

Apports de l'évaluation pour réguler la qualité de la formation continue : étude de cas d'une formation à l'évaluation clinique infirmière en milieu hospitalier

Contributions of Evaluation to Regulating the Quality of Continuing Education: A Case Study of a Training Program in Nursing Clinical Assessment in a Hospital Setting

Lucia Barro Fontan – lucia5296@hotmail.com

Université de Genève – Suisse

Nathalie Delobbe – nathalie.delobbe@unige.ch – <https://orcid.org/0000-0002-0197-9754>

Université de Genève - Suisse

Soraya Bieri – soraya.bieri@chuv.ch – <https://orcid.org/0009-0001-5828-9279>

CHUV - Suisse

Pour citer cet article : Barro Fontan, L., Delobbe, N., et Bieri, S. (2026). Apports de l'évaluation pour réguler la qualité de la formation continue : étude de cas d'une formation à l'évaluation clinique infirmière en milieu hospitalier. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 12(2), 25-51. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-12-2-25>

Résumé

Cet article examine le rôle de l'évaluation comme levier central de la régulation de la qualité en formation. À travers une étude du cas d'une formation continue en soins dispensée dans un hôpital universitaire, il analyse la manière dont divers groupes d'acteurs (responsables, formateurs, coaches, cadres) mobilisent les dispositifs d'évaluation et informations qu'ils produisent pour améliorer la qualité des actions de formation. La méthodologie mobilise des entretiens semi-directifs, des observations de terrain et une analyse documentaire, l'ensemble étant traité grâce à une analyse thématique. Les résultats mettent en évidence la pluralité des pratiques évaluatives – des dispositifs formels aux approches implicites ou informelles – et révèlent comment chaque acteur s'approprie l'évaluation produite en fonction de son rôle et de ses objectifs. L'étude montre également que les régulations des actions de formation engagées varient selon le champ d'action de chaque acteur, allant du choix des modes de communication à des stratégies d'ingénierie pédagogique. Enfin, l'analyse éclaire les effets recherchés par les acteurs dans une logique d'amélioration continue. L'ensemble des résultats souligne l'existence d'un véritable cycle de régulation de la qualité, alimenté et renouvelé par l'exploitation partagée de l'évaluation.

Mots-clés

Évaluation de la formation, régulation, qualité, formation continue

Abstract

This article examines the role of evaluation as a key lever for regulating quality in training. Through a case study conducted within a continuing education program in healthcare, it analyzes how various groups of stakeholders (managers, trainers, coaches, supervisors) use evaluation to adjust and improve the quality of training actions. The methodology is based on semi-structured interviews, observations, and document analysis, all processed through thematic analysis. The results highlight the diversity of evaluative practices, from formal tools to implicit and informal approaches, and reveal how each stakeholder appropriates evaluation according to their role and objectives. The study also shows that the regulatory actions undertaken vary depending on each actor's field of intervention, ranging from choices in communication methods to pedagogical engineering strategies. Finally, the analysis sheds light on the intended effects sought by the stakeholders, reflecting a logic of continuous improvement. Together, these findings underscore the existence of a quality regulation cycle, sustained and renewed through the shared use of evaluation.

Keywords

Training evaluation, regulation, quality, continuing education

1. Introduction

L'évaluation de la formation est devenue incontournable pour les organisations, qui doivent mesurer la valeur et l'efficacité de leurs dispositifs (Gerard, 2003 ; Bach, 2017). Elle joue un rôle stratégique qui va bien au-delà de la mesure de la satisfaction, et devient un outil nécessaire à l'amélioration continue des actions de formation. Depuis les années 50, le modèle de référence de Kirkpatrick recommande d'évaluer l'efficacité d'une formation à quatre niveaux : les réactions des participants, les apprentissages réalisés, le transfert d'apprentissage en contexte professionnel et enfin son impact sur les résultats organisationnels. Pourtant, malgré un taux élevé d'évaluation parmi les entreprises européennes (60 à 90 %, selon Pottiez (2021)), celle-ci se limite souvent à la satisfaction des participants, seules 35 à 50 % évaluant réellement le transfert des apprentissages.

Ce désengagement s'explique en partie par les difficultés de mise en place de dispositifs d'évaluation : contraintes budgétaires, manque de ressources humaines ou matérielles, manque de compétences ou encore complexité des outils à mobiliser. Une évaluation bien conçue devrait pourtant permettre de vérifier l'atteinte des objectifs de formation et d'améliorer l'efficacité des dispositifs (Ardouin, 2017 ; Bach, 2017 ; Pottiez, 2021), encore faut-il comprendre les processus et conditions qui le permettent. Or, si la littérature évoque les bénéfices potentiels de l'évaluation, peu d'études décrivent concrètement comment les acteurs utilisent les résultats des évaluations pour faire évoluer leurs actions et, *in fine*, améliorer la qualité des formations. Dès lors, mieux comprendre ces usages permettrait de repositionner l'évaluation.

C'est dans cette perspective que s'inscrit cette étude analysant le cas d'une formation à l'évaluation clinique infirmière dispensée au sein d'un hôpital universitaire. Des entretiens semi-directifs, complétés par l'analyse de documents et des observations de terrain, ont permis de documenter comment différents groupes d'acteurs évaluent et adaptent leurs actions pour réguler la qualité de la formation. Nous présenterons le cadre théorique et la méthodologie, puis les résultats selon trois étapes du processus de régulation : évaluation, actions, effets.

2. Cadre théorique

2.1. La fonction et les apports de l'évaluation

La littérature scientifique identifie deux objectifs essentiels à l'évaluation de la formation : la vérification de la qualité de la formation et le développement continu de cette dernière (Ardouin, 2017 ; Bach, 2017 ; Pottiez, 2021 ; Rivard et Lauzier, 2013a). Le premier objectif consiste à vérifier la qualité de la formation en fin de processus en s'assurant que les résultats obtenus correspondent à ceux visés par le projet (Bach, 2017 ; Martin et Savary, 2013). Le second objectif de l'évaluation consiste à fournir des informations utiles à l'amélioration de la qualité de la formation. Pottiez (2021), citant De Ketele (1989), rappelle qu'évaluer comprend de la mesure, de l'analyse et de l'action, une vision partagée par Stumpf et Garessus (2017), pour qui l'évaluation de la qualité est un moyen au service d'une dimension réflexive et régulatrice de la formation et a notamment pour objectif de guider la prise de décisions. Autrement dit, il ne s'agit pas uniquement de recueillir des données et de porter un jugement de valeur, mais aussi d'en tirer des enseignements concrets afin de guider des actions tangibles d'amélioration des dispositifs de formation.

Un deuxième enseignement concerne les motifs qui poussent les acteurs à évaluer la formation. L'évaluation peut en effet servir des motifs multiples : démontrer la valeur de la formation, justifier les budgets de formation, vérifier la pertinence des choix pédagogiques, vérifier les résultats de l'évaluation, réguler la qualité de la formation, accompagner les participants, certifier les acquis ou répondre aux normes (Ardouin, 2017 ; Bach, 2017 ; Contandriopoulos et al., 1993 ; Dennery, 2001 ; Dunberry et Pechard, 2007 ; Hadji, 2012 ; Masingue, 2017 ; Milgrom et al., 2010 ; Pottiez, 2021 ; Rivard et Lauzier, 2013a). Parce qu'ils poursuivent des objectifs qui leur sont propres et ont des marges de manœuvre variables, les multiples parties prenantes ont des attentes différentes à l'égard de l'évaluation et font un usage différencié des informations produites pour ajuster leurs actions.

Les modèles existants se regroupent en deux grandes catégories. La première catégorie, les modèles centrés sur les résultats, dont le modèle de Kirkpatrick (Ardouin, 2017 ; Dunberry et Pechard, 2007 ; Gerard, 2003 ; Pottiez, 2021), évaluent les effets produits par la formation à quatre niveaux : la réaction des participants, les apprentissages réalisés, le transfert des apprentissages et l'impact organisationnel. La seconde catégorie, les modèles centrés sur le processus, comme le modèle d'évaluation de Stufflebeam (Dunberry et Pechard, 2007), dit modèle CIPP, insistent en complément des Produits sur l'importance d'évaluer le Contexte (environnement et besoins de formation), les Intrants (ressources mobilisées et agencement du plan de formation) et le Processus (la mise en œuvre et déroulement de la formation).

Un dernier enseignement concerne la méthodologie de conception de l'évaluation, qui s'appuie généralement sur une démarche formelle en six étapes : analyse du contexte, définition des éléments à évaluer et des référents, conception du dispositif, recueil des données, traitement et interprétation, communication des résultats, puis optimisation du dispositif (Ardouin, 2017 ; Dennery, 2001 ; Figari et al., 2014). À côté de cette démarche formelle, la littérature distingue également d'autres modalités de manifestation du jugement évaluatif : des évaluations implicites (jugement non exprimé) et des évaluations spontanées (jugement verbal mais non formalisé) (Barbier, 1994 ; Dennery, 2001).

En somme, l'évaluation de la formation est un processus complexe, aux formes et objectifs multiples, qui varie selon le contexte et les acteurs impliqués.

