Se former ne fait pas un savoir-faire

L'État a fait de la formation le levier presque unique de la compétence technique de ses agents, et il mesure cette compétence au nombre d'agents formés. Or la compétence technique se construit d'abord en faisant, au contact de problèmes réels, c'est-à-dire dans une pratique que l'État, par ailleurs, sous-traite à ses prestataires. Cet article lit cette contradiction à la lumière du praticien réflexif de Donald Schön et de la distinction que James Scott trace entre la mètis et la technè.

Par Alexandre Berge · 28 juin 2026 · 12 min de lecture · Analyse

L'État mesure la compétence à l'aune de la formation

Le 9 janvier 2024, à l'Institut national du service public, la DINUM lance le Campus du numérique public, présenté comme « un nouveau service de formation au numérique ». Un an plus tard, le bilan est livré en unités de formation. Plus de 21 000 agents et 190 cadres dirigeants ont été formés en 2024, autour d'un catalogue de 50 parcours et 100 modules répartis sur neuf domaines, de la cybersécurité au cloud. L'objectif affiché pour 2025 est de 100 000 agents formés. En parallèle, l'outil d'évaluation et de certification Pix est déployé avec l'ambition de couvrir la totalité des agents de la fonction publique d'État, et le schéma directeur de la formation professionnelle 2024-2027, publié par la direction générale de l'administration et de la fonction publique le 2 septembre 2024, décline les compétences numériques en indicateurs de total d'actions de formation et de total d'agents formés.

La cohérence de l'ensemble est réelle, mais elle dit quelque chose d'un choix implicite. Partout, la grandeur retenue pour piloter la montée en compétence est l'acte de formation, parce que cet acte se compte, se planifie, s'inscrit dans une ligne budgétaire et se certifie. La compétence effectivement mise en œuvre par un agent sur son poste, elle, ne se laisse pas saisir aussi commodément. L'administration ne se dote pas d'indicateurs de compétence réelle, elle se dote d'indicateurs de formation dispensée, et tend à prendre les seconds pour la première.

La compétence technique se construit en faisant

Ce raccourci se heurte à un résultat solide de la recherche. Les travaux sur le transfert de la formation, c'est-à-dire le passage des acquis d'une session vers la pratique réelle du poste, convergent depuis longtemps vers un constat dérangeant. La méta-analyse de référence de

Brian Blume, Kevin Ford, Timothy Baldwin et Jason Huang, parue dans le *Journal of Management* en 2010 et portant sur 89 études empiriques, établit que ce transfert est faible, très variable, et qu'il dépend surtout de l'environnement de travail, beaucoup plus que du contenu de la formation elle-même. La formation produit du savoir transmis, pas nécessairement du savoir-faire mobilisé. Le maillon décisif se joue après la salle, dans la situation de travail. Le modèle managérial dit « 70-20-10 », qui voudrait que l'essentiel des apprentissages se fasse par l'expérience, circule abondamment, mais il relève d'une heuristique non démontrée plutôt que d'un fait établi, et il ne saurait servir de preuve.

La preuve se trouve ailleurs, dans une tradition de recherche qui a documenté la nature même de la compétence technique. Le philosophe Michael Polanyi posait dès 1966 que « nous savons plus que nous ne pouvons dire », pour désigner la part irréductiblement tacite de tout savoir-faire expert. Donald Schön a prolongé cette intuition en décrivant le praticien réflexif, ce professionnel dont la compétence réside dans un savoir-dans-l'action et une réflexion-dans-l'action, ajustés au fil de problèmes qui ne se ressemblent jamais tout à fait. Pour Schön, on apprend une pratique en s'y engageant, dans un dispositif proche du réel, encadré, par cycles d'action et de retour, et non en recevant un contenu décontextualisé. Les anthropologues Jean Lave et Etienne Wenger ont décrit le même mécanisme à l'échelle collective, sous le nom de participation périphérique légitime, par laquelle le nouveau venu monte en compétence en prenant une part croissante à l'activité réelle d'un collectif de travail.

