

# EDUCATION PERMANENTE

DOSSIER

## L'INTROUVABLE QUALITÉ EN FORMATION



ENQUÊTE

ÉTUDE

LECTURES

REVUE TRIMESTRIELLE - JUIN 2020 - 23 €

N°  
**223**

# SOMMAIRE

## N° 223 / 2020-2

### DOSSIER

## L'INTROUVABLE QUALITÉ EN FORMATION

*sous la direction de Paul Santelmann*

- 5 **Éditorial**
- 10 ***In memoriam* : André Voisin (1935-2020)**
- 
- 11 **Les idées sur la qualité de la formation : panorama 1989-2000**  
André Voisin (*EP* n° 147, juin 2001)
- 
- 23 **Qualité de la formation ou qualité du processus de production des compétences individuelles et collectives ?**  
Guy Le Boterf, Alain Meignant (*EP* n° 126, mars 1996)
- 
- 33 **Questionner la qualité de la formation, c'est construire des éléments de sens pour agir**  
Jean-Yves Beroud, Frédérique Goralczyk, Christine Poplimont
- 
- 43 **La qualité des actions de formation professionnelle après les décrets n° 2019-564 et 2019-565**  
Réflexions autour des prestations sous-traitées par *Pôle emploi*  
Stéphane Guillon
- 
- 53 **L'obligation de certification qualité : un cadre unifié ambigu**  
Lucie Petit
- 
- 61 **La qualité en formation, un concept inapproprié ?**  
Paul Santelmann

- 71 **Qualité et efficacité de la formation : vers une réconciliation des paradigmes ?**  
Nora Yennek, François Galinou
- 
- 81 **Qualité et efficacité de la formation sous l'angle ergologique**  
Louis Durrive
- 
- 91 **La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse**  
Jean-Louis Berger, Matilde Wenger, Florinda Sauli
- 
- 101 **Les établissements face au pilotage de la performance**  
Jean-Marc Huguenin, Cédric Bassin, Frédéric Yvon
- 
- 111 **Et si la qualité de la formation avait à voir avec une démarche intégrative ?**  
Cédric Frétygné, Cécile Jahan, Jérôme Mbiatong, Christelle Rovera
- 
- 121 **Activer la qualité de la formation à l'université**  
Isabelle Houot
- 
- 133 **Un modèle d'évaluation de la qualité au service du formateur**  
Daniel Faulx, Cédric Danse
- 
- 145 **Résumés / Abstracts**

## ENQUÊTE

- 151 **Quels effets du service civique sur les parcours des jeunes ?  
L'exemple de la Bourgogne Franche-Comté**  
Julien Berthaud, Sophie Morlaix

## ÉTUDE

- 165 **Reprendre la main après la digitalisation d'un service public**  
Liliana Cunha, Marianne Lacomblez, Marta Santos

175 Lectures

179 Agenda

183 Bulletin d'abonnement



## Un modèle d'évaluation de la qualité au service du formateur

**La qualité et l'efficacité de la formation** sont souvent pensées en fonction de normes et d'indicateurs globaux tels que le taux d'insertion professionnelle des stagiaires (Beduwé, 2015), le niveau de satisfaction des participants (Yennek, 2015), la qualité des services et le respect des procédures (Samba et Nzololo, 2017) – dans l'esprit des normes ISO – ou encore l'augmentation de la performance économique suite à la formation (Voisin, 2005).

Sans nier l'utilité de tels indicateurs, il faut rappeler que le premier endroit où s'appréhendent la qualité et l'efficacité d'une formation, c'est le lieu de formation lui-même. Et que le premier acteur de cette évaluation de la qualité, c'est le formateur lui-même. Cette évaluation par le formateur, au regard de ce qui se déroule ou s'est déroulé sur le lieu de formation, est fondamentale. C'est elle qui va lui permettre de moduler, d'améliorer, de repenser ou de rectifier son action.

