



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*



ACTION PUBLIQUE

Recherche
et pratiques

**La formation
des agents publics**

Décembre 2021
2021/3

N°12

ACTION N°12 **PUBLIQUE**

Recherche
et pratiques

Directrice de la publication

Virginie Madelin

Rédacteur en chef

Jean-Gabriel Plumelle

Secrétaire de rédaction

Dadié Mélissa Kouassi

Rédacteurs spécialisés

Edoardo Ferlazzo

Cyril Ribani

Design graphique

Studio graphique du ministère de l'Économie,
des Finances et de la Relance (SG-SIRCOM)

Relecture, mise en page et maquettage

Desk

Si vous souhaitez recevoir par courriel la revue *Action publique. Recherche et pratiques*, rendez-vous sur le site <https://www.economie.gouv.fr/igpde-editions-publications> pour vous inscrire à notre liste de diffusion

Publication trimestrielle en accès libre – ISSN 2647-3135

Contact : recherche.igpde@finances.gouv.fr

Réseaux sociaux :

[@Igpde_Gp](#)

[Youtube.com/igpde](https://www.youtube.com/igpde)

Sommaire

4 Éditorial

PAR VIRGINIE MADELIN

Regards croisés : entre recherche et pratiques

6 La formation continue dans la société apprenante

ENTRETIEN ENTRE VIRGINIE MADELIN ET FRANÇOIS TADDEI

Dossier thématique : la formation professionnelle permanente des agents publics

16 Former pour réformer ? Les écoles de service public face aux injonctions modernisatrices

PAR OLIVIER QUÉRÉ

23 La formation des agents publics au Royaume-Uni

PAR JOHN DIAMOND ET CATHERINE FARRELL

Note réactive

34 Canada Busrides.ca : apprendre les usages numériques à portée de mobile

EDOARDO FERLAZZO

37 L'œil du chercheur

REVUE D'ARTICLES ET DE THÈSES EN SCIENCES DE GESTION

Éditorial

par VIRGINIE MADELIN



Virginie Madelin
Directrice générale
de l'Institut de la
gestion publique et
du développement
économique

L'IGPDE a 20 ans !

Créé par arrêté ministériel le 5 juillet 2001, l'IGPDE est fondé à partir du Centre de formation professionnelle permanente – le CFPP qui existait depuis 1946 – avec pour ambition d'être « mieux qu'une école, un institut ! ».

Dès sa création, l'IGPDE s'ouvre à la recherche et à la société civile et crée progressivement des espaces d'échange entre des cultures économiques, comptables et juridiques propres aux administrations financières et des sciences sociales telles que l'histoire, la sociologie ou la gestion publique.

Durant ces vingt années, l'IGPDE a également renforcé son cœur de métier autour de la formation des agents publics, la préparation aux concours internes et l'accompagnement des transformations de l'administration.

C'est pour célébrer cette dynamique continue d'efforts et d'innovations pédagogiques que nous avons préparé ce numéro spécial *d'Action publique. Recherche et pratiques* entièrement consacré à la thématique de la formation professionnelle permanente.

À cette occasion, j'ai eu plaisir à m'entretenir avec le professeur François Taddei, directeur du Centre de recherches interdisciplinaires dont les réflexions sur la « société apprenante » sont riches d'enseignements. Comme il est de coutume dans cette revue, la comparaison internationale est mise à l'honneur avec deux articles qui retracent l'histoire de la formation des agents publics en France et en Grande-Bretagne. Enfin, un « cas pratique » vous est présenté à travers l'exemple de Busrides.ca, une initiative canadienne destinée à initier la fonction publique aux apprentissages du numérique.

Très bonne lecture et bonne fin d'année !

Regards croisés

Entre recherche et pratiques

Le *Regards croisés* repose sur un dialogue organisé entre une personne issue du monde académique et universitaire et une personne issue de l'administration publique sur un sujet d'intérêt commun.

Ce dialogue est animé dans le cadre d'une interview vidéo publiée sur la chaîne YouTube de l'IGPDE. Cette interview est également retranscrite et remaniée sous la forme d'un article publié dans cette revue.

La formation continue dans la société apprenante

Entretien entre Virginie Madelin et François Taddei



Retrouvez cet entretien en vidéo sur le site de la revue

www.economie.gouv.fr/igpde-editions-publications/action-publique-recherche-pratiques

Madame Madelin, quand vous avez à expliquer ce qu'est l'IGPDE, qu'avez-vous l'habitude de dire ?

VIRGINIE MADELIN – Quand je parle de l'IGPDE, la première chose que j'explique, c'est que l'acronyme est très difficilement compréhensible. Il ne dit rien des missions qu'on remplit, puisque ça veut dire Institut de la gestion publique et du développement économique.

Au travers de cet acronyme, on est supposé comprendre que l'IGPDE, c'est l'Institut de formation de Bercy qui a trois missions, à la fois permettre aux agents de développer leurs compétences, accompagner la transformation publique et diffuser les savoirs par tous les moyens possibles.

Donc, en pratique, à l'IGPDE, ce qu'on va trouver, c'est des préparations aux concours. L'IGPDE est très connu pour ses préparations aux concours, c'est son cœur de métier historique, notamment la préparation au concours de l'ENA, mais pas seulement. L'IGPDE a aussi une activité de formation

continue. Et, enfin, l'IGPDE fait des actions d'ouverture en mettant en relation chercheurs et praticiens.

Monsieur Taddei, qu'est-ce que le CRI ?

FRANÇOIS TADDEI – Le CRI, c'est un Centre de recherches interdisciplinaires, et ce qu'on essaie de faire assez fondamentalement, c'est d'accompagner des collectifs qui veulent résoudre des défis qu'ils ne pourraient pas facilement résoudre seuls et qui veulent travailler ensemble pour faire face à des sujets complexes. Personne n'a nécessairement la réponse à ces sujets mais ensemble, on peut chacun apporter un élément de réponse et essayer de coconstruire des projets qui ont du sens pour les uns et pour les autres.

Le CRI accueille des publics initialement universitaires en licence, master et doctorat. On a progressivement étendu ça via la formation continue et on est remonté aussi dans les âges. Par exemple avec « Les Savanturiers » qui est un programme pour que les enfants se considèrent comme des chercheurs. Parce que la recherche en sciences

cognitives a montré qu'on est tous des chercheurs, on est tous nés capables de se questionner, d'expérimenter, de faire des erreurs, d'apprendre de ses erreurs et donc de réviser ses hypothèses en fonction des résultats qu'on obtient.

Nous utilisons différents types de disciplines qui viennent du digital – typiquement l'informatique et l'intelligence artificielle –, mais aussi des sciences de l'apprendre – sciences cognitives, sciences de l'éducation –, et les sciences du vivant. Et on essaie de voir comment coévoluent les intelligences – qu'elles soient d'origine biologique, culturelle ou artificielle, et l'information – qu'elle soit génétique, digitale ou écrite. Et comment ces trois formes d'intelligence et ces trois formes d'information coévoluent pour avoir les impacts sociétaux que l'on voit aujourd'hui. On essaie de faire comprendre ces enjeux et de s'assurer qu'on y met de l'éthique, de l'intérêt général... Les IA sont un peu trop souvent aujourd'hui au service d'intérêts commerciaux privés ou d'États qui veulent surveiller. Donc comment on peut utiliser l'intelligence artificielle pour la mettre fondamentalement au service du bien commun et au service des apprentissages de chacun, tout au long de la vie.

VIRGINIE MADELIN – Ça veut dire que vous avez une organisation en deux équipes, avec une thématique autour de la recherche et une thématique autour de la formation elle-même ?

FRANÇOIS TADDEI – En fait, on est très orienté vers la formation par la recherche. Donc on articule au maximum les deux.

L'idée, c'est qu'un chercheur apprend particulièrement bien parce qu'il se confronte à l'inconnu en permanence. Mais pour affronter l'inconnu, on part du connu et on a besoin d'apprendre très vite ce qui se sait déjà et, en même temps, de s'appuyer dessus pour essayer de voir plus loin et d'expérimenter, prototyper de nouvelles choses, tester un certain nombre d'hypothèses et faire progresser à la fois les connaissances.

Donc, l'idée, c'est de former à tous les âges par la recherche. Et c'est une recherche qui est au service des apprentissages et un apprentissage qui est nourri par la recherche et nourri par les méthodes issues de la recherche.

VIRGINIE MADELIN – D'accord. Donc, vous n'allez pas avoir un corps enseignant qui se consacre uniquement à faire de l'enseignement ?

FRANÇOIS TADDEI – Non, la plupart des gens qui enseignent ici sont des chercheurs ou des professionnels du design ou de l'innovation, de l'expérimentation, et ils apportent tous des choses. L'idée de base, c'est que de toutes les manières, les savoirs sont disponibles en ligne, disponibles de plein de manières aujourd'hui. Et donc, ce qui compte, c'est de savoir les mobiliser pour aller plus loin et pour affronter des défis.

Fondamentalement, on a toujours plus de défis personnels, collectifs et globaux, aujourd'hui. Et la question, c'est : comment on apprend à relever les défis ? Et la recherche est une bonne manière d'apprendre à relever des défis.

Apprendre par la recherche à relever des défis, on pense que ça fait partie des compétences du XXI^e siècle. L'OCDE les a définis d'ailleurs en partie comme ça, en disant que savoir résoudre des problèmes complexes, c'est une des compétences les plus recherchées aujourd'hui. Parce que, typiquement, on est tous confrontés à des réalités toujours plus complexes, ambigües, volatiles, imprécises et incertaines, et il faut apprendre à y faire face.

Donc on essaie de préparer les individus en leur offrant, encore une fois, plus des méthodes que des connaissances de base qui, de toutes les manières, sont disponibles ailleurs.

VIRGINIE MADELIN – C'est amusant parce qu'à l'IGPDE, on est confrontés exactement aux mêmes difficultés : le monde complexe, l'incertitude permanente... Mais la réponse qu'on apporte, c'est forcément, parce qu'on doit apporter notamment une formation sur le cœur de métier, d'avoir un corps professoral qui est constitué essentiellement de praticiens, donc des gens qui savent aussi régler des problèmes complexes par l'expérience, mais peut-être avec moins de recul.

Monsieur Taddei, vous promouvez l'idée d'une société apprenante à travers vos travaux. Quels en sont les principaux axes ?

FRANÇOIS TADDEI – L'idée de société apprenante, c'est que chaque individu apprend d'autant mieux qu'il est réflexif et qu'il a appris à apprendre.

Quand on fait des études comparatives entre les êtres humains et d'autres espèces, honnêtement

nos capacités cognitives individuelles ne sont pas exceptionnelles. Ce qui nous différencie d'autres espèces, c'est notre capacité à apprendre des autres, et ça, dès le plus jeune âge. Donc, on est de très bons apprenants conditionnels et environnés. Ça suppose de bien penser l'environnement dans lequel on apprend. Et comment est-ce qu'on peut apprendre les uns des autres ? Si on est mis en compétition les uns avec les autres, dans un contexte scolaire par exemple, on n'est pas invité à apprendre les uns des autres. On est invité à apprendre uniquement de la génération du dessus. Ça, c'est le modèle assez classique.

Par contre, si on admet que personne ne sait tout, mais que tout le monde sait quelque chose et qu'on a tous à gagner à apprendre les uns des autres, déjà on entre dans des dynamiques de collectifs apprenants, et les collectifs apprenants peuvent exister à toutes les échelles. Et donc cette capacité à apprendre les uns des autres est toujours plus vraie parce qu'on a des outils digitaux qui nous permettent de nous connecter.

Et aussi, on est aujourd'hui dans un monde où même les machines apprennent. C'est quand même très nouveau. Pendant longtemps, même si l'on savait que les autres animaux apprenaient, qu'il y avait de l'apprentissage dans le vivant, on avait un peu tendance à se considérer comme une intelligence supérieure aux autres. Et d'ailleurs, on maltraitait souvent les intelligences qu'on considérait comme inférieures, y compris d'ailleurs dans notre société. Mais maintenant, il y a des intelligences artificielles qui sont supérieures à nous dans toujours plus de dimensions, et on commence à avoir un peu peur d'ailleurs. Il y a donc un besoin toujours plus grand d'éthique et de savoir pourquoi est-ce qu'on apprend et comment est-ce qu'on doit se comporter vis-à-vis les uns des autres, comment est-ce qu'on doit promouvoir l'intelligence collective plutôt qu'une intelligence pyramidale et verticale.

Mais comment est-ce qu'on crée des collectifs dans lesquels on apprend les uns des autres et, en particulier, à résoudre des défis dont personne n'a la solution, des crises comme celles du covid, du climat, des Gilets jaunes... ? Il y a plein de crises auxquelles on est confronté, où on voit bien qu'il faut faire preuve d'humilité, admettre qu'on ne sait pas tout. Le plus sage des Grecs, c'était Socrate, parce qu'il savait qu'il ne savait pas. Comment est-ce qu'on fait preuve de cette forme de sagesse ?

Madame Madelin, est-ce que la formation continue à Bercy s'inscrit dans cette idée de la société apprenante ?

VIRGINIE MADELIN – En fait, pour moi, la formation continue, c'est un moment de cristallisation.

C'est-à-dire que, bien sûr, je suis très séduite par l'idée de la société apprenante et, en plus, je pense que ça correspond à ce que chacun vit. On ne pourrait pas dire qu'on n'a appris qu'à l'école, même si on a fait de longues études. Et je comprends que la société apprenante permet à chacun et au collectif d'acquérir des connaissances, des compétences.

Mais la formation continue, c'est le moment où, finalement, on va consolider tout ce qu'on a appris plus ou moins consciemment. C'est comme ça que je le vois. Quand je regarde la formation telle qu'on la pratique à l'IGPDE, on a des formations qui sont vraiment sur le cœur de métier des agents de l'administration, comme je le disais tout à l'heure, avec des praticiens qui passent en revue les savoirs qu'il faut avoir acquis pour exercer correctement son métier.

Bien sûr, à chaque fois, c'est un mélange de nouveautés et de choses qu'on a apprises parce qu'on est dans une corporation, dans un ensemble de personnes qui ont le même métier, les mêmes objectifs.

Mais c'est vrai aussi pour tout ce qui est les soft skills, comme le management par exemple. On sait bien que c'est un apprentissage sur le terrain, mais c'est bien de prendre un temps où on se pose et on réfléchit à notre pratique. Quand on est en formation avec d'autres, on est dans une mini-société apprenante parce qu'on échange aussi avec les autres sur leur pratique et on apprend d'eux, on n'apprend pas uniquement du professeur. On a quand même dépassé ce modèle où le professeur est en surplomb et il explique aux élèves.

Donc, pour moi, la formation continue, c'est vraiment un espace qui a tout à fait sa place et sa raison d'être dans la société apprenante.

FRANÇOIS TADDEI – En relation avec ce que vous dites sur ces modalités d'apprentissages qui permettent davantage d'échanges, il y a des petites modifications aux modèles d'enseignement traditionnels qui peuvent changer un certain nombre de choses.

Les formats de type classe inversée ou conférence inversée, par exemple, permettent l'éclosion de collectifs plus apprenants que dans une classe descendante, puisqu'il y a plus de gens qui vont questionner et apporter des témoignages. Alors que s'il y a essentiellement une personne qui s'exprime dans une formation, on voit bien que ce n'est pas la même relation aux savoirs et aux sachants.

VIRGINIE MADELIN – Mais pour rebondir sur ce que vous dites, on a évoqué aussi dans une conversation par ailleurs la question des classes virtuelles, et on y reviendra peut-être sur l'enjeu que ça représente, la menace et l'opportunité.

