



# Evaluer la qualité des dispositifs de formations : confrontation de différentes conceptions d'évaluation des formations

Isabelle Gillet, Daniel Gilibert

## ► To cite this version:

Isabelle Gillet, Daniel Gilibert. Evaluer la qualité des dispositifs de formations : confrontation de différentes conceptions d'évaluation des formations. *ESSACHESS – Journal for Communication Studies*, ESSACHESS editors, 2009, 3, pp.41- 52. hal-00588952

**HAL Id: hal-00588952**

**<https://hal-univ-bourgogne.archives-ouvertes.fr/hal-00588952>**

Submitted on 27 Apr 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Evaluer la qualité des dispositifs de formations : confrontation de différentes conceptions d'évaluation des formations

Isabelle GILLET et Daniel GILIBERT\*

Résumé : L'objet de cet article est de démontrer que certaines conceptions d'évaluation de formation sont plus compatibles que d'autres à une démarche de qualité totale. En effet, plusieurs pratiques d'évaluation s'affrontent. Elles sont ainsi présentées dans une première partie : le modèle de Kirkpatrick à quatre niveaux d'impact (réactions, apprentissage, transfert d'apprentissage et retombées pour l'organisation), ses approfondissements comme le

modèle de Kraiger découlant des théories d'apprentissage, et les conceptions les plus récentes prenant en considération l'avis des différents acteurs concernés (Michalski & Cousins). Sur la base de ces contributions et de quelques pratiques originales, nous essayons de faire ressortir les éléments les plus adaptés à une démarche de qualité totale.

Mots-clés : démarche qualité, modèles d'évaluation, représentation des acteurs de la formation, implication des acteurs.

\*\*\*

\* Enseignants-chercheurs, Université de Bourgogne Pôle Apprentissages Acquisitions Formation Education, Dijon, France, SPMS, [isa.gillet4@orange.fr](mailto:isa.gillet4@orange.fr) [Daniel.Gilibert@ubourgogne.fr](mailto:Daniel.Gilibert@ubourgogne.fr)

Gillet, I. & Gilibert, D. (2009). Evaluer la qualité des dispositifs de formation : confrontation de différentes conceptions d'évaluation des formations. *ESSACHESS*, 3, 41-52. <http://essachess.com>

Document des auteurs

*Evaluating the quality of training courses: a comparison of different designs for evaluating training*

Abstract: This paper aims to show that some designs for evaluating training are more suitable than others in a quality approach. Effectively, several practices of evaluation are incompatible. These are presented in the first section: Kirkpatrick's fourlevel training evaluation model (Reaction, Learning, Behavior and Results), Kraiger's comprehensive model based on learning outcomes, as well as the more recent designs

taking into account multiple stakeholder perceptions (Michalski ~ Cousins). On the basis of these works and of some original practices, we attempt to show the aspects which are the most adapted to a total quality approach.

Keywords: quality approach, training evaluation research, stakeholder perceptions, participants involvement.

---

### Introduction

Le management de la qualité totale est actuellement un mode de management pratiqué dans de nombreuses organisations. La qualité totale ne concerne pas, comme on pourrait le penser spontanément, uniquement la qualité du processus de fabrication. Elle s'applique à l'ensemble de la structure organisationnelle et implique tous les acteurs de l'organisation. La formation du personnel se doit également de respecter les normes édictées par le management de la qualité totale. En effet, la norme ISO découlant du management de la qualité totale impose aux organismes un certain nombre de principes dont celui de « pourvoir à la formation ou entreprendre d'autres actions pour satisfaire [les] besoins [du personnel] » et d'« évaluer l'efficacité des actions entreprises » (6.2.2. Compétences, sensibilisation et formation du texte relatif à la norme ISO 9000 version 2000).

La nécessité de former son personnel et d'évaluer ses actions de formations apparaît donc clairement dans les principes du management de la qualité totale. Cela signifie que les formations n'échappent pas à la qualité et à l'amélioration constante de leur efficacité. On s'aperçoit par ailleurs que la problématique ayant trait à l'évaluation est plus ou moins contemporaine des débuts du management de la qualité totale, reflétant des préoccupations similaires. Ainsi les concepts connus sous les noms de Total Quality Management et de Total Productive Maintenance

sont apparus en 1949 au Japon et le premier modèle d'évaluation de formation a été conçu en 1959 par Kirkpatrick.

Demeure une question importante : comment évaluer efficacement ces formations ou actions de formations ? La norme ISO ne dit rien ou presque sur cet épineux problème. Néanmoins de nombreux chercheurs et professionnels se sont penchés sur la question. Il existe en effet de nombreux modèles ou conceptions d'évaluations des formations proposées dans la littérature spécialisée. Les plus représentatives sont ainsi présentées dans une première partie. Ces conceptions pouvant s'avérer être très différentes les unes des autres, nous pensons qu'il est intéressant de les confronter. Ceci dans l'objectif de pouvoir déterminer quels sont les résultats des formations les plus déterminants de leur efficacité.

Evaluer la qualité des dispositifs de formations : évaluer quoi selon le point de vue de qui ?

