



HAL
open science

Renforcer la qualité de la formation par la réflexion sur l'éthique en formation

Philippe Lacroix

► **To cite this version:**

Philippe Lacroix. Renforcer la qualité de la formation par la réflexion sur l'éthique en formation. 2018. halshs-01908696

HAL Id: halshs-01908696

<https://shs.hal.science/halshs-01908696>

Preprint submitted on 30 Oct 2018

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.

Renforcer la qualité de la formation par la réflexion sur l'éthique en formation

Philippe LACROIX

Juillet 2018

To reinforce the quality of the training by thinking the ethics in training

Résumé

En France, face à une forte pression médiatique, la qualité de la formation, ou en formation, est devenue un leitmotiv, mais aussi un objet introuvable, de nombreux discours des décideurs politiques et des opérateurs de la formation, au point d'en faire une politique publique. La puissance publique française a choisi la voie législative et réglementaire, en 2014. Celle-ci est devenue pleinement opérationnelle en 2017. Nous situons la qualité, en tant qu'objet d'une construction sociale historisée, dans l'approche socioéconomique de l'économie des singularités qui repose sur des marchés-jugements. La formation, en tant que bien d'expérience et service de co-production, est percluse d'incertitudes résultantes de l'information imparfaite transportée par la nature même du service. On pose aussi la question légitime de savoir si nous ne serions pas face à une idéologie managériale à l'œuvre. Notre hypothèse est que la qualité de la formation serait un instrument de l'action publique au service de la recomposition de l'État. Sur ces bases, il est proposé d'ouvrir la réflexion sur l'éthique en formation. Elle apparaît de nature à apporter un nouveau cadre d'action plus propice à dépasser les difficultés et les ambiguïtés de la qualité de la formation. Notamment, il est proposé d'ouvrir un espace de travail et de recherche sur l'éthique délibérative de la formation.

Mots clés : Qualité de la formation ; économie de la formation ; éthique ; idéologie managériale ; recomposition de l'État, économie des singularités.

Abstract

In France, the quality of training or quality in training becomes a leitmotiv due to strong pressure of media but but it turns out that this topic is not found in many speeches of policy makers and training actors. As a consequence a public policy was built to bring an answer and the French public authorities chose both the legislative and regulatory ways, in 2014, which became fully effective in 2017. The quality is an object of a historized social construction, in the socio-economic approach of the economy singularities based on market judgments. Training, as an experience good and a co-production service,

is crippled by uncertainties resulting from imperfect information conveyed by the very nature of the service. We also ask the legitimate question of whether we would not face a managerial ideology at work. Our hypothesis is that the quality of training would be an policy instrument in the service of the recomposition of the State. On these bases, it is proposed to open the thinking on ethics in training. It seems likely to provide a new framework of action more conducive to overcome the difficulties and ambiguities of the quality of training. In particular, it is proposed to open a workspace and research on deliberative ethics in training.

Key words : Quality of training, Vocational training economy, ethics, managerial ideology, recomposition of the State, economy of singularities.

Nul ne s'oppose à l'idée qu'une formation doit être de qualité. Elle semble être frappée du sceau du bon sens. Cependant, l'évidence ne cache-t-elle pas une réalité plus complexe ? Les mots et les notions autour de la qualité sont-ils des concepts opérationnels et nous permettent-ils de penser les pratiques de formation ? Il convient de toujours s'étonner de ce qui semble aller de soi, de ce qui apparaît évident et nous devons toujours questionner ce qui donne à penser qu'il n'y a pas de questions.

En France, sous une pression médiatique insidieuse et ancienne, le thème de la qualité de la formation est venu au premier plan. Une suspicion s'est installée depuis longtemps prenant la forme, par exemple, de la boutade du « stage de macramé ». Cela tend à remplacer tous les discours et permet une grande économie de moyens de réflexion. Dès lors, il est instillé dans l'opinion publique la nécessaire intervention des autorités pour réguler un secteur qui serait ouvert aux quatre vents des dérives. Celles-ci, qu'elles soient de nature sectaire, financières et plus largement crapuleuses, seraient inhérentes à la formation elle-même. À notre connaissance, aucun élément ne vient en démonstration de cette hypothèse. Dans la masse des 1,15 milliards d'heures de formation réalisées¹ en 2014, en France, certaines formations peuvent ressembler aux caricatures présentées dans certaines émissions de télévision qui ne reculent pas devant l'artifice facile du spectacle, pour mettre en avant le sensationnel. L'analyse rigoureuse est mise de côté car peu importe devant la mise en spectacle. Mais tous les professionnels de la formation savent bien que les caricatures sont des caricatures et que des faits pointés à la télévision demeurent très marginaux.