Avec la classe virtuelle, justement, l'enjeu, c'est de réussir à en faire quand même un lieu où les échanges sont possibles entre les participants. Et là, ça va être vraiment une difficulté. Moi, j'ai vu des formateurs de l'IGPDE qui témoignaient sur le fait que c'est beaucoup plus difficile de créer un collectif quand on est à distance que quand on est en présence les uns des autres.

FRANÇOIS TADDEI – Disons que c'est possible mais ça demande des efforts, des pédagogies et des outils adaptés.

Mais effectivement, disons que, trop classiquement, on a une formation assez verticale, et puis, c'est à la pause-café qu'on a les échanges. Si dans le virtuel, on a supprimé la pause-café et qu'on est encore dans une pédagogie verticale, alors on perd la qualité d'interaction. Si on est dans une pédagogie plus horizontale, plus accompagnante, qui permet l'expression en utilisant différents types de logiciels, différents types de méthodes, on peut arriver à dépasser ça, même en virtuel, mais ça suppose un vrai effort et un vrai investissement.

Pour vous donner juste un exemple, j'étais hier avec le président de l'Arizona State University, Michael Crow. Il a 300 personnes qui développent des outils numériques pour son université. C'est juste pour vous donner l'ordre de grandeur des moyens qu'une université – publique, en l'occurrence – est capable de se doter. Et donc on a des collègues outre-Atlantique qui ont des moyens. En Chine, ils ont 30 centres de recherche sur IA et éducation, juste pour vous donner des ordres de grandeur.

Mais typiquement, en France, les universités font de la recherche sur quasiment tout, sauf sur elles-mêmes et sur leurs apprentissages. L'État fait de la recherche sur énormément de sujets, mais quasiment pas sur l'éducation, la formation et l'amélioration de ses outils, de ses pédagogies.

Donc si nous on n'est pas capable, en tant que pays ou en tant qu'Europe, de se doter de moyens de R et D [*recherche et développement, ndlr*] sur ces sujets, il ne faut pas s'étonner si on a un certain nombre de difficultés et qu'on est potentiellement en situation de décrochage. C'est quoi l'Institut Pasteur de l'éducation ? C'est quoi l'INSERM de la formation ? C'est des budgets conséquents qu'on investit collectivement, mais si on ne fait pas de R et D dedans, il ne faut pas s'étonner si on n'arrive pas à s'adapter à un monde qui change. Dans la société de la connaissance, si on n'investit pas dans notre capacité à apprendre, on ne va juste pas s'en sortir.

Un grand nombre des activités de demain nous sont encore inconnues. Comment former efficacement sans savoir quels vont être les emplois, les activités, les besoins professionnels à moyen et long terme ?

FRANÇOIS TADDEI – En fait, on peut différencier un ensemble d'apprentissages. Il y a Richard Elmore, qui malheureusement vient de mourir, mais qui était un professeur que j'admirais beaucoup à la Harvard School of Education, et dans mon panthéon personnel, on y reviendra peut-être. Et en fait, Richard posait des questions très simples. Est-ce que ce que vous avez appris, vous avez choisi de l'apprendre ou quelqu'un l'a choisi pour vous ? Ça, c'est une première question qu'il faut se poser dans tout contexte d'apprentissage ou d'enseignement. Deuxième question c'est : est-ce que vous apprenez en interaction avec les autres, en compétition avec eux, en isolement avec eux ou est-ce que vous apprenez en coopération avec eux ? Ça, c'est une autre dimension importante. Et la troisième dimension importante, c'est : est-ce que vous apprenez quelque chose qui est connu, dont la réponse est sur une étagère ou dans une bibliothèque, ou est-ce que ce que vous apprenez, c'est à faire face à l'inconnu ? Par exemple, à affronter la crise covid ou la crise climatique ou autre. Et donc on voit bien que ce n'est pas du tout les mêmes modalités d'apprentissage.

Typiquement, les machines, elles, elles connaissent toutes les réponses connues, mais leur incapacité

à penser en dehors de la boîte fait qu'on a intérêt à apprendre à penser *out of the box*, pour le dire en anglais.

Mais cette capacité à affronter l'inconnu, ça s'apprend. Et la plupart des métiers de demain seront des métiers où il faudra savoir faire des choses que les machines ne savent pas faire. Dans mon cas, j'ai été sélectionné dans le système éducatif sur ma capacité à mémoriser et à calculer. Mais pourtant, n'importe quelle machine mémorise et calcule mieux que moi et mieux que n'importe quel être humain aujourd'hui. Donc on voit bien qu'on a besoin de développer de nouvelles compétences qui ne sont pas celles d'hier. Et ça, je pense que c'est un axe très important.

Donc cette capacité à faire des choses que les machines ne savent pas faire, c'est une capacité qui n'est même pas fixe, puisque les machines apprennent à faire de nouvelles choses tous les jours, mais typiquement, la capacité à l'empathie, par exemple, la capacité à coopérer, la capacité à être créatif, la capacité à un esprit critique, la capacité à affronter l'inconnu, à affronter ses peurs, etc. Ça, c'est des choses qu'une machine ne sait pas. Elle ne sait pas ce que c'est que la peur, elle ne sait pas ce que c'est que l'empathie, elle ne sait pas ce que c'est que le sens. Donc, trouver du sens dans ce qu'on fait. Pourquoi est-ce qu'on apprend ? Pourquoi est-ce qu'on est là ? Quel est le sens de son métier ? Quel est le sens de sa présence sur Terre ? Avant que les machines ne soient capables de répondre à ces questions d'une manière satisfaisante, il faudra un temps très long.

Cette capacité à faire des choses que les machines ne savent pas faire, je pense qu'elle sera toujours plus essentielle. Et toujours à réinventer, encore une fois, parce que les machines progressent et que même nos potentialités progressent, ce qui est intéressant.

VIRGINIE MADELIN – Pour nous, dans la formation continue, à défaut d'avoir de la recherche sur nos méthodes pédagogiques, ce qu'on essaie de faire, c'est à la fois d'être en veille permanente et d'expérimenter.

En veille permanente, c'est-à-dire qu'on essaie d'identifier les sujets émergents. Par exemple, il y a quelques années, on avait repéré le sujet de l'écologie numérique, qui nous paraissait très important. Eh bien, on a essayé de l'instiller dans toutes nos formations, parce que ça nous semblait indispensable. Il y a beaucoup d'autres sujets que je pourrais prendre comme exemple, notamment tout ce qui tourne autour de la data, autour de l'intelligence artificielle.

Donc un exercice de veille permanent avec notre bureau de la recherche, en interrogeant nos « clients », c'est-à-dire les directions du ministère qui prescrivent de la formation continue. En discutant aussi avec nos prestataires, parce qu'on a un certain nombre de nos formateurs qui viennent du privé et qui captent aussi l'air du temps, les questionnements, les sujets qui s'imposent en matière de formation. C'est un ensemble de choses pour la formation continue, qui fait que, bien qu'on ne connaisse pas encore les métiers de demain, on peut quand même former les gens et, finalement, sans le savoir, on apprend aux gens à apprendre leur futur métier, c'est-à-dire à être toujours disponible pour les évolutions qu'ils vont rencontrer.

FRANÇOIS TADDEI – Je rajouterai volontiers un point là-dessus. Une des choses qu'on avait proposées dans le rapport « Vers une société apprenante », et qui pourrait être intéressante par rapport à ces métiers en gestation, c'est d'avoir des espèces de laboratoires des métiers de demain, c'est-à-dire de regrouper tous ceux qui ont envie d'explorer ce que ça peut être. Ça peut être un jeune qui vient d'arriver dans le métier, ça peut être un vieux de la vieille qui, ayant beaucoup bourlingué, a suffisamment de recul pour se rendre compte qu'il y a vraiment des ruptures qui sont en gestation. Ça peut être des gens de différentes origines qui vont apporter des angles différents, ça peut être des gens qui ont vu ces métiers en gestation dans d'autres pays naître, ça peut être tout un tas de choses.

Mais j'ai l'intuition que typiquement, si on ne veut pas que ces métiers nous soient dictés de l'extérieur, on a intérêt à avoir des lieux qui contribuent à les inventer. Ce qui suppose un certain nombre de choses, y compris dans la gestion RH. Qui est légitime pour passer du temps pour inventer autre chose, par exemple ? Est-ce que je fais ça sur mon temps de week-end ? Le soir par passion ? Est-ce que je suis reconnu comme expérimentateur, si ce n'est chercheur, de ces métiers de demain ?

Ce que je dirais volontiers, c'est qu'historiquement, et même dans le vivant en général, il y a une distinction entre exploitation et exploration. Est-ce qu'on exploite les connaissances connues ou est-ce qu'on explore l'inconnu ? Vous êtes un oiseau, est-ce que vous explorez toute la forêt ou est-ce que vous exploitez un arbre où vous mettez votre nid et vous n'en bougez plus ? Et on voit bien que cette tension existe à tous les niveaux. Et si vous êtes dans un monde qui change très lentement, vous avez une mine d'or et vous l'exploitez jusqu'à la fin de vos jours, voire sur plusieurs générations,

et vous n'avez rien n'a changé. Mais si vous êtes dans un monde qui change super vite et où votre mine d'or s'épuise avant que vous ne vous soyez rendu compte, il va falloir explorer ailleurs. Le ratio entre exploration et exploitation dépend de la vitesse à laquelle change le monde autour de vous. Donc, si vous êtes dans un pays, dans une société où les changements sont toujours plus rapides, il faut que la fraction du temps que les uns et les autres passent à explorer aille croissant. Et donc il faut créer des lieux, y compris des espaces-temps, et donc des conditions, y compris RH, d'accompagnement de ces explorations.

VIRGINIE MADELIN – Dans l'administration, on a de plus en plus des labs qui se développent. Pas forcément sur les sujets qu'on évoque ici, mais des labs où les agents publics peuvent aller passer une partie de leur temps pour se consacrer à des innovations.

FRANÇOIS TADDEI – Oui, c'est une première brique dans ce sens-là.

Monsieur Taddei, vous défendez une conception très active et surtout interactive de l'apprentissage. Selon vous y a-t-il une différence de nature entre l'apprentissage en formation initiale et en formation continue ? Si oui, laquelle ou lesquelles ?

FRANÇOIS TADDEI – D'abord, biologiquement, il n'y a pas de différence entre un cerveau de quelqu'un qui est en formation initiale ou en formation continue. Ça, c'est la première chose. Éventuellement, en fonction de l'âge, il peut y avoir une différence, mais à 25 ans, vous pouvez être encore en formation initiale ou déjà en formation continue, et honnêtement, c'est le même cerveau. Biologiquement, il n'y a pas eu de modification particulière. Il y a des conditions sociales qui ne sont pas les mêmes. Ces conditions sociales, c'est : est-ce que vous avez un statut d'étudiant et vous

êtes à plein temps consacré à ça ou est-ce que vous avez un statut de salarié et vous êtes éventuellement en train de passer du temps spécifique pour retourner en formation ?

Mais ce qui est vrai, c'est que par ailleurs, il y a des lieux formels d'apprentissage et des lieux informels. Des lieux informels, ils existent à tous les âges. Et en fait, c'est vrai qu'ils sont peu reconnus par construction par l'institution, qui a tendance à se positionner au centre de ce qui est légitime, mais ils peuvent être fondamentaux pour énormément de dimensions.

Et donc, la question, c'est : si on est dans un lieu formel, il y a éventuellement un professionnel en face qui a pour responsabilité et éventuellement pour formation de vous accompagner. Et est-ce qu'il est là pour vous canaliser, catalyser, vous mettre dans une boîte ou est-ce qu'il est là pour vous inviter à explorer et développer votre réflexivité, etc. ? On voit bien qu'il peut y avoir différents types d'attitudes.

Mais fondamentalement, c'est les individus qui apprennent. Les enseignants créent juste au mieux les conditions qui favorisent le questionnement, l'apprentissage ou pas, parce qu'il y a malheureusement un ensemble de situations où, typiquement, si on stresse trop les élèves, on les met dans une situation où ils deviennent incapables d'apprendre. Juste pour vous donner un exemple, les jeunes qui ont subi des traumatismes dans l'enfance ont trente fois plus de chance de devenir des décrocheurs.

Donc on voit bien que si on n'a pas pris conscience des difficultés psychologiques, sociales dans lesquelles arrive l'individu, si on dit « l'école est un havre et tout ce qui se passe à l'extérieur n'a aucun rapport », ça ne fonctionne pas. Donc il faut prendre l'individu dans sa complexité et faciliter ces apprentissages, l'aider à prendre du recul et l'aider à se dépasser. Et ça, c'est possible. Ce n'est pas une fatalité ce taux de décrochage dont je parle. Si on a des enseignants, par exemple, qui sont formés à comprendre ces traumatismes et à accompagner les élèves, on peut les aider à s'en sortir malgré tout.

VIRGINIE MADELIN – Sans aller jusque-là, à l'IGPDE, comme je l'ai dit au début, on fait des préparations aux concours internes. Et d'une certaine façon, ça fait écho à ce que vous dites. C'est-à-dire qu'on voit que les individus peuvent avoir accès à des grades parce qu'en fait, c'est à des métiers ou plus souvent à des grades qu'on forme, en prenant le temps, justement, d'acquérir les compétences nécessaires pour réussir les concours.

Madame Madelin, quelle sont les innovations pédagogiques que développe l'IGPDE ?

VIRGINIE MADELIN – Je dirais qu'on a trois types d'innovation.

D'abord, des innovations organisationnelles. On a une organisation classique avec des chargés de formation par thématique. Puis, elles organisent ou ils organisent – mais c'est souvent des femmes – les formations avec le réseau de formateurs qu'elles connaissent ou qu'elles se constituent. On a mis en place une innovation organisationnelle en réunissant toutes les bonnes volontés de l'IGPDE autour d'un sujet : comment on peut dispenser de bonnes pratiques pédagogiques à nos formateurs ? Et, nous-mêmes, quelle est la vision que l'on a de la pédagogie qu'on voudrait partager ?

Donc, on a eu une réflexion collaborative. On a créé un pôle pédagogique qui est en dehors de toute hiérarchie et qui a pour vocation d'aider, à la fois, les responsables de formation à structurer l'expression des besoins quand elles recherchent ou ils recherchent des formateurs, mais aussi à donner des conseils justement pour partager ce que l'on sait de la pédagogie et de ce qui marche et ce qui ne marche pas.

Je ne vais pas tellement détailler, mais évidemment toute la crise sanitaire qu'on a vécue depuis un an nous a conduits à faire des classes à distance, des classes virtuelles. On a fait, finalement, de cette période difficile, une opportunité. On a mis à disposition beaucoup de formations à distance et on a fait des enquêtes qui montrent que, malgré les difficultés techniques, les stagiaires ont été très contents de ces classes. Maintenant, on prend conscience qu'on bute sur des évolutions culturelles et sur des problèmes techniques, donc rien n'est gagné. Il faut « réinnover », chaque fois, sur une innovation de base.

Puis, dernière chose, on innove beaucoup dans les formats que nous proposons. Nous, ce qu'on fait, c'est qu'on teste dans des journées dédiées à l'expérimentation. Par exemple, on fait « La quinzaine des managers », on fait « Les journées du numérique » dans des moments dédiés à des thématiques spécifiques. Et là, on teste toutes les innovations, tous les formats innovants possibles. On sait que le jeu est un mode d'apprentissage assez efficace donc on essaie de faire des *serious games*. On fait aussi des dessins animés

pour donner accès à tous à une problématique à travers des formats de quatre à cinq minutes. Par exemple, on a un dessin animé qui va bientôt sortir sur le management des projets.

On fait des conférences en faisant venir des gens qui n'ont pas très souvent la parole dans les cercles institutionnels. Et François, par exemple, on n'est pas aujourd'hui dans une conférence, mais on est dans un format qu'on essaie innovant aussi. Ce n'est pas du tout par hasard qu'on vous a demandé de parler avec moi représentant l'Institut. C'est justement parce qu'on sait combien c'est riche de parler avec des gens qui ne sont pas de notre environnement.

