



HAL
open science

Représentation sociale des parties prenantes sur la notion de qualité d'une formation

Joackim Ben-Yahia

► **To cite this version:**

Joackim Ben-Yahia. Représentation sociale des parties prenantes sur la notion de qualité d'une formation. Psychologie. 2022. dumas-04104618

HAL Id: dumas-04104618

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04104618>

Submitted on 24 May 2023

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.

Représentation sociale des parties prenantes sur la notion de qualité d'une formation

MENTION PSYCHOLOGIE SOCIALE DU TRAVAIL ET DES
ORGANISATIONS
PARCOURS PSYCHOLOGIE SOCIALE DU TRAVAIL ET DES
ORGANISATIONS
(Niveau M1)

Présenté par :
Joackim Ben-Yahia

Réalisé sous la direction de :
Daniel Gilibert

Au :
Laboratoire Epsilon, Département de psychologie, UFR5, Université Montpellier 3

A toi,

A vous...

Avoue-toi !

Sommaire

Introduction	1
Revue de la littérature	1
Les représentations sociales... ..	1
Les représentations sociales des parties prenantes... ..	4
Les représentations sociales des parties prenantes sur la notion de qualité d'une formation	6
Problématique et hypothèses	9
Méthode.....	11
Participants	11
Matériels et dispositifs	12
Procédure.....	14
Analyse des données et Résultats	16
Analyse de données	16
Résultats	18
Discussion	26
Principaux résultats	27
Limites de l'étude.....	29
Implications pratiques de l'étude	30
Bibliographie	31

Résumé

Quels critères se donner pour considérer qu'un programme de formation est de qualité ou non ? Cette étude a eu pour objectif de développer et tester sur le terrain un paradigme d'exploration de la représentation de la notion de qualité dans le champ de la formation universitaire en distinguant différents groupes d'acteurs. Michalski et Cousins (2001, 2002) proposent une cartographie des parties prenantes qu'ils identifient en termes de bénéficiaire, de prestataire et de commanditaire. Leurs études ont mis en exergue une différence de perception entre ses parties prenantes au sujet de la formation. Gilibert et Gillet (2009) proposent de rejoindre cette différence de perception entre les parties prenantes au modèle d'évaluation de formation de Kirkpatrick (2007). Selon Gilibert et Gillet, 2009, il est vraisemblable que les différents niveaux correspondent initialement à des points de vue d'acteurs différents. Mais il est également vraisemblable que chaque acteur donnerait une définition différente et choisirait des indicateurs opérationnels différents pour chaque niveau. Afin d'explorer les propositions de Gilibert et Gillet (2009) nous nous sommes rapprochés des procédures d'exploration des représentations sociales permettant une analyse de la structure et du contenu de la représentation. Il s'avère que nos analyses permettent de nous positionner uniquement sur les participants déclarant être bénéficiaires. Nos résultats appuient l'idée que les stagiaires seraient plus soucieux d'apprendre des compétences. La discussion et les limites du protocole ouvrent une voie prometteuse pour de futures recherches afin de déterminer si les représentations coïncident avec les rôles occupés par les différents groupes d'acteurs.

Mots-clés : Représentation sociale, Qualité, Parties prenantes, Evaluation, Formation

Abstract

Which criteria can be used to determine whether a training program is quality or not? The purpose of this study was to develop and test a paradigm for exploring the representation of the quality concept in training by differentiating between stakeholder groups. Michalski and Cousins (2001, 2002) propose a mapping of stakeholders that they identify in terms of beneficiaries, providers and sponsors. Their studies revealed a difference in perception of training among these stakeholders. Gilibert and Gillet (2009) propose to link this difference in perception between stakeholders to Kirkpatrick's (2007) model of training evaluation. According to Gilibert and Gillet, 2009, it is likely that different levels initially correspond to the different perspectives of stakeholders. However, it is also likely that each actor gives a different definition and chooses different operational indicators for each level. In order to explore Gilibert and Gillet's (2009) proposals, we approached the procedures for exploring social representations that allow us to analyze the structure and content of the representation. It turns out that our analyses allow us to position ourselves solely on the participants who declare themselves beneficiaries. Our results support the idea that participants are more concerned with learning skills. The discussion and the limitations of the protocol open up a promising field for future research to determine whether the representations coincide with the positions of the different groups of actors.

Keywords: Social Representation, Quality, Stakeholder, Evaluation, Training

Introduction

En 2018, la loi pour la « liberté de choisir son avenir professionnel » ouvre une nouvelle étape en matière de qualité. Elle impose à tout dispensateur de formation qui souhaite bénéficier des fonds de la formation professionnelle d'être certifié sur la base d'un référentiel national qualité spécifique à la formation. Le décret du 6 juin 2019 fixe alors pour tous les organismes de formation l'obligation de respecter le nouveau Référentiel National de Qualité dit « Qualiopi ». L'enjeu de ce projet est d'étudier les variables ayant un effet sur la qualité de la formation afin de contribuer à l'amélioration de la définition de la notion de qualité dans le champ de la formation universitaire. Plus particulièrement de répondre à la question suivante : **quels critères se donner pour considérer qu'un programme de formation est de qualité ou non ?** En réponse à cette question, nous étudierons les représentations des différents groupes d'acteurs d'une formation universitaire sur la notion de qualité.

Revue de la littérature

Les représentations sociales...

Pour comprendre, maîtriser, donner du sens et expliquer l'environnement, nous devons le simplifier, le rendre plus visible et familier. Nous allons alors le reconstruire à notre façon : c'est faire une ou des représentations. Le concept de représentation sociale désigne une réalité multiple et dynamique (Moscovici, 1961) qui possède des caractéristiques auquel la communauté scientifique s'accorde : (1) la représentation sociale ne peut être produite et partagée que par un groupe social — fonction identitaire de la représentation sociale — et (2) la représentation sociale est toujours la représentation d'un objet (Jodelet, 1989). Ainsi, la

représentation d'un objet dépend à la fois de l'objet, de celui qui regarde (l'observateur) et du contexte social dans lequel il s'insère. De manière générale une représentation sociale peut donc se définir comme un système de croyances construites et entretenues socialement (Moscovici, 1961).

Deux aspects principaux composent les représentations sociales comme modalité de la pensée sociale : l'aspect constituant (processus) et l'aspect constitué (produit, contenus). Le premier aspect verrait davantage à la forme et à la fonction de sens que la représentation véhicule, tandis que le second aspect témoignerait davantage des éléments qui la constituent (Lo Monaco, Rateau, 2016). Dès lors, la représentation doit se considérer comme étant simultanément processus et contenu, bien que l'on accède plus aisément au contenu qu'au processus (Wagner, Hayes, 2017). En effet, le caractère « concret » du contenu comme expression de la représentation participe à lui conférer un statut de « réalité » re-présenté, tangible et observable dans l'espace psychosocial (LoMonaco et Rateau, 2016). De plus, les représentations sont véhiculées dans les discours, portés par les mots, conduites dans les messages et les images médiatiques (Jodelet, 1986). Dès lors, l'analyse de contenu significatif d'une représentation s'apparente à une analyse de la pensée constituée et constituante visant à identifier les liens entretenus entre eux.

En référence aux « noyaux unitaires de causalité » définie par Heider ou encore aux traits centraux et périphériques proposés par Ash concernant le processus de formation d'impression, Abric (1976) postule que tous les éléments d'une représentation ne jouissent pas du même statut. Ainsi, pour avoir accès au champ représentationnel, Abric (1976) propose que les représentations soient structurées et composées d'un noyau central et d'éléments périphériques. En tant que structure cognitive qui assure une fonction génératrice de sens et organisatrices, le noyau ordonne/structure des éléments qui se rapportent à l'objet de représentation. Ces éléments, placés sous la dépendance du noyau, sont appelés éléments

périphériques (LoMonaco et Rateau, 2016) et permettent le fonctionnement de la représentation comme grille de « décryptage » des situations sociales rencontrées par l'individu (Flament, 1989). Ainsi, l'approche structurale développée par Abric (2002) fournit un cadre conceptuel permettant d'étudier les représentations stabilisées au sein d'un univers structuré. Dans cette perspective, l'étude de la structure des représentations permet de saisir l'interaction entre le fonctionnement individuel et les contextes sociaux dans lesquels évolue l'individu (Jodelet, 1989). Les notions d'élément central et d'élément périphérique permettent d'expliquer simultanément la stabilité des Représentations sociales et leurs évolutions dans le temps. La stabilité est expliquée par les propriétés des deux systèmes ainsi que par leurs interactions ; les évolutions sont expliquées par la souplesse du système périphérique (Moliner, Guimelli, 2015). De plus, pour chaque croyance (ou représentation) nous y émettons un jugement, nous nous positionnons à l'égard de celle-ci (Rizkallah, 2003). On parle alors d'attitude pour désigner cette dimension évaluative des croyances qui produit des comportements d'approche et d'évitement (LoMonaco et coll., 2017). En définitive, on pourrait définir les représentations sociales comme un processus « individuellement collectif » qui orientent nos comportements (LoMonaco et coll., 2017).

