



Faire du travail un espace d'apprentissages ?

Née de la volonté d'imaginer une formation en prise avec le travail réel, la didactique professionnelle s'est toujours construite entre deux pôles : comme discipline opératoire (substantif), elle vise à formaliser les conditions de développement professionnel par et dans le travail ; comme qualificatif (adjectif), elle interroge la capacité du travail, mais aussi de ses propres méthodes disciplinaires, à être didactiques c'est-à-dire porteurs d'apprentissages et de réflexivité.

Trois années de déploiement de la formation en situation de travail (FEST) au sein du régime général de la Sécurité sociale (RGSS), qui réunit les organismes de sécurité sociale français donnent tout son relief à cette dialectique. Le déploiement de FEST dans cette institution révèle la pluralité des savoirs invisibles, la conflictualité des ajustements et la créativité adaptative de toute activité, phénomènes que l'ingénierie classique tendait à neutraliser. Mais si les FEST ont permis de rendre visible et de renforcer l'apprentissage de savoirs d'action longtemps occultés, leur ingénierie s'est aussi confrontée à la puissance de la standardisation bureaucratique et à la difficulté d'aménager des espaces pour l'apprentissage exigeant de rendre le travail didactique et de construire une didactique professionnelle située et opérationnelle.

Nous analyserons cette dialectique en trois temps : d'abord une mise en tension entre procéduralisation bureaucratique et créativité adaptative ; ensuite une exploration des compromis, ajustements et conflictualités autour des FEST, de la mise en discussion du travail réel et de l'explicitation des régulations informelles ; enfin une discussion des enjeux d'une ingénierie de formation située et dialogique, qui vise à rendre les organisations plus apprenantes et interroge la portée et les limites d'une didactique professionnelle véritablement opératoire.

Didactique en tant qu'adjectif : le travail didactique ?

Engager des FEST, c'est reconnaître que la dimension constructive du travail pourrait advenir en étayant son potentiel pour le développement (Mayen et Gagneur, 2017) : il s'agirait de doter le travail de propriétés permettant au travailleur de se

développer. Mais se développer jusqu'où ? *A minima*, il s'agit de permettre l'apprentissage des modalités de réalisation d'un travail de qualité, mobilisant des savoirs, des intentions et différents types d'ajustements. Il s'agit aussi de soutenir le développement de la capacité réflexive du travailleur : être conscient de ses actions, de ses logiques d'action, de ses processus de perception et de transformation.

La FEST implique la mise en place de phases réflexives distinctes des mises en situation de travail pour les utiliser à des fins d'apprentissage. Ces phases réflexives permettent d'observer et d'analyser les écarts entre les attendus et les réalisations des mises en situation, afin de consolider et d'explicitier les apprentissages. Il s'agit bien de faire du travail un objet d'analyse, de discussion et de transformation, où l'on ne se contente pas de transmettre des gestes ou des routines, mais où l'on cherche à rendre visibles les critères, les dilemmes et les ajustements qui constituent la substance même de l'activité.

C'est l'esprit et la lettre de l'AFEST : une action de formation en situation de travail qui intègre le travail et son analyse comme matériau d'apprentissage. Il s'agit non plus de séparer les espaces de la formation et du travail mais d'ouvrir une démarche didactique qui fait du travail lui-même, et de son analyse, le cœur du développement professionnel. Rendre le travail didactique, c'est donc mettre de l'apprentissage dans le travail, d'où il a longtemps été extrait.

Didactique en tant que substantif : une discipline opératoire ?

Aux origines des démarches de FEST est la reconnaissance des activités d'adaptations situées comme conditions de l'efficacité du travail. Loin d'être marginales ou accidentelles, ces activités d'adaptation révèlent la dimension conceptuelle de l'action professionnelle que Pastré (1992) nomme « l'intelligence au travail ». Cette intelligence devient le but de la formation professionnelle. Dans cette logique, l'ingénierie FEST constitue une opérationnalisation de la didactique professionnelle : elle traduit, dans les pratiques et les dispositifs, l'ambition de faire du travail réel un espace structuré d'apprentissage et de développement. En articulant analyse de l'activité, phases réflexives et accompagnement situé, la FEST met en œuvre, au cœur des organisations, les principes d'une didactique qui ne se contente plus de penser la formation mais qui la rend agissante, dialogique et transformatrice du travail lui-même. Ce faisant, le déploiement de FEST met du travail dans les espaces et les pratiques didactiques : en intégrant les enjeux et les ajustements constitutifs du travail dans la démarche didactique elle-même, celui-ci « travaillise » la didactique autant que celle-ci didactise le travail.