Après plusieurs tentatives depuis 1993, la puissance publique s'est dotée d'un cadre légal en 2014 dont les éléments réglementaires et opérationnels sont en vigueur² depuis le 1^{er} janvier 2017. Dans

¹ Annexe au projet de Loi de finance 2018 pour la formation professionnelle - https://www.performance-publique.budget.gouv.fr/sites/performance_publique/files/farandole/ressources/2018/pap/pdf/jaunes/Jaune2018_formation_professionnelle.pdf

² C'est finalement au travers de l'article 8 de la loi du 5 mars 2014 qu'est créé un nouveau chapitre au sein du livre VI du code du travail relatif à la qualité des actions de formation professionnelle continue. L'article L. 6316-1 du code du travail précise que les OPCA, les OPACIF, l'État, les régions, Pôle emploi et l'AGEFIPH s'assurent, lorsqu'ils financent une action de

cet article, nous centrons l'analyse sur la qualité de la formation telle qu'elle est issue de ce cadre légal et réglementaire. Nous partons de l'hypothèse que ce cadre transforme en profondeur l'activité des organismes de formation et leurs relations à leurs commanditaires. Nous n'abordons pas les pratiques de la qualité dites volontaires.

La question que nous avons à nous poser est celle des raisons qui ont conduit à l'émergence, il y a une quinzaine d'années, du thème de la qualité de la formation. Quelles sont les conditions sociales, politiques qui ont conduit à ce qu'il soit intégré dans le cadre législatif et réglementaire de la formation ? Deux axes de compréhension sont en concurrence : le premier s'organise autour de l'inscription de l'activité de formation dans l'idéologie fonctionnaliste qui conduit à penser qu'il existe une bonne manière de faire pour piloter la formation. Elle n'est que l'avatar pour la formation de l'idéologie plus large qui a envahi l'espace du management et de la gestion des entreprises et des services publics. Le deuxième se conçoit autour de la question de la recomposition de l'État. Celui-ci se remodèle depuis une quinzaine d'années à partir de la place croissante des collectivités territoriales et des EPCI et, d'autre part, des questions posées quant à la place et au positionnement de la puissance publique dans les régulations de l'intérêt général. Nous devons aussi prendre en compte un troisième axe que nous ne détaillerons pas dans cet article. La sociologie économique montre que la qualité des produits et des services est une construction sociale, incertaine et conflictuelle (Karpik, 1989 ; Callon et al., 2000).

Dans une première partie, il est rappelé combien la qualité de la formation est assujettie aux relations que les acteurs entretiennent et ne fait pas l'objet d'une conceptualisation univoque. Ce rappel permet d'exposer, dans la deuxième partie, d'une part, la composante idéologique de la qualité et, particulièrement de la formation, pour d'autre part, nous analyser la qualité de la formation du point de vue des technologies de gouvernement, c'est-à-dire, de l'instrumentation de l'action publique. Nous tenons pour acquis que la formation tend vers une composante consommatoire, ce qui permet d'appréhender les bénéfices pour l'apprenant et l'acheteur de la formation. Dans la troisième partie, il s'agit de s'appuyer sur ces constats pour tenter d'exposer la nécessité sociale d'une réflexion approfondie et de l'ouverture de discussions sur la question de l'éthique des pratiques de formation, dans le but de réintroduire l'apprenant dans le système. L'éthique doit permettre de dépasser les difficultés conceptuelles de l'approche par la seule qualité.

formation professionnelle continue et sur la base de critères définis par décret en Conseil d'État, de la capacité du prestataire de formation à dispenser une formation de qualité. Le décret² n° 2015-790 du 30 juin 2015 est entré en vigueur le 1er janvier 2017. C'est donc par la voie légale et réglementaire que la puissance publique a décidé d'agir. L'action principale est dévolue aux principaux financeurs de la formation professionnelle continue, à l'exception des entreprises en propre. Le décret définit six « critères qui ont pour vocation d'améliorer la lisibilité de l'offre de formation, d'inciter les prestataires de formation à donner davantage d'informations utiles aux financeurs et aux bénéficiaires, notamment sur les résultats obtenus aux examens et d'accès à l'emploi, et d'accroître la capacité de l'offre de formation à s'adapter aux besoins du public à former. Les prestataires de formation peuvent répondre à ces nouvelles exigences en répondant aux grilles d'évaluation interne mises en place par les financeurs de formation, ou en justifiant d'une certification qualité ou d'un label inscrit sur une liste publiée par le Cnefop. Les prestataires de formation dont la capacité a été vérifiée sont ensuite inscrits sur le catalogue de référence du financeur de formation. » <http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/dgefpro-formpro-qr-janvier2016.pdf>

La qualité de la formation, à la recherche d'un objet introuvable

Il peut sembler paradoxale de poser la question de la qualité de la formation (QF) tant cela semble, dans une première approche, couler de source. Mais, si nous interrogeons les différents types d'acteurs qui gravitent autour de l'objet formation, nous rencontrerons autant de réponses qu'il y a de types d'acteurs. La réponse classique à partir de la « satisfaction » est proprement inconsistante. La notion de qualité est éminemment polysémique et relative et elle est toujours une construction sociale historisée (Luttringer, 2015). Nous en avons démontré la raison première dans un article précédent (Lacroix, 2016). L'action de formation est un système sociotechnique complexe de coproduction, impliquant pas moins de quatre familles d'acteurs : l'organisme de formation, le formateur, l'acheteur de la formation et le bénéficiaire de l'action, auxquels il faut ajouter les modalités des situations d'apprentissage mises en œuvre.

