

**UNIVERSITE DE YAOUNDE I**

\*\*\*\*\*

**CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET  
EDUCATIVES »**

\*\*\*\*\*

**UNITE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES**

\*\*\*\*\*



**THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I**

\*\*\*\*\*

**POST COORDINATE SCHOOL  
FOR SOCIAL AND EDUCATION  
SCIENCES**

\*\*\*\*\*

**DOCTORAL RESEARCH UNIT  
FOR SOCIALES SCIENCES**

\*\*\*\*\*

**REPRESENTATIONS SOCIALES DE LA  
FORMATION CONTINUE ET REACTANCE AUX  
NORMES EN VIGUEUR CHEZ DES  
INSTITUTEURS**

*Thèse rédigée et présentée pour évaluation partielle en vue de l'obtention  
du Diplôme de Doctorat en Psychologie sociale*

*Par*

**Marie Claire NGOUET**

*Titulaire d'un Master en Psychologie sociale*

*Sous la Direction de*

**Chandel EBALE MONEZE**

*Professeur*

**Mai 2021**

# SOMMAIRE

DEDICACE .....	ii
REMERCIEMENTS .....	iii
LISTE DE FIGURES .....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	vi
LISTE DES ABREVIATIONS .....	viii
RESUME .....	x
ABSTRACT.....	xii
<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	<b>1</b>
0-1 Contexte de l'étude .....	2
0-2 PROBLEMATIQUE.....	9
0-3 OBJECTIFS DE L'ETUDE .....	20
0-4 PERTINENCE DE L'ETUDE .....	21
0-5 INTERET DE L'ETUDE .....	22
0-6 TYPE D'ETUDE .....	25
0-7 DELIMITATION DE L'ETUDE .....	26
<b>I- CADRE THEORIQUE .....</b>	<b>27</b>
I-1 DEFINITION DES CONCEPTS .....	28
1-2 REVUE DE LA LITTERATURE .....	33
1-3 THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES .....	60
<b>II- CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE .....</b>	<b>155</b>
2-1 CADRE METHODOLOGIQUE.....	156
2-2 PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	181
CONCLUSION GENERALE .....	277
REFERENCES .....	286
ANNEXES.....	320
TABLE DE MATIERES .....	330

**A**

**ma mère Manjia Dorothée**

## REMERCIEMENTS

La présente étude a pu être réalisée grâce au concours de différentes personnes. Qu'il nous soit permis d'exprimer singulièrement notre gratitude :

Au Professeur Chandel Ebale Moneze qui par ses conseils et sa disponibilité, a permis la réalisation de cette recherche

Au personnel enseignant du Département de Psychologie, pour la formation qu'ils m'ont donnée.

A mon mari, le Dr Benjamin Ntieche pour tous les soutiens multiformes et l'affection.

A mes aînés académiques les Dr Noubissi Claude Désire et Ngono Pangrace pour leurs soutiens.

A Messieurs Luh Mfone .A. Serge et Ntieche Mfone Eric pour leurs soutiens multiformes, dans la réalisation de ce travail.

A mes sœurs Ndane Angeline Sylvie, Njapdounké Clarisse pour leurs conseils, soutiens et encadrements;

A mes enfants Rayé Ange Borel Franck, Kpoumie Ntieche Dayan Benji et Youyu Ntieche Divine Graciella pour leur affection.

A mes amis et camarades pour le soutien moral, et la documentation qu'ils m'ont apportés et à toute personne qui aura participé de quelque manière que ce soit à la réalisation de ce travail.

## LISTE DE FIGURES

<b>Figure n°1</b> : Analyse structurale d'une représentation sociale .....	80
<b>Figure N°2</b> : Esquisse de schéma illustrant la théorie psychologique de la réactance (PRT) .....	123
<b>Figure n° 3</b> : Schéma des 4 modèles de réactance .....	137
<b>Figure n°4</b> : Phases méthodologiques de la recherche .....	160
<b>Figure n°5</b> : Répartition des enquêtés e la recherche pilote selon leur sexe.....	186
<b>Figure n° 6</b> : Répartition des enquêtés la recherche pilote selon leur âge .....	187
<b>Figure n° 7</b> : Répartition des enquêtés de la recherche pilote selon leur niveau d'étude .....	188
<b>Figure n°8</b> : Répartition des enquêtés de la recherche pilote selon leur religion.....	189
<b>Figure n°9</b> : Répartition des enquêtés de la recherche pilote selon le but de la formation ..	190
<b>Figure n°10</b> : Répartition des enquêtés de la recherche pilote selon la mise au courant du directeur de la formation continue .....	191
<b>Figure n°11</b> : Répartition des enquêtés de la recherche pilote selon la mise en disponibilité ou de la retraite anticipée .....	192
<b>Figure n°12</b> : Répartition des enquêtés de la recherche pilote selon les raisons qui amènent un instituteur en fonction à poursuivre les études à l'université .....	193
<b>Figure n°13</b> : Répartition des enquêtés de la recherche pilote selon les difficultés rencontrées lors de la formation continue .....	195
<b>Figure n°14</b> : Répartition des enquêtés de la recherche pilote selon les méthodes de résolution des difficultés rencontrées pendant la formation continue.....	196
<b>Figure n°15</b> : Avis des sujets sur la formation continue .....	198
<b>Figure n°16</b> : Avis des sujets sur la non information des chefs hiérarchique et des collègues de la formation continue .....	203
<b>Figure n°17</b> : Avis des sujets sur les stratégies utilisées lors la formation continue.....	207
<b>Figure n°18</b> : Répartition des répondants selon leur sexe .....	225
<b>Figure n°19</b> : Répartition des interviewés selon leur âge.....	225
<b>Figure n°20</b> : Répartition des répondants selon leur niveau d'étude .....	226
<b>Figure n°21</b> : Répartition des interviewés selon leur religion .....	227
<b>Figure n°22</b> : Répartition des répondants selon la mise en disponibilité et la retraite anticipée.....	228
<b>Figure n°23</b> : Répartition des répondants selon le fait d'informer la hiérarchie pendant la formation .....	230
<b>Figure n°24</b> : Répartition des répondants selon la justification de la non information de leur chef hiérarchique du fait de la formation .....	231
<b>Figure n°25</b> : Répartition des répondants selon les compétences acquises pendant la formation continue .....	232
<b>Figure n°26</b> : Répartition des répondants selon le fait que l'acquisition des grands diplômes à l'Université permette à l'individu d'avoir une estime en soi très élevé .....	234