> **Le praticien réflexif (Donald Schön, 1983)**
>
> Dans *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (Basic Books, 1983), Donald Schön conteste l'idée que la compétence professionnelle consisterait à appliquer un savoir théorique préalable. Il décrit un savoir-dans-l'action (*knowing-in-action*), largement tacite, et une réflexion-dans-l'action (*reflection-in-action*) par laquelle le praticien ajuste sa conduite face à une situation singulière. La compétence s'acquiert dans un *practicum*, un cadre d'apprentissage par la pratique encadrée, où l'apprenant doit, selon sa formule, se jeter à l'eau avant même de savoir ce qu'il lui faut apprendre.

L'État sous-traite le terrain même de l'apprentissage

Si la compétence se construit dans la pratique, alors la question décisive devient celle de l'accès au faire. Or l'État se prive lui-même de ce terrain. Le rapport conjoint de l'Inspection générale des finances et du Conseil général de l'économie consacré aux ressources humaines de l'État dans le numérique, remis en janvier 2023, documente une externalisation massive des grands projets. Le taux d'externalisation médian atteint environ 60 %, avec des projets allant de 0 à plus de 90 %, alors que le seuil de vigilance fait à peu près consensus autour de ce même niveau de 60 %. La mission conclut qu'une moitié des grands projets de l'État se trouvent en situation de risque du fait d'une « externalisation excessive ». Elle estime le surcoût immédiat du recours à un prestataire à au moins 20 % par rapport au recrutement

d'un agent de compétence équivalente, et chiffre à 3 500 le nombre de postes à créer en cinq ans pour que l'État conserve la maîtrise de son activité numérique. Un tiers des causes de dérive des grands projets, ajoute-t-elle, relèvent des ressources humaines.

La Cour des comptes avait dressé le même constat en 2020. « Les administrations tardent à se doter de compétence en interne », écrivait-elle, et confient en conséquence trop de missions à des prestataires extérieurs. Le rapprochement avec la recherche sur le transfert de formation est ici frappant. Le transfert se joue dans l'environnement de travail, c'est-à-dire dans la confrontation aux problèmes réels du projet. En externalisant le faire, l'administration externalise précisément l'environnement où ses agents monteraient en compétence. Elle se retrouve alors dans une position paradoxale, celle d'un État qui proclame vouloir réinternaliser des compétences techniques tout en ayant délégué le terrain qui les aurait fabriquées. La formation dispensée en salle ne comble pas ce vide, car ce n'est pas en salle que le vide s'est creusé.

La pratique existe dans l'État, mais elle reste illisible

Le levier de la pratique n'est pourtant pas absent de l'appareil public. Le programme beta.gouv.fr, animé par la DINUM depuis 2013, repose intégralement sur l'apprentissage en faisant. Des agents y construisent un service numérique réel, au sein d'équipes mêlant développeurs, spécialistes de la donnée et accompagnateurs. Des intrapreneurs décrivent ce passage comme une « montée en compétence fulgurante ». Mais ce dispositif demeure périphérique au récit officiel des ressources humaines, et lorsqu'il est institutionnellement reconnu, c'est par l'octroi d'une certification enregistrée auprès de France Compétences. La pratique elle-même, pour entrer dans les catégories de l'institution, doit se convertir en titre.

Ce détour par la certification n'est pas un détail administratif, il révèle un biais de fond. James Scott a opposé deux régimes de savoir. La technè désigne le savoir codifié, transmissible par règles, mesurable, et c'est sur lui que repose la formation certifiante. La mètis désigne le savoir pratique, local, adaptatif, qui s'acquiert par une longue exposition à des tâches semblables sans être jamais identiques, et qui résiste à la mise en règles. L'État, parce qu'il ne pilote que ce qu'il rend lisible, voit la technè et la valorise, mais reste aveugle à la mètis, qui n'apparaît dans aucun de ses systèmes de gestion. Le compte personnel de formation des agents publics, toujours décompté en heures, en est l'emblème. On sait compter des heures de formation. On ne sait pas inscrire dans un référentiel une compétence acquise en réparant un incident à trois heures du matin.