On essaie vraiment de varier les formats. Et puis, on s'inspire des autres, aussi, quand ils ont des innovations. Je parlais avec vous tout à l'heure, vous me disiez que vous pratiquiez beaucoup la classe inversée et je pense que... c'était une idée que j'avais il y a trois ans en arrivant, que j'ai perdue, mais c'est vrai qu'aujourd'hui, et vous le disiez tout à l'heure sur le distanciel, ça pourrait, pour nous, être une innovation pédagogique assez riche et intéressante.

Le travail peut être considéré comme un lieu d'apprentissage informel permanent. Dans ce contexte est-ce que la formation doit se faire immédiatement, sur place et à la demande, ou bien faut-il la préserver comme un moment à part et ailleurs, favorable à la prise de recul ?

FRANÇOIS TADDEI – Disons que dans un monde qui change toujours plus vite, on se doit d'apprendre toujours plus. Idéalement, il faudrait être en permanence en train d'apprendre. Et en l'occurrence, il y a des moments différents où on peut apprendre.

L'expérience professionnelle est un cadre très intéressant où on apprend plein de choses, a fortiori quand son métier change régulièrement et qu'il n'y a pas de vraie routine parce qu'en permanence, il y a de nouveaux défis à relever. Mais prendre des

temps dans un cadre professionnel, ou connexe, de type formation continue pour développer cette réflexivité et cette capacité à savoir – nous, ça fait typiquement partie des questions de recherche sur lesquelles on travaille en ce moment –, c'est : où j'en suis dans mon parcours ? Où suis-je ? Ou vais-je ? C'est des questions de base qu'on peut se poser depuis la nuit des temps.

À l'heure du digital et de l'intelligence artificielle, on a un GPS qui nous aide à savoir où on est dans le monde physique, et éventuellement, où on veut aller dans le monde physique. Puis on a des services qui nous aident à savoir comment on va de là où on est à là où on souhaite aller.

Dans le monde de la connaissance, on n'a pas encore ces services-là, mais on peut créer des GPS de la connaissance pour savoir où on est en fonction de tout ce qu'on a déjà appris, dans des contextes formels ou informels. Puis on peut, éventuellement, savoir que pour changer de métier ou pour évoluer professionnellement ou pour relever un défi personnel ou un défi de sa communauté, on peut nécessiter de nouveaux apprentissages et savoir qu'il y a différents chemins pour y aller. De même que dans le monde physique, vous avez le choix entre un vélo, une voiture, un transport en commun ou y aller à pied, vous pouvez avoir accès à une formation en physique, à la rencontre d'un mentor, rencontrer des pairs qui ont les mêmes types de questionnements.

Au CRI, on est typiquement en train d'essayer de créer des services qui aident à répondre à ces questions de : où suis-je ? Où vais-je ? Et comment j'y vais ? Et en facilitant cette réflexivité. Je pense que le point clé, c'est la question de la réflexivité. On peut perdre beaucoup de temps à tâtonner. Si on sait où on va, c'est quand même beaucoup plus simple. Mais savoir ce qu'on sait, ce n'est pas si facile. Savoir ce qu'on ne sait pas, c'est encore plus difficile.

Pour savoir comment on peut apprendre ce qu'on ne sait pas encore, on peut faire confiance à l'institution qui nous dit : « Allez suivre cette formation. Ça va bien se passer et vous allez monter en compétences. », et l'institution, dans sa clairvoyance, n'a pas forcément tort, mais si le monde change super vite, il n'est pas évident que l'institution soit suffisamment réactive, que les formations soient toujours adaptées. Donc où est-ce qu'on peut apprendre ce qu'on a besoin d'apprendre ? C'est un défi, à mon avis, déjà important aujourd'hui et qui ira probablement croissant demain.

Madame Madelin, l'IGPDE à 20 ans cette année, quels sont les changements que vous avez pu percevoir lors de la crise du Covid, et comment voyez-vous l'IGPDE dans le futur ?

VIRGINIE MADELIN – Sur le Covid, le gros changement qui s'est produit, ça a été que tout d'un coup, on a fermé l'IGPDE. Fermé complètement, c'est-à-dire que plus personne n'avait accès aux locaux. Dès lors, ce qui a été très impressionnant et vraiment, j'en suis très reconnaissante aux équipes, c'est que tout de suite, elles se sont organisées pour continuer à proposer des formations. Et pour ouvrir, aussi, tout ce qui existait déjà sous forme de e-formation. Ça a été mis à disposition de tous les ministères et ça a eu beaucoup de succès.

Donc, le gros changement, ça a été les classes virtuelles. Comme je le disais tout à l'heure, ça a été, à la fois, une opportunité puisqu'on a développé les classes virtuelles. Ça nous a permis aussi de réfléchir à ce qu'apportait le présentiel, qui est irremplaçable. Et ça nous questionne encore aujourd'hui. C'est-à-dire qu'aujourd'hui, je crois qu'on doit continuer à s'interroger sur le modèle qu'on veut proposer. On sait que ça ne sera plus jamais uniquement du présentiel. Je crois que ce ne sera jamais uniquement du distanciel. Mais certainement, la vérité est entre les deux. Il faut un mélange de présence et de distance.

Je pense que la trame, le fil conducteur de la réflexion, c'est en fait la demande croissante de la part des agents d'avoir des parcours de formation individualisés. C'est que chacun soit reconnu dans son individualité pour avoir un parcours de formation adapté à ses besoins professionnels et personnels aussi, bien sûr. Ça, c'est vraiment le gros défi.

Sinon, ça fait longtemps que je me demande, si les locaux de l'IGPDE étaient complètement transformés, comment j'imaginerais le nouvel institut. Je m'étais dit : « Il faudrait un lieu lumineux, ouvert, avec des kiosques où les uns et les autres pourraient aller puiser ce dont ils ont besoin. » Depuis, j'ai visité le CRI, et je me dis que c'est un modèle à suivre. Le bâtiment est magnifique, en plus de tout ce que vous avez pu nous dire jusqu'à maintenant, qui est passionnant.

VIRGINIE MADELIN est directrice de l'Institut de la gestion publique et du développement économique (IGPDE).

FRANÇOIS TADDEI est directeur du Centre de recherches interdisciplinaires (CRI).

Dossier thématique

La formation professionnelle permanente
des agents publics

Former pour réformer ? Les écoles de service public face aux injonctions modernisatrices

Par Olivier Quéré

Si l'ENA – remplacée par l'INSP au 1^{er} janvier 2022 – est indéniablement l'école de fonctionnaire qui s'est le plus souvent retrouvée sous le feu des projecteurs, il existe néanmoins une multitude d'écoles de service public proposant des formations initiales ou continues et destinées à former les fonctionnaires. Comment et dans quel contexte ces écoles de fonctionnaires sont-elles apparues ? Quelles sont les critiques dont elles font l'objet et quel rôle jouent-elles dans les transformations de l'action publique ?

L'École nationale d'administration (ENA), qui fait l'objet d'une transformation d'ampleur autour du nouvel Institut national du service public (INSP), cristallise depuis longtemps les crispations, en ce qu'elle se trouve être à la croisée d'au moins trois courants de reproches (Eymeri-Douzans, 2019). L'école est d'abord la proie de critiques d'ordre politico-médiatique : depuis sa création en 1945, nombre de commentateurs, d'experts ou de professionnels de la politique appellent à la réforme du concours, de la scolarité ou du classement, voire à la suppression pure et simple d'une école qui serait à la fois trop « élitiste » et trop « technocratique ». L'ENA fait également l'objet de régulières critiques internes, émanant de ses propres élèves, qui décrivent des programmes incohérents, des intervenants inadaptés ou une ambiance lourde de compétition et de rumeurs. À ces deux registres s'ajoute une critique alimentée par les analyses sociologiques, au premier rang desquelles on trouve *La Noblesse d'État*, publiée en 1979 par Pierre Bourdieu, qui contribua à populariser les thèmes de la fermeture sociale de la haute fonction publique, de l'homogénéité de son recrutement et de l'entre-soi qui la caractérise.

À côté de l'ENA, se trouve toutefois une myriade d'écoles de service public, proposant des formations initiales ou continues, le plus souvent placées sous l'égide d'un ministère, et qui forment des ingénieurs d'État (Polytechnique, l'École des mines, des Ponts et Chaussées devenue « École des ponts ParisTech », l'École nationale des travaux publics de l'État...), des cadres administratifs intermédiaires (les Instituts régionaux d'administration),

des magistrats (École nationale de la magistrature), des inspecteurs et des contrôleurs (des douanes, des impôts, du travail, de l'Éducation nationale...), mais aussi le personnel pénitentiaire (École nationale d'administration pénitentiaire), des cadres supérieurs de l'administration territoriale (Institut national des études territoriales), des vétérinaires (École nationale des services vétérinaires), etc. Souvent moins sujettes à l'attention médiatiques et politiques, ces écoles sont néanmoins régulièrement l'objet de réformes qui, bien que d'envergure variables, montrent l'intérêt parfois stratégique que certains hauts administrateurs accordent à leur existence et à leur fonctionnement.

Objet de critiques et en même temps de multiples investissements de forme, les écoles de fonctionnaires interrogent quant à leur existence même : à quoi servent-elles ? Poser naïvement la question revient à s'interroger sur les effets de la formation : si elle n'a pas d'effet, c'est dire qu'elle ne sert à rien ; mais si on considère que la formation a des effets, à quoi sert et surtout à qui sert la formation ?

De façon évidente, les formations au service public servent directement aux élèves, qui apprennent dans ces écoles à devenir fonctionnaire. Mais elles servent aussi les intérêts des acteurs administratifs, tentés de saisir ces formations comme un levier pour réformer plus globalement l'administration. Les élèves peuvent dès lors être envisagés comme devant être formés aux préceptes réformateurs, pour ensuite les incarner dans leur travail et les porter dans les services, bureaux et administrations qu'ils fréquenteront. Considérées tout à la fois

comme moteurs et cibles des réformes, les écoles de formation se trouvent ainsi au cœur des reconfigurations qui traversent largement l'administration depuis maintenant une trentaine d'année (Bezes, 2009). Dans quelle mesure les écoles de service public sont-elles perméables aux transformations de l'action publique, et aux intentions modernisatrices ?

Pour comprendre plus en avant les usages réformateurs qui en sont faits, je propose dans ce texte de revenir sur le contexte d'apparition des formations initiales à la fonction publique, avant de montrer, à l'aide des travaux disponibles et d'une enquête originale portant sur les Instituts régionaux d'administration (Quéré, 2020), la tension dans laquelle se trouvent les formations initiales de fonctionnaires : l'apprentissage des positions, de la hiérarchie et plus largement de la bureaucratie semble buter sur les velléités visant à transformer les écoles en laboratoire de la réforme de l'État.

Former pour servir l'État

Les écoles de service public ont commencé à se constituer comme telles sous la période napoléonienne. Comme le rappelle Ezra Suleiman, Napoléon Bonaparte s'est appuyé sur des grandes écoles comme Polytechnique ou l'École des Ponts et chaussées, créées pendant la période révolutionnaire ou sous l'Ancien Régime, pour alimenter son projet de réforme de l'enseignement secondaire (Suleiman, 1979, p. 38). L'objectif de Napoléon est avant tout politique : l'ensemble du système scolaire n'est pas tant pensé pour éduquer et instruire les masses que pour former des futurs « serveurs de l'État », à même de fournir les compétences nécessaires à la conduite des affaires de l'État.

La dimension instrumentale des écoles n'est donc pas née avec les réformes récentes de l'administration : l'alignement de l'ensemble des programmes scolaires, l'uniformisation des concours d'entrée aux grandes écoles, et plus largement la rationalisation de l'organisation administrative, sous le Consulat et l'Empire, permet de définir les contours des agents de l'État, que l'on nommera bientôt « fonctionnaires », et qui ont pour principale tâche de soutenir l'action gouvernementale. Les institutions d'enseignement supérieur apparaissent de ce fait comme un puissant outil permettant de construire une élite docile et loyale, expliquant la constitution dès le XIX^e siècle d'un monopole étatique sur la formation initiale des fonctionnaires.

Alors que l'appui des premières grandes écoles permet aux grands corps techniques et militaires de se constituer rapidement, la question des hauts fonctionnaires « généralistes » se heurte cependant à

une série d'obstacles. Puisqu'ils ne sont pas attachés à un ministère spécifique, au même titre que les Ponts à l'Équipement ou les Mines à l'Industrie, les « administrateurs » se trouvent au cœur des conflits intra-étatiques. Les projets, nombreux tout au long du XIX^e siècle, qui consistent à instituer une formation commune à l'ensemble des hauts fonctionnaires, rencontrent la résistance des ministères « sectoriels », qui cherchent à conserver leurs prérogatives de formation et de gestion des carrières de leurs agents.

Il faut comprendre l'échec de la première « École nationale d'administration », portée en 1848 par Hyppolite Carnot, alors ministre de l'Instruction publique du gouvernement provisoire, comme allant dans ce sens : le projet de créer une formation unique, généraliste et « interministérielle » pour les hauts cadres de l'État rencontre alors l'hostilité de multiples ministères (Wright, 1976). Parmi ces ministères, celui de l'Éducation nationale joue un rôle particulier, dans la mesure où il cherche à protéger le monopole des facultés de droit dans la formation des élites de la nation.

Cette opposition explique la naissance difficile de l'ENA en 1945 (Gatti-Montain, 1987) ou celle en 1970 des Instituts régionaux d'administration, censés former les cadres intermédiaires de l'État (Quéré, 2017). De ce fait, l'apparition tardive des écoles interministérielles de cadres généralistes s'explique avant tout par les antagonismes intra-étatiques qui se jouent entre acteurs ministériels, bien plus que par une crainte fondamentale du « pouvoir administratif » qui risquerait de rogner le pouvoir politique gouvernemental, et ainsi la souveraineté populaire.

On le voit, les écoles de fonctionnaires ainsi constituées font l'objet d'investissements politiques et administratifs divers, parfois contradictoires. Elles apparaissent de ce fait comme un des éléments centraux permettant d'asseoir progressivement l'autonomie de l'administration vis-à-vis du politique, et alimenter le processus de construction bureaucratique (Dreyfus, 2000). Quel est le bagage théorique et pratique que ces écoles fournissent concrètement aux élèves fonctionnaires, et comment ces principes se trouvent pratiquement intériorisés ?

L'apprentissage de la bureaucratie

Max Weber considère la formation « professionnelle » des fonctionnaires, au même titre que le concours ou la carrière, comme un des éléments constitutifs de la « direction administrative

bureaucratique » qui caractérise le type de domination légale-rationnelle (Weber, 1995, p. 194).

Les écoles se trouvent être, dans l'idéal type wébérien, un des éléments de la rationalisation des activités de l'État. Elles fournissent à ce titre une « qualification » qui apparaît comme étant ajustée aux règles administratives. Il n'est pas surprenant, de ce fait, que le curriculum de ces formations reposent avant tout sur des savoirs constitués autour d'une norme pédagogique « généraliste » (Biland et Gally, 2018), afin d'équiper la pratique du service public : qu'ils relèvent du droit ou qu'ils soient davantage liés aux sciences de l'ingénieur, ces savoirs sont censés fournir un sous-bassement aux activités attendues du fonctionnaire une fois qu'il sera en poste.

C'est le cas historiquement des écoles d'ingénieurs de l'État, dans lesquels les programmes d'enseignement sont d'abord orientés vers la pratique des fonctionnaires, à l'intersection de territoires disciplinaires telles les sciences de l'ingénieur, les statistiques, et des matières plus ou moins « généralistes » qui en retour définissent la hiérarchie des écoles dans l'espace des grandes écoles (Gervais, 2007, Delespierre, 2015).