2.2. La qualité comme construit social

La qualité de la formation se définit par sa capacité à répondre aux attentes des clients (Laurens et al., 1998) et à respecter des standards tout en maîtrisant les coûts (Delasalle et Martin, 2014). Torres (1996) apporte un éclairage complémentaire en soulignant le caractère dual de la qualité : elle renvoie à la fois à des propriétés objectives, les spécificités techniques d'un produit, et à un jugement subjectif, fondé sur des critères d'appréciation socialement et culturellement construits.

Ainsi, la qualité découle des résultats produits, du processus mis en œuvre, mais aussi du regard porté sur ces éléments. Ce regard, jamais neutre, reflète attentes et représentations socialement construites (Laurens, 1999), la qualité devenant alors une « rencontre » entre la demande d'un client potentiel et la réponse d'un fournisseur. Cette idée de rencontre entre une demande et une réponse implique que la qualité ne peut pas être définie de manière unique.

En matière de formation, cette complexité est d'autant plus marquée que de nombreux acteurs nourrissent des attentes vis-à-vis du dispositif de formation (Ardouin, 2017 ; Laurens et al., 1998). Ces acteurs ne sont pas simplement des récepteurs : ils participent activement à la construction de la qualité de la formation, laquelle devient ainsi une construction sociale, profondément dépendante du système d'acteurs dans lequel elle s'inscrit.

Cette conception de la qualité a des implications directes pour son évaluation. Comme l'explique Voisin (1996), l'évaluation devient un compromis entre les attentes des différents acteurs. L'idéal, pour Aballéa (1996), serait qu'elle constitue une opportunité de mise en dialogue pour définir ensemble critères et indicateurs. Cependant, lorsqu'un tel consensus ne peut être atteint, l'évaluation peut basculer vers des logiques d'imposition ou vers des approches individuelles, dans lesquelles chaque acteur évalue la qualité selon ses propres repères, variables et subjectifs (Vidal, 1996), en fonction de son rôle et du moment où il intervient dans le processus.

Ainsi, l'évaluation de la qualité n'est pas un acte neutre ou standardisé : elle est traversée par la diversité des regards, des intérêts, des cadres de référence, des marges d'action et des temporalités propres à chaque acteur du système de formation.

2.3. La régulation de la formation

Un dernier axe de l'analyse de la littérature s'est porté sur les mécanismes de régulation mis en place par les acteurs pour améliorer la qualité de la formation. Pour reprendre une expression de Stumpf et Garessus (2017, p. 5), « l'évaluation ne fait pas la qualité », en ce sens que l'amélioration de la formation émerge avant tout des interprétations coconstruites et des actions posées par les acteurs. Deux opérations clés sont au cœur de ce processus : la référentialisation et la régulation. La référentialisation désigne le processus par lequel les acteurs interprètent les informations collectées sur le processus et les résultats de la formation (le référé, objet de l'évaluation) au regard de normes de qualité (le référentiel, point de comparaison du référé), elles-mêmes coconstruites par les parties prenantes en présence (Figari, 1994). La régulation, telle que nous la concevons dans cet article, fait quant à elle référence aux multiples actions concrètes que les acteurs mettent en œuvre pour résorber les écarts observés entre le référé et le référentiel. Si la référentialisation constitutive de l'évaluation est un processus bien étudié, peu de travaux se sont intéressés à la façon dont les différentes catégories d'acteurs s'emparent des résultats de cette évaluation pour nourrir et faire évoluer leurs actions sur le terrain. Face à cette lacune, nous nous sommes inspirés de deux perspectives complémentaires pour éclairer ces régulations : d'une part, le modèle d'évaluation et de régulation de la qualité de Faulx et Danse (2020, 2021), centré sur les micro-régulations mises en œuvre par les formateurs ; d'autre part, les travaux sur le transfert des apprentissages qui éclairent les leviers d'action possibles pour accroître l'impact de la formation.

Le modèle développé par Faulx et Danse (2020, 2021) se centre sur une des catégories d'acteurs clés contribuant à la qualité d'une action de formation, à savoir les formateurs, et met en lumière la façon dont ils régulent leurs actions en continu, à un niveau micrologique : ils évaluent implicitement la situation de formation, identifient les signaux d'insatisfaction et procèdent à des régulations, parfois minimales, en vue d'améliorer l'expérience formative et, au final, l'efficacité de la formation. Ce processus repose sur une double interrogation : « Quels sont les effets que je veux produire ? Et quels vont être mes

choix pour y parvenir ? » (Faulx et Danse, 2021, p.26). Les effets visés peuvent porter sur : l'apprentissage, la motivation, les dynamiques sociales et relationnelles et le plan identitaire (Faulx et Danse, 2020, 2021). Pour y parvenir, les formateurs agissent sur trois registres : le contenu, l'ingénierie et le langage (Faulx et Danse, 2020, 2021). Ce croisement entre registres d'action et effets visés offre un cadre pour analyser la variété des micro-régulations mises en œuvre par les formateurs.

Ce modèle met en évidence la fine dynamique des régulations situées, effectuées dans l'action, issues d'évaluations qui restent pour les formateurs largement implicites. Bien que centrée ici sur les formateurs, l'analyse de ces régulations peut potentiellement être étendue aux autres acteurs qui participent également à la qualité de la formation. Comme le rappellent Frétigné et al. (2020) « Tous prennent pourtant pleinement part à la mise en œuvre des dispositifs de formation au sein d'un établissement et, ce faisant, sont collectivement responsables de leur qualité et de leur efficacité » (p. 115) ».

En complément, nous nous sommes également intéressés aux actions de régulation repérées dans la littérature pour leur capacité à optimiser le transfert des apprentissages. Selon Devos et Dumay (2006), le transfert constitue « le point clé où les compétences apprises en formation cessent d'appartenir uniquement à la sphère individuelle et sont réinvesties dans l'organisation » (p. 11). Il s'agit d'un objectif central pour beaucoup d'acteurs, car l'efficacité d'une formation se mesure largement à sa capacité à générer ce transfert, indissociable de la qualité du dispositif.

Ce transfert n'est cependant ni systématique ni garanti (Meunier, 2006 ; Taylor, 1997). Il est souvent présumé, même si non prouvé scientifiquement, que seuls 10 % des acquis sont transférés en contexte de travail (Machin, 2002 ; Roussel, 2011), taux qui chuterait encore après un an (Roussel, 2017). La corrélation méta-analytique entre les connaissances acquises en fin de formation et le transfert d'apprentissage a, quant à elle, été estimée à .20, ce qui signifie que seulement 4% du transfert des apprentissages en situation de travail s'expliqueraient par l'apprentissage réalisé en formation (Blume et al., 2010). De nombreux autres facteurs d'influence peuvent en effet freiner ou favoriser le transfert (Broucker, 2011). Ils sont généralement regroupés en trois catégories : les caractéristiques des participants, les caractéristiques de la formation et les caractéristiques de l'environnement de travail (Blume et al., 2010 ; Péters et al., 2016).

Le système d'acteurs peut agir de multiples façons sur ces facteurs pour favoriser le transfert et, ce faisant, améliorer la qualité de la formation (Pelletier, 1999). Comme le synthétise le tableau (voir annexe), cette responsabilité est distribuée entre tous les groupes d'acteurs : organisation, supérieurs hiérarchiques, formateurs et pairs. Chacun dispose de leviers spécifiques pour agir sur les conditions du transfert. Cette distribution complète le modèle de Faulx et Danse (2020, 2021), centré sur les seuls formateurs, en montrant que la régulation de la qualité est un processus collectif impliquant l'ensemble du système d'acteurs.

3. Problématique

L'analyse de la littérature scientifique portant sur l'évaluation met en lumière les différents objectifs qui lui sont attribués, la diversité des objets évalués, ainsi que les recommandations méthodologiques pour mettre en place une évaluation formelle.

Dans un second temps, l'étude du concept de la qualité de la formation a révélé que celle-ci ne renvoie pas à une réalité unique et objective, mais plutôt à une construction sociale. Elle dépend à la fois des caractéristiques du produit, ainsi que des critères et jugements mobilisés par le système d'acteurs. Ces éléments conduisent à comprendre que les actions évaluatives menées par les acteurs de la formation peuvent poursuivre des objectifs différents, s'appuyer sur des critères variés, et ne pas toujours coïncider avec ceux définis dans les dispositifs d'évaluation formels. Ainsi, l'utilisation effective par les acteurs des informations issues de l'évaluation formelle conçue par les responsables de formation n'est jamais garantie, en particulier lorsqu'elle ne répond pas aux attentes des acteurs. Ce constat soulève un enjeu central : il devient nécessaire de s'interroger sur les usages réels de l'évaluation par les multiples acteurs impliqués dans une action de formation.

Enfin, l'analyse de la littérature nous a conduits à explorer les actions mises en œuvre par les acteurs pour réguler la qualité de la formation. Les écrits sur le sujet sont assez rares, mais deux axes principaux ressortent. D'une part, les travaux de Faulx et Danse (2020, 2021) ont examiné comment l'évaluation de la qualité est utilisée par les formateurs pour opérer des micro-régulations de l'action de formation. D'autre part, on peut citer les études sur l'optimisation du transfert des apprentissages et les leviers mobilisables par les différentes catégories d'acteurs impliqués. Alors que cette analyse laisse apparaître le rôle actif que peuvent jouer les différents acteurs dans la régulation de la qualité de la formation, la manière dont ils évaluent et régulent effectivement la qualité de la formation reste peu documentée.

