

2023

Étude thématique

De la formation à l'apprenance

La fabrique des compétences après la prise de poste



***L'Observatoire de l'Evolution des Métiers de l'Assurance (OEMA),
association paritaire régie par la loi du 1er juillet 1901,
a été créé par France Assureurs***

Par ses travaux d'analyse et ses préconisations, l'Observatoire a pour objet d'apporter son concours à l'identification des facteurs qui risquent d'affecter les métiers de l'assurance et particulièrement des conséquences qui en découlent pour les qualifications et les besoins de formation. L'OEMA conduit des enquêtes et exploite des bases de données sociales sur l'état des ressources humaines de la profession, afin de mieux cerner :

- *les besoins des entreprises en matière de compétences et de formations,*
- *les facteurs économiques et organisationnels susceptibles d'influer sur ces besoins,*
- *les pratiques de gestion des ressources humaines.*

L'Observatoire met ses études à la disposition des sociétés d'assurances, des organisations d'employeurs et de salariés, ainsi que des organismes professionnels intervenant dans les domaines de l'emploi, de la formation et de l'enseignement.

Projet réalisé avec le soutien financier de l'OPCO Atlas et de France Assureurs.



Présentation de l'étude

Il y a près de 20 ans, Philippe Carré publiait un ouvrage majeur : "L'apprenance, un nouveau rapport au savoir". L'apprenance y était défini comme "un ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite". 20 ans après, qui n'est pas convaincu que ces dispositions sont indispensables à l'ensemble des collaborateurs de notre branche ?

A la question "comment fabriquons nous nos compétences ?", une réponse communément répandue avance trois chiffres : 10% au moyen de la formation, 20% au travers des interactions avec les autres, 70% par les réponses que nous élaborons face aux défis que les situations de travail nous posent. Or ces proportions s'inversent quand nous regardons leur poids respectif dans les travaux...

C'est peu dire en effet à quel point nous risquons de passer à côté du sujet si nous accordons à la formation une place trop exclusive. Le décalage observé devrait plutôt nous conduire à la question suivante : "Au temps de la relation client, du digital et du travail complexe, comment les entreprises d'assurances favorisent-elles des environnements propices à l'apprenance ?"

Car qui dit apprenance dit écosystème d'apprenance (de préférence à "organisation apprenante", car seuls les individus apprennent). Au centre, le collaborateur et ses dispositions à apprendre. Autour de lui, tout ce avec quoi il interagit : des systèmes et outils de production, des situations de travail avec des clients ou des collègues, des formations et une diversité d'accompagnants, une trame de relations humaines, une ambiance de travail au sein d'une équipe...

Ce sont ces interactions (et introspections) que nous avons tenté de saisir dans une enquête. Celle-ci se concentre sur la fabrique des compétences après la prise de poste, suite à un recrutement, une mobilité interne ou dans le cadre d'un contrat d'alternance. Neuf micro-études en entreprise, complétées par des entretiens avec des alternants issus de trois écoles d'assurances, ont fourni la matière de cette étude. Nous avons ainsi interrogé des managers, des formateurs et des responsables RH sur le métier cible et l'organisation des parcours d'intégration, avant d'interviewer les apprenants sur l'expérience de leur apprentissage.

A première vue, la diversité des métiers étudiés (commercial, indemnisation, souscription; B to B et B to C, assurances de dommages et de personnes...) laisse entrevoir une collection éparse de configurations. A y regarder de plus près cependant, en se détachant de la technique, du mode de distribution ou du type de clientèles, l'analyse comparée permet de dégager plus nettement des proximités comme des différences.

La première partie du rapport décrit trois traits qui rapprochent les parcours : un processus de rationalisation en marche, un défi d'intégration des savoirs professionnels et des *softskills*, une sophistication croissante des écosystèmes d'apprenance. La deuxième partie met en avant trois dimensions qui les différencient, voire les opposent : une immersion immédiate versus un apprentissage progressif, un tuteur-pivot versus une fonction tutorale d'équipe, une part plus ou moins importante d'activités complexes dans le travail.

En conclusion/synthèse, il ressort que la maîtrise croissante de la diffusion et de l'ancrage des savoirs déplace les enjeux sur le terrain du développement des compétences douces, à commencer par la plus importante : "apprendre à apprendre". Sur ce terrain pourtant, dans l'assurance comme ailleurs, l'état de l'art interroge et nous ramène à une question (pas) simple : que veut dire développer les individus, mais aussi les équipes ?

Remerciements

Nous remercions
vivement les représentants
des **entreprises et écoles**
qui ont contribué
à cette étude



Anis BELBAR, Elisabeth DORBES,
Malvina LAIDIN, Gabriel LE GOFF,
Alexia MYATOVIC, Marie ROY,
Sophie TARADOIRE



Ndéye NOR NGOM,
Maëlys ODAU, Philippe PICARD,
Guillaume ROBERT, Laurence STALIN



Stéphanie BESNARD, Christophe CORNET,
Amélia DALOUX, Catherine FISSET,
Elodie FRISARI, Brahim HADOUACHI,
Lilou LEFEBVRE, Reine ROBERT,
Marion WASCHINGER



Shanon CHARDONNIER, Sandrine FAVOREAU,
Stéphanie LUCAS de PEYRELONGUE,
Sophie LUCE, Henri MARMOUYET,
Sonia SAMAI, Yann VIDAL



Théo AGRAPART, Julie AUDE,
Camille BECHELLI, Alicia COPPA,
Cédric COUTURIER, Stéphanie CUZZAINI,
Valérie LE BERRE DEFOSSE, Louftia MAHAMOUD,
Synthia MARTIN, Armelle MARTINEAU,
Celine RICHIER, Laurence VILAIN



Tawos BROUK, Serena BUSATO,
Thomas GODINHO, Stéphane GOMES,
Miriam ZOUARI



Hervé BOUDIN, Christophe BOURGEOIS,
Johanna DELANGE, Etienne LEMAUFF,
Laurent MARQUET, Claire ROL



Lydie BOURON JIMENEZ,
Thibaud CLOCHARD,
Laurent LESAGE, Luc MOISSONNIER,
Caroline ROHDE



Clément CARON, Jade CHICOISNE,
Catherine DUPERROT, Patrick GUEZAIS,
Ornella SACRAMENTO, Charles SCHOTT



Lynda BEZAZ, Justine DELASPRE,
Elodie FAGNON, Marion FAUCHARD,
Marjorie JEAN-BAPTISTE, Elodie LASCOUX,
Axelle MAXIME, Ornella PISTOLESI



Sabri ATIGUI, Fatoumata DIALLO, Henry DULAS,
Sylvie GOUDIN, Florence LOTTE,
Melanie MARTINS-CALDEIRA, Raphael PELLE,
Sabrina PERRAN, Hortense SCHLESSER,
Christine SIMONOT-BOIDIN, Aurélia TIERCELIN-TOSETTI

Liste des parcours d'apprentissage étudiés

9 micro-études

Conseiller en indemnisation auto & habitation

Conseiller en indemnisation auto

Conseiller en indemnisation habitation

Gestionnaire technique de contrats

Gestionnaire négociateur

Souscripteur multirisques entreprises

Gestionnaire des contrats en assurance vie

Conseiller commercial itinérant

Conseiller clientèle

Sommaire

Présentation de l'étude Remerciements

I. Ce qui rapproche les parcours d'apprentissage	4
1.1 Une définition comme point de départ	4
1.2 Un processus à rationaliser (presque comme un autre)	4
1.2.1 Après la transmission, la préoccupation de l'intégration	5
1.2.2 La dispense d'une formation externe ou d'une expérience en assurance	5
1.2.3 Un temps d'apprentissage long n'empêche pas une contribution à la production immédiate	6
1.3 Un défi d'intégration des savoirs professionnels et des <i>softskills</i>	8
1.3.1 L'opposition savoirs professionnels/ <i>softskills</i>	8
1.3.2 Le défi de la transmission savoirs professionnels (quoiqu'on en dise)	8
1.3.3 Quand les situations clients tirent l'apprentissage technique	9
1.3.4 Les parcours d'apprentissage fabriquent des <i>softskills</i> (plus qu'on ne le pense)	10
1.4 La structuration d'un écosystème d'apprenance	13
1.4.1 Dans le creuset d'un système complexe	11
1.4.2 L'apprenant	11
1.4.3 Les outils et artefacts	13
1.4.4 Les accompagnants	13
1.4.5 Le collectif/l'équipe	13
II. Ce qui différencie les parcours d'apprentissage	14
2.1 Immersion rapide dans l'intégralité du métier vs apprentissage modulaire et progressif	14
2.1.1 Une occupation plus ou moins rapide du métier	14
2.1.2 Commercial versus indemnisation	15
2.1.3 Canaliser les flux clients	15
2.1.4 Pour un même métier, des philosophies d'apprentissage différentes	15
2.1.5 Implications pour le recrutement	16
2.2 Tuteur-pivot versus fonction tutorale d'équipe	16
2.2.1 Tuteur réglementaire et tuteur collègue	16
2.2.2 Le tuteur, d'un modèle aux pratiques	17
2.2.3 L'accompagnement irremplaçable d'un binôme	17
2.2.4 Du côté du tuteur-pivot	18
2.2.5 Du côté d'une fonction tutorale d'équipe	18
2.3 D'un apprentissage sur le tas... à une ingénierie des situations complexes ?	19
2.3.1 Situations simples, compliquées, complexes	19
2.3.2 Au défi d'une ingénierie spécifique	20
2.3.3 De bonnes pratiques sans routines ?	20
2.3.4 Une activité solitaire de groupe	21
2.3.5 Quelle place d'une ingénierie "genre/style" dans les parcours d'apprentissage ?	22
III. Conclusion : les chemins de l'apprenance	24
IV. Annexes	26

I. Ce qui rapproche les parcours d'apprentissage

1.1. Une définition comme point de départ...

La loi du 5 septembre 2018 définit l'action de formation comme "un parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel". Il s'agit ainsi d'un objet bien balisé. L'action de formation respecte des critères réglementaires et se laisse délimiter dans un moment, une durée et un espace physique ou virtuel. On peut aisément l'appréhender a priori par des objectifs, des modalités, un programme... L'action de formation peut ainsi se mesurer de différentes manières, notamment par ses coûts identifiables dans les processus budgétaires.

On ne peut pas dire la même chose d'un "parcours d'apprentissage". Par-delà son sens générique, déjà un peu vague, il ne se prête pas à une caractérisation aussi précise. Pour cerner ce dont on parle ici, cette définition minimale servira donc de point de départ à l'étude. On entendra par parcours d'apprentissage :

- l'ensemble des formations reçues et des expériences vécues,
- à partir de la prise d'une nouvelle fonction,
- dans la totalité et la diversité des situations et activités,
- qui conduisent l'apprenant à une maîtrise du poste de plus en plus grande.

Neuf micro-études, réalisées en amont, fourniront les matériaux aidant à en préciser les contours et le contenu. Aussi, et pour commencer, que peuvent donc avoir en commun les apprentissages de métiers aussi différents en termes de fonctions (commercial, indemnisation, souscription...), de marchés (particuliers, entreprises), de techniques (santé, vie, non-vie...) ou d'interlocuteurs (assurés, agents, courtiers, experts...) ? Par-delà cette variété, il est possible dans tous les cas de reconnaître :

- un processus à rationaliser ;
- un défi d'intégration des savoirs professionnels et des *softskills* ;
- la structuration d'un écosystème d'apprenance.

1.2. Un processus à rationaliser (presque comme un autre)

La normalisation et la standardisation des activités remontent à longtemps dans l'assurance. Le phénomène s'est particulièrement accéléré et amplifié avec l'industrialisation du secteur (années 2000), puis avec la vague digitale (années 2010). C'est cependant plus récemment que cette quête raisonnée d'efficacité s'est emparée des parcours d'apprentissage. Désormais, la fabrication des compétences se pense de plus en plus comme un processus à rationaliser (presque) comme un autre.

Comme il est de coutume, cette dynamique ne s'est pas appliquée au même moment à tous les métiers, ni ne s'est diffusée à la même vitesse. Les métiers commerciaux itinérants ont été les premiers à devoir relever le défi de la compétence/performance. Plus tard, pour les conseillers en centres d'appels, la standardisation de la relation client a aussi entraîné une réflexion, et parfois une remise à plat du dispositif de formation et de montée en compétences des nouveaux entrants sur leur poste.



Même les métiers du sur-mesure et du complexe, plus habitués à une transmission des savoirs et de l'expérience par ancienneté et capillarité, repensent les tenants et aboutissants de leur apprentissage. Si ces investissements peuvent mobiliser des leviers et des modalités bien différents, il est néanmoins possible de relever quelques caractéristiques communes.

1.2.1 Après la transmission, la préoccupation de l'intégration

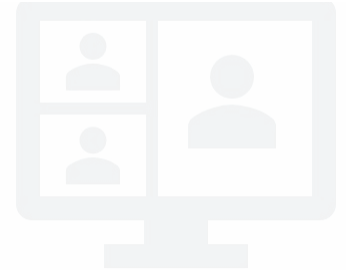
Les technologies de l'(in)formation ont en effet considérablement abaissé les coûts de mise à disposition de nombreux savoirs, de manière fluide et en temps utile. Aux outils de la formation à distance et aux bibliothèques d'informations accessibles sur les postes de travail, il faut ajouter depuis la crise du Covid la facilité de réunir en visio les collaborateurs de différents sites. La formation trouve dans ces outils les moyens d'une ingénierie de mieux en mieux connectée au terrain (blended), avec des possibilités de progressivité, modularité ou d'(auto)évaluation des connaissances de plus en plus fines. L'actualisation continue des savoirs trouve dans ces outils un moyen d'être davantage réactif et efficace dans un contexte de renouvellement accéléré des connaissances et des règles professionnelles, au sens large.

C'est désormais relativement moins l'accès aux savoirs que leur ancrage et leur intégration dans le travail qui préoccupent les concepteurs des parcours d'apprentissage. Le témoignage de ce manager évoque ainsi un territoire resté longtemps en friche : "Quand je suis devenu indemnisateur, il y a 15 ans, nous recevions trois semaines de formation théorique. Après, cela dépendait du tuteur sur lequel vous tombiez sur site. Soit, il était très technique et très pédagogue, et vous aviez toutes les chances de réussir. Soit, il n'avait pas envie de faire la mission et alors vous preniez ce que vous pouviez prendre". C'est sur l'investissement de cet angle mort que la rationalisation des parcours d'apprentissage se porte. Une rationalisation qui, comme on le verra, ne se réduit pas ici à la normalisation de processus ou de méthodes mais qui pense de plus en plus l'accompagnement de proximité dans sa dimension humaine.