Les études menées à l'ENA ont quant à elles mis en avant la prégnance des formes ritualisées et pré-constituées scolairement auxquelles les élèves doivent se conformer (Eymeri-Douzans, 2001). Dans cette école qui se présente comme « généraliste », le style, la maîtrise formelle et les savoir-faire l'emportent généralement sur les connaissances, les hauts fonctionnaires étant surtout appelés à produire des synthèses entre les diverses positions politiques, afin d'éclairer le choix politique, ou afin de le mettre « en forme » administrativement.

Aux échelons intermédiaires de la hiérarchie administrative, comme par exemple dans les Instituts régionaux d'administration (IRA), les savoirs de type « généralistes » se trouvent altérés par des connaissances plus techniques, liées par exemple à l'apprentissage de logiciels, et s'apparentent le plus souvent à un « sale boulot » (Hughes, 1996 [1962]), délégués au personnel subalterne par les hauts fonctionnaires, dans l'objectif de préserver leur monopole sur les tâches jugées plus prestigieuses telles que la conception des politiques publiques ou l'aide à la décision (Quéré, 2020).

De ce fait, la hiérarchie des écoles dessine une hiérarchie des tâches administratives, et nous apprend beaucoup sur la division du travail, qui est à la fois mécanique et symbolique, et qui parcourt verticalement les services et les administrations.

En haut de la hiérarchie administrative, le champ des grandes écoles, qui forment au pouvoir en même temps qu'elles sont structurées par lui, tend à reproduire les positions qui existent au sein de la classe dirigeante. Les grandes écoles sont ainsi amenées à produire une « noblesse d'État », en transformant les élèves fonctionnaires en « détenteur du monopole légitime d'une vertu sociale ou d'une compétence, au sens juridique du terme, c'est-à-dire d'une capacité légalement reconnue d'exercer un pouvoir efficace parce que légitime » (Bourdieu, 1989, p. 166). Au contact du pouvoir, les cadres supérieurs des administrations sont amenés à produire des notes, des propositions et des synthèses qui permettent de traduire dans les formes administratives les décisions politiques (Eymeri-Douzans, 2003), en même temps que de tenter de convaincre les élus (Laurens, 2013).

Les fonctionnaires intermédiaires sont ainsi appelés en formation à interioriser leur position dans la hiérarchie des tâches administratives : ni trop basse dans l'échelle des compétences, afin que les énarques puissent déléguer leurs tâches efficacement ; ni trop haute dans l'échelle du prestige, pour que les tâches de conception et de décisions puissent être réservées à la noblesse de leur rang. Le droit apparaît comme l'instrument typique de cette sujétion : apprendre à respecter le droit, pour les cadres intermédiaires, consiste à apprendre à respecter la hiérarchie (Quéré, 2015).

C'est donc tout un apprentissage de la bureaucratie qui se dessine dans les écoles de service public, c'est-à-dire un espace de travail segmenté hiérarchiquement autour de « faisceaux de tâches » propres à chaque groupe professionnel. Il s'agit d'acquérir un positionnement dans cette hiérarchie, et en même temps une conscience de sa propre position. La plupart du temps, les savoirs formalisés au sein de programmes de formation poursuivent cet objectif, mais il faut aussi noter le rôle d'un ensemble de savoir-faire et de dispositions plus implicites, plus « cachées », qui permettent toutefois d'arrimer solidement les pratiques aux rôles bureaucratiques.

Dans quelle mesure cet apprentissage de la bureaucratie se trouve redéfini par les politiques de réformes qui traversent l'administration depuis le milieu des années 1980 ?

Les laboratoires de la réforme de l'État

Les écoles de fonctionnaires ont longtemps été imperméables aux politiques de réforme de l'État.

Les injonctions modernisatrices sont plutôt le fait de hauts fonctionnaires convertis (Bezes, 2012), qui ont tendance à contourner les formations pour imposer leurs préceptes. Mais progressivement, certaines écoles de service public se sont transformées, en valorisant tout d'abord la norme de la « professionnalisation ».

Cherchant à mettre à distance le modèle universitaire prôné par les facultés de droit (et donc par le ministère de l'Éducation nationale), les écoles se sont emparées de labels flous en vogue dans l'administration au milieu des années 1980, tel que celui d'« école d'application ». Les formations « généralistes » ont fait davantage de place aux savoirs méthodologiques et instrumentaux, comme le montre l'apprentissage du droit, davantage tourné autour de connaissances pratiques et tournées vers l'expérience. En atteste par exemple l'apparition d'apprentissage de techniques propres à la manipulation du droit, portant par exemple sur les procédures contentieuses ou l'écriture droit – la « légistique » qui, à l'ENA comme dans les IRA, est définie comme étant « l'art d'écrire le droit », et qui fait l'objet d'un apprentissage pratique. Il ne s'agit pas seulement de connaître le droit, mais il s'agit surtout de savoir l'appliquer.

L'injonction à la « professionnalisation » (Boussard *et al.*, 2010) accompagne un mouvement de « managérialisation » de la formation : les enseignements désignés par le terme « management », bien que protéiformes, prennent une place croissante dans les cursus. Les savoirs en « management » apparaissent comme une excroissance de la « professionnalisation » de la formation, dans le sens où l'apprentissage du management relève de savoirs instrumentaux et méthodologiques. Ainsi, les élèves sont de plus en plus appelés à travailler à partir d'études de cas (réels ou supposés), d'exercices de simulation, voire d'ateliers de mise en situation, auxquels participent parfois des comédiens (voir encadré).

Si sur la forme on repère une analogie entre le processus de « professionnalisation » et « managérialisation » des formations, il n'en demeure pas moins que l'introduction progressive de savoirs gestionnaires et managériaux dans les écoles de service public transforme assez considérablement la structure et le fond des enseignements, et par ce truchement les façons de concevoir la fonction publique. En regardant de près ce type de savoirs, et les façons dont ils sont enseignés, on constate combien la contrainte budgétaire est naturalisée, et comment les élèves sont appelés à construire leurs pratiques professionnelles autour de l'optimisation des ressources (Quéré,

Les cours de mise en situation dans les Instituts régionaux d'administration

Dans les IRA, les ateliers de mises en situations se déroulent dans les cours intitulés « Prise de parole en public », « Qu'est-ce qu'un cadre ? » ou « Travailler en équipe ». L'ensemble de ces cours se trouvent rassemblés sous la bannière du « management ».

Ces mises en situation se déroulent de la façon suivante : en préambule, l'intervenant détaille un scénario, expliquant les rôles des uns et des autres. L'élève mis en situation devant la classe doit ensuite réagir *in situ* aux contraintes de l'exercice, en interaction avec les comédiens.

Par exemple, dans le cours intitulé « Qu'est-ce qu'un cadre ? », l'élève est mis en situation d'un attaché d'administration de préfecture. Il doit remplir le planning des présences et des vacances de ses subordonnés, fonctionnaires de catégorie B, joués par des comédiens, qui ont chacun leurs contraintes : un agent doit terminer tous les jours à 16 h, un autre doit impérativement prendre ses vacances en août... Le rôle de l'attaché consiste à concilier ces contraintes, quitte à se constituer lui-même en variable d'ajustement. Son travail est rendu très difficile par les comédiens, qui érigent les contraintes individuelles en norme indiscutable.

Ce type d'exercice est censé préparer le futur cadre aux grandes techniques managériales. Il met en évidence tout à la fois le degré de « professionnalisation » de la formation – dans le sens d'une valorisation des savoirs instrumentaux – et la prégnance des enseignements de type gestionnaires et managériaux dans la formation des cadres du public.

2020). Le recours aux intervenants spécialistes du « management public », parfois issus de cabinets de conseil, contribuent à cette tendance. Les

élèves fonctionnaires sont dès lors considérés par les réformateurs comme devant « amener le changement » au sein de l'administration, et les écoles comme étant le marchepied de ces transformations. Sans que l'on puisse préjuger de la réussite de cette entreprise, on assiste là à une tentative de construction « interne » de l'État manager, *via* les écoles de service public.

Les savoirs en « management » ne percutent cependant pas toutes les écoles de la même façon, et toutes ne s'approprient pas ces transformations de façon uniforme, faisant apparaître des variations dans les usages et les pratiques de formation. À l'ENA par exemple, l'apparition du « management » a procédé d'une reconfiguration des enseignements juridiques, qui se trouvent acclimatés à l'introduction des savoirs gestionnaires et économiques (Biland, Kolopp, 2013). Dans les IRA, les enseignements en « management », qui apparaissent dans les programmes à partir du milieu des années 1980, s'imposent avec d'autant plus de facilité dans les années 2000 qu'ils opèrent comme une valorisation de la figure du « cadre » public, autonome et doté de capacité de décision – à rebours de la figure de la « petite main » des énarques qui est consubstantielle au mandat des attachés d'administration. De façon analogue, dans les écoles d'ingénieurs de l'État, l'introduction du « management » peut apparaître

comme une ressource pour les groupes de fonctionnaires, comme c'est le cas du corps des Ponts et Chaussées qui s'appuie sur la réforme managériale de la formation pour « redorer son blason » et maintenir sa place dans l'État (Gervais 2007).

On voit ainsi que les formations se trouvent investies par des ambitions réformatrices, mais que la variation des appropriations qui en sont faites laisse apparaître des décalages entre les intentions et les pratiques. En « tirant partie » de ces réformes, certains groupes de fonctionnaires jouent le jeu des positionnements et des hiérarchisations bureaucratiques.

L'objectif bureaucratique de formation et de qualification, qui se trouve au principe des écoles de service public, s'accompagne, dès leur naissance jusqu'aux transformations managériales du début du XIX^e siècle, d'un objectif purement politique : les élèves fonctionnaires d'aujourd'hui sont les agents malléables et loyaux de demain. Les écoles, diverses et multiformes, servent donc tout autant les fonctionnaires que les multiples intentions réformatrices. Mais la bureaucratie est une institution qui ne se transforme que graduellement, et les écoles de fonctionnaires, qui en sont en France une des pièces maîtresses, évoluent par degré avec elle.

Olivier Quéré

Olivier Quéré est maître de conférences en science politique à l'université de Strasbourg. Il est l'auteur de *L'atelier de l'État : des cadres intermédiaires en formation* (Rennes, PUR, 2020).

Références

- Bezes P. (2009),**
Réinventer l'État, les réformes de l'administration française (1962-2008), Paris, PUF.
- Bezes P. (2012),**
« État, experts et savoirs néo-managériaux. Les producteurs et diffuseurs du New Public Management en France depuis les années 1970 », Actes de la recherche en sciences sociales, n° 193, 3, p. 16-37.
- Biland É. et Kolopp S. (2013),**
« La fabrique de la pensée d'État », *Gouvernement et action publique*, 2, n° 2, p. 221-248.
- Biland E. et Gally N. (2018),**
« Civil Servants and Policy Analysis in Central Government », in Halpern C., Hassenteufel P. et Zittoun P. (dir.), *Policy Analysis in France*, The Policy Press, p. 101-118.
- Bourdieu, P. (1989),**
La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps, Paris, Les Éditions de Minuit.
- Boussard V., Demazière D. et Milburn P. (dir.) (2010),**
L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Delespierre, A. (2015),**
« Des entreprises dans les salles de classe ? La révolution conservatrice des grandes écoles d'ingénieurs », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14, 68-92.
- Dreyfus F. (2000),**
L'invention de la bureaucratie. Servir l'État en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis (XVIII^e-XX^e siècles), Paris, La découverte.
- Eymeri-Douzans JM (2001),**
La fabrique des énarques, Paris, Economica, « Études politiques ».
- Eymeri-Douzans JM (2003),**
Frontières ou marches ? De la contribution de la haute administration à la production du politique, in Lagroye J. (dir.), *La politisation*, Paris, Belin, 2003, p. 47-77.
- Eymeri-Douzans, JM (2019),**
« L'État se meurt, l'État demeure », AOC médias, article en ligne, 29 avril 2019, <https://aoc.media/analyse/2019/04/29/lena-se-meure-letat-demeure/>
- Forquin, J.-C. (2008),**
Sociologie du curriculum, Rennes, Presses universitaires de Rennes
- Gatti-Montain, J. (1987),**
Le système d'enseignement du droit en France, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Gervais J. (2007),**
La réforme des cadres de l'action publique ou la fabrique d'un « nouveau » corps des Ponts et Chaussées. Impératifs managériaux, logiques administratives et stratégies corporatistes (fin du XIX^e siècle), Thèse pour le doctorat de science politique, Lyon, IEP de Lyon.
- Gervais J. (2007),**
« Former des hauts fonctionnaires techniques comme des managers de l'action publique. L'« identité managériale », le corps des Ponts et Chaussées et son rapport à l'État », *Politix*, n° 79, 3, p. 101-123.
- Hughes E. C. (1996) [1962],**
Le regard sociologique, Paris, Éditions de l'EHESS.
- Laurens, S. (2013),**
« Une sociologie de la note administrative : Notations sur un instrument du pouvoir administratif... », in J.-M. Eymeri-Douzans, G. Bouckaert (eds) *La France et ses administrations : Un état des savoirs*, p. 379-410, Brussels, Bruylant-DeBoeck.
- Quéré O. (2015),**
« La fabrique des cadres intermédiaires de la fonction publique. Enseigner et assigner un positionnement aux attachés dans les Instituts régionaux d'administration », *Gouvernement et action publique*, 4, vol. 4, p. 33-54
- Quéré O. (2017),**
« Construire l'État par son milieu. Les transformations du mandat des cadres intermédiaires de l'administration », *Sociologie du travail*, Vol. 59 – n° 3 | Juillet-Septembre 2017
- Quéré O. (2020),**
L'Atelier de l'État. Des cadres intermédiaires

en formation,
Rennes, PUR.

Rosanvallon P. (1990),

L'État en France de 1789 à nos jours,
Paris, Seuil

Saby O. (2012),

Promotion Ubu Roi,
Paris, Flammarion.

Suleiman E. (1979),

Les élites en France. Grands corps et grandes écoles,

Paris, Éd. du Seuil, « Sociologie politique »,
1979.

Weber M. (1995),

Économie et société I.
Les catégories de la sociologie,
Paris, Agora.

Wright V. (1976),

« *L'École nationale d'administration
de 1848-1849 : un échec révélateur* »,
Revue historique, 255, 1, p. 21-42.

La formation des agents publics au Royaume-Uni

Par John Diamond et Catherine Farrell

Du krach financier de l'automne 2008 à l'urgence climatique en passant par la pandémie de COVID-19, les crises les plus récentes ont profondément perturbé les services publics. Elles ont également montré la nécessité pour la classe politique, tout comme pour les dirigeants publics, les cadres, les gestionnaires et les agents publics en première ligne, d'être en mesure de s'adapter rapidement à de nouvelles réalités tout en assurant la continuité des services au quotidien. Pour faire face à cet impératif d'adaptation, il est reconnu dans le monde entier que les administrations publiques locales et nationales doivent pouvoir s'appuyer sur des programmes de formation initiale et continue bien conçus et mis en œuvre à tous les niveaux.

Dans quelle mesure les institutions, organismes et agents publics étaient préparés pour affronter les graves difficultés provoquées par les crises récentes et leurs chocs profonds sur les systèmes économiques, sociaux, politiques et internationaux ?

Si cette question reste ouverte, il est communément admis que sans infrastructure de soutien, il est difficile de se préparer au changement, d'anticiper les besoins et de surmonter une période de perturbations.