La psychologie sociale s'évertue à étudier la façon dont les individus se représentent leur expérience pour eux-mêmes et pour les autres (Danzin, 2010). Dans cette perspective, plusieurs méthodes et techniques ont été développées dans le cadre de l'approche structurale des représentations sociales. Afin d'identifier les éléments centraux et périphériques d'une représentation, on peut se référer à la technique d'association libre, qui, à partir d'un terme inducteur, consiste à demander aux individus de produire des induits (Vergès, 1992). En ce sens, les tâches d'associations verbales constituent l'une des principales méthodes de recueil de contenus des représentations sociales (Jodelet, 1965 ; Moliner et LoMonaco, 2016). Elles consistent à demander aux individus de produire les mots qui leur viennent à l'esprit lorsqu'ils

pensent à l'objet de représentation. Dans le cadre de la méthode des évocations hiérarchisées, les participants peuvent revenir sur leur production et classer par ordre d'importance les termes évoqués lors de la première étape. Ces méthodes reposent sur l'hypothèse de saillance du noyau central de la représentation (Vergès, 1992 ; 1994 ; 1995). Une autre technique, développée par LoMonaco et coll. (2008) permet d'effectuer un repérage systématique du statut « central versus périphérique » des éléments représentationnels : c'est le Test d'indépendance au contexte. Cette méthode se fonde sur une des propriétés des éléments centraux à savoir l'insensibilisation au contexte (Abriç, 1994). Cette propriété indique qu'un élément central est « transsituationnel » c'est-à-dire qu'un élément est considéré comme central si cette caractéristique de l'objet se retrouve, quelle que soit la situation. Opérationnellement, cela consiste à demander aux participants « À votre avis, “la qualité d'une formation” est-ce toujours et dans tous les cas “élément_évoqué_par_le_participant” ? ». Si les participants répondent par l'affirmative alors, l'élément peut être considéré comme central. L'avantage de ces méthodes (évocation hiérarchisée et test d'indépendance au contexte) réside dans le fait qu'elles sont peu contraignantes pour les participants ; peu coûteuse en terme cognitif et qu'elles permettent d'avoir accès à la représentation d'un objet en confrontant divers groupes sociaux (Moliner et LoMonaco, 2016 ; Auzoult, Abdellaoui et Lheureux, 2012).

Les représentations sociales des parties prenantes...

Dès lors qu'il s'agit de distinguer divers groupes sociaux, nous retrouvons le terme de partie prenante dans la littérature. Freeman (1984) définit une partie prenante — traduction imparfaite de *stakeholder* — comme étant : « *Any group or individual who can affect or is affected by the achievement of the firm's objectives.* », soit tout groupe d'individus ou tout individu qui peut affecter ou être affecté par la réalisation des objectifs organisationnels. Ces groupes de parties prenantes ont chacune des attentes spécifiques, qui peuvent être différentes

encore si on considère des sous-groupes plus détaillés (les attentes d'un étudiant de première année au regard de son organisme de formation ne sont pas toutes identiques à celles d'un étudiant en fin de cycle), c'est pourquoi les parties prenantes doivent à la fois être définies et classifiées. La définition proposée par [Freeman \(1984\)](#) est enrichie par [Clarkson \(1995\)](#), selon lui les parties prenantes représentent les individus ou les groupes d'individus qui possèdent ou prétendent posséder des droits ou des intérêts dans les activités, passées, présentes ou futures d'une organisation. Les parties prenantes primaires sont celles pour lesquelles la participation à l'organisation permet son existence même. Le retrait d'une des parties prenantes primaires, qu'il soit total ou partiel, peut mettre l'organisation en très grave difficulté, voire empêcher la poursuite de son activité. Les parties prenantes secondaires sont définies par [Clarkson \(1995\)](#) comme celles qui influencent ou affectent l'organisation, ou sont influencées ou affectées par elle, mais qui ne sont pas engagées dans des transactions avec celle-ci et ne sont pas essentielles à sa pérennité. Une telle typologie permet de mettre en évidence les parties prenantes principales des organismes de formation, mais elle ne suffit pas à hiérarchiser ces parties prenantes de façon à identifier celles dont l'importance est telle que la satisfaction de leurs attentes puisse être un des facteurs clés.

Une hiérarchisation entre les parties prenantes peut alors être effectuée à partir des critères proposés par [Mitchell, Agle et Wood \(1997\)](#). Ainsi, pour ces auteurs, une partie prenante posséderait au moins un de ces trois attributs : pouvoir, légitimité et urgence. La capacité d'une partie prenante à imposer sa volonté à l'organisation lui conférerait le pouvoir et sa position sociale lui conférerait la légitimité. Ces deux attributs sont à associer au caractère urgent ou non du délai acceptable de réaction de l'organisation face aux revendications d'une partie prenante. Plus une partie prenante possèdera d'attributs, plus ce niveau d'influence sera élevé et son importance sera prise en considération par l'organisation. Au regard des travaux

de [Mitchell et coll. \(1997\)](#), il est alors possible de classer les parties prenantes de l'université selon leur degré d'importance pour l'université. Ainsi suivant [Leroux et Pupion \(2012\)](#), les personnels enseignants ont davantage de légitimité que les personnels non enseignants, cela peut s'expliquer à la fois parce que la légitimité universitaire est portée par les enseignants-chercheurs produisant et transmettant le savoir, mais aussi par leur nombre et leur représentativité au sein des différents conseils universitaires, associés à la faculté d'influencer significativement l'élection du président ; les étudiants ont quant à eux moins de pouvoir, même si celui-ci reste important notamment par leur place au sein des différents conseils. Les collectivités et les entreprises peuvent être qualifiées de parties prenantes discrétionnaires du fait de leur légitimité, tandis que les médias et groupes de pression — dès lors qu'ils sont externes à l'organisme de formation — ne peuvent au mieux posséder qu'un ou deux des attributs de légitimité et d'urgence.

Nous l'avons vu, cette définition et cette classification mettent en exergue des différences en termes d'attentes, de représentations et de comportement des parties prenantes. Qu'en est-il lorsqu'il s'agit de se focaliser sur l'évaluation de la qualité d'une formation ? L'évaluation de la qualité d'une formation a pour but de mesurer l'efficacité du dispositif pédagogique et sert à vérifier l'adéquation entre les besoins et la validation des acquis par le stagiaire ([Hecquard, 2012](#)). Régie par une obligation légale, elle apporte la confirmation (ou non) du bénéfice de la formation et du retour sur investissement (ROI) pour l'organisation. L'évaluation de la qualité des formations est donc aussi importante pour les pouvoirs publics, pour l'employeur, que pour le formateur ou le stagiaire.

Les représentations sociales des parties prenantes sur la notion de qualité d'une formation

Traditionnellement, lorsqu'il est question d'évaluation de la qualité des formations, le modèle à quatre niveaux de [Kirkpatrick \(1959\)](#) ressort. Ce modèle appréhende l'effet de la

formation sur la dynamique de la structure d'accueil du stagiaire. Le premier niveau d'évaluation renvoie à l'évaluation des réactions, de la satisfaction des stagiaires. Considérées par [Beech et Leather \(2006\)](#) comme l'évaluation la plus fréquente en formation professionnelle, les réactions sont généralement mesurées au travers de questionnaire de satisfaction ([Gillet et Gilibert, 2010](#)). Le second niveau correspond à l'évaluation des apprentissages. Il s'agit d'évaluer l'efficacité de la formation, d'évaluer le processus de formation dans le but de fournir une rétroaction de type « évaluation formative » ([Gillet et Gilibert, 2014](#)). Le troisième niveau se caractérise par l'évaluation des comportements, aussi appelé « transfert des apprentissages ». Ici, il s'agit de vérifier quelque temps après la formation, entre 2 et 12 mois, des apprentissages que le stagiaire/bénéficiaire a transférés en situation professionnelle ([Gillet et Gilibert, 2014](#)). C'est-à-dire de mesurer l'impact de la formation sur les comportements en situation réelle. Enfin, le quatrième niveau fait référence à l'évaluation des résultats de la formation en termes d'atteinte d'objectif concrets pour l'organisme. L'objectif étant d'identifier les impacts organisationnels de la formation et de dépasser l'évaluation des effets sur les individus pour voir les bénéfices pour l'organisation ([Gillet et Gilibert, 2014](#)). Les niveaux du modèle de [Kirkpatrick \(1959\)](#) ne sont pas hiérarchiques dans les faits et selon [Alliger et Janak \(1989\)](#) ils n'auraient pas de liens de causalité. Dès lors, chaque niveau aurait la même importance en termes de résultat et un niveau atteint ne signifierait pas que les suivants le seront — ni que le niveau précédent n'ait forcément été atteint ([Gillet et Gilibert, 2010](#)). Il faut noter également qu'il s'agit du modèle le plus populaire ([Bates, 2004](#)) et que la plupart des modèles suivants s'inspirent de ce modèle ([Warr, Bird & Rackham, 1970](#) ; [Beech et Leather, 2006](#)) ou l'améliorent ([Hamblin, 1970](#) ; [McCain, 2005](#)). Bien que le modèle de Kirkpatrick fasse débat dans la littérature, [Bates \(2004\)](#) identifie trois raisons de sa popularité : le modèle répondrait aux besoins de comprendre l'évaluation des professionnelles de la formation ; il permettrait également de faire correspondre la formation avec les enjeux économiques des organisations et

enfin ; il simplifierait le processus complexe de l'évaluation.