1.2.2 La dispense d'une formation externe ou d'une expérience préalable en assurance

La montée en autonomie, sur les postes étudiés, requiert l'assimilation et l'actualisation de savoirs et de savoir-faire spécialisés, propres au secteur de l'assurance. Ces exigences particulières ont conduit à la structuration historique d'une filière d'enseignement supérieur dédiée à ces métiers : Brevet de Technicien Supérieur, Licence ainsi que Master dans certains domaines (assurances, droit...). Il est alors remarquable que les parcours ne posent pas comme prérequis le suivi d'une formation ou une expérience professionnelle préalable.

Tous les apprentissages étudiés sont conçus pour pouvoir accueillir et intégrer des candidats sans bagage préalable en assurances. Plus encore, dans toutes les entreprises (du périmètre de l'étude), le même parcours s'applique à tous, y compris au titulaire d'un diplôme ou d'une expérience professionnelle antérieure dans notre branche. On pouvait s'y attendre pour les métiers de la vente, itinérante ou sédentaire, où le tempérament et les appétences commerciales du candidat constituent depuis longtemps les qualités essentielles recherchées.



Mais cela s'applique aussi dans des fonctions traditionnellement identifiées comme plus techniques (gestionnaire de contrats en construction, souscripteurs de risques d'entreprise...), même si les exigences de la relation client prennent une part de plus en plus importante dans ces activités. L'apprentissage est donc organisé pour pouvoir fabriquer de manière intégrée les compétences techniques des nouveaux titulaires. Cela n'exclut pas qu'à l'intérieur du parcours l'entreprise puisse recourir à des prestations d'écoles pour les enseignements techniques. C'est le cas, par exemple, lorsque le socle technique est particulièrement important (souscription de risques d'entreprise) ou lorsqu'un faible volume de recrutements ne permet pas d'amortir l'organisation de cette formation en interne.

D'autres facteurs cependant poussent dans le sens de parcours d'apprentissage de plus en plus endogènes. Les spécificités de l'entreprise, de ses produits et services, outils, procédures, partenaires... mais aussi ses valeurs et cultures exigent de tous les apprenants le passage par cette matrice commune. Plusieurs indemnisateurs interviewés, qui pensaient garder le même métier (bien qu'en changeant d'employeur), ont souligné les ré-apprentissages que leur imposaient un contenu et un environnement quelque peu différent de leur nouveau poste. Si les entreprises s'organisent pour être en capacité d'intégrer des profils de tout type, elles n'en marquent pas moins une préférence pour les personnes déjà familières du secteur. Des études ad hoc et une expérience dans l'assurance réduisent le risque d'échec, requièrent moins de temps d'accompagnement et laissent espérer une progression plus rapide dans le parcours commun d'apprentissage. Mais il ne fait pas de doute pour les managers (mais aussi pour des apprenants anciens BTS interrogés) que des collaborateurs sans antécédent peuvent atteindre les mêmes niveaux de compétences, sans différence significative, dans la plupart des métiers.

D'autant plus quand la performance est conditionnée à la réunion d'autres qualités qui ne relèvent pas de la technique "pure" (voir plus loin les *softskills*). Dès lors, la problématique pourrait être moins l'origine "assurance" ou pas de l'apprenant que son niveau de qualification générale. Si l'on observe peu de différences entre un indemnisateur de niveau Bac versus Bac+3 sur les garanties simples, des écarts peuvent se creuser dans la facilité à s'approprier les concepts et règles applicables en matière de responsabilité civile ou de protection juridique. Autant de défis à venir, à l'heure où l'on observe que les candidatures augmentent suite à une reconversion professionnelle et, dans le même temps, que celles issues des formations généralistes (droit, économie...) sont moins nombreuses.

1.2.3 Un temps d'apprentissage long n'empêche pas une contribution à la production immédiate

Il est relativement facile d'identifier quand un parcours commence, beaucoup plus difficile le moment où il se termine. Sans même évoquer la formation "tout au long de la vie", il nous semble que les apprentissages observés peuvent être bornés de deux manières possibles : soit en prenant pour repère les séances de formation, soit lorsque l'apprenant satisfait à des critères "suffisants" d'autonomie et de performance sur son poste de travail. Prendre en compte le dernier module de formation est le plus simple, parce que le plus lisible. Selon ce critère, même si la fabrique des compétences est loin d'être achevée, nous entrerions à ce moment-là dans une autre période. Il est beaucoup plus complexe d'appréhender l'autonomie et la performance sur le poste. Ce serait pourtant le plus pertinent pour évaluer et améliorer les parcours d'apprentissage.

Ainsi, nous retiendrons cette définition lorsque nous approfondirons ce sujet dans le chapitre 2.1 de cette étude.

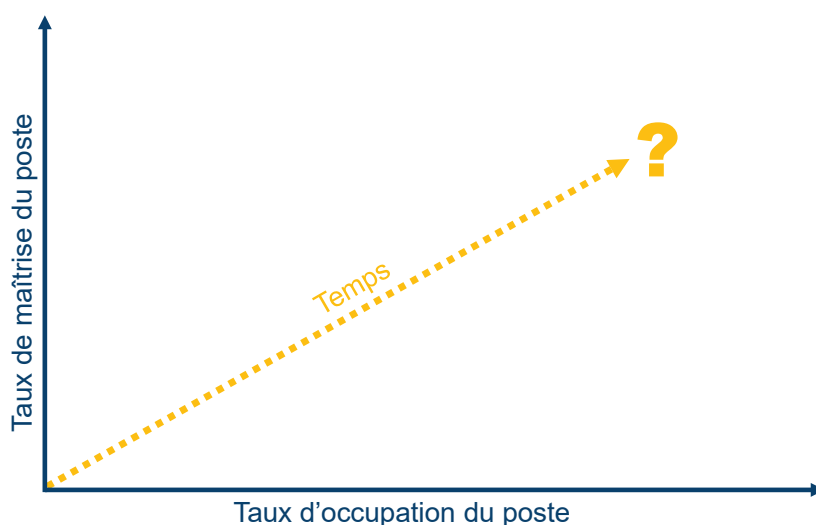
Quand on pose la question aux formateurs, managers ou apprenants, tous évoquent un temps relativement long d'apprentissage. Une durée de 8 à 24 mois, selon les parcours, donne aussi une idée des savoirs et savoir-faire à maîtriser, sur des postes dont il faut rappeler qu'une grande majorité sont non-cadres. On observera que cette durée déborde la période d'essai d'un CDI, même renouvelée. Ceci davantage encore depuis l'accord de branche de juin 2023, qui ramène la période d'essai de 3 à 2 mois pour les non cadres. De fait, ce délai incite l'entreprise à éprouver le plus tôt possible les aptitudes considérées comme les plus critiques dans l'exercice du métier. Dans les métiers où cette dimension est impliquée, ce sont les capacités à gérer la relation client que les managers et les tuteurs vérifient tout particulièrement. C'est un des intérêts des contrats en alternance que d'offrir sur un ou deux ans plus de recul avant de formuler une proposition d'embauche.

Temps
Délai
mois
Période
Durée
Année

Dans ce contexte de fort investissement financier, mais aussi de temps et d'énergie des équipes, le design des parcours travaille à concilier montée progressive en compétences et contribution à la production immédiate. Comme on le verra, l'atteinte de ce double objectif est recherchée au travers de deux stratégies principales. La première porte sur la variable des tâches confiées. Elle consiste à conduire un collaborateur à un niveau suffisant de performance sur un sous ensemble d'activités, c'est-à-dire en ne lui confiant pour un temps qu'une partie du poste. La seconde stratégie s'applique à l'intérieur de ce périmètre.

Il s'agit de "faire avec" et de gérer "au mieux" le fait que la maîtrise du poste soit encore imparfaite pendant une certaine période. Dans cette optique, les accompagnants n'ont pas de planning strict et préétabli pour faire monter en compétence leurs collaborateurs. Ils s'adaptent au rythme de chacun pour tendre vers l'objectif final : former un professionnel habile et autonome sur son poste de travail. Particulièrement dans les parcours modulaires et progressifs, la maîtrise d'un palier (périmètre des tâches confiées, étendue des pouvoirs de règlement ou de souscription) peut intervenir à un stade plus ou moins tardif, à l'intérieur d'une plage de temps relativement élastique. Les accompagnants portent, en revanche, une attention beaucoup plus grande à la dynamique de progression. Ils s'inquiètent lorsqu'ils observent la stagnation voire le blocage de l'apprenant face à certains cas d'école.

Sous ces considérations, il faut certainement renoncer à chercher pour un métier donné une durée de parcours d'apprentissage trop précise. Pour représenter la progression de l'apprenant, il serait plus approprié de situer sa position "à un moment donné" sur ce diagramme :



La détermination de ces taux est nécessairement approximative. Dans une certaine mesure, on l'a vu, le chemin peut varier d'un apprenant à l'autre. L'exercice n'en présente pas moins deux intérêts : rendre compte du rythme de progression imposé par l'organisation (taux d'occupation du poste) ; et s'interroger plus finement (comme on le fera plus loin) sur ce que signifie maîtriser son poste.

1.3. Un défi d'intégration des savoirs professionnels et des *softskills*

1.3.1 L'opposition savoirs professionnels/*softskills*



"Donnez-nous des collaborateurs qui ont déjà les *softskills*. La transmission des savoirs, on s'en occupe !". Dans les entretiens avec les accompagnants, l'opposition savoirs professionnels/*softskills* revient un peu comme une antienne. D'un côté, il y aurait donc les savoirs professionnels, ce que les sciences du travail appellent aussi parfois "savoirs épistémiques" ou "règles antécédentes". Il s'agit ici de tout ce que l'on peut et doit savoir avant de rencontrer les situations de production sur son poste, c'est-à-dire ces contenus que la formation a précisément vocation à transmettre. De l'autre côté, il y aurait les *softskills*, un ensemble hétérogène de capacités, comportements, attitudes, manières d'être... tout particulièrement (mais pas que) sur le terrain relationnel, dans les diverses opportunités d'interactions. Des qualités attachées à la personnalité de l'apprenant, sur lesquelles la formation n'aurait pas de prise et dont il faudrait s'attacher à vérifier qu'elles sont réunies au moment de la sélection du collaborateur, c'est-à-dire avant la prise de poste. Cette dichotomie pourrait laisser penser que la question de la transmission des savoirs est résolue, mais que les entreprises restent impuissantes pour la fabrication des *softskills*. Dans ce qui suit, on pondérera beaucoup ces deux affirmations en éclairant une réalité beaucoup plus complexe.

1.3.2 Le défi de la transmission des savoirs professionnels (quoiqu'on en dise)

Cela fait longtemps que "la simple application des prescriptions – proposées par les ingénieurs, les organisateurs, les concepteurs, la hiérarchie, et plus ou moins formalisées dans des recueils de règles, des manuels d'instructions, des procédures, des savoirs diffusés par les formateurs - ne permettent pas d'obtenir une performance en situation réelle de production, quelle que soit la production et quelle que soit la situation. Non pas que la prescription soit inutile, loin de là, mais qu'elle a été élaborée par rapport à des situations stabilisées, standardisées, typifiées, alors que le réel vivant expose sans cesse à des situations singulières, variables, traversées d'évènements imprévus ou imprévisibles" (Guy Jobert).

C'est entendu, la formation/qualification ne suffit plus. Mais l'assurance étant une activité particulièrement réglementée, la maîtrise et l'appropriation de la prescription demeurent le socle incontournable de tout parcours d'apprentissage. Dans tous les métiers étudiés, les activités exigent de l'apprenant qu'il mémorise et articule un grand nombre de données et de règles dans des raisonnements construits. La normalisation des processus et l'automatisation n'y changent rien : le volume et la diversité des connaissances qu'il s'agit d'intégrer dans son activité ne diminuent pas, voire sont en train de croître. Plusieurs d'entre eux ont témoigné de leur découragement, "le sentiment d'être devant un mur" en début de parcours devant la masse de choses à apprendre. Apprendre des savoirs professionnels généraux de l'assurance, bien sûr, mais aussi pour une large part les connaissances requises propres à l'entreprise : contrats, outils, procédures... alourdis dans certains métiers par le legs et l'empilement de multiples générations de contrats d'assurances.

Ainsi, et malgré la facilitation de l'accès aux connaissances, plusieurs facteurs concourent à faire de la transmission des savoirs professionnels un défi permanent pour la conception des apprentissages : l'évolution des offres, la transformation continue des organisations, des outils et procédures, le renouvellement de l'environnement réglementaire et fiscal, les nouvelles préoccupations sociétales ou environnementales... Les facultés cognitives sont d'autant plus fortement sollicitées que tous les savoirs professionnels ne sont pas nécessairement stabilisés ou réductibles à un corpus de règles.

Les "manuels" ne peuvent en effet pas codifier toutes les situations, notamment lorsque surgissent des profils de risques particuliers ou de nouveaux objets assurables. Si ces configurations sont relativement peu fréquentes pour les risques de masse (auto, habitation et assurance vie des particuliers...), leur importance est plus significative dans la souscription et l'indemnisation des risques ou sinistres complexes (entreprises, construction, responsabilité civile...). Dans ces métiers plus que dans d'autres, les apprenants ont conscience de l'immensité du champ technique, de l'impossibilité de tout savoir et de la nécessité d'entretenir une attitude permanente de questionnement et de recherche.

Le dialogue avec l'assuré, mais aussi avec les experts ou les compagnies adverses, impose de développer un savoir professionnel au-delà de la technique "pure" en assurance. Même si l'apprenant peut s'appuyer sur des outils, il devra se familiariser a minima avec certaines caractéristiques des véhicules, les pratiques des réparateurs, les différents matériaux de construction, le décryptage des devis des artisans... jusqu'à une compréhension suffisante des techniques mises en œuvre. Une grande part de ces savoirs semble transiter en dehors d'une transmission formelle. On ne saurait d'ailleurs trop souligner la fonction formatrice qu'apporte, dans tous ces domaines, l'analyse des rapports d'expert !

1.3.3 Quand les situations clients tirent l'apprentissage technique

Il est courant de se représenter l'acquisition de la théorie comme une séquence précédant une application pratique dans des cas particuliers à résoudre. Dans cette logique, le collaborateur absorbe a priori des connaissances dont il se souviendra (ou pas) par la suite face à telle ou telle situation problématique. Il est peut-être moins naturel d'envisager un cheminement inverse, par lequel la rencontre avec ces situations déclenche un questionnement et une recherche aboutissant à l'acquisition de nouvelles connaissances.