<b>Figure n°27</b> : Répartition des répondants selon le fait qu'avoir de grands diplômes permette d'être très respecté dans son milieu de vie.....	235
<b>Figure n°28</b> : Répartition des répondants selon le fait qu'avoir de grands diplômes permette de gagner assez d'argent .....	237
<b>Figure n°29</b> : Répartition des répondants selon le fait que les normes de formation continue soient trop rigides .....	238
<b>Figure n°30</b> : Répartition des répondants selon le fait que les instituteurs en fonction se forment à l'université dans la clandestinité .....	239
<b>Figure n°31</b> : Répartition des répondants sur l'affirmation selon laquelle les enseignants ne respectent pas souvent les normes de réglementation (prendre une mise en disponibilité ou une retraite anticipée) pour suivre les cours à l'université .....	240
<b>Figure n°32</b> : Répartition des répondants sur l'affirmation selon laquelle avoir de grands diplômes à l'université permet à l'individu d'être connu à l'international à travers les colloques et conférences .....	242
<b>Figure n°33</b> : Répartition des répondants sur l'affirmation selon laquelle la formation continue à l'université permet aux enseignants d'être reclassés à la fonction publique .....	243
<b>Figure n°34</b> : Répartition des répondants sur l'affirmation selon laquelle la formation continue à l'université peut faciliter les nominations .....	244
<b>Figure n°35</b> : Répartition des répondants sur l'affirmation selon laquelle la formation continue à l'université permet d'enseigner dans les Universités .....	245
<b>Figure n°36</b> : Répartition des répondants sur l'affirmation selon laquelle la formation continue à l'université peut permettre de devenir aussi un enseignant.....	246
<b>Figure n°37</b> : Répartition des répondants sur l'affirmation selon laquelle avoir de grands diplômes permet à l'individu d'avoir confiance en soi.....	247
<b>Figure n°38</b> : Répartition des répondants sur le respect des normes en vigueur .....	248

## LISTE DES TABLEAUX

<b>Tableau n° 1 :</b> Tableau synoptique des variables, dimension et indicateurs .....	166
<b>Tableau n°2 :</b> Avis des sujets sur les caractéristiques de la formation continue .....	198
<b>Tableau n°3 :</b> Eléments saillants de la représentation sociale de la formation continue .....	201
<b>Tableau n° 4 :</b> Avis des sujets sur la non information des chefs hiérarchiques et collègues	202
<b>Tableau n°5 :</b> Eléments saillants de la représentation sociale des raisons de la non information des chefs hiérarchiques et collègues .....	206
<b>Tableau n°6 :</b> Avis des sujets sur les stratégies utilisées pour suivre les enseignements à l'université .....	207
<b>Tableau n° 7 :</b> Eléments saillants de la représentation sociale des stratégies utilisées .....	210
<b>Tableau n° 8 :</b> Les instituteurs affirment que la formation continue ne permet d'être reclassés à la fonction publique .....	217
<b>Tableau n° 9 :</b> Les instituteurs affirment que la formation continue ne permet pas d'avoir une forte estime de soi.....	217
<b>Tableau n° 10 :</b> Les instituteurs affirment que la formation continue ne permet pas de postuler à de postes supérieurs .....	217
<b>Tableau n° 11 :</b> Tableau récapitulatif des éléments saillants du noyau central de la formation continue .....	218
<b>Tableau n° 12 :</b> Les instituteurs voudraient informer leur chef et collègues du suivi de leur formation à l'université pour des raisons de conflits .....	218
<b>Tableau n° 13 :</b> Les instituteurs voudraient informer leur chef et collègues du suivi de leur formation à l'université pour des raisons de jalousie.....	219
<b>Tableau n° 14 :</b> Les instituteurs voudraient informer leur chef et collègues du suivi de leur formation à l'université pour des raisons d'affectation disciplinaire ....	219
<b>Tableau n° 15 :</b> Tableau récapitulatif des éléments saillants du noyau central des raisons de la non information des chefs et collègues .....	219
<b>Tableau n° 16 :</b> Les instituteurs qui n'ont pas d'autorisation de la hiérarchie pour poursuivre les études à l'université n'utilisent pas la corruption comme stratégie de formation.....	220
<b>Tableau n° 17 :</b> Les instituteurs qui n'ont pas d'autorisation de la hiérarchie pour poursuivre les études à l'université n'utilisent pas les mensonges comme stratégie de formation.....	221
<b>Tableau n° 18 :</b> Les instituteurs qui n'ont pas d'autorisation de la hiérarchie pour poursuivre les études à l'université n'utilisent pas les courbettes comme stratégie de formation.....	221
<b>Tableau n° 19 :</b> Tableau récapitulatif des éléments saillants du noyau central des stratégies utilisées pendant la formation continue .....	222
<b>Tableau n° 20 :</b> Grille d'analyse .....	249
<b>Tableau n° 21 :</b> Tableau du test de la première hypothèse de recherche selon la MEC .....	251
<b>Tableau n° 22 :</b> Tableau du test de la deuxième hypothèse de recherche selon la MEC .....	252

<b>Tableau n°23</b> : Tableau du test de la troisième hypothèse de recherche selon la MEC .....	253
<b>Tableau n° 24</b> : Tableau du test de la quatrième hypothèse de recherche selon la MEC .....	253
<b>Tableau n° 25</b> : Tableau du test de la cinquième hypothèse de recherche selon la MEC ..	254
<b>Tableau n° 26</b> : Tableau du test de la première hypothèse de recherche .....	255
<b>Tableau n° 27</b> : Données observées (données d'origine) de la première hypothèse .....	256
<b>Tableau n° 28</b> : Tableau de contingence de la première hypothèse.....	256
<b>Tableau n°29</b> : Calcul de la valeur du Khi-carré de la première hypothèse.....	257
<b>Tableau n° 30</b> : Tableau du test de la deuxième hypothèse de recherche .....	258
<b>Tableau n°31</b> : Données observées (données d'origine) de la deuxième hypothèse de recherche .....	259
<b>Tableau n°32</b> : Tableau de contingence de la première hypothèse de recherche .....	259
<b>Tableau n° 33</b> : Calcul du Khi-carré de la deuxième hypothèse de recherche .....	259
<b>Tableau n° 34</b> : Tableau du test de la troisième hypothèse de recherche.....	260
<b>Tableau n°35</b> : Données observées (données d'origine) de la troisième hypothèse .....	261
<b>Tableau n° 36</b> : Tableau de contingence de la troisième hypothèse de recherche.....	261
<b>Tableau n° 25</b> : Calcul du Khi-carré de la troisième hypothèse de recherche.....	261
<b>Tableau n° 37</b> : Tableau du test de la quatrième hypothèse de recherche.....	262
<b>Tableau n° 38</b> : Données observées (données d'origine) de la quatrième hypothèse de recherche .....	263
<b>Tableau n° 39</b> : Tableau de contingence de la quatrième hypothèse de recherche.....	263
<b>Tableau n° 40</b> : Calcul du Khi-carré de la quatrième hypothèse .....	263
<b>Tableau n° 41</b> : Tableau du test de la cinquième hypothèse de recherche .....	264
<b>Tableau n° 42</b> : Données observées (données d'origine) de la cinquième hypothèse de recherche .....	265
<b>Tableau n° 43</b> : Tableau de contingence de la cinquième hypothèse de recherche .....	265
<b>Tableau n° 44</b> : Calcul du Khi-carré de la cinquième hypothèse de recherche .....	265