À l'instar d'autres modèles qui s'attachent à traduire le point de vue de l'une des parties prenantes (Bournazel 2005 pour un exemple de modèle centré sur les prestataires ; Kraiger et coll., 1993 pour un modèle centré sur l'apprenant), le modèle de Kirkpatrick (1959) tente de mesurer l'ensemble des résultats attendus et tente de traduire l'ensemble des points de vue (Gillet, Gilibert, 2009). Pour autant, le modèle ne définit pas clairement quelle partie prenante est concernée selon les différents niveaux. Pour cela, il faut rapprocher le modèle de Kirkpatrick (1959) aux résultats obtenus par Michalski et Cousins en 2000 et 2001. Ces auteurs ont mené deux études afin de recueillir les points de vue de l'ensemble des acteurs d'une formation — qu'ils distinguent en termes de bénéficiaire, prestataire et commanditaire — concernant les résultats de celle-ci. Leurs études ont mis en exergue une différence de perception entre ses parties prenantes au sujet de la formation. Les bénéficiaires (apprenants, diplômés...) verraient dans la formation le support du développement professionnel, et seraient soucieux des compétences acquises. Les prestataires de services de formation (promoteur d'établissement de formation, enseignant, administration) mettraient l'accent sur les résultats financiers, la rentabilité de leur investissement/action et la satisfaction des bénéficiaires envoyés en formation. Enfin, les commanditaires ou fournisseurs du service de formation seraient préoccupés par les profits réalisés par leur organisme de formation et ce qui pourrait contribuer au rayonnement des actions de formation proposées. Ainsi, selon Michalski et Cousins (2000 ; 2001), les avis coïncideraient avec les rôles occupés par chacun au sein de l'organisation (bénéficiaire, prestataire, commanditaire). Dès lors, le niveau quatre du modèle de Kirkpatrick (quatrième niveau : résultats) reflèterait davantage le point de vue des commanditaires — donc des pouvoirs publics qui souhaitent mettre en adéquation l'offre de formation aux besoins des entreprises — tout comme le troisième niveau comportemental, aussi nommé « transfert d'apprentissage » (Gilibert et Gillet, 2009). Selon Gilibert et Gillet (2010), le point de vue des

prestataires — donc des enseignants — ferait davantage référence à la mesure de la satisfaction des bénéficiaires (premier niveau : réaction) — donc des étudiants/formés/apprenants — et à la mesure des acquis de formations (second niveau : apprentissage). Cependant, comme les auteurs le soulignent, le point de vue des bénéficiaires est partiellement mis de côté. En effet, les formés sont rarement remis en question sur les objectifs personnels de la participation à une formation et les évaluations sont rarement basées sur l'analyse de leurs besoins (Gillet, Gilibert, 2009). De plus, les études de Michalski et Cousins (2000, 2001) ne s'attachaient pas à évaluer la notion de qualité d'une formation, mais plutôt le résultat de celle-ci au travers d'une méthodologie cartographique.

Problématique et hypothèses

Bien qu'il semble que les différents niveaux du modèle de Kirpatrick (1959) correspondent initialement à des points de vue d'acteurs différents (Michalski et Cousins, 2000, 2001), « ces différences mériteraient d'être explicitées dans le cadre de la mise en place de procédure d'évaluation (Michalski et Cousins, 2001) et même d'être explorées, auprès des différents acteurs, en utilisant des procédures d'exploration des représentations sociales de la formation et des techniques de remises en cause (Moliner et Tafani, 1997) » (Gilibert et Gillet, 2009). À ce titre, nous proposons d'explorer les représentations sociales de différents acteurs (bénéficiaire, prestataire, commanditaire) sur la notion de qualité d'une formation au travers d'une tâche d'association verbale et d'un test d'indépendance au contexte. L'objectif est donc de répondre à la question suivante : **dans quelle mesure les groupes d'acteurs de la formation universitaire (bénéficiaire, prestataire, commanditaire) diffèrent-ils dans leurs représentations de la notion de qualité ?**

En nous référant aux études de [Michalski et Cousins \(2000, 2001\)](#) et à la proposition avancée par [Gilibert et Gillet \(2009\)](#) nous pouvons émettre l'hypothèse suivante : les bénéficiaires (apprenant) et les prestataires (formateur, enseignant) auraient une représentation commune de la notion de qualité d'une formation (H1 inspiré de Michalski et Cousins, 2000, 2001). En effet, comme le soulignent Michalski et Cousins (2000, 2001) dans leurs études, pour un étudiant : on devrait retrouver des mots (noyau central) en lien avec l'accroissement de leurs connaissances et compétences ; on devrait retrouver des mots en lien avec l'idée que la formation est un support à leur développement professionnel. Pour les enseignants : on devrait retrouver des mots (noyau central) en lien avec la satisfaction des bénéficiaires donc pour cela, des mots en lien avec l'accroissement de leurs connaissances et compétences ; on devrait également retrouver des mots en lien avec la valeur pour les bénéficiaires, donc des mots en lien avec le développement professionnel.

En nous référant au modèle de [Kirkpatrick \(1959\)](#) et à la proposition avancée par [Gilibert et Gillet \(2009\)](#) nous pouvons émettre l'hypothèse suivante : les différents niveaux du modèle de Kirkpatrick (1959) correspondraient à des points de vue différents entre acteurs (H2 inspiré des propos de [Gilibert et Gillet, 2010](#)) : en effet : les Bénéficiaires devraient produire des mots en lien avec les niveaux 1 et 2 du modèle de Kirpatrick. C'est-à-dire, des mots en lien avec la satisfaction (niveau 1) et des mots en lien avec l'acquisition de connaissance (niveau 2). Les prestataires devraient produire des mots en lien avec les niveaux 2 & 3 du modèle de Kirkpatrick (1959). C'est-à-dire, mot en lien avec l'acquisition de connaissance (niveau 2) et des mots en lien sur la mise en œuvre des comportements en situation de travail faisant référence à l'idée que la formation est un support au développement professionnel des apprenants (niveau 3).

Méthode

Participants

Un total de 167 personnes a répondu à cette étude après avoir signé un formulaire de consentement. Plus spécifiquement, notre échantillon était composé de 52 hommes (31,13 %) et de 115 femmes (68,86 %), allant de 17 à 64 ans et d'une moyenne d'âge de 23,3 ans (ET = 9,88). Pour l'étude, les participants ont été répartis en deux catégories : « bénéficiaire_tous » ou « prestataire_tous ». Nous avons obtenu une seule réponse d'un participant déclarant être « Commanditaire » que nous avons supprimé de nos données.

Les participants qui ont déclaré être « bénéficiaire d'un organisme de formation » (n= 144 ; 59,29 %) et ceux qui ont déclaré être « autres types de salariées » (n=45 ; 26,95 %) ont été regroupés dans la catégorie « bénéficiaire_tous ». Ce choix a été effectué par le fait que les réponses détaillées et les commentaires des participants « Autres types de salariées » s'avèrent être le plus souvent des stagiaires de la formation continue. Ainsi, la catégorie « bénéficiaire_tous » regroupait 144 participants (86,23 %), d'une moyenne d'âge de 22,9 ans (ET = 6,24). Parmi eux, 100 femmes (69,84 %) et 44 hommes (30,55 %) qui déclarent majoritairement avoir un niveau baccalauréat (n= 72 ; 53,47 %). 56 participants (38,88 %) déclarent avoir le niveau Licence et 14 participants (9,72 %) un niveau Master. PRIVPUBLIC

Les participants qui ont déclaré être « prestataire d'un organisme de formation » (au nombre de 16 soit 9,58 % des répondants) et ceux qui ont déclaré être « personnel d'un organisme de formation » (au nombre de 7 soit 4,19 % des répondants) ont été regroupés dans la catégorie « prestataire_tous » (13,77 %). En effet, les réponses détaillées et les commentaires indiquaient que les participants « personnel d'un organisme de formation » montrent que ce sont des enseignants-chercheurs qui définissent leur statut selon leur appartenance à l'université

en tant que salariés. Ainsi, la catégorie « prestataire_tous » se répartissait de la sorte : 15 femmes (65,21 %) et 8 hommes (34,78 %) qui déclarent majoritairement avoir un niveau Master (n=11 ; 47,82 %) (niveau bac = 17,39 % ; niveau licence = 17,39 % et niveau doctorat = 17,39 %). 65,21 % des « prestataires_tous » (n=15) dispensent des contenus de formation dans des établissements Public et 34,78 % dans des établissements privés (n=8).

Matériels et dispositifs

Nous avons créé le questionnaire sur Qualtrics (www.qualtrics.com) qui est une plateforme en ligne permettant de collecter des données.

Afin d'identifier les éléments centraux et périphériques de la représentation de la notion de « formation de qualité », nous nous sommes référés à une tâche d'association libre (Vergès, 1992). Nous avons choisi d'utiliser la méthode d'évocation hiérarchisée comme recueil de données, car elle a l'avantage d'être peu contraignante cognitivement et permet d'avoir beaucoup de réponses (Dany et coll., 2015). Elle répond à nos besoins d'explorer les croyances partagées et de décrire un nouvel objet social (Vergès, 1994). Cette méthode de recueil des données revêt un caractère exploratoire, car aucun mot en particulier n'est attendu : il est alors question de dimension ou de monde lexical (Moliner et LoMonaco, 2016). La méthode d'évocation hiérarchisée consiste à présenter un mot inducteur et de demander aux participants de produire 3 à 5 mots induits (Flament et Rouquette, 2003) (*C.-à-d. quels sont les mots ou expressions, qui vous viennent spontanément à l'esprit lorsque l'on évoque la « qualité d'une formation » ?*). Par la suite, les participants sont invités à classer les éléments produits de 1 (*étant le plus important*) à 4 (*étant le moins important*) (*c.-à-d. En utilisant votre souris, classez ces éléments de celui qui vous paraît le plus important de la qualité d'une formation, à celui qui vous paraît le moins important*).