Or, malgré leur multitude, aucun des outils d'évaluation disponibles à ce jour n'est satisfaisant pour le formateur. La raison principale de cette insuffisance est simple : ce n'est pas pour les formateurs que ces outils ont été construits, du moins pas prioritairement. Qu'ils s'inspirent des approches par objectifs ou des démarches qualité, leur utilité se situe ailleurs. Ils permettent aux gestionnaires de ressources humaines, aux décideurs, aux bailleurs de fonds ou encore aux pouvoirs publics, d'approcher les effets généraux, et souvent immédiats, des démarches de formation. En revanche, ils sont peu utiles pour répondre aux questions pratiques que se posent les formateurs en cours d'action : « Ma formation se passe-t-elle bien ? Mes choix sont-ils pertinents avec ce public ? Est-ce que j'obtiens les effets que je recherche ? Est-ce que je me fais bien comprendre ? Comment favoriser les apprentissages ? Comment motiver davantage ?, etc. »

---

*DANIEL FAULX, professeur à l'université de Liège, directeur de l'Unité d'apprentissage et de formation des adultes (daniel.faulx@uliege.be).*

*CÉDRIC DANSE, assistant à l'université de Liège, membre de l'Unité d'apprentissage et de formation des adultes (cedric.danse@uliege.be).*



C'est pour ces raisons que nous avons développé un modèle au service des formateurs, dans le but de les aider à penser les impacts de leurs actions, qu'il s'agisse de leurs choix globaux ou de la multitude des options qu'ils sont amenés à prendre durant une session de formation. Ce faisant, nous adoptons l'approche micrologique de Thievenaz (2019), qui défend l'idée de s'intéresser, à côté des grands effets produits par une action de formation, à différents indices, signaux ou effets, de petite ampleur. Ceux-ci conduisent de leur côté à des évaluations et à des régulations de la part du formateur qui seront cruciales pour l'expérience formative et, au final, pour l'efficacité de l'action formative.

Ce modèle est basé sur la catégorisation des choix posés par les formateurs d'une part, et sur les effets de ces choix sur les apprenants d'autre part. Il a été bâti à partir de plusieurs études menées par notre équipe et qui seront référencées au fur et à mesure de l'article (Faulx et Danse, 2015, 2018 ; Vega Fernández et Faulx, 2020 ; Fossion et Faulx, 2016). Avant de le présenter, nous examinerons en quoi, selon nous, les systèmes courants d'évaluation de la formation ne répondent pas aux besoins de régulation des formateurs.

## Les limites des modèles actuels

### ■ L'approche par objectifs

Le plus souvent, l'évaluation se conçoit comme une opération technique destinée à vérifier l'atteinte d'objectifs définis a priori. C'est ce que Balas *et al.* (2016) appellent l'approche normative de l'évaluation. Bien qu'intéressante pour le pilotage d'un système de formation, une telle approche comporte trois limites lorsqu'on souhaite qu'elle rende service au formateur.

#### • *Le caractère figé*

Les objectifs fixés au début sont appelés à se transformer en cours d'action. En effet, la conception d'un dispositif de formation se poursuit dans son usage (Astier *et al.*, 2016). Celui-ci évolue et se transforme, au gré des initiatives des participants, des ajustements du formateur, d'actions extérieures (commanditaires, supérieurs hiérarchiques...), ou encore de modifications du contexte : « Mon objectif était d'aborder quatre points-clés de la sécurité au travail. Or, une nouvelle réglementation est arrivée en cours de route, m'amenant à supprimer le quatrième point, dépassé » ; « je donne une formation à des directeurs d'école sur les visites de classes. J'avais pour objectif de leur faire pratiquer des entretiens de *feed-back*. A leur demande, je réalise cet entretien moi-même avec une participante car les personnes ne se sentent pas prêtes à se lancer ».

Dans ces deux cas, la formulation des objectifs en début d'action s'avère insatisfaisante pour servir de base à l'évaluation. Le formateur les a fait évoluer en



fonction du contexte. De telles modifications font évidemment partie de sa qualité professionnelle, mais elles seront mises en échec dans l'approche par objectifs.

#### • *La limitation*

Toute typologie d'objectifs fait nécessairement œuvre de tri et de sélection.