## LISTE DES ABREVIATIONS

**ATER** : Attaché de Recherche

**BC** : Bibliothèque Centrale

**CBT** : Centre de Biotechnologie

**CF** : Confère

**CM** : Cours Magistraux

**CMC** : Centre Médico-social

**CP**: Choix de pratique

**CUTI** : Centre Universitaire des Technologies de l'Information

**DEA** : Diplôme d'Etude Approfondie

**EACEA** : audiovisual and culture executive agency

**ENIEG** : Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général

**ENS** : Ecole Normale Supérieure

**ENSAB** : Ecole Normale

**ENSP** : Nationale Supérieure Polytechnique

**FALSH** : Faculté des Arts Lettres et Sciences Humaines

**FBCF** : Formation Brute de Capital fixe

**FBCH** : Formation Brute de Capital humain

**FMSB** : Faculté de Médecine et des Sciences Biomédicale

**FS** : Faculté des Sciences

**H** : hypothèse

**H G**: hypothèse générale

**HR:** hypothèse de recherche

**IC:** implication culturelle

**IPM :** Intertwined Process Model

**LMD :** Licence-Master-Doctorat

**MEC :** Mise en Cause

**MINEDUB :** Ministère de l'Éducation de Base

**MSF:** milieu socio-économiquement faibles

**PRT :** théorie psychologique de la réactance

**RS:** représentations sociales

**SCED :** Sciences de l'éducation

**TD :** Travaux dirigés

**TP :** Travaux pratiques

**UEC :** Unités d'enseignement complémentaires

**UEF :** Unités d'enseignement fondamental

**UETL :** Unités d'enseignement transversales libres.

**UETO :** Unités d'Enseignement transversale Obligatoire

**UNESCO:** Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

**USA :** United State of America

**UV :** Unités de valeur

**VIH :** virus de l'immunodéficience humaine

## RESUME

Cette thèse intitulée « **Représentations sociales de la formation continue et réactance aux normes en vigueur chez des instituteurs** » s'inscrit dans la problématique du processus de résolution ou de rétablissement de l'équilibre en cas de dissonance cognitive. Elle tire son fondement théorique du paradigme représentations sociales - comportements. Elle porte sur les comportements réactants des enseignants aux normes en vigueur de la formation dans la ville de Yaoundé. En effet les instituteurs en fonction suivent la formation académique sans aucune disposition légale. Pourtant le statut du fonctionnaire à la fonction publique a prévu des normes y afférentes à suivre.

Elle prend son fondement sur la relation que les représentations sociales entretiennent avec les pratiques sociales. Notamment, Festinger dans sa théorie de dissonance cognitive a prévu le mode de rétablissement de l'équilibre cognitif chez un individu basé sur la rationalisation cognitive, la rationalisation comportementale, la revitalisation et le support social. Ce mode de rétablissement de l'équilibre nous a amené à faire le constat selon lequel la dissonance cognitive est plus individuelle. Et il serait nécessaire dans notre étude de nous pencher sur le collectif à savoir ce que les individus se partagent au quotidien comme croyances, opinions, connaissances, préjugés dans leur différents milieux de vie. Ainsi l'individu en tant qu'être social est en interaction permanente avec les autres avec qui ils élaborent et se partagent des informations qui guident leurs comportements dans la société.

Ce travail a donc pour objet de vérifier que la réactance aux normes en vigueur par les instituteurs en fonction est sous-tendue par les représentations sociales de la formation continue. La question de recherche qui sous-tend cette étude est formulée ainsi qu'il suit : A quoi est due la réactance aux normes qui régissent la formation continue des instituteurs ? Pour y répondre, l'hypothèse générale suivante a été formulée: la réactance aux normes qui régissent la formation continue des instituteurs est sous-tendue par les représentations sociales y relatives. L'opérationnalisation de cette hypothèse à la lumière des éléments de la représentation sociale selon Moscovici a donné les hypothèses de recherche suivantes :

- Hypothèse de recherche 1 (HR1): le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendue par les opinions y afférentes ;
- Hypothèse de recherche 2 (HR2): le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendue par les attitudes y afférentes ;
- Hypothèse de recherche 3 (HR3): le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendue par les croyances y afférentes ;
- Hypothèse de recherche 4 (HR4): le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendue par les préjugés y afférents ;
- Hypothèse de recherche 5 (HR5) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendue par les stéréotypes y afférents.

Pour rechercher le noyau central de la représentation sociale (de la formation continue, les raisons de non informations du chef et des collègues et des stratégies utilisées pendant la

formation) et tester ces hypothèses, deux études ont été menées à cet effet. La première basée sur la méthode de mise en cause de Moliner, ressort les éléments saillants de la représentation sociale de la formation continue, les raisons de non informations du chef et des collègues et des stratégies utilisées pendant la formation. La deuxième quant à elle aborde la recherche du noyau central de la représentation sociale de la formation continue (suivant toujours la méthode de mise en cause), les raisons de non informations du chef et des collègues et des stratégies utilisées pendant la formation. Nous également au cours de cette deuxième étude fait une analyse qualitative et quantitative et les données ont permis de tester les hypothèses avec l'analyse thématique et le khi deux. Pour y arriver, trois questionnaires et un guide d'entretien ont ainsi été construits et administrés en trois phases aux instituteurs en fonction étudiant à l'Université de Yaoundé 1 dans les facultés des arts et sciences humaines (Département de Psychologie) et des Sciences de l'éducation (tous les Départements) choisis suivant la méthode d'échantillonnage non probabilistes. Cette collecte de données a été faite auprès de 340 personnes dont 120 pour la première étude, 220 pour la deuxième.

Le dépouillement des données issues de la première étude a permis d'obtenir les résultats suivants :

- la représentation sociale de la formation continue a pour noyau central, être reclassé et postuler à de postes supérieures ;
- la représentation sociale des raisons qui poussent les instituteurs à ne pas informer leurs chefs et collègues est l'affectation disciplinaire ;
- la représentation sociale des stratégies utilisées pour suivre les études à l'université est la corruption.