Les méthodes de test d'indépendance au contexte (TIC) constituent un des moyens de tester l'hypothèse de centralité des éléments d'une représentation sociale. Les TIC consistent,

pour un élément d'une représentation sociale, à déterminer si sa présence est négociable ou non : la présence d'un élément appartenant au noyau central est non négociable, tandis que celle d'un élément périphérique l'est (LoMonaco, 2008). Les participants ont alors eu pour consigne de répondre en situation de TIC à un item du type «*À votre avis, une "formation de qualité" présente-t-elle toujours et dans tous les cas la caractéristique suivante :* ». Pour chaque induit, quatre modalités de réponses étaient proposées (1 = *certainement non*, 2 = *plutôt non*, 3 = *plutôt oui*, 4 = *certainement oui*).

Nous devions déterminer à quelle partie prenante le participant appartenait. Nous avons alors proposé une question sur leur situation à laquelle ils pouvaient répondre être : Bénéficiaire d'un organisme d'enseignement, d'éducation ou de formation (c.-à-d. Personne formée) ; prestataire d'un organisme d'enseignement, d'éducation ou de formation (c.-à-d. formateur) ; commanditaire, membre d'un organisme financeur ou évaluateur, de dispositif d'enseignement, d'éducation ou de formation (c.-à-d. Financeur ou organisme décisionnaire) ; personnel d'un organisme d'enseignement, d'éducation ou de formation (secrétariat, administration...) ou bien ; autre type de salarié. e.

Nous voulions également que le participant puisse classer les éléments produits selon la catégorie à laquelle ils estimaient qu'ils appartenaient. Pour ce faire, nous nous sommes référés aux quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick (1959). Les catégories ont été proposées avec des définitions pour chaque niveau. Voici les catégories proposées aux participants pour classer leurs induits : «*RÉACTIONS POSITIVES DES PERSONNES FORMÉES (e.g.: pour diverses raisons, elles sont satisfaites à l'issue de la formation)* » ; «*APPRENTISSAGE PAR LES PERSONNES FORMÉES (e.g.: pour différentes raisons, elles ont appris des choses nouvelles à l'issue de la formation)* » ; «*TRANSFERT DES APPRENTISSAGES (les choses apprises sont transférées sous forme de savoir-faire dans des situations hors formation)* » ; «*LES*

RETOMBÉES : (e.g.: Changement concret dans les résultats du travail, l'emploi occupé, ou satisfaction des besoins de la société en général) ».

Pour notre étude, nous souhaitons obtenir une mesure comportementale afin d'évaluer la dimension conative des croyances envers une formation de qualité. Ainsi, il a été demandé de « choisir parmi les informations suivantes, celle que vous souhaitez recevoir prioritairement concernant les Masters de votre discipline et que nous pourrions rechercher pour vous. ». Les réponses proposées étaient alors : « *Les résultats des enquêtes de satisfaction du point de vue des étudiants en Master* » ; « *Les informations concernant les contenus d'apprentissage en Master* » ; « *Les informations sur les référentiels de compétences (savoir-faire) visées* » ; « *Les informations sur les débouchés professionnels et l'atteinte des objectifs de formation* ». Ses réponses ont été réalisées au regard des quatre niveaux du modèle de Kirkpatrick (1959). Nous avons également proposé une seconde mesure comportementale en demandant aux participants d'indiquer leur souhait de participer à un entretien suite aux questionnaires.

Procédure.

Les participants débutaient le questionnaire par un formulaire de consentement qu'il devait accepter pour poursuivre l'étude. Nous leur donnions ensuite les consignes et devaient cliquer sur « j'ai lu et j'ai compris » pour passer à la suite. Sur une nouvelle page, les participants devaient indiquer les éléments auxquels ils pensaient spontanément, quand on leur parle de « qualité d'une formation ». Pour cela, ils avaient à leur disposition quatre cellules avec une limite de production fixée à 10 mots. Nous avons programmé le questionnaire pour récupérer les productions d'induits de la première question sur le reste du questionnaire. Ainsi, les participants étaient invités par la suite à déclarer l'importance de chacun de ces éléments, pour la qualité d'une formation. Cela consistait à classer ces induits par ordre d'importance qu'ils leur accordaient en déplaçant les éléments évoqués avec la souris. Cette étape se réalisait sur une nouvelle page. Concernant le test d'indépendance au contexte, nous avons demandé aux

participants le caractère indispensable de chacun de ces éléments, pour qu'une formation soit de qualité. Cela se présentait sous forme de tableau où chaque élément évoqué à la première question était présent en ligne et une échelle de 1 à 4 était placée en colonne. Les participants poursuivaient le questionnaire en désignant la nature de ces éléments selon qu'ils appartenaient à la catégorie : « Réaction positive des personnes formées » ; à la catégorie « Apprentissage par les personnes formées » ; à la catégorie « Transfert des apprentissages » ; ou encore à la catégorie « Retombées ». Le format était également sous forme de tableau (ligne = induit ; colonne = catégories). Enfin, sur une nouvelle page, nous avons opté pour des questions fermées afin que les participants renseignent leurs caractéristiques sociodémographiques (âge, genre, diplôme le plus élevé) et à quelle partie prenante ils appartenaient. Cette question débouchait — sauf pour les participants qui répondaient « autre type de salarié. e — sur des questions portant sur l'établissement (c.-à-d. quel est votre établissement ? ; Cet établissement fait-il partie du système public ou privé ?). Si le participant répondait qu'il était « prestataire d'un organisme d'enseignement », alors il était renvoyé sur une nouvelle page pour indiquer à quel niveau d'études il dispensait ses contenus de formation. Lorsque le participant cliquait sur « commanditaire d'un dispositif d'enseignement, d'éducation ou de formation », il était renvoyé sur une nouvelle page afin d'indiquer à quel niveau d'étude les contenus sont-ils proposés. Enfin, si le participant indiquait être membre du « Personnel d'un organisme d'enseignement », une question pour préciser dans quel type d'établissement il exerçait apparaissait sur une nouvelle page. Pour les participants qui précisaient être « bénéficiaires d'un organisme d'enseignement » et qui indiquaient être en « Licence 1 », en « Licence 2 » ou en « Licence 3 », il était renvoyé vers la question comportementale. Par la suite, l'ensemble des participants terminait le questionnaire par la possibilité d'indiquer leur coordonnée pour participer à une interview de 10 minutes, à distance. Pour cela, ils disposaient d'un encadré prévu à cet effet. Cette question était facultative. Enfin, le questionnaire se finissait par

demander aux participants leur dernière relation avec un organisme de formation et pouvaient laisser leur réaction et leur commentaire sur l'enquête.

Analyse des données et Résultats

Analyse de données

L'analyse centrée sur le contenu de la représentation a été réalisée à l'aide de la méthode Alceste et de la classification hiérarchique descendante. Cette méthode vise à obtenir un classement d'énoncés d'un corpus en fonction de la ressemblance ou de la dissemblance statistiques du vocabulaire — induits — qui les compose afin de mettre en évidence des mondes lexicaux (Dany, 2016 dans LoMonaco et coll., 2016, p. 101). La méthode Alceste considère que les lois de distribution du vocabulaire dans les énoncés, comme une trace linguistique d'un travail cognitif (Dany, 2016 dans LoMonaco et coll., 2016, p. 101). Les éléments évoqués par les participants sont regroupés en classe d'énoncé — à savoir que les énoncés d'une même classe sont définis comme appartenant à un vocabulaire proche. Un coefficient d'association d'un énoncé à une classe est alors opérationnalisé à partir d'un χ^2 d'association et le calcul du degré de liberté s'effectue en croisant la présence ou l'absence du mot dans une unité de contexte élémentaire (U.C.E) et l'appartenance ou non de cette u.c. e à la classe considéré (Reinert, 1999). Les résultats se présentent sous forme de classes qui sont des ensembles de segments de texte regroupés sur le critère de la co-occurrence du lexique.

À partir de cette classification, nous avons réalisé une analyse factorielle de correspondance (AFC) qui permet d'analyser et de hiérarchiser les informations contenues dans les données. Cette méthode exploratoire peut mettre en évidence des liens entre les variables qualitatives et les segments pour voir comment les induits se structurent dans l'espace (LoMonaco, Delouvé, Rateau, 2016). Pour ce faire, nous avons utilisé le logiciel SphinxIQ2 qui permet de saisir la dynamique oppositionnelle des productions verbales en utilisant le test du χ^2 . Il décompose

en facteur les écarts des classes en se basant sur la différence entre l'inertie observée et l'inertie théorique par rapport à l'inertie totale (Rassale et Brunel, 2020).