> **La mètis et la technè (James C. Scott, 1998)**
>
> Dans *Seeing Like a State* (Yale University Press, 1998), James Scott distingue deux formes de connaissance. La *technè* est un savoir théorique et technique, organisé en principes explicites, universels et transmissibles. La *mètis*, héritée du grec ancien, est un savoir pratique et rusé, fait d'expérience accumulée et d'adaptation continue à des circonstances

> changeantes, intransmissible par la seule règle. Scott soutient que l'État moderne, parce qu'il ne peut administrer que ce qu'il rend lisible, privilégie systématiquement la *technè* et néglige la *mètis*, au risque de détruire les savoir-faire qu'il ne sait pas voir.

La compétence informatique s'est toujours apprise en faisant

Ce primat de la pratique n'a rien d'une nouveauté propre au moment présent. L'histoire de l'informatique en offre une illustration nette. Dans les premières décennies de la discipline, avant que les cursus ne se structurent autour de référentiels comme l'ACM Curriculum de 1968, la programmation s'apprenait sur la machine, par l'usage. Les opératrices qui programmèrent l'ENIAC à la fin des années 1940 apprirent à câbler et à séquencer les calculs en manipulant directement le calculateur, sans manuel ni cours préalable, parce qu'aucun n'existait. La compétence se forgea dans le contact avec la machine, puis se transmit entre pairs. La formalisation académique vint ensuite, utile et nécessaire, mais elle ne remplaça jamais l'apprentissage par la pratique, elle s'ajouta à lui. La culture contemporaine du logiciel libre, où l'on apprend en contribuant à des projets réels sous le regard de mainteneurs plus expérimentés, prolonge cette filiation, celle d'un apprentissage par participation qui précède et déborde l'instruction formelle.

Le parallèle éclaire le présent par contraste. Là où la compétence informatique s'est historiquement construite par le faire, l'État contemporain a organisé la rareté du faire pour ses propres agents, en confiant l'essentiel de la fabrication à des tiers, tout en intensifiant l'offre de formation comme s'il s'agissait du levier manquant. Le levier n'est pas manquant, il est désactivé en amont.

Une hypothèse à rouvrir fin 2027

Si la compétence technique se construit dans la pratique et non dans la formation, alors le pilotage actuel continuera, à court terme, de mesurer ce qu'il sait mesurer, le nombre d'agents formés, sans jamais atteindre la grandeur qui lui échappe, la compétence effectivement exercée. La bascule serait au contraire le signe que l'institution s'est dotée d'instruments pour voir ce qu'elle ne sait pas compter.

L'hypothèse est vérifiable. À l'horizon de fin 2027, c'est-à-dire au terme de la fenêtre quinquennale ouverte par le rapport de 2023 et au fil des prochains bilans de la DINUM et de la direction générale de l'administration et de la fonction publique, trois marqueurs trancheront. Le premier serait l'apparition, dans les bilans officiels, d'indicateurs de compétence exercée ou de pratique accompagnée, et non plus seulement de volumes de formation et de taux de certification. Le deuxième serait une réduction documentée du taux d'externalisation des grands projets sous le seuil de vigilance d'environ 60 %, signe que le faire revient en interne. Le troisième serait la matérialisation effective de la trajectoire de 3 500 postes, mesurée non en recrutements affichés mais en agents effectivement placés en

situation de produire.