Ces constats amènent à formuler la question de recherche suivante, déclinée en sous-questions :

Comment le système d'acteurs de la formation, à partir des informations obtenues lors des évaluations, régule-t-il l'action de formation afin d'agir sur sa qualité ?

1. Quelles sont les différentes évaluations mobilisées par les différentes personnes qui composent le système d'acteurs ?
2. Quelles sont les actions mises en place par ces différentes personnes afin d'améliorer la qualité de la formation ?
3. Quels sont les effets visés par les actions qu'ils souhaitent mettre en place ?

4. Méthodologie

Pour comprendre les pratiques réelles d'évaluation et de régulation de la qualité de la formation, nous avons mobilisé la méthodologie d'étude de cas, qui permet d'analyser en profondeur un phénomène dans son contexte et de produire de nouvelles connaissances (Gombault, 2005 ; Creswell et Creswell, 2018 ; Hlady Rispal, 2015)

4.1. Présentation du cas étudié

Le cas retenu répond à trois critères : un dispositif de formation impliquant un large système d'acteurs, une évaluation formelle dépassant la mesure de la satisfaction, et une communication des résultats à l'ensemble des acteurs concernés.

Le terrain de cette recherche est une formation continue à l'évaluation clinique infirmière du système cardio-respiratoire, dispensée dans un hôpital universitaire en Suisse romande. Comme l'illustre la figure 1, le dispositif pédagogique repose sur une alternance entre apports théoriques, simulations et accompagnements en situation réelle de travail. La

formation débute par une journée en présentiel (T0), consacrée aux fondements théoriques et à une première mise en situation, suivie de deux simulations à deux mois (T2) et quatre mois (T4). Ces simulations sont des mises en situation cliniques standardisées avec patient simulé, observées par les formateurs et suivies d'un débriefing. Entre ces étapes, les participants bénéficient d'accompagnements individuels sur le terrain réalisés par des coaches cliniques experts. L'infirmier y réalise une évaluation clinique auprès d'un patient réel, observée par le coach qui fournit un feedback individualisé pour soutenir la progression des compétences.

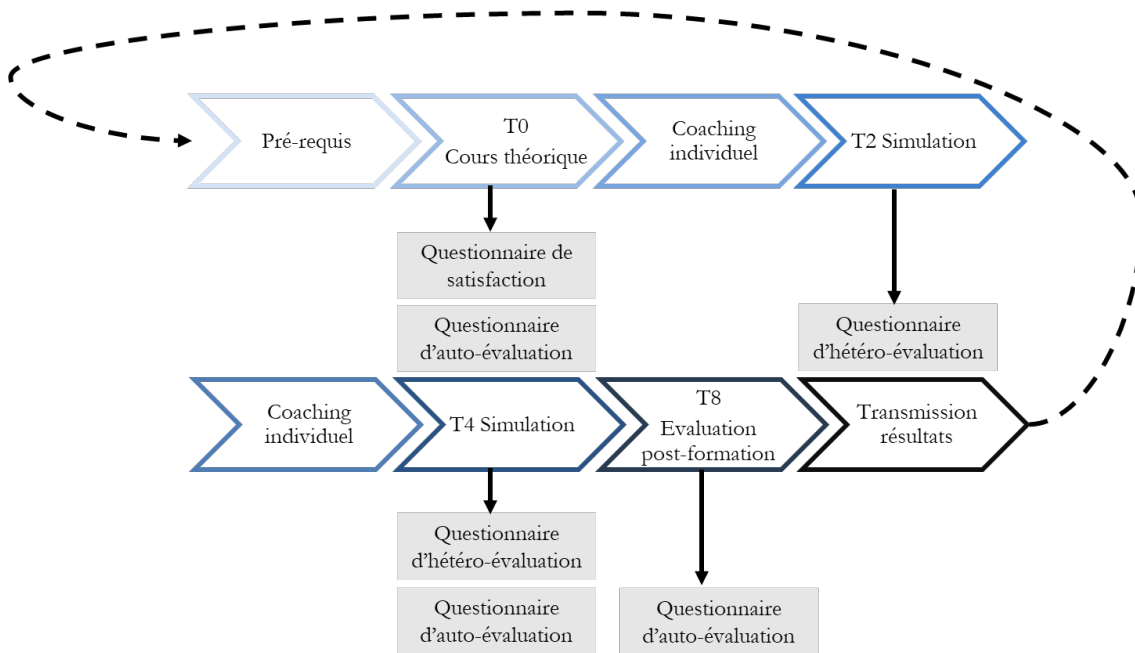


Figure 1 : Dispositif de la formation évaluation clinique infirmière - système cardio-respiratoire

Le dispositif d'évaluation combine une évaluation à chaud de la satisfaction réalisée à l'issue du T0 et une évaluation du transfert des apprentissages visant à apprécier l'évolution et l'application des compétences en situation professionnelle. L'évaluation du transfert combine une autoévaluation et une hétéro-évaluation. L'autoévaluation, administrée à T0, T4 et T8, permet d'observer l'évolution perçue des pratiques : les participants y évaluent leur capacité à mobiliser les comportements attendus et identifient les facteurs susceptibles de favoriser ou freiner leur mise en œuvre. L'hétéro-évaluation est réalisée après chaque simulation et lors des accompagnements sur le terrain, à l'aide d'une grille standardisée. Elle permet aux formateurs et coaches cliniques d'évaluer et de fournir un feedback à propos des comportements en situation simulée puis réelle, en indiquant pour chaque comportement s'il est mobilisé de manière adéquate.

Les comportements évalués portent sur l'identification des signes de détresse cardio-respiratoire, la structuration du raisonnement clinique, la priorisation des actions et la communication au sein de l'équipe interprofessionnelle. Ces évaluations sondent également les facteurs influençant le transfert, notamment le soutien hiérarchique, les opportunités de mise en pratique, la charge de travail et le climat d'équipe.

Comme l'illustre le tableau 1, le dispositif mobilise un nombre important d'acteurs aux rôles différenciés. Les entretiens ont été réalisés auprès de quatre catégories d'acteurs impliqués dans la conception, l'animation ou le pilotage du dispositif. Les participants et patients n'ont pas été inclus, l'objectif étant d'analyser les pratiques des acteurs responsables de la formation.

Tableau 1 : Acteurs impliqués dans le dispositif de formation et d'évaluation et participation à la recherche

Catégorie d'acteurs	Fonction dans le dispositif	Nombre d'interviewés
Responsable de formation	Coordination et pilotage du dispositif	2
Formateurs	Animation des sessions et hétéro-évaluation en simulation	2
Coachs cliniques	Accompagnement individuel sur le terrain e et hétéro-évaluation en simulation	2
Responsables hiérarchiques (ICS/ ICUS)	Soutien à la participation et au transfert des acquis	3
Participants	Bénéficiaires de la formation	0
Patients simulés	Intervenants dans les simulations cliniques	0
Patients réels	Bénéficiaires des soins	0

La chercheuse était intégrée au sein de la filière d'évaluation dans le cadre d'un stage, au cours duquel elle assurait le suivi du dispositif d'évaluation et l'analyse des données relatives à cette formation. Cette position interne a facilité l'accès au terrain et aux acteurs, mais impliquait une vigilance méthodologique particulière. Afin de distinguer son rôle professionnel de son rôle de chercheuse, les entretiens ont été conduits en dehors de ses temps de travail et dans un contexte distinct du centre de formation, préservant ainsi une distance analytique suffisante.

4.1. Méthode de récolte des données

Conformément aux principes de l'étude de cas, nous avons adopté une stratégie de recueil de données multiangulée, mobilisant plusieurs types de sources et de méthodes afin de croiser les regards sur un même phénomène et renforcer la validité interne de l'analyse (Creswell et Creswell, 2018 ; Gombault, 2005 ; Hlady Rispal, 2002a)

Neuf entretiens semi-directifs, méthode principale, ont été réalisés auprès de quatre groupes d'acteurs : une responsable de formation, une responsable de formation également formatrice, deux formatrices, deux coachs cliniques et trois responsables hiérarchiques (60 à 90 minutes chacun). Le guide d'entretien s'articulait autour de quatre dimensions : perception de la qualité, perception du dispositif d'évaluation, utilisation des résultats et régulation de la formation. Le tableau 2 en présente la structure.

Tableau 2 : Thématiques du guide d'entretien et exemples de questions associées

Thématiques	Exemple de question
La perception de la qualité de la formation	Que pensez-vous de la qualité de la formation ECI ?
La perception du dispositif d'évaluation	Que savez-vous à propos du processus d'évaluation de la formation ECI ?
L'utilisation des informations d'évaluation	Quelles informations recevez-vous par les rapports d'évaluation ?
La régulation de la qualité de la formation	Quelles sont les actions que vous mettez en place pour agir sur la qualité de la formation ?

Deux méthodes secondaires ont également été mobilisées. L'observation, réalisée dans le cadre du stage au sein de la filière d'évaluation, portait sur les réunions d'acteurs, les restitutions de résultats et les échanges formels et informels relatifs à la formation. La chercheuse y coprésentait les résultats aux formateurs, coachs et cadres, en binôme avec la responsable de formation, et prenait des notes libres sur les réactions des acteurs, leurs comportements et ses propres réflexions, sans grille d'observation (Hlady Rispal, 2002a).

L'analyse documentaire a complété les données recueillies à partir de supports produits en dehors du cadre de la recherche (Hlady Rispal, 2002a) : comptes rendus de réunions, rapports d'évaluation en ligne, le guide pédagogique du centre de formation et le descriptif officiel de la formation.