Après le dépouillement des données issues de la deuxième étude, l'analyse thématique et le test du khi carré nous ont permis de tester les hypothèses. Ainsi :

- pour HR1, la valeur calculée de khi deux est égale à 19,911 et est supérieure 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5% ;
- pour HR2, la valeur calculée de khi deux est égale à 10,586 est supérieure à 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5% ;
- pour HR3, la valeur calculée de khi deux est égale à 14,193 et est supérieure 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5% ;
- pour HR4, la valeur calculée de khi deux est égale à 10,614 et est supérieure 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5% ;
- pour HR5, la valeur calculée de khi deux est égale à 10,453 et est supérieure à 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5%.

Ces résultats ont permis de conclure que les 5 hypothèses de recherche ont été confirmées. Par conséquent, l'hypothèse générale a été confirmée. C'est ainsi que la conclusion suivante a été retenue : la réactance aux normes qui régissent la formation continue des instituteurs est sous tendue par les représentations sociales y relatives. Ces résultats ont permis d'énoncer un modèle théorique selon lequel il faut tenir compte des représentations sociales dans le processus de rétablissement de l'équilibre cognitif lorsqu'il y'a dissonance cognitive.

## ABSTRACT

This thesis entitled "Social representations of continuing training and reactance to current standards" is part of the problematic of the process of resolving or restoring balance in case of cognitive dissonance. It draws its theoretical foundation from the social representations - behaviors paradigm. It focuses on the reactive behavior of teachers to the norms in place concerning the training in the city of Yaoundé. In fact, the primary school teachers follow the academic training without any legal provision. However, the civil servant statute provides norms for related standards to be followed.

This study is based on the relationship that social representations have with social practices. Moreover, Festinger in his theory of cognitive dissonance predicted the mode of restoration of cognitive balance in an individual based on cognitive rationalization, behavioral rationalization, revitalization and social support. This mode of restoring balance has led us to realize that cognitive dissonance is more individual and consequently, it would be necessary in our study to look at the group to know what individuals share on a daily basis as beliefs, opinions, knowledge, prejudices in their different living environments. Thus the individual as a social being is in constant interaction with others with whom they develop and share information that guides their behavior in the society.

The purpose of this work is therefore to verify that the responsiveness to the norms or standards in place by the teachers (currently working) is underpinned by the social representations of continuing training. The research question underlying this study is formulated as follows: What is the reason for the responsiveness to the standards that govern the continuing training of teachers?

To answer these questions, the following general hypothesis was formulated: responsiveness to the standards that govern the continuing training of teachers is underpinned by the related social representations. The operationalization of this hypothesis using the elements of social representation according to Moscovici yielded to the following research hypotheses:

- Research hypothesis 1 (RH1): the rejection of the standards which govern continuing training is underpinned by the opinions relating thereto;

- Research hypothesis 2 (RH2): the rejection of the standards which govern continuous training is underpinned by the attitudes relating thereto;

- Research hypothesis 3 (RH3): the rejection of the standards which govern continuing training is underpinned by the beliefs relating thereto;

- Research hypothesis 4 (RH4): the rejection of the standards which govern continuing training is underpinned by the related prejudices;

- Research hypothesis 5 (RH5): the rejection of the standards which govern continuing training is underpinned by the associated stereotypes.

To find the central core of social representation (of continuing training, the reasons for non-information from the manager and colleagues and the strategies used during training) and test these hypotheses, two studies were carried out for this purpose. The first, based on Moliner's method of questioning (2001), highlights the salient elements of the social representation of continuing training, the reasons for non-information of the school manager and colleagues and the strategies used during the training. The second approaches the search for the central core of the social representation of continuing training (always following the questioning method), the reasons for non-information of the manager and colleagues and the strategies used during the

training. We also during this second study made a qualitative and quantitative analysis and the data allowed testing the hypotheses with thematic analysis and chi-square. To achieve this aims, three questionnaires and an interview guide were thus constructed and administered in three phases to teachers studying at the University of Yaoundé 1 in the faculties of arts letters and social sciences (Department of Psychology) and Educational Sciences (all Departments) chosen according to the technique of the sampling plan by reasoned choice. The data was collected from 340 people including 120 for the first study, 220 for the second.

Analysis of the data from the first study yielded the following results:

- the social representation of continuing training has as its central core: being reclassified and applying for higher positions;
- the social representation of the reasons which lead teachers not to inform their managers and colleagues is the disciplinary assignment;
- the social representation of the strategies used to study at the university is corruption.

After analyzing the data from the second study, the thematic analysis and the chi-square test allowed us to test the hypotheses:

- for RH1, the calculated value of chi-square is equal to 19.911 and is greater than 9.49, the threshold value of the chi-square law table at 4 degrees of freedom for a risk of error of 5%;
- for RH2, the calculated value of chi-square is equal to 10.586 is greater than 9.49, the threshold value of the table of the chi-square law with 4 degrees of freedom for a risk of error of 5%;
- for RH3, the calculated value of chi-square is equal to 14.193 and is greater than 9.49, the threshold value of the chi-square law table at 4 degrees of freedom for a risk of error of 5%;
- for RH4, the calculated value of chi-square is equal to 10.614 and is greater than 9.49, the threshold value of the table of the chi-square law at 4 degrees of freedom for a risk of error of 5%;
- for RH5, the calculated value of chi-square is equal to 10.453 is greater than 9.49, the threshold value of the table of the chi-square law with 4 degrees of freedom for a risk of error of 5%.

These results permitted to confirm the 5 research hypotheses. Therefore, the general hypothesis has been confirmed. So, it is demonstrated that the responsiveness to the standards that govern the continuing education of teachers is underpinned by the related social representations. These results permitted to formulate a theoretical model according to which social representations must be taken into account in the process of restoring cognitive balance when there is cognitive dissonance.



**INTRODUCTION  
GENERALE**

Cette partie de l'étude porte sur huit aspects : elle aborde le contexte de l'étude, la problématique où nous avons formulé le problème sur les plans empirique et théorique, la question de recherche soulevée par le problème de recherche ainsi que les questions de recherche spécifiques. Les objectifs de recherche ont également été abordés pour orienter l'étude. Nous avons pareillement présenté les intérêts de l'étude, le type de l'étude et la délimitation méthodologique et géographique.

## **0-1 Contexte de l'étude**

Depuis quelques années, au Cameroun comme ailleurs, la formation continue du personnel fonctionnaire est une question qui revêt de plus en plus d'importance. Les milieux de travail sont en effet caractérisés par des transformations accélérées qui rendent nécessaire le développement soutenu des compétences de la main-d'œuvre par la formation. Les organisations font donc face à de nouvelles réalités : le développement des technologies de l'information et de la communication; la dynamique des marchés internationaux qui forcent les sociétés à améliorer sans cesse la qualité de leurs produits et services; les changements consécutifs à l'explosion des sciences et à leurs applications sur le plan technologique; les mutations profondes du marché de l'emploi et de l'organisation du travail.