Dans la littérature et dans la pratique plusieurs conceptions d'évaluation des formations coexistent. Nous développerons dans cette partie les principales conceptions disponibles sans pour autant chercher à être exhaustif<sup>1</sup>. Il nous semble opportun de commencer par le modèle de Kirkpatrick (1959) qui apparaît être une des pratiques les plus répandues, notamment outre atlantique.

Ce modèle comprend quatre niveaux de résultats. Le premier niveau évalue les « réactions » immédiates des participants. La réaction est associée principalement à la satisfaction à l'issue de la formation suivie. Celle-ci est recueillie à l'aide de questionnaires, appelés « happy sheet ».<sup>2</sup> Le degré de satisfaction des stagiaires y est mesuré envers les différents aspects de la formation (objectifs, contenu, pédagogie, conditions matérielles").

Le second niveau « apprentissage » correspond aux connaissances et compétences acquises pendant la formation. Kirkpatrick (2007) suggère d'utiliser des tests écrits pour mesurer un changement au niveau des connaissances et des tests de performance afin d'observer un changement au niveau des compétences. D'autres techniques sont disponibles telles que les simulations (Kirkpatrick, 2007)

<sup>1</sup> Rappelons que Phillips, Phillips et Hodges (2004) évoquent plus d'une centaine de théories et de modèles sur ce sujet.

<sup>2</sup> On retrouvera facilement ce type de questionnaire de satisfaction par une recherche sur internet (Cf. les questionnaires de satisfaction mis en ligne par l'université de Lausanne ou les fiches en ligne du Cedip (fiches n°38 et 39), [http://www.cedip.equipement.gouv.fr/rubrique.php?id\\_rubrique=83](http://www.cedip.equipement.gouv.fr/rubrique.php?id_rubrique=83)).

ou les questionnaires dans lesquels les stagiaires indiquent leur degré de maîtrise sur les différentes notions abordées (McCain, 2005 ; Spilsbury, 1995).

Le troisième niveau « comportemental » mesure les connaissances et compétences acquises lors de la formation et utilisées sur le lieu de travail ; autrement dit le transfert d'apprentissage. Il s'évalue par questionnaire, entretien et/ou par observation.

Le dernier niveau nommé résultat est composé de divers indices souvent économiques et décidés en amont de la formation. Ces indices correspondent à ce pourquoi la formation a été instaurée : augmentation de la production, augmentation des ventes, amélioration de l'efficacité, amélioration de la communication, diminution du turnover ou des arrêts de travail"

Supposons, par exemple, que vous décidiez de mettre en place une formation visant à améliorer la qualité d'un produit fabriqué par vos salariés en instaurant un nouveau processus de fabrication. Pendant et à l'issue de la formation, on s'assure que les participants ont bien compris et retenu les concepts de la formation (niveau apprentissage). On mesure leur degré de satisfaction suite à la formation (niveau réaction). Ensuite, on observe si les concepts sont effectivement appliqués sur le lieu de travail (niveau comportemental). Pour terminer, afin de vérifier si la qualité des produits finis a effectivement été améliorée, on peut par exemple comptabiliser le nombre de retours-clients ou l'augmentation des ventes (niveau résultats).

Une fois l'évaluation réalisée, il convient d'analyser les résultats obtenus afin d'améliorer la formation. (Donne t-elle lieu aux résultats escomptés ? Est-elle adaptée pour un transfert en situation de travail ? Favorise t-elle la connaissance et la compréhension du nouveau processus ? Et/ou était-elle attractive et attrayante pour les participants). Il n'est pas superflu de rappeler que les différents niveaux du modèle de Kirkpatrick (1959) ne sont pas hiérarchiques dans les faits et n'ont pas de liens de causalité (Alliger & Janak, 1989). Chaque niveau a donc la même importance en termes de résultats et un niveau atteint ne signifie pas que les suivants le seront.

Le modèle de Kirkpatrick, dont la première ébauche date de 1959, a largement été modifié et amélioré au cours des années. Soit par son auteur, revenant sur le lien de causalité entre les différents niveaux, soit par d'autres. Les modifications les plus importantes ont consisté en 1) une distinction entre les retombées de la formation sur l'activité du salarié et la rentabilité économique de la formation (Hamblin, 1974) d'où l'ajout d'un calcul de retour sur investissement afin de mesurer l'impact monétaire d'une formation (Phillips, 1997 ; McCain, 2005), en 2) la prise en compte d'une étape avant la formation permettant une évaluation ou une identification des besoins de formation (Warr, Bird & Rackham, 1970 ; Spilsbury, 1995), ainsi qu'en

3) la prise en considération de l'environnement de travail qui peut entraver ou faciliter le transfert de formation (McCain, 2005). Cette question de l'inclusion de variables individuelles et contextuelles a largement été reprise par Bates (2004) dans une critique au modèle de Kirkpatrick.

Cette conception de l'évaluation apparaît essentiellement basée sur les besoins de l'organisation ou les préoccupations des dirigeants ou des prestataires de formation.