Le retour d'expériences des nouveaux entrants fourmille cependant d'exemples où c'est la rencontre avec une configuration indéterminée qui est le facteur déclenchant et le moteur de l'apprentissage. Dans toutes les micro-études, les apprenants ne cessent ainsi de tomber sur des cas qu'ils n'ont jamais rencontrés, auxquels la formation n'a pu les préparer (ou qu'ils ne se sont pas appropriés) et pour lesquels ils doivent entreprendre une recherche. Il faut alors insister sur la fréquence des situations où ce sont les cas rencontrés qui tirent le questionnement, et donc la formation technique.

Qu'il s'agisse d'échanges par mail ou d'interactions téléphoniques, les situations clients mettent en mouvement l'apprenant tout à la fois d'un point de vue émotionnel (la pression d'un problème à résoudre...) que cognitif (à partir d'un cas particulier, la quête d'une règle applicable).

⁽¹⁾ Cf. aussi "Compétences 3.0 : développer les compétences transversales au service de l'employabilité – Une vision innovante d'un parcours formatif". Université de Caen, Editions Management & Prospective (janvier 2020)

Ainsi, chaque parcours d'apprentissage⁽¹⁾ peut être caractérisé par un certain degré d'exposition, et donc de mobilisation et d'engagement de l'apprenant pour faire face à ces épreuves. Lors d'échanges avec des intermédiaires d'assurances (courtiers, agents généraux), le dialogue est favorisé par une culture technique partagée et une relation interpersonnelle inscrite dans la durée. Elles interdisent cependant la facilité de réponses inexactes ou trop approximatives. La relation client avec des particuliers présente à certains égards des caractéristiques inverses. L'échange avec un non initié oblige à retenir et à maîtriser sa technique pour être précis et pédagogue ; cette interlocution laisse en revanche davantage de possibilités à se laisser aller à des réponses vagues ou confuses. De même, la largeur ou l'étroitesse du champ ne font pas travailler la recherche et la fixation des savoirs de la même manière. Par exemple, l'indemnisateur qui se consacre en début de parcours à une ou deux garanties seulement est moins exposé "à ne pas savoir" que le conseiller en agence qui accueille les clients quelles que soient leurs demandes. L'exigence n'est pas non plus la même selon que l'apprenant intervient sur des offres standard ou sur un domaine nécessitant davantage une démarche sur mesure ; ou encore sur une offre technique stabilisée versus une matière assurable en attente de solutions d'assurances disponibles, etc.

Avant ou après la situation de travail, les deux cheminements d'acquisition des savoirs professionnels se complètent. Ainsi, la montée en compétences techniques peut emprunter aussi bien le cheminement du général au singulier que du singulier au général à mesure que l'apprentissage progresse. À côté de la formation théorique avant l'action, la génération par l'action d'un besoin de connaissances conduit à étoffer les moyens d'accéder aux savoirs professionnels sur le poste. Ces exigences imposent de mobiliser des ressources (bibliothèque numérique, tuteurs, hotline...) qui permettent d'apporter des réponses aux questions de l'apprenant, en temps utile. Par-dessus tout, la part prise par l'acquisition de connaissances "en situation informelle, de façon expérientielle, autodirigée et fortuite" ramène aux enjeux de développement d'une posture d'apprenance.

1.3.4 Les parcours d'apprentissage fabriquent des *softskills* (plus qu'on ne le pense)

⁽²⁾ Parmi de nombreuses autres catégorisations possibles : *Softskills* : quelles sont celles que les entreprises s'attachent ? (Cadremploi 2023)

La conviction est ainsi largement répandue que si les savoirs professionnels se transmettent, l'entreprise ne peut pas faire grand-chose sur le terrain des *softskills*. Dans les formations qui précèdent ou accompagnent la prise de poste, on a du mal à faire la part des modules visant directement "l'autonomie, la capacité d'adaptation, la résolution de problèmes complexes, l'esprit critique, la créativité, l'esprit d'équipe, l'intelligence émotionnelle, le jugement et la prise de décision, le sens du service, la négociation, la flexibilité ⁽²⁾" ... entre autres.

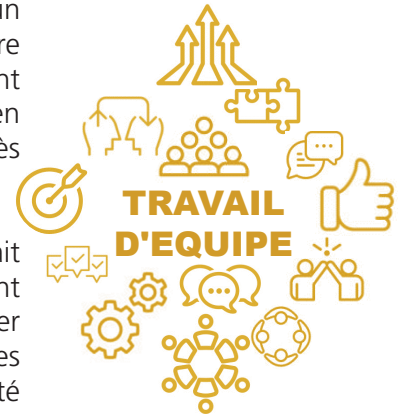
Mais, et c'est là tout le paradoxe, si la "formation formelle" investit peu les *softskills*, d'une certaine façon, les situations de travail s'en chargent ! Les contextes du travail ne laissent pas le choix. Dans tous les métiers, la part d'activités relevant de la pure application de règles régresse, soit parce qu'elles sont automatisées ou transférées au client (*self care*) ou à l'intermédiaire (délégation), soit parce qu'elles appellent à être prolongées par une intervention moins normalisable (un appel entrant de l'assuré avec ses aléas). Le territoire d'élection des *softskills* avance de cette manière, fait de situations singulières et variables, traversées d'événements imprévus ou imprévisibles.

Ainsi, les *softskills* ne sont pas des qualités figées, mais des potentialités qui se développent dans les environnements qui les sollicitent. Certes, tout le monde ne part pas dans ces domaines avec le même capital. Un déficit trop marqué peut s'avérer réhibitoire.

Mais on a du mal à penser que ces compétences ne puissent pas se "fabriquer" aussi lorsque l'apprenant est exposé du matin au soir aux épreuves de la relation client ou aux exigences du travail en équipe.

Si les accompagnants identifient leur apport en matière de transmission de savoirs, ils n'évoquent jamais – et sous estiment sûrement – leur contribution à la fabrication de ces "compétences douces". Que les *softskills* ne se transmettent pas comme des savoirs techniques, c'est là une évidence. Qu'il soit plus complexe pour un accompagnant de savoir quoi dire ou quoi faire pour générer une attitude ou un comportement ne fait pas de doute non plus. Qu'il soit plus difficile de reconnaître ces qualités et encore plus d'objectiver des progrès dans ces matières est également possible. L'absence d'intention ou de dispositif conçu pour développer les *softskills* en situation de travail n'empêche pourtant pas de produire un certain nombre de progrès dans les postures et les attitudes.

Ainsi, l'assimilation des *softskills* à des talents donnés une fois pour toutes pourrait conduire à une regrettable méprise. Celle d'ignorer les potentialités que recèlent les situations les plus ordinaires du travail. Cette dimension conduit à interroger l'organisation et le management du travail : sont-ils configurés pour générer des épreuves et des apprentissages qui stimulent la montée en autonomie, la capacité d'adaptation et de résolution de problèmes complexes... et les compétences qui en découlent ? Un sujet essentiel par lequel nous concluons cette étude.



1.4. La structuration d'un écosystème d'apprenance

1.4.1 Dans le creuset d'un système complexe

Les transformations du travail imposent de rapprocher la transmission des savoirs avec le moment et le lieu de leur mise en œuvre. Elles incitent à faciliter l'accès de l'apprenant aux ressources lui permettant de trouver une réponse ajustée au plus près du problème particulier à résoudre. Les milieux traditionnels du travail pouvaient souvent répondre à ces besoins sans avoir à élaborer de dispositifs spécifiques, dans des environnements beaucoup plus stables, avec des équipes sans turnover et des contraintes de productivité moindre. Des environnements où l'on donnait du temps au temps, à une formation sur le tas largement suffisante. On l'a vu, les nécessités de l'époque incitent désormais à rationaliser ces organisations spontanées et à structurer de manière plus précise ce qui se passe autour du salarié. On appelle ainsi écosystème d'apprenance l'ensemble des acteurs, systèmes et outils avec lesquels l'apprenant interagit et au travers desquels il développe ses compétences. Ces systèmes vivants, complexes sont très difficiles à représenter et leur fonctionnement laborieux à décrire. De manière nécessairement synthétique, nous mettrons simplement l'accent sur quatre dimensions de cet ensemble : l'apprenant, les outils et artefacts, les accompagnants, le collectif/l'équipe.

1.4.2 L'apprenant

Trouver sa place dans un nouveau collectif n'a rien d'une évidence. C'est a fortiori le cas quand on découvre le métier ou lorsqu'on démarre dans la vie professionnelle. Pour les alternants, une des sources d'échecs peut ainsi provenir du sentiment d'être cantonné à des tâches subalternes et traité comme un "élément rapporté" plutôt que comme un collègue pleinement intégré à l'équipe.

Parcours Contribution Production compétences Processus Reconnaissance responsabilité RISQUES

Les parcours que nous avons étudiés concernaient des collaborateurs en situation de réussite. Il est vrai que les processus très cadrés et très accompagnés auxquels ils participent limitaient sensiblement les risques. La contribution rapide à la production de l'équipe, que ces processus organisent, favorise autant la reconnaissance dans l'activité par soi-même que par les autres. Même si les compétences du novice n'ont pas encore rejoint celles de ses collègues, l'attribution de tâches précises, la responsabilité de dossiers sélectionnés, la prise en charge d'un client... conduisent l'apprenant à "prendre part", à "apporter" et "retirer sa part", c'est-à-dire à *Participer* à l'équipe (J. Zask). Cette intégration réussie, si elle dépend de l'environnement, repose néanmoins pour une grande partie sur les postures de l'intéressé lui-même. Les pratiques que les apprenants rapportent attirent l'attention sur deux compétences particulières : savoir transformer les obstacles en apprentissage ; et savoir établir une relation mutuellement fructueuse avec les personnes qui les accompagnent.

Le collaborateur est régulièrement confronté à des éléments inconnus pour lesquels il n'a pas été formé et qui nécessitent une recherche.

L'observation en continu des apprenants dans ces situations révélerait ainsi toute une gamme d'attitudes, depuis un investissement à minima et une réponse approximative jusqu'à un questionnement et une formalisation systématiques (comme ces collaborateurs croisant les réponses de différents interlocuteurs pour mettre en fiche des bonnes pratiques qui ne figurent dans aucun manuel de procédures...). Dans des environnements de travail où les cas particuliers se multiplient, cette transformation des obstacles en compétences est essentielle. Probablement parce qu'il s'agit moins de "savoirs" à transmettre que de bonnes "habitudes" à prendre, nous n'avons pas relevé de formations du type "apprendre à apprendre" dans nos micro-études. Le coaching des accompagnants se révèle ici bien plus adapté pour installer ces bonnes pratiques. Pour les tuteurs et managers, on observera cependant qu'amener l'apprenant à observer, reprendre et améliorer ses manières de faire est autrement plus complexe, consommateur de temps et d'énergie, que de lui fournir directement les réponses idoines sans qu'il les recherche...

La participation de l'apprenant à l'équipe dépend aussi de sa capacité à établir des relations fructueuses avec les accompagnants qui l'entourent. Les collaborateurs en situation de réussite (surreprésentés dans notre échantillon) rapportent ainsi souvent la relation qui s'établit avec leur tuteur, leur manager de proximité et, dans une moindre mesure, avec les collègues. Une relation simplement humaine, dans laquelle donner et recevoir peuvent être source de satisfaction et de liens réciproques.

C'est le "travail" des tuteurs et des managers que de développer les compétences du nouvel arrivant, mais leur degré d'implication reste dans une certaine mesure à leur discrétion. Si les entreprises investissent de plus en plus dans la sélection et la formation de leurs recrues, on n'oubliera pas que l'attitude et les réalisations de l'apprenant sont tout aussi importantes pour donner envie à l'accompagnant de "donner". Or, tous ne manifestent pas les mêmes talents pour entretenir la motivation des personnes qui les entourent. Tous par exemple ne prennent pas la mesure du supplément de charge que leur accueil implique pour leur tuteur. Ne peut-on éduquer à une telle relation ? Lors de la journée RH d'intégration, une sensibilisation des nouveaux entrants à cette dimension serait peut-être utile.

Il entre manifestement dans la relation accompagnant/apprenant une forte dimension don/contre don absolument essentielle... mais dont l'investigation nous éloignerait de la vue d'ensemble de cette étude. Sur cette notion, voir notamment :

<http://www.sietmanagement.fr/theorie-du-doncontre-don-donnerrecevoirrendre-m-mauss/>

ainsi que le livre de Norbert ALTER "Donner et prendre : la coopération en entreprise".

1.4.3 Les outils et artefacts

On appellera outils et artefacts l'ensemble des éléments "non humains" (supports informatiques, dispositifs, procédures, etc.) qui, bien qu'inanimés, jouent un rôle actif dans l'apprentissage. On y trouve naturellement les outils d'information et d'auto-formation sur le poste, mais aussi bien d'autres moyens qui concourent directement ou indirectement à la fabrique des compétences. Il s'agit de leviers aussi différents que :

- les processus et outils de production équipant le poste de travail, quand ils guident les opérations de l'apprenant et simplifient son travail ;
- les indicateurs du système de gestion, qui rendent la performance plus visible et le diagnostic sur les progrès et difficultés de l'apprenant plus rapide ;
- les systèmes de validation des dossiers, permettant d'inclure efficacement et à moindre risque le salarié dans les flux du système de production ;
- la systématisation des questionnaires de satisfaction des assurés et, conséquemment, la détection d'éventuels problèmes dans la relation client ;
- .../...

Pour la plupart, ces outils n'ont pas été conçus en vue de favoriser l'apprentissage. Leur usage par les apprenants et les accompagnants n'en occupe pas moins une part essentielle dans certains parcours. Ce constat doit aussi attirer l'attention sur l'intégration de la dimension formative dans la conception des outils qui viennent (intelligence artificielle...).

1.4.4 Les accompagnants

Outils et autres artefacts sont structurants, mais c'est sur l'accompagnement humain que porte aussi l'investissement des entreprises. Si les figures du formateur, du tuteur et du manager se détachent, les apprenants évoquent aussi l'importance de toute l'équipe et des collègues. Pour ceux qui reçoivent des missions d'accompagnement, la rationalisation se traduit par une distribution et une coordination des rôles de plus en plus précises. Nous reviendrons plus en détail sur ces aspects dans le chapitre 2.2. de cette étude.