4.1. Méthode d'analyse des données

Les données ont été analysées par analyse thématique, méthode adaptée à l'étude de cas, permettant de construire du sens à partir du contenu des données (Gombault, 2005 ; Hlady Rispal, 2002b). Concrètement, nous avons repéré les noyaux de sens dans le discours des acteurs (Bardin, 2013a ; 2013b), selon une logique abductive articulant des catégories issues du cadre théorique et des catégories construites progressivement à partir des données, notamment pour les dimensions liées aux régulations et leurs effets (Hlady Rispal, 2002b).

Les catégories d'analyse ont été organisées autour de quatre dimensions : générale (activités principales), qualité (perception de la qualité), évaluation (sources d'information, connaissances du dispositif, attentes) et régulation (actions de régulation, effets, freins identifiés).

L'analyse thématique a été structurée en quatre étapes (Hlady Rispal, 2002b), qui sont la préparation des textes, la codification, la catégorisation et l'analyse. Sur le plan opérationnel, les entretiens ont fait l'objet d'une lecture approfondie avec repérage thématique, puis les unités de sens ont été synthétisées dans un tableau Excel dont chaque ligne correspond à un entretien et chaque colonne à une catégorie analytique. La dernière étape comprend deux niveaux de lecture : une analyse verticale examinant la cohérence interne de chaque entretien, et une analyse horizontale comparant le traitement d'une même thématique entre acteurs. La présentation des résultats ci-après est structurée en croisant les catégories d'analyse utilisées et les différents acteurs pris en compte.

5. Résultats

5.1. Les différentes évaluations mobilisées par le système d'acteurs

L'analyse des données récoltées montre que l'évaluation de la qualité de la formation prend des formes multiples, au croisement des attentes et des outils mobilisés par le système d'acteurs.

5.1.1 Les objectifs d'évaluation selon les groupes d'acteurs

L'analyse révèle que l'évaluation est mobilisée de manière différenciée par les divers groupes d'acteurs impliqués dans le dispositif. Loin d'être une finalité en soi, nos résultats montrent que l'évaluation constitue un outil au service d'objectifs spécifiques, qui varient en fonction du rôle, des responsabilités et des attentes de chacun, comme illustré ci-dessous.

L'organisation, certifiée par la norme ISO 9001 : 2015, intègre l'évaluation comme un outil de pilotage de la qualité. Elle a développé un manuel de qualité qui stipule que l'évaluation doit permettre de mesurer les résultats de la formation et d'en améliorer la qualité. Elle doit être un outil de suivi et de régulation.

Les données issues des entretiens indiquent que les responsables de formation mobilisent, conformément au manuel, l'évaluation pour vérifier l'efficacité de la formation, mais également pour en réguler la qualité.

« Ça me permet d'avoir un retour sur la qualité de la formation » (Entretien 2, ligne 68)

« Est-ce qu'on est efficace ou pas au niveau de la formation et du dispositif en général, pour pouvoir être dans l'amélioration continue » (Entretien 1, ligne 46)

Ces responsables s'appuient également sur les résultats pour communiquer auprès des mandataires du projet afin de confirmer la pertinence du projet, ainsi qu'aux acteurs (formateurs, coaches, cadres) jouant un rôle dans la formation afin de les informer des résultats de la formation. Elles profitent également de ces séances pour rappeler le rôle de chacun dans le transfert des apprentissages et recueillir leur retour concernant les leviers mobilisés et freins rencontrés.

L'équipe de formation utilise aussi l'évaluation formelle pour vérifier les effets de la formation, en se centrant toutefois sur l'apprentissage des personnes en formation. En effet, cette équipe mobilise principalement l'évaluation pour deux raisons : d'une part, pour accompagner les participants en évaluant leur niveau et en fixant des objectifs d'apprentissage et d'autre part, pour identifier des axes d'amélioration de ses propres pratiques.

« Et puis après c'est vraiment de pouvoir cibler des objectifs, de mettre des choses en place, les coaches, mais aussi. Et puis de voir l'évolution » (Entretien 5, ligne 76)

« Moi j'aimerais continuer à recevoir des informations par rapport au dispositif à T0, de la façon dont s'est articulé dans l'animation de T0. Et s'il y a des choses qu'on peut améliorer à T2 au T4 » (Entretien 3, ligne 86)

Le groupe des coaches cliniques partage ces deux derniers objectifs : l'accompagnement des participants par un suivi individualisé et l'amélioration de leurs propres pratiques de coaching.

« Bab j'aime bien aller feuilleter les deux grilles d'avant, pour voir quel point d'amélioration » (Entretien 8, ligne 52).

« Après moi, ça m'intéresse toujours d'avoir des propositions d'amélioration » (Entretien 8, ligne 76)

Pour terminer, les responsables hiérarchiques déclarent employer l'évaluation pour connaître l'impact de la formation sur le terrain. Pour eux, l'intégration des comportements visés dans les pratiques quotidiennes est un indicateur central :

« Oui et c'est ce qui me fait dire que la formation elle est de qualité. Parce qu'on voit que c'est quelque chose qui est vraiment intégré dans une pratique » (Entretien 6, ligne 120)

Certains cadres utilisent également les résultats de l'évaluation comme outil de communication en interne, pour valoriser la progression observée dans l'utilisation des comportements attendus et faire le lien entre la formation et les services de soins.

Dans le tableau 3, nous retrouvons une synthèse des objectifs d'évaluation des cinq groupes d'acteurs.

Tableau 3 : Synthèse des objectifs de formation du système d'acteurs de la formation ECI

	Organisation	Responsable de formation	Equipe de formation	Coachs	Responsables hiérarchiques
Répondre aux normes	X				
S'assurer de l'atteinte des objectifs de la formation	X	X	X		
Vérifier l'évolution des comportements		X			X
Démontrer la pertinence de la formation via la communication		X			X
Créer un lieu de réflexion		X			
Identifier les axes d'amélioration du processus et réguler	X	X			
Accompagner les participants			X	X	
Améliorer leur rôle			X	X	

5.1.2 Pratiques évaluatives selon les groupes d'acteurs

Les résultats mettent en évidence différentes modalités du jugement évaluatif. Celles-ci se distinguent d'abord selon leur degré de formalisation (évaluations formelles instituées vs évaluations informelles), ces dernières pouvant se manifester soit de manière explicitement verbalisée et spontanée, soit de manière implicite et non exprimée.

L'organisation dispose d'un service d'évaluation chargé de concevoir des outils adaptés aux besoins des responsables de formation. Dans le cas de la formation étudiée, un ensemble d'outils formels a été mis en place : une évaluation de la satisfaction, une autoévaluation des comportements visés et des facteurs de transfert, ainsi qu'une hétéro-évaluation de ces mêmes comportements. Les résultats sont ensuite centralisés et partagés via un rapport en ligne. Ce dispositif s'inscrit dans une logique d'évaluation orientée vers les résultats de la formation, en mobilisant les niveaux 1 et 3 du modèle de Kirkpatrick.

Les responsables de formation s'en servent pour piloter la qualité du programme :

« RF2 - Pour moi, ah c'est clair, ça me permet d'avoir un retour sur la qualité de la formation » (Entretien 2, lignes 67-68)

Outre le dispositif d'évaluation formelle, ces responsables s'appuient sur des formes d'évaluation informelles, notamment implicites, via des indicateurs non officiels, tels que le taux de complétion d'e-learning. Ils mobilisent également les échanges avec les coachs, les formatrices ou les cadres pour avoir des informations sur la qualité de la formation.

« Par exemple, ils doivent faire un e-learning teamstepp sur les moyens de communication, et ça n'a pas forcément été fait. Je l'ai vu aussi dans les chiffres dans le Datawarehouse. » (Entretien 2, ligne 28)

« On discute aussi avec RF1. Voilà. C'est vraiment d'échanger avec tout le monde, ... mais en dehors des séances qu'on a faites là, ... » (Entretien 2, ligne 50)

Les formatrices mobilisent à la fois des évaluations formelles et des évaluations informelles. L'hétéro-évaluation, réalisée lors des simulations, constitue un outil formalisé leur permettant de réguler l'accompagnement des participants. De plus, les résultats issus du dispositif d'évaluation formelle leur permettent de confronter et de confirmer leurs jugements de valeur construits dans le cadre d'évaluations informelles. Parallèlement, ces évaluations informelles reposent sur l'observation d'indices implicites, tels que le langage verbal et non verbal (posture, expressions, mimiques). À partir de ces signes, les formatrices élaborent un jugement évaluatif qui demeure implicite et non exprimé, tout en adaptant leur posture pédagogique :

« Bah c'est souvent au niveau de leur langage non verbal par exemple, s'ils ont des mimiques qui font penser qu'il y a quelque chose qui n'est pas clair, je ... » (Entretien 3, ligne 34)

Ces évaluations informelles peuvent également prendre une forme plus explicitement verbalisée et spontanée lors d'échanges entre formatrices, au cours de moments non planifiés, afin de recueillir l'avis de leurs collègues sur la qualité de la formation.

Le groupe des coachs cliniques à l'instar des formatrices, mobilise à la fois des évaluations formelles et des évaluations informelles. Ils ont recours à l'hétéro-évaluation lors des

coachings et des simulations, outil formalisé qui leur permet de réguler leurs interventions en fonction du niveau perçu des participants.