Les promoteurs et les défenseurs des démarches actuelles de la QF développent deux principaux arguments. Selon le premier, nous devons reconnaître les succès que les démarches que nous évoquons permettent d'engranger. D'une part, il y aurait un niveau de satisfaction accru et, d'autre part, de nombreux risques seraient écartés (dont le risque principal des personnes s'activant dans la formation). Selon le second, il conviendrait de sortir des approches trop bureaucratiques de la gestion des compétences, des parcours et de la formation par les syndicats. Ceux-ci préféreraient rester dans des systèmes éloignés de la réalité mais très rémunérateur en terme symbolique, plutôt que de faire quelque chose de plus pertinent où ils perdraient les références de leur jeu d'acteur traditionnel.

Ces approches sont partielles et proposent des analyses trop réduites pour comprendre les difficultés conceptuelles et opérationnelles. Des économistes et des sociologues ont eu le mérite de poser les bases d'une théorisation fructueuse en s'alliant dans la critique de l'idée du marché parfait. Cela a conduit à mettre en évidence le caractère éminent variable de la qualité, avec des conséquences considérables sur le fonctionnement des marchés (Cochoy, 2015). Dans les années 60, Kevin Lancaster a introduit la théorie des choix de consommation dans laquelle un consommateur ne choisit pas un produit en tant que tel mais différencie les produits sur telle ou telle caractéristique particulière. Le choix d'une caractéristique conduit à choisir un produit dans lequel la caractéristique est incorporée (Lancaster, 1966). Plus récemment, Lucien Karpik a conceptualisé ce qu'il appelle les marchés-jugement dans lesquels les consommateurs s'écartent d'une analyse d'un produit par le prix pour juger des caractéristiques singulières (Karpik, 1989, 2007). Elles reposent sur des mécanismes sociaux de réputation, de confiance et d'engagement, soutenus par des dispositifs techniques tels que des guides ou des référencements, conduisant à un processus de qualification propre à chaque consommateur. Ce processus conduit à sortir de la relation d'échange pour encadrer les jugements sur les singularités du bien dans les rapports sociaux.

Cela éclaire la question de la qualité de la formation. La formation, en tant que bien d'expérience et service de co-production, est percluse d'incertitudes résultantes de l'information imparfaite transportée par la nature même du service. Une formation (nous devrions certainement parler d'action de formation) est un ensemble de caractéristiques qui seront variablement retenues par l'acheteur, le « prescripteur », l'apprenant, le certifieur, le contrôleur. Chacun prendra ce qui l'intéresse de la place qu'il occupe dans le système, au sein de marchés-jugement pouvant rentrer en tension, voire en concurrence. Dans ce contexte, la QF viserait à réduire le « bruit ambiant » et les

zones d'incertitudes générant des capacités de pouvoir de certains acteurs sur le système. Cependant, l'asymétrie d'information n'est pas résolue à travers la mise en œuvre de dispositifs de signaux. La preuve doit être apportée que le contrôle est bien effectué par une autorité indépendante. Donc qu'une relation de confiance est possible (Lupton, 2009).

Qualité de la formation, ensemble de pratiques sociales à la croisée de l'idéologie managériale, des instruments de l'action publique et d'une utilité pour les consommateurs de la formation

La qualité de la formation est-elle une idéologie managériale ?

Afin d'analyser et de comprendre les processus à l'œuvre dans la mise en place du discours et des pratiques sur la qualité de la formation, il peut être utile de revenir au concept d'idéologie. Il nous éclairera sur les rapports de forces existantes et les relations entre les acteurs. Depuis une quinzaine d'années, nombre d'acteurs d'influence du champ de la formation ont eu un recours intensif à des procédés purement rhétoriques dans le but de faire adhérer les professionnels à la cause de la qualité de la formation. Ils sont parvenus à imposer une vision de la formation conduisant à des pratiques administratives qui sont celles de l'assurance qualité, telles qu'on les trouve dans de très nombreux secteurs d'activité. C'est ce qu'il nous faut mieux comprendre pour en introduire des éléments de critique. Le philosophe allemand Karl Jaspers analyse l'idéologie et arrive à une définition particulièrement éclairante. « *Une idéologie est un complexe d'idées ou de représentations qui passe aux yeux du sujet pour une interprétation du monde ou de sa propre situation, qui lui représente la vérité absolue, mais sous la forme d'une illusion par quoi il se justifie, se dissimule, se dérobe d'une façon ou d'une autre, mais pour son avantage immédiat.* » (Jaspers, 1954, p. 403). Ainsi l'idéologie construit des illusions qui orientent les pratiques sociales et, en conséquence, conditionnent les pratiques et les relations de travail. Elle opère une distorsion du réel pour qu'un groupe d'acteurs puisse imposer sa domination symbolique et, sui generis, sur les pratiques sociales. L'idéologie est un espace de légitimation qui permet notre consentement et notre coopération (Weber, 2004) et c'est un filtre du réel. Elle est donc mystifiante car les conditions et les raisons réelles de sa production sont masquées.