Selon Kraiger et al. (1993), le modèle de Kirkpatrick n'explique pas suffisamment ce qui doit être évalué. Il est difficilement applicable tel quel pour n'importe quel type de formation. Ces auteurs proposent alors une conception basée davantage sur l'apprenant et les processus d'apprentissage évalués. Ils s'appuient sur les théories et mesures de l'apprentissage disponibles. De façon simplifiée, ce modèle permet de situer l'apprenant dans son processus d'apprentissage et ce sur trois aspects de l'apprentissage : résultats cognitifs, comportementaux et affectifs. Les résultats cognitifs sont relatifs aux connaissances en cours d'acquisition et peuvent être évalués différemment en fonction du niveau d'expertise (de la simple connaissance à l'élaboration d'une stratégie cognitive). Les résultats comportementaux concernent les compétences comportementales également en cours d'acquisition (d'un empilement de connaissances et savoir-faire jusqu'à parvenir à une performance fluide et accomplie). Et les résultats affectifs sont en lien avec les changements d'attitudes et la motivation pendant et suite à la formation. Ce modèle, particulièrement utile pour le formateur, se centre exclusivement sur le stagiaire et permet de situer de façon plus précise celui-ci dans un processus d'apprentissage mais il n'analyse pas l'impact d'une formation sur l'organisation (Kraiger & Jung, 1997).

Beech et Leather (2006) ont ainsi combiné ces deux conceptions (Kirkpatrick, 1959 et Hamblin, 1974 d'une part et Kraiger & al., 1993 d'autre part) afin de palier aux différentes critiques adressées à ces modèles. Cette modélisation plus récente reprend les quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick complétés d'un niveau financier. Les niveaux « apprentissage » et « comportemental » sont décomposés en trois sous-niveaux correspondant au modèle de Kraiger et al. : connaissance, compétence et affectif. Ce modèle de synthèse est assorti de diverses mesures : niveau satisfaction (feuilles d'évaluation subjective concernant la formation), apprentissage au sous-niveau connaissance (tests de connaissances), apprentissage au sous-niveau compétence (jeux de rôle), apprentissage au sous-niveau affect (Attitudes, motivation...), comportement au sous-niveau connaissance (stratégies de résolution de problèmes au travail), comportement au sous-niveau compétence (performance lors d'incidents), comportement au sous-niveau affect (sentiment d'efficacité personnelle), niveau résultat (satisfaction clients), niveau financier (indicateurs d'indemnités maladie) ...

Les conceptions nord-américaines d'évaluation ne sont pas les seules disponibles. Il existe d'autres conceptions plus spécifiques pour évaluer un organisme de formation ou un enseignement. Nous en citerons trois.

Le modèle de Bournazel (2005), intitulé le pentagone de la formation, a pour tâche d'évaluer un organisme de formation. Comme son nom l'indique il repose sur cinq indicateurs : les indicateurs de résultats classiques (amélioration des connaissances et compétences), les indicateurs sociaux (contraintes imposées aux organismes de formations), les indicateurs d'accompagnement (actions d'accompagnement et de suivi indépendantes de la formation mais pouvant avoir un impact sur son efficacité), les indicateurs d'innovations et les indicateurs économiques et financiers. Par son modèle, cet auteur souligne l'intervention de variables externes à la formation sur la qualité de cette prestation.

Pour terminer sur ce point, nous évoquerons des évaluations d'enseignements supérieurs. Les pratiques d'évaluation des universités françaises sont disparates. Une des pratiques les plus originales s'inscrit dans le contexte d'une démarche qualité (réalisation, évaluation et amélioration), à l'instar de Bordeaux 2. Elle se base sur des évaluations annuelles (questionnaires remplis par les étudiants) ainsi que des évaluations quadriennales comprenant une boucle de la qualité (analyse des besoins, finalités de l'enseignement, objectifs et programme, niveau des étudiants, modalités d'enseignement et des épreuves) et des échanges-débats où sont présents un président de séance, les enseignants concernés par l'évaluation, des enseignants extérieurs à l'enseignement évalué et des étudiants (Dejean, 2002). Cette conception a l'avantage de montrer que la qualité d'une formation dépend de plusieurs facteurs notamment d'une co-production entre enseignants et étudiants.

Une autre conception très particulière a été mise en pratique dans des universités espagnoles. Il s'agit de l'évaluation circulaire (Dejean, 2004). Circulaire car elle est réalisée par l'ensemble des acteurs concernés : étudiants, enseignants, rectorat et ministère. Les étudiants évaluent les enseignements. Les enseignants s'autoévaluent, évaluent les différents aspects des enseignements (climat, conditions de travail et moyens disponibles, fonctionnements des différents services, interaction avec les étudiants) et effectuent une méta-évaluation (évaluation de l'utilité des évaluations faites par les étudiants). Le rectorat évalue l'enseignement des enseignants et le ministère évalue la recherche des enseignants (Dejean, 2004). Les différents acteurs donnent ainsi leurs avis en tant qu'experts sur différents aspects de la formation. L'évaluation circulaire permettrait donc de mieux appréhender et optimiser la qualité d'une formation. A ce propos Dejean (2004) énonce que « l'évaluation de la qualité dans l'enseignement ne peut être approchée que par la prise en compte d'avis d'une multiplicité d'acteurs (aux intérêts et aux enjeux différents [ . ]) ».