« Dans cette formation intitulée “utiliser le matériel de sécurité”, les objectifs sont les suivants : “Effectuer un balisage de chantier ; utiliser en sécurité les différents équipements de travail en hauteur ; maîtriser l'utilisation d'un détecteur de gaz” » ; « à côté de ces objectifs orientés vers le participant, il y a aussi tous ces objectifs intermédiaires du formateur lui-même : “Tel participant ne semble pas bien avoir compris, je vais réexpliquer pour que ce soit plus clair” ; “certaines personnes disposent déjà de compétences, il est important que j'adapte mon dispositif pour qu'elles restent intéressées” ; “je voudrais essayer un nouvel outil d'apprentissage collectif pour voir s'il renforce la coopération entre les participants...” »

Dans toutes ces citations, on trouve des objectifs (clarifier, intéresser, faire coopérer...) et des actions destinées à les atteindre (réexpliquer, adapter, essayer...). De telles visées, qui relèvent d'ajustements parfois minimes (Thievenaz, 2019), ne peuvent pas toutes être reprises dans la liste des objectifs. Elles sont pourtant cruciales pour la conduite de l'action de formation.

#### • *La centration sur la dimension d'apprentissage*

Enfin, les objectifs de formation se focalisent généralement sur les impacts en termes d'apprentissage (cognitif ou comportemental). Or les actions des formateurs ont également des effets sur d'autres domaines. Ainsi, Fossion et Faulx (2016) se sont intéressés à un ensemble d'impacts produits par le recours à l'exemplification auprès d'étudiants du supérieur et ont énuméré pas moins de six catégories d'effets. À côté des effets cognitifs (mémorisation, compréhension...), ils relèvent les effets : motivationnels (implication, attention...) ; identitaires (construction identitaire, projection dans son futur métier...) ; émotionnels (amusement, satisfaction...) ; socio-relationnels (connivence avec le formateur, relation entre participants...) et illustreurs (illustration, visualisation...). Une telle variété d'effets ne se rencontre pour ainsi dire jamais dans les objectifs de formation.

## ■ Les systèmes d'évaluation de la formation

Les systèmes organisationnels d'évaluation de la formation visent à répondre à des problématiques générales telles que l'impact de la formation professionnelle sur le salaire, sur le retour à l'emploi ou sur la productivité des entreprises (Ferracci, 2013). Rivard et Lauzier (2013), quant à eux, déclinent quatre intentions liées à l'évaluation de la formation : la mesure de l'impact, la rentabilité, l'amélioration et la rétroaction. Toutes ces problématiques sont fondamentales pour le *back*



*office* de la formation : pilotage, élaboration de parcours formatifs, vérification de la qualité. Elle sont en revanche moins en prise directe pour un formateur en situation. Notons en outre que, le plus souvent, ces systèmes fonctionnent par des questionnaires aux caractéristiques communes – une durée courte, des questions fermées et des états plutôt que des processus (Faulx et Danse, 2016) – et de ce fait apportent peu d'information fine au formateur.

## Choix et effets

L'outil d'évaluation de l'efficacité d'une formation au service du formateur que nous proposons est fondé sur une dialectique simple : les formateurs posent des choix qui provoquent des effets. Cette dyade classique est mobilisée notamment dans les systèmes qualité : *input-output*, intrans-extrant, investissement-retour, action-réaction... Nous avons identifié trois gammes de choix et quatre gammes d'effets produits à l'œuvre dans toute formation.

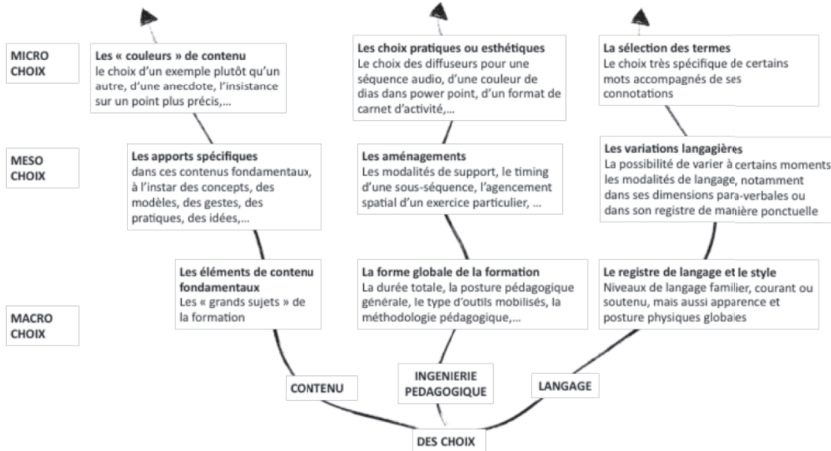
### ■ Les choix des formateurs

Concevoir et conduire une formation, c'est, en permanence, poser des choix (Berbaum, 2005). Par choix de formation, on entend toute option prise par un formateur dans le cadre de son action (Faulx et Danse, 2015). Certains choix sont pris de manière intentionnelle et réfléchie ; d'autres sont posés « dans le feu de l'action », sans vraiment que l'on y prête attention, mais tous produiront des effets. Les choix relèvent de trois grands registres : le contenu, l'ingénierie, et le langage.