C'est le sociologue Vincent de Gaulejac qui décrypte de la manière la plus approfondie l'idéologie dans le champ du travail, au travers de l'analyse de ce qu'il nomme « l'idéologie de la gestion » (De Gaulejac, 2014). Elle imprègnerait en profondeur nos univers de travail, dans une impression de normalité. Pour ce sociologue, le processus serait apparu dans les multinationales pour ensuite se répandre dans les entreprises publiques et par la suite, par un mimétisme, dans le service public. L'excellence et la performance individuelle sont la norme. Celles et ceux qui n'y parviennent pas sont des « mauvais » (De Gaulejac, 2014). La conséquence du succès de cette idéologie est directement observable. Les salariés sont passés de la révolte au stress et de l'action collective au ressenti personnel

Aussi, l'idéologie managériale porte l'illusion qui consiste à croire que la réalité peut être comprise et maîtrisée, à condition de pouvoir tout contrôler par des procédures et tout mesurer. On se donne des procédures qui fournissent l'illusion de l'objectivité.

C'est depuis les années 1990 que le thème de la qualité a envahi le répertoire lexical utilisé dans les entreprises. Cette diffusion a permis de dépasser constamment les objectifs de performance. En parallèle, la qualité de la formation est devenue une réalité gestionnaire avec les premières normes qualité dans le courant des années 1990. Il est rapidement apparu que le discours sur la qualité de la formation, formulé en termes qui prennent l'apparence technique d'un discours managérial, s'est dérobé à toute discussion publique et a pris une valeur normative. Il est devenu un cadre idéologique irréfutable. La qualité de la formation apparaît souvent comme une doctrine formulée (une doxa) et utilisée par des décideurs et des prescripteurs qui, d'une part, passent outre la délibération politique et éthique et, d'autre part, ne s'intéressent pas à la réflexion et à la recherche sur les situations d'apprentissage et l'andragogie.

Notre hypothèse est que la qualité de la formation repose sur cinq principaux principes cachés :

- C'est un système de simplification qui fait rentrer la diversité des situations de formation et d'apprentissage dans un ensemble de catégories prédéfinies et dont les réponses précèdent toujours les questions.
- C'est un moyen en vue d'une fin qui est de justifier ce qu'il faut faire, comment le faire, ce qu'il faut supprimer. C'est une justification en droit et en morale dans le but d'instaurer un pouvoir.
- C'est une désignation de causes uniques et simplifiantes, voire une causalité magique. Le manichéisme est proche, ainsi que la diabolisation.
- C'est une réification car elle se présente comme universelle et hors de l'histoire, alors qu'elle n'est qu'un ensemble daté dans un lieu particulier.
- Elle se pare des habits du logos pour jouer essentiellement des partitions du pathos et de l'éthos, à partir des sentiments d'admiration de la chose technique, de la répulsion envers la complexité et l'indignation facile. Elle se prête en cela parfaitement au traitement médiatique : sensationnalisme, surexcitation permanente, prédominance de l'émotion sur l'analyse, hystérie de la lisibilité (tout doit être immédiatement lisible et transparent), grégarisme, idéologie de l'instantané, propension à s'ériger en défenseur de causes morales, etc.

Le thème de la qualité de la formation suppose le singulier du mot formation. Cela permet d'assoir son caractère universel et inéluctable et, plus précisément, cela permet de gommer toutes les singularités existantes dans l'ensemble des formations. Selon l'idéologie de la qualité de la formation, que ce soit dans l'entreprise comme en direction des demandeurs d'emploi, la performance comme le bonheur des masses ne peuvent découler que des bonnes organisations, des règles, des processus et des procédures. De nouvelles structures de formation, toujours plus formelles, devraient résoudre les difficultés. Et, in fine, la qualité de la formation renvoie à une représentation où la formation serait une relation duelle entre un formateur et un apprenant. Inévitablement, du fait de l'idéologie de la qualité de la formation, les formations quitteront les sphères juridiques des codes de l'éducation et du travail pour rejoindre les contrées du code de la consommation.

Dans un autre registre, les travaux du CNEFOP³ constituent une référence intéressante pour analyser l'idéologie managériale évoquée. Cette instance officielle joue un rôle central. Le CNEFOP référence⁴,

³ Conseil National de l'Emploi, de la Formation et de l'Orientation professionnelles

notamment, trente certifications et labels, en date du 22 mars 2018, comme satisfaisants au Décret du 30 juin 2015, auxquels s'ajoutent vingt et un labels spécialisés, à la date du 3 janvier 2017. À ce niveau pléthorique, ce n'est plus un nombre important mais il s'agit d'une profusion qui ne confère pas une lisibilité pertinente et dont nous pouvons nous interroger sur les raisons et le sens de cette situation. Par ailleurs, pour illustrer les difficultés existantes, le CNEFOP identifie⁵ une chaîne de la qualité de la formation professionnelle. L'analyse part d'une réflexion pertinente en matière d'analyse du travail et, plus largement des pratiques humaines, à savoir que le résultat d'une action est le fruit de la conjonction de sous-actions. Cela est bien connu des ergonomes et se traduit, par exemple par le diagramme d'Ishikawa utilisé pour étudier les causes d'un incident ou d'un accident. Si les prémices de la réflexion sont intéressantes, le résultat n'est pas sans produire expectative et interrogation. De quel point de vue se situons-nous ? La réponse est-elle du commanditaire, de l'acheteur, du financeur, de l'opérateur de formation ou, peut-être, de la personne sensée être la bénéficiaire de l'action ? Ce schéma d'une chaîne de la qualité est très complexe et laisse penser à l'adage « qui trop embrasse, mal étreint ». Ainsi, selon le schéma proposé, la qualité de la formation serait le résultat de dix-sept processus de qualité. Nous y trouverions la qualité des dispositifs de veille, la qualité de l'orientation, la qualité du lien entre formation et emploi, la qualité des achats, la qualité de l'ingénierie de formation, etc. Autant dire l'univers évoqué semble d'une existence improbable, tant il répond à une conjonction des astres introuvable. Qu'une dimension manque, qu'un des dix-sept processus soit absent et c'est l'ensemble qui s'écroulerait car la résistance d'une chaîne est celle de son maillon le plus faible.