ACCOMPAGNANTS
Collègue
Équipe
Collectif

1.4.5 Le collectif/l'équipe

Au-delà des accompagnants mentionnés supra, les apprenants évoquent aussi l'importance d'un autre facteur, très important pour leur parcours d'apprentissage. Ils le nomment par différents termes : bonne ambiance, attention, soutien, confiance, bonnes relations, solidarité, bienveillance, droit à l'erreur... ou par la négation de son contraire, "ne pas venir la boule au ventre" par exemple. Cela s'applique à la relation avec un accompagnant, mais aussi à une atmosphère de travail, elle-même liée à la vie d'équipe dans son ensemble.

C'est une source de rassurance et d'envie, telle que l'évoque le commercial itinérant, souvent seul chez ses clients, mais aussi l'indemnisateur à proximité de ses collègues. Ainsi, l'écosystème d'apprenance ne se réduit pas à des outils ou à des processus animés par des sachants, accompagnants et pédagogues. Il faut "autre chose" pour que ces ingrédients réalisent leur potentiel et que l'alchimie de l'apprenance fonctionne. Cette autre chose n'est pas un plus mais un préalable. Et ce facteur n'est pas seulement qu'une affaire de sensibilité venant d'une génération en quête de sens. Il s'explique aussi très rationnellement par l'exposition de l'apprenant à l'ignorance et aux erreurs possibles dans les premiers mois de sa prise de poste. Il est alors essentiel pour lui de pouvoir demander sans déranger, se tromper sans que cela fasse problème, d'être a priori soutenu à la suite d'échanges avec des clients parfois difficiles. Plus généralement, il est question ici de pouvoir s'engager et d'anticiper avec confiance la réaction de ses collègues.

II. Ce qui différencie les parcours d'apprentissage

Commercial itinérant en assurances de personnes ou indemnisateur auto et habitation exerçant sur plateforme, souscripteur travaillant avec des courtiers sur des risques d'entreprises ou conseiller clientèle intervenant en agence... la première partie a fait ressortir un certain nombre de traits, tendances, défis à relever que tous les parcours étudiés ont en partage : une rationalisation de la transmission et de l'ancrage des savoirs professionnels, un enjeu d'intégration de ces savoirs avec les *softskills*, un défi pour tirer le meilleur parti des leviers multiples d'un écosystème d'apprenance.

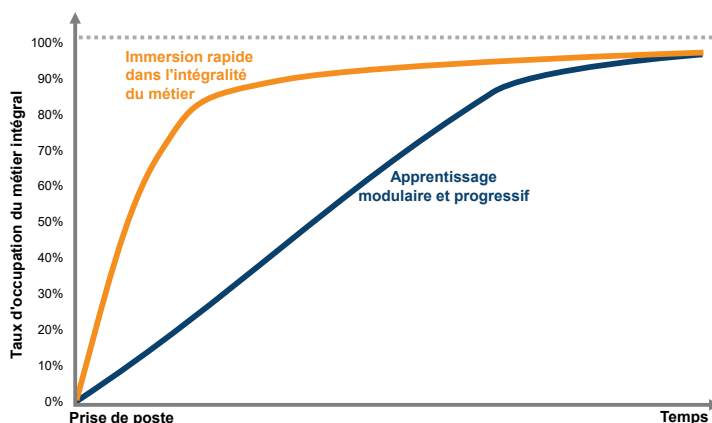
La partie suivante s'attachera au contraire à faire ressortir des caractéristiques qui distinguent ces parcours d'apprentissage. Il s'agira de dégager des traits d'organisation par lesquels ces processus se différencient et parfois s'opposent. Parmi diverses dimensions qui pourraient être retenues, trois d'entre elles paraissent plus structurantes. On comparera ainsi les parcours selon qu'ils reposent sur :

- une immersion rapide dans l'intégralité du métier versus un apprentissage modulaire et progressif ;
- un tuteur-pivot versus une fonction tutorale d'équipe ;
- un apprentissage sur le tas versus une ingénierie des situations complexes.

2.1. Immersion rapide dans l'intégralité du métier versus apprentissage modulaire et progressif

2.1.1 Une occupation plus ou moins rapide du métier

Aucune entreprise n'attend d'un apprenant qu'il occupe du jour au lendemain la totalité de son poste. Comme représenté dans le diagramme ci-contre, le périmètre de ses activités peut s'étendre d'une manière plus ou moins rapide.



L'axe des abscisses correspond à l'ancienneté de la personne dans son parcours d'apprentissage ; celui des ordonnées indique le "taux d'occupation du métier intégral" à différents stades. Le champ d'intervention du débutant s'élargit pour rejoindre au bout d'un certain temps celui de ses collègues. Cependant, les courbes d'apprentissage peuvent varier sensiblement d'un métier à l'autre.

Pour exercer les deux tiers des activités de sa fonction, le collaborateur de la courbe rouge dispose de trois fois moins de temps que celui de la courbe bleue. Ainsi, chaque parcours peut être caractérisé par une plus ou moins grande rapidité d'occupation de l'intégralité de son poste. Mais il peut aussi être positionné sur un continuum opposant immersion immédiate d'un côté, et apprentissage progressif de l'autre.

2.1.2 Commercial versus indemnisation

Dans notre échantillon, les fonctions commerciales et d'indemnisation illustrent ces deux pôles. Le conseiller clientèle en agence est mis en position de devoir répondre à toutes les questions de ceux qui entrent dans le point de vente. Même si une solide formation l'a préparé, c'est sans transition qu'il est exposé aux mêmes situations qu'un collègue confirmé dans ce poste. Le parcours des indemniseurs offre des possibilités de modularité bien différentes. Il est ici possible de jouer sur les garanties en formant l'apprenant sur quelques garanties de base (ex : le bris de glace, le dégât des eaux), puis en concentrant son activité sur celles-ci. D'autres formations seront ultérieurement données, en plusieurs fois, complétant progressivement le cursus par des garanties complexes (ex : le vol, la responsabilité civile et la protection juridique). Dans la même logique, la charge de travail peut être concentrée d'abord sur les flux "froids", l'ouverture des dossiers simples puis le traitement des dossiers en cours. Le pas décisif de la prise en charge des appels entrants peut être différé à plus tard, après que les compétences socles du poste auront été acquises. Dans quelques cas, cette modularité et cette progressivité ne sont pas intentionnelles. Dans notre échantillon, la saisonnalité très marquée de l'activité des gestionnaires techniques, en assurance construction, imprime naturellement le cycle annuel de la fabrique des compétences.

2.1.3 Canaliser les flux clients

On observera que la possibilité de canaliser les flux clients est la condition d'une organisation modulaire des apprentissages. Elle permet en effet d'identifier et d'extraire les seuls dossiers, mails, appels... auxquels les compétences de l'apprenant permettent de répondre. Cette sélection est impossible en agence face à l'inconnue des demandes des clients qui poussent la porte. Il en va différemment pour quelques activités où le conseiller clientèle est à l'initiative. Ce n'est par exemple qu'au terme de plusieurs mois qu'un professionnel de la santé/prévoyance est formé pour proposer de l'assurance automobile. La configuration de l'activité du commercial itinérant est certainement un peu différente du conseil et de la vente sédentaire. Il a davantage la liberté d'orienter la relation client vers les domaines qu'il maîtrise. D'autres nécessités – les obligations réglementaires notamment – font néanmoins pencher la balance du côté d'une immersion rapide après une formation initiale la plus exhaustive possible.

Clients
Appels
Mails
Demandes
Relation
Vente
conseils

2.1.4 Pour un même métier, des philosophies d'apprentissage différentes

Les possibilités et contraintes des métiers n'expliquent pas tout. Il entre toujours dans ces réglages une part de choix discrétionnaire de l'entreprise. C'est par exemple le choix de former les nouveaux arrivants pendant trois mois à temps complet avant de les plonger sans transition dans le grand bain des prestations aux cabinets de courtage. Un trait que l'on retrouve dans les fonctions au service des intermédiaires, à qui il est souvent proposé un interlocuteur unique.

On palliera alors les limites d'un collaborateur débutant en ajustant la taille ou les enjeux des portefeuilles confiés et en s'assurant de l'intervention d'un tuteur ou d'un manager de proximité en cas de problème.

Plus largement, des apprenants qui ont exercé le même métier chez un autre employeur témoignent de philosophies d'apprentissage différentes d'une entreprise à l'autre. Certaines projettent rapidement leur nouveau collaborateur dans l'intégralité de leur métier.

Elles n'hésitent pas à confronter l'apprenant à toutes les situations de la relation client même si le bagage technique est encore fragile. Dans ces configurations, l'épreuve de vérité des appels entrants arrive à un stade relativement précoce. On cherche à évaluer le collaborateur au plus près du métier intégral avant la fin de la période d'essai, même si celle-ci est renouvelable. A l'inverse, d'autres entreprises ont le souci de construire le mur de la compétence brique par brique. Elles répartissent l'assimilation des savoirs dans le temps et se satisfont pendant de longs mois d'une couverture partielle des activités, au point pour certains collaborateurs de ne jamais être exposés aux appels entrants pendant tout leur contrat d'alternance. En indemnisation, par exemple, il s'agira de traiter essentiellement les flux froids : ouverture des sinistres simples ou traitements des dossiers en cours, échanges de mails avec l'assuré, l'expert, l'intermédiaire...

2.1.5 Implications pour le recrutement

... prioriser, ne pas se laisser déborder par les imprévus...

Les individus ne sont pas tous en mesure de supporter l'incertitude et le stress de l'immersion immédiate. Cette configuration mobilise une maturité et une solidité moins sollicitées sur d'autres postes. Cette maturité se manifeste dans l'organisation du travail (prioriser, ne pas se laisser déborder par les imprévus...), une capacité à interagir avec les clients et les collègues pour transformer les situations où "l'on ne sait pas" en occasion d'apprentissage. Dans ces fonctions, nous avons souvent rencontré des nouveaux entrants qui capitalisaient une ou plusieurs expériences professionnelles dans la relation client, le plus souvent hors assurance.

L'apprentissage modulaire et progressif se prête mieux à accueillir ceux qui font leurs premiers pas dans la vie professionnelle, notamment via l'alternance. On n'en déduira pas pour autant que ceux-là ne peuvent être exposés à des configurations complexes. Mais la structuration du parcours canalise et amortit les épreuves : la rencontre avec les dossiers les plus techniques est différée en fin de parcours. Dans les premiers temps, le périmètre circonscrit de l'activité permet de se concentrer sur un spectre étroit de dossiers et évite de se disperser. Le tuteur ou le manager étant toujours à proximité, les configurations inattendues peuvent être anticipées de manière plus sereine.

Si le choix d'une immersion immédiate plutôt qu'une modularité est un discriminant majeur des parcours d'apprentissage, le "qui fait quoi" dans l'accompagnement de l'apprenant trace un second axe de différenciation entre les équipes.

2.2. Un tuteur-pivot versus une fonction tutorale d'équipe

2.2.1 Tuteur réglementaire et tuteur collègue

Le terme "tuteur" peut s'entendre de deux manières. Dans nos entretiens, il désigne généralement un collègue expérimenté qui accompagne l'apprenant dans sa montée en compétences. Ce tuteur collègue ne doit pas être confondu avec le tuteur réglementaire ou maître d'apprentissage des contrats d'alternance. Si les deux rôles peuvent être réunis sur la même personne, il arrive aussi que ce soit un manager qui prenne en charge l'interface avec les écoles. Pour éviter la confusion, c'est au collègue confirmé que s'appliquera le terme tuteur dans la suite de l'étude.

2.2.2 Le tuteur, d'un modèle aux pratiques

L'OPCO Atlas regroupe les interventions du tuteur (réglementaire) en quatre activités principales : 1. L'accueil et l'intégration, 2. L'organisation, 3. La transmission et l'accompagnement, 4. L'évaluation (Cf. l'extrait du guide pratique de l'Opco Atlas en annexe). L'observation fait cependant ressortir le décalage entre les pratiques des tuteurs et ce que pourrait suggérer ce référentiel type.

Dans les parcours étudiés, l'étendue des activités des tuteurs nous est apparue plus modeste. Ils ne figurent pas comme intervenants principaux et parfois même n'interviennent pas du tout lorsque l'on reprend ces missions une à une. *L'accueil et l'intégration* sont pour l'essentiel assurés par des sessions d'intégration/découverte de l'entreprise, le plus souvent conçues et animées par la formation et/ou les équipes RH. *L'organisation* de son activité est largement pré-cadrée par le système de production en place (flux de dossiers, outils, procédures). Le manager de proximité intervient fréquemment dans la définition du plan de travail de l'apprenant auprès du tuteur à l'intérieur de cet espace. La progressivité et la modularité des apprentissages ne sont pas conçues par le tuteur, mais par les fonctions en charge de l'ingénierie du parcours qui alterne formation théorique et ancrage des savoirs sur le poste. Dans ce cadre même, c'est souvent le manager qui sélectionne les dossiers dont la charge sera confiée au nouveau collaborateur dans ses premières semaines d'apprentissage. Il n'est pas d'activités jusqu'à *la transmission et l'accompagnement* qui ne soient pas concernées par une pluralité d'intervenants, un domaine où l'on aurait pu penser que la position du tuteur était davantage inexpugnable. Dans plusieurs des parcours, c'est même un tiers extérieur à l'équipe qui agit auprès de l'apprenant sur son poste de travail, dans un rôle d'apport, d'ancrage et de validation des connaissances. Quant à *l'évaluation*, celle du tuteur est régulièrement croisée avec celles du formateur et du manager de proximité. Elle n'est donc pas exclusive.

Intervenant
Tuteur
Accueil
intégration
découverte
formation
Organisation
Apprenant
Manager
Plan de travail
Progressivité
Apprentissage
Savoirs
Collaborateur
Transmission
Accompagnement
Évaluation

2.2.3 L'accompagnement irremplaçable d'un binôme

C'est peut-être pour cet ensemble de raisons que certains de nos interlocuteurs hésitent à utiliser le terme de tuteur pour lui préférer celui de binôme. C'est le terme que nous proposons pour distinguer ce qui apparaît comme la raison d'être de tous les tuteurs, quelles que soient les autres missions associées à leur rôle.

Au quotidien, le binôme apporte la rassurance d'une relation mêlant exigence et bienveillance, quand l'ignorance (relative) de l'apprenant l'expose à "mal faire". C'est la garantie d'accéder à un interlocuteur sans crainte de déranger, de pouvoir trouver une réponse sans délai, de ne pas rester bloqué face à un problème. Plus encore, c'est la possibilité pour l'apprenant, à partir des *feedbacks* que son tuteur lui adresse, de situer en continu ses accomplissements et les progrès qu'il lui reste à faire, en dehors du cadre plus formel de l'entretien managérial.