Au Cameroun, concernant l'enseignant, il existe un plan de carrière professionnelle comme dans tous les pays. Le système d'enseignement camerounais a mis sur pieds un ensemble de disposition permettant aux enseignants d'avoir accès à la formation continue. Dans ledit système ce plan de carrière est établi à travers les avancements, les stages et la formation continue (études personnelles). Tout comme les autres fonctionnaires, les enseignants réfléchissent toujours sur leur évolution dans la carrière professionnelle et optent généralement pour la formation continue comme canal pouvant leur permettre de connaître une ascension sociale.

Au cours d'une carrière, le besoin en formation professionnelle continue peut se faire sentir à n'importe quel moment. Le plus souvent, les raisons sont d'ordre professionnel : s'adapter à une évolution de poste, intégrer une nouvelle procédure de travail, suivre les progrès de la technologie, ou voire redonner une stimulation rigoureuse à sa carrière en acquérant de nouvelles compétences. Les motivations peuvent également être plus personnelles. A vingt, trente ou cinquante ans, les envies et les ambitions ne sont pas les mêmes. Des vocations

peuvent également se découvrir sur le tas. Le moment vient alors de changer d'orientation, de vie, de métier. Dès lors ces compétences nouvelles s'acquièrent par le biais de la formation.

Selon le Petit Larousse (2003 :348), « *la formation continue est une formation en vue de l'acquisition ou du perfectionnement destiné aux salariés* ».

Selon Hameni (2007 :32),

*« la formation continue ou la fonction de recyclage disciplinaire est celle qui est la plus reconnue par les enseignants. Elle vise l'exploration et l'appropriation de nouvelles approches enseignantes. Elle concerne tous les enseignants dans la mesure où les savoirs théoriques qui sous-tendent les différentes disciplines sont en constante évolution. Il s'agit donc pour les praticiens de se mettre à jour pour qu'il n'y ait pas d'hiatus entre les savoirs enseignés et les savoirs épistémologiques ».*

De même, les pratiques sociales de référence évoluent et l'apprentissage des savoirs ne saurait être décontextualisé. Aussi, s'agit-il pour les enseignants de réfléchir sur les savoirs-clés et sur le sens des savoirs enseignés qui constituent une des priorités de la formation continue et ceci, sans oublier l'évolution dans la carrière professionnelle.

La formation continue a gagné en importance au fil des ans. Elle est à présent considérée comme une obligation professionnelle dans plusieurs systèmes éducatifs. Et généralement cette obligation est mentionnée dans les lois ou les réglementations. Cependant dans certains pays, elle est indiquée dans les contrats de travail des enseignants ou dans les conventions collectives. Il faut également signaler qu'une formation continue spécifique liée à l'introduction de nouvelles réformes éducatives et organisée par les autorités compétentes est, en général, obligatoire même dans les pays où elle ne constitue pas une obligation professionnelle pour les enseignants.

Selon la Commission Européenne/EACEA/Eurydice, 2013 l'Union européenne, au Danemark, en Irlande, en Grèce, en France, aux Pays-Bas, en Pologne, en Suède, en Islande et en Norvège, la participation des enseignants à la formation continue n'est pas déclarée comme obligation professionnelle.

Cependant, en France et en Pologne, la formation continue est manifestement liée à l'évolution de la carrière. Dans tous les autres systèmes éducatifs, même si la formation continue n'est pas explicitement exigée pour obtenir une promotion, elle reste un avantage important. Dans de nombreux pays, la participation aux activités de formation continue est considérée positivement lors de l'évaluation des enseignants.

Dans la plupart des systèmes éducatifs européens, les écoles ont l'obligation d'avoir un plan de formation continue. L'élaboration de ce plan relève habituellement de la responsabilité du chef d'établissement, de l'équipe de direction de l'établissement ou d'un enseignant désigné pour coordonner les activités de la formation continue au sein de l'établissement. Dans certains systèmes éducatifs, l'adoption d'un plan de formation continue relève de la responsabilité collective de l'ensemble du corps enseignant. Par exemple, en Italie, le plan de formation continue doit recevoir l'approbation de toute l'assemblée des enseignants. Les plans de formation continue doivent évidemment tenir compte des besoins de développement des enseignants dans le cadre des directives ou réglementations des autorités éducatives supérieures.

Au Cameroun, la formation permanente est réglementée par le statut du fonctionnaire à la fonction publique. Le chapitre II dudit statut intitulé **des Droits et obligations du fonctionnaire**, présente au paragraphe IV le droit à la formation permanente. Il en est de même du décret N° 2000/697/PM du 13 septembre 2000 fixant le régime de la formation permanente des fonctionnaires. Le chapitre IV intitulé **des Dispositions générales paragraphe V article 68 alinéa 2 du statut du fonctionnaire à la fonction publique**, mentionne que le fonctionnaire désireux d'entreprendre des études ou des recherches personnelles pendant des heures de service doit au préalable obtenir une mise en disponibilité ou le cas échéant, son admission à la retraite par anticipation. Les instituteurs fonctionnaires qui se mobilisent dans les universités à la quête de ces diplômes de valorisation de statut et de développement des compétences indispensables à une constante adaptation aux évolutions du système éducatif et à la réussite de tous les élèves, doivent au préalable prendre une mise en disponibilité ou une retraite anticipée.

Cependant, cette mobilité entraîne plusieurs dysfonctionnement dans le processus pédagogique :

Le premier dysfonctionnement que cette formation crée est l'indisponibilité des salaires pendant la formation, telle que prévue par les textes en vigueur. Ces textes stipulent en effet que tout fonctionnaire désireux de faire des études personnelles doit prendre une mise en

disponibilité. Cette mise en disponibilité entraîne la suspension du salaire pendant toute la formation.

Le deuxième dysfonctionnement est que le départ de l'enseignant pour la formation continue correspond à un poste libéré parfois non pourvu qui pourrait avoir une incidence négative et significative sur le rendement scolaire, ceci d'autant plus que les contenus d'apprentissage et les programmes scolaires peuvent avoir des manquements pendant la formation. Ceci a une incidence négative sur les compétences attendues des élèves en fin d'apprentissage. Certains enseignants quittent leurs salles de classes respectives sans qu'une disposition officielle de remplacement approprié ne soit prise.