La formation classique tend à ne s'intéresser que très peu aux facteurs d'efficacité opérationnelle des agents face à des situations complexes, voire à considérer l'adaptation locale comme un dysfonctionnement et non pas comme une condition



de l'efficacité. Elle rejoint en cela les logiques administratives de réduction des incertitudes et de l'arbitraire par la procéduralisation et la standardisation, renforcées au RGSS par l'exigence d'égalité de traitement des usagers. Confrontés à une exigence d'efficacité opérationnelle de plus en plus forte et documentée, ainsi qu'à un *turn over* croissant qui contrarie la construction informelle de l'expérience, certains cadres stratégiques et managers de terrain ont appelé à une « formation plus opérationnelle », « qui rende les gens capables de travailler » face à des cas souvent particuliers qui « ne rentrent pas dans les cases ». Les FEST et AFEST ont semblé être une réponse efficace à cette demande.

Pendant trois ans, nous avons cherché à construire une ingénierie de formation FEST en prise avec le travail réel au sein du RGSS. Ce faisant, il nous a fallu rendre la didactique professionnelle opératoire, c'est-à-dire mettre du travail dans la formation et de la formation dans le travail, et non plus seulement mobiliser le travail pour nourrir une ingénierie de formation ou une théorie destinée à être déployée à distance du travail. Ce renversement de perspective invite à penser les didactiques et l'ingénierie de formation non plus comme des disciplines extérieures qui viendraient normer les pratiques de formation, mais comme les révélateurs d'une dimension intrinsèque du travail lui-même, capables d'en développer le potentiel formateur pour peu qu'elles acceptent elles-mêmes d'être transformées par ce nouveau rôle. La didactique professionnelle devient alors véritablement opératoire lorsqu'elle permet au travail de se déployer comme espace d'apprentissage et de développement, dans toute sa complexité et ses contradictions, et lorsqu'elle engage un élargissement des objets habituels de l'ingénierie de formation, voire de la didactique professionnelle elle-même.

Quand formation et travail se rencontrent

La littérature scientifique et les publications de vulgarisation ont tendance à privilégier les expériences réussies. Nous proposons de considérer aussi les expériences moins réussies pour ce qu'elles ont à nous apprendre, ici en interrogeant les relations entre pratiques managériales et appropriation des démarches de FEST par les organismes du RGSS. Ce terrain s'y prête : chaque organisme s'appuie sur un cadre réglementaire et une culture administrative commune, et les objets de travail sont similaires au sein d'une même branche, mais chaque organisme dispose d'une autonomie managériale importante, induisant des pratiques très variées.

Cette diversité et cette autonomie se reflètent dans l'adoption, ou non, de FEST. Selon les organismes, déployer des FEST peut susciter l'enthousiasme ou engendrer de fortes résistances. Certains organismes expérimentent, voire s'en saisissent avec vigueur et en font un pilier de leurs fonctionnements managériaux et formatifs. Dans d'autres, l'expérience se grippe parfois assez rapidement, ou même avant d'avoir commencé. La démarche ne va pas de soi partout ni pour tout le monde, et peut

engendrer de fortes réactions à chaque étape : une tutrice AFEST en formation qui refuse violemment de rompre avec ses pratiques de démonstration technique ; un manager qui refuse une expérimentation car elle va dégrader ses statistiques de réponse téléphonique ; un autre qui se tend face à l'explicitation d'une astuce habituelle et efficace mais hors de la doctrine d'action reconnue. Lors d'une précédente intervention dans une autre grande organisation publique, l'expérimentation des AFEST avait tourné court quand les managers opérationnels avaient unanimement refusé d'accueillir les ingénieurs de formation dans les lieux du travail, les renvoyant aux salles de formation et, éventuellement, de réunion.

La didactisation et la vulgarisation de la didactique professionnelle ou des approches AFEST ne sont pas en jeu ici ; même quand leur étrangeté sémantique est réduite et que leurs principes sont bien compris, les FEST ne sont pas forcément bienvenues.