Quand les choses fonctionnent bien, ces interactions produisent une relation d'une qualité humaine particulière. La proximité physique au quotidien offre à ce développement un terrain plus favorable. De ce point de vue, la diffusion du télétravail pourrait réduire ou contraindre la spontanéité de ces interactions. Par-dessus tout, la relation binôme/accompagné dessine un espace singulier, où la gratuité et la générosité d'une relation interpersonnelle se mêlent aux considérations de performance attendue par l'entreprise. Les fréquents témoignages de reconnaissance des apprenants (et l'appréciation des tuteurs) s'éclairent à la lumière ce que ces dons et contre-dons impliquent

... le binôme apporte la rassurance d'une relation mêlant exigence et bienveillance...

2.2.4 Du côté du tuteur-pivot

L'échantillon de cas observés montre la diversité des dispositifs d'accompagnement des apprenants. L'organisation de la fonction tutorale (au sens large) différencie les parcours selon qu'elle s'identifie à une personne ou fait davantage appel à une collaboration d'équipe.

C'est dans l'accompagnement des nouveaux gestionnaires en assurance vie que la prise en charge de l'apprenant par le tuteur est de loin la plus complète. Ici, le tuteur prend seul la fabrique des compétences, de A à Z, dans un modèle où aucune formation ne précède ni n'accompagne l'apprentissage (ce qui n'exclut pas la supervision d'un manager toujours proche). C'est également le seul cas où les objectifs de production propres au tuteur sont aménagés, reconnaissant la valeur de ce travail aux yeux de l'organisation de la manière la plus tangible.

L'accompagnement du conseiller commercial itinérant illustre un autre genre de tuteur-pivot. A la différence des autres tuteurs, cet accompagnant exerce une fonction différente de la personne qu'il encadre. Dans ce cas de figure, la mission devient un métier à part entière et structure un poste. Un manager de l'intégration porte la responsabilité de l'animation et du développement de trois collaborateurs au maximum, depuis leur recrutement jusqu'à 18/24 mois après l'embauche.

Dans l'alternance des semaines en formation ou sur le terrain, il démontre la méthode de vente chez le client, puis observe et corrige sa mise en œuvre dans la prospection et en clientèle. Dans la continuité de son parcours, il suit au quotidien les performances d'activités et de ventes du collaborateur, et l'accompagne dans sa montée en compétences commerciales.

2.2.5 Du côté d'une fonction tutorale d'équipe

Dans les parcours de conseiller clientèle en agence, d'indemnisateur auto ou habitation, de gestionnaire technique ou négociateur en construction, cette figure centrale du tuteur devient à l'inverse moins nette. C'est dans ces configurations qu'il arrive que le tuteur soit appelé "binôme". Dans ces contextes, le collègue expérimenté apporte une assistance de proximité plus qu'il ne remplit une fonction véritablement tutorale, même dans un sens limité du terme. On voit cette fonction d'assistance ressortir encore plus nettement dans l'agence commerciale, où l'apprenant peut aussi actionner une hotline et ne pas charger son seul collègue d'une mission d'accompagnement trop lourde.

Dans ces configurations, le développement des collaborateurs n'échoit pas à un tuteur mais se distribue entre plusieurs personnes. Cela débute d'abord par le manager qui peut être mobilisé au-delà du management global de la performance. A la suite des formations présentielle, c'est au manager du groupe d'agences de superviser l'ancrage des savoirs et l'adoption des bonnes pratiques. Pour les métiers techniques de la construction, par exemple, le responsable d'équipe est amené régulièrement à rentrer avec l'apprenant dans le concret des dossiers qui présentent des difficultés techniques ou relationnelles particulières. Dans le cas étudié en indemnisation auto et habitation, c'est l'équipe managériale qui se met en scène dans des sketches d'appels entrants pour que le collaborateur réalise ce que l'on attend de lui dans cette phase clé et souvent stressante de l'apprentissage.

Ancrage
des savoirs

Adoption
des bonnes pratiques

Difficultés techniques ou
relationnelles particulières

Mais l'évolution la plus remarquable est l'apparition de fonctions hybrides, à la croisée de la formation et du développement des compétences "sur poste". Dans certaines équipes de production ou d'indemnisation, le formateur se partage entre séances collectives et travaux appliqués en tête-à-tête. A la demande du manager, ils conçoivent ensemble les objectifs de courtes séances permettant de réarticuler la théorie et la pratique sur les dossiers où l'apprenant rencontre des problèmes. Depuis la mise en place de ces dispositifs, les parcours des collaborateurs s'individualisent de plus en plus, au plus près de la diversité des portefeuilles de contrats confiés et des points particuliers à travailler pour une meilleure maîtrise individuelle des apprentissages.

Dans les centres d'indemnisation de cette entreprise, une responsable est dédiée à des missions d'assistance technique, de formation et d'expertise. Rattachée à une direction support, sa relation avec les équipes d'indemnisation et leur manager n'est pas de nature hiérarchique mais fonctionnelle.

Dans le cadre d'un parcours d'apprentissage progressif et modulaire, c'est elle qui prend le relai de la direction formation pour former aux garanties les plus complexes. Au titre de l'assistance technique, c'est vers elle que se tourne l'apprenant en cas de difficultés, en allant la voir dans son bureau ou en soumettant pour validation son dossier grâce à un outil en ligne. Des missions d'expertise conduisent également cette intervenante à participer à différents projets, tel le lancement d'un nouveau contrat habitation par exemple. La réunion de différentes missions sur une même personne illustre cette recherche d'intégration des dimensions marketing-opérations-compétences. Le découplage entre le management de la performance (hiérarchique) et celui du développement des compétences (fonctionnel) n'est pas sans évoquer les préconisations des modèles agiles (voir notre étude de décembre 2021). Ce manager intervient ainsi à côté des autres accompagnants (tuteur, formateurs et autres collègues) tissant autour de l'apprenant un écosystème d'apprenance particulièrement dense.



2.3. D'un apprentissage sur le tas... à une ingénierie des situations complexes ?

2.3.1 Situations simples, compliquées, complexes

Dans tous les métiers, la part des situations de travail simples est en forte baisse. Nombre de tâches qui leur étaient associées ont été automatisées, transférées au client (self care) ou à l'intermédiaire (délégation). Grâce à leur prise en charge par les outils, les tâches compliquées suivent la même tendance. Après ces reflux, il tend à rester dans l'activité une part croissante de situations complexes.

"Une situation de travail complexe est constituée d'éléments différents, imbriqués, combinés d'une manière qui n'est pas entièrement compréhensible par notre niveau de connaissance.

Elle dépasse nos capacités de modélisation et d'entendement.

Notre expertise métier ne suffit pas pour la résoudre. Nous devons faire appel à d'autres compétences : nos compétences sociales, adaptatives et cognitives : nos *softskills* ou compétences douces."

Connaissez-vous la différence entre une situation de travail compliquée et une situation complexe ? Jean François Brémont.

<https://www.linkedin.com/pulse/connaissiez-vous-la-diff%C3%A9rence-entre-une-situation-et-complexe/?originalSubdomain=fr>

Les apprenants interrogés rapportent des illustrations très variées de tels contextes. C'est notamment le cas lorsqu'un doute légitime existe sur les règles applicables à la souscription d'un contrat ou d'indemnisation d'un sinistre. Mais aussi quand l'information disponible prête à plusieurs interprétations possibles, lorsque l'enregistrement de l'affaire impose de jongler et de la rentrer "au chausse pied" dans le système informatique, ou encore lorsque l'application de la règle peut être questionnée en regard de considérations relationnelles ou commerciales.

Dans la relation commerciale, le complexe, c'est le défi de capter l'intérêt d'un prospect pour obtenir un rendez-vous, puis de découvrir ses besoins à son écoute... Pour l'indemnisateur, c'est la difficulté de "vendre" à l'assuré la justesse du règlement du sinistre. C'est aussi la gestion de l'insatisfaction du client, qui va parfois jusqu'à des incivilités ou des agressions verbales...

2.3.2 Au défi d'une ingénierie spécifique

L'ingénierie des parcours d'apprentissage est très logiquement conçue en fonction des situations simples ou compliquées. Elle est beaucoup moins pensée – sauf l'exception notable de la vente itinérante – en fonction de configurations complexes. Cette ingénierie du simple ou du compliqué peut s'appuyer sur une modélisation du métier dont elle extrait représentations, savoirs, règles, gammes opératoires, etc. Autant de contenus qu'il revient ensuite à la formation de transmettre, puis à des accompagnants de s'assurer que les apprenants mettent correctement en œuvre ces savoirs professionnels.

De fait, une grande partie des innovations organisationnelles observées s'appliquent à cette charnière située entre théorie et mise en pratique. Mais qu'en est-il de la préparation aux situations complexes ? Comment sont développées des compétences qu'aucun savoir préalable ni formation ex ante ne peuvent véritablement préparer ou transmettre ? Dans ces configurations, est-on ramené à une formation sur-le-tas par accumulation d'expériences ? ou les pratiques observées relèvent-elles d'une ingénierie spécifique qui ferait de la complexité sa matière première même ?

2.3.3 De bonnes pratiques sans routines ?

Les personnes qui conçoivent et accompagnent les parcours d'apprentissage n'ont pas attendu 2023 pour travailler sur cette matière. Dans le domaine relationnel et commercial, de nombreux parcours intègrent des séquences dans lesquelles les accompagnants observent l'activité du collaborateur débutant et lui font un retour sur sa pratique. Dans la vente itinérante, il est courant que le "maître d'apprentissage" démontre chez le client la bonne manière de réaliser un entretien de vente avant de laisser la place à l'apprenant, d'abord en mode semi assisté puis autonome. Pour les conseillers clients (vente, indemnisation, opérations d'assurances...), les debriefs de prises d'appel client, en double écoute, sont choses fréquentes. Dans le domaine technique des risques complexes (souscription d'entreprises...), l'abord de ces situations suscitent de nombreux échanges informels entre collègues. Mais elles peuvent aussi donner matière à des disputes professionnelles autour de dossiers concrets, dans le cadre plus organisé de réunions d'équipe.

**Mais qu'en est-il
de la préparation
aux situations
complexes ?**

Cependant, sauf ce dernier cas et pour la vente itinérante, ces bonnes pratiques ne donnent toutefois pas l'impression de s'inscrire durablement dans de véritables routines. Différents obstacles peuvent en effet contrarier un déploiement plus systématique. D'abord, la difficulté pour les accompagnants de dégager le temps indispensable. C'est également l'idée que cet investissement, coûteux en temps, peut être allégé ou interrompu dès lors que les compétences deviennent suffisantes. De fait, insuffisance et excellence ne sont pas traitées de manière symétrique.

A *minima*, la priorité du management est d'éliminer la mauvaise expérience de l'assuré et le risque d'une recommandation client négative. La double écoute différée de l'enregistrement du dialogue conseiller/assuré sera déclenchée lorsque l'évaluation du client est inférieure à une certaine note. A l'autre bout du spectre, s'investir pour élever le niveau de l'apprenant de "satisfaisant" à "très bon", voire "excellent" est moins fréquent. La forte proportion des notes de satisfaction (très) proches du maximal (sur le marché des particuliers) peut conforter les uns et les autres dans l'idée qu'il n'y a rien d'urgent ou d'indispensable à le faire. Il faut alors une stratégie de service client particulièrement volontariste et ambitieuse pour ne pas se contenter de ces bons résultats (et développer un profil de collaborateurs au-delà des standards de place). On observera que la configuration est différente quand les apprenants travaillent avec des clients ou partenaires initiés (agents, courtiers, experts, avocats...) pour lesquels il s'agit de satisfaire des normes de professionnalisme beaucoup plus exigeantes.

Satisfaisant
Très bon
Excellent

Enfin, d'autres freins tiennent aux difficultés de l'exercice pour les accompagnants eux-mêmes. Savoir observer un apprenant en situation de travail, analyser ses pratiques, lui faire un *feedback* approprié n'est pas donné à tout le monde. Il est relativement facile de signaler la non-conformité d'une action par rapport à des éléments normés, techniques ou relationnels (*do/don't*, éléments de langage, etc.). Mais cette posture de sachant n'est plus tenable sur des terrains sans référentiel, dans des contextes d'improvisation, là où domine la subjectivité des interactions humaines.

2.3.4 Une activité solitaire de groupe

Ainsi, l'apprentissage des situations complexes est le plus souvent un exercice solitaire. Dans la grande majorité des cas, l'apprenant (mais aussi le collègue confirmé) vit seul ces épreuves, fait (plus ou moins) une auto-évaluation de sa prestation pour lui-même et reconsidère (éventuellement) ses manières de faire. La conclusion favorable de son action (une vente) ou l'absence d'incidents (relationnels, techniques) valide à ses yeux sa pratique. L'apprenant développe dans ces différentes natures d'action un répertoire personnel, une certaine habitude, un tour de main dans la manière de "prendre le problème". Cela n'empêche pas que, pour une même nature d'actions (ex : la gestion d'un assuré mécontent), des traits communs se retrouvent chez tous les collaborateurs. Mais ce genre professionnel partagé par les individus laisse s'exprimer d'importantes variations de style d'une performance à l'autre (voir encadré page suivante).

Le genre d'activité professionnelle peut donc se définir comme l'ensemble des manières de faire et de dire d'un milieu professionnel ; c'est la manière dont un collectif de travail a traduit les prescriptions pour les adapter aux conditions réelles de travail. C'est un intercalaire culturel entre la tâche collective et l'activité personnelle. Ce sont les obligations que se donne un groupe de travail pour pouvoir fonctionner (se coordonner, coopérer). Ces obligations s'intercalent entre le sujet et la tâche qu'il réalise et lui fournissent des balises éprouvées pour faire face aux contraintes de la situation.

Genre et Style dans Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (2022) – Frédéric Yvon et Philippe Veyrunes. Voir l'article dans : https://www.researchgate.net/publication/293414732_Genre_et_style

L'analyse en termes de genre/style a été mobilisée sur les problématiques de santé au travail. Mais cette approche résonne très fort aussi avec les défis de l'apprentissage (voir en annexe la note d'Ergonomia : le collectif de travail, un enjeu de santé). Les dispositifs de co-développement, familiers des professionnels RH, offrent un exemple d'ingénierie qui stimule la dynamique genre/style. Son protocole illustre, à une échelle micro, l'ambition de co-transformation des individus et des équipes : un collaborateur qui consulte ses collègues sur une situation complexe, le regard croisé de styles différents sur le problème, un dialogue au sortir duquel les réponses que chacun apportait jusque-là peuvent être remises en cause. Le genre professionnel n'y apparaît pas comme un ensemble de règles figées et d'application stricte. Il s'offre plutôt comme un répertoire plastique, en continuelle recomposition, ouvert à interprétations, variations et enrichissements par les collaborateurs... avec leurs différents styles.