Ces données issues du dispositif formel sont complétées par des évaluations informelles reposant sur une prise d'informations non formalisée, fondée sur l'observation d'indices tels que le niveau de stress, le sentiment d'efficacité personnelle ou encore les caractéristiques de l'environnement de travail. À partir de ces éléments, les coachs élaborent des jugements évaluatifs, implicites, qui orientent leurs choix d'accompagnement.

« CC 2 - Tu dois connaître si elle est stressée, comment elle s'organise, si elle a besoin d'avoir un coaching tout de suite ou si elle préfère faire toute la matinée, ... » (Entretien 9, ligne 161 - 162)

Par ailleurs, ils échangent également des retours informels avec les cadres, les participants ou les formatrices. Ces échanges, non planifiés, émergent spontanément au fil des conversations et permettent aux coachs de réguler leur posture ainsi que de recueillir un retour sur leur rôle.

Le dernier groupe, les responsables hiérarchiques mobilisent peu les dispositifs d'évaluation formels. En effet, seul un des trois cadres interviewés utilise cette évaluation pour communiquer à son équipe. L'évaluation de ce groupe repose principalement sur des formes d'évaluation informelles.

D'une part, ces évaluations informelles s'appuient sur une prise d'informations non formalisée, fondée sur l'observation directe des pratiques professionnelles et sur l'analyse de la documentation d'équipe. Les cadres portent attention à la manière dont les collaborateurs s'expriment, se positionnent et appliquent les pratiques attendues :

« Je regardais le matin la transmission, ce qui était dit dans la journée... comment le collaborateur l'exprime avec quel vocabulaire, comment il se positionne, ... et puis sur les dossiers de Soarian » (Entretien 7, ligne 12)

À partir de ces indices, ils construisent un jugement évaluatif, implicite, sur l'appropriation et l'application des nouvelles pratiques issues de la formation.

D'autre part, ils mobilisent également des rétroactions informelles issues des échanges avec les coachs et les participants. Ces retours émergent de manière spontanée au fil des conversations, sans cadre planifié préalable. Ils permettent aux cadres de porter un jugement sur la formation et, dans un cas, d'en restituer certains éléments à son équipe sous forme de feedback.

Nous retrouvons ces différentes évaluations dans le tableau 4.

Tableau 4 : Synthèse des modes d'évaluation du système d'acteurs de la formation ECI

	Organisation	Responsables de formation	Equipe de formation	Coachs	Responsables hiérarchiques
Évaluations formelles - autoévaluation	X	X	X		
Évaluations formelles – hétéro-évaluation	X	X	X	X	
Évaluations informelles – observations du verbal et non verbal			X	X	X
Évaluations informelles – Observations de l'environnement				X	
Évaluations informelles – Analyse de la documentation		X			X
Évaluations informelles verbalisées, émergentes de manière spontanée et non planifiée		X	X	X	X

En plus des différentes évaluations mobilisées, l'analyse des données a révélé une cooccurrence entre la maîtrise du dispositif d'évaluation formelle et l'utilisation des informations produites par ce dispositif. En effet, le groupe qui utilise le plus l'évaluation formelle, celui des responsables de formation, est celui qui connaît le mieux le dispositif. Celui qui l'utilise le moins, le groupe des cadres, est également celui qui le connaît le moins bien.

5.2. Régulation : les actions concrètes des acteurs à partir de l'évaluation

Les évaluations mobilisées servent de fondement à des régulations concrètes de la formation. Selon leur rôle et leur position dans le dispositif, les acteurs traduisent les résultats en actions spécifiques : régulations pédagogiques, organisationnelles ou de soutien aux participants.

Les responsables de formation jouent un rôle plus en retrait dans la régulation directe de la formation. Leur position les amène à superviser le dispositif global et à assurer le lien avec les mandataires institutionnels. Leurs interventions se centrent sur l'ingénierie de projet, la création de supports de guidage pour les autres groupes d'acteurs ou alors la suggestion d'améliorations aux autres groupes. L'une des responsables, par exemple, propose ponctuellement des améliorations aux formatrices ou à la cheffe de projet :

« Bah je disais, bah pourquoi pas faire une petite vidéo pour montrer un mauvais SCAR, un bon SCAR dans la formation, Donc je fais des propositions de ce type » (Entretien 2, ligne 32)

Ainsi, leur rôle de régulation reste limité à la coordination de l'ingénierie de formation ou de l'ingénierie d'évaluation, plutôt qu'à l'intervention pédagogique directe.

Les formatrices sont fortement impliquées dans la régulation, mobilisant les trois registres identifiés par Faulx et Danse (2020, 2021): le langage, le contenu et l'ingénierie. Sur le plan du langage, elles régulent leur manière de formuler les questions, quels mots mobiliser ou quel ton, surtout lors des simulations. En ce qui concerne le contenu, elles régulent leur intervention selon la compréhension des participants, leur implication, les contraintes de temps ou encore l'intégration des nouvelles recommandations institutionnelles.

« ... souvent je m'arrête sur ce moment-là pour poser des questions et faire préciser aux gens ce qui n'est pas clair, pour qu'on avance de façon confortable avec eux » (Entretien 3, ligne 30)

En ce qui concerne l'ingénierie, elles modifient les supports utilisés et la forme de leurs feedbacks en fonction des profils des participants. Elles modifient leur utilisation des outils d'évaluation formelle pour garantir des objectifs atteignables, en tenant compte du niveau initial observé. Par exemple, certains comportements sont volontairement évalués comme « partiellement atteints » plutôt que « non atteints », dans le but de préserver la motivation et d'encourager la progression.

« C'est des sons pulmonaires à trouver de meilleure qualité..., pour pouvoir permettre aux personnes de s'entraîner » (Entretien 3, ligne 28)

Les coachs cliniques, notamment lors des séances de coaching, mettent en œuvre des régulations très contextualisées et centrées sur le participant. À la différence des formatrices qui suivent une structure de formation stable, les coachs adaptent chaque séance en fonction de l'individu et de son environnement de travail. Leur activité s'organise selon un processus en quatre étapes : évaluation de l'environnement, adaptation de l'environnement et préparation du coaching, séance de coaching et, enfin, débriefing.

Pour assurer ces quatre étapes, les coachs s'appuient sur les évaluations informelles afin d'avoir des informations utiles à la mise en œuvre de régulations ciblées. Avant le coaching, les coachs « prennent la température » en analysant les conditions de travail et l'état émotionnel des participants. Ensuite, ils régulent l'environnement de travail pour créer de bonnes conditions pour la séance de coaching : soulagement temporaire de la charge de travail, négociation avec les collègues, ajustement des horaires, etc. Ce travail de préparation inclut également un soutien informationnel au participant en répondant à ses différentes questions.

« Je profite, vraiment si je peux les aider. Enfin, je fais les petites mains. Je fais deux trois soins pour les soulager et qu'on puisse aussi avoir de bonnes conditions » (Entretien 8, ligne 8)

Lors de la séance de coaching, les coachs adaptent l'ingénierie selon les besoins du participant. Ils peuvent cibler un comportement professionnel spécifique ou travailler sur l'ensemble des comportements liés à l'évaluation clinique infirmière. Ils décident également du cadre de la mise en situation, en accompagnant un ou plusieurs patients. Enfin, ils

régulent leur posture : tantôt en s'impliquant activement, tantôt en adoptant un rôle d'observateur plus distancié. Ils régulent également leur langage et le type de question posée.

« Moi je restais à côté, pour voir comment elle faisait. Des fois, on faisait ensemble »
(Entretien 9, ligne 12)

Au cours du débriefing, les coachs mettent en œuvre des régulations, tant au niveau du langage que du contenu. Ils choisissent leurs mots et modifient leur ton, selon la situation. Ensuite, ils adaptent leur stratégie de rétroaction : valoriser les réussites avant d'aborder les axes d'amélioration, utiliser un schéma explicatif ou guider la réflexion par un questionnement ouvert, sans fournir de réponse immédiate. Un objectif central est d'encourager l'autoévaluation : les coachs interrogent le participant pour l'amener à réfléchir à sa propre pratique et à identifier ses marges de progression. Dans une volonté d'assurer son implication et son sentiment d'efficacité personnelle, ils veillent toujours à formuler un retour positif, y compris sur la grille d'évaluation. L'instauration d'une relation de confiance est une condition essentielle pour ce groupe.

« Mais je vais m'adapter différemment ma manière de m'exprimer, d'aborder les choses, de dire les choses » (Entretien 8, ligne 16)

Enfin, l'implication des cadres dans l'amélioration de la qualité de la formation apparaît variable. Cela peut s'expliquer par la mobilité des cadres d'un service à l'autre : les trois cadres interviewés n'étaient pas en poste dans leur service actuel au moment du lancement du projet de formation. D'autres expriment le besoin de mieux connaître leur équipe avant d'engager des actions de régulation de la formation.