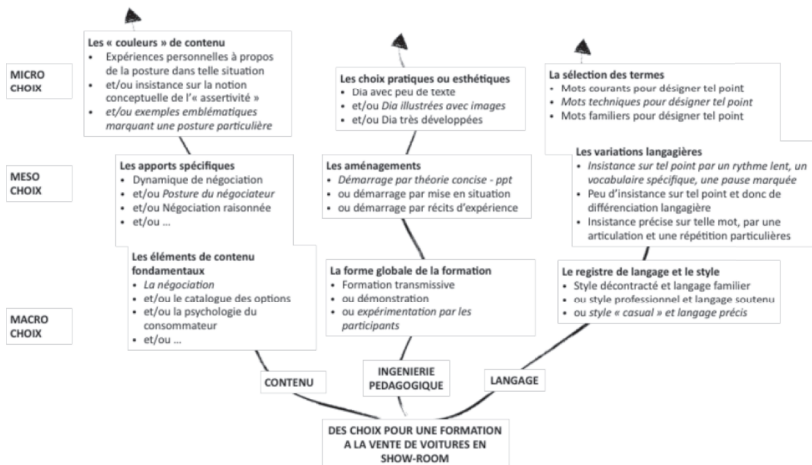
<i>Registre de choix</i>	<i>Objet</i>	<i>Questions-types liées à ce registre</i>
<i>Contenu</i>	Sujets abordés dans la formation	<i>Quelle thématique vais-je aborder ? Quel sujet vais-je traiter ? Quels concepts vais-je mentionner ? Quels gestes vais-je montrer ? Quelles théories vais-je transmettre ? Quels exemples ou quels récits vais-je raconter ? De quoi vais-je faire parler les participants ?</i>
<i>Ingénierie</i>	Déroulement de la formation	<i>Quelle durée pour ma formation et ses différentes séquences ? Comment organiser l'espace ? Quelles situations pédagogiques choisir ? Quels supports ? Quels outils pour apprendre ? Quelles modalités de regroupement entre les participants ?</i>
<i>Langage</i>	Modes d'expression du formateur	<i>Quel registre de langage adopter ? Quel mot choisir pour désigner un objet ? Quelle emphase donner à tel ou tel sujet ? Comment moduler mes intonations, mon rythme, mes pauses ? Comment tourner mes questions ?</i>



Les choix peuvent être de niveaux différents : *micro*, *méso* et *macro*.



L'exemple suivant illustre la façon dont un formateur conduisant une formation à la vente de véhicules en *show room* (Faulx et Petit, 2010) peut mobiliser ces trois registres. Est indiqué (*en italique*) le choix réalisé parmi un éventail de trois propositions évoquées par le formateur.



Chaque option du formateur, chaque action, petite ou importante, incarnera donc des choix dans ces trois domaines.





## ■ Les effets produits par ces choix

Tout choix est de nature à provoquer des effets sur les quatre gammes<sup>1</sup>.

### • *Les effets didactiques*

Ils relèvent de la dynamique d'apprentissage et incluent ce qui aura été appris (gestes, notions, techniques, normes, manières de penser et d'agir...), mais aussi ce qui est relatif au processus d'apprendre (conflits cognitifs, remises en question, confirmations, blocages, difficultés, réflexions en cours...) : « C'était très clair, je suis maintenant capable d'appliquer les gestes » ; « grâce aux exercices, j'ai bien retenu les règles de sécurité » ; « il y a quand même des petites subtilités que je n'ai pas comprises » ; « ils ont reformulé la théorie et cela m'a apporté une explication supplémentaire » ; « j'ai mieux compris le contenu grâce aux différents extraits vidéo » ; « qu'est-ce que j'ai appris ? Ben...pas grand-chose » ; « on a fait un exercice et là, je pense que je suis capable d'utiliser la grille d'analyse ».

