriger lui-même le cas échéant. Pour cela on peut demander à l'agent d'expliquer ce qu'il fait et pourquoi il procède ainsi. Cela permet d'évaluer les capacités d'échanges de l'agent et d'envisager l'adaptation de l'action réflexive.

Cette évaluation des capacités d'échanges de l'agent va porter sur des indicateurs tels que : la clarté des explications, leur cohérence par rapport aux résultats observés en AFEST, la capacité de l'apprenant à proposer des solutions/méthodes/techniques différentes si nécessaire.

ÉTAPE 4 : FORMER LES ENCADRANTS, LES RÉFÉRENTS ET LE PILOTE DE PROJET

En quoi consiste la formation des acteurs ?

Elle porte sur la compréhension de ce qu'est une action de formation en situation de travail et la maîtrise de la mise en œuvre de l'AFEST.

Quels acteurs doivent être formés ?

- **Les encadrants ainsi que le responsable des ressources humaines**
  Ces acteurs doivent parfaitement comprendre les caractéristiques de l'AFEST tant d'un point de vue réglementaire que d'un point de vue opérationnel afin de l'intégrer dans la politique interne de développement des compétences de l'établissement.
- **Le pilote du dispositif**
  Ce pilote maîtrise l'AFEST et sait aussi piloter un projet. Le cas échéant, il pourrait avoir besoin d'une formation qui reprendrait celle de l'encadrant et du représentant RH.
- **Le référent**
  Il détient la responsabilité de la mise en œuvre de l'AFEST. Il doit donc maîtriser toute la technicité de l'accompagnement pédagogique qui lui est propre.

La formation de chaque type d'acteur a également pour objectif de créer une culture commune de l'AFEST et de renforcer la cohésion d'équipe. Chaque acteur sera formé sur la base d'objectifs d'apprentissages tels que décrits ci-dessous.

ACTEURS	OBJECTIFS
Les encadrants et le responsable des ressources humaines	→ Situer l'AFEST dans le champ public afin de la relier aux autres dispositifs de formation et faire le lien entre elle et la formation tout au long de la vie. → Intégrer l'AFEST dans une stratégie d'accompagnement RH des agents. → Définir les enjeux des dispositifs AFEST. → Connaître les étapes de l'AFEST et les rôles des acteurs internes et externes. → Savoir définir des objectifs AFEST en termes de référentiels de compétences. → Adapter les situations de travail, les postes et l'organisation dans les équipes cibles. → Communiquer auprès de chaque acteur. → Savoir évaluer les compétences acquises de l'apprenant. → Mettre en place un dispositif de traçabilité des compétences acquises en AFEST. → Connaître la méthodologie de création d'un référentiel des activités et des compétences pour les métiers cibles. → Maîtriser les ressorts de l'apprentissage lors de l'AFEST.
Le référent	→ Connaître le cadre légal de l'AFEST et ses apports. → Savoir faire la différence avec les autres modalités de formation. → Connaître les caractéristiques du profil du référent. → Maîtriser la posture du référent AFEST et les techniques de communication. → Participer au développement d'un référentiel des activités et des compétences. → Savoir construire une action de formation en situation de travail. → Savoir préparer et mettre en œuvre une AFEST, incluant la méthodologie de la phase réflexive.

ÉTAPE 5 : ANALYSER LA SITUATION DE TRAVAIL (RÉFÉRENTIEL, ANALYSE DE LA FAISABILITÉ ET OUTILS DE TRAÇABILITÉ)

Qu'est-ce qu'analyser une situation de travail ?

Cela vise à rendre compte de la réalité du travail en prenant en compte l'interaction d'une activité/tâche avec le mode opératoire du professionnel. Il s'agit de décrire les éléments de la situation de travail qui sont exercés et qui permettent de retirer les compétences nécessaires à cet exercice. De cette analyse, les éléments de formation nécessaires pour exercer l'activité professionnelle cible seront identifiés.

Qui réalise cette analyse ?

La direction, les ressources humaines, les encadrants, les équipes.

Comment faire l'analyse d'une situation de travail ?

Suivre les objectifs opérationnels suivants :

1. Décrire des activités et des tâches mises en œuvre dans un environnement de travail spécifique, avec des processus dont la finalité première n'est pas l'apprentissage, mais la satisfaction du bénéficiaire de l'activité (exemple : le résident / le patient).

2. Identifier les compétences liées à chaque activité ou tâche décrite.

3. Identifier les ressources individuelles et celles de l'organisation à mobiliser pour développer des compétences à partir d'activités aménagées, en tout ou partie, à des fins d'apprentissage :
   - → moyens matériels (outils, conditions de travail, temporalité…) ;
   - → moyens humains (hiérarchie, collègues et collaborateurs) ;
   - → réseaux professionnels ;
   - → réseaux documentaires ;
   - → banque de données, manuels de procédures, etc.

4. Se centrer sur la réalité des activités (travail réel), distinct des attendus formalisés dans la fiche de poste (travail prescrit) ou les fiches métier.

S'appuyer sur un référentiel métier

Il est établi par une autorité légitime. Quelques exemples de référentiels disponibles pour la fonction publique hospitalière :

- → le « Répertoire des métiers de la santé et de l'autonomie de la fonction publique hospitalière » ;
- → le « Guide des métiers » élaboré par l'ANFH.

Le choix se fait en fonction des activités réelles accomplies dans l'établissement, du contenu des référentiels et de l'adéquation entre les deux. L'analyse liste les activités réellement faites au sein de l'établissement.

Le référentiel permet d'avoir un langage commun par rapport aux exigences professionnelles du métier, indépendamment du contexte où il est pratiqué.

Les fiches de poste peuvent également servir de base de référence. La fiche de poste se centre sur ce que fait quotidiennement l'agent, là où le référentiel présente les activités et tâches génériques pour chaque métier. Il est cependant conseillé de s'appuyer sur des fiches de poste qui ont été réalisées à partir d'un référentiel métier.

En effet, les AFEST doivent reposer sur une analyse d'activités et de tâches communément admises par les secteurs pour que les compétences acquises puissent être reconnues au-delà de l'établissement où elles ont été acquises, voire par un organisme de formation, qui délivre une certification ou un diplôme correspondant au métier.

Suivre la méthodologie d'analyse suivante :

1. Sélectionner la fiche métier du référentiel sur lequel on souhaite se baser (ou la fiche de poste).

2. Réunir les fiches de processus et de procédures écrites.

3. Créer des critères d'acquisition des compétences qui seront définis par des indicateurs.
   - → Un critère est un élément de référence qui permet de définir quelque chose. Il faut plusieurs critères pour appréhender toutes les dimensions de l'acquisition de compétences.
   - → Un indicateur communique de l'information en qualifiant ou quantifiant un critère. Choisir un indicateur, c'est choisir les méthodes de recueil de l'information.

Exemple de critères et d'indicateurs

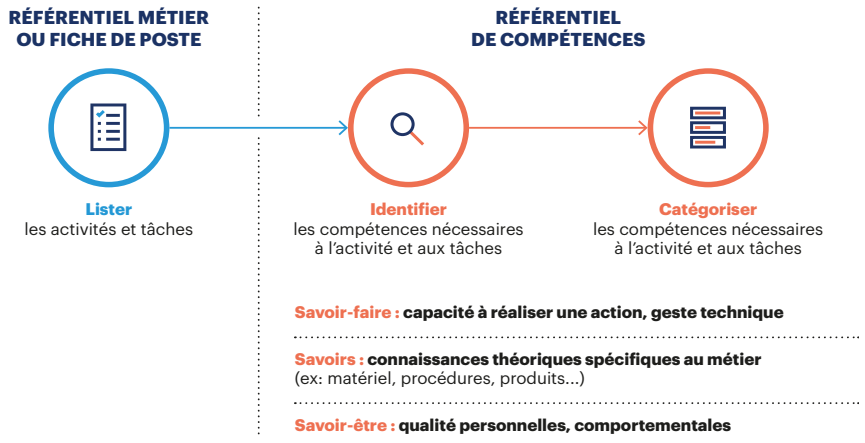
CRITÈRES	INDICATEURS
Savoir transmettre	L'apprenant doit être capable d'expliquer l'activité ou la tâche à un collègue.
Savoir utiliser ou appliquer	L'apprenant doit savoir utiliser un outil ou appliquer une consigne – on ne lui demande pas de pouvoir l'expliquer à ses collègues.
Connaître	L'apprenant sait une procédure, un outil... existe mais ne doit pas l'appliquer ou l'utiliser.

4. Sur la base de la fiche métier ou de la fiche de poste, répertorier les activités réalisées et identifier les tâches liées à ces activités (Annexe 3).
   - → Exemple : pour le métier d'agent de bio-nettoyage dans son activité d'entretien d'un espace :
     Activité : « préparer le chariot et le matériel ».
     Tâches : « sélectionner les outils et produits nécessaires ».

5. Identifier les compétences à mobiliser pour la réalisation de chaque activité et/ou tâche en les déclinant en savoirs, savoir-faire et savoir-être.

6. Niveler chaque compétence avec, par exemple, un barème prédéfini ou des niveaux tels que « acquis, partiellement acquis, en cours d'acquisition, non acquis ».

7. Appliquer les indicateurs d'acquisition de la compétence.



On aboutit à un référentiel dont les compétences se déclinent, pour chacune des tâches, en savoirs, savoir-faire et savoir-être.

ÉTAPE 6 : SÉLECTIONNER LES ACTIVITÉS/TÂCHES DE TRAVAIL POUVANT FAIRE L'OBJET D'UNE AFEST (OU POTENTIEL DE FORMATION)

En quoi consiste cette sélection ?

La réalisation des activités ou des tâches ne permet pas toujours d'être transformée en situation de formation.

Pour que la situation de formation existe, il faut que les activités ou tâches d'un métier :

- permettent un droit à l'erreur au sens où l'apprenant pourra procéder par essai/erreur avant de réaliser parfaitement l'activité ou la tâche ;
- s'inscrivent dans un contexte d'exercice spécifique. Ce contexte peut relever du champ du risque, de l'espace, de l'organisation, du coût, de l'intensité du travail ;
- peuvent être exercées dans des situations si possible variées et progressives au sein de l'organisation (ex. : « préparer les repas » s'exerce au petit déjeuner, au déjeuner et au diner avec un public parfois différent et dans des lieux parfois différents) ;
- peuvent avoir des compétences à acquérir sur la durée ; dans ce cas l'AFEST pourra se décliner en plusieurs étapes d'apprentissage.

Il est nécessaire de se poser ces questions afin que les AFEST soient en phase avec le contexte de travail et les modes d'acquisition des compétences.

L'apprentissage de l'agent sera d'autant plus riche si les activités ou tâches réalisées en AFEST combinent les compétences à mobiliser, s'inscrivent dans une complexité progressive, sont fréquentes dans le quotidien de l'agent favorisant l'ancrage des compétences.

Qui procède à cette sélection ?

L'encadrant avec le référent et le pilote du dispositif.

Comment procéder ?

À partir d'une grille (Annexe 4) qui analyse le potentiel de formation des activités et tâches à réaliser dans le métier.

2.3 La mise en œuvre des AFEST

ÉTAPE 7 : EFFECTUER LE POSITIONNEMENT DE L'APPRENANT

Quels sont les objectifs ?

- Créer les AFEST pour les compétences réellement non acquises.
- Planifier la durée ainsi que les étapes de l'apprentissage.

Qui le réalise ?

Le positionnement relève de la compétence exclusive du cadre.

Le référent ne doit pas être impliqué dans une activité qui porte sur le diagnostic du niveau de compétence de l'apprenant et ainsi rester dans le rôle de celui qui accompagne la montée en compétence.

Comment procéder ?

En se basant sur une grille (Annexe 5) reprenant le référentiel préalablement établi lors de l'analyse de la situation de travail, le cadre observe l'apprenant en situation afin d'identifier les compétences non acquises.

ÉTAPE 8 : ÉLABORER UN PLAN D'ACTION

À quoi sert le plan d'action ?

Le plan d'action organise les différentes séquences de l'AFEST qui suivent : la séquence préparatoire, la mise en situation d'apprentissage, les phases de réflexivité et l'évaluation des compétences de l'apprenant. Il permet une planification des AFEST, afin d'organiser correctement la montée en compétences des apprenants et permettre à l'AFEST d'être efficiente. Il permet également d'inscrire chaque AFEST dans l'organisation de travail de l'équipe dans laquelle les actions vont se dérouler et ainsi anticiper les éléments de réorganisation potentiels.

Un plan d'action doit être établi pour chaque AFEST par l'encadrement en lien avec le référent, voire le pilote.

- → L'encadrement intègrera les AFEST dans le planning afin de les positionner sur les périodes adaptées à l'activité.
- → Le référent AFEST s'organisera pour dédier du temps à l'apprenant.
- → Le pilote du dispositif sera mobilisé en amont du plan d'action et accompagnera la mise en œuvre de ce plan.

Il constitue un élément de traçabilité indispensable pour l'attestation des compétences acquises qui sera établie après l'AFEST.

Le plan d'action tiendra compte de l'analyse de la situation de travail notamment sur trois dimensions clés :

- → spatiale : espace occupé ou impact sur d'autres services au sein de l'organisation ;
- → temporelle : calendrier et volume d'activités, impact sur le rythme de travail, etc. ;
- → économique : matériaux travaillés, risques associés, etc.

Quand le réaliser ?

Il s'agit de trouver un équilibre entre actions réalisées sur le lieu de travail pendant l'activité et le rythme de travail du lieu. En effet, l'objectif de la formation sera d'autant plus atteignable que référent et apprenant ne sont pas contraints au rythme habituel de l'activité pour que cette dernière soit formative et permette notamment le droit à l'erreur (Annexe 6).

ÉTAPE 9 : RÉALISER LA SÉQUENCE PRÉPARATOIRE

Quel est l'objectif ?

La séquence préparatoire vise à transmettre les éléments nécessaires à l'apprenant en vue des mises en situation. Elle permet de mettre ce dernier en confiance avant une mise en situation.

Qui le réalise ?

Le référent va montrer à l'apprenant comment il faut faire, lui expliquer pourquoi il faut faire ainsi et parfois faire une activité avec lui (ex. : activité « faire le lit du résident » : le référent fait avec l'apprenant en lui expliquant chaque étape de cette activité).

Sa posture doit comporter les compétences en lien avec une communication claire, de la patience, du sens de l'adaptation, de la disponibilité.

Comment procéder ?

Le référent utilise tout support à sa disposition (notices, procédures écrites, instructions). Il pourra donner des exemples, montrer en faisant l'action. Il répondra aux questions de l'apprenant.

ÉTAPE 10 : EFFECTUER LES MISES EN SITUATION ET LEUR FORMALISATION

L'apprenant met en application les activités ou les tâches dans l'objectif d'un résultat identifié (ex : préparer un chariot de ménage – Résultat : un chariot préparé en respectant ses règles de tenue).

Quelles actions comportent-elles ?

Le référent indique à l'apprenant ce qu'il doit faire en faisant attention à tenir une posture rassurante, bienveillante et d'écoute. Le référent se met ensuite en posture d'observation du travail de l'apprenant. Il peut prendre des notes qui alimenteront son questionnement lors de la phase réflexive. À ce titre une fiche d'observation peut être mise à sa disposition (Annexe 7).

L'apprenant suit les directives du référent en exécutant les activités.

Toutes les personnes pouvant être impactées par l'action de formation sont informées, voire facilitent sa réalisation (l'équipe de l'apprenant, le résident/patient, etc.).

→ *Exemple :*
Pendant une AFEST qui porte sur le nettoyage d'une chambre, le résident/patient accepte de n'être pas présent.

Comment les réaliser ?

- Procéder à l'alternance de séquences de mise en situation avec des séquences de réflexivité telles que décrites en page suivante.
- Avoir une intention pédagogique : l'AFEST découle donc directement de la phase de positionnement de l'apprenant qui permet de déterminer les compétences manquantes de l'apprenant.
- Permettre le droit à l'erreur qui est une composante de l'apprentissage.
- Formaliser les actions.

Pour être reconnu comme une AFEST, le déroulé de l'action de formation doit permettre de tracer la réalité des apprentissages en montrant les activités de travail qui ont été organisées à des fins pédagogiques. La nature des preuves est définie dès la phase de l'ingénierie des compétences de l'AFEST sur la base du référentiel, du positionnement et du plan d'action.

ÉTAPE 11 : EFFECTUER LES PHASES RÉFLEXIVES

Quels sont les objectifs ?

La phase réflexive permet la montée en compétences réelle de l'apprenant. Elle doit permettre à l'apprenant de se questionner sur :

- ce qu'il fait pour mener à bien ses missions ;
- les décisions qu'il prend, la façon dont il arbitre, ce qui motive ses choix ;
- les processus qu'il applique ou non, les processus qu'il crée en travaillant s'en parfois s'en apercevoir ;
- ce qu'il a appris, ce qui lui reste à apprendre.

Il s'agit d'être capable de porter un regard neutre et analytique sur sa propre action.

Une séquence réflexive réalisée par le référent va avoir pour objectifs de :

- élaborer «une pensée sur l'action» et lui donner du sens ;
- consolider les compétences incorporées durant les temps productifs ;
- permettre à l'apprenant d'identifier et de verbaliser les compétences qu'il a mises en œuvre dans les AFEST.

La séquence réflexive est un acte d'apprentissage individuel par « essais-erreurs » qui contribue à la montée en compétences de l'apprenant et à son autonomie.