Une construction sociale utile ?

La qualité de la formation que nous analysons dans cet article est le résultat d'une volonté première de la puissance publique qui l'a traduite dans un texte législatif et un décret (Cf. Annexe). L'utilisation de ces technologies de gouvernement conduit à ce que la qualité de la formation s'inscrive dans l'action publique. Cela nous permet d'émettre l'hypothèse que la QF est un instrument de l'action publique (Lascoume et Le Galès, 2004, Lascoume et Simard, 2011). Ce concept doit nous permettre de comprendre les ressorts et les tensions existants entre les acteurs et les relations à la puissance publique. L'instrument n'est pas neutre. L'analyse par les instruments permet d'éviter de se focaliser sur la décision stratégique ou politique et ouvre l'analyse sur la conception des moyens de l'action publique (ou managériale). Dans ce cadre, la QF est un dispositif technique et social introduit par voie législative et réglementaire, organisant les rapports sociaux du champ de la formation en fonction des représentations de l'appareil d'État, lui permettant d'en être le tuteur. Ce faisant, l'État impose un intérêt général aux mandataires que sont les organisations paritaires et les principaux financeurs, à l'exception des entreprises. En tant qu'instrument d'action publique mais aussi de gestion, la QF déplace les relations de pouvoirs entre les acteurs dans une nouvelle logique de conformation-résistance. Les six critères du décret du 30 juin 2015 sont autant d'éléments de standards dont l'imposition organise les relations entre les parties prenantes. Ce faisant, la qualité de la formation tend à devenir un moyen de la régulation des marchés, où sous une apparente simplicité, se dissimule, en fait, une certaine complexité.

⁴ CNEFOP : <http://www.cnefop.gouv.fr/qualite/liste-des-certifications-et-labels-generalistes-du-cnefop.html>

⁵ <http://www.cnefop.gouv.fr/rapports-139/shema-1-la-chaine-de-la-qualite-de-la-formation-professionnelle.html>

En tant qu'instrument d'action publique, la QF ne possède aucune neutralité technique, elle est profondément enchâssée dans les stratégies politiques et elle résulte, d'une certaine manière, de la fascination qu'ont nombre de décideurs envers l'innovation instrumentale. La qualité de la formation incorpore des représentations de l'État sur les acteurs de la formation et, notamment, les prestataires et les acheteurs. Ces deux familles apparaissent comme devoir être mis en tutelle ou, tout du moins, à être accompagnés du fait d'une certaine incapacité à l'autorégulation. Elle incorpore, aussi, des savoirs méthodologiques issus du monde des grandes entreprises, où l'État tend à imiter leur organisation, dans une certaine forme de mimétisme entre les secteurs public et marchand (Le Galès et Scott, 2008).

La qualité de la formation peut s'interpréter comme l'action volontaire de l'État pour conserver une forme tutélaire d'activité au moment où, en parallèle, celui-ci perd de ces prérogatives par l'extension de la décentralisation ou plutôt, de ce qu'il convient mieux de décrire comme une centralisation régionaliste. Ainsi, la qualité de la formation participerait à la recomposition de l'État (Halpern et al. 2014). N'ayant plus la première main sur les politiques de formation, l'instrumentation de l'action publique par la qualité serait un moyen pour conserver un potentiel d'action et d'intervention par un contrôle décentré. La qualité de la formation procéderait à une sorte de « révolution bureaucratique », selon le terme initié par Weber et repris par Le Galès pour rendre compte des transformations de l'État britannique (Le Galès et Scott, 2008). Par les deux réformes de la formation de 2009 et 2014, l'État a dû céder ses prérogatives notamment aux régions. Celles-ci ont principalement initié des politiques d'achat de formation en direction de publics cibles, en choisissant, pour la plus grande majorité de ne pas intervenir sur d'autres champs, plus en prise aux entreprises. Dans le même temps, l'État a instrumenté par la voie législative et réglementaire sa volonté de continuer à intervenir, sous couvert de l'intérêt général des apprenants. Mais, ce type d'instrument n'est pas neutre. D'autres étaient possibles (Halpern et al. 2014), comme l'incitation à la négociation sur des normes et des standards, ou encore, par des dispositifs de partage de l'information sur les organismes de formation et sur leur offre. Sur cette question, dans le premier cas, l'État serait devenu mobilisateur et, dans le second, il aurait utilisé des moyens de la communication démocratique. Par son choix d'instrument, l'État a conservé un potentiel important de tutelle sur l'ensemble des acteurs de la formation.