### • *Les effets motivationnels*

Ils prennent en compte la manière dont les choix pédagogiques suscitent et créent ou non, chez l'apprenant, l'envie d'apprendre, de participer, de s'investir. Ils relèvent donc de la dynamique motivationnelle : « Ça m'a bien plu, parce que moi c'est vraiment pas mon truc de rester sur un banc » ; « il explique d'une manière qui donne envie d'en savoir plus » ; « c'est une façon ludique de redécouvrir le sujet » ; « savoir qu'on va devoir faire un *feed-back* augmente la concentration et l'implication durant le visionnage » ; « devoir rendre un *feed-back* m'a motivé » ; « cela a pris beaucoup de temps mais c'était stimulant ».

### • *Les effets socio-relationnels*

Cette gamme concerne les dynamiques sociales et relationnelles suscitées par les choix du formateur. Elles peuvent concerner la relation formateur-apprenant ou les relations entre apprenants, qui deviendront plus ou moins coopératives, conflictuelles, égalitaires ou déséquilibrées, symétriques ou complémentaires : « La tâche a donné lieu à de nombreuses discussions » ; « ça permet de confronter les avis » ; « il y a eu beaucoup d'échanges entre nous » ; « réaliser la tâche tous ensemble a créé une dynamique » ; « les groupes ont été tirés au sort, c'était hyper-froid au début ».

### • *Les effets identitaires*

Ils concernent les effets sur la manière dont un apprenant se représente et se perçoit durant la formation. L'image de soi à travers la formation, l'image que l'on

1. Les verbatims sont issus de Vega-Fernández et Faulx (2020) et Faulx et Danse (2020).



se fait de la formation, l'image que l'on se voit assignée sont autant d'éléments impliqués dans cette gamme : « Je me sens maintenant experte dans la thématique » ; « on a tout de suite senti qu'on était pris au sérieux » ; « cela n'avait rien à voir avec l'école. On nous traitait comme des adultes » ; « on s'est dit qu'ils nous prenaient pour des idiots ! ».

## **Le modèle choix-effets comme outil d'analyse et de régulation**

Chaque choix du formateur relève des trois registres et provoque des effets sur les quatre gammes. Typiquement, le système de régulation fonctionne donc de la manière suivante : lorsque le résultat n'est pas satisfaisant sur l'une des quatre gammes d'effets, alors il y a lieu de modifier l'un des trois registres de choix. Le formateur peut modifier son langage, son ingénierie ou le choix de ses contenus. L'enjeu est de combiner au mieux les trois registres de ressources en vue d'atteindre les effets les plus satisfaisants sur les quatre gammes.

Le modèle peut à la fois servir de manière rétrospective, comme outil d'analyse, et de manière projective, comme outil de régulation, ainsi que l'illustrent les deux études de cas suivantes.

### **■ Etude de cas 1**

#### **• La situation**

La formation porte sur le travail en équipe. Elle s'adresse à un public faiblement qualifié, en reconversion professionnelle. Le formateur annonce que les participants vont participer à un jeu dans lequel ils vont réaliser, avec des *Lego*, une tour devant respecter plusieurs caractéristiques (hauteur minimale, présence d'un porte-à-faux...). Il avance que cet exercice permet notamment d'analyser des phénomènes de leadership. Toutefois, les participants se montrant blessés par la tâche, la situation tourne court : « Ce n'est pas parce qu'on n'a pas fait d'études que c'est l'école maternelle ! », s'exclame l'un d'eux.

#### **• L'analyse et les ajustements**

Selon le formateur, le dispositif fonctionne habituellement plutôt bien ; il permet de comprendre, par l'action, les concepts visés (effet didactique) ; il plaît aux apprenants parce qu'il les met en action (effet motivationnel) ; il crée une dynamique coopérative dans le groupe (effet socio-relationnel). Cependant, cette fois-ci, les participants se sont sentis dévalorisés par l'exercice. Ce dispositif a créé une tension identitaire dans un contexte où ils sont déjà fragilisés. Que peut apporter le modèle choix-effets à la lecture de ce cas ?