Quand les réaliser ?

Généralement après une ou plusieurs mises en situation.

Qui les réalise et comment ?

Le référent qui va poser des questions ouvertes et naïves, relancer pour approfondir la réflexion, guider pour aborder différents points. Le questionnement du référent a pour objectif de soutenir l'auto-questionnement de l'apprenant (Annexe 8).

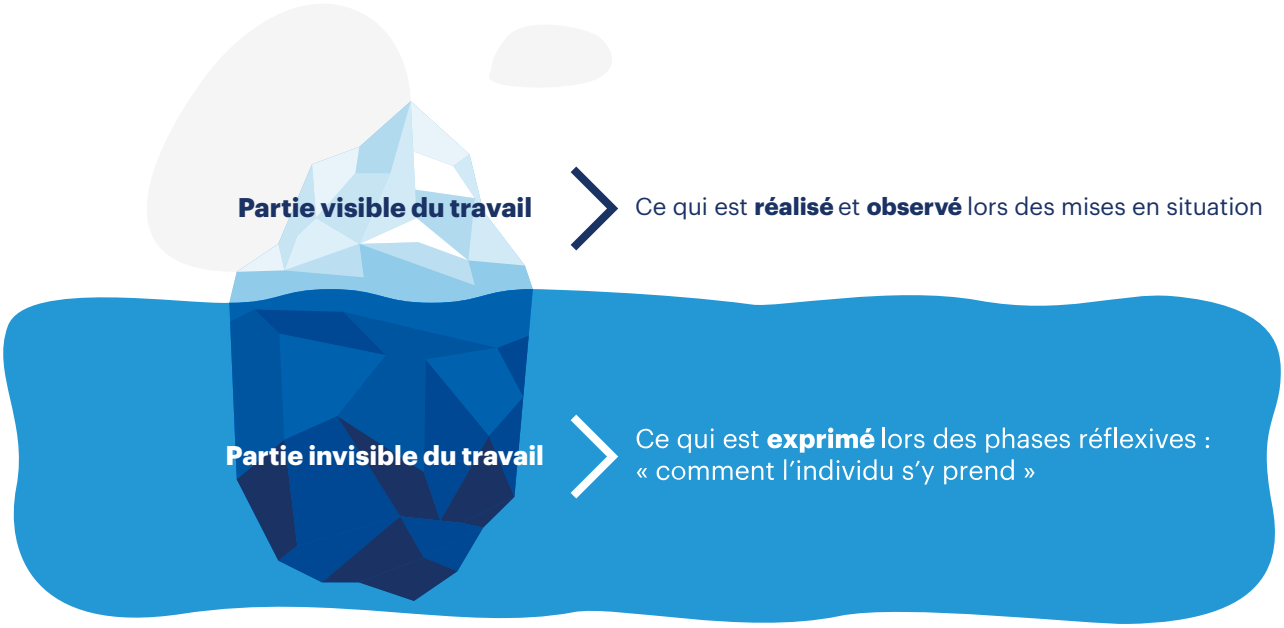
Le référent peut apporter une plus-value importante à cet acte d'apprentissage par le jeu de questions qu'il émettra sur l'action mise en œuvre par l'apprenant.

→ Exemple d'un jeu de questions posées par le référent sur une activité d'entretien d'une chambre :

LE RÉFÉRENT	L'APPRENANT
Pouvez-vous expliquer pourquoi vous avez décidé de commencer le nettoyage de la chambre par la salle de bain ?	
	La salle de bain doit être faite en premier parce que...
Vous avez utilisé une lingette différente pour le sol de la salle de bain et celui de la chambre, pouvez-vous expliquer pourquoi ?	
	La salle de bain nécessite un matériel spécifique parce que....
Dans l'espace de la chambre, vous avez commencé le nettoyage par le sol, pouvez-vous expliquer pourquoi ?	
	Je me suis rendu compte après avoir fait le sol, que j'aurais dû commencer par faire les poussières parce que ces dernières se déposent en partie sur le sol quand on passe le chiffon dépoussiérant.
Pour quelle autre raison fallait-il commencer par dépoussiérer les meubles ?	
	Parce qu'une fois le sol fait, je dois attendre qu'il sèche avant de marcher à nouveau dessus afin d'éviter de laisser des traces de pas.

Illustrations de la phase réflexive

Ce qui est en jeu



L'enjeu de la part invisible du travail : gérer les priorités, hiérarchiser l'importance et l'urgence de la situation... On ne peut pas se baser que sur les questions. La théorie et la pratique vont de pair, la partie visible du travail est indispensable pour avoir accès à la partie invisible du travail.

Objectif : faire émerger le point de vue de l'apprenant sur son activité.

Les actions du référent et de l'apprenant en séquence réflexive

L'apprenant énonce les attentes et les objectifs de l'action et le référent complète le propos si besoin. Le référent va chercher à faire comprendre à l'apprenant les raisons de ce qu'il a fait en questionnant l'apprenant sur l'expérience qu'il a vécu. Il doit ici rester en posture bienveillante et d'écoute.

Le référent compare le réalisé et l'attendu et demande à l'apprenant d'en tirer les leçons. Il va le confronter et mettre en débat son analyse.

Il demande éventuellement à l'apprenant de décrire une nouvelle démarche pour atteindre l'objectif fixé.

ÉTAPE 12 : ÉVALUER LES COMPÉTENCES DE L'APPRENANT

Quel objectif ?

L'évaluation permet de mesurer l'atteinte des objectifs. On évalue les capacités mobilisées par l'apprenant lors de la mise en situation. Une évaluation n'est pas un contrôle et n'a de sens que par rapport au positionnement initial.

Quand évaluer ?

L'évaluation peut être faite de manière intermédiaire après chaque mise en situation suivie de sa phase réflexive. Elle peut également être une évaluation globale en fin de parcours d'AFEST.

Qui évalue ?

Évaluation des compétences : encadrant – référent, à chacun son rôle !

Se pose souvent la question de la personne qui évalue les compétences acquises par l'apprenant à l'issue d'un processus de formation en situation de travail. Il faut dissocier l'action d'évaluation de la fonction de référent. En effet, ce dernier est généralement un collègue non-hiérarchique de l'apprenant. À ce titre, il doit être perçu par l'apprenant comme un accompagnateur. Il est donc souhaitable que ce soit l'encadrant qui assure l'évaluation.

Comment évaluer ?

L'évaluation se base sur les indicateurs définis lors de l'analyse de la situation de travail. Ce sont des faits observables qui ne sont pas sujets à interprétation. Elle est réalisée par la mise en action de l'apprenant qui fait à nouveau l'activité (Annexe 9).

Les conditions à respecter pour que l'évaluation repose sur de bonnes bases :

- → situation réelle, probante ;
- → suspension temporaire de l'exigence de rendement (comme en formation classique, où l'agent n'est pas sur son poste de travail) ;
- → clarté de la consigne et des questions ;
- → mise en confiance ;
- → ouverture , évaluation ≠ jugement.

L'identification des indicateurs de compétences

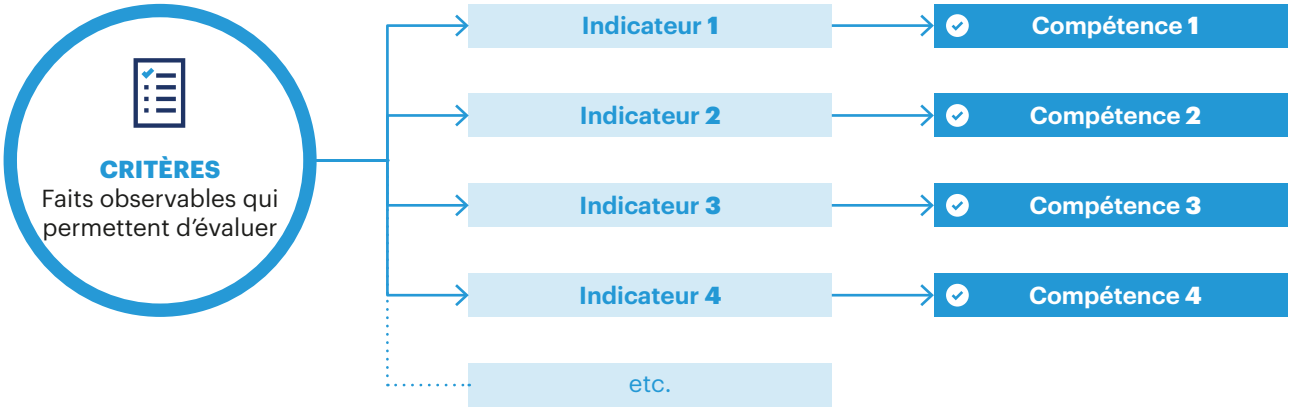
Évaluer la compétence suppose d'identifier des indicateurs qui montrent/prouvent que la compétence est acquise.

Trois types d'indicateurs, reposant sur des éléments observables, peuvent être identifiés :

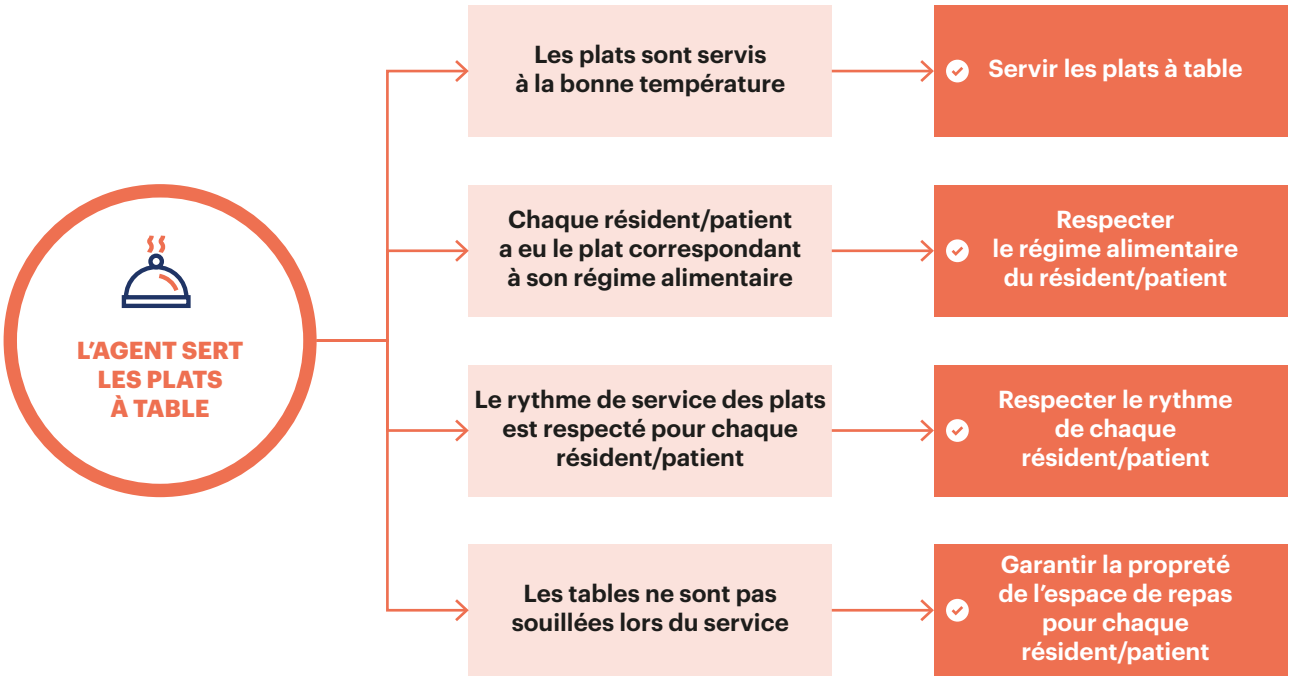
- → Des indicateurs de résultat.
  Exemple : les plats chauds servis aux patients/résidents étaient à la bonne température
- → Des indicateurs de moyens.
  Exemple : l'apprenant a su utiliser le seau de couleur adapté à l'étape de nettoyage
- → Des indicateurs de contexte.
  Exemple : l'apprenant a su adapter sa technique malgré le manque de moyens

Illustration de l'évaluation des compétences

Évaluer par l'observation des indicateurs



EXEMPLE



Évaluer par le questionnement

- Questions ouvertes (qui obligent la personne à développer ses réponses et ne pas répondre simplement par OUI ou NON), questions naïves.
- En lien avec le référentiel.
- L'ordre des questions peut être changé.

EXEMPLES DE POINTS ABORDÉS LORS DE L'ENTRETIEN	EXEMPLES DE QUESTIONS
Le contexte du travail à réaliser, la compréhension de la consigne	Qu'est-ce que vous aviez à faire ? Ici, ça se présente comment ?
Les modes opératoires, les raisonnements	Comment vous y êtes-vous pris ? Pourquoi avez-vos procédé ainsi ? Auriez-vous pu faire autrement ? Et si le contexte avait été différent ? À la fin du travail, vous terminez comment ?
Les ressources utilisées dans la situation	Ce matériel que vous utilisez, c'est quoi ? Y a-t-il des précautions d'emploi ?
Les contrôles réalisés en cours de travail	À un moment donné, vous êtes-vous arrêté pour regarder derrière vous, que regardiez-vous ?
Le résultat du travail	Que pensez-vous du résultat ? Sur quoi vous basez-vous pour le dire ?

03.
L’évaluation du dispositif AFEST

3.1 L'évaluation du dispositif AFEST

À quoi ça sert ?

Comme tout projet, la mise en œuvre d'une AFEST doit intégrer une évaluation qui permettra d'améliorer la démarche lors d'un éventuel futur déploiement.

Sur quoi porte-t-elle ?

L'évaluation va répondre aux questions suivantes portant sur l'environnement systémique et sur les acteurs.

1. Est-ce que l'AFEST mise en place a permis à l'apprenant d'acquérir les compétences attendues ?
   - → Il s'agit de savoir si la préparation qui a été faite pour les AFEST a répondu au besoin pédagogique d'un apprenant en général et de l'apprenant cible en particulier. Il est important de dissocier les deux afin de prendre en compte toutes les dimensions d'organisation que requiert un besoin pédagogique. (Annexe 10)

2. Quels impacts les AFEST ont eu sur l'apprenant et le référent ?
   - → Il s'agit d'identifier les compétences transversales que la modalité de formation a pu générer pour ces deux acteurs, compétences qui ne sont initialement pas visées par les AFEST. Ces compétences sont induites par la modalité lui-même en raison de la prise de responsabilité qu'il impose à ces deux acteurs. (Annexe 11 et 12)

3. Quels impacts de l'AFEST sur l'établissement ?
   - → Il s'agit d'identifier les retombées de la modalité de formation sur l'environnement des acteurs impliqués. L'AFEST est une modalité centrée sur un apprenant et son référent. Pour autant, c'est une modalité qui irrigue leur environnement immédiat en faisant émerger des pratiques, des compétences, des satisfactions... qui n'étaient pas visées initialement. (Annexe 13)

Comment faire ?

À l'issue de chaque mise en œuvre d'une AFEST ou après une période de mise en place de plusieurs AFEST, interroger les acteurs ainsi que leur entourage.

Quand l'AFEST est devenue une pratique courante dans l'établissement, cette évaluation n'est plus aussi systématique. Néanmoins, tout projet, même permanent, doit faire l'objet d'une interrogation régulière afin de pouvoir évoluer avec l'organisation et ses besoins.

3.2 Focus sur... L'impact de l'AFEST

Sur la gouvernance, l'organisation du travail et les méthodes de travail

L'implication de la direction de l'établissement est essentielle pour que l'AFEST puisse s'intégrer dans la culture de formation. Elle va promouvoir le projet et s'impliquer dans son suivi.

La politique managériale de l'établissement se professionnalise dans l'accompagnement des agents pour les responsabiliser et les rendre plus autonomes. Elle change donc sa façon de fonctionner passant d'une fonction de donneur d'ordre à une fonction d'orientation, de conseil et d'appui. Cela ne remet pas en question le principe d'obéissance hiérarchique, l'encadrant restant celui qui assurer le rôle de décideur. Cependant, ce rôle sera moins présent dans le quotidien de l'agent, ce dernier étant devenu plus autonome.

L'AFEST modifiera l'organisation du travail dans laquelle elle sera intégrée à travers les plannings des agents.

Les méthodes de travail, seront réinterrogées au moment des AFEST. Cela permettra leur clarification pour les apprenants, leur ajustement et leur harmonisation pour toute l'équipe.

Sur le développement des compétences des bénéficiaires

Centrée sur l'opérationnel, l'AFEST a des effets rapides sur l'efficacité et la qualité du travail de la personne formée. L'apprenant observe par lui-même sa montée en compétences et prend conscience des nouvelles évolutions possibles.

L'AFEST facilite l'accès à la formation des personnes qui ne bénéficiaient pas ou très peu de formations. Elle répond mieux aux attentes d'un agent qui aurait des réticences à aller en formation : il a le droit à l'erreur et il peut s'exprimer.

Sur les référents

L'AFEST valorise le niveau d'expertise des référents dans leur métier. Elle apporte une reconnaissance de la spécificité des compétences d'agents auxquels ce rôle est confié. Elle permet également de renforcer leurs compétences techniques et de développer des compétences transversales complémentaires. En effet, en observant faire l'apprenant et en échangeant avec lui sur ses choix d'action, le référent peut apprendre d'autres méthodes/techniques de travail soit autant, soit plus pertinentes que celles qu'il adopte. Sa posture d'observation au moment de la réalisation de l'AFEST et la forme de questionnement qu'il a appris en formation à mener, lui permettent de développer l'écoute, la bienveillance, la prise de recul, l'esprit d'analyse, le non-jugement.