Cette prise en compte des différents points de vue est entreprise à l'issue d'une formation ou d'un enseignement. Les personnes interrogées doivent finalement se prononcer sur des aspects prédéfinis de la formation. A ce sujet, Michalski et Cousins (2000, 2001) ont mené deux études afin de recueillir les points de vue de l'ensemble des acteurs de la formation (sponsors financiers, stagiaires et prestataires de formation) concernant les résultats pertinents à prendre en compte et les finalités de l'évaluation d'une formation. Selon ces auteurs l'évaluation des formations est limitée par une méconnaissance des perceptions et des attentes des acteurs clés de ce système organisationnel. Ces perceptions et attentes seraient différentes pour chaque groupe d'acteurs. Conformément à cette hypothèse, il apparaît que les avis recueillis coïncident avec les rôles au sein de l'organisation. Les sponsors mettent l'accent sur les résultats financiers dus à la formation, la satisfaction des clients ainsi que sur la performance des salariés. Ils sont dans un but de rentabilité financière de la formation. Les stagiaires souhaitent que la formation leur permette d'accroître leurs compétences professionnelles et de progresser dans leur carrière. La formation est vue comme un support à leur développement professionnel. Les prestataires de formation, quant à eux, considèrent les sponsors et les formés comme leurs clients. L'important pour eux est que leurs clients soient satisfaits de la formation proposée, qu'ils en aient tiré tous les bénéfices attendus. Ils s'intéressent à la valeur de leur formation aux yeux de leurs clients. Si la formation est de valeur, les budgets alloués à la formation seront reconduits voire augmentés.

La question des liens existants entre les points de vue des acteurs de la formation et les résultats des formations (appréhendés par les modèles ou conceptions présentés plus haut) se pose alors. Les différents points de vue apparaissent-ils dans les diverses conceptions d'évaluation ? Nous estimons qu'il est intéressant de confronter les résultats des études de Michalski et Cousins (2000, 2001) aux différentes conceptions d'évaluation. Ceci nous permettra de proposer une réflexion sur l'amélioration de la qualité des formations et des outils permettant leur évaluation.

Des différences de points de vue sur la qualité de la formation et des différences de mesures d'impact

En se basant sur l'article de Michalski et Cousins (2000) mettant en lumière les points de vue des divers intervenants dans la mise en place d'une formation (prestataires, stagiaires et sponsors), il est possible de faire des parallèles entre ces points de vue et les modèles d'évaluation existants. En effet certains modèles s'attachent à traduire le point de vue de l'une des parties prenantes tel le modèle de Bournazel (2005) prenant en compte celui des prestataires de formation (modèle destiné davantage à évaluer la capacité d'un organisme de formation plutôt qu'une



formation en elle-même) ou celui de Kraiger et al. (1993) centré sur l'apprenant et les processus d'apprentissage.

Le pentagone de la formation semble effectivement avoir été créé du point de vue des prestataires de formation bien que le contexte organisationnel soit différent de celui de l'étude de Michalski et Cousins (2000). Il a été élaboré dans le but d'évaluer les organismes de formation et ce dans le cadre des politiques publiques de formation. L'étude de Michalski et Cousins (2000) quant à elle, a été réalisée dans un milieu industriel où ont lieu des prestations de formation courtes. Cependant on retrouve quelques points communs comme la mesure des connaissances et compétences acquises lors de la formation, les bénéfices résultant de la formation tant pour les stagiaires que pour l'organisation ou encore la volonté d'améliorer la qualité des formations. De plus, seuls les prestataires de formation expriment l'idée d'une prise en compte de variables externes à la formation afin d'expliquer les résultats obtenus. Les résultats de l'étude de Michalski et Cousins (2000) ont permis de constater une possible partition : d'un côté les prestataires de formation considérés comme des fournisseurs et de l'autre les dirigeants et stagiaires assimilés à des clients. Dans la vision des clients, les résultats doivent provenir uniquement de la formation instaurée. En revanche, pour les fournisseurs, les résultats peuvent être dus à des éléments externes à la formation. Dans l'étude de cas de Michalski et Cousins (2000), les stagiaires étant considérés comme des clients, les prestataires ne peuvent se permettre de les considérer comme responsables du résultat de celle-ci (à la différence d'autres acteurs sociaux, cf. Castra, 2003) ce qui peut expliquer l'attention qu'ils portent à des variables plus contextuelles pour expliquer certains résultats obtenus.

Le modèle de Kraiger et al. (1993) vu plus haut est, quant à lui, centré sur le stagiaire. Il répond en partie aux préoccupations des différents acteurs à la formation. Il permet de situer le stagiaire sur un continuum d'apprentissage. L'apprentissage effectif suite à une formation permet aux prestataires de se prononcer sur l'efficacité d'une formation en terme d'apprentissage et de pédagogie, aux dirigeants de pronostiquer un accroissement de la production et aux stagiaires une évolution de carrière ou, tout au moins, un développement de leurs compétences professionnelles. Mais ce modèle, comparé aux réponses données à l'étude de Michalski et Cousins (2000), ne prend en compte qu'une partie des résultats jugés utiles par les acteurs de la formation.