Afin de contribuer à cette discussion, nous tirons dans cet article quelques enseignements de la mise en place d'actions de soutien à la formation professionnelle des agents publics au Royaume-Uni, du passé le plus récent jusqu'à aujourd'hui. Notre contribution s'articule autour de trois thèmes : 1. le contexte de la formation initiale et continue des agents publics jusqu'au début des années 1980, 2. les conséquences des politiques publiques du Royaume-Uni sur la formation dans le secteur public des années 1980 jusqu'à nos jours, 3. une évaluation des défis actuels et des tendances de la formation initiale et continue pour les agents publics. Nous concluons en évaluant les besoins actuels en matière de formation initiale et continue des agents publics au Royaume-Uni et en nous livrant à un exercice de prospective sur les besoins en la matière durant les 5 à 10 prochaines années.

Principales caractéristiques des politiques publiques et pratiques actuelles

Les politiques publiques et les pratiques actuelles en matière de formation continue dans le secteur public sont le fruit d'une série de mesures prises par les pouvoirs publics depuis la fin des années 1970.

Aujourd'hui, il n'existe pas d'institution ni d'organisme central financé par le gouvernement britannique ou chargé de piloter l'enseignement et la formation des agents publics, que ce soit au niveau national (dans l'administration centrale), au niveau ministériel (à Londres), au niveau des nations constitutives du pays (en régions) ou au niveau local (dans les administrations municipales).

La constance et l'uniformité de cette approche dans le temps, et le fait qu'elle ait été adoptée indifféremment par les deux principaux partis politiques du Royaume-Uni, montre le peu d'importance que ces derniers ont porté au développement des compétences des hauts fonctionnaires ou des agents publics par la formation professionnelle continue. Il a certes existé des initiatives au bénéfice des responsables et des gestionnaires

dans les domaines de l'enseignement, de la santé ou de la protection sociale, mais elles ont généralement été lancées en réaction à des crises, ou sont restées ponctuelles, sans faire partie d'une stratégie d'investissement dans une formation continue de qualité et s'inscrivant dans la durée.

Cette approche commune aux deux principaux partis est révélatrice de deux points de vue différents mais non moins complémentaires sur les agents publics et l'encadrement de l'administration publique : premièrement, les responsables politiques éprouvent une certaine méfiance à l'égard des hauts fonctionnaires et de la fonction publique ; deuxièmement, il existe une croyance selon laquelle les agents publics n'ont pas besoin de formations adaptées à leurs besoins. Plutôt que d'élaborer un parcours de formation initiale et continue sur mesure, qui commencerait avant l'embauche pour aller jusqu'aux formations adaptées aux postes occupés par les agents, on part du postulat qu'une formation générale des cadres fera généralement l'affaire. Les critiques adressées à la fonction publique britannique et l'effet des réformes des années 1980 ont été exposés par Chapman (1992, 1999) dans des analyses très instructives.

La formation initiale et continue des agents publics au Royaume-Uni jusqu'au début des années 1980 : éléments de contexte

On peut distinguer plusieurs phases dans la gestion et la perception de la formation initiale et continue des agents publics au Royaume-Uni entre la fin des années 1940 et le début des années 1980. Ces phases peuvent être résumées comme suit :

- Phase 1 : Continuité et *statu quo* des années 1940 au début des années 1960
- Phase 2 : Changements et bouleversements jusqu'à la fin des années 1970
- Phase 3 : Nouvel arrangement et consensus des années 1980 jusqu'à 2015

Si cette chronologie semble révéler une certaine forme de cohérence ou de stabilité, il faut bien avoir conscience qu'elle est sujette à interprétation. Tout au long de cet article, notre thèse est que les points d'inflexion ou de bouleversement sont souvent des moments de confirmation du

changement plutôt que des points de départ ou d'arrivée.

D'une certaine façon, le cas du Royaume-Uni montre comment les politiques publiques peuvent être menées en réaction à des mutations sociales, culturelles, économiques et politiques plus vastes, au lieu de les précéder. C'est particulièrement visible pour ce qui est de l'infrastructure bureaucratique britannique qui s'est développée au fil du temps pour organiser, superviser et gérer des systèmes, des processus et des organisations mis en place pour fournir les services que l'État devait ou souhaitait créer.

Phase 1 : Continuité et *statu quo* des années 1940 au début des années 1960

Après 1945, on observe au Royaume-Uni la création d'un certain nombre d'organismes et d'institutions chargés de piloter la mise en place d'un État providence renforcé, notamment avec l'établissement d'un service national de santé (*National Health Service*). À cette époque, et jusqu'à la fin des années 1950, le logement et l'urbanisme étaient également devenus des priorités majeures. Diverses mesures d'action et d'assistance sociales au niveau national ont donné naissance à des responsabilités et des rôles nouveaux au sein des organismes qui avaient été créés pour fournir ces nouveaux services.

L'établissement d'organismes chargés de coordonner la conception, la planification et la création de villes nouvelles et de services destinés à répondre aux besoins des populations relogées dans ces villes allait ouvrir la voie aux changements et à la croissance. Le défi de la reconstruction après 1945 n'a pas seulement été une priorité politique des gouvernements travaillistes (1945-1951) puisqu'un certain nombre de leurs initiatives ont été reprises à leur compte par les gouvernements conservateurs qui leur ont succédé (1951-1964).

Cette période peut être considérée comme marquée par l'unité d'approche et de *statu quo* en ce qui concerne la formation initiale et continue des agents publics. On s'attendait alors à ce que l'élargissement du périmètre de l'action publique, tant au niveau local qu'au niveau national, puisse être assuré en faisant appel au modèle existant de recrutement et de formation de la fonction publique.

Il est intéressant de noter qu'à l'époque, tout comme aujourd'hui, une distinction était faite entre les responsables des services au niveau national et ceux qui travaillaient au niveau local (dans les collectivités locales). Ces distinctions

ont perduré pendant toute cette période et reflétaient, semble-t-il, une vision étroite des rôles et fonctions des agents publics de l'époque.

Cette période marque une évolution idéologique importante quant au périmètre et aux missions de l'État. À partir de 1945, quelle que soit l'appartenance politique, il est généralement admis que le rôle de l'État est d'être plus interventionniste pour le bien de tous. L'accord sur l'introduction d'un service de santé, sur la mise en place d'une réforme du système scolaire public et sur le lancement d'un programme de construction de logements a imposé des changements à l'infrastructure locale et nationale pour réaliser ces mesures. Ces dernières ont été supervisées par des responsables politiques et administratifs qui avaient été influencés sur les plans personnel, politique et professionnel par les expériences qu'ils avaient vécues tout au long des années 1930 et entre 1939 et 1945. On peut imaginer que ce groupe a fait le trait d'union entre la période précédant l'État providence et le nouvel État providence, sans nécessairement posséder les compétences pour gérer et diriger les nouvelles structures ou organismes en cours de création.

Ce hiatus qui pouvait exister entre d'une part les compétences, les connaissances, les savoir-faire et les attentes de ces responsables administratifs, et d'autre part les problèmes soulevés par la création du service de santé publique et des villes nouvelles, ainsi que les besoins en termes d'organisation et d'infrastructures qui allaient de pair, a été renforcé par le sentiment que le soutien en faveur de la formation des agents publics était insuffisant.

La réaction a cependant été lente à arriver et la formation des agents de l'État a continué d'être assurée à l'université durant cette époque. On peut cependant se demander dans quelle mesure elle tenait compte des nouveaux besoins d'une génération de fonctionnaires transformée et en évolution. Il existait en outre, dans une certaine mesure, un consensus entre les responsables de la formation des agents publics et ceux qui la mettaient en œuvre. Sans nier la capacité de certains à réagir aux changements et à les anticiper, il n'en reste pas moins que l'écart entre la coordination et la mobilisation au niveau national et au niveau des prestataires des formations s'est creusé.

Phase 2 : Changements et bouleversements jusqu'à la fin des années 1970

On peut considérer que la création de l'État providence au Royaume-Uni après 1945 a joué dans la formation initiale et continue des agents publics un rôle de catalyseur dont les effets sont encore

perceptibles près de soixante-dix années plus tard. Elle a eu pour conséquence involontaire de bouleverser les responsabilités et les rôles traditionnels des fonctionnaires et des organismes locaux de services publics. À ce titre, on peut dire que la période postérieure à 1945 est caractérisée par des changements et une forte instabilité.

Durant cette période, les changements ont revêtu trois aspects qui ont sans doute accéléré le déclin ou l'effondrement des modèles existants de formation des agents de l'administration.

Premièrement, dès le début des années 1960, il est admis que l'introduction de l'État providence n'a pas réussi à faire reculer la pauvreté et les inégalités. À partir de 1964, le gouvernement travailliste étudie alors une panoplie d'interventions possibles et en 1969, il crée le Programme urbain (*Urban Programme*) destiné à affecter des ressources aux zones confrontées à de multiples difficultés. Ce projet, fortement influencé par le programme de « guerre contre la pauvreté » lancé aux États-Unis, donne ainsi lieu à de nouvelles modalités de formation dans le domaine de la gestion et de l'administration publique que l'on ne trouvait pas nécessairement dans les départements traditionnels d'administration publique des universités. De nouvelles compétences sont identifiées comme étant nécessaires, notamment : l'action au niveau local, la capacité à associer les résidents et l'enracinement des actions dans les communautés confrontées à des difficultés d'ordre social, économique et racial. D'une certaine manière, ces nouvelles formes de savoir venaient en réaction aux mutations politiques et culturelles qui survenaient dans le monde dans les années 1960. Elles étaient également l'illustration des carences de la formation des agents de l'administration à l'époque.

Deuxièmement, on observe l'émergence de nouveaux services et de nouveaux effectifs dans la fonction publique dans le domaine de l'action sociale et auprès des jeunes. Si aucun des deux phénomènes n'était radicalement nouveau à l'époque, la création de services au niveau local des mairies dans le cadre de stratégies nationales élaborées au niveau de l'administration centrale ou au Parlement est révélateur de leur importance. Cela a également donné lieu à la mise en place et au développement dans les universités de départements chargés d'assurer un enseignement et une formation dans les domaines de l'action sociale et de la jeunesse. De plus, l'essor de ces services et les actions de formation qui les ont accompagnés se sont traduits par une professionnalisation de l'action sociale et auprès des jeunes. Une dimension connexe fondamentale de cette évolution,

particulièrement pertinente pour notre analyse, est la façon dont leurs besoins en matière de formation ont été cernés, priorisés, homologués, et par conséquent légitimés.

Troisièmement, il semblerait que l'impact de ces phénomènes sur la place et le statut de la formation des agents publics ait été essentiellement négatif. Il apparaît que la croissance, au fil du temps, de l'influence et de l'ampleur de l'enseignement de l'action sociale a diminué celles de l'administration publique, tant comme discipline d'étude distincte dans les universités du Royaume-Uni que comme un élément reconnu par les pouvoirs publics comme nécessaire à leurs priorités en matière d'enseignement, de compétences et de formation. L'une des tendances clairement observables à l'époque (mais qui n'a pas perduré pendant les vingt années suivantes) a été l'amélioration du statut des professionnels du logement. Tout comme pour les travailleurs sociaux, l'émergence d'un parcours professionnel dans le logement social, accompagné d'un agrément professionnel et de l'infrastructure connexe (experts, systèmes d'assurance qualité, formation professionnelle continue ainsi que la création dans les universités de départements spécialisés dans le logement) ont contribué à améliorer l'image et le statut des professionnels du logement. Dans ces conditions, il a donc été difficile pour les agents de l'administration et la discipline de l'administration publique d'avoir une influence ou une présence identique ou analogue.

À ce stade, le consensus politique qui avait soutenu l'État providence et l'investissement dans le secteur public est de plus en plus fragilisé. Dès le milieu des années 1970, ce consensus se brise et le gouvernement travailliste, qui subissait de graves tensions financières, commence à réduire la taille du secteur public.

L'élection du gouvernement conservateur (1979-1997) marque une étape décisive de ce processus de retrait du secteur public. La période qui a suivi a fini par être associée à l'idée de « nouvelle gestion publique » et elle peut être caractérisée par un déclin des créations de structures publiques chargées de soutenir l'action gouvernementale (au niveau national et local). On assiste alors à une démarche d'externalisation de services publics au profit du secteur privé, d'organismes publics quasi indépendants ou d'ONG. Ce transfert de la responsabilité des services publics depuis des organismes financés par l'État et responsables devant lui vers des prestataires semi-privés n'ayant pas à rendre de comptes a eu une incidence majeure sur le secteur public pendant près de quarante ans.

Phase 3 : Nouvel arrangement et consensus des années 1980 jusqu'à 2015

Les changements décrits plus haut se sont poursuivis au cours des années 1980, lesquelles ont par ailleurs été marquées par des bouleversements sociaux, économiques et industriels profonds, accompagnés de troubles urbains à grande échelle. La réaction des gouvernements conservateurs, jusqu'en 1997, fut de lancer à titre d'essai différentes initiatives axées sur les usagers (dans des domaines allant de la santé à l'éducation, en passant par le sport, l'économie et le logement). Ces initiatives, abusivement qualifiées de projets de « régénération », nécessitèrent de nouvelles formes de gestion, d'encadrement opérationnel et d'encadrement au niveau local ou des quartiers. La démarche d'externalisation des services publics poursuivit son cours mais dès le milieu des années 1990, elle apparut comme moins impérative et les administrations locales au niveau des mairies furent tenues, pour obtenir des investissements, de justifier de partenariats locaux avec le secteur public, associatif et privé. Ces initiatives impulsées par les villes ont créé de plus en plus de nouvelles formes de coordination et d'encadrement au niveau local. Faute d'un programme centralisé de formation initiale et continue des agents publics, d'autres solutions sont apparues.

De la fin des années 1970 à la fin des années 1980, en partie en réaction aux mesures du gouvernement conservateur, et en partie devant le sentiment d'échec associé au gouvernement travailliste, qui avait perdu le pouvoir en 1979, des conseils locaux ont commencé à élaborer des politiques et des stratégies de substitution. Ces solutions locales ont souvent pris la forme de stratégies économiques locales, de politiques de participation publique, de décentralisation et d'intégration de services locaux, de politiques d'égalité et de diversité dans le recrutement et la conception des services et de mesures visant à accroître l'engagement citoyen et la responsabilité démocratique.

Ces initiatives, qualifiées au Royaume-Uni d'actions locales (*going local*), reposaient dès le départ sur la relative autonomie des autorités locales par rapport à l'administration centrale. Mais bien que l'activité ait été très intense durant cette période, l'administration centrale augmenta progressivement son contrôle des finances locales et l'expérience finit par tourner court. Cette période riche en innovations fut cependant importante et le demeure encore aujourd'hui grâce aux retours d'expériences qui ont accompagné la mise en œuvre de ces mesures, en particulier au niveau de leur mode de gestion, de coordination et de

pilotage. Plusieurs universités britanniques sont en parallèle devenues des centres de bonnes pratiques et de soutien en matière de gestion publique. Ainsi, alors que l'administration centrale réduisait les possibilités d'innovation, au niveau local, les personnalités locales, les agents publics et les militants locaux pouvaient trouver, dans certaines universités, une aide pour développer leurs compétences et leurs connaissances.

Impact des politiques publiques à partir des années 1980

Le nouveau consensus autour du démembrement du rôle des institutions publiques locales a persisté durant cette période jusqu'aux élections de 1997 qui ont porté le parti travailliste au pouvoir (1997-2010).

Cette arrivée du gouvernement travailliste s'accompagna d'une reprise des actions au niveau local avec de nouvelles initiatives destinées à améliorer les services, mais la formation initiale et continue des agents publics ne fit pas l'objet d'autant d'attention. Des programmes de renforcement des capacités dans le secteur associatif furent lancés, notamment un projet de recherche majeur analysant l'effet de cette évolution sur le secteur public. Des initiatives pour favoriser l'apprentissage du leadership public, notamment une École nationale de leadership (*National School for Leaders*), furent mises en place dans les secteurs de l'éducation et de la santé, mais aucune destinée à l'administration publique plus largement.