L'analyse centrée sur la structure de la représentation a été effectuée par une analyse prototypique qui, en croisant la fréquence d'apparition d'un élément à son rang d'importance, permet de mettre en évidence la saillance de certains éléments de la représentation. Le premier (la fréquence) est considéré comme un critère quantitatif et collectif tandis que le second (le rang d'importance) est à considérer comme un critère qualitatif qui est exprimé par l'individu à travers le classement en termes d'importance. À partir de ses deux indices, il est envisageable de construire un tableau à double entrée (Abric, 2003). La case qui comprend les éléments les plus fréquents et ceux qui ont été évoqués dans les premières productions de la chaîne associative sont considérés comme les plus saillants, ce sont des « candidats au noyau central » (LoMonaco, 2016). Les autres cases du tableau sont constituées des éléments les moins fréquents avec un rang moyen d'apparition faible ou fort, et enfin, les éléments ayant une fréquence élevée et un rang moyen d'apparition faible. Le classement des éléments dans ce tableau permet alors de formuler des hypothèses quant au statut structural des éléments représentationnels. De plus, nous avons déterminé le rang moyen attribué aux éléments de représentation en fonction de la catégorie à laquelle les sujets les ont affectés avec une régression linéaire sous le Logiciel JAMOVI.

Enfin, nous avons réalisé des analyses complémentaires pour étudier les relations entre les différentes variables de notre questionnaire. Pour cela, nous avons procédé par des ANOVA à plan emboîtées en prenant en compte uniquement les sujets déclarant être bénéficiaires. Chaque résultat significatif a été exploré par des analyses Post-Hoc en utilisant une correction de Tuckey entre les modalités de nos variables. Lorsque les données ne nous permettaient pas de faire des analyses paramétriques, nous avons réalisé une ANOVA non paramétrique de Kruskal Wallis.

Résultats

Analyse de contenu

Le corpus a été analysé à partir des données issues des participants issus de la catégorie « bénéficiaire_tous » (86,23 % des répondants). Sur 576 éléments produits (cf. Figure.1), le nuage de mots rapporte une prévalence des mots : « apprentissage » (16,66 %) ; « pédagogie » (15,97 %) ; « formation » (12,5 %) ; « professeur » (9,72 %) ; « compétence » (9,02 %) ; « accompagnement » (5,55 %) ; « pratique » (4,86 %) ; « contenu » (4,86 %) ; « diplôme » (4,86 %) ; « Rigueur » (2,08 %).



Figure 1 : Nuage de mots réalisés à partir des données issues des participants déclarant être « bénéficiaire » et « Autres types de salarié. E. s » (86,23 %).

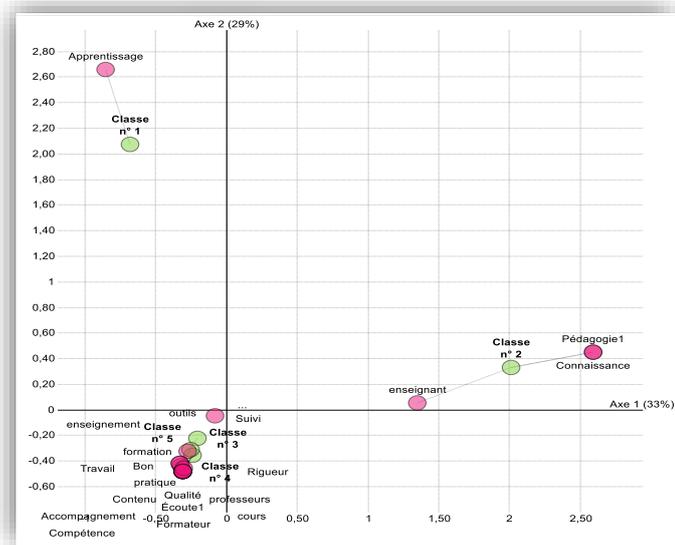
Note : Les champs sémantiques sont documentés par les concepts détaillés. Le nuage représente les principaux mots-clés (taille proportionnelle aux effectifs).

Les résultats obtenus par la classification hiérarchique (CHD) ont révélé 4 classes, composées de 352 occurrences (soit 52,69 % du corpus total). Les proximités ont été calculées par distance du Khi^2 pour la variable « mots évoqués ». L'analyse factorielle des correspondances (cf. **Figure 2**) permet de montrer un lien significatif entre ces catégories et les mots évoqués par les participants ($\chi^2(80) = 645.04, p < .01$): la classe 1 représente 10,23 % du corpus et est composée principalement des mots en lien avec « apprentissage » : la classe 2 représente 12,50 % du corpus et est composée de mots en lien avec « pédagogie » ; la classe 3 représente 3,13 % du corpus et est composée de mots en lien avec « formation » : la classe 4 représente 63,07 % du corpus et est composée de mots en lien avec « Pratique », « contenu »,

« écoute » ; enfin, la classe 5 représente 11,08 % du corpus et est composée de mots en lien avec « enseignement ».

Figure 2 : Analyse factorielle de correspondance entre les mots évoqués par les participants et les classes issues de la classification hiérarchique descendante (CHD).

Note : La carte AFC restitue 62 % de l'information, répartie en 33 % horizontalement (Axe 1) et 29 % verticalement (Axe 2). La proximité ou l'éloignement entre modalités visualise les associations sur ou sous-représentées. Le calcul se fait sur les variables dichotomisées : chaque modalité est transformée en une nouvelle variable indicatrice de la présence/absence de modalité. Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés. La relation est très significative ($\chi^2(80) = 645.04, p < .01$)



Nous avons également réalisé une analyse factorielle de correspondance (AFC) qui montre un lien significatif entre les mots évoqués par les participants et les catégories auxquels ils ont été classés ($\chi^2(60) = 118.67, p < .01$). Les participants ont significativement plus classé les mots « Accompagnement » et « Ecoute » dans la catégorie « Réaction positive » ; les mots « contenu » ; « qualité » et « cours » dans la catégorie « Apprentissage » ; le mot pédagogie est, quant à lui, associé significativement à la catégorie « transfert d'apprentissage » et enfin les mots « Professeurs », « suivi » et « rigueur » dans la catégorie « Retombées » (cf. Figure 3).

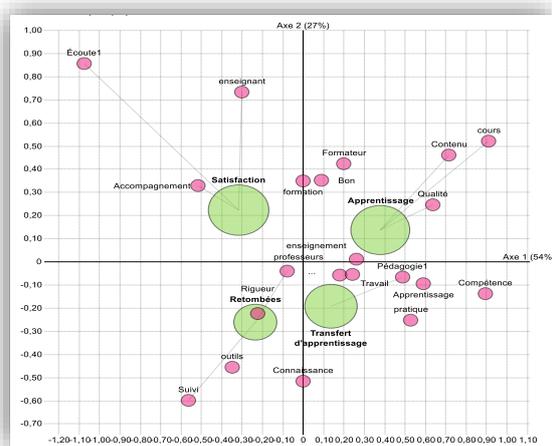


Figure 3 : Analyse factorielle de correspondance entre les mots évoqués par les participants et les catégories dans lesquelles ils devaient les classer.

Note : La carte AFC restitue 81 % de l'information, répartie en 54 % horizontalement (Axe 1) et 27 % verticalement (Axe 2). La proximité ou l'éloignement entre modalités visualise les associations sur ou sous-représentées. Le calcul se fait sur les variables dichotomisées : chaque modalité est transformée en une nouvelle variable indicatrice de la présence/absence de modalité. Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés. La relation est très significative ($\chi^2(60) = 118.67, p < .01$)

Nous avons exploré le nombre de mots produits par l'ensemble des participants selon les catégories dans lequel ils les ont classées (cf. Figure 4). Les résultats pointent une différence significative entre le nombre de mots que les participants ont produit et la catégorie à laquelle ils les ont placés ($F(3, 672) = 5.75, p < .001$). Nos résultats mettent en exergue que les participants ont davantage produit de mots en lien avec la « Réaction » ($M = 1,11 ; ET = 0.831$) comparés aux mots catégorisés en « Retombées » ($M = 0.817 ; ET = 0.678$) ($t(336) = 3.51, p < .001$). Les participants ont également davantage produit de mots en lien avec la catégorie « Apprentissage » ($M = 1.11 ; ET = 0.787$) comparée aux mots catégorisés en « Retombées » ($M = 0.817 ; ET = 0.678$) ($t(336) = 3.63, p < .001$). Il existe une différence significative de production de mots en fonction de la catégorie à laquelle les participants « Bénéficiaire » les ont catégorisés ($F(3, 512) = 6.99, p = .006$). On remarque que les participants « bénéficiaire » ont produit significativement plus de mots dans la catégorie « Réaction » ($M = 1,11 ; ET = .862$) que la catégorie « Retombées » ($M = 0.826 ; ET = 0.672$) ($t(572) = 3.245, p = .007$). On remarque que les participants de la catégorie « bénéficiaire_tous » ont produit significativement plus de mots dans la catégorie « Apprentissage » ($M = 1,08 ; ET = 0.739$) que la catégorie « Retombées » ($M = 0.826 ; ET = 0.672$) ($t(572) = 2.849, p = .023$). En revanche, il n'existe pas de différence significative de production de mots en fonction de la catégorie à laquelle les « Prestataire_tous » les ont catégorisés ($\chi^2(3) = 4.70, p = .195$).