1. *Faciliter l'analyse.* Localiser la gamme d'effets qui a posé problème – en l'occurrence ici l'effet identitaire – ne signifie pas que l'ensemble de la séquence est mal pensé.

2. *Questionner les choix* qui ont généré les effets négatifs. Du côté du langage, le mot « jeu » était certainement maladroit et, dans ce contexte, il a renforcé le sentiment d'infantilisation. Du côté de l'ingénierie, les *Lego* – un jouet pour enfants – ont contribué à renforcer cette impression. Enfin, les contenus étaient peu perceptibles lors de l'introduction et n'ont pas été compris, déconnectant de ce fait des apprentissages « sérieux » possibles issus d'une activité ludique.

3. *Offrir des opportunités* de redesign de la séquence :

– repenser l'ingénierie. Avec avec ce public, le choix des *Lego* doit être remis en question. Les remplacer par un matériel moins enfantin (modules de construction pour adultes, matériel d'ingénierie magnétique...) constitue une première piste ;

– repenser le langage. Par exemple, en introduisant la séance par une formule telle que : « Je vous propose une situation consacrée à la gestion de projet en groupe et à l'organisation en équipe. Nous allons utiliser pour cela des matériaux de construction afin de vous permettre de vivre des interactions que nous allons ensuite analyser ensemble. Je vais vous demander de construire une tour en respectant certaines contraintes architecturales. On utilise ce matériel notamment dans des formations à la gestion de projets. Il a le mérite d'être à la fois simple et de permettre d'approcher des notions essentielles, fines, réellement porteuses d'apprentissages. » Ce langage est non seulement plus adulte mais aussi plus riche en contenus ;

– repenser les contenus. Ce public est peut-être plus intéressé par une réflexion sur les dynamiques collectives qui se sont jouées durant l'activité que par la dimension du leadership.

## ■ Etude de cas 2

### • La situation

Un jeune formateur lance une session de deux jours sur les « méthodes actives au service de l'enseignant ». L'objectif est de sensibiliser des enseignants du secondaire à l'intérêt de pratiquer des techniques et des procédés appartenant aux « pédagogies actives ». Le but est aussi de les faire réfléchir à une possible intégration de ces techniques dans leurs classes.

Le formateur s'est préparé pour la formation. Son dispositif d'introduction consiste à faire découvrir ce que sont les méthodes actives... par des méthodes actives, ce qui semble cohérent. Les participants doivent créer une brochure. Pour ce faire, ils disposent de ressources leur permettant de découvrir différents contenus et d'un plan d'animation destiné à leur faire tester diverses méthodes d'apprentissage actif (*brainstorming*, *Philips 6X6*, *Q-Sort*, etc.). Le cheminement



se ponctue par un débriefing et une analyse des contenus découverts.

Du côté du contenu, cette première séquence porte sur une typologie des méthodes actives que l'on peut pratiquer en classe. Du côté du langage, le formateur veille à ne pas donner de réponse, à stimuler l'intelligence collective du groupe, à se montrer soutenant mais jamais professoral. Du côté de l'ingénierie, le dispositif procède par étapes avec bon nombre de supports explicatifs, une trame précise, du travail essentiellement en autonomie et en sous-groupes, excepté la phase de débriefing final.

Hélas pour lui, les effets attendus ne sont pas au rendez-vous... A l'issue de la première séquence, une participante s'exclame : « Pourquoi ne nous donnez-vous pas la théorie plutôt que de nous la faire découvrir péniblement ? » Une autre : « Vous avez des informations, délivrez-les nous ! » Tous les effets semblent mis à mal : didactiques (« on ne comprend pas clairement ce que vous voulez nous apprendre [...] on discute beaucoup mais il n'y a rien de nouveau ») ; motivationnels (« c'est décourageant, tant de temps pour découvrir des notions que vous pourriez nous délivrer en quelques minutes ») ; identitaires (« vous ne jouez pas votre rôle [...] oui, pour une fois qu'on peut être les apprenants ») ; socio-relationnels (« j'ai un peu du mal avec votre façon de fonctionner »).

#### • *L'analyse et les ajustements*

Ici, l'ensemble des effets pose problème. Comment le formateur s'y est-il pris pour reprendre la main ?