Dans le cas du RGSS, la similarité des objets et des cadres de travail au sein de chaque branche permet de lever les objections habituelles portant sur les différences de cadre légal ou d'objet de travail comme explication de ces disparités d'adoption, et met en lumière les effets du management et de l'organisation du travail. Nous faisons l'hypothèse d'un antagonisme fondamental entre les principes de la FEST et ceux de l'efficacité bureaucratique. Cette contradiction serait non seulement technique, pédagogique ou didactique, mais aussi paradigmatique.

D'un côté, la standardisation vise la reproductibilité, la sécurité, l'équité de traitement ; de l'autre, l'apprentissage en situation de travail est inséparable de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1990) et de la capacité à élaborer des solutions inédites face à la complexité des situations. L'analyse ergonomique du travail, telle qu'elle s'est développée dans la tradition francophone, a depuis longtemps établi la distinction fondamentale entre tâche prescrite et activité réelle (Leplat, 1986) : les procédures, malgré leur sophistication croissante, ne peuvent jamais respecter la complexité des situations de travail. Celles-ci réclament une intelligence des situations qui ne peut être réduite à l'application de procédures et mobilise des processus complexes de catégorisation, d'inférence et d'anticipation. Pour paraphraser Pastré, ces processus sont l'objet des FEST, leur origine et leur but. Elles rendent donc visible cette intelligence au travail et font de la créativité adaptative un objet d'attention, là où la logique procédurale tend à l'invisibiliser. Elles heurtent donc un système où la conformité procédurale fonctionne à la fois comme garantie de sécurité, instrument de gestion des risques et principe managérial. Les grandes organisations publiques se sont construites sur la maîtrise du risque et la recherche d'une garantie d'égalité de traitement par la standardisation, la traçabilité et la formalisation des tâches ; cette logique, profondément ancrée dans l'histoire des administrations (Crozier et Friedberg, 1977), conçoit l'activité comme l'exécution fidèle de prescriptions prédéfinies, minimisant ainsi les écarts et les adaptations locales qui y sont perçus comme autant de dysfonctionnements potentiels. Or, en introduisant la



réflexivité sur l'action, la FEST invite à reconnaître la valeur des écarts, des ajustements et des bricolages quotidiens (Alter, 2000).

La FEST met ainsi au jour une contradiction épistémologique fondamentale qui oppose deux conceptions différentes de l'activité humaine et de son développement. D'une part, une logique de procéduralisation, qui conçoit l'activité comme l'exécution fidèle de prescriptions, minimisant les écarts et les adaptations locales ; d'autre part, une logique de conceptualisation dans l'action, qui voit l'efficacité naître de la capacité des sujets à s'adapter aux situations singulières en mobilisant et en développant leurs schèmes d'action. L'activité est donc alors conçue non pas comme une simple exécution mais comme un processus mêlé de mobilisation et d'élaboration pragmatique où les professionnels construisent et mettent à l'épreuve au fil de leur activité des solutions adaptées aux contraintes et aux ressources de leurs situations de travail. Ce qui implique de les dévoiler, d'en faire des sujets de discussion.

La FEST agit comme un analyseur « qui, par son surgissement, provoque la crise, révèle l'institution, la met en analyse, en fait apparaître la structure latente » (Lourau, 1970). Elle met en lumière des systèmes d'activité complexes dans lesquels les professionnels développent des stratégies d'action qui débordent largement le cadre prescriptif tout en assurant l'efficacité du service ; elle révèle les zones grises du travail, les processus par lesquels la norme s'ajuste, se négocie, se transforme au fil de l'activité. Ce faisant, elle met à l'épreuve la capacité de l'organisation à reconnaître, valoriser et intégrer ces marges dans ses dispositifs de gestion et d'évaluation.

Les résistances récurrentes aux FEST observées dans le RGSS ne sauraient donc être réduites à de simples blocages individuels ou à une supposée inertie organisationnelle. Elles traduisent plus profondément la révélation de tensions entre différentes logiques de pilotage de l'organisation, et obligent à les résoudre différemment.