Alors que les démarches dites volontaires n'avaient rencontré que peu de succès, pour de nombreux professionnels de la formation, la démarche de QF, initiée depuis 2014, apparaît comme porteuse d'un potentiel de transformations positives dans l'activité des organismes de formation et dans l'activité pédagogique. Qu'est-ce qui a changé ? Ce sont deux conditions qui ont profondément modifié le contexte d'action des organismes de formation et des acheteurs. D'une part, le cadre légal et réglementaire donne une nouvelle légitimité et un caractère de contrainte. D'autre part, l'irruption des intermédiaires mandatés que sont les opérateurs désignés par la loi génère une situation de tiers de confiance, de visibilité accrue, de lisibilité par la relative simplicité d'un référentiel défini par seulement six critères⁶. En outre, la QF est un vecteur de professionnalisation des acteurs professionnels de la formation et, notamment, des organismes de formation. Cependant, si la QF met l'accent sur les conditions d'efficacité pédagogique d'une action de formation, il ne faut

⁶ Ce point doit immédiatement être relativisé car chaque critère est objectivé par plusieurs indicateurs et, en final, vingt-et-un indicateurs sont identifiés dans le référentiel Datadock.

pas perdre de l'esprit qu'elle rentre difficilement dans la singularité des relations existantes entre des apprenants et des formateurs, dans le cadre de leur soliloque professionnel.

En outre, en mettant l'accent sur la chaîne organisationnelle de production des actions de formation, la QF conduit à donner un nouveau statut à l'apprenant, celui de consommateur. Il a longtemps été défini comme le bénéficiaire de la formation, dans une logique se rapprochant au champ de l'action sociale. C'était, notamment, le vocabulaire dans les politiques publiques de l'emploi. Les demandeurs d'emploi pouvaient bénéficier d'une formation qui était octroyée avec plus ou moins de générosité. Avec la QF, d'une part, et les processus d'individualisation introduits par le Droit Individuel à la Formation (DIF) en 2004 et le Compte Personnel de Formation (CPF) en 2014, d'autre part, la figure du consommateur apparaît. Aux côtés des Codes du travail et de l'éducation, le Code de la consommation va jouer un rôle croissant dans les prochaines années. Il s'agit de renforcer sa sécurité et d'améliorer son information en amont et en aval du service de formation.

La démarche de qualité de la formation initiée en 2014 possède des atouts que nous avons choisis de ne pas détailler dans cet article. L'enjeu réside, très certainement, dans le fait de les conforter afin que la QF ne puisse se résumer à sa dimension managériale ou à celle d'instrument d'action publique. Elle peut trouver une profondeur pragmatique supérieure par son renforcement par d'autres voies d'actions collectives et, tout particulièrement, celle du recours à la délibération éthique. C'est la réflexion que nous entendons maintenant ouvrir.

Besoin d'une réflexion sur l'éthique pour prolonger celle sur la qualité de la formation

Dans la démarche QF, l'apprenant apparaît comme l'élément pauvre du système, au sens où on peut être surpris qu'il n'en soit pas le cœur. La démarche est conçue autour d'un système organisationnel dont les éléments constitutifs doivent être garantis. Elle méconnaît l'apprenant dont on ne reconnaît pas de capacité à peser et encore moins à intervenir sur les moyens des dispositifs de formation. Elle ne l'évoque que dans le critère 6, au travers du seul indicateur 6.1, défini comme la « Capacité de l'OF à produire des évaluations systématiques et formalisées des actions de formation auprès des stagiaires ».

Globalement, il n'est pas pensé qu'apprendre soit le seul fait de l'apprenant qui doit trouver un intérêt à fournir les efforts et le travail nécessaire à l'acte d'apprendre. Toute l'ingénierie de formation et pédagogique, aussi sophistiquée et complète qu'elle soit, ne pourra que favoriser la motivation et permettra de fournir des situations d'apprentissage mais jamais, elle n'entraînera l'implication réelle et automatique de la personne apprenante et elle ne garantira pas le résultat. Apprendre est une activité exigeante pour l'apprenant.

C'est la raison pour laquelle, de ce diagnostic, il résulte l'impérieuse nécessité d'adjoindre à la QF une réflexion sur l'éthique de la formation.

Il n'y a pas de réponses éthiques en tant que telle mais, il existe juste des questions éthiques qui possèdent la vertu de nous conduire à la réflexion personnelle et collective sur nos pratiques professionnelles dans le champ de la formation. Il s'agit d'encadrer l'action du Prométhée-formateur. Plus précisément, il s'agit de limiter le pouvoir du formateur, de l'organisme de formation et de

l'acheteur de formation qui ne peuvent agir que dans le cadre d'un libre consentement éclairé de l'apprenant et de la garantie de la dignité de la personne humaine⁷. Des obligations doivent exister à toutes les étapes du processus d'élaboration et de réalisation des formations telles que l'évaluation des bénéfices et des risques, le respect de la volonté de l'apprenant, le secret de l'acte d'apprentissage. En outre, il doit exister des garanties contre les risques de dérives financières et les risques de manipulation.