Le gouvernement travailliste développa diverses expérimentations autour de nouveaux modes de travail. Son attention sur l'éducation et les enfants en particulier mit en lumière des savoirs déjà reconnus dans ce domaine de pratique, mais qui n'étaient pas pour autant généralisés auprès des agents publics. De toute évidence, la décision de déléguer des pouvoirs depuis l'administration centrale du Royaume-Uni vers l'Écosse, le Pays de Galles, l'Irlande du Nord et plusieurs grandes villes d'Angleterre a également eu un effet sur la formation et le perfectionnement des agents de ces services, qui relevaient dès lors de ces administrations dévolues (ou décentralisées). La dévolution a été l'occasion pour ces administrations de redéfinir les domaines prioritaires de la formation initiale de leurs agents et de lancer la réalisation de programmes d'enseignement ou de projets particuliers. La formation des agents

publics travaillant dans des services non dévolus a de son côté continué de relever de l'administration centrale britannique.

Le lancement en 1998 du projet *Sure Start* destiné à aider les parents des jeunes enfants a quant à lui donné lieu à des programmes spécifiques de formation à l'intention des travailleurs de ce secteur. Cette mesure, ainsi que d'autres initiatives dans le domaine de l'éducation et dans divers services liés aux enfants et à la jeunesse, ont eu pour effet de créer de nouvelles catégories de spécialistes : des personnes devant avoir des compétences en matière de négociation, de travail en coopération, de contrôle et de restitution, qui soient politiquement sensibles aux relations locales. Les travaux sur *Sure Start* ont également donné lieu à la mise en place de départements consacrés aux services en faveur de l'enfance. Après le décès tragique d'un jeune enfant et la publication d'un rapport sur l'incapacité de multiples services publics à le protéger, de nouvelles institutions ont été mises en place au niveau local, avec le soutien d'initiatives spécifiques de la part d'universités. C'est fondamentalement devenu un projet de renforcement des capacités, à ceci près qu'au lieu de miser sur un investissement à long terme dans la formation initiale et continue des personnels en contact avec le public et des cadres supérieurs parallèlement à une réforme plus vaste de la formation initiale et continue des agents publics, ces programmes de renforcement des capacités ont été de courte durée.

Entre 2010 et 2015, le gouvernement de coalition nouvellement élu a engagé une série de réductions des financements publics et adopté un programme d'austérité dans l'ensemble du Royaume-Uni. Un certain nombre de ces mesures ont eu pour effet immédiat de réduire la capacité, au niveau local, à répondre aux besoins des résidents et des services. La baisse des financements en faveur des services assurés par les collectivités locales et par d'autres services décentralisés a également eu des répercussions profondes sur la fourniture de services de formation initiale et continue au bénéfice des agents de l'administration. Ce qui n'était déjà pas un domaine d'action particulièrement prioritaire pour les gouvernements depuis la fin des années 1960 est devenu encore moins prioritaire.

Le gouvernement conservateur élu en 2015 puis réélu en 2019 s'était fixé un grand objectif national et international : sortir de l'Union européenne. Il est intéressant de relever que durant cette période, l'augmentation des capacités au sein de l'administration publique afin de mener à bien la stratégie de sortie a fait l'objet d'une attention

particulière. Des questions beaucoup plus vastes et importantes se sont alors posées : existait-il une approche stratégique de la formation initiale et continue des agents publics ? Comment remédier au manque de capacités aux niveaux local et national ? S'il était décidé d'amplifier l'apprentissage et le perfectionnement professionnels continus tout en préparant l'accroissement des effectifs, qui allait fournir les formateurs, les enseignants et les animateurs, ainsi que l'infrastructure d'appui nécessaire ?

Évaluation des défis actuels et tendances de la formation initiale et continue

La section qui suit se nourrit d'une synthèse documentaire de *Teaching Public Administration* ainsi que des conclusions de recherches actuelles de l'ESRC (2014) et de l'OCDE (2020). Un certain nombre de thèmes communs et récurrents dans notre analyse donnent à penser que certaines questions sont **mondiales**, et non pas seulement **nationales**, mais que toutes sont **locales**.

Aux défis communs ou transversaux auxquels sont confrontés les agents publics, qu'ils travaillent au Royaume-Uni ou en France, s'ajoutent une série de questions définies plus haut : qui finance et assure la formation initiale et continue ? qui, le cas échéant, homologue les formations ? qui pilote l'évolution de carrière des agents publics ? qui approuve le contenu des actions de formation ? qui participe à la conception de ces actions (professionnels, militants locaux, éducation supérieure, administration centrale et/ou locale) ?

Les conclusions d'un rapport récent de l'OCDE (2020) sur l'avenir de l'emploi dans les services publics (*Future of Work in Public Services*) mettent en lumière une approche future plus ciblée dans laquelle les compétences techniques et l'adaptabilité, ainsi que la flexibilité du temps et du lieu de travail, sont considérées comme essentielles non seulement pour la formation des agents, mais aussi pour la qualité de l'expérience des usagers des services. Ces conclusions sont à mettre en parallèle avec le rapport de Needham et Mangan (2014) sur les fonctionnaires du xx^e siècle intitulé **21st Century Public Servant** dont les recommandations proposent un programme global et détaillé de réformes pour les agents publics.

21st Century Public Servant Un programme de réforme de la formation des agents publics

Le rapport *21st Century Public Servant* défend la nécessité d'une transformation majeure dans la préparation, la formation, ainsi que l'apprentissage et le perfectionnement professionnels continus des agents publics. En résumé, il plaide pour :

- Un rôle accru pour des équipes pluridisciplinaires et généralistes
- Le développement des qualités interpersonnelles
- Une formation intersectorielle
- La lutte contre l'esprit de silo
- Des modes de travail plus réflexifs
- Le recours aux technologies nouvelles et à l'intelligence artificielle
- Le développement de la déontologie
- L'apprentissage par l'observation
- Les congés sabbatiques
- Le recours aux évaluations, au mentorat et au soutien par les pairs
- L'amélioration de l'aptitude à diriger
- La résistance aux préjugés culturels contre le secteur privé/public/associatif

Une caractéristique fondamentale des conclusions de ces rapports et des analyses connexes sur les moyens de préparer les agents publics au travail dans un environnement complexe, incertain et instable est la tension entre d'une part le besoin de compétences spécialisées et de connaissances techniques particulières et d'autre part la nécessité d'un socle de base reposant sur des compétences et des capacités d'ordre général.

Les études de Carey, Landvogt et Barraket (2016) et O'Flynn, Blackman et Halligan (2014) montrent qu'il est essentiel d'établir des relations collaboratives qui se renforcent mutuellement dans les politiques publiques. L'ouvrage coordonné par Massey (2019) expose un programme de recherche possible pour l'administration publique et la gestion du secteur

public. Un thème récurrent est celui de la nécessité d'apprendre de l'extérieur. L'un des points faibles de la plupart des projets menés par le Royaume-Uni dans l'administration publique est qu'ils n'ont pas tiré les enseignements des exemples internationaux. La capacité qu'ont les grands défis des vingt dernières années (urgence climatique, pandémie, krach financier mondial et instabilités politiques) à bouleverser les politiques nationales doit inciter à redoubler d'efforts pour tirer les leçons des pratiques internationales.

Anticiper l'apprentissage et la formation, aujourd'hui et à moyen terme : un panorama des pistes de réflexion

Nous considérons qu'il faut poursuivre les travaux dans plusieurs domaines, et que ces questions peuvent intéresser aussi bien ceux qui participent à la formation initiale et continue des agents publics que ceux qui les font réaliser :

- L'ouvrage sur l'administration publique et la défense de l'espace démocratique ou du domaine public (Diamond et Schultz, 2018) met l'accent sur la nécessité de valoriser le rôle que jouent les agents publics. Ils travaillent en effet dans une sphère publique qui devient moins tolérante des différences, ce qui aboutit à un manque de confiance dans les responsables politiques ;
- Dans leur ouvrage sur le perfectionnement des fonctionnaires pour construire l'avenir, Farrell et Hicks (2020) mettent en exergue un exemple de pratique novatrice dans un programme post-licence du Pays de Galles, qui prépare les futurs dirigeants à travailler dans une perspective polyvalente, à développer et perfectionner leurs capacités à constituer des réseaux et à réagir face à la complexité ;
- Créer des espaces d'apprentissage novateurs – rendre les frontières plus flexibles entre les universités et les organismes partenaires. Majaard (2015) fait valoir que l'apprentissage par l'innovation et la mise en place de relations d'apprentissage avec les partenaires doivent être rigoureusement planifiés et conçus, et notamment en étant moins réticents aux partenariats qui peuvent être créés ;
- Réaffirmer le concept d'administration publique comme « bien public » et faire de même pour

la formation initiale et continue qui y contribue (Shand et Howell 2015). Cet article défend la thèse que le concept de bien public peut être un moyen de créer des relations de confiance, et qu'il doit être présent dans tout enseignement et toute formation ;

- Accroître les capacités des agents de l'administration de façon à ce qu'ils soient des chercheurs et/ou des praticiens érudits (Goodwin et Meek 2016). Selon ces auteurs, renforcer les capacités revient aussi à donner confiance dans les compétences et les connaissances, tout en améliorant les compétences interpersonnelles et de négociation ;
- Dans leur ouvrage sur le thème « programmes de perfectionnement des cadres à l'intention des responsables du secteur public – quels besoins pour l'avenir » (Ysa, Hammerschmid et Albareda, 2017), les auteurs réfléchissent sur les moyens d'aider les responsables à réagir aux crises actuelles afin de se préparer aux suivantes ;
- Préparer les futurs agents publics à collaborer (Henson, 2019). La collaboration et les différentes dimensions qu'elle revêt, de la coopération à la coexistence, doivent être comprises de façon beaucoup plus nuancée par les autres organismes, en tenant compte de la résistance à la collaboration du fait de l'esprit de silo ;
- Selon Harper (2018) dans son ouvrage sur la pratique réflexive pour les fonctionnaires, le développement, le renforcement et le perfectionnement des compétences et capacités de réflexion et les moyens de les encourager dans la pratique sont autant d'éléments à inclure dans la formation et le perfectionnement des agents publics.

Les thèmes des articles les plus récents sur la pédagogie publiés dans *Teaching Public Administration* analysent et anticipent plusieurs changements. Leurs préoccupations rejoignent celles exprimées dans les rapports cités plus haut : les mutations profondes et perturbatrices qui ont eu lieu sont appelées à se poursuivre. Nous travaillons dans une époque de changements permanents. Il est alors tentant de se replier dans un foyer organisationnel qui semble apporter une certaine sécurité. Travailler dans l'imprévisibilité et l'incertitude signifie que la formation initiale et continue dispensée aux agents publics doit faire l'objet d'un examen attentif et être adaptable. Au Royaume-Uni, l'absence d'une telle approche prospective et plus souple nourrie par des professionnels de qualité et des analyses universitaires a affaibli l'infrastructure de l'administration publique et sa capacité à réagir ou innover. L'enjeu pour ceux

d'entre nous qui sommes engagés dans la formation initiale et continue des agents publics est de

faire évoluer la politique actuelle et de revoir les priorités pour les 10 prochaines années au moins.

John Diamond et Catherine Farrell

John Diamond est professeur émérite à la Edge Hill University (Royaume Uni). Catherine Farrell est *Senior Lecturer* en management public à la Cardiff University (Royaume Uni). John Diamond et Catherine Farrell sont également les rédacteurs en chef de la revue *Teaching Public Administration*.

Teaching Public Administration est une revue qui diffuse et soutient des recherches et des travaux pédagogiques en matière de formation des agents publics. Fondée dans les années 1970 par l'UK Learned Society for Public Administration, elle était initialement publiée par des universitaires britanniques travaillant dans des départements universitaires spécialisés dans l'administration publique ou sociale. En 2010, la maison d'édition internationale Sage en est devenue copropriétaire et gérante. Sous la direction des auteurs, cette revue s'est réorientée : alors qu'elle était essentiellement centrée sur le Royaume-Uni, elle s'est transformée en une revue internationale dotée d'un comité de lecture. Les articles qu'elle publie représentent une communauté professionnelle internationale d'universitaires et de chercheurs en pédagogie qui participent activement au développement de la formation et du perfectionnement des agents de l'administration.

Références

- Carey, G., Landvogt, K., Barraket, J. (eds) (2016).**
Creating and Implementing Public Policy.
Routledge Abingdon.
- Chapman, R. (1992).**
The end of the Civil Service?
Teaching Public Administration 12 (2) 1-5.
- Chapman, R. (1999).**
The importance of 'modernising Government'.
Teaching Public Administration 15 (1) 1-18.
- Diamond, J. et Schultz, D. (2018).**
Democracy and the teaching of public administration.
Teaching Public Administration 36 (3) 203-206.
- Farrell, C. et Hicks, J. (2020).**
Developing public servants for the future.
Public Money and Management 40 (8) 589-596.
- Goodwin, M.L., et Meek, J.W. (2016).**
The scholarly practitioner: Connections of research and practice in the classroom.
Teaching Public Administration 34 (1) 54-69.
- Harper, R.A (2018).**
The meaning of doing: Reflective Practice in Public Administration Education.
Teaching Public Administration 36 (2) 143-162.
- Henson, C.R. (2019).**
Public value co-creation: A pedagogical approach to preparing future public administrators for collaboration.
Teaching Public Administration 37 (3) 327-340.
- Majgaard, K. (2015).**
Laboratories of agency: Renegotiating the boundary between academia and host organisations in commissioned management programmes.
Teaching Public Administration 33 (3) 255-272.
- Massey, A. (Ed) (2019).**
A research agenda for Public Administration.
Edward Elgar Cheltenham.
- Needham, C., Mangan, C. (2014).**
The 21st Century Public Servant.
University of Birmingham.
- OECD (2020).**
The Future of Work in the Public Services. A Draft for Discussion.
Working Party on Public Employment and Management.
- O'Flynn, J., Blackman, D. et Halligan, J. (Eds) (2014).**
Crossing Boundaries in Public Management and Policy.
Routledge Abingdon.
- Ysa, T., Hammerschmid, G., Albareda, A. (2017).**
Executive Programmes for the Public Sector: Taking Stock and Future Perspectives.
Teaching Public Administration 35 (1) 3-7.

Note réactive

Publiée dans le cadre de l'activité de veille internationale en gestion publique du bureau de la recherche de l'IGPDE, la *Note réactive* décrit des expériences administratives réalisées dans d'autres pays du monde dans les cinq grands domaines du management public (budget et performance, gouvernance, relation à l'utilisateur, emploi public, transformation numérique).

Pour retrouver toutes les *Notes réactives* publiées depuis 2010, rendez-vous sur le site de l'IGPDE :

[https://www.economie.gouv.fr/
igpde-editions-publications/note-reactive-0](https://www.economie.gouv.fr/igpde-editions-publications/note-reactive-0)

CANADA

Busrides.ca : apprendre les usages numériques à portée de mobile

Dans le cadre de sa loi sur la modernisation de la fonction publique, le gouvernement canadien crée, le 1^{er} avril 2004, l'École de la Fonction publique du Canada (EFPC). Rattachée au Conseil du Trésor, cette école est issue de la fusion de trois organismes : le Centre canadien de gestion, Formation et perfectionnement Canada et Formation linguistique Canada¹. Elle a pour mandat de fournir aux fonctionnaires fédéraux une gamme élargie et complète d'apprentissages et de formations devant étoffer et consolider leurs capacités et leurs compétences professionnelles, et conduire à un perfectionnement de la gestion publique canadienne. Compte tenu des opportunités, mais aussi des risques, portés par le numérique pour la gestion publique, l'EFPC crée l'Académie du Numérique en 2018.