D'autres modèles comme celui de Kirkpatrick (1959) tentent de mesurer l'ensemble des résultats attendus et ainsi de traduire les points de vue des diverses parties concernées. Dans la plupart des modèles proposés dans le prolongement de celui de Kirkpatrick (1959) à quatre niveaux d'impact (satisfaction, apprentissage, comportemental et résultats), on retrouve le point de vue économique basé sur le calcul du retour sur investissement (ROI) ou la prise en compte de divers indices

économiques (diminution du turn-over, diminution du nombre de retours clients, augmentation des ventes") dans un niveau appelé résultats (niveau 4 du modèle de Kirkpatrick). Ce niveau 4 reflète le point de vue des dirigeants (nommés sponsors dans l'étude de Michalski et Cousins, 2000) bien que son contenu soit relativement flou et à l'initiative des évaluateurs. Le niveau comportemental (correspondant au transfert des acquis) est également cité par les dirigeants avec l'idée d'une intégration des apprentissages de formation sur le lieu de travail. Le point de vue des prestataires est pris en compte par la mesure de la satisfaction des stagiaires correspondant au premier niveau (qui donne généralement une bonne image de la formation) et par la mesure des acquis de formation (niveau 2 : apprentissage).

En revanche le point de vue des formés est partiellement mis de côté. Certes certains points qu'ils évoquent dans l'étude de Michalski et Cousins (2000) sont pris en compte (satisfaction, amélioration des connaissances, mesures économiques"). Mais ils sont rarement questionnés sur les objectifs personnels poursuivis par la participation à une formation. Et les évaluations sont rarement basées sur l'analyse de leurs besoins.

Une seconde étude de Michalski et Cousins (2001) révèle qu'au travers de la formation les employés souhaitent un développement de leurs compétences professionnelles et de leur carrière. L'évaluation de la formation est ainsi destinée à produire une meilleure adéquation de l'offre de formation à leurs besoins individuels. Certes les stagiaires remplissent des questionnaires « à chaud » sur leur satisfaction suite à la formation et parfois sur l'utilité perçue de la formation. Mais ils sont rarement interrogés quelques temps après la formation afin de savoir si cette dernière leur a été utile dans leur travail au quotidien, dans leur vie professionnelle, pour leur évolution de carrière" L'évaluation « à froid » des résultats semblent le plus souvent ne concerner que l'organisation (ses retombées plus ou moins financières par exemple).

Par ailleurs, rappelons que les différents niveaux de ce modèle n'ont pas de rapport de cause à effet entre eux (cf. méta-analyse d'Alliger et Janak, 1989), à savoir que si les stagiaires ont retenu les concepts de la formation cela ne signifiera pas pour autant qu'ils les appliqueront sur leur lieu de travail. Nous pouvons alors envisager qu'une évaluation soit satisfaisante pour un groupe d'acteurs mais pas pour les deux autres et vice versa. Les buts associés à la formation étant différents pour chaque acteur, leurs évaluations et les résultats qui en découlent peuvent diverger, voire se contredire. La qualité ou l'adéquation de l'offre de formation peut donc être perçue différemment selon le groupe auquel appartient l'évaluateur. Les différents groupes d'acteurs ne comprenant pas spontanément l'intérêt d'évaluer certains résultats ou certaines retombées, se restreindre à un seul point de vue limite la portée en termes de qualité de la formation évaluée. Une bonne coordination et communication entre les acteurs sont donc primordiales. On peut étendre ce propos

à d'autres fonctions de l'organisation. Par exemple, l'amélioration d'un processus de fabrication pour lequel il convient de prendre en compte les différents points de vue des acteurs afin d'en garantir la qualité et l'efficacité. Les dirigeants ont pour objectifs de réduire les coûts et d'accroître la production ainsi que le chiffre d'affaire, les ingénieurs connaissent le procédé de fabrication et ce qui peut être modifié et les exécutants en communiquant leur ressenti et leur connaissance du travail et des contraintes de terrain indiquent ce qui est concrètement possible d'entreprendre. L'amélioration de la qualité d'un processus (tel qu'une formation) ne peut être réduite à la consultation d'une seule partie concernée. Les points de vue s'emboîtent et se complètent pour une meilleure coordination dans les buts à atteindre.