En premier lieu, les professionnels de la formation doivent définir la portée du respect de la dignité humaine, même si l'on tient pour irrécusable l'impératif kantien selon lequel toute personne doit être traitée « toujours comme une fin et jamais simplement comme un moyen ».

La formation n'est pas neutre pour une personne, surtout lorsqu'elle est d'une durée conséquente, supérieure à quelques jours. Elle ne conduit pas uniquement à acquérir de nouveaux savoirs et de nouveaux savoirs-agir. Elle conduit à une certaine forme de « remembrement interne » de la personne et, en conséquence, elle induit des équilibres nouveaux avec ses proches. La personne se forge de nouvelles représentations sociales et un système d'attitudes nouveau qui la conduisent à des comportements nouveaux dans toutes les situations sociales. C'est, notamment le cas, dans les relations de couple qui se trouvent profondément déséquilibrées à l'issue de la formation suivie par l'un des partenaires du couple. La personne a souhaité progresser professionnellement, voire changer d'activité professionnelle mais avait-elle anticipé ce que cela impliquait dans ses relations affectives, relationnelles, familiales ? L'a-t-elle souhaité ? N'est-il pas, dès lors, de la responsabilité des professionnels du conseil en évolution professionnelle d'attirer positivement et complètement l'attention sur ce point. N'ont-ils pas à accompagner la personne, en amont de son choix d'une formation, sur les risques inhérents à cette situation ? Mais revient-il à la personne de déterminer souverainement ce qu'elle considère comme conforme, ou non, à sa dignité et à son choix de vie ? Ou, au contraire, existe-t-il des impératifs sociaux de formation dont le respect s'impose, y compris à la personne, le cas échéant, contre sa propre volonté ? Nous percevons bien que ces questions éthiques existent et, que selon les réponses que nous y donnerons, des pratiques très différentes seront mises en œuvre.

La règle de droit doit être le bon serviteur de l'éthique et non l'inverse. Cela conduit à ce que la règle n'est jamais première et qu'elle doit éviter d'être trop bavarde. Notamment, elle doit laisser un libre jugement au formateur quant à ses pratiques qu'il se doit d'interroger avec les apprenants. En particulier, qu'est-ce qu'une formation juste ou comment introduire l'idée de justice sociale en formation ? À partir de cette question, c'est la recherche d'un barrage efficace à l'individualisation croissante, comme logique pédagogique, pour introduire la logique d'égalité.

Ce sont sept premières questions éthiques qui apparaissent devoir faire l'objet d'une délibération collective ou, comme le dit Habermas, faire l'objet d'une discussion (Habermas, 1992). Une action de formation repose le plus souvent sur une asymétrie de positions et sur l'établissement de relations interpersonnelles engageantes. Aussi, le questionnement collectif est susceptible de favoriser une

⁷ À cette étape de la réflexion, nous pouvons nous inspirer des principes sur lesquels se fondent les textes internationaux relatifs à la bioéthique. S'il ne sont qu'en filigrane dans les plus anciens, le Code de Nuremberg (1947) et la Déclaration d'Helsinki de l'Association médicale mondiale (1964) relatifs à la recherche biomédicale, le principe figure en tête de la Convention d'Oviedo du Conseil de l'Europe en date du 4 avril 1997 et des Déclarations universelles de l'Unesco sur le génome humain et les droits de l'homme du 11 novembre 1997, sur la bioéthique et les droits de l'homme du 19 octobre 2005.

amélioration de la formation, qui sera réellement perçue par tous les acteurs et, en premier lieu, les personnes apprenantes. Ces questions peuvent s'énoncer sous la forme de garanties pour les personnes apprenantes.

- Garantir l'équité d'accès à la formation et aux moyens pertinents d'apprentissage.
- Garantir la réfutabilité des concepts et des méthodes utilisés pour l'ingénierie de formation et pédagogique.
- Garantir l'évaluation des professionnels formateurs par les apprenants.
- Garantir contre les violences institutionnelles, tout autant pour les « usagers » que pour les professionnels.
- Garantir le non empiètement de la vie personnelle, pour leur sécurité physique et psychique.
- Garantir contre la limitation abusive de la liberté.
- Garantir la citoyenneté en formation.

Enfin, alors que les techniques numériques peuvent être utilisées à des desseins les plus éloignés des besoins et des intérêts des personnes, les responsables des formations, à quelque niveau que ce soit, doivent avoir la préoccupation constante des données personnelles. Les personnes apprenantes sont propriétaires de leurs données personnelles. Elles doivent avoir la garantie absolue de la part, notamment, des organismes de formation et des formateurs qu'elles ne seront jamais utilisées sans leur consentement éclairé et explicite. Ces données concernent, non seulement, leurs éléments biographiques actuels et passés, mais aussi et peut-être surtout, toutes les données susceptibles d'être recueillies manuellement ou automatiquement, à l'occasion de ses apprentissages. Cela inclus les données durant les situations d'apprentissage elles-mêmes ou qu'elles soient enregistrées en amont ou en aval de la situation. D'une manière générale, le RGPD⁸ doit être le cadre juridique repère des opérateurs de formation. Il doit conduire à ce que les données, ainsi recueillies, soient conservées avec une durée compatible à la stricte nécessité de leur utilisation au seul bénéfice de la personne.