1. *Repenser l'ingénierie.* Placer les chaises en cercle, lancer un exercice collectif pour découvrir les méthodes actives, laisser une large autonomie..., tout cela partait d'une bonne intention, cohérente avec ce qui est préconisé et ce qui est réalisé par le formateur. Mais au final, cela a crispé les enseignants qui s'étaient placés dans une position d'apprenants plus traditionnelle. Ils se sont sentis heurtés et n'ont pas compris le rôle qu'ils venaient jouer dans ce scénario pédagogique. Il fallait donc revoir cet aspect, ce qui sera fait lors de la deuxième séance avec une introduction de contenu en début de journée, beaucoup plus rassurante pour les participants. L'introduction d'exposés, savamment distillés tout au long de la formation, constituera une autre option prise par le formateur.

2. *Repenser le langage.* Sans se substituer aux participants, il accepte de donner plus souvent son avis et de fournir des réponses. Il veille également à expliciter sa posture de formateur.

3. *Repenser les contenus.* Le formateur consacre de larges parties de la formation à réfléchir, avec les enseignants, sur la manière dont ils peuvent appliquer et adapter les dispositifs expérimentés à leurs réalités de classe.

Ces deux études de cas portent sur un réaménagement global de dispositif et d'action pédagogique. Mais la logique choix-effets peut s'exprimer au moyen de divers micro-ajustements.



## ■ Situation 1

Dans le cadre d'une formation à la sécurité pour des ouvriers du bâtiment, le formateur présente un outil de diagnostic du niveau de sécurité d'un dispositif. Les effets négatifs sont ici à la fois didactiques (« c'est trop compliqué ») et identitaires (« c'est le job des ingénieurs » ; « ce n'est pas nous qui installons le chantier »).

Le formateur décide non pas de changer le contenu, qui lui semble important, mais de modifier son langage : « Je vais vous présenter un outil de diagnostic très utile. Bien entendu, je sais que ce n'est pas vous qui mettez en place le chantier, mais c'est votre sécurité qui est en jeu. Il vous revient donc d'interpeller le patron si vous estimez que vous travaillez dans des conditions dangereuses. »

## ■ Situation 2

Dans le cadre d'un cours de français langue étrangère, le formateur propose un jeu de rôles entre un employeur et un candidat à un emploi. Lorsqu'il sollicite des volontaires, personne ne se propose. Il modifie alors son ingénierie et crée des groupes de trois participants : l'employeur, le candidat, un observateur. Un débriefing collectif permet ensuite de mettre en évidence certaines bonnes pratiques linguistiques identifiées dans les trios. En tenant compte de ces bonnes pratiques, les trios rejouent le jeu de rôles. Cette modalité pédagogique a permis d'améliorer l'apprentissage, d'augmenter la motivation de chacun, de faciliter une dynamique coopérative et de diminuer les risques identitaires liés au jugement.

\*  
\* \*

Formatrices et formateurs sont les acteurs de première ligne pour assurer la qualité et de l'efficacité et de la qualité d'un projet de formation. Ils en sont les maillons essentiels par les choix qu'ils posent et par les effets que produiront ces choix. Bien comprendre la nature de ces choix et bien conscientiser les effets produits constituent des points-clés pour une formation de qualité. C'est l'intention de cet article, destiné à celles et ceux qui, au quotidien, se mettent au service des apprenants. ◆