Sur le collectif de travail

L'AFEST a un impact sur l'équipe de l'apprenant, voire sur les autres équipes.

Elle sert de catalyseur pour le développement des compétences des autres agents. Puisque l'action se passe sur le lieu de travail, les autres agents y assistent. Ils en perçoivent rapidement les bénéfices et sont incités à y participer.

Elle est un moyen d'harmoniser les pratiques de l'équipe et d'en corriger les dysfonctionnements en devenant une valeur de référence.

3.3 Focus sur... La valorisation du dispositif

Il s'agit ici de déployer l'AFEST au sein de l'établissement et pour cela sensibiliser l'ensemble des équipes à sa mise en œuvre. Il faudra organiser cette valorisation par des actions régulières tout au long de l'année afin que progressivement l'AFEST soit comprise et acceptée de tous les agents.

Tous les canaux de communication disponibles seront utilisés afin de permettre à l'AFEST d'intégrer la culture de formation des agents de l'établissement.

La formation de nouveaux encadrants et référents pourra être proposée pour chaque métier présent dans l'établissement par la communication aux agents du programme de formation.

L'AFEST pourra être inscrite dans le plan de formation de l'établissement et ainsi devenir un dispositif de formation à part égale des autres.

La communication sur l'AFEST via les supports de communication internes (journal, intranet, etc.) pourra être faite régulièrement par différents moyens : articles, témoignage des agents ayant déjà mis en place l'AFEST dans leur service, témoignages d'apprenants qui en ont bénéficié, etc.

L'AFEST pourra être mise à l'ordre du jour de réunions régulières (CODIR, Comité social d'établissement, temps de transmission...) sous forme de restitution d'actions mises en place, de bilan des impacts, etc.

04.
Annexes

ANNEXE 1
Réaliser le diagnostic d'opportunité et de faisabilité

Vos attentes par rapport à l'AFEST et vos moyens

ATTENTES ET MOYENS	RÉPONSES
Comment se positionnerait l'AFEST par rapport aux formations habituelles que vous organisez ?	
De quelles ressources internes, humaines ou techniques disposez-vous pour assurer l'accompagnement et la formation des apprenants ?	
Pourquoi est-ce important pour votre établissement que les personnels apprennent en situation réelle ?	
Quels types d'apprentissages avez-vous mis en place sur les postes de travail ?	

Cette fiche pourra être réalisée pour toutes les situations de travail qui seront étudiées dans le cadre de l'étude d'opportunité et de faisabilité de l'AFEST

Quelles sont les exigences liées aux différentes situations de travail ?

CONTRAINTES	COMMENTAIRES
Horaires	
Intensité du travail	
Risque d'erreurs graves	
Relations patients / entourage	

Le profil des apprenants

LES APPRENANTS...	RÉPONSES
Se former relève-t-il d'un souhait des apprenants potentiels ?	
Sur quoi repose la motivation des apprenants potentiels à se former par en AFEST ?	

Encadrant, quel investissement êtes-vous prêt à faire ?

EN TANT QU'ENCADRANT ÊTES-VOUS DISPOSÉ À...	OUI	NON	COMMENTAIRES
Définir ou participer à la définition de l'objectif professionnel dans le cadre de l'AFEST ?			
Aménager votre organisation du travail pour former dans les lieux de d'activité ?			
Consacrer du temps au développement des compétences de vos collaborateurs en situation de travail ?			
Accepter la formation des personnes ressources, en interne, comme référent AFEST au service du développement des compétences d'autres collaborateurs ?			
Concilier la contrainte d'opérationnalité avec l'opportunité d'une montée en compétences rapide de vos collaborateurs ?			

ANNEXE 2
Définir et mettre en œuvre le plan de communication

ATTENTES ET MOYENS	OBJECTIFS	MOYENS / CANAUX	QUELLES ACTIONS ?	QUAND ?	QUI ?
Encadrants des équipes cibles	Convaincre de l'intérêt				
Autres cadres	Informer sur le projet Développer un regard critique sur l'évolution des compétences				
Instances du personnel	Informer sur l'avancement				
Référents	Préciser le cadre (but, objectifs atteignables, spécificités et moyens) Apporter un soutien, motiver				
Apprenants	Préciser le cadre (but, objectifs atteignables, spécificités et moyens) Au besoin, convaincre				
Les membres de l'équipe des référents et apprenants	Informer sur le projet, les buts et implications organisationnelles				
Résidents / Patients	Informer pour avoir leur accord, et leur expliquer les changements				
Familles	Informer pour anticiper ce qui pourrait être transmis ou mal compris par les patients ou résidents Valoriser le caractère innovant, dynamique du projet pour améliorer l'image de l'établissement Informer les représentants des familles et usagers, des avancements				

ANNEXE 3
Analyser la situation de travail (référentiel, analyse de la faisabilité et outils de traçabilité)

On reporte les données activités, tâches et compétences identifiées. On nivelle chaque compétence en fonction du niveau d'acquisition que l'on souhaite que les agents atteignent. On détermine des indicateurs qui permettront d'apporter la preuve que l'apprenant a bien le niveau requis.

Référentiel métier	**Activités**	
	Tâches	
Compétences	**Savoirs**	**Niveau requis**
	Savoir-faire	**Niveau requis**
	Savoir-être	**Niveau requis**
Preuves pour analyser le niveau réel de l'apprenant	**Indicateurs d'analyse de l'acquisition**	

Exemple d'un nivellement :

- Connaître – savoir mettre en œuvre / savoir utiliser – Savoir transmettre

Exemples d'indicateurs d'analyse de l'acquisition

- Constat visuel du référent complété par une explication de l'apprenant en moment réflexif (l'explication peut porter sur le pourquoi, le comment agir).
- Le résultat obtenu est juste.
- Les étapes d'un protocole ont été respectées.

ANNEXE 4
Sélectionner les activités / tâches de travail pouvant faire l'objet d'une AFEST (ou potentiel de formation)

Activités et ou tâches à réaliser		
Quels risques ?		
L'activité ou la tâche peut-elle être apprise par étape ?		
L'activité ou la tâche peut-elle être réalisée dans des situations différentes ?		
Quels sont les ajustements nécessaires à la mise en place de l'AFEST ?	**Sur l'espace occupé, sur les autres services, dans les protocoles**	
	Sur le calendrier de l'activité, sur le volume de l'activité, sur la cadence de production...	
	Sur l'aspect financier : matériels / matériaux utilisés...	

ANNEXE 5
Effectuer le positionnement de l'apprenant

Référentiel métier	**Activités**	
	Tâches	
Compétences	**Savoirs**	**Niveau requis**
	Savoir-faire	**Niveau requis**
	Savoir-être	**Niveau requis**
Preuves pour analyser le niveau réel de l'apprenant	**Indicateurs d'analyse de l'acquisition**	
Niveau de l'apprenant (reprendre le nivellement qui a été créé pour les compétences)		
Pertinence du recours à l'AFEST (oui / non)		

ANNEXE 6
Élaborer un plan d'action

Les deux tableaux suivants permettent la traçabilité qui portera sur le temps de l'action ainsi que les dates des différentes étapes pour chaque action. Il s'agit de déterminer le début de la mise en œuvre des actions et de programmer la suite au fil de la réalisation de chaque action. Néanmoins, il sera important pour la dynamique de l'accompagnement, de prévoir les périodes et la fréquence de la réalisation des actions et d'en déterminer une fin.

Il s'agira également de justifier si les compétences n'ont pas été acquises et d'envisager soit une nouvelle AFEST, soit une nouvelle modalité de formation.

Date			
Quelle est la ou les compétences visées lors de cette séquence ?			
Comment avez-vous aménagé la situation de travail ? (Réduire les difficultés, ne pas exiger la totalité des opérations, introduit une difficulté, particulière, créé un incident)			
Durée estimée en heures			
Comment allez-vous faire concrètement ? (Votre scénario : décrivez la situation, vos consignes)			
Repérer les temps de réflexion avant et / ou après			

Préparation : à quoi faut-il penser avant ?	
Évaluation de l'apprentissage	

Fiche de séquence

Cette fiche sera complétée à partir de la fiche précédente et permettra pour chaque AFEST de décrire le planning du parcours pédagogique.

Prénom et Nom de l'apprenant	
Prénom et Nom du référent	
Prénom et Nom de l'encadrant	
Activité / Tâche mise en AFEST	
Compétence à acquérir	
Indicateurs d'analyse des acquisitions	

PLANNING DU PARCOURS PÉDAGOGIQUE

ACTION		RÉFLEXIVITÉ		
DATE	DURÉE	DATE	DURÉE	DATE DE L'ÉVALUATION

LES COMPÉTENCES LIÉES À L'ACTIVITÉ OU LA TÂCHE SONT-ELLES VALIDÉES ?	OUI	NON	SINON, POURQUOI

ANNEXE 7
Effectuer les mises en situation et leur formalisation

Ce document est destiné au référent afin de lui permettre de prendre des notes pour chaque activité / tâche mise en AFEST.

RÉFÉRENTIEL MÉTIER	**Activités**	
	Tâches	
COMPÉTENCES	**Savoirs**	**Niveau requis**
	Savoir-faire	**Niveau requis**
	Savoir-être	**Niveau requis**
PREUVES POUR ANALYSER LE NIVEAU RÉEL DE L'APPRENANT	**Indicateurs d'analyse de l'acquisition**	
NOTES DU RÉFÉRENT		

ANNEXE 8
Effectuer la phase réflexive pour chaque mise en situation

Le guide du questionnement

LES ITEMS À DÉVELOPPER ET DES EXEMPLES DE QUESTIONS	PRÉPARER LES QUESTIONS À POSER À L'APPRENANT
Reformuler → Quelle était la tâche effectuée pendant la mise en situation ? → Quels objectifs en particulier : pour l'organisation, pour vous ?	
Détailler → Quelles étapes avez-vous mis en œuvre pour réaliser la tâche ? → Quels moyens avez-vous utilisés : procédures, techniques, outils...	
Comparer et Analyser → Pensez-vous avoir bien effectué la tâche ? Sur quoi vous basez-vous pour cela (indicateur de réussite) ? → Avez-vous rencontré des imprévus ? Si oui, lesquels et comment les avez-vous gérés ? → Avez-vous eu besoin d'aide ? → Quelles capacités avez-vous mobilisé au cours de ces tâches ?	
Projeter → Si c'était à refaire, que feriez-vous différemment ? → Êtes-vous capable de renouveler cette activité en toute autonomie ? → Qu'est-ce qui vous pose un problème à ce stade ? → Quels conseils donneriez-vous à quelqu'un qui devrait réaliser cette tâche ?	
Débriefer et préparer la suite → Quel chemin reste-t-il à faire ? Quelle partie de cette tâche vous pose un problème ? → Quelles sont les pistes d'amélioration ? → Quelles suites donner au parcours AFEST (nouvelle situation de travail, évaluation, etc.) ?	

ANNEXE 9
Évaluer les compétences acquises de l'apprenant

- Objectif : évaluer si l'apprenant maîtrise les compétences cibles
- Moment de l'évaluation : à la fin ou tout au long l'AFEST
- Qui : le cadre avec l'apprenant

COMPÉTENCES À MAÎTRISER	INDICATEURS DE MAÎTRISE DES COMPÉTENCES	RÉSULTATS		COMMENTAIRES
		ATTEINT	NON ATTEINT	
1				
2				
3				
4				
5				

ANNEXE 10
Évaluer les compétences attendues

- **Objectif** : mesurer l'acquisition des compétences attendues
- **Moment de l'évaluation** : tout au long l'AFEST
- **Qui** : encadrants et référents

MODALITÉ, TECHNIQUES, PROCESSUS, PROCÉDURES MIS EN PLACE[1]	INDICATEURS[2]	RÉSULTATS[3]				
		D'ACCORD	PLUTÔT D'ACCORD	PLUTÔT PAS D'ACCORD	PAS D'ACCORD	COMMENTAIRES
1						
2						
3						
4						
5						

[1] Toutes les dispositions qui ont été prises pour que l'AFEST puisse se réaliser.

[2] Les indicateurs sont à déterminer en fonction de l'objectif poursuivi pour chaque AFEST mise en place.

[3] Pour chaque élément de l'AFEST mis en place, on se demande si l'organisation du travail et l'équipe pédagogique ont permis à l'apprenant d'acquérir les compétences attendues.

ANNEXE 11
Évaluer l'impact de l'AFEST pour l'apprenant

- **Objectif** : mettre en évidence les impacts de l'AFEST sur l'apprenant
- **Moment de l'évaluation** : à la fin de ou des AFEST menées sur la période…
- **Qui** : les cadres et référents

IMPACTS : SE SONT PRODUITS…

LISTE	OUI	PLUTÔT OUI	PLUTÔT NON	NON	COMMENTAIRES
Confiance en soi					
Reconnaissance professionnelle					
Sens de l'organisation					
Prise de recul					
Acceptation de l'apprentissage					
Développement des capacités de réflexion					
Mise en valeur des potentiels					

ANNEXE 12
Évaluer l'impact de l'AFEST pour le référent

- **Objectif** : mettre en évidence les impacts de l'AFEST sur le référent
- **Moment de l'évaluation** : à la fin du dispositif
- **Qui** : auto-évaluation des référents

IMPACTS : SE SONT PRODUITS...

LISTE	OUI	PLUTÔT OUI	PLUTÔT NON	NON	COMMENTAIRES
Confiance en soi					
Sens de la communication					
Sens de l'organisation					
Prise de recul					
Sens de l'initiative / autonomie					
Développement des compétences pédagogiques					
Développement de sa propre expertise					
Reconnaissance professionnelle					
Mise en valeur des potentiels					

ANNEXE 13
Évaluer l'impact de l'AFEST pour l'établissement

- **Objectif** : mettre en évidence les impacts de l'AFEST sur l'établissement ?
- **Moment de l'évaluation** : entre 2 et 6 mois après la fin du dispositif
- **Qui** : l'ensemble des acteurs

IMPACTS : ONT ÉTÉ OBSERVÉS UN(E)...

LISTE	OUI	PLUTÔT OUI	PLUTÔT NON	NON	COMMENTAIRES
Cohésion d'équipe					
Uniformisation des pratiques					
Amélioration des pratiques					
Développement de l'envie de se former des autres agents					
Amélioration des pratiques des autres agents					
Professionnalisation des autres acteurs du métier					
Satisfaction des usagers					

ANNEXE 14
Carnet de bord du référent

Introduction

Ce document est le carnet de bord de l'AFEST à laquelle vous participez au sein de votre établissement. Il va vous accompagner tout au long de la préparation et la mise en œuvre.

Pourquoi utiliser ce carnet de bord ?

Ce carnet de bord va vous aider à :

- vous organiser ;
- évaluer vos progrès ;
- prendre du recul sur vos pratiques ;
- transposer dans votre activité les compétences que vous avez acquises...

Comment le compléter ?

Ce carnet de bord vous appartient, vous pouvez le compléter seul ou avec l'aide de votre hiérarchie.

Mes objectifs

Quels sont vos objectifs ?

Listez-les dans le tableau ci-dessous en les hiérarchisant du plus important vers le moins important (pas plus de 4 objectifs pour qu'ils soient réalistes et réalisables).

1	
2	
3	
4	

Ma progression

Étape 1 : ma formation de référent

Ce que j'ai appris :	
Ce sur quoi j'ai besoin d'un rappel ou de précisions :	
Ce que je pense pouvoir utiliser dans mon travail quotidien en dehors de l'AFEST :	
Les questions que je me pose sur l'AFEST :	
Les questions que je me pose sur mes capacités à adopter la posture de référent :	
D'autres questions que je me pose :	

Étape 2 : Le travail de préparation pour la mise en œuvre

J'évalue mon niveau...

CE QUE NOUS AVONS TRAVAILLÉ	JE SUIS À L'AISE ? ENTOUREZ CE QUI VOUS CONVIENT COMME AFFIRMATION			COMMENTAIRES
Les référentiels métiers	J'ai bien compris. Je saurai le refaire pour d'autres activités.	J'ai bien compris. J'aurai besoin d'aide de ma cadre pour le refaire.	Je n'ai pas bien compris. Je ne saurai pas le refaire.	
Le positionnement des apprenants	J'ai bien compris comment on analyse le niveau des apprenants. Je saurai le refaire seule pour d'autres compétences.	J'ai bien compris comment on analyse le niveau des apprenants. Je saurai le refaire avec l'aide de ma cadre pour d'autres compétences.	Je n'ai pas bien compris comment on analyse le niveau des apprenants. Je ne saurai pas le refaire.	
L'identification des compétences à mettre en AFEST **L'analysede faisabilité AFEST des compétences cibles**	J'ai bien compris comment on identifie et analyse les compétences cibles. Je saurai le refaire seule pour d'autres compétences.	J'ai bien compris comment on identifie et analyse les compétences cibles. Je saurai le refaire avec l'aide de ma cadre pour d'autres compétences.	Je n'ai pas bien compris comment on identifie et analyse les compétences cibles. Je ne saurai pas le refaire.	
L'élaboration du plan d'action	J'ai bien compris le plan d'action. Je suis prête pour le mettre en œuvre.	J'ai bien compris le plan d'action. Je suis prête pour le mettre en œuvre avec ma cadre et la consultante.	Je n'ai pas compris le plan d'action. Je ne me sens pas prête pour le mettre œuvre.	