Conclusion

Le cadre légal de la qualité de la formation participe d'un changement de culture des professionnels de ce secteur d'activité. Ce n'est pas qu'ils œuvraient précédemment sans qualité mais les injonctions légales définissent de nouvelles logiques d'action. Si nous en restons sur le chemin entre l'idéologie managériale à l'œuvre et l'instrumentation d'action publique, le résultat à moyen terme ne sera pas en faveur des apprenants. En effet, elles peuvent tendre à légitimer une approche visant à sécuriser prioritairement les acteurs professionnels et à toujours plus éloigner les sujets sociaux apprenants de leur formation, malgré l'irruption de la figure du consommateur dans la relation de co-production de formation. Cette situation n'est pas irréversible. La démarche initiée, depuis 2014 en France, présente des caractères indéniables à favoriser l'innovation et une attention collective aux

⁸ RGPD : Règlement général sur la protection des données entrant en vigueur le 25 mai 2018. Règlement (UE) 2016/679 du Parlement européen et du Conseil du 27 avril 2016 relatif à la protection des personnes physiques à l'égard du traitement des données à caractère personnel et à la libre circulation de ces données, et abrogeant la directive 95/46/CE. Le RGPD est d'application directe. Cette nouvelle législation constitue un cadre unique pour la protection des données personnelles des ressortissants européens, tant sur le territoire de l'Union Européenne, qu'en dehors. Au-delà de l'uniformisation des démarches et obligations, le RGPD prend en compte les impacts du numérique sur les données personnelles.

apprenants dans leurs apprentissages et leur « bien-être en formation ». La condition apparaît dans l'enjeu d'une réflexion éthique. Il revient, notamment, aux acteurs de la formation d'engager une réflexion volontaire sur l'éthique de la formation et, tout particulièrement, à partir de l'éthique de la discussion ou de la délibération.

Références

- CALLON, M., MEADEL, C., RABEHARISOA V. (2000). « L'économie des qualités ». *Politix*, vol 13, n°52, p. 211-239.
- COCHOY, F. (2015). « La sociologie économique relationniste ». In : Cochoy, F., (dir), *Du lien marchand, comment le marché fait société*. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- HABERMAS, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge, Mass. MIT Press.
- HALPERN, C., LASCOUME, P., Le Galès, P. (2014). « L'instrumentation et ses effets ». In : HALPERN, C., LASCOUME, P. et LE GALES, P., (dir), *L'instrumentation de l'action publique*. Paris, Presses de Sciences Po.
- De GAULEJAC, V. (2014). *La société malade de la gestion*. Paris, Le Seuil, Coll. « Points Économie ».
- GREK, S., LAWN, M. & OZGA, J. (2011). Introduction : qualité, évaluation, européanisation et gouvernance de l'éducation. *Education et sociétés*, no 28,(2), 5-19. DOI :10.3917/es.028.0005.
- JASPERS, K. (1953). *The origine et goals of history*. New Haven, CT, Yale University Press.
- KARPIK, L. (1989). « L'économie de la qualité ». *Revue française de sociologie*, n° 30-2, p. 187-210.
- KARPIK, L. (2007). *L'économie des singularités*. Paris, NRF, éditions Gallimard. English translation, (2010). *Valuing the Unique: The Economics of Singularities*. Princeton: Princeton University Press,
- LANCASTER, K. J. (1966). « A new approach to consumer theory ». *Journal of political economy*, n° 74-2, p. 132-157.
- LACROIX, Ph. (2016). « Pour une socioéconomie de la formation : la relation de coproduction. » *Éducation Permanente*, n° 208, Vol. 3, p. 157-168.
- LASCOUME, P. et LE GALES, P. (Dir.) (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris, Presses de Sciences Po.
- LASCOUMES, P., SIMARD, L. (2011). « L'action publique au prisme de ses instruments. Introduction », *Revue française de science politique*. Vol. 61, p. 5-22. DOI 10.3917/rfsp.611.0005
- LE GALES, P. et SCOTT, A. (2008). « Une révolution bureaucratique britannique ? Autonomie sans contrôle ou « freer markets, more rules » ». *Revue française de Sociologie*. Vol. 49, p. 301-330. DOI 10.3917/rfs.492.0301
- LUPTON, S. (2009). *Incertitude sur la qualité. De l'asymétrie d'information à l'incertitude partagée*. Note pour l'obtention de l'Habilitation à Diriger les Recherches. HDR présentée et soutenue publiquement le 20 janvier 2009 à l'Université Paris X, Nanterre.
- LUTTRINGER, J-M. (2015). *La qualité de l'offre de formation saisie par le droit*. Chronique n° 99. http://www.jml-conseil.fr/wa_files/99_20La_20qualit_C3_A9_20de_20l_27offre_20de_20formation_20saisi_20par_20le_20droit.pdf
- WEBER, M. (2004). *Science as a Vocation*. Indianapolis : Hackett Publishing Co.

Déclaration d'intérêts :

L'auteur déclare ne pas avoir de conflits d'intérêts en relation avec cet article.