Nous sommes partis de l'idée qu'une formation est d'autant plus de qualité que les points de vue des différents acteurs de la formation ont été pris en compte pour entreprendre son évaluation, à l'instar de Michalski et Cousins (2000). Après avoir présenté la façon dont sont évaluées les formations, nous avons discuté dans une seconde partie des principaux modèles d'évaluation de formations proposés dans la littérature. Nous avons ainsi pu mettre en évidence que l'ensemble des avis des acteurs concernés étaient rarement pris en compte dans les modèles proposés en littérature, ces modèles se limitant souvent au point de vue de l'un des groupes d'acteurs. Ils semblent, par ailleurs, destinés en priorité à une utilisation par les dirigeants ou les prestataires de formation. Ils ne considèrent pas toujours a priori les attentes des formés, peut-être parce que ces derniers complètent a posteriori des enquêtes de satisfaction et que l'organisation n'y accorde finalement que peu d'importance. Néanmoins une évaluation à long terme de l'impact d'une formation sur le devenir des stagiaires pourrait s'avérer fort utile pour la qualité des formations. Chaque point de vue peut apporter une contribution en vue de l'amélioration des formations et constituer un levier de changement.

## Conclusion

Notre objectif était ici de présenter les principaux modèles d'évaluation sous un angle original en montrant comment la qualité d'une formation peut être perçue différemment selon le groupe auquel on appartient (financeur, stagiaires ou prestataires de formation). Elle dévoile de fait des problèmes potentiels de coordination et de communication entre les acteurs concernant la qualité ou l'adéquation de l'offre de formation. Les différents points de vue, pouvant aboutir à des appréciations différentes de la qualité d'une formation, laissent supposer à quel point une absence de concertation entre les acteurs peut mener à des incompréhensions. La qualité d'une formation repose non seulement sur des critères d'évaluation rigoureux mais aussi sur une communication optimale entre les acteurs de la formation. D'où l'intérêt de privilégier une conception de la formation prenant

en compte les attentes des différents acteurs concernés et des indicateurs de qualité correspondant à ces attentes et leur permettent de construire une représentation commune de différents aspects de la qualité de la formation.

La conception d'évaluation proposée par Michalski et Cousins (2001) ou celle de certaines universités françaises basée sur des échanges-débats apparaît finalement être davantage en adéquation avec une démarche de qualité totale. Cette démarche s'applique, en effet, à tous les acteurs de l'organisation. Tous sont concernés et impliqués dans l'application des démarches de qualité. Cela nous amène donc à nous demander comment adapter l'évaluation des formations pour qu'elle soit conforme à une démarche de qualité totale. Pour cela revenons sur une critique fréquemment adressée aux modèles d'évaluation et notamment celui de Kirkpatrick (1959), à savoir qu'ils n'explicitent pas suffisamment ce qui doit être évalué (Kraiger & al., 1993). Ceci est vrai mais est-ce que l'ensemble de ces niveaux d'impact peuvent être appliqués à toutes les formations ? Est-ce que toutes les mesures doivent être utilisées pour n'importe quelle formation ? Ces modèles sont vagues quant à leurs mesures mais ils permettent aussi une certaine liberté dans leur application. Liberté qui peut s'avérer appropriée compte tenu de la variété des formations proposées et dispensées. Une formation technique (par exemple : apprendre à faire fonctionner une machine-outil) ne peut pas être évaluée de la même façon qu'une formation visant à intégrer une compétence comportementale (par exemple : apprendre à manager une équipe de travail). Elles ne s'enseignent ni ne s'évaluent de la même manière. D'où l'idée, en amont de la mise en place d'une formation, en plus d'un examen des besoins de formation et des ressources disponibles à son fonctionnement en temps, en coût et en compétences (Warr, Bird & Rackham, 1970) de décider comment elle va être évaluée, sur quels critères, à quel moment et par qui. Cette décision peut être effectuée de façon volontariste par les acteurs concernés par la formation (dirigeants, prestataires et futurs stagiaires). Chaque groupe d'acteurs pourrait alors s'exprimer sur ce qu'il attend de la formation et les résultats qu'il souhaite connaître en se basant sur les mesures proposées par les modèles existants. Des experts pourraient alors définir la méthodologie à suivre et accompagner le processus. Cette proposition pourrait être une façon de combiner les différentes conceptions de l'évaluation et de lever un certain nombre de freins aux changements provenant le plus souvent d'une perception parcellaire ou tronquée de l'utilité de l'évaluation de formation.

#### Bibliographie

- ALLIGER J. M. et JANAK E. A., 1989, "Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later".  
*Personnel Psychology*, vol. 42, n°2, p. 331-341.