Le paradoxe se laisse alors énoncer sans détour. Plus l'État multiplie les heures de formation pour combler son déficit de compétence technique, plus il signale qu'il agit sur le levier qu'il sait actionner plutôt que sur celui qui produirait l'effet recherché. Se former ne fait pas un savoir-faire, et un appareil qui sous-traite la pratique se prive du seul terrain où ce savoir-faire pourrait naître. Reste à savoir si l'institution apprendra à reconnaître la mètis qu'elle ne sait pas inscrire dans ses référentiels, ou si elle continuera de former, faute de savoir faire faire.

Note méthodologique

L'article porte sur la montée en compétence technique des agents, distincte de la question de l'adoption des outils par leurs utilisateurs. Le cas individuel qui a inspiré la réflexion a été volontairement écarté au profit d'une lecture structurelle, sans aucune scène identifiable. Le concept central opérationnalisé est le praticien réflexif de Schön, adossé au savoir tacite de Polanyi, la distinction mètis-technè de Scott servant de révélateur du biais institutionnel, et la participation périphérique légitime de Lave et Wenger venant en appui. Le modèle « 70-20-10 » est traité comme heuristique non démontrée, à la différence du faible transfert de formation, qui est un résultat établi. Les chiffres du Campus du numérique public sont des indicateurs déclaratifs communiqués par la DINUM, non audités par un tiers. Un cas documenté relevant de la sphère de la protection sociale, présent dans la documentation rassemblée, a été délibérément laissé de côté pour des raisons de conflit d'intérêt. Les paginations exactes des citations de Schön n'ont pas été confirmées dans l'édition de référence, et le parallèle historique des premiers programmeurs s'appuie sur l'histoire générale de l'informatique.

Sources

Cadres théoriques

Donald A. Schön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983.

Michael Polanyi, *The Tacit Dimension*, Routledge & Kegan Paul, 1966 (réédition University of Chicago Press, 2009).

Jean Lave et Etienne Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, 1991 : https://www.cambridge.org/core/books/situated-learning/6915ABD21C8E4619F750A4D4ACA616CD

James C. Scott, *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition*

Have Failed, Yale University Press, 1998 : https://yalebooks.yale.edu/book/9780300246759/seeing-like-a-state/

Rapports officiels et sources institutionnelles

Inspection générale des finances et Conseil général de l'économie, *Les ressources humaines de l'État dans le numérique*, janvier 2023 : https://www.transformation.gouv.fr/files/ressource/Rapport_filiere_numerique_Etat_20230616.pdf

Cour des comptes, *La conduite des grands projets numériques de l'État*, délibéré le 17 juin 2020, publié le 16 octobre 2020 : https://www.ccomptes.fr/fr/publications/la-conduite-des-grands-projets-numeriques-de-letat

DINUM, Campus du numérique public, bilan de la première année (publié le 14 janvier 2025) : https://www.numerique.gouv.fr/

Direction générale de l'administration et de la fonction publique, schéma directeur de la formation professionnelle 2024-2027, 2 septembre 2024 : https://www.economie.gouv.fr/files/2024-09/schema-directeur-de-la-formation-professionnelle-2024-2027.pdf

beta.gouv.fr, « Devenir intrapreneur » (méthode des startups d'État) : https://beta.gouv.fr/devenir-intrapreneur

Données empiriques sur le transfert de formation

Brian D. Blume, J. Kevin Ford, Timothy T. Baldwin et Jason L. Huang, « Transfer of Training: A Meta-Analytic Review », *Journal of Management*, vol. 36, n°4, 2010, p. 1065-1105 : https://doi.org/10.1177/0149206309352880

Timothy T. Baldwin et J. Kevin Ford, « Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research », *Personnel Psychology*, vol. 41, n°1, 1988, p. 63-105.

Parallèle historique

Histoire de l'enseignement de l'informatique et apprentissage par la pratique des premiers programmeurs (avant l'ACM Curriculum de 1968) : https://medium.com/@ahmedelhadi_16675/when-computers-entered-the-classroom-the-untold-story-of-how-computer-science-became-a-discipline-45ad270e1c5d (source secondaire illustrative)