Étape 3 : la mise en œuvre du dispositif

Cette fiche peut être reproduite autant de fois qu'il y a de mise en situation et de moments réflexifs pour les apprenants.

DATE	CE QUE J'AI BIEN RÉUSSI À FAIRE	CE QUE J'AI MOINS BIEN RÉUSSI À FAIRE	CE DONT J'AI BESOIN / CE QUI ME POSE DES DIFFICULTÉS

J'évalue mes progrès à la fin de l'AFEST

Cette rubrique a pour objectif de vous donner du recul sur votre appropriation de la posture de référent AFEST et d'analyser vos progrès.

SUR QUOI AVEZ-VOUS...

Le plus progressé	Le moins progressé

QUELLES SONT LES COMPÉTENCES QUE VOUS AVEZ ACQUISES ?

PARMI LES OBJECTIFS QUE VOUS VOUS ÉTIEZ FIXÉS, QUELS SONT CEUX QUI SONT :

Atteints	Non atteints

action objectif
travail qualité équipe
situation référent

PARTIE 2
Rapport d'expérimentation

formation équipe qualité
objectif observation
action travail
situation débriefing
réflexivité formation

Contexte de l'expérimentation

Ce rapport décrit une expérimentation d'Actions de Formation En Situation de Travail (AFEST) réalisée dans cinq EHPAD publics d'Île-de-France en 2020-2021, à l'initiative des instances régionales de l'ANFH Île-de-France.

La formation en situation de travail constitue une modalité pédagogique de développement des compétences, reconnue dans le secteur privé depuis la loi du 5 septembre 2018 (art. L6313-2 du Code du Travail). Le contour réglementaire des AFEST a été précisé par le décret n°2018-1341 du 28 décembre 2018 relatif aux actions de formation et aux modalités de conventionnement des actions de développement des compétences. Ces textes législatifs ont été établis à la suite d'expérimentations lancées par la DGEFP (Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle) et réalisées par treize OPCA avec l'appui du réseau Anact-Aract entre 2015 et 2018. Ils visent à permettre de développer davantage les AFEST tout en posant un cadre clair et efficace en termes de processus pédagogique et de développement de compétences, et praticable par les entreprises.

Ce cadre comprend : l'analyse préalable de la situation de travail, la désignation d'un formateur, l'alternance de mises en situation et phases réflexives, et l'évaluation des compétences.

L'expérimentation présentée ici avait pour ambition de mesurer la transférabilité dans la fonction publique hospitalière, en tenant compte des spécificités du secteur et des statuts, des expérimentations AFEST précédemment réalisées dans le secteur privé. Dans les établissements sanitaires, sociaux et médico-sociaux, les apprentissages en situation de travail sont déjà une réalité et font partie intégrante de nombreuses actions de formation initiale et continue. Toutefois, leur absence de formalisation rend difficile leur développement et leur reproduction à plus grande échelle. De fait, leurs effets sont ainsi difficilement mesurables et évaluables. Si l'utilisation de situations de travail en formation est fréquente pour garantir et faciliter la transmission des compétences, pour autant, elle ne suffit pas pour prétendre mettre en œuvre une AFEST, qui répond à des critères bien spécifiques.

L'expérimentation se place dans le nouveau projet stratégique national 2020-2023 de l'ANFH. Elle confirme sa volonté de développer de nouvelles actions à destination des établissements et de leurs agents, dans son ambition 2 « Soutenir les politiques RH des établissements » et plus particulièrement dans son objectif 6 « Soutenir les territoires et les établissements : formation, développement professionnel continu, nouvelles modalités d'acquisition de compétences ».

Au regard des expérimentations déjà déployées dans le secteur privé, il est apparu que les AFEST étaient particulièrement adaptées aux « petites » structures. Dans ce cadre, cinq EHPAD franciliens se sont portés volontaires pour être terrain d'expérimentation. Il s'agissait d'EHPAD particulièrement investis et utilisateurs des dispositifs ANFH comme levier de développement des compétences. Le choix du public cible s'est porté avant le lancement de l'expérimentation sur les agents de bio-nettoyage et de restauration de grade ASH (Agent de Service Hospitalier). L'intention était ici de développer et valoriser les démarches d'apprentissage par l'AFEST, pour ces publics généralement éloignés de la formation classique. Il a été écarté de travailler sur des activités en lien avec le soin, relevant des professions réglementées.

Initialement prévue sur l'année 2020 avec un lancement en mars juste avant le premier confinement, l'expérimentation a été plusieurs fois décalée en raison du contexte sanitaire et s'est finalement déroulée de septembre 2020 à septembre 2021. La volonté de l'ANFH Île-de-France a été de ne pas renoncer à l'expérimentation, mais de différer sa mise en œuvre. Les établissements ont pu l'utiliser comme outil de mobilisation de leurs personnels éprouvés par la crise sanitaire.

Cette expérimentation a permis d'élaborer le guide méthodologique précédant ce rapport, qui y fait référence à plusieurs reprises.

A.
Acteurs, méthodologie et déroulé des étapes

A.1 Acteurs

L'expérimentation a mobilisé cinq EHPAD, de différentes tailles

ÉTABLISSEMENT	VILLE	NOMBRE DE LITS	ACTIVITÉS OU SERVICES SPÉCIFIQUES	NOMBRE D'AGENTS	NOMBRE D'ASH	NOMBRE DE CADRES
EHPAD de Neuilly-sur-Seine	Neuilly-sur-Seine (92)	200	Accueil de jour Unité Alzheimer	167	24	2
EHPAD Lasserre	Issy-les-Moulineaux (92)	131	PASA Unité Alzheimer	131	18	4
EHPAD Sainte-Emilie	Clamart (92)	209	Unité Alzheimer Hébergement temporaire	174	52	7
EHPAD Résidence la Chesnaye	Suresnes (92)	100	PASA Unité Alzheimer	84,5	30	5
EHPAD La Seigneurie	Pantin (93)	280	Unité Alzheimer	200	38	8

Quatre d'entre eux sont adhérents à un groupement de coopération sociale et médico-sociale (GCSMS). Ces établissements avaient tous déployé précédemment le dispositif « Compétences clés en situation professionnelle » et étaient donc déjà largement sensibilisés à la dimension pédagogique de la situation professionnelle. Au sein de ces établissements, les activités des métiers d'agent de bio-nettoyage et d'agent de restauration relevant du grade d'ASH (Agent de Service Hospitalier) ont été choisies pour expérimenter les AFEST. Il est à noter que ces activités sont soumises à des règles et procédures en lien avec la qualité de la prise en charge de patients/résidents, et avec la continuité des soins.

L'expérimentation a été menée en mode projet, avec un comité de pilotage constitué de membres des instances régionales de l'ANFH Île-de-France et de représentants du siège national. Le groupement des cabinets de conseil STB Conseil et Solivers a été sélectionné dans le cadre d'un appel d'offre pour accompagner cette expérimentation. Deux consultantes ont été mobilisées. Leur rôle a été de construire la méthodologie, former les acteurs internes, accompagner les établissements en amont et pendant la mise en œuvre des AFEST (une consultante référente pour chaque établissement), et évaluer les dispositifs. Elles se sont réparti le suivi des 5 établissements.

Au sein de chaque EHPAD, des cadres ont assuré la coordination du projet. Ils étaient en charge du respect des règles de l'AFEST pour sa préparation, son aménagement, sa mise en œuvre et son évaluation. Fil rouge, ensemblier, l'encadrement veille à la communication, donne du sens au projet et mobilise les acteurs.

Deux à trois agents ont été sélectionnés par l'encadrement dès le démarrage du projet. Ils ont assuré le rôle de référent AFEST envers leurs collègues ; il s'est agi, dans cette expérimentation, d'actions de formation entre pairs. Chaque établissement a choisi ses référents en fonction de caractéristiques formalisées dans le guide méthodologique (voir Annexe 4 du guide). Le rôle de référent requiert de bien maitriser l'activité et les compétences visées par l'AFEST, mais aussi d'être en capacité d'adopter une posture pédagogique adaptée à la formation en situation de travail, intégrant notamment l'observation, la posture réflexive et la formalisation. Douze référentes ont ainsi été choisies, et ont par la suite été formées à la méthodologie de l'AFEST et à la posture spécifique du référent.

Le tableau ci-dessous récapitule les acteurs internes et leur métier

ÉTABLISSEMENT	NOMBRE DE CADRES IMPLIQUÉS	RÉFÉRENTS ASH IMPLIQUÉS	
		NOMBRE	FONCTION
EHPAD de Neuilly-sur-Seine	2	2	1 agent polyvalent 1 agent de bio-nettoyage
EHPAD d'Issy-les Moulineaux	1	2	Polyvalence sur les deux métiers
EHPAD de Clamart	3	2	Polyvalence sur les deux métiers
EHPAD de Suresnes	1	3	Polyvalence sur les deux métiers
EHPAD de Pantin	2	3	Polyvalence sur les deux métiers

Les apprenants ont été choisis au moment de la mise en œuvre des AFEST, donc plus tard dans l'expérimentation, principalement sur les critères suivants :

- Motivation et acceptation de la démarche d'apprentissage spécifique.
- Besoin de développement de compétences.

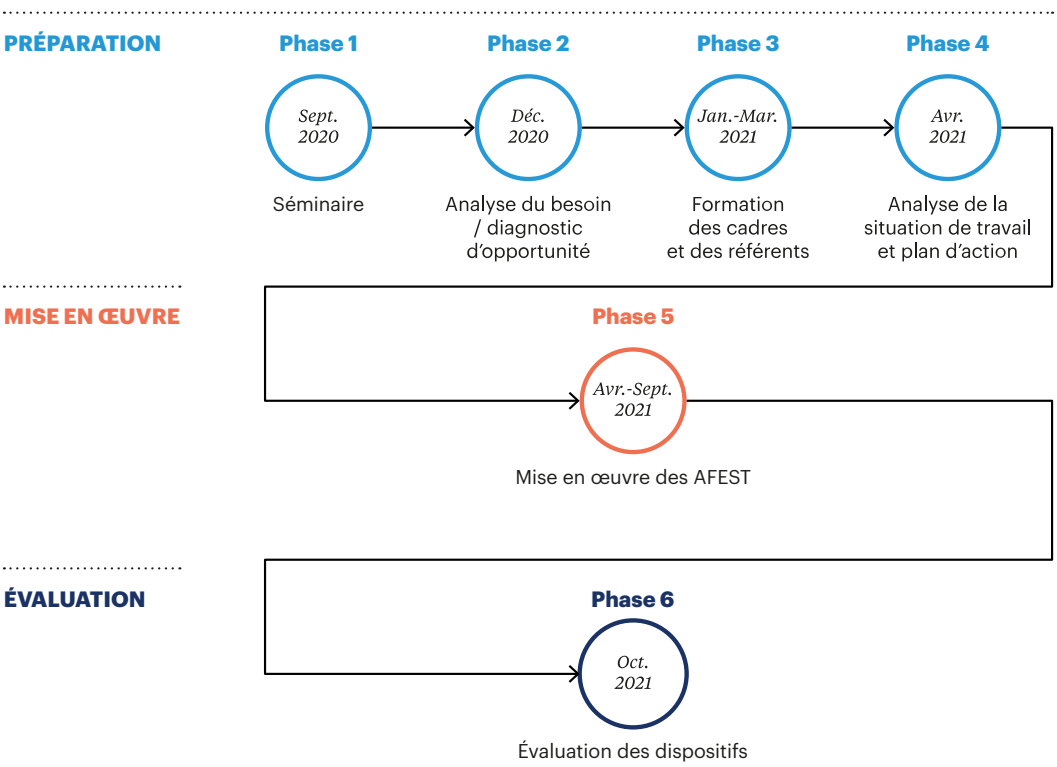
Il est à noter que les apprenants choisis avaient des niveaux d'ancienneté au poste et de besoin en développement de compétence variés.

A.2 Méthodologie et déroulé des étapes

La méthodologie d'expérimentation s'est déployée sur trois grands temps :

- **PRÉPARATION :** avec un séminaire de lancement de l'expérimentation, regroupant tous les acteurs impliqués (Phase 1), l'analyse du besoin et le diagnostic d'opportunité mené dans chaque établissement (Phase 2), la formation des cadres et référents (Phase 3), et l'analyse de la situation de travail et élaboration du plan d'action (Phase 4).
- **MISE EN ŒUVRE DES AFEST DANS LES ÉTABLISSEMENTS** (Phase 5).
- **ÉVALUATION DES EXPÉRIMENTATIONS :** compétences acquises par les apprenants, moyens mis en place, impacts sur les apprenants (hors développement des compétences), référents et établissements (Phase 6).

Figure 1 : déroulé de l'expérimentation



Il est à noter que dans le déroulé initialement prévu, la formation des cadres et référents devait intervenir après l'analyse de la situation de travail. La crise sanitaire et notamment la seconde vague du COVID-19 ont eu un impact sur l'ordre de réalisation des étapes. L'encadrement n'était pas mobilisable sur le temps initialement prévu pour l'analyse de l'activité, qui comprenait des réunions de travail et une production ciblant les activités qui feraient l'objet d'AFEST. Toutefois l'encadrement a pu se libérer sur des journées de formation.

Cette adaptation est aussi apparue plus pertinente pour que les cadres et référents effectuent l'analyse de la situation de travail et le plan d'action avec une bonne compréhension des AFEST. L'ordre des étapes finalement réalisé est donc à privilégier.

Les différentes phases sont détaillées ci-après.

2.1 Préparation

PHASE 1 – SÉMINAIRE

Un séminaire d'une demi-journée a été organisé le 30 septembre 2020 pour lancer l'expérimentation. Ouvert à tous les acteurs (directeurs, cadres, référents) des cinq établissements impliqués, ce séminaire était animé par les consultantes de STB Conseil et Solivers. 4 EHPAD sur 5 étaient représentés lors du séminaire, représentant 13 agents.

Le séminaire avait pour objectifs de :

- permettre aux différents acteurs impliqués de se connaître et créer une dynamique collective pour lancer l'expérimentation ;
- présenter les objectifs et le cadre de l'expérimentation ;
- sensibiliser sur les AFEST en apportant les premières notions sur le cadre réglementaire, les enjeux et conditions de réussite des AFEST et en confrontant les visions des différents acteurs.

Les échanges ont alterné avec des ateliers de réflexion et des apports sur l'AFEST et sur l'expérimentation. Les ateliers de réflexion ont regroupé des agents des différents établissements afin de créer une culture commune sur l'AFEST et d'étayer leurs réflexions respectives.

Chaque établissement a confirmé son souhait de participer à l'expérimentation pour d'une part tester cette « nouvelle » modalité de formation auprès de certains agents et évaluer sa valeur ajoutée par rapport à d'autres modalités plus classiques, et pour d'autre part mesurer l'adaptabilité et la pertinence de l'AFEST au regard des besoins des établissements relevant de la fonction publique hospitalière.

Après une introduction générale sur l'expérimentation et le cadre du séminaire, un premier atelier de réflexion en groupe s'est tenu sur la sémantique avec l'objectif de permettre aux participants de s'approprier les éléments de langages de l'AFEST : les participants ont été invités à donner leur définition et explication des termes « action de formation », « situation de travail », « référent ». Les retours ont été mis en commun et complétés par la définition légale de l'AFEST, la différence avec la formation sur le tas et un focus sur la phase réflexive.

Un autre atelier en groupe a porté sur les enjeux des AFEST pour les apprenants, pour les référents, et pour les établissements. Les participants se sont interrogés sur les enjeux identifiables pour leur propre établissement.

Des vidéos de témoignages de participants aux expérimentations de formation en situation de travail menées par le réseau ANACT-ARACT entre 2015 et 2018 ont illustré les démarches initiées dans le privé.

Le déroulé de l'expérimentation et les impacts de la mise en œuvre des AFEST sur la gouvernance, l'organisation du travail, et les méthodes de travail ont été abordés en collectif, avant un dernier atelier d'échange en groupes sur les conditions de réussite du projet.

Tout en leur permettant de comprendre ce qu'est l'AFEST, le séminaire a permis de rendre l'expérimentation concrète. Une forte réceptivité de l'ensemble des participants présents (directeurs/trices des établissements, cadres, ASH…) a été constatée. Ils se sont bien impliqués lors des ateliers.

PHASE 2 – ANALYSE DU BESOIN / DIAGNOSTIC D'OPPORTUNITÉ

Chaque établissement a bénéficié d'une 1ère journée d'accompagnement menée par les consultantes dans leur établissement respectif. Elle a été consacrée à l'analyse du besoin et au diagnostic d'opportunité et de faisabilité des AFEST. L'analyse a été portée par les consultantes via une observation des activités et des entretiens semi-dirigés avec les cadres, référents et directeurs et a pu être programmée de novembre à décembre 2020 dans chacun des 5 établissements.

L'observation a permis de bien appréhender l'activité des agents, le cadre de contraintes dans lequel ils travaillent, les différents impératifs auxquels ils sont soumis, et les marges de manœuvre dont ils disposent pour mettre en place les AFEST.