« C'est vrai que ce n'est pas un dossier sur lequel je me suis beaucoup investi jusqu'à maintenant, puisqu'il y avait d'autres choses à faire dans le cadre de la prise de fonction »
(Entretien 6, ligne 60)

Néanmoins, plusieurs régulations émergent dans leurs pratiques. Dans un service, une cadre a fait des choix de stratégie d'apprentissage pour assurer la pérennisation des acquis. Elle prévoit l'organisation de nouveaux moments d'évaluation formative, des coachings, des simulations et des vignettes cliniques. Le but est de travailler l'évaluation clinique infirmière et d'éviter qu'elle ne devienne obsolète. D'autres régulations se traduisent par la mise en place de différents types de soutien – émotionnel, informationnel, instrumental et de performance. Cela passe par des échanges informels avec les participants, la transmission de feedbacks positifs, ou en adoptant soi-même les comportements attendus. Les cadres veillent également à une dotation suffisante de l'équipe, afin de limiter la surcharge de travail et de permettre des conditions favorables au transfert en situation réelle. Enfin, ils insistent sur la nécessité d'instaurer une relation de confiance mutuelle et une cohésion d'équipe avant de mettre en place un plan de pérennisation.

« Dire bravo, la franchement vous avez super bien communiqué » (Entretien 7, ligne 38)

Dans l'ensemble, la régulation de la qualité de la formation ne relève pas d'un processus homogène, mais d'actions concrètes et situées, portées par chaque groupe d'acteurs selon ses marges de manœuvre.

5.3. Les effets visés par les régulations

Dans l'ensemble du dispositif de formation, les actions de régulation visent des effets différenciés selon les acteurs. Pour les responsables de formation, les formatrices et les coaches, ces effets s'articulent autour de quatre axes : didactiques, motivationnels, identitaires et socio-relationnels. Pour les cadres, dont l'implication dans la régulation est plus limitée, ils s'inscrivent davantage dans une logique de pérennisation du transfert.

Les responsables de formation centrent leurs régulations sur la gestion du projet : organisation des étapes, fluidité de la communication entre acteurs et intégration des évolutions institutionnelles.

Les formatrices jouent un rôle central dans la mise en œuvre des effets attendus. Leurs régulations visent tout d'abord des effets didactiques : elles adaptent les contenus selon les publics, clarifient les consignes en amont des simulations, insistent sur les messages clés, et réagissent en temps réel pour lever les zones d'ambiguïté :

*« Si des choses qui n'ont pas l'air claires et souvent je m'arrête sur ce moment-là pour ...
décoder qu'est-ce qui leur pose problème, les messages clés qu'ils doivent retenir » (Entretien
3, ligne 30)*

Elles cherchent également à produire des effets motivationnels, en modifiant les conditions d'entrée dans la formation ou les modalités pédagogiques pour susciter un engagement plus actif, et en s'assurant que le participant se sent capable d'atteindre les objectifs fixés.

Au-delà des apprentissages, elles préservent la dynamique de groupe, en anticipant ou désamorçant les tensions et assurant des effets socio-relationnels positifs. Elles régulent la présence des cadres lors des sessions T0, lorsqu'elles perçoivent un risque de blocage ou d'autocensure. Pour terminer, elles prennent en compte les effets identitaires en cherchant à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle et éviter les situations de mise en échec.

*« ICUS qui venaient écouter le T0, et s'ils étaient là l'après-midi, les gens de leur service
étaient plus craintifs.... Donc on essaie d'être attentif par rapport à ça » (Entretien 3,
ligne 28)*

Ensuite, les coaches cliniques cherchent à avoir des effets sur la motivation du participant. Pour cela, elles s'attachent à favoriser l'implication du participant et éviter les résistances. Elles cherchent également à avoir des effets didactiques. Le but du coaching est d'accompagner l'acquisition des comportements attendus et les tentatives de transfert. Pour terminer, un des effets pour lequel elles s'inquiètent le plus est la dimension identitaire. Les coaches veulent s'assurer que la personne en formation a confiance en elle et en ses capacités à atteindre les objectifs.

*« Ce matin j'ai fait un coaching à une personne qui a fait un excellent T2 que je connais très
bien, ... qui doit se faire un peu confiance » (Entretien 9, ligne 186)*

Enfin, les cadres, dont l'implication dans la régulation apparaît plus variable et limitée, visent des effets d'une nature différente. Leur objectif est de soutenir la consolidation et la pérennisation des acquis à l'échelle du collectif. Cela se traduit par la mise en place de plans d'action pour maintenir les comportements attendus sur le long terme :

« Il est vrai qu'il va falloir qu'on s'attarde sur les grandes étapes de la pérennisation aussi pour nous assurer que ces choses continuent de se réaliser au chevet des patients » (Entretien 6, ligne 132)

La dimension motivationnelle reste néanmoins présente, les cadres cherchant à maintenir l'engagement de leur équipe en valorisant les efforts et en donnant du sens aux pratiques, afin de toujours viser cet effet de pérennisation :

« Donner le sens. Pourquoi on a besoin de dire, comme ça, montrer l'exemple. C'est des exemples qui ont donné du sens à l'équipe » (Entretien 7, ligne 32)

Ainsi, si les formatrices et les coachs visent des effets directs sur l'apprentissage, la motivation et l'identité professionnelle des participants, les cadres s'inscrivent davantage dans une logique de consolidation collective et de pérennisation du transfert.

6. Discussion

6.1. Ce que nous disent les résultats

À partir des réponses apportées aux trois sous-questions de notre problématique, nos résultats permettent de dépasser la simple description des pratiques pour interroger plus fondamentalement la manière dont le système d'acteurs construit collectivement la qualité d'une formation continue. Trois apports principaux méritent d'être discutés : l'extension du modèle de Faulx et Danse, la dynamique de tensions entre régulations divergentes, et la nature non linéaire du cycle de régulation.

6.1.1 L'évaluation et la régulation : des pratiques différenciées au sein du système d'acteurs

Le modèle de Faulx et Danse (2020, 2021) décrit les micro-régulations opérées par les formateurs selon trois registres (langage, contenu et ingénierie) visant quatre gammes d'effets (didactiques, motivationnels, identitaires et socio-relationnels).

Nos résultats confirment cette dynamique chez les formatrices et l'étendent aux coachs cliniques, qui mobilisent les mêmes registres dans un cadre différent, la situation de travail réelle, et avec une granularité plus fine : ils régulent l'environnement physique avant la séance, adaptent leur posture selon les besoins du participant, et calibrent leurs retours pour préserver le sentiment d'efficacité personnelle.

Cependant, nos résultats montrent que la logique de régulation déclenchée par l'évaluation dépasse le cadre des micro-régulations pédagogiques. Pour les cadres, les régulations prennent une forme différente, davantage ancrée dans les leviers organisationnels du transfert identifiés dans la littérature : soutien émotionnel et informationnel, réduction de la charge de travail, valorisation des pratiques, création de conditions favorables à la pérennisation des acquis (Pelletier, 1999). Ces régulations, moins systématiques et plus variables que celles des formatrices et des coachs, visent moins à produire des effets didactiques ou identitaires directs qu'à ancrer durablement les comportements dans les pratiques collectives. De même, les responsables de formation interviennent principalement au niveau de l'ingénierie de projet et de la communication institutionnelle, à une échelle macro qui dépasse le registre des micro-régulations.

L'apport central de notre étude est ainsi de montrer que l'évaluation déclenche des régulations distribuées entre tous les acteurs du système, selon des modalités et des registres propres à chaque groupe. La régulation de la qualité n'est pas l'affaire exclusive des formateurs : elle est distribuée entre des acteurs aux registres d'action complémentaires, qui interviennent à des moments et à des échelles différentes du dispositif. Cela rejoint la position de Frétigné et al. (2020), selon laquelle tous les acteurs d'un dispositif sont collectivement responsables de sa qualité.

6.1.2 Des régulations qui peuvent se contredire

Un deuxième apport des résultats concerne la coexistence de régulations potentiellement divergentes au sein du système d'acteurs. Si chaque acteur poursuit une logique d'amélioration, les objectifs qu'il vise et les critères de qualité qu'il mobilise ne coïncident pas nécessairement avec ceux des autres. Comme le souligne Vidal (1996), les acteurs de la formation recourent à des critères multiples, variables et souvent subjectifs, en fonction de leur rôle et de leur temporalité d'intervention.

Ainsi, une formatrice peut adapter les critères d'évaluation à la baisse pour préserver la motivation d'un participant, tandis qu'une responsable hiérarchique attend une intégration rigoureuse des comportements visés dans les pratiques cliniques quotidiennes. De même, un cadre peut vouloir maintenir une charge de travail élevée pour des raisons organisationnelles, alors que le coach ou le formateur cherche précisément à la réduire pour créer des conditions favorables à l'acquisition des compétences. Ces logiques ne sont pas nécessairement incompatibles, mais elles peuvent, faute de coordination explicite, se neutraliser.

6.1.3 Un processus de régulation complexe, non linéaire et multi-niveaux

Troisièmement, nos résultats invitent à questionner la représentation trop souvent linéaire du cycle de régulation de la qualité. La figure 2, dans sa version initiale, suggère une progression séquentielle : évaluation, puis actions, ensuite effets et finalement nouvelle évaluation. Si cette structure permet de rendre visible la logique générale du processus, elle risque d'en occulter la complexité réelle.