Expliciter sans fragiliser : compromis et équilibres professionnels

Si la FEST et son ingénierie, en rendant le travail discutable, explicitent les régulations informelles et obligent à les renégocier, ce mouvement ne va pas sans risque. La mise en discussion du travail réel dans le cadre des FEST ne relève pas seulement d'enjeux techniques ou pédagogiques, elle engage des dimensions symboliques qui touchent au cœur des équilibres interpersonnels et professionnels.

La tradition de l'ergonomie francophone a développé une sensibilité particulière à ces enjeux en insistant sur la nécessité de créer des conditions de confiance et de non-sanction pour que l'analyse du travail puisse révéler l'activité réelle. Accepter de parler de son travail réel, c'est prendre le risque de révéler les astuces, les détours, les raccourcis, les micro-transgressions qui font l'efficacité quotidienne mais qui, dévoilés, peuvent être interprétés comme des défaillances individuelles ou des

manquements à la norme plutôt que comme des adaptations créatives nécessaires. Cela touche à la vision prescrite de l'expertise et de la légitimité professionnelle, et fait courir à celui ou celle qui (se) dévoile le risque de voir sa propre professionnalité mise en cause.

L'exemple du RGSS nous rappelle avec force que cette protection concerne non seulement les apprenants en situation de formation mais l'ensemble des acteurs impliqués dans le processus d'explicitation du travail (Gagneur 2016) : tuteurs, référents, accompagnateurs, formateurs ou ingénieurs de formation. Toutes les interactions sociales, en particulier professionnelles, sont en effet traversées par des enjeux de présentation de soi et de maintien des faces (Goffman, 1974) qui conditionnent largement les possibilités d'expression. En participant à des FEST ou à leur ingénierie, les acteurs voient leur professionnalité interrogée dans de nouveaux environnements interactionnels. Et ceux-ci non seulement déstabilisent le rapport entre norme et adaptation dans la qualification du travail bien fait, mais interrogent aussi la nature même de l'expertise : la valorisation traditionnelle de l'expertise technique, découlant en formation sur une posture magistrale, entre en conflit avec l'injonction nouvelle à la réflexivité, à l'explicitation des savoirs d'action et à la mise en discussion collective des pratiques. Nombre de compromis interactionnels et de stratégies de préservation de l'identité professionnelle en sont déstabilisés. Si les identités professionnelles se construisent dans l'articulation entre reconnaissance institutionnelle et reconnaissance par les pairs, le passage du statut d'expert, reconnu par ses pairs pour sa connaissance technique, à celui de tuteur réflexif, apprécié pour sa capacité à accompagner un processus d'apprentissage situé, est une déstabilisation majeure qui remet en jeu le pouvoir d'agir et la reconnaissance de la légitimité professionnelle. Selon les cas, cela peut être vécu comme un accomplissement ou un danger.

Les stratégies d'évitement, de minimisation des écarts ou de résistance passive à l'explicitation des difficultés s'expliquent ainsi par la nécessité de préserver les équilibres symboliques du collectif de travail. Ces stratégies ne sont pas dysfonctionnelles en elles-mêmes ; elles révèlent l'existence de logiques défensives qui protègent les professionnels des risques psychosociaux liés à l'exposition de leurs pratiques. C'est souvent dans les espaces protégés (ateliers d'analyse de pratiques, groupes de codéveloppement) ou informels (échanges entre pairs, parenthèses managériales) que s'élabore un apprentissage véritablement situé, à distance des dispositifs trop formalisés ou trop exposants. Il s'agit donc ici de reconstituer, dans les espaces du travail, les protections symboliques et interactionnelles que la distanciation travail-formation avait construites depuis 1971.

On voit ici que la FEST, en rendant le travail discutable et en explicitant les régulations informelles, ne se contente pas de transformer les modalités de formation : elle remet en question la distribution de l'autorité dans le travail, la stabilité des routines, la reconnaissance de l'expertise et, plus largement, la légitimité des positions acquises. Ce n'est pas un épiphénomène, c'est la manifestation d'une tension



fondamentale entre deux conceptions de l'activité humaine : l'une, procédurale et sécurisante ; l'autre, réflexive et créative, qui fait de la conceptualisation dans l'action la condition d'un développement professionnel authentique. De nouveaux objets entrent dans le champ de l'ingénierie de formation.