Les entretiens ont été d'abord axés sur le contexte et les représentations du travail, les contraintes de la formation professionnelle pour les différents acteurs. Ils ont ensuite été orientés sur les différents points du diagnostic d'opportunité, à savoir :

- L'adaptation des ressources et compétences à un dispositif AFEST : *les ressources internes sont-elles suffisantes et adaptées pour le projet ?*
- Les pratiques actuelles de formation (formelle / non formelle / informelle) et supports formalisés sur les activités : *quels outils existants (fiches de poste, référentiels…) ? Quelles pratiques de formation externes et internes, et entre pairs ?*
- Les exigences de la situation de travail (organisation, contraintes des situations de travail) : l'*organisation est-elle adaptable ? Les situations de travail sont-elles sans danger ? L'encadrement est-il présent ?*
- L'investissement de la direction et de l'encadrement dans le projet : *la direction va-t-elle porter le projet ? Les cadres vont-ils bien accompagner le projet ? La communication est-elle instaurée ?*

Ce schéma illustre le diagnostic décrit ci-dessus en lui ajoutant les indicateurs de réussite correspondants :

Un exemple de diagnostic d'opportunité est donné en Annexe 1. Le tableau suivant présente la synthèse des éléments favorables et points de vigilance relevés lors de ce diagnostic d'opportunité dans les établissements. Les conditions n'étaient pas idéales, mais avec suffisamment d'éléments favorables pour présupposer du bon déroulement de l'expérimentation.

Tab. 1. Éléments favorables et points de vigilance relevés lors du diagnostic d'opportunité

	ÉLÉMENTS FAVORABLES	POINTS DE VIGILANCE
Adaptation des ressources et compétences à un dispositif AFEST	→ Les métiers en EHPAD nécessitent un bon niveau de technicité. → L'AFEST permettra de répondre à ce besoin de technicité plus facilement que la formation traditionnelle. → Les effectifs sont tendus mais tous les établissements diposent de professionnels susceptibles d'être référent. → Les personnes identifiées comme référentes disposent des compétences de base adaptées. → Les agents disposent d'une réelle autonomie dans l'organisation de leur travail et l'exécution de leurs tâches.	→ Surcharge de travail des personnels. → L'AFEST peut être considérée comme une mission supplémentaire. → Temps d'AFEST pouvant avoir des répercutions sur l'activité. → Le coordinateur interne, qui est aussi l'interlocuteur de la consultante, n'est pas toujours identifié clairement.
Pratiques d'apprentissage existantes	→ Des fiches protocoles et des notes de service sont utilisées par les agents. → Les agents suivent des formations en présentiel dans ou hors des locaux de l'établissement. → Des pratiques de formaton informelle entre pairs existent déjà.	→ Les nouveaux arrivants sont formés sur le tas. → Ces personnels sont moins formés que d'autres. → L'accompagnement par leur pair dans des formats tutorat, formateur interne est très court.
Exigence de la situation de travail	→ Une organisation du travail très planifiée. → Des protocoles écrits. → Un encadrement généralement attentif. → Un matériel spécifique qui modifie la pratique habituelle (ex . auto-laveuses). → Des situations de travail permettant généralement des erreurs d'apprentissage.	→ Des horaires contraignants. → Des personnes âgées de plus en plus dépendantes. → Un travail ne comportant pas de contrainte spécifique mais demandant un niveau de qualité qui n'est pas toujours acceptée ou compris des agents. → Certaines situations de travail permettant moins d'erreurs d'apprentissage.
Investissement de l'encadrement	→ Les directions ont donné leur accord au projet ; certaines le portent. → Les cadres de santé, ainsi que la RH, sont impliqués dans l'expérimentation.	→ La direction des établissements ne porte pas toujours le projet. → La communication interne sur l'expérimentation peut manquer.

Les besoins de développement en compétences ont aussi été abordés lors de cette analyse. Enfin, cette phase a aussi permis de créer une relation de confiance entre les acteurs internes et les consultantes qui les ont accompagnés par la suite, et de mieux percevoir les besoins de formation et d'accompagnement des référentes et cadres pour adapter les actions suivantes.

PHASE 3 – FORMATION DES ACTEURS INTERNES

La formation inter-établissement des référents et cadres s'est déroulée de janvier à mars 2021.

La formation pour les cadres, sur deux jours, avait pour objectifs de :

- connaître l'impact RH de l'AFEST ;
- comprendre les principes et enjeux opérationnels pour une organisation ;
- savoir aider à mettre en place une AFEST pour ses agents ;
- savoir mobiliser son équipe pour coordonner une AFEST.

La formation pour les référents a été organisée sur 4 jours (en 2 sessions), avec pour objectifs de :

- comprendre les AFEST ;
- comprendre et adopter le rôle et la posture du référent ;
- construire un parcours AFEST ;
- préparer et mettre en œuvre une AFEST ;
- suivre les compétences et aider à tracer les AFEST.

Le programme complet est donné en Annexe 2.

La démarche pédagogique utilisée lors de ces formations a été très active, basée sur des échanges entre stagiaires et des exercices pratiques. Ont ainsi été mis en place, entre autres :

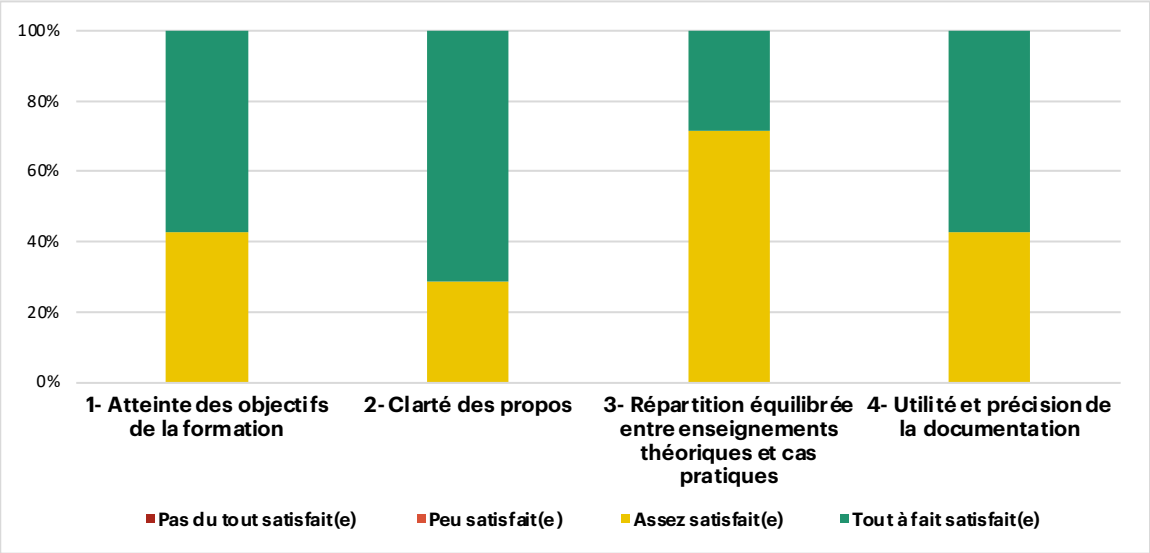
- des exercices de manipulation d'étiquettes, par exemple pour classer les spécificités des AFEST et en ordonner les étapes (voir exemple ci-dessous) ;
- des ateliers de réflexion en sous-groupes guidés par des supports écrits, par exemple pour les cadres autour des enjeux des AFEST ou de la communication, mais aussi à destination des référents pour élaborer une première ébauche de référentiel de compétences ;
- des mises en situation pour échanger sur la posture du référent dans la formation en situation de travail : ex. « *Claudia est référente d'Inès, elle intervient beaucoup pendant les mises en situation, Inès perd confiance en elle… Que faire ?* » ; ou encore, sur la thématique des « 7 Apprenants » « *Quelle posture face à un apprenant de type Atchoum (qui a du mal à se concentrer, est agité) ?* » ;
- des saynètes pour les référents, par exemple pour simuler une phase réflexive entre référente et apprenant.

Les supports utilisés pour la formation des référents, largement imagés, ont été complétés par de courtes vidéos, pour faciliter l'appropriation des concepts et de la démarche pédagogique AFEST en palliant les difficultés sur la langue écrite et orale française de certains d'entre eux.

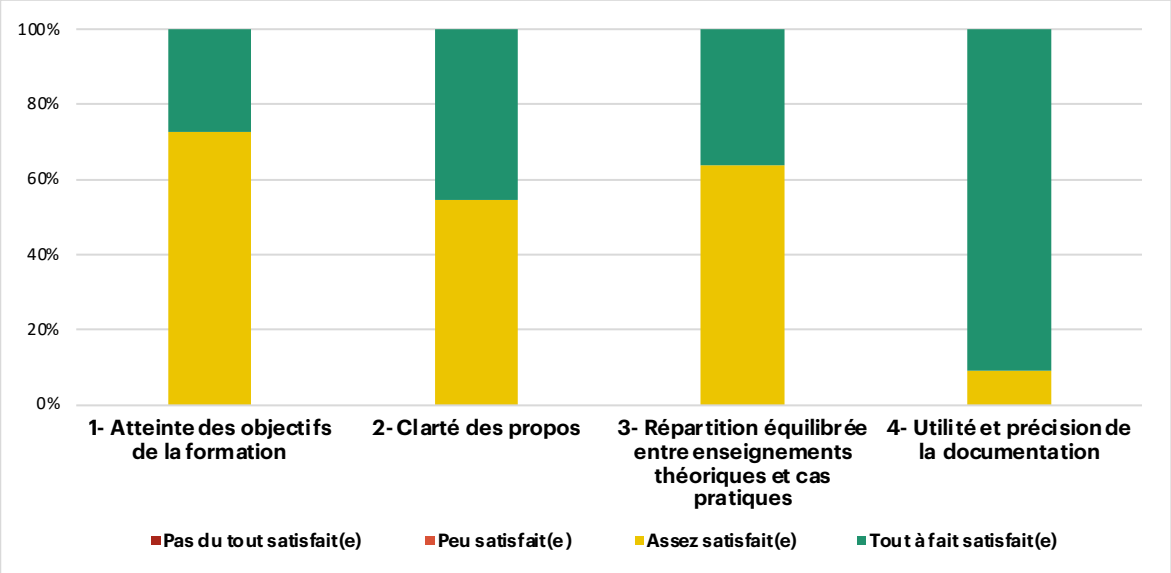
En septembre 2021, ont eu lieu les dernières journées de formation consacrées à des retours d'expérience pour les cadres (1/2 journée) et pour les référents (1 journée). Ces journées ont également servi à approfondir certains points méthodologiques et organisationnels de l'AFEST et co-construire des plans d'action pour la poursuite des AFEST.

Questionnés en fin de formation, les stagiaires, tant cadres que référentes, ont indiqué une satisfaction supérieure à 80 %.

Satisfaction des cadres en fin de formation



Satisfaction des référentes en fin de formation

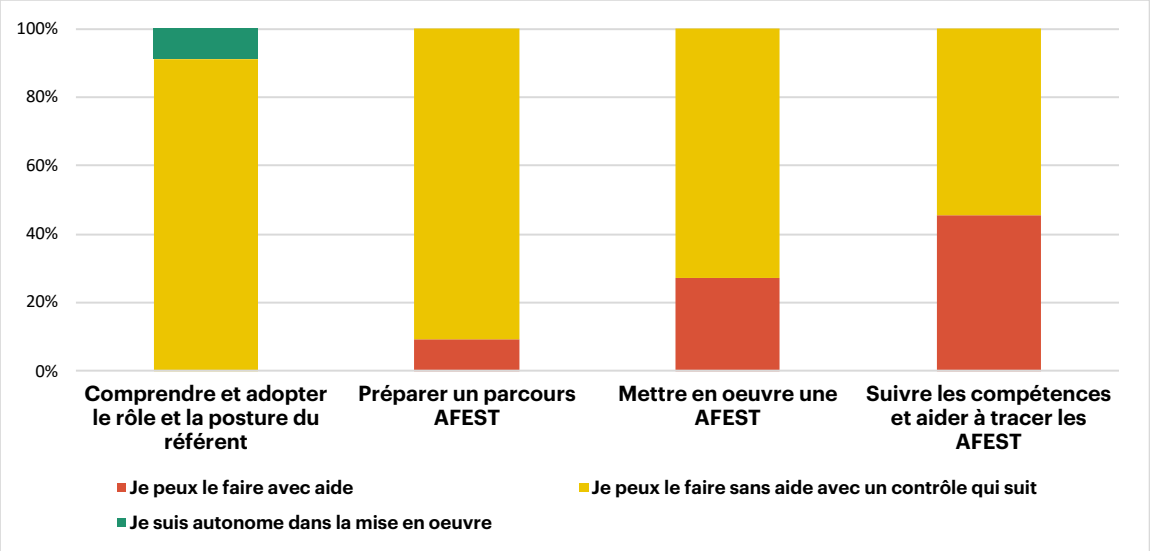


Tous les acteurs de l'expérimentation ont particulièrement apprécié les échanges avec les autres structures. Les cadres ont de plus valorisé les apports notionnels et méthodologiques. Les référentes ont retenu les exercices de mise en pratique (jeux de rôle) et travaux sur la communication et la posture de référent. Elles ont ainsi indiqué que les apports de la formation les aideraient au-delà du projet AFEST, comme la communication avec leurs collègues, ou dans leur vie privée.

Ils n'avaient pas ou peu de connaissances sur les différents sujets abordés avant la formation et ont atteint les objectifs fixés. En fin de formation, les cadres se sentaient aptes à accompagner la mise en place des AFEST dans leur établissement (environ 50 % avec aide et 50 % sans aide mais avec un contrôle).

Les référentes se sont montrées aussi confiantes pour la suite de l'expérimentation, avec un plus fort indice de confiance sur leur rôle et posture et un besoin un peu plus marqué d'assistance sur le suivi des compétences acquises et la traçabilité.

Auto-évaluation des compétences des référentes en fin de formation



PHASE 4 – ANALYSE DE LA SITUATION DE TRAVAIL ET PLAN D'ACTION

Dans chaque établissement, trois demi-journées de travail ont été mises en place avec les référents et les cadres. Un temps a été consacré à la restitution de l'analyse d'opportunité effectuée en phase 2, via la présentation d'un document formalisé (cf Annexe 1). Le travail a ensuite porté sur les aspects suivants :

- **CHOIX DES ACTIVITÉS DES EXPÉRIMENTATIONS :** les orientations évoquées lors du diagnostic d'opportunité ont été validées et actées dans chaque établissement en fonction notamment des contraintes d'activité : nettoyage des chambres, service du petit-déjeuner... Par exemple, le nettoyage des chambres a été écarté dans un établissement qui était en train de modifier les protocoles et le matériel sur cette activité.

- **ANALYSE DE LA SITUATION DE TRAVAIL :** des référentiels de compétence ont été élaborés pour les différentes activités, à partir des fiches métiers / de poste lorsqu'elles étaient présentes. Il est à noter que ces documents étaient pour certains établissements obsolètes car non actualisés. Le travail sur les référentiels avait été démarré lors de la formation des référentes en confrontant les méthodologies, techniques et matériels utilisés par les différents établissements. Il a pu être affiné en aidant les référentes à verbaliser, préciser et structurer les tâches effectuées, compétences nécessaires (en termes de savoir-faire, savoirs, savoir-être) et indicateurs de maîtrise. Les travaux ont été menés sur les activités de nettoyage des chambres, sur la base de référentiels de compétences (extraits en Annexe 3).

- **ÉTUDE DE LA COMPATIBILITÉ DES SITUATIONS AVEC L'AFEST :** une réflexion a ensuite été menée sur le potentiel formateur des situations de travail. Celles-ci permettront de développer davantage les apprentissages dans les conditions suivantes :
  - → droit à l'erreur autorisé pour l'apprenant ;
  - → possibilités de répétition jusqu'à l'acquisition de la compétence ;
  - → progression et diversité des situations.

L'analyse permet aussi d'identifier les besoins d'ajustement de l'activité : sur l'espace occupé, les services, le calendrier de l'activité, la cadence de réalisation de l'activité, les matériels utilisés, mais aussi par rapport aux résidents à prévenir de la démarche. Cette analyse a été faite à partir de la grille donnée du guide. Un exemple de grille remplie est donné en Annexe 4.

Exemple pour l'activité de nettoyage de la chambre :

L'analyse a permis de faire ressortir que les risques identifiés étaient faibles (ex. : mauvais produit sur le mobilier) ; cette activité pouvait permettre le droit à l'erreur et l'apprenant pouvait y être formé en AFEST.

Les situations pouvaient être répétées dans le cadre de l'activité quotidienne (plusieurs chambres nettoyées chaque jour), différentes situations pouvaient être mises en place (ex. : chambre vide / occupée, différents niveaux de salissure ou rangement par les résidents...), et l'activité pouvait être scindée au besoin pour apporter une progressivité dans l'apprentissage (ex. : nettoyage de la salle de bains uniquement).

Les situations de travail présentaient ainsi un bon potentiel de formation. Au niveau des ajustements de l'activité, il est apparu pertinent de prévoir d'alléger le planning de l'apprenant les jours où des séquences AFEST seraient mises en place pour relâcher les contraintes dans l'apprentissage. La référente, elle, serait amenée à revoir son planning habituel pour intégrer l'AFEST.

Une analyse similaire a pu être menée sur l'activité de préparation du chariot de nettoyage, avec une différence : les situations quotidiennes sur cette activité ne sont pas variées (composition constante du chariot), mais des aléas pourraient être introduits par la référente (exemple : produits manquants sur le chariot) pour la mise en place de situations-problèmes et favoriser les apprentissages.