2.3.5 Quelle place d'une "ingénierie genre/style" dans les parcours d'apprentissage ?

On observera que ce travail n'a pas besoin de dispositifs dédiés pour se produire. Fort heureusement en effet, les collectifs de travail sont continuellement traversés par des discussions informelles entre collègues, qui remplissent cet office. Il demeure que les transformations du travail pourraient nécessiter le développement d'une ingénierie dédiée genre/style. Que peut-on dire dès lors de la diffusion de ce type de démarche ? Les micro-études ne permettent pas de répondre à une question aussi vaste. Impossible pour nous, notamment, d'évaluer dans quelle mesure les réunions d'équipes sont l'espace de discussion des situations complexes en groupe (à côté de leurs fonctions plus classiques d'informations ascendantes et descendantes). Tout au plus pouvons-nous repérer des environnements plus ou moins favorables à cette dynamique de groupe.

Celle-ci opère plus facilement dans le domaine technique. Plus les exceptions et les cas particuliers deviennent la norme, plus les collectifs de métiers ont besoin de se retrouver pour élaborer en continu leur doctrine. Dans notre échantillon, la souscription des risques d'entreprises (dans un contexte de délégation aux courtiers) offre l'illustration la plus aboutie d'un travail permanent de ce type.

Dans ces environnements, les réunions d'équipe sont aussi utilisées pour que chacun puisse rapporter et discuter avec ses pairs des dossiers complexes qui l'occupent. Collaborateurs confirmés ou novices deviennent témoins ou acteurs de la fabrication d'une partie des règles qu'ils appliquent. Dans le domaine de l'indemnisation en construction, les dossiers complexes sont aussi une occasion privilégiée pour l'accompagnant de prendre un temps conséquent avec l'apprenant, d'éprouver son raisonnement et ses positions, de l'engager dans un dialogue entre un professionnel confirmé et un professionnel en devenir, par-delà leurs différences d'expertise. Cette dynamique ne se laisse cependant pas voir au même degré dans les risques de fréquence. Dans ces métiers beaucoup plus normés, les situations complexes sont par définition plus rares. Les réunions d'équipe peuvent néanmoins être des moments privilégiés pour remonter des problèmes rencontrés, convenir de la position à tenir ou de la demande de clarification à adresser aux services techniques.



Il est certainement plus difficile de faire de la relation client, proprement dite, le même objet de dialogue. Ainsi, l'expérience par les collaborateurs de situations tendues voire conflictuelles avec les assurés est un terrain privilégié pour ce type d'échanges. Le collaborateur qui a subi une épreuve émotionnelle (agression verbale...) est le plus souvent conforté par la solidarité spontanée de ses collègues. Mais il faut un cadre plus structuré pour stimuler et accompagner un travail réflexif de l'apprenant sur ses pratiques, sa manière de vivre et de gérer ces problèmes. Lorsque le parcours d'apprentissage investit cette question, c'est la formation à la gestion des conflits qui offre, parmi celles que nous avons rencontrées, le meilleur environnement et la prise de recul pour une introspection nécessaire. Les apprenants qui en ont bénéficiés sont souvent marqués par les sessions portant sur la gestion des conflits et autres thèmes proches. Ils rapportent leur prise de conscience de certains traits à observer et à retravailler dans leurs propres pratiques. Une action de formation qui n'est pas sans évoquer les effets recherchés de l'AFEST dans son exigence réflexive.

Situation tendue
Épreuve émotionnelle
Agression verbale
Cadre structuré
TRAVAIL RÉFLEXIF
Manière de vivre
Gestion des conflits
Solidarité spontanée
AFEST

Les ambitions de la relation client devraient cependant aller bien au-delà de la gestion maîtrisée des situations conflictuelles. De nombreux assureurs aspirent à se distinguer par une attitude et un comportement de leurs collaborateurs qui rendent unique l'expérience client de leurs assurés. Une telle matière se prêterait assurément dans les collectifs à des observations croisées entre pairs, à des disputes ou controverses professionnelles. On ne voit cependant pas ou peu de dispositifs de développement professionnel collectif de ce type. Ne serait-ce pas pour demain la nouvelle frontière des parcours d'apprentissage ?

III. Conclusion/synthèse : les chemins de l'apprenance

Temps
 Délai
MOIS
 Période
 Durée
Année
 Audace
 Créativité
Empathie
 Gestion du temps
 Résolution de problèmes
Softskills
 Confiance
 Conclusion
 Conscience
 Curiosité
 Prise de recul
 Vision
 Communication
 Intelligence émotionnelle
 Motivation
 Gestion du stress
 Présence
 Négociation
 Esprit d'entreprendre
 Sens du collectif
 Souplesse cognitive
 Intuition
 Parcours
 Contribution
 Production
 compétences
 Processus
 Reconnaissance
 responsabilité
RISQUES
 ACCOMPAGNANTS
 Collègue
 Équipe
 Collectif
 Clients
 Appels
 Mails
 Demandes
 Relation
 Vente
 conseil
 Intervenant
 Tuteur
Accueil
 intégration
 découverte
formation
 Organisation
 Apprenant
 Manager
 Plan de travail
 Progressivité
 Apprentissage
 Savoirs
 Collaborateur
 Transmission
 Accompagnement
 Évaluation
 Satisfaisant
 Très bon
 Excellent
 Situation tendue
 Épreuve émotionnelle
 Aggression verbale
 Cadre structuré
 TRAVAIL RÉFLEXIF
 Manière de vivre
 Gestion des conflits
 Solidarité émotionnelle
AFEST

L'avènement d'une société de la connaissance conduit à porter une attention croissante à la notion d'apprenance. Dans les entreprises d'assurances comme ailleurs, dans tous les métiers, l'activité requiert de plus en plus un "ensemble de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations, formelles ou informelles, de façon expérimentielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite".

Le développement de ces "dispositions favorables" impose aux entreprises de penser "système" en intégrant la formation stricto sensu dans un ensemble plus vaste. Cet écosystème d'apprenance (plutôt qu'organisation apprenante, car seuls les individus apprennent) est donc constitué de l'ensemble des acteurs, systèmes et outils, mais aussi repères du genre professionnel avec lesquels le salarié interagit et approfondit ses savoir-faire.

Cette revue de quelques parcours d'intégration donne un petit aperçu de la multiplicité et de l'interdépendance des facettes et leviers qu'un tel environnement recouvre. Elle suggère aussi la variété des situations, interventions, outils, supports, etc. qui peuvent être exploités (un peu, beaucoup... ou pas encore) dans une perspective d'apprentissage. Elle confirme qu'il est peu de choses dans les activités du quotidien qui, orientées et gérées d'une certaine façon, ne puissent devenir des opportunités d'accomplissement des individus ou des équipes. Ce qui produit peut développer, ce qui développe contribue à produire : la logique de l'écosystème d'apprenance invite à concevoir et à manager les organisations dans cette perspective duale.

Sur ces chemins de l'apprenance, nous avons également vu l'importance des investissements de structuration, de coordination et d'outillage des individus et des équipes. Il devient de plus en plus improbable qu'un apprenant ne puisse accéder en temps utile aux savoirs et aux supports de proximité. Les entreprises d'assurances maîtrisent de mieux en mieux la distribution et l'ancrage des savoirs. Un apport indispensable dans un contexte d'explosion des normes, règles et procédures, dans le même temps où l'état du système éducatif laisse craindre un tassement des compétences cognitives.

Si donc la vigilance sur la transmission et l'ancrage des savoirs reste de mise, c'est encore davantage la capacité des organisations à faire progresser les apprenants sur les situations de travail complexes qui interroge. Leur importance croissante semble comme en attente d'une percée de l'ingénierie du développement des personnes. De ce point de vue, l'idée selon laquelle "les compétences douces" seraient innées et rétives à toute évolution, constitue une croyance limitante qu'il convient donc de dépasser.

Ce défi des *softskills* ne va pas sans présenter quelques paradoxes. Car si les RH, formateurs et managers peuvent se sentir peu préparés et relativement désarmés pour les développer, les épreuves du travail réel s'en chargent quant à elles.

Dans ces configurations, les progrès de l'apprenant procèdent par accumulation d'expériences sur le tas, quelques fois tutorées, le plus souvent solitaires. Aussi, plutôt que de laisser la nature seule faire son œuvre, comment concevoir une ingénierie plus volontaire ?

Après la distribution et l'ancrage des savoirs, l'apprentissage se trouve aujourd'hui placé au pied du mur de la nouvelle vague de rationalisation qu'appelle le travail complexe. On ne voit pas pour le moment que l'état de l'art permette à cette ingénierie de surmonter assurément l'obstacle. Une situation somme toute normale lorsque l'on prend la mesure du changement radical que va impliquer sur une ou deux décennies le passage de la (con)formation à des savoirs à une capacité d'initiative créative.

Ainsi, la confrontation avec le travail complexe convoque des approches et des concepts investis par des disciplines complémentaires telles que l'ergonomie, la clinique de l'activité et la didactique professionnelle. C'est à elles que nous avons par exemple emprunté les notions de genre et de style. En mettant l'accent sur la réflexivité, l'AFEST fait rentrer un aspect de ces ressources par une première porte. Pour l'essentiel cependant, l'apport des sciences du travail "réel" demeure à la lisière de l'entreprise. Il viendrait sûrement à l'esprit de peu de monde de faire aujourd'hui de la formation aux sciences du travail une pierre angulaire des formations managériales. Osons donc inviter tous les acteurs à s'intéresser à ces travaux, à éprouver leurs concepts et méthodes pour juger de ce qu'elles peuvent leur apporter dans leurs pratiques professionnelles quotidiennes.



IV. ANNEXES

4.1. Méthodologie de l'étude

4.2. Thèmes et questions du guide d'entretien

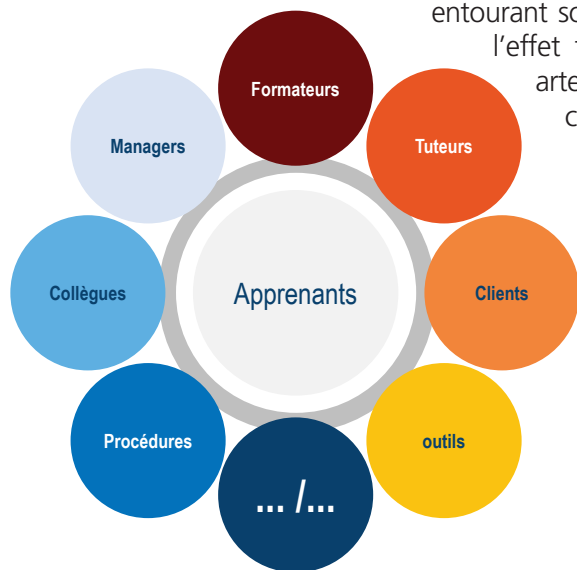
4.3. Guy JOBERT : Les formateurs d'adultes et l'idéologie du changement

4.4. Opco ATLAS : Les missions du tuteur/maître d'apprentissage

4.5. ERGONOMNIA : Le collectif de travail : un enjeu de santé

4.1. Méthodologie de l'étude

Le prisme de la fabrique des compétences



entourant son activité sur le poste de travail. Sous cette focale, il s'agirait de suivre l'effet formatif des interactions entre le collaborateur novice et les acteurs/artefacts qui l'entourent : formateurs, tuteurs, managers, collègues, mais aussi clients, outils, procédures... A cette liste, il faudrait ajouter l'apprenant lui-même, dont l'analyse réflexive constituerait l'enjeu central pendant cette période. Ainsi formulée, l'ambition d'une telle enquête ressemble à une gageure. Elle suppose en effet de "vivre la vie" de l'apprenant, de suivre le même apprentissage pratique. Plusieurs expériences seraient même nécessaires pour rendre compte de la diversité des métiers et des environnements en entreprise, ce qui est naturellement impossible. On voit les défis de dispositifs et de méthodes auxquels confronterait l'idéal d'une telle enquête. Si donc ce Graal est hors de notre portée, il est néanmoins possible de progresser dans cette direction avec une ambition plus modeste.

De la qualification à l'apprenance...

Les assureurs disposent d'une longue expérience de formation de leurs collaborateurs, en interne ou via des écoles. Au temps du digital, ces actions de qualification requièrent cependant autre chose que de la formation, entendue comme "un ensemble de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite", autrement dit l'apprenance (P. Carré, 2005, L'apprenance, Dunod).

La composition d'un environnement susceptible de développer chez chaque salarié de telles capacités est donc d'une importance stratégique. Pourtant, nous avons encore du mal à nous représenter complètement ce que cette "organisation apprenante" recouvre. Les initiatives n'ont cependant pas manqué au cours des dernières années qui participent toutes de cette culture.

Si nous avons déjà évoqué nombre d'entre elles dans le Baromètre ou dans des études thématiques, nous n'avons jamais considéré le "tout" dans une perspective d'ensemble prenant en compte la multitude des leviers de l'apprenance.

Au travers de la focale particulière de la fabrique des compétences dans les mois suivant la prise de poste, nous avons souhaité rendre compte davantage du contour et des composantes d'un tel système et de leurs interactions. Une telle perspective devrait aider à mieux voir les transformations déjà accomplies par nos organisations qualifiantes traditionnelles. Elle devrait aussi aider à identifier les obstacles et ce qu'il reste à parcourir sur ce chemin.

Le parcours d'apprentissage comme unité d'analyse

Novices ou confirmés, les enjeux de l'apprenance concernent l'ensemble des collaborateurs. S'agissant d'une première cependant, il est apparu plus raisonnable de nous concentrer dans cette étude sur des personnes débutant dans leur poste. Les dispositifs d'intégration présentent ici l'avantage d'être souvent structurés et lisibles. Pour emprunter au judo, le passage de la ceinture blanche à la ceinture jaune offre à l'enquêteur davantage de prises. Les difficultés du recrutement et les défis de la prise de poste justifient aussi la sélection de cette cible. Le parcours d'apprentissage sera ainsi défini comme l'ensemble des expériences qui font progresser l'apprenant dans une autonomie croissante.