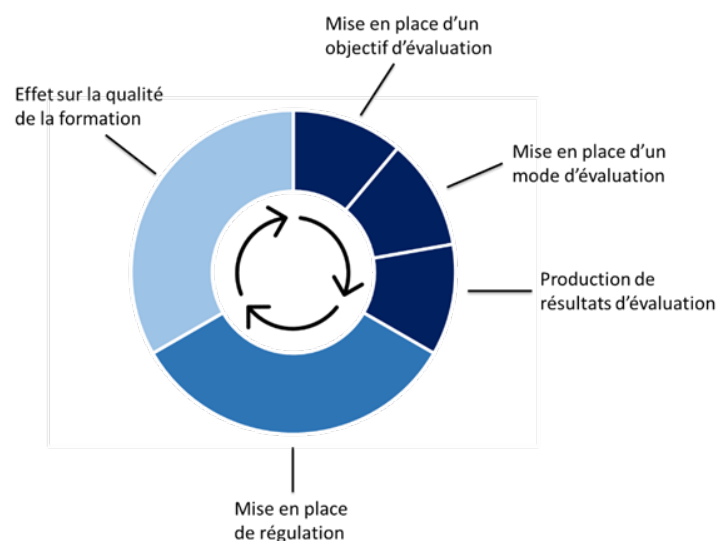


Figure 2 : Processus de régulation de la qualité de la formation par le système d'acteurs

En pratique, les régulations ne s'enchaînent pas de manière ordonnée et unidirectionnelle. Elles s'opèrent simultanément, à des niveaux différents et selon des temporalités propres à chaque acteur. Un coach ajuste sa posture en temps réel, tandis qu'une responsable de formation modifie une étape du dispositif entre deux sessions, et qu'un cadre initie un plan de pérennisation plusieurs mois après la fin de la formation. Ces régulations s'influencent mutuellement, parfois en se renforçant, parfois en créant des frictions.

De plus, le sens de la causalité n'est pas toujours unidirectionnel : une action engagée peut susciter une nouvelle évaluation, laquelle peut à son tour remettre en question des choix d'ingénierie antérieurs. Comme le rappellent Voisin et Bonamy (1996), la qualité est un processus en perpétuel ajustement, jamais stabilisé.

Il est donc plus juste de représenter ce processus non comme un cycle unique et monolithique, mais comme un ensemble de cycles enchevêtrés (figure 3), propres à chaque catégorie d'acteurs, et qui s'articulent, parfois de manière fluide, parfois de manière conflictuelle, autour d'un objectif partagé : améliorer la qualité de la formation. À l'image d'engrenages interdépendants, chaque acteur dispose d'une certaine autonomie de régulation, mais son action ne prend pleinement sens que dans l'articulation avec celle des autres. C'est précisément cette articulation, ou son absence, qui détermine en grande partie l'efficacité globale du dispositif.



Figure 3 : Interdépendance des cycles de régulation au sein du système d'acteurs

6.2. Limites

Plusieurs limites doivent être prises en compte dans cette étude. Comme dans toute étude de cas, les résultats ressortant de cette étude sont fortement contextualisés et ne peuvent être généralisés à d'autres contextes (Yin, 2018 ; Gombault, 2005). En particulier, au sein de l'institution de soins étudiée, cette étude se centre sur un seul dispositif de formation et n'interroge qu'un nombre limité d'acteurs impliqués dans cette formation.

Les entretiens ayant été réalisés en période post-Covid, marquée par une forte mobilité des cadres, cette instabilité contextuelle a probablement influencé les pratiques de régulation

observées, notamment du côté des responsables hiérarchiques. Les résultats de ce groupe pourraient donc refléter une situation transitoire plutôt qu'un fonctionnement stabilisé.

Malgré les précautions méthodologiques prises, la position interne de la chercheuse au sein du service d'évaluation expose à un risque résiduel de désirabilité sociale, susceptible d'avoir influencé aussi bien la formulation des questions que l'interprétation des réponses.

Enfin, les données reposent essentiellement sur des pratiques rapportées par les acteurs eux-mêmes, et non sur des pratiques directement observées. Il est donc possible que les régulations décrites reflètent davantage une représentation idéalisée ou consciente de ce que les acteurs font, ou pensent devoir faire, que leurs pratiques effectives.

6.3. Perspectives

Plusieurs perspectives de recherche émergent de cette étude. En premier lieu, si les résultats documentent les régulations mises en œuvre par les acteurs, ils n'éclairent pas suffisamment les conditions qui en déterminent l'efficacité. Une action de régulation ne produit pas nécessairement les effets escomptés. Il serait pertinent d'étudier plus finement les freins à l'efficacité des régulations, notamment dans les situations où les logiques d'acteurs divergent ou se neutralisent.

Deuxièmement, il serait intéressant de répliquer cette étude dans d'autres contextes de formation afin de déterminer dans quelle mesure les dynamiques observées ici sont spécifiques ou plus générales.

Enfin, cette recherche suggère également des pistes d'amélioration pour la pratique. Nous avons constaté que, malgré les nombreuses actions menées, la communication entre les différents acteurs reste limitée. La création de groupes de travail interprofessionnels pourrait favoriser la coopération, la réflexion collective sur la pérennisation des pratiques et l'identification des freins à l'amélioration continue.

Par ailleurs, il est apparu que l'évaluation formelle, bien qu'existante, n'est pas toujours mobilisée ni intégrée par les acteurs des services concernés. Réfléchir à des modalités de transmission et d'appropriation des résultats plus adaptées permettrait de mieux utiliser ces données pour soutenir la prise de décision basée sur des données objectives. Il serait également pertinent d'intégrer l'ensemble des acteurs dans la conception de l'évaluation afin de favoriser leur utilisation.

7. Références bibliographiques

- Aballéa, F. (1996). Les démarches-qualité en formation : de la qualité virtuelle à la qualité réelle. *Education permanente*, (126), 143-160.
- Ardouin, T. (2017). Evaluer : une étape sans fin. c T. Ardouin (Ed.), *Ingénierie de formation : Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie* (5^e ed., pp.207-272). Dunod.
- Bach, P. (2017). Evaluer les résultats. In P. Bach (Ed.), *Le management de projets de formation : en entreprise, administration et organisation* (pp.155-198). De Boeck Supérieur.
- Barbier, J.-M. (1994). L'émergence de l'évaluation en formation. Approche descriptive. In J.-M. Barbier (Ed.), *L'évaluation en formation* (pp 27- 62). Presses Universitaires de France
- Bardin, L. (2013a). Organisation de l'analyse. In : L. Bardin (Ed.). *L'analyse de contenu* (pp. 125-133). Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (2013b). Le codage. In L. Bardin (Ed.), *L'analyse de contenu* (pp. 134-149). Presses Universitaires de France.
- Bélair, S., Laroche, R., Laurin, J. C., et Haccoun, R. R. (1999). Maximiser le transfert des apprentissages en formation : Perspectives professionnelles. *Interactions*, 3(1-2), 105-117.
- Ben Lakhal, N. et Gara Bach Ouerdian, E. (2018). Le transfert de formation : quel rôle pour le supérieur hiérarchique ? *Management et Avenir*, 103(5), 159-179. <https://doi.org/10.3917/mav.103.0159>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Surface, E. A., et Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29(2), 270-283. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.004>
- Bosset, I. (2014). Le soutien organisationnel perçu à la formation. In Étienne Bourgeois (Ed.), *Apprendre dans l'entreprise* (pp. 193-206). Presses Universitaires de France.
- Bosset, I., et Bourgeois, E. (2016). Modes de régulation et motivation à transférer chez l'apprenant adulte : le rôle du soutien organisationnel perçu à la formation. In D. Denis et M. Lauzier (Eds), *Accroître le transfert des apprentissages : vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (pp.65-100). Presses de l'Université du Québec.
- Broucker, B. (2011). Comment maximaliser le transfert des acquis de formation dans le secteur public ? L'effectivité de la formation managériale dans l'administration fédérale belge. *Télescope. Revue d'Analyse Comparée en Administration Publique*, 17(3), 54-77.
- Burke, L. A., et Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263–296. <https://doi.org/10.1177/1534484307303035>
- Contandriopoulos, A. P., Champagne, F., Denis, J. L., et Avargues, M. C. (1993). L'évaluation dans le domaine de la santé - Concepts et méthodes. *Bulletin*, 33(1), 12-17
- Creswell, J. W., et Creswell, J. D. (2014). The selection of a research approach. In J. W., Creswell (Ed), *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (pp. 3-24). Sage Publications.
- De Ketele, J.-M. (2014). Évaluation des systèmes de formation. In A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 117-120). De Boeck Supérieur.