- **RÉPARTITION DES RÔLES INTERNES :** cette phase a aussi permis de repréciser les rôles des acteurs internes pour la suite de l'expérimentation :
  - → les cadres en charge de la communication envers les apprenants, collègues des référents et résidents (voir plus bas) et des conditions organisationnelles pour le bon déroulement des séquences de formation ;
  - → les référents en charge de la mise en œuvre des séquences de formation ;
  - → les cadres et référents en charge de l'évaluation des apprenants en fin d'AFEST, et de l'évaluation du dispositif global.

- **CHOIX DES APPRENANTS ET PREMIÈRE ÉBAUCHE DU PLANNING DES AFEST :** les premiers apprenants intégrés dans le dispositif ont été sélectionnés à ce stade, après échange avec eux, permettant de former les binômes référent-apprenant qui allaient travailler ensemble par la suite. Les apprenants étaient des pairs des référentes, en poste ou vacataires, avec des niveaux d'ancienneté variant de quelques mois à plusieurs années.

Une première ébauche du plan d'action des séquences AFEST a été réalisée, en arrêtant les choix organisationnels et la fréquence des séquences. Plus spécifiquement, dans certains établissements, le choix a été fait d'organiser les séquences de formation sur des temps en dehors des journées de poste habituelles des référentes (donc sur des heures supplémentaires ou annualisées) afin qu'elles soient pleinement disponibles pour ces séquences.

Dans d'autres établissements, les séquences ont été planifiées en fin de journée de travail, pour un moindre impact sur l'organisation du service. Seules les premières séquences ont été planifiées, car il était attendu que le nombre de séquences par apprenant serait ajusté en fonction du positionnement effectué et du rythme d'apprentissage propre à chacun. Ce plan d'action a néanmoins permis de définir une fréquence des séquences à tenir : par exemple 1 ou 2 séquences par mois.

- **PLAN DE COMMUNICATION :** lors de cette phase, un plan d'action a été élaboré envers les différentes cibles, listant les objectifs de communication, moyens / canaux, personnes en charge et dates de communication. L'enjeu était à la fois de :
  - → préciser le cadre des AFEST aux référentes et apprenants, et de les convaincre / motiver au besoin ;
  - → informer le personnel de l'établissement sur le projet, les buts et implications organisationnelles ;
  - → informer la direction et les instances du personnel des avancements et de l'intérêt du projet ;
  - → informer les résidents et leurs familles.

Un exemple de cette analyse est donné en Annexe 5.

- **SUPPORTS DE TRAÇABILITÉ :** un guide de traçabilité composé de plusieurs documents a été constitué à partir des travaux d'analyse de la situation de travail, en reprenant les référentiels et présentant plusieurs onglets, permettant d'y saisir le positionnement de l'apprenant sur le référentiel, et le suivi des séquences préparatoires, mises en situation, et phases réflexives effectuées (dates, commentaires), et les évaluations finales. Un carnet de bord pour les référentes a été élaboré pour les aider à s'organiser et suivre leur parcours dans de bonnes conditions, évaluer leurs progrès, prendre du recul sur leurs pratiques, et transposer dans leur activité les compétences qu'elles ont acquises dans ce parcours. Enfin, un carnet de bord (Annexe 14 du Guide) pour les établissements a été remis aux directeurs et aux cadres. Ce dernier reprenait les éléments principaux de l'expérimentation (calendrier, déroulé du séminaire, programmes et retours aux questionnaires de formation), le planning permettait d'y tracer les séquences de formation et les temps d'accompagnement.

2.2 Mise en œuvre

PHASE 5 – MISE EN ŒUVRE DES AFEST

La mise en œuvre des AFEST s'est déroulée d'avril à septembre 2021. Les référentes ont mené les actions suivantes :

- Positionnement des apprenants sur les référentiels établis lors de la phase précédente (avec les trois niveaux « maîtrisé » / « en cours » / « non maîtrisé » pour chaque tâche). Les cadres devaient être impliqués sur le positionnement, mais en raison de manque de disponibilité, notamment à cause de la suractivité générée par la crise sanitaire, les référentes ont assuré cette phase.
- Séquence préparatoire à des mises en situation : explications et démonstration des tâches à effectuer lors des mises en situation.
- Mise en situation sur tout ou partie de l'activité : lors de cette phase, l'apprenant effectuait les tâches, et la référente observait avec le référentiel sous les yeux ou en tête, potentiellement prenait des notes, et intervenait seulement en cas de mise en danger.
- Phase réflexive : généralement juste après la mise en situation, la référente prenait un temps d'échange oral avec l'apprenant pour le guider dans sa réflexion, notamment sur :
  - → ce qu'il avait fait pour mener à bien l'activité, les différentes étapes, moyens techniques, produits utilisés ;
  - → les difficultés ou imprévus rencontrés et les actions mises en place, l'appréciation du résultat ;
  - → ce qu'il a appris, ce qui lui reste à apprendre et par quels moyens.

Cet échange avait pour but d'analyser l'action effectuée en situation, d'ancrer les apprentissages, et les verbaliser. Pour cette phase, les référentes pouvaient s'appuyer sur ce qui avait été vu en formation, et sur une fiche synthèse qui leur avait été fournie (cf. Annexe 8 du guide), avec des exemples de questions ouvertes et simples à poser, et un rappel sur la posture d'écoute active et de bienveillance à adopter.

Les mises en situation et phases réflexives ont été répétées en fonction des besoins de chaque apprenant.

Par exemple, pour l'activité du nettoyage des chambres, incluant la préparation du matériel et du chariot, le nettoyage des chambres des résidents (cf. partie du référentiel donné en Annexe 3), et le rangement du chariot, dans un premier temps la référente a fait un positionnement en observant l'apprenante. Puis la référente a repris avec l'apprenante les éléments non maîtrisés via des explications et démonstrations (séquence préparatoire). Lors d'une deuxième séquence trois semaines plus tard, la référente a de nouveau observé l'apprenante en situation, et accompagné un temps réflexif juste après. Lors d'une troisième séquence deux semaines plus tard, la mise en situation a spécifiquement porté sur le nettoyage des sanitaires, avec de nouveau un temps réflexif à la suite. Une quatrième session a été nécessaire avant l'évaluation des compétences.

Les séquences de formation étaient tracées sur les documents élaborés lors de la phase précédente. En parallèle, les référentes étaient incitées à remplir leur carnet de bord pour prendre du recul sur leur propre parcours.

Lors de cette phase, les consultantes sont intervenues sur des temps :

- d'accompagnement individuel auprès des référentes pendant les séquences de formation (soit lors de la première séquence, soit ultérieurement selon les besoins des référentes) ;
- de « point d'étape » en format réunion avec les référentes et cadres, pour garantir la traçabilité des réalisations, et évoquer les difficultés éventuellement rencontrées (organisationnelles, ou sur la pédagogie ou posture AFEST).

Aussi, plusieurs changements sont intervenus sur les plans d'actions initiaux :

- Une AFEST démarrée avec une apprenante a été interrompue car l'apprenante a montré de fortes réticences à la démarche d'apprentissage.
- Une AFEST n'a pas pu avoir lieu car l'apprenante a quitté l'établissement au démarrage de l'action.
- Des AFEST démarrées sur l'activité de service du déjeuner en salle ont été arrêtées car la situation de travail ne permettait pas de mettre en place des conditions favorables à l'apprentissage (référentes sollicitées en soutien de l'activité trop intense et donc non disponibles pour leur rôle de référente).

Les plannings élaborés ont par ailleurs été ajustés pour ajouter des séquences supplémentaires selon les besoins et rythmes d'apprentissage des apprenants, et même pour un établissement, former de nouveaux binômes référent-apprenant.

Un récapitulatif des séquences de formation mises en place est présenté ci-dessous

ÉTABLISSEMENT	NOMBRE DE RÉFÉRENTES	NOMBRE D'APPRENANTS	ACTIVITÉS MISES EN AFEST	NOMBRE DE SÉQUENCES AFEST
EHPAD de Neuilly-sur-Seine	2	2	Nettoyage des chambres	4
EHPAD d'Issy-les Moulineaux	2	2	Nettoyage des chambres	12
EHPAD de Clamart	2	2	Nettoyage des chambres	3
EHPAD de Suresnes	3	4	Nettoyage des chambres Service du déjeuner en salle	6
EHPAD de Pantin	3	6	Service du petit déjeuner en chambre Service du déjeuner en salle	14

Une séquence de formation comportait en général une ou plusieurs mise(s) en situation (ex. : nettoyage de plusieurs chambres) et une phase réflexive, et durait 1 à 3 heures.

2.3 Évaluation

PHASE 6 – ÉVALUATION DES AFEST

L'évaluation des AFEST a porté sur :

- les compétences développées par les apprenants à l'issue des actions de formation ;
- les moyens mis en place dans le dispositif ;
- les impacts sur les apprenants (hors compétences développées) ;
- les impacts sur les référentes ;
- les impacts sur les établissements.

Ces évaluations ont été effectuées conjointement par les référents et cadres, et formalisées par les consultantes. Les impacts sur les moyens mis en place et les impacts à différents niveaux ont été mesurés avec des grilles mises en place par les consultantes (cf. Annexe 10 du guide). Les dernières séquences de formation mentionnées dans la phase 3 (Formation des cadres et référents) ont aussi permis d'obtenir des retours d'expérience, notamment sur les moyens mis en place.

Les résultats de ces évaluations sont présentés dans la partie suivante.

L'expérimentation n'a pas abouti dans un établissement pour différentes raisons : le départ d'un encadrant en cours d'expérimentation, le manque de disponibilité des autres encadrants, et des difficultés techniques internes indépendantes du projet.

B.
Résultats et retours d’expérience

B.1 Compétences développées

Toutes les actions menées à leur terme ont permis de développer des compétences. Les compétences évaluées comme maîtrisées en fin d'AFEST sont détaillées par apprenant et activité dans l'Annexe 6. Il est à noter que des AFEST étaient toujours en cours dans certains établissements à la fin de l'expérimentation, et les compétences n'ont pas pu être évaluées.

Pour synthétiser les compétences acquises, il s'agit :

- de compétences sur le service du petit-déjeuner (ex. : savoir préparer les plateaux individuels en fonction des besoins des résidents ; savoir contrôler et tracer la température du réfrigérateur ; savoir débarrasser avec le matériel et la technique appropriés) ;
- de compétences techniques sur le nettoyage des chambre (ex. : savoir respecter le protocole de nettoyage des chambres ; savoir nettoyer la salle de bains en appliquant les produits et la technique appropriés ; savoir remettre la chambre en état avant de partir) ;
- de compétences relationnelles (ex. : communication avec la résidente : acceptation du ménage, explications de ce qui est fait, demande d'autorisation).

Le nombre de compétences acquises a varié selon les apprenants. Certains étaient arrivés relativement récemment sur le poste, ils ont pu acquérir beaucoup de compétences sur le nettoyage des chambres, notamment les protocoles et techniques de nettoyage, sur plusieurs séquences de mise en situation et phases réflexives. D'autres étaient en poste depuis plusieurs années et n'avaient que quelques compétences à acquérir pour affiner leur maîtrise de l'activité (ex. : la gestion de difficultés spécifiques comme une table cassée, ou la maîtrise d'une étape spécifique du protocole de nettoyage) ; cela s'est fait sur une ou deux séquences AFEST. Une apprenante s'est avérée très compétente et a finalement été rapidement pressentie pour devenir elle-même référente.

B.2 Retours sur les moyens mis en place

Les cadres des EHPAD ont globalement été satisfaits des moyens mis en place pour cette expérimentation. Différents aspects ont retenu l'attention :

- **LE CHOIX DES RÉFÉRENTS :** à quelques exceptions près, les référents et apprenants se sont pleinement investis dans le dispositif, en allant même au-delà et en promouvant le dispositif auprès de leurs collègues.

  Des difficultés sont apparues pour certaines référentes, notamment en termes de légitimité et posture, face à des apprenants parfois plus anciens sur le poste. Dans une situation, une référente n'a pas pu assumer son rôle jusqu'au bout en raison de difficultés de communication avec l'apprenante. En dehors de ces cas, les référentes se sont beaucoup impliquées, y compris au-delà des missions initialement prévues : elles ont ainsi assuré les positionnements des apprenants, alors que cette mission devait être prise en charge par les cadres. Ce changement n'a pas eu de répercussion notable sur la démarche d'accompagnement.

  Les référentes se sont approprié et ont mis en application la démarche AFEST : elles ont ainsi bien assimilé la posture en recul et observation sur les mises en situation, et l'accompagnement à la réflexivité de l'apprenant. Comme mentionné précédemment, la formation sur la méthodologie AFEST a été adaptée pour pallier des difficultés de maîtrise de l'expression écrite de certaines référentes. Les référentes ont fait part de leur progression lors de l'expérimentation et la démarche réflexive pourrait être approfondie à l'avenir. Les référentes ont globalement su instaurer une relation de confiance avec les apprenants et une posture de soutien appréciée par les apprenants. L'évaluation finale des compétences a été assurée avec les cadres pour assurer une neutralité et maintenir la posture des référentes dans l'accompagnement par rapport aux apprenants.

  La traçabilité des AFEST a posé plus de difficulté comme indiqué plus bas ; les référentes ne se sont finalement pas emparées du carnet de bord qui leur était destiné et ont peu tracé les actions.

  Les critères définis initialement pour le choix des référents ont donc été validés par cette expérimentation. Néanmoins, une meilleure maîtrise de l'expression écrite faciliterait leur mission et permettrait l'utilisation des supports mis à disposition comme le carnet de bord.

- **LE CHOIX DES APPRENANTS :** il a été basé en général sur la motivation et le besoin de développement de compétences. On peut mentionner qu'une approche alternative aurait été de choisir les apprenants en fonction de compétences spécifiques à acquérir. La durée de certains contrats a pu générer des difficultés, l'apprenant intial quittant l'établissement a été remplacé pour un nouvel agent. Un point intéressant est que le bilan a été très positif même pour des apprenants ayant quelques années d'expérience et peu de compétences métier à acquérir : des impacts autres (confiance en soi, capacités de réflexion) ont aussi été développés, ainsi que mentionné plus bas. Cependant, la posture de référent a été plus difficile à instaurer face à des apprenants plus anciens que les référentes. Les AFEST peuvent donc être réalisées pour des apprenants avec des besoins plus ou moins forts de développement de compétences, mais l'acceptation de la démarche d'apprentissage et de l'accompagnement par le référent est primordiale.

  Finalement, le turn-over et les difficultés de recrutement sur les postes ne facilitent pas la gestion d'un tel dispositif notamment pour l'identification des apprenants et référents ; les risques de départ doivent nécessairement être pris en compte.

- **LA FORMATION DES ENCADRANTS ET RÉFÉRENTES**, comme mentionné plus haut, a été appréciée et s'est avérée primordiale pour le bon déroulement de la suite de l'expérimentation. Les cadres et les référentes ont indiqué après la formation avoir besoin d'un accompagnement sur la mise en œuvre des AFEST. L'accompagnement, tant sur l'analyse de la situation de travail, que sur les séquences AFEST effectuées, a été fortement apprécié. Il a permis d'ajuster certains points (exemple : sur la démarche réflexive, ne pas faire un retour type « debrief », poser plus de questions pour aller plus loin) et de rassurer les cadres et référents sur leurs actions. Cet accompagnement n'a pas empêché une montée en autonomie : les établissements se sentaient ainsi prêts à continuer seuls les AFEST à la fin de l'expérimentation.

- **L'ANALYSE DE LA SITUATION DE TRAVAIL** (phase 4) a nécessité plus d'investissement pour les établissements qu'ils ne s'y attendaient. Ils ont cependant parfaitement compris que ce temps consacré permet aux AFEST d'être pertinentes tant pour l'établissement que pour les agents.

- **LA PLANIFICATION DES SÉQUENCES DE FORMATION** a suscité beaucoup d'échanges. Les apprenants étaient formés sur leur temps de travail, mais l'impact sur la charge de travail anticipé et communiqué auprès des collègues. Sur certains établissements, les référentes ont elles-mêmes été force de proposition sur l'organisation des séquences. Certaines référentes ont assuré les séquences AFEST sur leurs journées habituelles et ont sollicité un appui de leurs cadres et une assurance d'un allègement de leur charge sur ces journées. D'autres référentes ont effectué les séquences en dehors ou après leurs journées type, c'est-à-dire sur des heures supplémentaires ; elles ont apprécié d'être entièrement dégagées de leur poste. Cette organisation spécifique, non prévue initialement, a été instaurée en accord avec les cadres et les référentes, et s'est avérée finalement profitable pour les dispositifs AFEST, car les référentes étaient entièrement disponibles pour les séquences AFEST, sans risque d'être sollicitées par leurs collègues. Différentes modalités d'organisation sont donc possibles pour la mise en œuvre des AFEST, après validation avec la direction, l'encadrement, les référents, et les partenaires sociaux le cas échéant. L'organisation nécessite une forte anticipation et communication auprès des collègues sur les impacts organisationnels.