Les enseignants font généralement recours aux dispositions non formelles, à savoir : de petits motifs non fondés pour pouvoir obtenir une permission et la clandestinité. Ainsi ces enseignants ne respectent pas les normes relatives à la formation continue prescrites par l'Etat. Ils créent leurs propres normes pour poursuivre leurs études à l'université. C'est-à-dire qu'ils optent pour des règles de conduite concrètes propres à eux et partagées par la majorité des membres de leur groupe social. Ils mettent sur pieds un système qui leur permet d'atteindre leurs propres objectifs personnels au détriment de ceux de leur fonction.

Dès lors, nous observons qu'ils sont présents à l'université, mais absents dans leurs classes à leur poste de travail sans aucune permission. La formation continue est le secteur de la formation qui concerne ceux qui ont quitté la formation initiale et surtout ceux qui exercent déjà pleinement leur métier. Dans le cadre de notre étude il s'agit des enseignants instituteurs fonctionnaires qui s'inscrivent dans les universités d'Etat pour acquérir des diplômes susceptibles de leur permettre une ascension sociale ou professionnelle. Elle permet de compléter les connaissances, de développer des compétences particulières, et d'autres offrent des parcours plus complets pour apprendre un nouveau métier et acquérir une nouvelle qualification. Tout dépend des besoins et du temps souhaités pour se consacrer à une période de formation. L'essentiel est de bien choisir ce petit "plus" qui viendra enrichir leur parcours et qui rendra leur profil plus attrayant pour les employeurs.

Elle peut prendre différentes formes dont la reprise d'études et la validation des acquis. Les formes d'éducation populaire ou encore d'autoformation en font également partie. Toutefois, la formation professionnelle continue est sans doute la forme actuellement la plus connue, dans la mesure où elle concerne les adultes et non plus les enfants.

La formation continue a pour objectif de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des salariés. Elle a par ailleurs pour mission de favoriser le développement de leurs compétences. La formation continue peut être diplômante comme qualifiante. Le dispositif législatif replace aujourd'hui la formation au centre de la gestion des ressources humaines. Il est important que chacun se les approprie et les optimise dans un double intérêt, individuel et collectif.

Le terme formation continue dans la perspective de la réglementation de l'école primaire signifie que les enseignants peuvent suivre une formation académique ou toute autre formation pendant l'exercice de leur fonction après leur formation initiale. Selon Besnard (1993 :3)

*« la formation continue est avant tout l'acquisition de connaissances de compétences.. de qualification, processus qui se déroule dans le temps, avec des moments situés dans un espace social déterminé, voire alternance entre des temps de formation et des temps de travail et de repos, ou loisir, à l'intérieur d'une problématique des temps sociaux ».*

Elle est le développement de la démocratisation de l'accès aux savoirs de l'autonomie des sujets, du sens critique et des compétences en tant qu'acteurs sociaux, capacités à construire et l'esprit de créativité. Une série d'objectifs et d'actions réalisées (les objectifs ici ne sont pas carrés). La formation continue ou encore formation permanente des instituteurs dans les universités selon Besnard (1993 :5)

*« a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs aux changements techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social ».*

Dès lors, cette formation permet à l'enseignant de changer de statut ou encore de faire des concours lui donnant l'accès aux grandes écoles, et accéder à certains postes de responsabilité dans l'administration. La formation continue ou encore formation permanente, a pour but d'accroître la technicité, l'efficacité dans l'accomplissement des tâches qui sont

confiées aux fonctionnaires, tout en favorisant la promotion des plus compétents, voire des élites. Elle peut être organisée sous forme de :

- stages de perfectionnement ou de recyclage
- de stage de qualification
- des études académiques diplômantes.

Pour réglementer le droit à cette formation, des résolutions ont été prises au niveau international, notamment par l'UNESCO à travers ses objectifs de participer à la promotion de la paix, de la démocratie et des droits de l'homme dans le monde. La notion d'équité en éducation prônée par l'UNESCO renvoie, sur le plan social, au souci de respecter les droits de chacun. De manière plus spécifique, tout homme a droit à l'éducation pour qu'il puisse acquérir les savoirs et valeurs, attitudes et compétences techniques lui permettant ainsi de développer ses capacités de travailler, de participer pleinement à la vie sociale de son groupe d'appartenance, de maîtriser son propre destin et de continuer à apprendre. Ainsi durant leur absence, les élèves restent sans aucune méthode de consolidation qui puisse leur permettre de s'adapter aux exigences formelles de l'école à savoir : la couverture des programmes scolaires et le renforcement des compétences.

Nonobstant le fait que cette formation soit un élément indispensable au succès de la gestion du changement dans le cadre de la modernisation du service public, elle entraîne une augmentation de rendements ou d'attitudes plus favorables à la recherche du rendement. La formation continue qui fait l'objet de ce travail, est celle suivie à l'université par les enseignants instituteurs. Elle leur permet d'acquérir des compétences, d'accroître leur efficacité et d'avancer dans leur carrière. C'est dans cette optique que l'Etat camerounais a systématisé cette formation. Les buts de la formation continue deviennent donc une source de motivation pour l'enseignant de se former. La motivation selon Bloch (1997 : 104),

*« est le processus psychophysiologique responsable du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'une action, ainsi que de la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exerce cette action ».*

Nous présumons avec la théorie de la hiérarchisation des besoins de Maslow que les enseignants se situeraient au niveau 3 c'est-à-dire au niveau du besoin social : l'appartenance sociale. Ce besoin est fondamental et indispensable à leur existence comme composant de leur

être pensant et social. Il découle naturellement de l'état de sécurité, mais comporte les prémices de notre volonté d'émancipation, d'autonomie, de liberté. Seuls, nous ne sommes rien, et ne dit-on pas que « l'on n'existe que par le regard de l'autre »? Alors, dans quoi se reconnaître, se projeter pour avancer, si les enseignants ne disposent d'aucun miroir social, humain, physique, pour y retrouver leur moi ? Ainsi ces derniers ont un statut social, appartiennent à un groupe social bien déterminé vu leur statut, ils sont en contact avec les autres et se partagent des informations, des objets, etc.

Nous savons que la satisfaction d'un besoin déclenche immédiatement un besoin supérieur. Les enseignants derniers auraient besoin de recevoir de certaines personnes de leur entourage des signes de reconnaissances positifs (développer son autonomie, être reconnu, sortir du lot, s'affranchir, avoir de l'indépendance, faire un travail visible, utile et apprécié, exprimer sa compétence, varier, innover, recevoir une délégation de pouvoir...). Ces derniers auraient également besoin de se réaliser ou encore d'affirmer de manière personnelle son caractère unique, de réaliser ses potentialités, ses dons (s'épanouir, continuer son développement personnel, approfondir sa culture, être consulté et écouté...)