Les organismes de formation à l'épreuve de la FEST

L'élaboration de parcours de formation ancrés dans le réel du travail se heurte, en premier lieu, à la question du coût d'entrée de l'analyse de l'activité : qui la réalise, avec quels moyens, quelles temporalités et quels financements ? Quelles connivences constructives entre concepteurs de formation, experts de l'activité et managers de service ? La FEST suppose une analyse fine et située de l'activité, une capacité à remonter jusqu'à son organisation conceptuelle, à saisir la genèse des ajustements et des arbitrages, à comprendre ce qui, dans le travail, résiste ou s'invente. Or cette phase demeure souvent sensible à plusieurs titres : elle est facilement considérée comme chronophage et non pas comme investissement fructueux à terme ; usuellement sous-financée, elle fait de l'organisation du travail un enjeu collectif d'articulation des dimensions productives et constructives du travail et non plus une prérogative managériale exclusive ; elle réclame une prise en compte du travail réel et local qui dépasse l'habitude de structuration des parcours par des référentiels prescrits. Ces difficultés structurelles se doublent d'une question de légitimité : qui peut prétendre analyser le travail des autres à des fins de formation ? Avec quelle reconnaissance institutionnelle, quels espaces-temps, quelles protections contre les risques du dévoilement ?

À cette première contrainte s'ajoute celle, plus insidieuse, du changement de posture exigé des acteurs de la formation, didacticiens compris. Car, pour eux aussi, l'ingénierie FEST agit comme un analyseur institutionnel mettant à nu les routines, les compromis tacites, les fragilités. Les acteurs de la formation sont sujets aux mêmes types de remises en question que les professionnels participant aux processus de FEST et à leur ingénierie : leur professionnalité change, dans ses méthodes et ses objectifs comme dans la manière dont elle est reconnue.

L'ingénierie de formation, telle qu'elle s'est institutionnalisée dans les organismes de formation et les services RH des grandes entreprises, s'est longtemps construite sur une didactisation des savoirs opérée à distance du travail réel : la référence à l'analyse du travail, lorsqu'elle existe, vise essentiellement à extraire des contenus à transmettre ou, dans le meilleur des cas, à structurer des parcours en salle ou à distance. Héritée des modèles scolaires, cette posture est renforcée par une distribution forte et hiérarchisée, voire contractuelle ou réglementaire, des tâches formatives. Elle tend à réduire la complexité de l'activité professionnelle à des listes de compétences ou à des référentiels neutralisant la conflictualité, la pluralité des pratiques et la dynamique collective qui font la vie du travail.

En FEST, Il s'agit moins de transmettre un corpus que d'accompagner un processus, de soutenir la réflexivité, de favoriser l'émergence de questions vives, en amont comme en cours de formation. Il ne s'agit plus de transmettre des contenus abstraits, mais de former à un métier, à une activité, dans sa complexité et sa dimension située. La FEST oblige à repenser la formation comme un des objets du travail. Elle se coconstruit, dans les organisations, par la capacité à faire dialoguer les points de vue et à problématiser les situations. L'analyse des activités, l'animation d'espaces de négociation, la construction de la reconnaissance des savoirs informels et l'ouverture à la conflictualité deviennent des compétences centrales. Élaborer des dynamiques et des parcours de formation à partir du réel, c'est alors inventer des formes d'accompagnement et de conception où l'on accepte de ne pas tout savoir, de se confronter à l'incertitude, de reconnaître la part d'inédit et d'indécidable qui traverse toute activité professionnelle. Ce choix engage une transformation profonde des dispositifs, des postures, des critères de légitimité : il fait de la formation un espace d'expérimentation, de négociation et de développement partagé, et non plus seulement un espace protégé et artificiel de didactisation inoffensive du travail. De nouveaux défis que la distanciation du travail avait neutralisés redeviennent prégnants pour l'ingénierie de formation.

L'implémentation de FEST au sein de grandes organisations remplace ainsi l'ingénierie de formation non comme un ensemble de prescriptions méthodologiques standardisées, mais comme une pratique dialogique et située, attentive aux jeux de pouvoir, aux enjeux de reconnaissance et aux bricolages du quotidien. Il s'agit non plus de transmettre des contenus abstraits mais d'inventer des dispositifs qui prennent appui sur le travail réel, sur la pluralité des situations et sur la conflictualité inhérente à l'activité collective. L'ingénierie ne se limite plus à l'assemblage de contenus ou à l'organisation des séquences pédagogiques standardisées à partir de référentiels élaborés dans des instances institutionnelles *ad hoc*, elle s'attache à la conception d'espaces intermédiaires, ni totalement centrés sur la production ni exclusivement dédiés à la formation, mais permettant l'articulation et la reconnaissance des apprentissages, comme Veillard *et al.* (2024) l'ont dessiné dans le contexte de l'alternance.