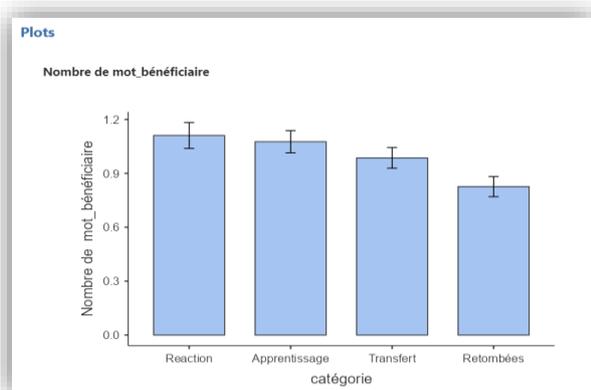


Figure 4 : Nombre de mots produit par les participants bénéficiaires (+ autres types de salarié. e. s) en fonction des catégories.

Note : les participants ont produit moins de mots dans la catégorie retombée comparée aux autres catégories.

Nous avons exploré à quelles catégories les participants ont raccordé leur premier élément évoqué. Ainsi, nous avons pris en compte le premier mot pour chaque catégorie. Dans un premier temps nous réalisons un Chi² d'adéquation qui met en exergue que la répartition des observations est significativement différente de celle du hasard ($\chi^2(15) = 34.7, p = .003$). Ensuite nous utilisons un Chi² d'indépendance qui montre qu'il existe un lien significatif entre l'ordre de classement accordé aux mots évoqués et la catégorie à laquelle les participants les ont placés ($\chi^2(9) = 54.4, p = .001$). Les participants ont catégorisé le premier élément évoqué en « RÉACTION » (33,73 %); le second élément évoqué en « Apprentissage » (31,95 %) le troisième élément évoqué en « Transfert » (28,99 %) et enfin, le dernier élément évoqué en « Retombée » (31,36 %).

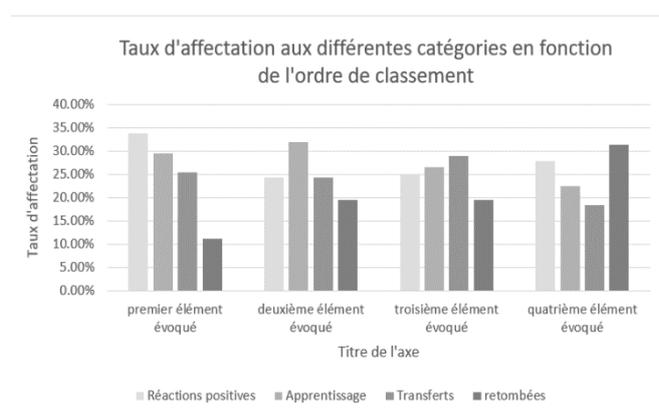


Figure 5 : Taux d'affectation aux différentes catégories en fonction de l'ordre de classement.

Note : les participants ont davantage classé leur premier élément évoqué dans la catégorie « Réaction positive », le deuxième élément dans la catégorie « Apprentissage », le troisième élément dans la catégorie « Transfert d'apprentissage » et le quatrième élément évoqué dans la catégorie « Retombées »

Enfin, 47 réponses ont été fournies pour la question comportementale posée aux « bénéficiaires » uniquement (47,47 %). Parmi celles-ci, 40,42 % des répondants souhaitent avoir des informations sur les débouchés professionnels et l'atteinte des objectifs de formation (n= 19) ; 21,27 % veulent des informations sur les référentiels de compétences (savoir-faire) visées (n = 9) ; 21,27 % souhaitent avoir des résultats d'enquête de satisfaction du point de vue des étudiants en Master (n =9) et 17,02 % aimeraient avoir des informations sur les contenus d'apprentissage en Master (n=8). Un Chi² d'adéquation permet de montrer que la répartition des réponses des participants diffère significativement d'une répartition au hasard ($\chi^2(46) = 15, p = .005$).

en « Réaction » ($M=2.52$; $ET=1.04$) ($t(195) = -2.88$, $p = .004$). Les participants ont accordé moins d'importance aux mots catégorisés en « Retombées » ($M=2.88$; $ET = 1,07$) comparées aux mots catégorisés en « Transfert d'apprentissage » ($M=2.48$; $ET = 1,06$) ($t(203) = -2.89$, $p = .004$). Les participants ont accordé moins d'importance aux mots catégorisés en « Retombées » ($M=2.88$; $ET=1.07$) comparées aux mots catégorisés en « Apprentissage » ($M=2.43$; $ET = .948$) ($t(195) = -3.00$, $p = .003$).

Nous avons exploré cette analyse en nous focalisant sur les données issues des participants de la catégorie « bénéficiaire_tous ». Pour cela, nous avons réalisé une Anova à 4 (Rang 1/Rang 2/Rang 3/Rang4) x 4 (Réaction/Apprentissage/Transfert/Retombées) facteurs. Les résultats montrent qu'il existe une différence significative entre le rang d'importance accordé aux mots évoqués et la catégorie à laquelle les bénéficiaires les ont placés ($F(3, 572) = 4.39$, $p = .005$). Les participants ont accordé moins d'importance aux mots catégorisés en « Transfert d'apprentissage » ($M= 2,37$; $ET = 1,17$) comparée aux mots catégorisés en « Réaction » ($M=2.46$; $ET= 1,12$) ($t(572) = -3.266$, $p = .006$) ; moins d'importance aux mots catégorisés en « Retombées » ($M=2.82$; $ET = 1,12$) comparées aux mots catégorisés en « Réaction » ($M=2.46$; $ET= 1,12$) ($t(572) = -2.735$, $p = .032$) ; moins d'importance aux mots catégorisés en « Apprentissage » ($M= 2,41$; $ET = 1,04$) comparé aux mots catégorisés en « Réaction » ($M=2.46$; $ET= 1,12$) ($t(572) = -3.037$, $p = .013$). En revanche, il n'existe pas de différence significative entre le rang d'importance accordé aux mots évoqués et la catégorie à laquelle les participants issus de la catégorie « prestataire_tous » les ont placés ($\chi^2(3) = 1.31$, $p = .727$).

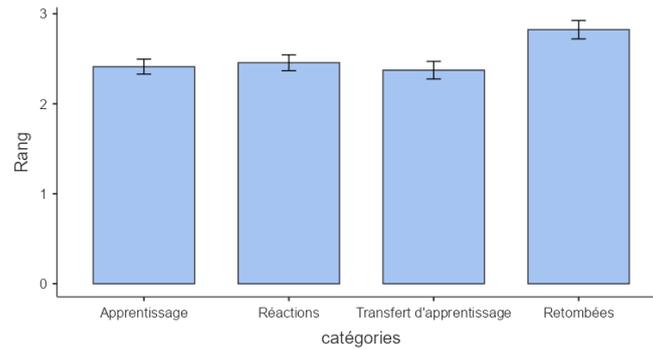


Figure 7 : Rang moyen attribué aux éléments de représentation, en fonction de la catégorie dans laquelle les « bénéficiaires » les ont affectés.

Nous avons enfin réalisé une analyse factorielle de correspondance (AFC) qui montre une relation significative entre l'importance accordée aux éléments évoqués et la catégorie à laquelle les participants les ont classés ($\chi^2(9) = 23.23, p = .006$). Les mots classés dans la catégorie « Transfert d'apprentissage » sont considérés comme étant plus importants. À l'inverse, les mots classés dans la catégorie « Retombées » sont considérés comme ayant moins d'importance pour les bénéficiaires.

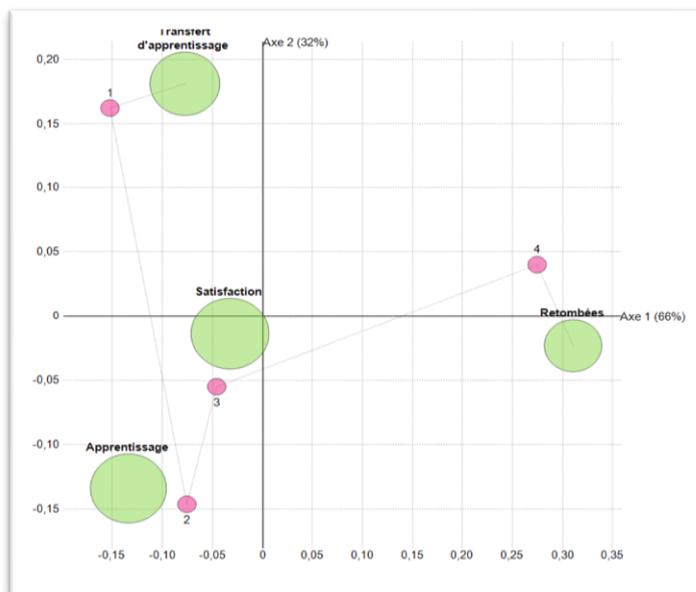


Figure 8 : Analyse factorielle de correspondance entre l'importance accordée aux éléments évoqués (c.-à-d. leur rang d'importance de 1 à 4) et leur caractère indispensable (de certainement oui à certainement non). Note : La carte AFC restitue 98 % de l'information, répartie en 66 % horizontalement (Axe 1) et 32 % verticalement (Axe 2). La proximité ou l'éloignement entre modalités visualise les associations sur ou sous-représentées. Le calcul se fait sur les variables dichotomisées : chaque modalité est transformée en une nouvelle variable indicatrice de la présence/absence de modalité. Les éléments sur (sous) représentés sont coloriés. La relation est très significative ($\chi^2(9) = 23.23, p = .006$)