Un tel parcours s'inscrit néanmoins dans une durée, même s'il est plus facile de s'accorder sur le début que sur le moment où il s'achève. Il s'inscrit aussi dans un espace, le creuset où les interactions de l'apprenant avec son environnement prennent place, là où une grande diversité d'acteurs, mais aussi de processus et d'outils, tissent la trame d'un "écosystème d'apprenance". Ce dernier constitue ainsi l'unité d'analyse et le cadre de recueil des matériaux de nos micro-études.

Un groupe de travail et des micro-études

Sur un tel sujet, il était naturellement indispensable de recueillir l'expérience des salariés sur leur progression dans leur poste. Il était tout aussi important de connaître l'écosystème d'apprenance où se formaient ces expériences. Les 9 micro-études réalisées en entreprises sur différents métiers voulaient répondre à ces deux exigences. En amont, un entretien avec les managers, formateurs, responsables RH de l'apprenant (étape 1) recueillait les caractéristiques du poste et de son environnement de travail. Il permettait également de préciser les dispositifs de formation et d'accompagnement de ces apprentissages. Le cadre ainsi posé, les entretiens individuels avec les apprenants pouvaient ensuite se concentrer sur le vécu de l'apprentissage (étape 2). En retour, un échange avec les managers, formateurs et responsables RH permettait d'approfondir les thèmes les plus marquants de ces témoignages (étape 3). A partir de tous ces matériaux, une note de synthèse à ces contributeurs marquait la conclusion de la micro-étude (étape 4).

En parallèle, une démarche conduite avec trois écoles d'assurances conduisait à appliquer le même questionnement à des étudiants en alternance.

Ces entretiens ont ainsi servi de matériaux complémentaires pour des échanges en groupes de travail qui ont réuni les représentants des entreprises et des écoles. Micro-études et observations des participants à ce GT sont la matière première du présent rapport. Comme à l'accoutumée, la forme et le contenu de leur restitution n'engagent ici que l'Observatoire.

Un dispositif "à l'intérieur" des entreprises

Si notre habitude est d'interroger des sachants issus des métiers et des professionnels RH, c'est la première fois qu'un dispositif d'enquête conduisait à se rapprocher d'aussi près des équipes de l'entreprise. Que nos partenaires RH soient ici vivement remerciés car ils ont fait bien plus que relayer et se sont largement investis pour porter notre demande auprès de leurs collègues. Les échanges que nous avons eu en amont ont permis d'ajuster le dispositif à chaque contexte. Les démarches qu'ils ont faites auprès de leurs business partners, managers des directions métiers, formateurs... ont été déterminantes pour le déroulement fluide de l'étude. Nos remerciements vont aussi tout particulièrement aux managers qui ont bien voulu accepter que ce "corps étranger" puisse avoir une vue sur une (toute) petite partie de la vie de leur équipe. Un grand merci enfin à l'ensemble des personnes interviewées, formateurs, responsables RH... et apprenants, bien sûr, pour le temps consacré et les témoignages d'expérience qu'ils ont bien voulu apporter à cette étude.



9 micro-études



Ce sont ainsi 9 parcours d'apprentissages que nous avons pu explorer dans différents métiers et entreprises. Il nous intéressait de comprendre la progression de l'apprenant, quel qu'ait été son cheminement antérieur ou la voie d'accès à son poste. Parmi les témoignages recueillis, on trouvera aussi bien des nouveaux embauchés en CDI, des contrats de professionnalisation ou d'apprentissage, ou des salariés plus anciens dans le cadre d'une mobilité interne. Il appartenait à l'entreprise de sélectionner le métier sur lequel porterait la micro-étude. Aux commerciaux, souscripteurs, indemnitateurs, chargés d'opérations d'assurances... il convient aussi d'ajouter les aperçus sur d'autres métiers, dans les environnements (agence, courtage, expert...) auxquels nous ont donné accès la dizaine d'entretiens avec les étudiants en alternance dans les écoles d'assurances.

Questionnement et guides d'échanges

Le parcours vécu par l'apprenant mêle des éléments extérieurs (le contenu des formations, une organisation du travail...) et la subjectivité d'une personne. A la croisée des deux, la performance requiert en effet une mobilisation subjective qui va bien au-delà de l'application des savoirs qu'il revient à la formation de transmettre. Une perspective que résume Guy Jobert dans les deux extraits d'une intervention publique (à suivre en annexe).

Le recueil des éléments extérieurs ne soulevait pas de difficulté particulière. La réunion de l'étape 1, associant managers et formateurs, s'appuyait sur un guide d'entretien : une première partie pour comprendre le métier et l'environnement du poste de travail, une seconde pour décrire le dispositif de formation et d'accompagnement de l'entreprise.

Dans la seconde étape, le questionnement de l'apprenant s'avérait davantage délicat. Dans le cadre contraint d'un entretien unique, l'échange s'appuyait sur un guide transmis préalablement (en annexe). Il les invitait à un exercice réflexif pour qu'ils repassent le film des événements depuis leur entrée en fonction. La première partie aborde la manière dont le nouveau titulaire découvre, reconnaît et prend possession de son poste ; la deuxième est centrée sur les épreuves rencontrées dans les situations-problèmes du travail et la manière dont l'apprenant y a fait face ; la troisième partie interroge l'apport des accompagnants (au sens large) et la reconnaissance de son travail par les autres.

Le parcours d'apprentissage, un objet pour la réflexion à construire

*Pour le dictionnaire Larousse, la **formation** est "l'action de donner à quelqu'un, à un groupe, les connaissances nécessaires à l'exercice d'une activité"*

Depuis 50 ans, c'est vers la formation que l'on se tourne généralement dès qu'un problème de compétence se pose. Même en prenant en compte la complexité du travail réel, c'est toujours l'action de formation, encadrée par le droit du travail, qui façonne les interventions, fonctions, métriques, financements... Celle-ci offre un objet bien circonscrit dans l'espace et dans le temps, réductible à des caractéristiques précises (objectifs, modalités, durée, nombre de stagiaires...) et adossé à un vocabulaire universel auquel chacun peut se relier sans problème.

Au regard de cette sophistication, le parcours d'apprentissage apparaît comme un terrain en friche. Comment celui-ci pourrait-il être "opérationnalisé" alors qu'il est conceptuellement déjà si dur à construire ? Sa modélisation se heurte à un problème de contenu et de frontière. S'il doit accueillir tous ceux qui participent à la fabrique des compétences de l'apprenant, comment distinguer et relier ensemble des éléments aussi différents, dans une représentation lisible ? Face à cette complexité, la tentation est grande de braquer le projecteur sur un aspect particulier et de laisser le reste dans l'ombre.

Les deux parties de l'étude

Le présent rapport essaie de ne rien privilégier ni occulter de ce que nous avons aperçu de ces parcours d'apprentissage. Hard/soft, humain/"orga", théorie/pratique, cognition/émotion, prescription/improvisation, interne/externe, accompagnants/accompagnés... on trouvera toutes ces catégories entremêlées dans cette étude.

La première partie vise à identifier ce qui, au-delà de la diversité des métiers, rapproche entre eux les parcours d'apprentissage. Dans les neuf micro-études, nous avons recherché les traits qui leur étaient communs. Il ressort ainsi que la logique de rationalisation, après avoir transformé la production, s'applique aussi désormais au processus d'intégration. Dans tous les parcours, les entreprises se sont organisées pour accueillir des collaborateurs sans formation préalable ni expérience en assurance. Quoi qu'il en soit, l'apprentissage s'inscrit dans un temps relativement long, rendu compatible avec une contribution à la production quasi immédiate.

Dans une démarche inverse, la deuxième partie caractérise les parcours à partir de leurs différences. Au-delà de la technique, du marché et des clientèles, ceux-ci ne se positionnent pas au même endroit sur l'axe d'apprentissage : formation modulaire et progressive d'un côté, versus immersion immédiate et complète dans le métier de l'autre.

L'accompagnement des apprenants varie également sensiblement selon que la mission est essentiellement portée par un collègue de proximité, ou qu'elle se distribue entre plusieurs intervenants, au sein mais aussi à l'extérieur de l'équipe. Tous les parcours, enfin, ne sont pas pareillement exposés à la complexité croissante des situations de travail, même si aucun n'échappe aux défis de l'apprenance.

La conclusion reprend ces éléments en forme de synthèse. Elle relève les investissements et les avancées en matière de transmission et d'ancrage des savoirs. Pour autant, ces savoirs ne suffisent pas dans le contexte croissant de situations complexes. Pour les parcours d'apprentissage, une ingénierie spécifique de développement des *softskills* (et non plus seulement le recrutement) semble ainsi poindre à l'horizon, laissant envisager une nouvelle frontière à dépasser.

Avertissement : un miroir, pas un benchmark !

L'examen de parcours d'apprentissage, dans des entreprises et des métiers différents, pourrait laisser attendre la production d'un benchmark, une revue de bonnes pratiques, des recommandations sur ce qu'il conviendrait de faire. De nombreuses raisons préviennent cependant de s'engager dans une telle démarche. Marché, client, organisation, histoire, culture, outils... les parcours étudiés sont irréductibles les uns aux autres. Ces systèmes sont trop complexes pour être ramenés à des indicateurs comparables. Leurs composantes sont dans une telle interdépendance que les isoler pour les comparer toutes choses égales par ailleurs n'a pas de sens... précisément parce que les choses "par ailleurs" ne sont pas "égales".

Aussi, plutôt que les facilités et impasses de la réduction/comparaison gestionnaire, nous invitons à utiliser l'étude comme un miroir reflétant la variété des contextes et l'inventivité des solutions mises en œuvre. Peut-être, le lecteur impliqué dans un parcours particulier trouvera-t-il alors quelques repères pour situer et penser ses propres pratiques.



4.2. Thèmes et questions du guide d'entretien

La découverte de votre poste

La découverte puis l'occupation pleine et entière du poste est nécessairement progressive. Pour prendre une image, c'est comme progresser sur une route en lacets, où l'on s'engage au départ avec une visibilité limitée, en découvrant virage après virage de nouveaux aspects avant d'apercevoir, en franchissant le col, de nouveaux paysages. C'est ce cheminement dans ce poste que les questions que nous vous demandons de reconstituer dans la mesure du possible.

Questions

A l'image du cheminement sur cette route de montagne, pouvez-vous reconstituer votre propre parcours. Par exemple, vous souvenez-vous de :

- a) La manière dont vous voyez le poste dans les premières semaines (en le contrastant par exemple avec la vision que vous en avez aujourd'hui) ?
- b) Un ou deux moments particulièrement marquants (les virages de la route en lacets) où vous avez pris un autre point de vue sur ce que recouvre en fait votre poste ?
- c) La manière dont vos propres motivations et préférences ont orienté la manière dont vous teniez le poste

Les situations-problèmes et comment vous y faites face

Le plus souvent – heureusement – le travail coule : on peut dérouler la tâche à réaliser sans trop y penser, parfois même de manière relativement mécanique. Et puis il y a les situations de travail où l'on est confronté aux problèmes et contradictions de son activité, délibérant sur les voies et moyens de les résoudre, hésitant entre des manières établies et l'apprentissage de nouvelles approches. C'est à ce genre de situations, vécues sur votre poste de travail, que nous vous demandons de vous "connecter" pour répondre aux questions suivantes.

Questions

- a) Pouvez-vous indiquer un type de situation où ce que vous aviez appris dans l'entreprise ou dans vos études ne vous permettait pas seul de résoudre le problème ? (par exemple, un type de situation qui revient dans l'activité de ce poste de manière relativement récurrente. Elle est en fait constitutive de ce travail et pourrait même figurer sur le descriptif du poste).
- b) Pouvez-vous caractériser ces situations qui vous imposent cette réflexion et cette délibération ? Par exemple devez-vous concilier des règles contradictoires, décider sans disposer des informations qui idéalement seraient souhaitables, ou autre chose parmi bien d'autres causes possibles ?
- c) Comment au cours de votre apprentissage avez-vous appris à faire face à la difficulté de ces situations ? Seul ? avec d'autres et dans ce cas dans quel(s) cadre(s) ?

Les reconnaissances de votre travail par les autres

"Nous sommes avant tout des êtres sociaux. [...] Nous "fonctionnons à l'autre". Sans cesse, chaque jour, nous sollicitons le regard d'autrui suivant des modalités extrêmement diverses". Les questions qui suivent abordent la question des reconnaissances de *votre travail* (par les clients, votre manager, tuteur, référent, RRH, collègues...) et le rôle que ces reconnaissances ont joué dans votre envie (ou votre découragement) pour poursuivre et approfondir votre apprentissage.

Nota 1 : Nous parlons bien ici de la reconnaissance de *votre travail*, pas de votre personne. Pour que la reconnaissance de ce travail ait donc un sens, il faut que la personne qui porte une évaluation sur votre travail soit en bénéfice (clients, collègues...) soit qu'elle réalise effectivement la démarche de "renter" dans vos productions quand celles-ci ne lui sont pas naturellement visibles.

Nota 2 : On pourra garder à l'esprit que : "l'absence de regard est plus sûrement destructrice que l'absence de pain ou de confort" : au sens où nous l'entendons ici, des évaluations "critiques" peuvent être des reconnaissances quand même !

Questions

- a) Pendant vos premiers mois sur ce poste, pouvez-vous classer les personnes selon l'importance qu'avaient à vos yeux leurs retours sur votre travail pendant votre apprentissage (clients, votre manager, formateur, tuteur, référent, RRH, collègues, ...) ? Est-ce que cet ordre a évolué entre le début et la fin de votre apprentissage ?
- b) Pouvez-vous vous souvenir de l'un de ces *feedbacks* qui dans votre parcours a eu pour vous une importance particulière. Pourquoi ?
- c) Avec le recul, quel rôle ces retours (ou l'absence de ces retours) a joué dans votre apprentissage ?