52 Isabelle Gillet, Daniel Gilibert

- BATES R., 2004, "A critical analysis of evaluation practice : the Kirkpatrick model and the principle of beneficence". *Evaluation and Program Planning*, vol. 27, n°3, p. 341- 347.
- BEECH B. et LEATHER P., 2006, "Workplace violence in the health care sector : A review of staff training and integration of training evaluation models". *Agression and Violent Behavior*, vol. 11, n° 1, p. 27-43.
- BOURNAZEL A., 2005, *La Formation Professionnelle : Gestion et Evaluation, le Pentagone de la Formation*, Paris, SEFI.
- CASTRA D., 2003, *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Paris, Presses Universitaires de France.
- DEJEAN J., 2002, *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*, Rapport établi à la demande du haut conseil de l'évaluation de l'école, Paris.
- DEJEAN J., 2004, in Actes du Colloques « De Berlin à Bergen, nouveaux enjeux de l'évaluation », Dijon, [p. 18-26. www.cneevaluation.fr/WCNEpdf/Colloquecne.pdf](http://www.cneevaluation.fr/WCNEpdf/Colloquecne.pdf)
- HAMBLIN A. C., 1974, *Evaluation and control of training*, Maidenhead, McGraw-Hill.
- KIRKPATRICK D. L., 1959, "Techniques for evaluating training programs", *Journal of American Society for Training and Development*, vol. 13, n°11, p. 3-9.
- KIRKPATRICK D. L., 2007, "The Four Level of Evaluation", *Info Line*, 0701, p. 1-16.
- KRAIGER K., FORD J. K. et SALAS E., 1993, "Application of Cognitive, Skill-Based, and Affective Theories of Learning Outcomes to New Methods of Training Evaluation", *Journal of Applied Psychology*, vol. 78, n°2, p. 311-328.
- KRAIGER K. et JUNG K. M., 1997, "Linking training objectives to evaluation criteria", In M. A. Quinones, & A. Ehrenstein (Eds.), *Training for a rapidly changing workplace: Applications of psychological research* (pp. 151% 175), Washington, DC, American Psychological Association.
- MCCAIN D. V., 2005, *Evaluation Basics*, Alexandria, ASTD Press.
- MICHALSKI G. V. et COUSINS J. B., 2000, "Differences of stakeholder perceptions about training evaluation : a concept mapping/pattern matching investigation", *Evaluation and Program Planning*, vol. 23, n°2, p. 211-230.
- MICHALSKI G. V. et COUSINS J. B., 2001, "Multiple Perspectives on Training Evaluation : Probing Stakeholder Perceptions in a Global Network Development Firm", *American Journal of Evaluation*, vol. 22, n°1, p. 37-53.
- PHILLIPS J. J., 1997, *Return On Investment in Training and Performance Improvement Programs*, Houston, Gulf Publishing Company.
- PHILLIPS J. J., PHILLIPS P. P. et HODGES T. K., 2004, *Make Training Evaluation Work*. Alexandria, ASTD Press.
- SPILSBURY M., 1995, *Measuring the Effectiveness of Training*, Poole, IES Co-operative Research Programme.
- WARR P., BIRD M. et RACKHAM N., 1970, *Evaluation of management training*, Aldershot, Gower.

# Apprentissage et management de la qualité

Coordinateur du numéro : Youcef AÏSSANI

Avant-propos.....	5
Dossier .....	9
Nassouh MAILIS Management de la qualité et organisation apprenante : l'apport de Deming.....	11
Isabelle BOUCHARDY Management de la qualité dans l'enseignement supérieur public français : débat sur la mesure.....	25
Isabelle Gillet et Daniel GILIBERT Evaluer la qualité des dispositifs de formations : confrontation de différentes conceptions d'évaluation des formations .....	41
Jocelyne SIMBILLE, Youcef AÏSSANI, Michel DOMENC ISO 9000 version 2000 : vers une organisation apprenante ? .....	53
Claus-M. WALKSTEIN Adhérer à la démarche qualité : de la prise en compte des théories subjectives .....	69
Selma KATLANE BEN MLOUKA Management des projets et management de la qualité totale : approches complémentaires ou confondues ?.....	81
Paul DOBRESCU Project-Oriented University — Building the Capability for Innovation .....	93
Varia.....	114

## Avant-propos

Le management de la qualité est devenu une préoccupation importante de la gestion de l'industrie, des entreprises de service et des organisations publiques. Il a connu un essor spectaculaire dans les organisations fondées autour d'un processus ou d'un procédé de fabrication. Aujourd'hui, nombre d'auteurs reconnaissent que le mouvement de la qualité relève davantage d'une dynamique mondiale porteuse d'un nouveau modèle des organisations productives que d'une mode managériale (comme ont pu l'être dans une certaine mesure le management par objectifs ou le knowledge management). En dépit de son développement considérable, le management de la qualité a suscité relativement peu de recherches académiques. Il faut dire, comme le rappellent Dean et Bowen, que la notion a longtemps baigné dans un flou théorique ; et que les premières conceptualisations et opérationnalisations de la notion sont récentes. Il est possible de segmenter les approches de la qualité en deux grandes catégories. Nombre de travaux ont été menés dans le but d'isoler les facteurs susceptibles de faciliter (ou d'entraver) la mise en œuvre d'une politique qualité. La plupart adoptent un niveau d'analyse organisationnel : ils tendent à privilégier les facteurs sociotechniques (outils de gestion de la qualité, formation, décentralisation des responsabilités, relations client/fournisseurs, conditions de travail...) aux dépens de variables explicatives individuelles et psycho-sociales (adhésion des acteurs au projet, motivation, contrat psychologique, satisfaction au travail...). La seconde catégorie rassemble les études situées en aval de la qualité; elles sont centrées sur les effets de la démarche qualité. Leur examen critique conduit au même constat : celui d'une focalisation sur les effets organisationnels et économiques (performance, structuration horizontale de l'organisation, augmentation du contrôle social...) au détriment d'une prise en considération des facteurs humains.