Variable Caractère indispensable

Nous nous sommes focalisés sur le caractère indispensable des éléments évoqués en fonction de la catégorie dans laquelle ils ont été affectés (de -3 à +3) (cf. Figure 7). Les résultats montrent qu'il existe au moins une différence significative entre le caractère indispensable accordé aux éléments évoqués et la catégorie à laquelle les participants issus de la catégorie « bénéficiaire-tous » les ont catégorisés ($F(3, 434) = 4.6, p = .003$). Les participants considèrent que les éléments évoqués dans la catégorie « Apprentissage » ($M = 1,82$; $ET = 1,24$) sont plus indispensables que les mots catégorisés en « Réaction » ($M = 1,18$; $ET = 1,56$) ($t(434) = -3.486, p = .003$). Les participants considèrent que les éléments évoqués dans la catégorie « Apprentissage » ($M = 1,82$; $ET = 1,24$) sont plus indispensables que les mots catégorisés en « Retombées » ($M = 1,31$; $ET = 1,47$) ($t(434) = -2.672, p = .039$). Nous retrouvons également un effet tendanciel pour les participants qui considère que les éléments évoqués dans la catégorie « Apprentissage » ($M = 1,82$; $ET = 1,24$) sont plus indispensables que les mots catégorisés en « Transfert » ($M = 1,37$; $ET = 1,34$) ($t(434) = -2.467, p = .067$).

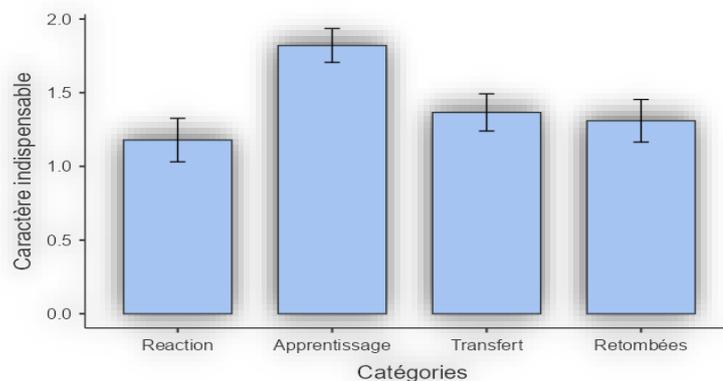


Figure 9 : Caractère indispensable attribué aux éléments de représentation, en fonction de la catégorie dans laquelle ils ont été affectés (de -3 à +3).

Discussion

L'enjeu de ce projet est d'étudier les variables ayant un effet sur la qualité de la formation afin de contribuer à l'amélioration de la définition de la notion de qualité dans le champ de la formation professionnelle continue. Plus particulièrement de répondre à la question suivante : quels critères se donner pour considérer qu'un programme de formation est de qualité ou non ? En réponse à cette question, nous avons exploré les représentations des différents groupes d'acteurs d'une formation universitaire sur la notion de qualité. [Michalski et Cousins \(2001, 2002\)](#) proposent une cartographie des parties prenantes qu'ils identifient en termes de bénéficiaire, de prestataire et de commanditaire. Leurs études ont mis en exergue une différence de perception entre ses parties prenantes au sujet de la formation. Les bénéficiaires (apprenants, diplômés...) verraient dans la formation le support du développement professionnel, et seraient soucieux des compétences acquises. Les prestataires de services de formation (promoteur d'établissement de formation, enseignants, administration) mettraient l'accent sur les résultats financiers, la rentabilité de leur investissement/action et la satisfaction des bénéficiaires. Enfin, les commanditaires ou fournisseurs du service de formation seraient préoccupés par les profits réalisés par leur organisme de formation et ce qui pourrait contribuer au rayonnement des actions de formation proposées. [Gilibert et Gillet \(2009\)](#) proposent de rejoindre cette différence de perception entre les parties prenantes au modèle de [Kirkpatrick \(2007\)](#). Ce modèle en quatre niveaux propose des questionnements centrés sur le stagiaire (niveau 1, 2 et 3) et appréhende l'effet de la formation sur « l'utilité sociale » de l'action de formation (niveau 4). Selon ([Gilibert et Gillet, 2009](#)) il est vraisemblable que les différents niveaux correspondent initialement à des points de vue d'acteurs différents. Mais il est également vraisemblable que chaque acteur donnerait une définition différente et choisirait des indicateurs opérationnels différents pour chaque niveau.

Principaux résultats

Il s'avère que nos résultats permettent de nous positionner uniquement sur les participants catégorisés en « bénéficiaire-tous ». Lorsqu'il s'agit de définir la notion de qualité d'une formation, les bénéficiaires accordent aux mots qui font référence à la catégorie « apprentissage » un caractère plus indispensable. De plus, les participants produisent significativement moins de mots dans la catégorie « Retombée » rejoignant l'hypothèse de [Kirkpatrick \(1959\)](#) à savoir que les bénéficiaires seraient moins soucieux des conséquences de la formation pour les commanditaires. Pour autant, selon [Kirkpatrick \(1959\)](#) nous aurions dû retrouver que les bénéficiaires accordent une importance particulière à la satisfaction (réaction positive de la part des stagiaires). Cependant, la satisfaction ou la réaction positive des stagiaires ne ressort pas comme significativement importante pour décrire qu'une formation est de qualité. Le Noyau Central de la représentation sociale de « la qualité d'une formation » s'articule autour des termes « Apprentissage », « Pratique » et « contenu » pour les bénéficiaires. Cela appuie l'idée que les stagiaires seraient plus soucieux d'apprendre des compétences et de pouvoir les transférer dans des milieux professionnels. Nos résultats vont dans ce sens, en effet, les bénéficiaires souhaitent significativement plus d'information concernant leurs débouchés professionnels et l'atteinte des objectifs de formation (40 %) comparée aux informations sur les enquêtes de satisfaction (21 %). D'autres résultats vont également dans ce sens. C'est notamment le cas d'une méta-analyse d'[Arthur et coll. \(2003\)](#) qui précise ce qui est entendu par « efficacité de la formation ». Les auteurs montrent que le plus petit nombre de *data points* est obtenu pour le critère « réaction » du modèle de Kirkpatrick alors que le plus important est obtenu pour le critère « apprentissage ». Autrement dit, que l'efficacité de la formation est à appréhender comme synonyme d'apprentissage. [Kraiger \(1993\)](#) va également dans ce sens en proposant que l'efficacité d'une formation soit définie en termes d'apprentissage effectif. Pour autant, dans la littérature, l'évaluation de la formation peut passer aussi par une mesure de

l'efficience de la formation. Alors que l'efficacité de la formation concerne une mesure d'atteinte d'objectif (Gérard, 2003), l'efficience de la formation renvoie à la « qualité du processus sous-jacent à l'obtention des résultats (à) un raisonnement entre les moyens déployés et les résultats obtenus » (Bouteiller et Cosette, 2007, p.34). Ainsi, pour Yenneck (2014), la satisfaction peut être considérée comme un indicateur d'efficience de la formation. Il convient toutefois de se positionner sur la façon de penser la satisfaction en formation. Yenneck (2015) propose ainsi de distinguer la *satisfaction client-apprenant* de la *satisfaction de l'apprenant*. La première renvoie à une vision de la formation imbriquée au monde du travail où le point de vue peut être centré soit sur le client, soit sur le salarié. Il définit le client-apprenant comme un consommateur désirant un service. La seconde renvoie à une vision de la formation centrée principalement sur l'individu, son engagement et l'intérêt que lui procure cette dernière. Il apparaît alors que le modèle de Kirkpatrick (1959) se situe davantage comme un outil de mesure d'efficience de la formation évaluée au travers d'une évaluation de la satisfaction des clients-apprenants. Cependant, bien que l'évolution de la gouvernance de l'université se tourne vers une forme entrepreneuriale (Clark, 1998, 2001) où les étudiants sont vus comme des « clients » de l'université (Savall et Zardet, 2009), nos résultats ne vont pas de ce sens. En effet, les réponses des « bénéficiaires_tous » semblent indiquer que l'important pour eux réside dans les apprentissages, dans le gain de compétence pratique (Kraiger, 1997). De plus, les résultats concernant les participants « prestataires_tous » ne montrent pas de différence significative entre le rang d'importance accordé aux items et la catégorie à laquelle les éléments ont été placés. Ce résultat rejoint l'hypothèse de Michalski et Cousin (2001) qui considère que les Prestataires doivent répondre aux attentes des bénéficiaires, mais également aux attentes des commanditaires. Ainsi, aucune préférence n'étant observée dans nos analyses, nous pouvons suggérer que les prestataires ont une représentation de la notion de qualité d'une formation orientée à la fois au travers de la rentabilité, mais également au travers de la satisfaction des

bénéficiaires. Or, nos résultats ne nous permettent pas de nous positionner sur ce qui est entendu par « satisfaction » auprès de nos participants. Cela est donc à explorer au travers d'une méthodologie de recueil de contenus permettant de définir ce que pensent les individus lorsqu'on leur évoque la notion de « satisfaction ». Ainsi, il est pertinent de concevoir une formation en prenant en compte des indicateurs de qualités correspondants aux attentes des différents acteurs afin de construire une représentation commune de différents aspects de la qualité de la formation. Ceci afin que la qualité d'une formation puisse reposer à la fois sur des critères rigoureux, mais également sur une communication optimale entre les parties prenantes de la formation. Cela passerait alors par l'exploration de contenus empreinte à une méthodologie de psychologie sociale afin d'établir les croyances des parties prenantes.