Nous comprenons dès lors que la motivation conditionne les comportements des individus dans la société ou dans les groupes. Et il est aussi admis qu'elle est une des composantes de la performance au travail. Il faut toutefois ressortir l'importance de la motivation dans la performance finale d'un salarié car il a été démontré que la performance est fonction de la motivation, certes, mais également des capacités de l'individu et du contexte dans lequel il évolue.

Dès lors ces derniers se ruent en masse dans les universités en quête de connaissances valorisantes pouvant permettre de satisfaire progressivement leurs besoins afin d'atteindre le sommet de la pyramide des besoins telles que Maslow l'a décrite en 1943. Car selon sa théorie, tout individu au travail ressent des besoins qui sont sources de motivation.

L'Etat donne la possibilité aux enseignants en fonction de prendre des mises en stage afin de suivre leur formation en toute quiétude dans la légalité. Cependant malgré cela, les enseignants en fonction préfèrent se former dans l'illégalité.

Au vu des textes de régulation en vigueur de la formation continue, et la manière dont se comportent ces enseignants sur le terrain (clandestinité), Il est clair que les enseignants se cachent pour suivre leur formation à l'université. Mais comment expliquer ce système ou encore comment comprendre ce mécanisme à travers la psychologie sociale ?

Comment comprendre en psychologie sociale qu'un enseignant consciencieux puisse outrepasser les normes et l'éthique professionnelle et désertier la classe sans crainte d'être puni ?

## 0-2 PROBLEMATIQUE

Les observations faites sur le terrain sont les suivantes : les instituteurs en fonction sont absents de leur classe, laissent les élèves afin de se former à l'université. Ils vont à l'université sans permission. Il y a donc abandon ou délaissement des élèves par les instituteurs au profit de leur carrière. Etant conscients que leur délaissement peut entraîner un mauvais rendement scolaire, si les instituteurs vivent en général une dissonance cognitive, cette situation est susceptible de générer une réactance.

En psychologie sociale, lorsque les individus ne respectent pas les normes, il y'a un problème de contournement desdites normes. Ce comportement se traduit par le non respect, la non-conformité aux normes voire au non conformisme à celles-ci. Selon Fischer (2010 : 89), « *la conformité peut être définie comme la modification des croyances ou de comportements par laquelle un individu à divers types de pressions d'un groupe, en cherchant en cherchant à se mettre en accord avec les normes ambiantes, par l'adoption des comportements approuvés socialement* ». Sur un plan théorique, cette situation de dissonance provoque nécessairement une réactance.

Ainsi, malgré donc l'existence des textes qui régulent la formation continue, certains enseignants par contre la contournent et suivent leur formation en cachette ou dans la clandestinité à l'université. C'est-à-dire que ces derniers ne prennent aucune disposition légale et officielle pour suivre les cours dans les Universités. Et pour cela, ils multiplient des stratégies pour suivre les études. Le grand Dictionnaire de la Psychologie (Bloch et al 1991 :145-147) définit la réactance psychologique comme un « *état psychologique (émotionnel) d'un individu qui vient de voir sa liberté de choix restreinte* ». Le sentiment pour un individu d'être libre dans ses choix et dans ses actes, est un sentiment fort dont il n'aime pas se départir. Croire que le monde est juste, que l'on contrôle ses actes et que ses pensées sont inviolables, est encore ce qui permet de vivre plutôt que de survivre.

Le concept de réactance psychologique a été théorisé par Brehm (1966). Selon cet auteur, un individu, à tout moment, pense disposer d'un certain nombre de comportements possible. Ces comportements sont dits « libres » si l'individu pense qu'il n'appartient qu'à lui de les réaliser ou non. Si pour une raison ou pour une autre, un (ou plusieurs) de ces

comportements se trouve(nt) rendu(s) impossible(s), ou se trouve(nt) menacé(s) d'être rendu(s) impossible(s), l'individu éprouve une motivation spécifique que Brehm appelle réactance psychologique, orientée vers la restauration totale ou partielle de la liberté initiale. Cette réactance est en rapport quantitatif avec l'importance psychologique du (ou des) des comportements visé(s), le nombre de ces comportements rapportés à celui des comportements libres initiaux et la force de celle-ci, surtout si la réactance est provoquée par une menace.

En d'autres termes, la théorie de la réactance de Brehm explique comment une personne dont la liberté personnelle est réduite ou menacée, tente de vouloir retrouver une certaine marge de manœuvre. Un comportement considéré comme « problématique » devient plus attractif si une intervention remet en cause, ou met au défi, la liberté individuelle. Alors, la théorie postule que, chaque fois que notre liberté de choix se trouve limitée ou menacée, nous attachons soudain plus de valeur à ce choix par le fait qu'il semble inaccessible. Autrement dit, le fait d'éliminer, ou simplement de menacer, la liberté d'action d'un individu, provoque une motivation dite « réactance psychologique ». Cette motivation dirige le comportement de l'individu vers le rétablissement de la liberté perdue virtuellement ou réellement.

C'est ainsi que lorsque les enseignants qui veulent poursuivre leurs études personnelles sentent que leur liberté d'action est menacée par les normes en vigueur y relatifs (prendre une retraite anticipée ou une mise en disponibilité). Pour cela ils veulent restaurer cette liberté d'action en rejetant cette norme et la contourner avec des stratégies proprement et librement planifiées (corruption, pots de vin, mensonges prétextes...)

En effet, cette conduite stratégique n'est régie par aucune norme. Les structures sociales auxquelles ils sont rattachés sont incapables de leur pourvoir ce dont ils ont besoin pour répondre aux défis de la société. Ceci dit, ils adoptent donc une conduite détournée par rapport aux normes relatives à la formation continue.

Nous aurons dû également nous appesantir sur la théorie de l'engagement pour expliquer le problème, mais comme l'engagement fait référence à une situation donnée, aux conditions dans lesquelles la réalisation d'un acte ne peut être imputable qu'à celui qui l'a réalisé, nous avons pensé dans le cadre de cette étude, nous intéresser aux conséquences de l'influence sociale par rapport à la régulation d'une norme. Parmi ces conséquences selon Fischer (2010), nous avons la résistance individuelle ou réactance, l'anomie et la déviance. Comme il s'agit de la non application de la norme relative à la formation continue par les instituteurs, nous avons choisi la réactance qui selon Fischer (2010), est une résistance individuelle aux pressions

sociales, qui s'exprime par le développement d'une motivation négative, liée au sentiment d'une perte de son indépendance et qui se traduit par une tendance à vouloir retrouver sa liberté perdue. Cette réactance qui se manifeste ici par le contournement ou rejet des normes en vigueur par rapport à la formation continue ou encore restauration de liberté d'action par rapport à cette norme à travers un mécanisme planifié se manifestant à travers plusieurs stratégies.