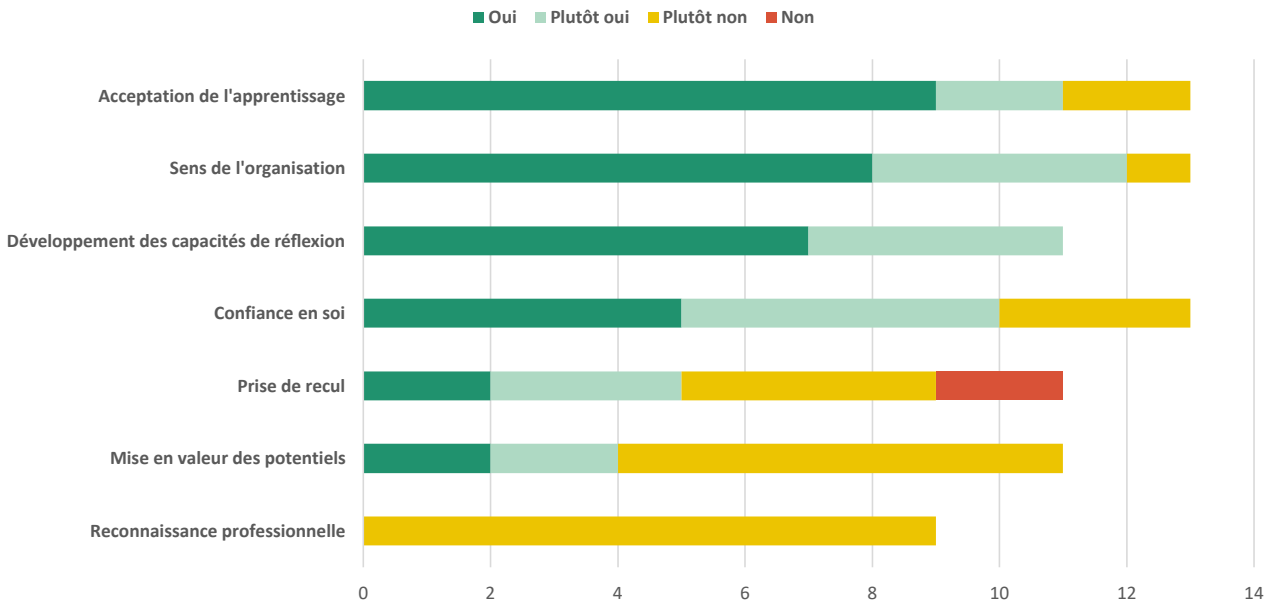
- **LA COMMUNICATION** entre les différents acteurs, et à différents moments, est apparue primordiale et un élément clé du succès des expérimentations. Les référentes ont dû développer leurs compétences de communication pour établir une relation de confiance avec l'apprenant qui pouvait appréhender un jugement. La communication en interne a été réalisée par des entretiens individuels ainsi qu'au cours des réunions de transmissions quotidiennes. Elle a été facilitée par l'accompagnement des cadres, et le soutien de la direction de l'établissement dans la plupart des cas.

- **LA TRAÇABILITÉ** a posé des difficultés. L'aide des consultantes a été facilitatrice pour un exercice souvent difficile pour les référentes qui ne maîtrisaient pas toujours très bien l'expression écrite, n'étaient pas assez acculturées à la méthodologie du rapport écrit et éprouvaient des difficultés à se dégager du temps pour cela. Les cadres, par manque de disponibilité, n'ont pas pu leur apporter un soutien sur cet aspect.

B.3 Impact sur les apprenants, référents et établissements

Les cadres et référentes ont été accompagnés pour analyser les impacts sur les apprenants au-delà des compétences développées. Les résultats sont représentés ci-dessous :

Impacts de l'expérimentation sur les apprenants



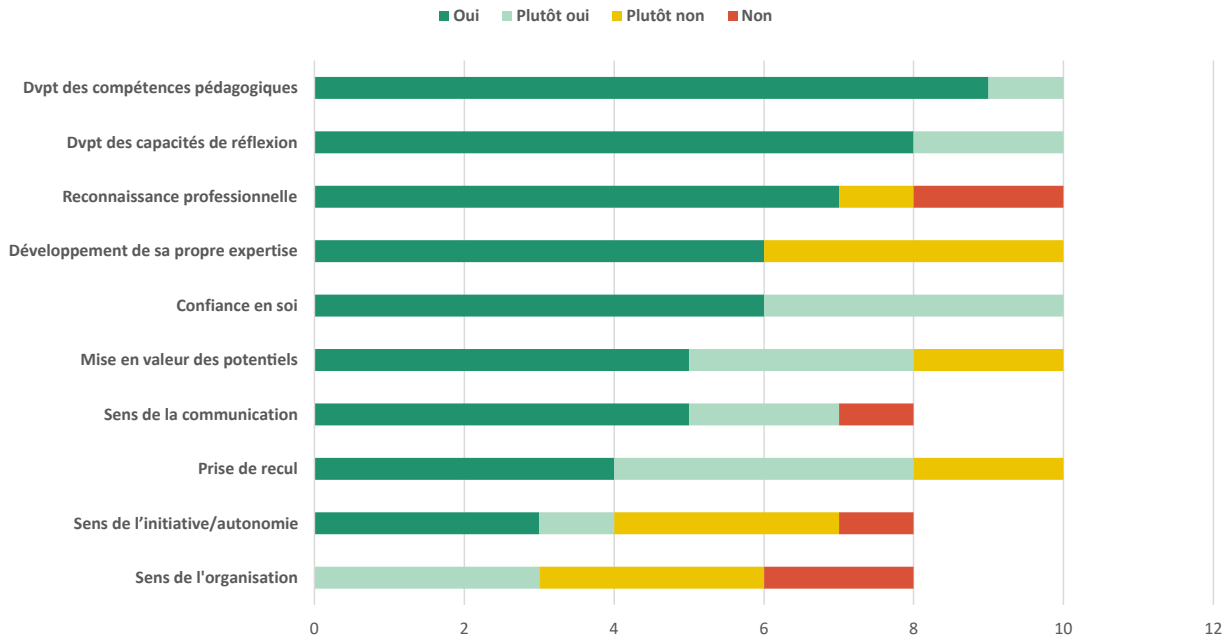
Les impacts le plus souvent relevés sont dans l'ordre :

- le développement des capacités de réflexion ;
- le sens de l'organisation : ils ont appris à effectuer les tâches de manière plus posée et organisée ;
- l'acceptation de l'apprentissage : les apprenants étaient souvent demandeurs des séquences de formation ;
- la confiance en soi : l'impact sur cet aspect est plus modéré, sans doute dû au caractère limité dans le temps de l'expérimentation ;
- la mise en valeur des potentiels : cet aspect a été particulièrement marquant dans quelques cas (une apprenante a ainsi été identifiée pour être une future référente), beaucoup moins ailleurs.

La prise de recul des apprenants sur leur pratique, et la reconnaissance professionnelle par leur hiérarchie n'ont pas été identifiés comme impacts positifs de l'expérimentation, les quelques mois de mise en œuvre des formations étant estimés trop courts pour cela.

Les impacts sur les référentes, évalués par elles-mêmes, sont représentés ci-dessous :

Impacts de l'expérimentation sur les référents



L'impact sur les référentes est plus marqué que celui sur les apprenants, sans doute parce que leur implication dans le dispositif a été plus longue. Presque tous les indicateurs ont été évalués de manière positive, et les trois premiers le sont unanimement entre référentes.

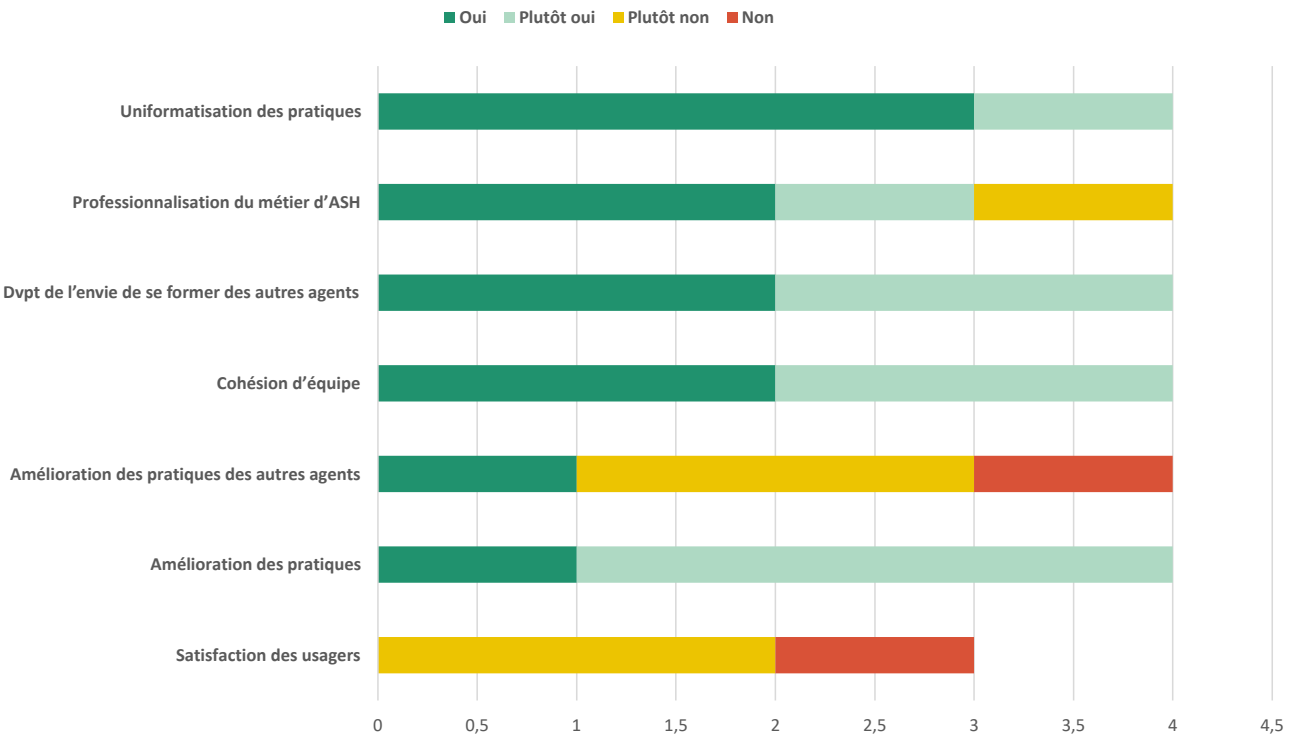
Ont été relevés comme impacts significatifs, par ordre décroissant :

- le développement des compétences pédagogiques : les référentes ont particulièrement apprécié les outils et méthodes acquises. « *Avant je ne savais pas comment former, j'ai appris à laisser faire et faire réfléchir* » ;
- le développement des capacités de réflexion : au même titre que les apprenants, les référentes ont dit avoir développé ces compétences, notamment sur leurs propres situations de travail « *on faisait avant les choses de manière spontanée, maintenant on réfléchit avant de faire* » ;
- la confiance en soi : le rôle et la responsabilité de référent les ont valorisées ; les référentes ont elles-mêmes (re)-découvert leurs compétences techniques et soft skills (communication, patience…).
- le sens de la communication : les référentes ont fait part de leur évolution à ce niveau, envers les apprenants mais aussi envers leurs autres collègues « *on n'osait pas dire, maintenant on dit les choses après avoir réfléchi, sans dévaloriser* » ;
- la mise en valeur des potentiels en lien avec la confiance en soi ;
- la reconnaissance professionnelle : les référentes se sont surtout senti reconnues et valorisées par l'encadrement et la direction ;
- le développement de leur propre expertise : elles ont fait part de plus d'attention portée à leur activité « *on devient presque maniaque* » ;
- la prise de recul : le métier est perçu différemment ;
- le sens de l'initiative / l'autonomie : le rapport entre cadres et référentes a évolué, la confiance ressentie facilite la prise d'initiatives.

Seul l'impact sur le sens de l'organisation n'a pas été significativement relevé, sans doute car les référentes possédaient déjà cette compétence et avaient été choisies pour cela.

Enfin, des impacts globaux sur les établissements ont été relevés. Ils sont représentés ici :

Impacts de l'expérimentation sur les établissements



Cinq indicateurs se détachent (avec une évaluation positive unanime par les établissements pour les quatre premiers) :

- l'uniformisation des pratiques : apportée grâce au travail sur les référentiels ;
- la cohésion d'équipe a été renforcée, entre référentes, et avec leurs collègues qui les sollicitent spontanément pour des conseils techniques ;
- l'envie de former d'autres agents – plusieurs agents se sont manifestés pour participer à une AFEST ;
- l'amélioration des pratiques pour les agents formés ainsi que pour les référents ;
- la professionnalisation du métier d'ASH : en interne, ce dispositif a concouru à une plus forte reconnaissance.

L'impact sur les autres indicateurs évalués (amélioration des pratiques des autres agents, satisfaction des résidents) n'a pas été significativement relevé, les quelques mois d'expérimentation étant estimés trop court pour cela. Les établissements ont cependant dit s'attendre sur le long terme à des impacts sur la satisfaction des résidents et des familles. De manière anecdotique pourtant, un établissement a mentionné qu'au-delà des agents formés, d'autres ont commencé à porter une plus forte attention sur leur activité.

Conclusion

Cette expérimentation a été très riche en enseignements.

Elle a tout d'abord démontré la faisabilité de la mise en place d'actions de formation en situation de travail dans des EHPAD, tout en soulignant les points de vigilance sur les ressources de personnel nécessaires, l'organisation des temps de formation, la communication, et la formalisation du projet (analyse de la situation de travail et traçabilité). Des actions de formation ont ainsi pu être déployées dans les cinq établissements. La formation des acteurs et l'accompagnement sur les différentes phases sont apparus comme un élément primordial de cette expérimentation.

Par ailleurs, cette expérimentation a mis en valeur des impacts sur les individus allant bien au-delà des compétences acquises par les apprenants impliqués. Ces derniers ont développé des compétences transverses (réflexion, organisation, acception de l'apprentissage), et ont gagné en confiance et reconnaissance dans une moindre mesure. Les effets sur les référentes sont davantage marqués, tant en compétences pédagogiques, en compétences de communication, de réflexion et d'organisation, qu'en reconnaissance, valorisation et confiance en soi qui en découle. Leur forte implication lors des formations en amont ou de la mise en œuvre des AFEST témoigne de cette évolution personnelle.

Enfin, les établissements ont unanimement fait part d'un bilan positif sur les structures-mêmes, tant sur la qualité du travail (uniformisation et amélioration des pratiques), que sur la qualité de vie au travail (renforcement de la cohésion d'équipe, développement de la culture apprenante, professionnalisation du métier). L'impact potentiel sur la satisfaction des résidents ne pourra être observé et évalué qu'à moyen terme. Néanmoins, lors d'une action mise en place dans un établissement, ce dernier a pu mesurer l'importance de faire coïncider la personnalité de l'agent avec les caractéristiques comportementales du résident.

Pour conclure, les établissements ont globalement fait part de leur volonté à continuer, et même étendre, la mise en œuvre d'actions de formation en situation, à destination d'autres publics de métiers et niveaux de qualification divers, ce qui est un indéniable marqueur du bilan positif de cette expérimentation.

c.
Annexes

ANNEXE 1 Exemple de diagnostic d'opportunité

Vos attentes par rapport à l'AFEST et vos moyens

ATTENTES ET MOYENS	RÉPONSES
Comment se positionnerait l'AFEST par rapport aux formations habituelles que vous organisez ?	Formation d'1 matinée au bio-nettoyage, mais pratiques pas toujours bien adoptées car vont au gain de temps.
Quelles ressources internes, humaines ou techniques disposez-vous pour assurer l'accompagnement et la formation des apprenants ?	Référentes identifiées, expérimentées (en poste depuis plusieurs années), aux compétences techniques reconnues et avec bonne posture de communication.
Pourquoi est-ce important pour votre établissement que les personnels apprennent en situation réelle ?	Les ASH ont accès à peu de formations spécifiques. Un audit récent a montré les failles dans les réalisations des prestations ; importance de maîtriser davantage les protocoles.
Quels types d'apprentissages avez-vous mis en place sur les postes de travail ?	Compagnonnage en binôme sur les 2 premiers jours de poste. Protocoles et fiches de postes existants.

Quelles sont les exigences liées aux différentes situations de travail ?

EXIGENCES	OUI	NON	COMMENTAIRES
Horaires	X		Services du matin et de l'après-midi
Intensité du travail	X		Planning chargé : beaucoup de chambres à nettoyer
Risque d'erreurs graves		X	

Encadrant, quel investissement êtes-vous prêt à faire ?

EN TANT QU'ENCADRANT ÊTES-VOUS DISPOSÉ À...	OUI	NON	COMMENTAIRES
Définir ou participer à la définition de l'objectif professionnel dans le cadre de l'AFEST ?	X		L'encadrant participe à la pérennité du savoir-faire de l'établissement.
Aménager votre organisation du travail pour former dans les lieux de d'activité ?	X		L'AFEST est une modalité de formation organisée sur le lieu de production. Sa mise en œuvre peut nécessiter un aménagement du poste de travail de l'apprenant.
Consacrer du temps au développement des compétences de vos collaborateurs en situation de travail ?	X		3 étapes sont essentielles en tant que dirigeant pour que l'AFEST soit un succès : planification, suivi et évaluation.
Accepter la formation des personnes ressources, en interne, comme référent AFEST au service du développement des compétences d'autres collaborateurs ?	X		Il n'y a pas d'AFEST sans référent volontaire et reconnu pour son expertise métier. À noter qu'en l'absence de potentiel interne, l'option de référents externes peut-être envisagée.
Concilier la contrainte d'opérationnalité avec l'opportunité d'une montée en compétences rapide de vos collaborateurs ?	X		L'AFEST est un investissement dans le savoir-faire de l'organisation, au service de cette dernière, avec ses ressources humaines. Il est normal que l'opérationnalité soit réduite pour faciliter le développement des compétences.