## Bibliographie

- ASTIER, P. ; LECLERC, G. ; PETIT, L. 2016. « Transmission et dispositif ». *Education permanente*. N° 209, p. 116-125
- BALAS, S. ; PADDEU, J. ; VENEAU, P. 2016. « L'évaluation dans les diplômes professionnels est-elle certificative ? ». *Education permanente, hors-série AFPA*, p. 16-22.
- BÉDUWÉ, C. 2015. « L'efficacité d'une politique de formation professionnelle se mesure-t-elle à la réussite de l'insertion professionnelle ? ». *Revue française de pédagogie*. N° 192, p. 37-48.
- BERBAUM, J. 2005. *Apprentissage et formation*. Paris, Puf.
- FAULX, D. ; DANSE, C. 2015. *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* Louvain-La-Neuve, De Boeck
- FAULX, D. ; DANSE, C. 2016. « L'évaluation de la formation : comment la rendre utile pour les participants ? ». *Evaluer*. Vol. 2, n° 1, p. 37-52.
- FAULX, D. ; DANSE, C. 2018. « Analyser et concevoir des dynamiques temporelles : les six paramètres de la temporalité en formation ». *Dans* : P. Maubant *et al.* (dir publ.). *Les temps heureux des apprentissages*. Nîmes, Champ social, p. 117-142.
- FAULX, D. ; PETIT, L. 2010. « La formation en organisation : mise en perspective des approches psychosociologiques et ergonomiques ». *Relations industrielles/Industrial Relations*. Vol. 65, n° 3, p. 447-469.
- FERRACCI, M. 2013. *Evaluer la formation professionnelle*. Paris, Presses de Sciences Po.
- FOSSION, G. ; FAULX, D. 2016. « Comment la participation à une recherche contribue au développement professionnel : le cas des exemples à l'université ». *Recherches qualitatives*. N° 20, p. 221-236.
- RIVARD, P. ; LAUZIER, M. 2013. *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines : pour préserver et accroître le capital compétence de l'organisation*. Montréal, Presses de l'université du Québec.
- SAMBA, B., NZOLOLO, M. 2017. « Evaluation statistique de l'efficacité d'une action de formation professionnelle. Evidence pour les centres de formation des professionnels de taxis en France ». *Revue congolaise de gestion*. Vol. 24, n° 2, p. 93-138.
- THIEVENAZ, J. 2019. « Pour une approche micrologique de l'expérience en formation d'adultes ». *Education permanente*. N° 220-221, p. 233-244
- VEGA FERNÁNDEZ, P. ; FAULX, D. 2020. *Etude qualitative auprès d'adultes ayant un faible niveau de qualification, en attente ou en reprise de formation*. Bruxelles, Epale.
- VOISIN, A. 2005. « La formation et son économie. Un état des études et des recherches en France ». *Savoirs*. N° 7, p. 9-37.
- YENNEK, N. 2015. « La satisfaction en formation d'adultes ». *Savoirs*. N° 38, p. 9-54.



ANDRÉ VOISIN

Les idées sur la qualité de la formation : panorama 1989-2000

(EP n° 147, juin 2001)

GUY LE BOTERF, ALAIN MEIGNANT

Qualité de la formation ou qualité du processus de production  
des compétences individuelles et collectives ?

(EP n° 126, mars 1996)

JEAN-YVES BEROUD, FRÉDÉRIQUE GORALCZYK, CHRISTINE POPLIMONT

Questionner la qualité de la formation,  
c'est construire des éléments de sens pour agir

STÉPHANE GUILLON

La qualité des actions de formation professionnelle après les décrets  
n° 2019-564 et 2019-565

Réflexions autour des prestations sous-traitées par *Pôle emploi*

LUCIE PETIT

L'obligation de certification qualité : un cadre unifié ambigu

PAUL SANTELMANN

La qualité en formation, un concept inapproprié ?

NORA YENNEK, FRANÇOIS GALINOU

Qualité et efficacité de la formation : vers une réconciliation des paradigmes ?

LOUIS DURRIVE

Qualité et efficacité de la formation sous l'angle ergologique

JEAN-LOUIS BERGER, MATILDE WENGER, FLORINDA SAULI

La qualité de la formation professionnelle duale en Suisse

JEAN-MARC HUGUENIN, CÉDRIC BASSIN, FRÉDÉRIC YVON

Les établissements face au pilotage de la performance

CÉDRIC FRÉTIGNÉ, CÉCILE JAHAN, JÉRÔME MBIATONG, CHRISTELLE ROVERA  
Et si la qualité de la formation avait à voir avec une démarche intégrative ?

ISABELLE HOUOT

Activer la qualité de la formation à l'université

DANIEL FAULX, CÉDRIC DANSE

Un modèle d'évaluation de la qualité au service du formateur



JULIEN BERTHAUD, SOPHIE MORLAIX

Quels effets du service civique sur les parcours des jeunes ?

L'exemple de la Bourgogne Franche-Comté

LILIANA CUNHA, MARIANNE LACOMBLEZ, MARTA SANTOS

Reprendre la main après la digitalisation d'un service public