Cette dynamique appelle une redéfinition de la notion de compétence : il ne suffit pas d'accumuler des savoirs ou de valider des gestes, il s'agit d'intégrer une communauté de travail, de participer à une culture professionnelle partagée, de développer une capacité à se situer, à dialoguer, à négocier le sens de l'action. Ce qui a des conséquences immédiates sur l'évaluation de la qualité du travail. Intégrer l'évaluation de séquences de FEST dans des parcours de formation plus classiques (CQP) souligne la distance entre cette approche et la logique actuelle de la certification, qui tend à découper l'activité en unités de compétence standardisées au détriment de la compréhension des situations et de la capacité à agir dans la complexité. Cette transformation du rapport à la compétence trouve aussi sa correspondance du côté des organisations, par exemple quand il faut revoir la manière dont la performance



collective est mesurée, de manière plus large et à plus long terme, pour qu'un manager accepte de voir des FEST dégrader temporairement les métriques sur lesquelles sa propre performance est évaluée, voire pour que l'organisation suspende temporairement leur prise en compte. La FEST invite à déplacer la focale de la qualification individuelle à date vers l'intégration collective pensée dans un temps plus long, mêlant ainsi management et formation continuée.

Reconnaître ainsi que la compétence ne se décrète pas mais se construit, se discute, se partage, dans l'épaisseur des situations vécues, ouvre alors la possibilité d'une organisation qui apprend d'elle-même, non pas malgré ses écarts mais grâce à eux. L'apprentissage ne se limite plus à l'acquisition de compétences objectivées, elle devient un processus d'incorporation, d'appropriation, de participation à un collectif en mouvement. Une ouverture vers une organisation apprenante qui suppose aussi d'accepter une certaine conflictualité : l'apprentissage collectif ne va pas de soi, il implique la possibilité de débattre, de contester, de remettre en jeu les évidences et les routines.

Ouvrir des espaces de discussion sur le travail réel dans un cadre de FEST en fait plus que de simples lieux d'échange : ils doivent analyser « l'activité de travail pour, le cas échéant, l'adapter à des fins pédagogiques » (décret n° 2018-1341), et donc aussi avoir les moyens d'intervenir sur le travail quand cela leur échoit. Ils constituent donc des lieux de compromis où se négocient la reconnaissance des savoirs informels, la légitimité des écarts, la valeur et la possibilité des adaptations. Leur existence même suppose un travail de médiation et de co-animation (re) faisant le lien entre logiques managériales et logiques professionnelles, entre attentes institutionnelles et réalités du terrain.

Le formateur devient alors médiateur, l'ingénieur de formation devient acteur-frontière de compromis entre prescriptions institutionnelles et dynamiques de terrain, et l'organisme de formation le garant d'une didactisation adaptée du travail. Car la réflexivité peut aussi être instrumentalisée comme un nouvel outil de contrôle ou de remédiation à des pratiques non orthodoxes, provoquant un sentiment d'être en permanente sous-évaluation. Ces nouveaux espaces peuvent être récupérés, normalisés, vidés de leur portée critique, si leur autonomie, leur capacité à agir sur le travail et à accueillir la conflictualité ne sont pas protégées. Autant d'enjeux éminents didactiques, et donc pleinement dans le champ d'intervention des organismes de formation.

Ouvrir la formation à l'incertitude du travail

Déployer des FEST dans des organisations administratives – et, plus largement, dans la plupart des organisations modernes soumises à un fort contrôle du travail – impose de tenir compte de la contradiction épistémologique majeure qui traverse toute tentative d'articuler formation et activité réelle : d'un côté, la logique de la

bureaucratisation, fondée sur la standardisation, la prescription et la réduction des incertitudes ; de l'autre, la dynamique propre à l'ingénierie FEST, qui fait du travail réel à la fois l'objet et le vecteur de la formation, déplaçant les frontières entre conformité et créativité, entre reconnaissance et invisibilisation, entre routines et invention.