ANNEXE 2 Programmes de formation des cadres et référents et exemples d'activités

Dispositif expérimental d'accompagnement et de formation pour la mise en œuvre d'AFEST en EHPAD

PROGRAMME DE FORMATION DES CADRES

Objectifs

- Connaître l'impact RH de l'AFEST
- Comprendre les principes et enjeux opérationnels pour une organisation
- Savoir aider à mettre en place un parcours de formation AFEST pour ses agents
- Savoir mobiliser son équipe pour coordonner un dispositif AFEST

Durée

- 2 jours

Contenu

- Situer l'AFEST dans le champ public
- Faire le lien entre AFEST et formation tout au long de la vie
- Savoir intégrer l'AFEST dans sa stratégie d'accompagnement RH des agents
- Connaître les principes des AFEST et les différences avec les autres modalités de formation
- Étapes de mise en place d'une AFEST et rôles de chacun
- Exemple de mise en place d'une AFEST
- Définir des objectifs AFEST en termes de référentiels de compétence
- Adapter les situations de travail, les postes et l'organisation du travail
- Définir les enjeux des projets AFEST
- Communiquer auprès de chaque acteur
- Tracer les AFEST

PROGRAMME DE FORMATION DES RÉFÉRENTS

Objectifs

- Comprendre les AFEST
- Comprendre et adopter le rôle et la posture du référent
- Construire un parcours AFEST
- Préparer et mettre en œuvre une AFEST
- S'approprier les outils numériques pour tracer et structurer les AFEST
- Conforter la mise en pratique

Durée

- 5 jours

Contenu

- Cadre historique et légal des AFES
- Différences avec les autres types de formation, comparaison avec les pratiques actuelles dans les EHPAD
- Principes et apports de l'AFEST en général
- Missions du référent au sein des étapes AFEST
- Qualités idéales du référent et introspection
- Techniques de communication
- Méthodologie des référentiels de compétence
- Élaboration d'un référentiel partagé
- Mécanismes d'apprentissage par l'AFEST
- Construction d'un déroulé AFEST
- Retour sur les principes pédagogiques AFEST
- Compétences de formateur et introspection sur son profil de formateur
- Adaptation des techniques de formation aux types d'apprenants
- Préparer des supports pédagogiques
- Préparer les mises en situation
- Intention et méthodologie de la phase réflexive
- Animer une phase réflexive
- Évaluation des compétences
- Traçabilité
- Retour d'expérience des stagiaires
- Discussions en groupe, et co-élaborations de solutions
- Mises en situation basées sur des cas concrets

ANNEXE 3 Exemples d'un extrait de référentiel de compétences

Bio-nettoyage des chambres des résidents

TÂCHES	SAVOIR-FAIRE	SAVOIRS	SAVOIR-ÊTRE	INDICATEURS
Appliquer le bon ordre de nettoyage des chambres	• Appliquer un ordre cohérent des chambres pour le nettoyage	Régles : d'abord chambres où soigants ont déjà fait les soins, ne pas nettoyer la chambre si le résident autonome est présent		Les chambres sont nettoyées dans un ordre en cohérence avec l'activité des AS et la présence des résidents
Se préparer	• Mettre une paire de gant	Les équipements de protection individuelle	Communication	
S'annoncer	• Toquer à la chambre du résident et s'annoncer • Si le résident autonome est dans la chambre, lui proposer d'aller dans la salle	Règles de politesse	Respect de l'intimité du résident	L'agent s'est annoncé clairement et poliment
Aérer la chambre	• Ouvrir la fenêtre sur accord du résident		Respect de la volonté du résident	L'agent aère la chambre en s'adaptant à la volonté du résident
Préparer le nettoyage de la salle de bain	• Tirer la chasse d'eau • Vaporiser le produit sanitaire sur le lavabo et les toilettes, mettre la brosse dans la cuvette • Mettre du gel WC dans la cuvette des toilettes avec la brosse	Temps de pose du produit sanitaire et du gel WC, utilisation des produits		Les produits sont correctement appliqués dans les sanitaires
Vider les poubelles	• Vider les poubelles de la chambre et des sanitaires dans le sac poubelle du chariot			Les poubelles sont vidées
Nettoyer le mobilier	• Nettoyer le mobilier, les surfaces dures (points de contact) et les poignées avec les lavettes pour mobilier vaporisées de nettoyant pour le mobilier, en retournant les lavettes au besoin	Utilisation du nettoyant mobilier (vaporiser la lavette), du haut vers le bas Règles de nettoyage : du plus propre au plus sale		Le mobilier et les surfaces sont correctement nettoyés

TÂCHES	SAVOIR-FAIRE	SAVOIRS	SAVOIR-ÊTRE	INDICATEURS
Nettoyer les sanitaires	• Nettoyer les sanitaires avec les lavettes pour sanitaires • Nettoyer les WC avec la brosse, tirer la chasse d'eau • Retourner les lavettes au besoin • Jeter les lavettes	Régies : du propre au plus sale, lavettes rouges		Les sanitaires sont nettoyées avec le matériel et la technique corrects
Dépoussiérer le sol	• Remonter le lit • Dépoussiérer le sol de la chambre avec le balai à gazes et jeter la gaze dans le sac poubelle du chariot	Utilisation des gazes : utiliser une seule gaze sur le balai. Règle : du fond vers la sortie, technique de godille		Le sol est dépoussiéré avec le matériel et la technique corrects
Nettoyer le sol et remettre la chambre en état	• Nettoyer le sol chambre + sdb avec le balai à frange avec la technique appropriée, et jeter la frange dans le filet. • Pendant le nettoyage : redescendre le lit au niveau le plus bas et vérifier le frein, fermer la fenêtre de la chambre, et tracer le bio-nettoyage de la chambre	Technique : détourage puis technique du godillage Règle : du fond vers la sortie Fiche de traçabilité		Le sol est nettoyé avec le matériel et la technique corrects La chambre est remise en état Le bio nettoyage a été tracé
Sécuriser la chambre	• Mettre le panneau de prévention « sol glissant » devant la porte de la chambre	La sécurité du résident et des soignants		Le panneau de prévention est disposé devant la chambre
Quitter la chambre	• Jeter les gants dans la poubelle du chariot Désinfecter les mains			Les gants ont été retirés et mis à la poubelle

Service du petit-déjeuner 1 - Préparer les charriots

TÂCHES	SAVOIR-FAIRE	SAVOIRS	SAVOIR-ÊTRE	INDICATEURS
Se préparer	• Se laver les mains • Mettre l'équipement	Matériel et mesures d'hygiènes : 7 étapes du lavage des mains, s'attacher les cheveux, charlotte, tablier, gants, nettoyant à main dans la poche	Rigueur	Le protocole de lavage de main a été bien appliqué et la tenue est correcte et propre
Contrôler la température	• Vérifier la température du réfrigérateur et la noter	Température < 4°C	Rigueur	La température a été contrôlée et tracée
Préparer le chariot du petit-déjeuner	• Préparer les thermos • Préparer le chariot avec tous les éléments	Bacs d'aliments avec bonnes quantités, thermos, Sur chaque plateau : couverts et bol, serviettes / bavoirs	Organisation, application	Les chariots sont préparés avec les plateaux et les aliments en quantité suffisante
Préparer les plateaux individuels	• Tartiner, écraser, couper le pain, ouvrir confiture et yaourt, en fonction des goûts et régimes	Goûts et besoins spécifiques des résidents : mixé / haché / entier	Organisation, application	Les plateaux sont préparés en fonction des besoins des résidents
Préparer le chariot pour débarrasser	• Préparer le chariot pour débarrasser avec le matériel nécessaire	Matériel : 2 sacs poubelle, 1 seau avec de l'eau, 1 seau vide, lavette, produit désinfectant	Organisation, application	Le chariot pour débarrasser est préparé avec le matériel nécessaire

Service du petit-déjeuner 2 - Servir chaque résident

TÂCHES	SAVOIR-FAIRE	SAVOIRS	SAVOIR-ÊTRE	INDICATEURS
Se préparer	• Avant la 1ere chambre, se nettoyer les mains au gel hydroalcoolique	Mesures d'hygiène		Les mains sont nettoyées
S'annoncer	• S'annoncer (toquer), dire bonjour • Annoncer le jour • Potentiellement prendre des nouvelles	Règles de politesse	Politesse, sourire, respect, écoute	L'agent s'est annoncé
Préparer le plateau	• Lire la fiche et vérifier avec les résidents les demandes particulières • Ajuster les aliments en fonction des demandes des résidents • Mettre au chaud ce qui ne va pas être mangé tout de suite • Servir boisson chaude et froide (jus...) et touiller sucre	Aliments : beurre, confiture, pain, biscottes, compléments alimentaires crème et liquide, bouillie, compote, yaourt Besoins spécifiques Choix de boisson (café, thé, chocolat, thé au lait, jus) Fiche des besoins spécifiques	Écoute, observation	Les plateaux sont préparés en fonction des besoins spécifiques des résidents et de leurs demandes particulières
Installer le résident et poser le plateau	• Ajuster position du lit, hauteur de la table, mettre la serviette, vérifier les volets • Poser le plateau sur la table ou ailleurs en fonction des besoins	Serviette individuelle et de table, différentes positions	Patience, écoute	Le résident est confortablement installé, et le plateau posé

Service du petit-déjeuner 3 - Nettoyer / débarrasser

TÂCHES	SAVOIR-FAIRE	SAVOIRS	SAVOIR-ÊTRE	INDICATEURS
Ranger le chariot du petit-dejeuner	• Nettoyer chariot • Laver les brocs	Désinfectant et lavette	Organisation, application	Le chariot du petit déjeuner a été correctement nettoyé et est prêt à être réutilisé
Débarrasser les plateaux	• Débarrasser chaque plateau dans les chambres • Nettoyer les tables	Technique de nettoyage	Organisation, application	Les tables des résidents sont débarrassées et nettoyées correctement
Nettoyer la vaisselle et chariot	• Rincer et enlever les restes des couverts / bols • Mettre couverts / bols dans machine et la mettre en marche • Nettoyer le petit chariot	Fonctionnement machine	Organisation, application	La vaisselle est mise au lave-vaisselle et le petit chariot est correctement nettoyé
Ranger la vaisselle	• Ranger les couverts / bols à la bonne place	Organisation de l'office	Organisation, application	La vaisselle est rangée à sa place

ANNEXE 4 Exemple d'analyse du potentiel formateur des activités

	COMPÉTENCES À ACQUÉRIR	Préparation du chariot	Nettoyage des chambres	Rangement du chariot
	QUELS RISQUES PRÉSENTE LA COMPÉTENCE QUI METTRAIT EN DANGER L'ORGANISATION OU LE RÉSIDENT SI ELLE FAISAIT L'OBJET D'UNE AFEST ?	Trop-plein de produits	Risque limité, ex. : mauvais produit sur le mobilier	Pas de risque. Erreurs peuvent être corrigées par la suite → droit à l'erreur OK
	DANS QUELLE SITUATIONS LA COMÉPTENCE PEUT-ELLE ÊTRE RÉPÉTÉE ?	Plusieurs fois par jour	Plusieurs chambres à nettoyer	Tous les jours
	EST-CE QUE LA COMPÉTENCE PEUT ÊTRE APPRISE PROGRESSIVEMENT (EN SCINDANT L'ACTION FEST EN PLUSIEURS ÉTAPES) ?	Oui	Oui, ex. : nettoyage salle de bains seu	Oui
	EST-CE QUE LA COMPÉTENCE PEUT ÊTRE RÉALISÉE DANS DES SITUATIONS DIFFÉRENTES ?	Non mais possibilité d'ajouter des aléas (ex. : produits ou matériel manquants)	Oui, ex. : chambre vide / occupée, nettoyage après départ à l'hôpital ou décès	Non
QUELS SONT LES ADAPTATIONS DE LA SITUATION DE TRAVAIL POUR QUE L'AFEST SOIT MISE EN PLACE ?	SUR L'ESPACE OCCUPÉ, SUR LES AUTRES SERVICES, DANS LES PROTOCOLES ?	NA		NA
	SUR LE CALENDRIER DE L'ACTIVITÉ, SUR LE VOLUME DE L'ACTIVITÉ, SUR LA CADENCE DE PRODUCTION…	Référence mobilisée sur AFEST, planning de l'apprenant légèrement affecté (phases réflexives à la fin de chaque activité)	Référence mobilisée sur AFEST, planning de l'apprenant légèrement affecté (phases réflexives à la fin de chaque activité)	Référente mobilisée sur AFEST, planning de l'apprenant légèrement affecté (phases réflexives à la fin de chaque activité)
	SUR L'ASPECT FINANCIER : MATÉRIELS / MATÉRIAUX UTILISÉS…	NA	NA	NA
	COMMENT PALLIER L'IMPACT ?	Adapter le planning. Si toutes les chambres ne peuvent pas être faites, priorité pourrait être donnée aux chambres à faire, et si les sessions AFEST sont finies avant la fin de la journée de la référente, cette dernière pourrait aider à finir les chambres	Adapter le planning. Si toutes les chambres ne peuvent pas être faites, priorité pourrait être donnée aux chambres à faire, et si les sessions AFEST sont finies avant la fin de la journée de la référente, cette dernière pourrait aider à finir les chambres	Référence mobilisée sur AFEST, planning de l'apprenant légèrement affecté (phases réflexives à la fin de chaque activité)

ANNEXE 5 Exemple d'un plan de communication

CIBLE	OBJECTIFS	MOYENS / CANAUX	QUI S'EN OCCUPE	QUAND
Référents	• Préciser le cadre (but, objectifs atteignables, spécificités et moyens) • Apporter un soutien, motiver	Discussions individuelles	RRH et cadres	En continu
Apprenants	• Préciser le cadre (but, objectifs atteignables, spécificités et moyens) • Au besoin, convaincre	Discussions individuelles Ou réunions collectives avec cadre et référents	RRH et cadres	Semaines du 12 et 19 avril, avec référentes
Autres ASH + AS	• Informer sur le projet, les buts et implications organisationnelles	Lors des réunions / transmissions Zoom RH	RRH et cadres	Dès que possible
Autres cadres	• Expliquer répercussions sur planning Informer sur le projet, potentiellement inspirer	Lors des COD / Rs	RRH et cadres	12 avril
Direction	• Informer sur l'avancement • Potentiellement convaincre de l'intérêt	Via des points réguliers	RRH	En continu
Instances du personnel	• Informer sur l'avancement	Via réunions d'instances	RRH	Semaine du 12 avril
Résidents	• Informer pour avoir leur accord, et leur expliquer les changements	Sur le terrain	Référentes et cadres	La veille des sessions AFEST
Familles	• Informer pour anticiper ce qui pourrait être transmis par résidents et mal compris • Valoriser le caractère innovant, dynamique du projet pour améliorer l'image / réputation de l'établissement • Informer les représentants (CVS) des avancements	Via différents canaux : → CVS → Journal Partage	RRH	La vaisselle est rangée à sa place

ANNEXE 6 Compétences validées en fin d'expérimentation

	ACTIVITÉ	COMPÉTENCES DÉVELOPPÉES
Apprenant 1	Nettoyage des chambres	→ Se préparer (tenue, étapes du lavage de mains, désinfection, gants) → Vérifier l'aération de la chambre et ajuster le confort du résident → Préparer le nettoyage de la salle de bain (application des produits au préalable) → Nettoyer la salle de bains (nettoyage avec les produits et la technique appropriés) → Retirer les détritus du sol → Vider les poubelles dans les contenants appropriés → Nettoyer le mobilier et les surfaces avec les bons produits → Remettre la chambre en état (lit, fenêtre, porte) → Sécuriser la chambre (panneau de prévention) → Assurer la traçabilité
Apprenant 2	Nettoyage des chambres	→ Se préparer (tenue, étapes du lavage de mains, désinfection, gants) → Préparer le nettoyage de la salle de bain (application des produits au préalable) → Nettoyer la salle de bains (nettoyage avec les produits et la technique appropriés) → Retirer les détritus du sol → Vider les poubelles dans les contenants appropriés → Nettoyer le mobilier et les surfaces (technique et produits appropriés) → Nettoyer le sol (technique et produits appropriés) → Remettre la chambre en état (lit, fenêtre, porte) → Sécuriser la chambre (panneau de prévention) → Assurer la traçabilité
Apprenant 3	Nettoyage des chambres	→ Communication avec la résidente : acceptation du ménage, explications de ce qu'elle fait, demande d'autorisation → Gestion des aspects difficiles : les fruits pourris, une table cassée, les toiles de poussières → Respect du protocole de nettoyage avec la résidente dans la chambre : étapes
Apprenant 4	Nettoyage des chambres	→ Savoir utiliser les seaux en fonction de leur usage (code couleur)
Apprenant 5	Service du petit-déjeuner	→ Préparer les plateaux individuels en fonction des besoins des résidents → Débarrasser méthodiquement et nettoyer correctement les tables
Apprenant 6	Service du petit-déjeuner	→ Contrôler et tracer la température du réfrigérateur → Préparer le chariot du petit-déjeuner avec tous les composants et aliments en quantité suffisante (boissons, plateaux, consommables...) → Préparer le chariot avec le matériel adéquat pour débarrasser → Débarrasser et nettoyer avec les techniques adéquates
Apprenant 7	Service du petit-déjeuner	→ Préparer les plateaux individuels en fonction des besoins des résidents

Anfh

ANFH Île-de-France
3 rue Ferrus 75014 Paris

01 53 82 87 88
iledefrance@anfh.fr
@Anfh_