Dans la littérature consacrée aux incidences de la démarche qualité, la question de l'apprentissage occupe, depuis une dizaine d'années, une place grandissante. Ce domaine d'étude est traversé par trois courants. Le premier s'attache à élucider les mécanismes d'apprentissage socio-cognitif impliqués par la mise œuvre du cycle PDCA de Deming. Le second étudie les processus par lesquels une organisation apprenante peut émerger d'une politique qualité. Le troisième, remis au goût du jour par l'actualité des réformes de l'enseignement supérieur, renvoie à la question de

## 6 Youcef Aïssani

l'évaluation de la qualité des formations. C'est donc à la problématique de l'apprentissage dans et par le management de la qualité que nous avons choisi de consacrer ce numéro de la revue *Essachess*. Nous remercions les nombreux collègues qui ont répondu favorablement à l'appel que nous avons lancé pour la préparation de ce numéro. Malheureusement, pour des raisons qui tiennent aux limites de la Revue, nous avons été contraints de sélectionner une partie seulement des articles proposés, par ailleurs d'égal niveau et intérêt. Le choix entre les différentes contributions a été guidé, conformément à la ligne éditoriale de la Revue, par notre souci d'un juste équilibre entre analyses théoriques et investigations empiriques, par notre désir de favoriser l'émergence de regards croisés en sollicitant les différents secteurs des sciences humaines et sociales mais aussi par notre ouverture sur l'international (contributions de chercheurs américain, libanais, roumain et tunisien).

Par les questions théoriques posées, les analyses conceptuelles et les résultats empiriques obtenus, les recherches regroupées dans la partie thématique de ce numéro nous permettront d'aller plus en avant dans la compréhension des relations entre l'apprentissage et la démarche qualité. C'est avec l'article de Mailis que s'ouvre notre dossier. L'auteur nous propose dans un premier temps de clarifier la notion d'organisation apprenante en délimitant les frontières qui la séparent des notions voisines que sont l'apprentissage organisationnel et l'organisation qualifiante. Il montre ensuite, à partir d'une lecture attentive de Deming, comment les différents dispositifs managériaux mobilisés dans le cadre de la mise en place d'une démarche qualité sont à même de favoriser le développement d'une organisation apprenante. Dans le même ordre d'idée, mais prenant appui sur une investigation empirique menée auprès d'auditeurs, d'opérateurs et de responsables qualité, Simbille, Aïssani et Domenc constatent divers changements consécutifs à l'application de la version 2000 des normes ISO 9000. Ces changements, qui affectent les espaces de communication et de coopération, les compétences ainsi que le partage des responsabilités, participent au développement d'une organisation apprenante. Bouchardy interroge les modes de transposition au domaine des services publics non marchands des différents dispositifs de certification qualité mis en place dans les entreprises. L'auteur analyse plus précisément les enjeux liés au management de la qualité dans l'enseignement supérieur public. La contribution de Gillet et Gilibert se rapporte à la question de l'évaluation de la qualité de formation. Leur présentation des principaux modèles d'évaluation fait état de variations de perception de la qualité d'une formation selon le groupe d'appartenance (financeur, stagiaires ou prestataires de formation). D'où de possibles problèmes de coordination et de communication entre les acteurs concernant la qualité ou l'adéquation de l'offre de formation. Si la qualité d'une formation repose sur des critères d'évaluation rigoureux, elle reste tributaire, aussi, d'une communication optimale entre les différents acteurs de la formation concernés. C'est dire l'intérêt de privilégier une conception de la formation prenant en compte les attentes des acteurs



et les indicateurs de qualité correspondant à ces attentes et susceptible d'élaborer une représentation commune de différents aspects de la qualité de la formation. Dobrescu s'intéresse à la qualité de la formation au travers de la notion « d'université orientée projet ». Après avoir précisé les composantes « hard » (structure organisationnelle, procédure, processus...) et « soft » (compétences, attitudes, culture...) de la notion, elle s'emploie à montrer, au travers d'une étude menée auprès de trois universités roumaines, l'incidence du management projet sur diverses dimensions de la qualité de formation. La contribution de Katlane Ben Mlouka est tout à fait complémentaire de cet article. L'auteur propose en effet des repères théoriques permettant de penser l'articulation du management de projet et du management de la qualité.

Il serait vain et illusoire d'étudier la question de l'apprentissage dans le contexte de la démarche qualité en abordant cette dernière comme une pratique managériale objective, non problématique et fondée scientifiquement. Car la qualité n'opère pas dans un vide sociocognitif ! La question des représentations sociales de la qualité, qui apparaît en filigrane dans les contributions de Bouchardy, de Simbille et de Gillet, est traitée de façon centrale par Walkstein. L'auteur met en avant la nécessité, tant pratique que théorique, de prendre en considération les « théories subjectives de la qualité » afin d'éviter des conflits entre les enjeux idéels de qualité édictés par le management et ceux, vécus et immédiats, auxquels répondent les salariés.

*Youcef ASSANI*