4.3. Guy JOBERT

Les formateurs d'adultes et l'idéologie du changement

Audition au Comité Mondial pour la formation tout au long de la vie. (2007)

Extrait 1 : travail prescrit et travail réel

"La simple application des prescriptions – proposées par les ingénieurs, les organisateurs, les concepteurs, la hiérarchie et plus ou moins formalisées dans des recueils de règles, des manuels d'instructions, des procédures, des savoirs diffusés par les formateurs - ne permettent pas d'obtenir une performance en situation réelle de production, quelle que soit la production et quelle que soit la situation. Non pas que la prescription soit inutile, loin de là, mais elle a été élaborée par rapport à des situations stabilisées, standardisées, typifiées, alors que le réel vivant expose sans cesse à des situations singulières, variables, traversées d'événements imprévus ou imprévisibles. Pour obtenir une performance en situation, il faut que des opérateurs humains interviennent, se mobilisent, y "mettent du leur", déploient de l'intelligence – une forme particulière d'intelligence - coopèrent, adaptent les règles, les interprètent, les transgressent, en inventent d'autres. Ce que l'on appelle "travail" c'est précisément cette contribution spécifiquement humaine à l'atteinte de la performance, au-delà de l'exécution des normes et de l'application de ce qu'Yves Schwartz appelle les savoirs antécédents ou savoirs épistémiques que l'école ou la formation ont précisément pour mission de transmettre".

Extrait 2 : Au-delà des savoirs antécédents, il faut que "quelqu'un se farcisse le réel"

"Dans tous les contextes productifs mais encore davantage dans les récentes mutations du travail, cette mobilisation subjective est une nécessité, une contrainte "on n'a pas le choix", il faut y aller, il faut, comme dit Philippe Davezies, que "quelqu'un se farcisse le réel" qui résiste à l'application des savoirs antécédents". Mais elle constitue aussi une chance parce qu'elle "offre en même temps une opportunité, une ouverture vers la réalisation de soi, conçue à la fois comme construction identitaire et comme développement possible".

Ce qu'il faut rechercher, c'est comment ces petites ou grandes épreuves du travail réel, ont amené, non pas une simple accumulation de connaissances mais ont provoqué une autre manière de voir les choses "une réorganisation, un élargissement voire une rupture, des manières d'agir, de penser, de sentir".

4.4. Opco ATLAS

Les missions du tuteur/maître d'apprentissage

Extrait du guide pratique :

Accompagner les salariés en alternance :
tuteur et maître d'apprentissage, les clés de l'efficacité

En pratique, les missions du tuteur/maître d'apprentissage s'articulent autour de 4 grands types d'activité :

Activité	En détail	Les +
Accueil / Intégration	– Accueillir le tuteur, se présenter, faire visiter les locaux / les sites. – Présenter l'entreprise, l'activité, les clients, le poste... – Rappeler les principes de l'alternance, le rôle du tuteur / maître d'apprentissage, solliciter et répondre aux questions du tuteur. – Présenter le tuteur et expliquer l'alternance (objectif, modalités) aux autres salariés.	Avant l'arrivée du tuteur : – préparez son installation matérielle (bureau, code d'accès, documentation...). – prévenez les collègues du jour de son arrivée. – formalisez par écrit le planning de la première journée...
Organisation	– Préparer le parcours de formation dans l'entreprise (séquences de travail, progression). – Rendre les situations de travail «formatrices» (organiser les activités afin de faciliter l'acquisition de nouvelles compétences par le tuteur / adapter le travail à ses capacités). – Organiser des points d'étape (avec le tuteur, l'organisme de formation, le service chargé des RH...).	– prenez contact avec l'organisme de formation. – étudiez le programme de formation : l'articulation séquences en entreprise / périodes de formation doit être cohérente. – formalisez un planning de présence du tuteur dans l'entreprise, planifiez les entretiens (points d'étape...
Transmission / Accompagnement	– Suivre et, si besoin, ajuster le parcours. – Montrer, écouter, responsabiliser... – Faire régulièrement le point avec le tuteur sur sa progression, ses difficultés... – Assurer le lien avec le prestataire de formation.	– présentez votre métier de façon attractive, montrez-en toutes ses facettes, les évolutions possibles. – intéressez-vous au parcours du tuteur avant son entrée en alternance (formations suivies, diplômes obtenus, postes occupés...), à ses motivations (raisons pour lesquelles il a choisi l'alternance et la qualification visée...) : ces éléments vous permettront d'adapter votre mode de transmission et d'accompagnement. - soyez patient, donnez des consignes claires, encouragez...
Evaluation	– Évaluer ponctuellement les compétences acquises par le tuteur et lui en rendre compte. – Proposer des actions correctrices si nécessaire (ajustement du parcours dans l'entreprise, adaptation du programme de formation...). – Participer à l'évaluation finale.	– évaluez en situation de travail, par étapes successives et en fonction des objectifs de formation. – demandez l'avis des personnes amenées à travailler avec le tuteur (collègues, fournisseurs...). – dialoguez avec l'organisme de formation / le CFA...

4.5 – ERGONOMIA

Le collectif de travail : un enjeu de santé

Entre l'organisation formelle du travail et l'activité de chacun, il existe, quand elle a pu se développer, une mémoire collective, une histoire partagée qui a retenu les manières de faire et de dire reconnues comme efficaces. On pourrait parler de "métier". En psychologie du travail, on parle de "genre professionnel". Le genre professionnel est l'instrument collectif de l'activité. Il permet de mettre les ressources de l'histoire accumulée au service de l'action présente. Il met à disposition de chacun un stock de manières de faire, de gestes, d'énoncés que l'histoire partagée d'un collectif a conservé comme faisant jurisprudence pour le travail collectif. Il est comme un "répondant" intérieur pour celui qui agit. Grâce au genre, chacun n'est pas seul devant l'imprévu, même s'il est physiquement seul à son poste. Le genre lui évite d'être directement exposé, subjectivement, aux contradictions qu'il rencontre. Le genre se présente ainsi comme un intercalaire social entre soi et la situation de travail. C'est un instrument pour agir, sans lequel, comme c'est le cas pour les nouveaux venus, il faut s'attendre à *"errer seul parmi l'étendue des bêtises possibles"*. (Darré, 1994, cité par Clot Y. et Faïta D. dans la revue Travailler n°4)

On ne peut parler de collectif de travail que lorsqu'il existe un genre professionnel sur lequel chacun peut s'appuyer pour s'affronter au réel. Dans le cas contraire, il peut y avoir une collection d'individus sans qu'on puisse parler de collectif. C'est alors la santé des individus qui est menacée, *"chacun ne pouvant plus compter que sur ses propres ressources psychiques est renvoyé à lui-même, à la fragilité de ses équilibres privés, aux risques de désordres graves du corps et de l'esprit"*. Clot Y. (2008). (*Travail et pouvoir d'agir*. PUF – Coll. Le travail humain)

Se reconnaître dans une gamme partagée de manières de faire, ou de dire, ne signifie pas être condamné au consensus. Le genre est un clavier élaboré ensemble, mais sur lequel chacun peut jouer sa petite musique. Un genre professionnel vivant résonne des différentes manières de faire et de dire qui sont en vigueur, ou qui l'ont été, dont on parle entre collègues, qui sont l'objet d'histoires racontées, de controverses. Transmises entre pairs, ces variantes "donnent du jeu" à l'activité de travail individuelle. Elles permettent au sujet qui en dispose d'agencer son action de façon originale, de la réaliser effectivement de manière personnelle. Une bonne maîtrise du genre et de ses variantes permet de développer un "style d'activité". A son tour, le style d'activité contribue au renouvellement du genre professionnel. Ainsi, le genre est à la fois ce qui permet de mettre les ressources de l'histoire accumulée au service de l'action présente des uns et des autres, et en retour, il est ce qui permet d'y déposer ce qui a été trouvé en travaillant.

Ainsi, dans un collectif, les désaccords sont utiles, et même souhaitables. Pour Yves Clot : *"il y a collectif de travail si et seulement si je peux encore dire à mon collègue de travail : 'ce n'est pas du boulot'"*. En psychologie du travail, on parle de dispute, ou de controverse. Il y a collectif lorsque la controverse est possible, lorsque les critères de qualité du travail continuent à être discutés dans le milieu professionnel, quand *"ce qu'on ne partage pas encore, est plus important que ce qu'on partage déjà"*.

La controverse est ce par quoi le collectif remet sans cesse le métier au travail, pour l'actualiser au gré des nouveaux inattendus du réel. C'est par la controverse que chacun est amené à s'expliquer sur ses actions, à en dévoiler les ressorts, à mettre en visibilité l'expérience et l'intelligence qui y sont enfouies. Ce faisant, chacun rend disponible, pour lui-même et pour le collectif, ce que la confrontation au réel l'a amené à inventer comme réponses originales. L'exercice de soumettre au débat son activité, d'avoir à s'en expliquer, permet de porter à la conscience quelque chose qui était jusque-là très incorporé, enfoui dans le corps. Ainsi porté au rang d'objet conscientisé et discutable, l'expérience vécue peut être transformée en instrument pour vivre de nouvelles expériences.

La controverse est donc le carburant du collectif, ce par quoi il reste vivant. Elle est ce qui permet à l'activité de chacun de continuer à enrichir le collectif de ses nouvelles trouvailles, tout en permettant à chacun d'intégrer en lui-même les ressources du collectif. *"La 'dispute professionnelle' fait passer le collectif à l'intérieur de chaque professionnel où cette 'dispute' se poursuit qu'il le veuille ou non. Du coup, la personne n'est plus seulement dans un collectif, c'est le collectif qui glisse dans la personne"*. (Clot Y. (2010). *Le travail à cœur – Pour en finir avec les risques psychosociaux*. La Découverte. <https://ergonomia.fr/methodologie-intervention/collectif-travail/>)

La controverse est donc le moyen de prendre soin du collectif, de maintenir vivant le genre en tant qu'instrument collectif.

A l'inverse, un déficit de discussions et de débats au sein d'une équipe ne peut conduire qu'au rabougrissement du collectif, et déboucher inéluctablement sur la multiplication des conflits. Partout où il y a inflation des querelles de personnes, c'est le signe de la déflation des querelles de métier. La dégénérescence de la dynamique du débat dévitalise l'organisation collective qu'elle rend de plus en plus formelle et rigide, au détriment de l'efficacité et de la santé. Privée de toutes les variantes et les nuances que le genre permettait d'apporter, l'organisation s'impose comme une manière unique de faire. Elle se présente sous une forme pétrifiée, canonisée, non négociable. Elle est pourtant incapable de répondre à la complexité du réel, ne laissant plus d'autres alternatives aux travailleurs que celle du contournement transgressif du règlement, assumant seuls tous les risques qui en découlent. Les désaccords se transforment alors en conflits, et l'organisation se sacralise encore davantage, alimentant un cercle vicieux qui désagrège le collectif.



Etudes disponibles

ROMA Bilan social et formation des salariés de l'assurance

- Description annuelle, au niveau national et régional, du profil sociodémographique des salariés de la branche professionnelle de l'assurance (depuis 1996) et de la formation professionnelle continue (depuis 2006)

Baromètre prospectif

- Actualisé chaque année, le Baromètre prospectif explore, à un horizon glissant de 3 à 5 ans, les grandes tendances d'évolution du secteur et leurs conséquences sur les métiers et les compétences (depuis 2000)

Profils métiers et études thématiques

- Les métiers en tension et difficultés de recrutement dans l'assurance (2022)
- L'agilité dans tous ses états, revue exploratrice de quelques questions RH (2021)
- Les seniors, l'alternance et le télétravail dans l'assurance et l'assistance (2021)
- Les métiers de la gestion et de la maîtrise des risques au temps du digital (2020)
- Les métiers de l'indemnisation au temps du digital (2020)
- Les métiers de l'actuariat et de la conception technique au temps du digital (2019)
- Les métiers de la souscription et de la gestion de contrats au temps du digital (2019)
- Les métiers du marketing au temps du digital (2019)
- Les métiers de l'assurance au temps du digital : analyse des tendances transversales (2018)
- Le référentiel des métiers Cadre de l'assurance (en partenariat avec l'APEC – 2004 et 2017)
- D'une obligation de moyens à une exigence de résultats, quelle formation demain dans l'assurance ? (2017)
- Les mobilités fonctionnelles dans l'assurance (2016)
- Les métiers de la conduite du changement (2015)
- Les métiers de l'assurance à l'ère du numérique (2014)
- Les métiers de la gestion des contrats ou prestations (2013)
- Les métiers de l'inspection : des épreuves de l'industrialisation aux défis de la relation (2012 + Focus en 2018)
- Les managers de proximité dans l'assurance (2010)
- Les métiers de l'informatique et des télécommunications (2002 et 2009)
- Les métiers de la comptabilité et du contrôle de gestion (2001 et 2008)
- Les métiers des commerciaux (2007)
- Mixité, diversité, compétitivité économique des entreprises (2005)
- Les métiers de l'actuariat (2000 et 2005)
- Première contribution à l'analyse de la place des femmes dans l'assurance (2004)
- Essai d'analyse de la répartition géographique des salariés de l'assurance sur le territoire national (2004)
- Les métiers de l'assurance – Les référentiels des métiers cadres, en collaboration avec l'Apec (2004)
- Les métiers des ressources humaines : "du facteur travail au capital humain" (2003)
- Les quadras d'aujourd'hui... quinquas de demain ? (2003)
- Le choc démographique : vers un déficit de cadres ? ou une autre politique de l'âge ! (2002)
- Les métiers du marketing : "d'une activité à un métier" (2002)
- Les métiers de l'indemnisation et du règlement des sinistres : "de la rédaction à la télégestion" (2001)
- Le métier de souscripteur grands risques internationaux d'entreprises (2000)
- Les métiers de l'actuariat et des études statistiques (2000)
- Métiers et formations des salariés handicapés dans l'assurance (2000)
- Les métiers du secrétariat - assistantat (1999 + Focus en 2015)
- Les métiers de la formation (1999)
- Du vieillissement au renouvellement (1998)
- Les métiers de la santé (1998)
- L'inspecteur régleur (1998)
- Le téléacteur dans l'assurance (1998)

Diagnostics et rapports

- Mixité et diversité dans les sociétés d'assurances (en partenariat avec la FFA – depuis 2010)
- Contrats de génération – Diagnostic de branche (2013)

Tous les travaux de l'Observatoire sont librement consultables sur son site



Norbert GIRARD

Secrétaire Général
01 53 21 51 23
girard@obs.gpsa.fr

Michel PAILLET

Chargé de mission
01 53 21 51 25
michel.paillet@obs.gpsa.fr

Nardjesse BENSMINA

Data scientist
01 53 21 51 24
nbensmina@obs.gpsa.fr

Anthony DA SILVA

Chargé d'études statistiques
anthony.dasilva@obs.gpsa.fr

Célia LOURENÇO

Assistante de direction / Chargée de communication
01 53 21 51 22
celia.lourenco@obs.gpsa.fr

26, Boulevard Haussmann 75009 Paris
Tél : 01 53 21 51 20 - observatoire@obs.gpsa.fr
<https://www.metiers-assurance.org>