L'irruption du travail réel comme objet premier de la formation, loin de s'opérer sans heurts, ouvre un espace de problématisation inédit où s'entrecroisent enjeux de reconnaissance, stratégies défensives et conflits de légitimité. La FEST, en révélant les écarts, les ajustements et les bricolages qui constituent la substance même de l'activité professionnelle, agit comme un analyseur des tensions constitutives de l'organisation contemporaine. Elle met à l'épreuve la capacité des institutions à reconnaître, valoriser et intégrer les marges d'autonomie et les savoirs informels, tout en exposant les compromis tacites qui assurent la stabilité du collectif.

En ce sens, la FEST n'est pas seulement un outil de formation : analyseur des possibles, elle rend les organisations plus apprenantes. Sommées d'intégrer les écarts, d'apprendre de leurs propres tensions, elles doivent pour cela remettre en cause leurs équilibres, bousculer les routines, déplacer les positions, ouvrir la possibilité de nouveaux arbitrages, alors que l'institutionnalisation du cadre de travail est une nécessité pour ne pas obliger chaque agent à réinventer lui-même son travail chaque jour. Mettre en place des FEST est un bon *stress test* pour entraîner des organisations à déplacer ces équilibres : elles leur apprennent à réarranger localement la tension constitutive de toute organisation : innover, apprendre, s'adapter, tout en maintenant une stabilité minimale des procédures et des routines.

L'enjeu d'avenir des FEST – et, plus généralement, de la formation professionnelle – se joue selon nous dans la capacité à devenir catalyseur pour didactiser le travail et travailler la didactique : il s'agit de penser la formation non plus comme un ensemble de modalités pédagogiques mais comme un processus dialogique et situé, où la construction des savoirs passe par la confrontation au réel, l'analyse des pratiques et l'intégration dans une communauté de travail (Billett, 2010), visant *in fine* la transformation sociale (Sannino et Engeström, 2018). La didactique professionnelle, dans sa version la plus opératoire, peut-elle opérer ce mouvement ? Peut-elle renouveler les pratiques des acteurs de la formation et du management jusqu'à construire et à pérenniser des organisations apprenantes qui rendent le travail formateur, qui mettent du travail dans la formation et de la formation dans le travail ? Il nous faut continuer à inventer collectivement de nouveaux espaces, de nouveaux compromis pour que ce projet trouve sa consistance et sa durée. ◆



Bibliographie

- ALTER, N. 2000. *L'innovation ordinaire*. Paris, Puf.
- BILLET, S. 2010. *Learning through Practice : Models, Traditions, Orientations and Approaches*. Dordrecht, Springer.
- CROZIER, M. ; FRIEDBERG, E. 1977. *L'acteur et le système*. Paris, Le Seuil.
- GOFFMAN, E. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris, Minuit.
- LEPLAT, J. 1986. « L'analyse psychologique du travail ». *Revue de psychologie appliquée*. Vol. 31, n° 1, p. 9-27.
- LOURAU, R. 1970. *L'analyse institutionnelle*. Paris, Minuit.
- GAGNEUR, C.-A. 2016. « Les formations en situations de travail, croisées d'ogives des organisations apprenantes ? ». *Éducation permanente*. N° 216, p. 101-112.
- MAYEN, P. ; GAGNEUR, C.-A. 2017. « Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail ». *Recherche en éducation*. N° 28, p. 120-138.
- PASTRÉ, P. 1992. « Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle ». *Éducation permanente*. N° 111, p. 33-54.
- SANNINO, A. ; ENGSTRÖM, Y. 2018. « Cultural-historical activity theory : founding insights and new challenges ». *Cultural-Historical Psychology*. Vol. 14, n° 3, p. 43-56.
- VEILLARD, L. *et al.* 2024. *Les situations intermédiaires dans les formations en alternance*. Paris, France Compétences.
- VERGNAUD, G. 1990. « La théorie des champs conceptuels ». *Recherche en didactique des mathématiques*. Vol 10, n° 2-3, p. 133-170.
- VERGNAUD, G. 1992. « Qu'est-ce que la didactique ? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? ». *Éducation permanente*. N° 111, p. 1-9.