- Delasalle, F. et Martin, J.-P. (2014). Qualité. In F. Delasalle et J.-P. Martin (Eds), *Comprendre la formation des adultes. Mots clés, textes et auteurs* (pp.108-112). Chronique Sociale.
- Dennerly M. (2001). Qu'est-ce qu'évaluer la formation en entreprise ? In M. Dennerly (Ed.), *Evaluer la formation : des outils pour optimiser l'investissement formation* (pp. 13-44). ESF.
- Devos, C. et Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. *Savoirs*, 12(3), 9-46. <https://doi.org/10.3917/savo.012.0009>
- Dunberry, A., et Péchard, C. (2007). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives* [PDF]. UQAM/CIRDEP [CIRDEF-PSRA-Dunberry_EvaluationEntrepriseLitt2007.pdf](https://www.cirdef-psra.ca/Dunberry_EvaluationEntrepriseLitt2007.pdf) (uqam.ca)
- Faulx, D., et Danse C. (2020). Un modèle d'évaluation de la qualité au service du formateur. *Education permanente*, (223), 133-142.
- Faulx, D., et Danse, C. (2021). Comment penser les effets de ses actions pédagogiques et formatives ? In D. Faulx, C. Danse et P. Maubant (Eds). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ? : formateurs, animateurs, enseignants*, (2^e ed., pp.23-48). De Boeck supérieur.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* De Boeck.
- Figari, G. et Remaud, D. (2014). Des définitions de l'évaluation. In : C. Tourmen (Ed.), *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : Ou l'enquête évaluative* (pp. 39-47). De Boeck Supérieur.
- Frétigné C., Jahan C., Mbiatong J., Rovera C. (2020). Et si la qualité de la formation avait à voir avec une démarche intégrative ? *Education permanente*, (223), 111 -120.
- Francoeur-Marquis, C., Blanchard, C., Paiement, A.-M., et Biamby, Y. (2018). Favoriser le transfert des apprentissages d'équipes et leur performance après la formation : Quel est l'état des connaissances ? *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 59 (3), 283-291. <https://doi.org/10.1037/cap0000127>
- Gerard, F.-M. (2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation. *Gestion 2000*, 20 (3), 13-33.
- Gombault, A. (2005). La méthode des cas. In : P. Roussel et F. Wacheux (Eds). *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 31-64). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rouss.2005.01.0031>
- Grossman, R., et Salas, E. (2011). Le transfert de formation : ce qui compte vraiment. *Revue internationale de formation et de développement*, 15 (2), 103-120. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>
- Hadji, C. (2012). Pour une évaluation sachant garder raison en s'inscrivant dans une démarche méthodologiquement légitime. In : C. Hadji (Ed.), *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* (Pp. 99-203). De Boeck Supérieur.
- Hlady Rispal, M. (2015). Une stratégie de recherche en gestion : L'étude de cas. *Revue française de gestion*, 253 (8), 251-266. <https://doi.org/10.3166/RFG.253.251-266>
- Hlady Rispal, M. (2002a). La collecte des données. In M. Hlady Rispal (Ed.). *La méthode des cas : Application à la recherche en gestion* (pp. 111-136). De Boeck Supérieur.
- Hlady Rispal, M. (2002b). L'analyse des données In M. Hlady Rispal (Ed.). *La méthode des cas : Application à la recherche en gestion* (pp. 137-172). De Boeck Supérieur.

- Laurens, P. (1999). La qualité de la formation au-delà d'une logique de conformité. *Communication et Organisation*, 15. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.2182>
- Laurens, P., Domenc, M., Marquié, H., Thuau, C., Lagarrigue, P. et Gourdiér, A. (1998). *Construire la qualité de la formation*. Editions Erès.
- Lim, D. H., et Morris, M. L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Human resource development quarterly*, 17(1), 85-115. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1162>
- Machin, A. (2002). Planning, managing, and optimizing transfer of training. In K. Kraiger (Ed.), *Creating, implementing, and managing effective training and development* (pp.263-301). Jossey-Bass.
- Martin, J.-P., et Savary, É. (2013). Evaluer les apprentissages et les effets de la formation. In J.-P. Martin et E. Savary (Eds) *Formateur d'adultes : se professionnaliser, exercer au quotidien* (6^e ed., pp.288-336). Chronique sociale.
- Masingue, B. (2017). Pilotage des politiques de formation. In P. Carré et P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* : (4^e ed., pp. 425-447). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2017.01.0425>
- Meunier. (2006). Le transfert d'apprentissage : une notion à laquelle personne ne croit vraiment ? *Savoirs : revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 12(3), 47-51. <https://doi.org/10.3917/savo.012.0047>
- Milgrom, E., Mauffette, Y., Raucent, B. et Verzat, C. (2010). Pas d'accompagnement sans évaluation – pas d'évaluation sans accompagnement. In B. Raucent (Ed.), *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (pp. 313-340). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2010.01.0313>
- Pelletier, J. (1999). *L'effet du coaching par les pairs sur le transfert des apprentissages suite à la formation des aspirants policiers en matière de techniques d'intervention physique* [Mémoire en sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/3568/1/000659021.pdf>
- Péters, S., Vierset, V., Lafrenière-Carrier, B., Denis, D., et Lauzier, M. (2016). Analyse comparative et enrichissement entre les conceptions d'« expertise » et d'« incertitude » liées au transfert des apprentissages. In D. Denis et M. Lauzier (Eds). *Accroître le transfert des apprentissages : vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (pp 5- 40). Presses de l'Université du Québec.
- Pottiez, J. (2021). *L'évaluation de la formation : Pilotez et maximisez l'efficacité de vos formations*. Dunod.
- Rivard, P., et Lauzier, M. (2013a). L'évaluation de la formation. In P. Rivard et M. Lauzier (Eds.), *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines : Pour préserver et accroître le capital compétence de l'organisation* (pp. 265-296). Presses de l'université du Québec.
- Rivard, P., et Lauzier, M. (2013b). Le transfert des apprentissages In P.Rivard et M.Lauzier(Eds.), *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines : Pour préserver et accroître le capital compétence de l'organisation* (pp. 239-264). Presses de l'université du Québec.
- Rouiller, J. Z. et Goldstein, I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377-390. <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.3920040408>
- Roussel, J.-F. (2011). Le transfert : une vision adaptative et différenciée. In J.-F. Roussel (Ed.), *Gérer la formation, viser le transfert : repères théoriques, outils pratiques*. (pp. 19-34). Guérin.

- Roussel, J. (2017). Le transfert des apprentissages. In P. Carré et P. Caspar (Dir), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* : (4^e ed., pp. 537-549). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2017.01.0537>
- Schoeb, G., Courcy, F., et Lauzier, M. (2016). Soutien du supérieur immédiat comme levier au transfert des apprentissages : vers un portrait méta-analytique de ses effets directs et indirects. In D. Denis et M. Lauzier (Eds). *Accroître le transfert des apprentissages : vers de nouvelles connaissances, pratiques et expériences* (pp.225-249). Presses de l'Université du Québec.
- Stumpf, A. et Garessus, P-A. (2017). Comment évaluer la qualité d'une formation pour l'améliorer ?. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1).
<https://doi.org/10.4000/ripes.1196>
- Taylor M. (1997). Transfert d'apprentissage La planification de programmes d'éducation efficaces en milieu de travail [PDF]. Secrétariat national à l'alphabétisation.
<http://bibliotheque.copian.ca/ajout/370>.
- Torres, J.-C. (1996). Héxis et poios : essai d'une analyse conceptuelle de la qualité. *Education permanente*, (126), 31 -44.
- Vidal F. (1996). La négociation des critères, condition de la qualité. *Education permanente*, (126), 161-176.
- Voisin, A. (1996). La qualité de la formation, une nouvelle chance pour l'évaluation ? *Education permanente*, (126), 177-186.
- Voisin, A. et Bonamy, J. (1996). La qualité de la formation : effet de mode ou lame de fond ? *Education permanente*, (126), 13-29.

8. Annexe

Acteurs	Stratégies de régulation du transfert	Auteurs
Organisation	– Créer un climat favorable au transfert – Récompenser l'application des nouvelles compétences – Communiquer clairement sur les objectifs, contenus, les méthodes, et les enjeux de la formation, ainsi que les attentes en matière de transfert – Fixer des objectifs de transfert – Fournir des outils informatifs aux participants (ex : aide-mémoire) – Proposer des projets de mise en pratique – Faciliter l'identification d'opportunités d'application	(Bélair et al., 1999 ; Devos et Dumay, 2006 ; Francoeur-Marquis et al., 2018 ; Grossman et Salas, 2011 ; Machin, 2002 ; Machin, 2007 ; Pelletier, 1999 ; Rivard et Lauzier, 2013b ; Rouiller et Goldstein, 1993 ; Roussel, 2011 ; Taylor, 1997)
Supérieur	– Fournir différents soutiens (instrumental, informationnel, de performance et émotionnel) – Participer à l'analyse des besoins et préparer le contexte de travail – Identifier les freins et leviers au transfert – Négocier un contrat d'engagement – Agir comme entraîneur – Valoriser le participant – Réduire temporairement la charge de travail – Réaliser des entretiens individuels sur le transfert	(Bélair et al., 1999 ; Ben Lakhal et Gara Bach Ouerdian, 2018 ; Bosset, 2014 ; Burke et Hutchins, 2007 ; Francoeur-Marquis et al., 2018 ; Lim et Morris, 2006 ; Pelletier, 1999 ; Pottiez, 2021 ; Schoeb et al., 2016)
Formateurs	– Coordonner et gérer le transfert – Être personne-ressource pour les autres acteurs – Impliquer les acteurs dans la conception – Assurer la cohérence entre formation, organisation et individu – Planifier des exercices pratiques adaptés au contexte – Identifier les acteurs clés du transfert – Élaborer un plan de formation – Prendre en compte la réalité professionnelle des participants – Encourager la pratique des acquis – Varier les méthodes pédagogiques – Offrir des feedbacks constructifs et individualisés – Co-construire un plan d'action individuel de transfert avec le participant	(Grossman et Salas, 2011 ; Machin, 2002 ; Pelletier, 1999 ; Rivard et Lauzier, 2013b ; Taylor, 1997)
Pairs	– Constituer un groupe de soutien – Assurer un coaching pour la maîtrise et la mise en pratique	(Blume et al., 2019 ; Pelletier, 1999 ; Taylor, 1997)