L'Académie du numérique doit permettre de diffuser les compétences, les approches et les valeurs nécessaires pour s'adapter à l'ère numérique. Ce nouvel organisme met ainsi à la disposition des fonctionnaires fédéraux des cours spécialisés mais mise aussi sur l'apprentissage collaboratif en instituant des plateformes communes d'échanges entre les agents publics pour qu'ils partagent leurs expériences et problèmes numériques². C'est avec cette mission que l'Académie du Numérique crée récemment Busrides (trajets en bus en français), un site devant permettre aux fonctionnaires d'accéder à un corpus d'apprentissages sous des formats courts, à potentiellement consommer lors de leurs déplacements en transports en commun vers leur travail.

Busrides.ca, initier la fonction publique aux apprentissages du numérique

Premièrement, Busrides crée du contenu spécifique au travers d'une mobilisation d'experts de premier plan qui écrivent de courtes présentations, parfois accompagnées d'un tutoriel, afin de sensibiliser les fonctionnaires à certains sujets numériques. Comprises généralement entre trois et huit minutes, ces présentations sont divisées en plusieurs thématiques : conception, transformation numérique, données, sécurité, accessibilité, gouvernement ouvert, technologies de pointe, guide du télétravail, innovation³. Ces courtes présentations sont à la fois l'occasion de sensibiliser les fonctionnaires à des sujets numériques spécifiques, tout autant que rendre plus visibles les actions gouvernementales numériques sur ces mêmes sujets. À chaque fin de présentation, des liens vers des cours et des ressources plus

1 www.cspcs-efpc.gc.ca, URL : https://cspcs-efpc.gc.ca/about_us/mandate-fra.aspx

2 www.busrides-trajetenbus.ca, URL : <https://www.busrides-trajetsenbus.ca/fr/fr-about>

3 www.busrides-trajetenbus.ca, URL : <https://www.busrides-trajetsenbus.ca/fr>

conséquentes sont présentés. Les articles fonctionnent par conséquent comme des outils de sensibilisation à des thématiques numériques et des produits d'appel pour un apprentissage plus abouti auprès des services de l'Académie du Numérique. L'offre produite par Busrides apparaît par conséquent comme un parcours d'apprentissage, d'une entrée en matière jusqu'à une spécialisation plus importante. Par ailleurs, face à un jargon numérique parfois difficile à comprendre, Busrides a eu recours un référentiel de terminologie qui permet de cliquer sur certains termes techniques directement sur la page Internet et d'en avoir une définition ou une traduction selon les cas.

Deuxièmement, Busrides met aussi en ligne une bibliothèque de démos d'outils de données utilisés par certains services du gouvernement canadien⁴. Au sein de cette bibliothèque sont donc compilées des vidéos de projets innovants concernant l'utilisation des données dans la fabrication des politiques et missions gouvernementales, avec l'idée sous-jacente de médiatiser les outils et de procéder à une première familiarisation des fonctionnaires avec ceux-ci.

Enfin, Busrides a été aussi conçu comme une plateforme d'informations sur l'accès aux apprentissages et aux événements organisés par l'Académie du Numérique. Un onglet de la page web du site est à cet égard spécialement dédié à la « Série Découverte »⁵, une offre de cours en ligne de base sur les divers sujets numériques – soit sous un format à la fois libre, soit dirigés par un enseignant – des vidéos et des événements organisés par l'académie.

Busrides.ca ou l'auto-application des valeurs du numérique

Encore aujourd'hui en phase bêta de développement, c'est-à-dire en phase de perfectionnement,

Busrides ne fait pas que prêcher les valeurs du numérique, mais les applique aussi à la conception du service qu'elle entend rendre.

D'une part, les mises à jour du site sont mises en évidence afin de rendre compte des efforts d'ergonomie, de simplification et d'accessibilité à destination de son public⁶. Au fur et à mesure qu'elles sont ajoutées, c'est ainsi que les nouvelles options disponibles du site sont indiquées et expliquées afin de permettre aux utilisateurs de saisir l'ensemble de leur potentialité. Conformément à sa volonté de développer une plateforme collaborative de perfectionnement continu, Busrides a également créé une adresse mail dédiée pour les commentaires des utilisateurs qui pourraient leur permettre d'optimiser le site. Les concepteurs du site ont aussi entrepris des démarches proactives de recueil d'avis usagers, en conduisant une enquête auprès de trois cents fonctionnaires afin d'identifier les pistes pour améliorer la sensibilisation à la numérisation⁷.

D'autre part, Busrides a aussi été conçu pour partager du contenu collaboratif. Le site n'hésite donc pas à mobiliser ses utilisateurs, et plus généralement n'importe quel acteur du numérique qui le souhaiterait, pour écrire des présentations s'intégrant dans les différentes thématiques traitées. Les indications à destination des potentiels contributeurs précisent ainsi qu'à partir d'une première proposition, les services de Busrides se mettront à disposition de l'auteur(e) pour co-créer du contenu d'apprentissage suffisamment accessible aux profanes.

Entre 2020 et 2021, le site Busrides.ca a compté 35 666 utilisateurs et 130 878 visites⁸, signe d'un intérêt certain des fonctionnaires pour ce format court d'apprentissage, mais aussi de l'intérêt de développer des outils de socialisation aux outils numériques pour améliorer le travail gouvernemental.

Edoardo Ferlazzo
Chargé d'études à l'IGPDE

4 www.busrides-trajetsenbus.ca, URL : <https://www.busrides-trajetsenbus.ca/fr/videos>

5 www.busrides-trajetsenbus.ca, URL : <https://www.busrides-trajetsenbus.ca/fr/learning-paths>

6 www.busrides-trajetsenbus.ca, URL : <https://www.busrides-trajetsenbus.ca/fr/fr-updates>

7 www.busrides-trajetsenbus.ca, URL : <https://www.busrides-trajetsenbus.ca/fr/fr-about>

8 www.busrides-trajetsenbus.ca, URL : https://wiki.gccollab.ca/images/d/d/CSPS_Digital_Academy_Placemat_%28FR%29.pdf

L'œil du chercheur

L'Œil du chercheur propose une présentation synthétique de thèses récemment soutenues dans le champ de la gestion publique ainsi que des résumés d'articles marquants publiés dans un bouquet de revues spécialisées en sciences de gestion. Des informations d'ordre général peuvent également figurer sur les publications et les événements de l'IGPDE.

Revue des articles

Dans le champ de la formation professionnelle, quel partage de responsabilités pour aujourd'hui ?

Jean-Pierre Boutinet

Article paru dans la revue *Savoirs* – 2019/2 (N° 50), pages 129 à 153 et accessible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2019-2-page-129.htm>



Le thème

Cet article entend examiner la pertinence de la loi française sur la formation professionnelle continue promulguée en septembre 2018, sous l'angle de l'autonomie et de la responsabilité des acteurs qui y sont impliqués. Pour ce faire, il montre que le CPF conceptualisé par la loi comme un dispositif devant à la fois permettre au salarié de disposer d'une liberté suffisante pour choisir sa formation et d'influer sur son avenir professionnel, tout en le responsabilisant pour qu'il soit incité à prendre en main ses nouvelles possibilités de formation ouvertes par la loi. Cet article s'intéresse à cet égard aux usages qui sont susceptibles d'être faits du CPF et met en évidence sept figures de la responsabilité qui accompagnent, sur un mode individuel ou collectif, le salarié ou le demandeur d'emploi dans le choix de son avenir professionnel par le biais de la formation.

Les données

L'auteur s'appuie d'une lecture transversale des contributions insérées dans le numéro 50 de

Savoirs dont le thème est : « Le nouvel adulte en formation face à ses responsabilités : À propos du Compte Personnel de Formation », auquel l'article contribue en fin de numéro.

Les résultats

L'auteur identifie donc sept figures de la responsabilité qui accompagnent les usages du CPF : responsabilité *assumée* par le salarié, responsabilité *imputée* à l'entreprise face à ses obligations formatives, responsabilité *limitée* lorsque le salarié doit recourir à des formations longues nécessitant l'intervention d'un conseiller en évolution professionnelle (CEP), *coresponsabilité* lorsqu'un parcours de formation est co-construit avec le CEP, responsabilité *pour autrui* lorsqu'un CEP diagnostique el degré d'autonomie ou de vulnérabilité d'un salarié pour construire sa formation, responsabilité *sociale* de l'entreprise qui questionne l'adéquation entre parcours de formation et finalités de l'entreprise, responsabilité *conséquentielle* qui interroge les conséquences de la formation une fois que celle-ci a eu lieu.

Revue des articles

La formation continue à l'épreuve de sa numérisation

Anca Boboc, Jean-Luc Metzger

Article paru dans la revue *Formation emploi* – 2019/1 (n° 145),

pages 101 à 118 et accessible en ligne :

<https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2019-1-page-101.htm>



Le thème

L'article étudie quels sont les effets de la numérisation de la formation professionnelle sur les pratiques d'apprentissage des salariés. Il étudie les effets de la tendance croissante des entreprises privées et publiques à demander à leurs départements de formation à *expérimenter* des dispositifs pédagogiques combinant dispense à distance et usages du numérique. Cette digitalisation de la formation est alors envisagée comme devant conduire à une flexibilité accrue des modalités d'apprentissage et mettre théoriquement à disposition des formateurs une large panoplie de fonctionnalités. L'article interroge l'efficacité de ces orientations en questionnant le lien entre mise à disposition de ces nouveaux outils numériques et effectivité de l'apprentissage.

Les données

L'article prend pour objet de recherche la mise en place d'un COOC (*Corporate online open course*, des cours en ligne dispensés par une entreprise auprès de ses salariés), c'est-à-dire une formation entièrement à distance, proposée par une multinationale à ses cadres. La méthodologie d'enquête suivie combine une observation participante qui a conduit l'auteur à suivre les différents modules de la formation en ligne, et une campagne d'entretiens auprès de vingt apprenants (dont quatre managers) et quatre animateurs de formation. Les entretiens conduits évoquaient, entre autres, la place de cette formation par rapport au parcours professionnel et aux autres formations suivies ;

les conséquences des usages du numérique sur l'apprentissage, les motivations pour suivre cette formation, les éventuelles raisons de l'abandon ; l'application des connaissances dispensées dans les situations de travail...

Les résultats

L'auteur met en évidence un taux élevé d'abandon de la formation qu'il explique ensuite par la nécessité que certaines conditions dispositionnelles et socio-organisationnelles soient réunies pour l'apprentissage soit opérationnel. Il montre notamment que la réussite de la formation dépend de certains facteurs tels qu'entre autres les capacités différentes à utiliser des outils numériques, la possibilité réelle de dégager du temps pour suivre les formations, l'absence d'aide « en présentiel » pour suivre la formation... En ce sens, l'auteur souligne le caractère aggravant des formations numériques concernant les inégalités entre salariés en risquant de ne profiter qu'à ceux qui disposent d'une marge d'autonomie suffisante pour organiser leur temps de travail et d'apprentissage, peuvent s'appuyer sur un collectif de soutien et ont acquis certaines dispositions, en particulier un rapport instrumental à la formation consistant à rechercher, avant tout, les savoirs rapidement assimilables et directement utiles et à ne terminer que les formations donnant lieu à une certification dûment reconnue. Enfin, l'auteur rappelle combien il est indispensable de prendre en compte les dimensions collectives et organisationnelles pour que les salariés puissent avoir le choix d'appliquer, dans les situations de travail, les savoirs dispensés.

Revue des articles

La politique de certification tout au long de la vie : vers la labellisation des actifs ?

Fabienne Maillard

Article paru dans la revue *Sociologies pratiques* – 2017/2 (N° 35), pages 37 à 47 et accessible en ligne :

<https://www.cairn.info/revue-sociologies-pratiques-2017-2-page-37.htm>



Le thème

L'article s'interroge sur les effets des prises d'initiative des pouvoirs publics pour élever le niveau d'éducation de la population active et favoriser l'accès du plus grand nombre à un diplôme à « finalité professionnelle ». Alors que les réformes importantes ont lieu dans le système éducatif et la formation professionnelle, le primat désormais accordé à la certification des compétences et le projet de mise en adéquation des emplois et des certifications posent pourtant de nombreuses questions. Ainsi, en prenant pour objet la certification professionnelle, l'article questionne si sa mise en œuvre vise la capacité de garantir l'employabilité et la mobilité des travailleurs ou bien de légitimer l'individualisation de la relation salariale et d'imposer à chacun de faire la preuve, tout au long de la vie, de son employabilité ?

Les données

L'article oriente sa recherche à partir d'une série de travaux menés sur les diplômes professionnels de l'Éducation nationale ainsi que sur les glissements de la formation à la certification dans les politiques d'éducation et de formation professionnelle. Le corpus de travaux étudiés portent notamment l'attention sur la mise en relation des diplômes et des emplois aussi bien dans la manière dont les diplômes sont définis que dans leurs modes de reconnaissance par les employeurs. Ces travaux articulent plusieurs approches : analyse des documents institutionnels, tels que les consignes,

circulaires et comptes rendus des réunions de travail des institutions certificatives, observations de réunions, entretiens avec leurs acteurs, ainsi que des enquêtes réalisées dans les établissements de formation et dans les entreprises formatrices.

Les résultats

En montrant de quelles manières éducation, formation et emploi sont rapprochés, notamment par de nouveaux instruments tels que les référentiels de diplômes mais aussi dans la promotion par les pouvoirs publics de la « certification professionnelle » pour tous, l'article montre que la politique certificative institutionnalisée produit une nouvelle figure du travailleur comme petite forteresse mobile, armée de certifications professionnelles et de droits individuels. Au-delà de l'adéquation entre certification et emploi, l'article démontre que le programme de certification individuelle ainsi pensée aboutit à la promotion d'un nouveau modèle salarial, centré sur l'individualisation de la relation salariale. La généralisation de la détention d'une certification professionnelle et l'enchantement de l'individu comme acteur de sa carrière accompagnent le développement du mode de gestion des ressources humaines « modèle compétences », inspiré des arguments patronaux. Ce modèle lie « compétences » et « certifications » pour assurer la labellisation des individus en tant que producteurs, enjoint à entretenir et renouveler en permanence leurs compétences et à en donner la preuve cachetée.

Revue des articles

La formation professionnelle en France Encore une réforme ! Pour quelle ambition ?

Paul Santelmann

Article paru dans la revue *Futuribles* – 2019/2 (N° 429),
pages 63 à 76 et accessible en ligne :
[https://www.futuribles.com/fr/revue/429/
la-formation-professionnelle-en-france-encore-une-/](https://www.futuribles.com/fr/revue/429/la-formation-professionnelle-en-france-encore-une-/)



Le thème

L'article s'interroge sur la pertinence de la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel promulguée début 2019, avec pour objectifs principaux de simplifier les dispositifs et d'inciter les actifs, quelle que soit leur situation, à se former et entretenir leurs compétences tout au long de la vie. L'article apporte à ce titre un éclairage sur les évolutions du système français de formation continue.

Les données

L'article prend comme objet le contexte et les perspectives dans lesquelles s'insèrent cette nouvelle tentative de rendre efficace le système français de formation professionnelle et s'appuie sur une comparaison des systèmes de formation professionnelle avec d'autres pays européens. Il s'adosse en particulier à des données produites par la Direction de l'Animation de la recherche, des Études et des Statistiques (DARES) du ministère du Travail, le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) et l'OCDE.

Les résultats

Selon l'auteur, la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel ne répond pas aux besoins de formation des jeunes et des actifs les moins qualifiés car elle ne rééquilibre que très partiellement le poids de la formation professionnelle par rapport à la formation initiale. En ce sens, elle ne permet pas d'entretenir, voire d'améliorer, l'employabilité des actifs les moins qualifiés ou les plus éloignés de l'emploi. Pour répondre à ce constat, l'auteur promeut une politique de formation continue qui doit miser sur la reconstitution de processus collectifs et solidaires de redynamisations du rapport au travail permettant de toucher les publics rétifs au modèle scolaire ou à l'autoformation. Ainsi, si l'auteur reconnaît à cette loi d'avoir ouvert une voie positive en intégrant la reconnaissance réglementaire des actions de formation en situation de travail, elle devrait à son sens être prolongée en liant davantage formation professionnelle et transformations du travail.