Limites de l'étude

De manière générale une représentation sociale peut se définir comme un système de croyances construites et entretenues socialement (Moscovici, 1961). Ces croyances seraient organisées en deux dimensions : un noyau central, collectivement partagé, stable, non négociable, assurant le sens de la représentation, et un système périphérique, plus labile et flexible, absorbant les variations du contexte (Abric, 1994). Les résultats nous permettant de définir notre analyse prototypique sont à nuancer. En effet, nous montrons que les éléments évoqués sont rarement reclassés par les participants. Le mot 1 est rangé majoritairement en Rang 1 ; le mot 2 en rang 2 ; le mot 3 en rang 3 et le mot 4 en rang 4. De plus, selon Lheureux, Rateau et Guimelli (2008), il est nécessaire d'étudier les représentations sociales comme des systèmes de catégorisations normativement ancrées. Nos données ne nous permettent pas de nous positionner quant à la hiérarchisation intra-noyau exprimé par une relation d'asymétrie des éléments centraux au niveau de leur tolérance à la mise en cause (Rateau 1995). Il est alors pertinent d'entreprendre une étude visant à faire la distinction entre élément central prioritaire et élément central adjoints. Alors que le premier renvoie davantage à des éléments

inconditionnels de la représentation, le second renvoie plutôt au caractère normatif de cette représentation (Lheureux, Rateau et Guimelli, 2008). Concernant le système périphérique, les éléments de nature normative seraient plus importants que les éléments de nature conditionnelle. Dès lors, il est pertinent de poursuivre cette étude en s'inspirant du modèle des schèmes cognitifs de base (modèle SCB) pour mettre l'accent sur l'organisation des éléments représentationnels concernant la notion de qualité d'une formation. En utilisant un paradigme de substitution, il est même envisageable d'explorer le caractère normatif de ses représentations, notamment en analysant les écarts de perception entre parties prenantes.

Implications pratiques de l'étude

Cette étude a eu pour objectif de développer et tester sur le terrain un paradigme d'exploration de la représentation de la notion de qualité dans le champ de la formation universitaire en distinguant différents groupes d'acteurs. Au niveau appliqué cela permet d'identifier la différence de perception des parties prenantes concernant la qualité d'une formation. Au niveau théorique, nous pouvons envisager de mettre en lien les éléments de représentation avec les positions occupées, notamment en faisant varier des éléments de la position occupée pour observer d'autres éléments de représentation mobilisés (Cohen, Scali et Moliner, 2008). Nous pourrions également, en utilisant un paradigme de substitution, mettre en lien des éléments de représentations avec la nature des relations entre les parties prenantes afin d'explorer si la nature apparente des relations entre les parties prenantes vient modifier les éléments de représentation mobilisés. La nature des relations renvoie en effet à la position sociale de l'individu qui mobilise des représentations distinguées selon son appartenance groupale. L'objectif serait alors de faire varier la position de la partie prenante et déterminer si différentes parties prenantes produisent différentes représentations de la notion de qualité d'une formation. Cela nous permettrait de tester les propos de Michalski et Cousins (2001), à savoir que les avis coïncideraient avec les rôles occupés au sein de l'organisation.

Bibliographie

- Abric, J. C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et société*, 4 (2), 81-103.
- Abric, J. C., & Vacherot, G. (1976). Méthodologie et étude expérimentale des relations sociales : tâche, partenaire et comportement en situation de jeu. *Bulletin de psychologie*, 29 (323), 735-746.
- Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel psychology*, 42(2), 331-342.
- Auzoult, L., Abdellaoui, S., & Lheureux, F. (2012). Représentation de l'autonomie dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/4).
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and program planning*, 27(3), 341-347.
- Beech, B., & Leather, P. (2006). Workplace violence in the health care sector: A review of staff training and integration of training evaluation models. *Aggression and violent behavior*, 11(1), 27-43.
- Bournazel, A., 2005. La formation professionnelle : gestion et évaluation, le pentagone de la formation. SEFI, Paris.
- Clarkson, M. E. (1995). A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance. *Academy of management review*, 20(1), 92-117.
- Cohen-Scali, V., & Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/4), 465-482.
- Dany, L., Urdapilleta, I., & Lo Monaco, G. (2015). Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. *Quality & Quantity*, 49(2), 489-507.
- Danzin, A. (2010). Les branches professionnelles (Doctoral dissertation).
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. *Les représentations sociales*, 204-219.
- Flament, C. (1994). Consensus, salience and necessity in social representations- Technical note. *Papers on social representations*, 3, 97-105.
- Flament, C., & Rouquette, M. L. (2003). Anatomie des idées ordinaires : comment étudier les représentations sociales. A. Colin.
- Gilibert, D., & Gillet, I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation : approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques psychologiques*, 16 (3), 217-238.
- Gillet, I., & Gilibert, D. (2009). Evaluer la qualité des dispositifs de formations :

confrontation de différentes conceptions d'évaluation des formations. *ESSACHESS—Journal for Communication Studies*, 2 (1 (3)), 41–52.

- Gillet, I., & Gilibert, D. (2014). Evaluer une action de formation sous l'angle de la psychologie sociale expérimentale. *Psihologia Sociala*, (33), 41.
- Hamblin, A. C. (1974). Evaluation and Control of Training. *Industrial Training International*, 9(5), 154-6.
- Hecquard, F. (2012). 17. Le processus d'évaluation d'une formation à l'accueil. Dans : Marielle de Miribel éd., *Se former à l'accueil : éthique et pratique* (pp. 225-252). Paris : Éditions du Cercle de la Librairie. <https://doi.org/10.3917/elec.mirib.2012.01.0225>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Moscovici, Serge (comp.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, 469-494.
- Jodelet, D., & Moscovici, S. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jodelet, F. (1965). L'association verbale. *Traité de psychologie expérimentale, VII : Langage, communication et décision*, 93-137.
- Kirkpatrick, D. (2000). Kirkpatrick.
- Kirkpatrick, D. L. (1996). Invited reaction: Reaction to Holton article.
- Kraiger, K., Ford, J. K., & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of applied psychology*, 78(2), 311.
- Leroux, E., & Pupion, P. C. (2012). Bilan social et personnel à l'épreuve de la nouvelle gouvernance des universités. *Management Avenir*, (5), 252-271.
- Lheureux, F., Rateau, P., & Guimelli, C. (2008). Hiérarchie structurale, conditionnalité et normativité des représentations sociales. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (1), 41-55.
- Lo Monaco, G., Lheureux, F., & Halimi-Falkowicz, S. (2008). Test d'indépendance au contexte (TIC) et structure des représentations sociales. *Swiss Journal of Psychology/Schweizerische Zeitschrift für Psychologie/Revue Suisse de Psychologie*, 67 (2), 119.
- Lo Monaco, G., Piermattéo, A., Rateau, P., & Tavani, J. L. (2017). Methods for studying the structure of social representations: A critical review and agenda for future research. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 47(3), 306–331.
- LoMonaco, G. L., Delouvé, S., & Rateau, P. (2016). *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*.
- McCain, S. L. C., Jang, S. S., & Hu, C. (2005). Service quality gap analysis toward customer loyalty: practical guidelines for casino hotels. *International Journal of Hospitality Management*, 24(3), 465–472.

- Michalski, G. V., & Cousins, J. B. (2000). Differences in stakeholder perceptions about training evaluation: a concept mapping/pattern matching investigation. *Evaluation and Program Planning*, 23(2), 211–230.
- Michalski, G. V., & Cousins, J. B. (2001). Multiple perspectives on training evaluation: Probing stakeholder perceptions in a global network development firm. *American Journal of Evaluation*, 22(1), 37–53.
- Mitchell, R. K., & Agle, B. R. (1997, July). Stakeholder identification and salience: Dialogue and operationalization. In *Proceedings of the international association for business and society* (Vol. 8, pp. 717–727).
- Moliner, P., & Guimelli, C. (2015). Les représentations sociales. Fondements historiques et développements récents. Grenoble (Presses universitaires de). <http://journals.openedition.org/lectures/17041>
- Moliner, P., & Monaco, G. L. (2017). Méthodes d’association verbale pour les sciences humaines et sociales (pp. 190-p). Presses universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (1961). La représentation sociale de la psychanalyse. *Bulletin de psychologie*, 14 (194), 807-810.
- Rateau, P. (1995). Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé. Une étude sur la représentation du groupe. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*.
- Rizkallah, E. (2003). Le modèle bi-dimensionnel des RS : Une critique théorique. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 1 (1), 1-10.
- Vergès, P. (1992). L’évocation de l’argent : Une méthode pour la définition du noyau central d’une représentation. *Bulletin de psychologie*.
- Vergès, P. (2001). L’analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 537-561.
- Wagner, W., & Hayes, N. (2017). *Everyday discourse and common sense: The theory of social representations*. Red Globe Press.
- Warr, P., Bird, M., & Rackham, N. (1970). *Evaluation of management training: A practical framework, with cases, for evaluating training needs and results*. Gower Press.