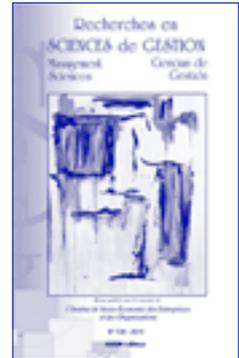
Revue des articles

Impact des éléments de service sur la satisfaction des apprenants en formation continue : cas d'un projet d'introduction du « blended learning »

Monique Tchuente, Victor Tsapi

Article paru dans la revue *Recherches en Sciences de Gestion* – 2019/5 (N° 134), pages 111 à 131 et accessible en ligne :

<https://www.cairn.info/revue-recherches-en-sciences-de-gestion-2019-5-page-111.htm>



Le thème

L'article s'interroge sur l'intérêt que les entreprises ont à mettre en place le blended learning, un mode d'apprentissage combinant une formule classique en présentiel avec des sessions en ligne, les deux modalités étant appuyées par l'utilisation d'une plateforme d'e-learning pour l'accès aux ressources pédagogiques, la communication entre acteurs (apprenants, tuteurs), et l'évaluation. Ce format d'apprentissage est généralement assuré par une société de services spécialisée dans la formation continue, ce qui conduit souvent les apprenants à la percevoir comme une prestation fournie par cette entreprise extérieure et à adopter la posture de clients confrontés à un nouveau produit ou service. L'article vise alors à répondre à la problématique suivante : comment mesurer l'impact des éléments de service sur la satisfaction des apprenants en formation continue par *blended learning* ?

Les données

L'étude s'appuie sur une étude conduite sur un cas d'entreprise camerounaise. Cette entreprise qui a souhaité moderniser son programme de formation continue en introduisant des formations en e-learning à la bureaucratie. Compte tenu de difficultés initiales liées à l'appropriation de l'outil, l'entreprise décide alors de mieux intégrer les formations aux métiers et de lancer une nouvelle formation Excel pour 80 comptables en introduisant

un apprentissage mixte par *blended learning*. Pour étudier la satisfaction des formés, l'article utilise le modèle tétraclasse de Sylvie Llosa qui permet de distinguer les éléments de satisfaction et d'insatisfaction. Ce modèle permet de mettre en relief que certains facteurs de la prestation de service ont un impact sur la satisfaction mais pas sur l'insatisfaction et vice versa.

Les résultats

L'article montre que la satisfaction, et de l'insatisfaction, des formés tient notamment à un élément clé qui est la communication. À ce titre, la maîtrise des outils de communication est essentielle pour les formés est essentielle. Elle permet une communication fluide avec le formateur qui permet de transmettre les connaissances et, à l'inverse, est source de frustration quand elle est absente. Par ailleurs, l'amélioration des performances professionnelles, la coconstruction et le partage des connaissances sont des éléments basiques, c'est-à-dire que leur présence est un des attendus des formés mais ne joue pas sur leur satisfaction. Au contraire, quand ils sont absents, ils jouent très fortement sur l'insatisfaction. Enfin, des éléments secondaires, comme la facilité d'utilisation, l'auto-apprentissage, la souplesse d'organisation et la richesse des contenus, jouent positivement sur la satisfaction quand ils sont mis en œuvre, mais ne sont pas sources d'insatisfaction quand ils sont absents des formations.

Revue des articles

De réformes en réformes de la formation continue : le tropisme de l'individualisation

Gilles Pinte

Article paru dans la revue *Savoirs* – 2019/2 n° 50,
pages 37 à 54 et accessible en ligne :
<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2019-2-page-37.htm>



Le thème

En rappelant les grandes étapes de l'histoire de la formation continue en France, l'article s'interroge sur ce qu'apporte la loi du 5 septembre 2018 (pour la liberté de choisir son avenir professionnel) ; dont l'objectif est de rendre les actifs davantage acteurs de leur projet professionnel et plus autonomes dans leurs choix de formation. Cette étude sera orientée par les problématiques de l'individualisation et de la coresponsabilité qui semblent l'une et l'autre marquer l'histoire récente de la formation continue.

Les données

L'analyse de l'auteur s'appuie sur une lecture de la littérature académique qui étudie les grandes étapes historiques de la formation pour adultes, ainsi que sur une analyse des grands textes législatifs qui concernent la formation continue en France.

Les résultats

L'auteur identifie deux effets principaux concernant la loi du 5 septembre 2018. Premièrement, elle vise à développer les compétences et veut lutter contre les inégalités d'accès à la formation selon les catégories socio-professionnelles. Elle a pour objectif que les actifs soient eux-mêmes les propres acteurs de leur orientation et de leur formation tout au long de la vie. Dans un second temps, elle veut rebattre les cartes des institutions en charge du financement de la formation continue. C'est à la fois une loi qui va centraliser les financements et les opérateurs de formations et morceler les actions de formation. En ce sens, à première vue, cette nouvelle réforme semble procéder d'une accentuation du tropisme individualiste opéré au début des années 1990. Cette conception fait de l'individu un sujet, un acteur capable à partir de sa seule détermination, à même de décider de manière autonome, de choisir et d'anticiper.

Revue des articles

E-learning en formation pour adulte : quelles conditions préalables au changement ?

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation soutenue le 4 juin 2018 par **Sophie Morlaix** à l'université Bourgogne Franche-Comté, dans le cadre de l'école doctorale Sociétés, Espaces, Pratiques, Temps (Dijon), en partenariat avec l'Institut de recherche sur l'éducation : sociologie et économie de l'éducation (IREDU) (Dijon) et de l'université de Bourgogne, sous la direction de Sophie Morlaix.

Cette thèse est consultable à l'adresse suivante : <http://www.theses.fr/2018UBFCH003>



Notre recherche porte sur le rapport que les acteurs des organismes de formation pour adulte entretiennent au e-learning, en tant que dispensateurs. Alors que le marché et les attentes semblent propices, que les salariés (dans une moindre mesure les demandeurs d'emploi) se heurtent souvent à des contraintes de disponibilité, de mobilité, d'homogénéité, que les impératifs d'effectifs minimum à atteindre pour permettre (économiquement) la formation sont parfois difficiles à atteindre, que les acquis et objectifs de chacun – comme le sens personnel donné à l'effort – sont hétérogènes, que la réactivité de la réponse formation face à l'urgence du besoin est une exigence de plus en plus attendue en Formation Professionnelle Continue, secteur fortement concurrencé, ses acteurs n'embrassent que trop timidement ce type de modalité.

Ce phénomène de récusation apparaît pourtant en contradiction avec l'histoire, la mission et l'habitude d'innovation de ces mêmes organismes. Pour qui ce hiatus est préjudiciable, il nous revient d'en chercher les raisons : l'objectif de cette recherche est donc d'examiner les facteurs qui

interviennent dans l'adoption ou le rejet du e-learning. L'approche théorique utilisée s'inscrit dans le cadre d'une équation du changement. Cinq hypothèses, comme autant d'exigences à satisfaire, sont investies, afin de comprendre, pour les opérateurs et pour les décideurs, quels obstacles expliquent cette situation. L'adhésion des apprenants n'est pas ici interrogée, même si bien entendu, cette donnée – exogène à notre recherche – est capitale pour le succès de cette modalité.

Afin de ne pas être soumis à des organisations trop différentes, et pour se concentrer sur nos seules variables du changement, nous avons circonscrit notre recherche à une seule organisation, représentée nationalement, le réseau des GRETA (éducation nationale)., Après une revue de littérature détaillée, une analyse qualitative de données est proposée pour tester les hypothèses sous-tendant l'engagement dans le e-learning. Notre recherche porte l'espoir de contribuer au développement de la connaissance scientifique quant aux pratiques et processus d'engagement dans la conception et l'animation d'une nouvelle modalité, en formation pour adulte.

Revue des articles

Logiques d'utilisation des MOOC en entreprise au prisme des capacités

Thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue le 10 décembre 2018 par à l'université Paris-Saclay (ComUE) dans le cadre de l'école doctorale Sciences de l'Homme et de la société en partenariat avec École normale supérieure Paris-Saclay (Gif-sur-Yvette, Essonne) (établissement opérateur d'inscription) et de Sciences techniques éducation formation (Cachan, Val-de-Marne) (laboratoire), sous la direction de Éric Bruillard e de Yolaine Bourda.

Cette thèse est consultable à l'adresse suivante : <http://www.theses.fr/2018SACLN054>

Encouragés voire financés par la commission européenne et par les pouvoirs publics français, les MOOC, en tant que formations flexibles, accessibles à tous et potentiellement certifiantes, font figure de réponse idéale aux injonctions à la formation permanente, portées par les politiques de « flexisécurité » en Europe.

En court-circuitant les instances historiques de la formation professionnelle en France, les plateformes de MOOC facilitent l'accès à la formation et apparaissent comme un moyen pour l'individu d'exprimer sa « liberté » dans « le choix de son avenir professionnel », objectifs affichés des dernières réformes de la formation professionnelle. Mais faute de régulation collective, d'encadrement pédagogique et juridique, le risque est grand de voir l'exercice de ces libertés réservé aux individus les plus autonomes, qui sont également les mieux dotés d'un point de vue sociologique, et ce notamment dans l'entreprise.

À partir de l'approche par les capacités d'Amartya Sen, cette thèse identifie les facteurs favorisant ou entravant l'accès, le suivi et la conversion des MOOC en pouvoir d'agir réel pour les salariés. Pour y parvenir, a été mise en œuvre une méthodologie mixte fondée sur des enquêtes incluant observations de terrain et entretiens semi-directifs, auprès de participants et de décideurs de la formation dans l'entreprise. Elle met, d'une part, en évidence le fait que les utilisations de MOOC dans les entreprises font l'objet d'importantes inégalités socioindividuelles et, d'autre part, que leur caractère informel tend à renforcer la position de l'employeur dans les négociations conduisant à la répartition des responsabilités relatives à la formation des salariés.

Nous proposons, enfin, une typologie des configurations d'utilisation des MOOC. Cette recherche montre que malgré le caractère récent et non institué du phénomène, il est d'ores et déjà possible de distinguer plusieurs logiques typiques, plus ou moins capacitanes, d'utilisation des MOOC dans les entreprises.



Revue des articles

Impacts de la fatigue visuelle sur l'apprentissage via serious game en réalité virtuelle

Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication soutenue le 23 juin 2020 par **Alexis Souchet** à l'université Paris 8, dans le cadre de l'école doctorale Cognition, langage, interaction (Saint-Denis, Seine-Saint-Denis), en partenariat avec Laboratoire paragraphe, sous la direction de Ghislaine Azémard et de Laure Leroy.

Cette thèse est consultable à l'adresse suivante : <http://www.theses.fr/2020PA080002>



Une nouvelle génération de casques (HMDs) de Réalité Virtuelle (VR) est sur le marché grand public et des entreprises. De nos jours, ils s'intègrent de plus en plus dans la formation professionnelle. Ces appareils affichent des images stéréoscopiques (S3D). L'exposition à ces images peut provoquer une fatigue visuelle.

Parallèlement, le Serious Game (SG) tend à devenir un type de médiation des connaissances adopté bien que toujours questionné. La VR et le SG demandent des preuves scientifiques supplémentaires de leur efficacité pour apprendre afin de motiver un usage raisonné. Les risques de fatigue visuelle sont à quantifier et documenter, notamment à la demande des autorités sanitaires. Nous établissons que le SG, la VR, leur combinaison et la S3D sont plus efficaces pour apprendre lorsque comparés à d'autres modalités et aux affichages 2D.

Deux expériences sont menées incluant 152 participants et testant 7 conditions expérimentales. L'expérience 1 montre que les HMDs de nouvelle génération causent une fatigue visuelle, celle-ci est plus élevée que devant un écran PC. La fatigue visuelle en HMD a tendance à être plus élevée avec la S3D comparée à la 2D. La fatigue visuelle n'a pas négativement impacté l'apprentissage. L'expérience 2 indique qu'afficher cycliquement de la S3D fatigue plus qu'afficher de la S3D continue.

Plus la stéréopsie est activée via des stimuli conflictuels, plus la fatigue est élevée. Des liens entre fatigue visuelle et charge cognitive sont identifiables. Il apparaît que plus les conflits sensori-moteurs sont nombreux et s'accumulent, plus le système visuel compense par des comportements associés à la fatigue visuelle.

Revue des articles

Les innovations pédagogiques dans la formation professionnelle en France de 1985 à 2015 : perspectives historiques, pédagogiques et technologiques

Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation soutenue le 5 octobre 2020 par **Catherine Mougin** à l'université Paris 10, dans le cadre de l'école doctorale Connaissance, langage et modélisation (Nanterre), en partenariat avec Centre de recherches en éducation et formation (Nanterre) et de Centre de recherches en éducation et formation (Nanterre), sous la direction de Philippe Carré.

Cette thèse est consultable à l'adresse suivante : <http://www.theses.fr/2020PA100058>



À l'heure où le terme « innovation pédagogique » est diffusé dans tous les médias, il semble important d'en comprendre à la fois les fondements et les enjeux. Au-delà de l'aspect marketing que suggère cette expression, nous vivons dans une société cognitive où l'économie de la connaissance et l'économie numérique sont devenues les plus grandes richesses d'un pays.

Notre objectif est donc de déterminer en quoi le contexte économique et les évolutions technologiques des trente dernières années ont permis (ou non) l'émergence d'innovations pédagogiques en France, et dans quelle mesure ; ceci afin d'identifier les impacts observables dans la formation professionnelle.

Notre démarche vise à répondre à un besoin d'explicitation du terme d'innovation en pédagogie

pour tous les acteurs sous le prisme de l'atteinte de la masse critique. Ainsi ces travaux portent à la fois sur une fonction épistémologique (la conception et la pratique de la connaissance) et sur une analyse historique de la représentation de l'innovation pédagogique des acteurs de la formation professionnelle et continue. Le choix d'une double méthodologie de recueil de données nous permet de réaliser cette analyse historique en mettant en regard la documentation via la revue *Éducation permanente* et l'évolution des discours des différents acteurs de la formation professionnelle.

Grâce à ce travail, nous apportons des éclairages sur les facteurs de l'innovation dans la formation ainsi que sur leurs impacts. En outre, nous proposons la catégorisation d'unités lexicales pédagogiques illustrant l'histoire et l'évolution de la formation.

L'éditorial

PAR VIRGINIE MADELIN

La formation continue dans la société apprenante

ENTRETIEN ENTRE VIRGINIE MADELIN ET FRANÇOIS TADDEI

Former pour réformer ?

Les écoles de service public face aux injonctions modernisatrices

PAR OLIVIER QUÉRÉ

La formation des agents publics au Royaume-Uni

PAR JOHN DIAMOND ET CATHERINE FARRELL

Note réactive :

Canada

Busrides.ca : apprendre les usages numériques à portée de mobile

PAR EDOARDO FERLAZZO

L'œil du chercheur

REVUE D'ARTICLES ET DE THÈSES EN SCIENCES DE GESTION

Action publique. Recherche et pratiques est une revue trimestrielle de l'Institut de la gestion publique et du développement économique qui s'adresse aux acteurs publics, aux universitaires et aux étudiants désireux de s'informer sur l'évolution des savoirs dans le champ de l'action publique.

Cette revue fait intervenir chercheurs et praticiens du secteur public à travers des contributions sous forme d'articles, d'entretiens et de notes d'analyses décrivant des expériences administratives dans divers pays. La revue présente également des thèses récentes et des articles de recherche marquants en gestion publique.