Au vu de ce qui précède, cette conduite détournée par rapport aux textes en vigueur peut également amener à remettre en cause leur conscience professionnelle.

La notion de conscience professionnelle se définit comme le sentiment, l'enthousiasme dans la morale professionnelle, la volonté de bien faire son travail. En d'autres termes, elle désigne l'application volontaire du travailleur à bien effectuer son travail, à bien s'acquitter de sa tâche, elle est commandée par la conscience psychologique et la conscience morale. Dans le cadre de notre travail, l'on doit se mettre dans une logique de l'éthique et de la morale exigée dans l'exercice de la profession d'éducateur. Les autres personnes voient généralement, au travers d'une personnalité consciencieuse, une personne responsable et fiable. La formation intellectuelle, morale et civique des citoyens est l'œuvre de l'enseignant. Un enseignant consciencieux tient compte, dans l'exercice de sa profession, non seulement de ses droits mais également et surtout de ses devoirs vis-à-vis de l'élève, la famille, et de l'humanité toute entière. Ainsi la conscience professionnelle engage la responsabilité de l'enseignant devant l'élève, la famille, la société et l'humanité. Et pour cela, les enseignants instituteurs devraient toujours y penser avant de poser certains actes dans l'exercice de leur fonction.

Pouvons-nous parler de conscience professionnelle chez ces derniers lorsqu'ils sont ailleurs pendant leurs heures de service ? Pouvons-nous parler de conscience professionnelle lorsque les programmes ne sont pas couverts ou le sont en partie, ou encore lorsque les enfants sont régulièrement, pendant de longues heures abandonnés à eux-mêmes ?

Qui effectue le travail de ces enseignants dans les salles de classe pendant qu'ils suivent la formation à l'université ? Nous nous posons ces questions dans la mesure où il existe un programme scolaire annuel à suivre. Ce programme contient tous les contenus d'apprentissage à enseigner tout au long de l'année scolaire. En début de chaque année scolaire, l'enseignant fait une répartition séquentielle des contenus d'apprentissage et des évaluations en fonction du programme annuel. Il la soumet à sa hiérarchie et est tenu de la suivre scrupuleusement. La répartition séquentielle est la distribution des contenus d'apprentissage suivant les normes et les instructions officielles par séquence. Le calendrier scolaire prévoit à cet effet six séquences et cette répartition permet la distribution des contenus d'apprentissage en tenant compte de ces

séquences et de façon à couvrir tout le programme annuel prévu et atteindre les objets visés. Cette répartition expose le plan de couverture du programme annuel à travers les six séquences de l'année scolaire. Dès lors ladite répartition doit être suivie scrupuleusement et sous la surveillance du directeur de l'école. Comment comprendre qu'avec un tel planning de travail ces derniers arrivent à suivre leur formation à l'université sans gêne tout au long de l'année scolaire ? Comment comprendre qu'ils puissent avoir le soutien de leurs collègues et parfois de la hiérarchie pendant cette formation ? Comment comprendre que malgré l'existence des textes réglementaires de formation, ces derniers arrivent à les outrepasser ?

Nous pouvons donc comprendre qu'il pourrait avoir ce que nous appelons dans notre travail « ce quelque chose » interne ou (et) externe à l'individu ou mécanisme ou un phénomène sur le terrain qui favoriserait cette clandestinité ou encore qui leur permettrait de suivre leur formation sans inquiétude aucune.

Alors certaines questions méritent d'être posées. Qu'est ce qui peut être à l'origine de cette situation ? Ou encore qu'est ce qui peut être à l'origine de la clandestinité (le fait de se cacher pour suivre la formation) de la formation continue par les enseignants instituteurs malgré le fait que l'Etat ait prévu des lois ou règles à suivre ?

Selon les prescriptions du statut du fonctionnaire à la fonction publique, un enseignant qui sollicite cette formation (personnelle) ne pourra bénéficier à se voir octroyer son salaire. Le statut général du fonctionnaire à la fonction publique qui donne droit à la formation continue permet de faire un constat pertinent. Au chapitre IV intitulé des dispositions et au paragraphe V de l'article 68 alinéa 2 de ce statut, il est écrit que le fonctionnaire désirant d'entreprendre des études ou des recherches personnelles pendant des heures de service doit au préalable obtenir une mise en disponibilité ou le cas échéant, son admission à la retraite par anticipation.

Le processus de formation est à même de susciter des comportements illégaux et stratégiques chez les instituteurs dans la mesure où l'examen attentif des textes réglementaires de la formation continue montre plusieurs perspectives et met en place des dispositions contradictoires. Par ailleurs, l'analyse de l'étude exploratoire que nous avons faite auprès des enseignants qui suivent la formation permanente à l'université nous a permis de comprendre que les textes réglementaires relatifs à la formation permanente au Cameroun présenteraient un paradoxe. Ceci dans la mesure où d'un côté cette formation est un droit reconnu et de l'autre côté il faut une demande de mise en disponibilité (la suspension de salaire) ou une prise de retraite anticipée pour en bénéficier. Un droit ne saurait induire à une condition.

Ainsi pendant cette période de formation, l'enseignant ne devrait pas avoir le droit au salaire ou encore il devrait prendre une retraite par anticipation. Dès lors, il fait face à deux perspectives, mais antagonistes : suivre sa formation permanente à l'université et se faire suspendre son salaire ou prendre une retraite par anticipation. Face à la montée exponentielle du coût de vie, l'alternative pour lui serait donc de bénéficier à la fois de la formation et du salaire. Nous savons que, de nos jours, une bonne formation nécessite la mobilisation des moyens financiers. Et par conséquent, aucun enseignant n'accepterait se faire suspendre le salaire, encore moins prendre une retraite par anticipation pour se former en ce moment où le coût de la vie augmente de manière exponentielle et la rareté de l'emploi devient une réalité.

Cette situation place alors l'enseignant dans une situation embarrassante, où il veut bien se former et améliorer son statut et ses performances pédagogiques, mais est tenu par le fait de prendre une mise en disponibilité ou encore une retraite anticipée. Nous voyons à ce niveau comment le système éducatif à travers les différents paradoxes développés dans ses textes de régulation amène les enseignants à développer des comportements stratégiques. Lesdits comportements seraient dus au fait de la nécessité de se former, mais avec des exigences règlementaires de la mise en disponibilité ou d'une retraite anticipée entraînant une suspension de salaire. Ce qui expliquerait la nécessité pour eux de développer les stratégies telles que la clandestinité, l'affrontement, la compensation, la corruption, la flatterie pour pouvoir se former.

En sociologie, Crozier et de Friedberg (1977) ont développé une théorie appelée l'acteur et le système. Cette théorie part du constat suivant : étant donné qu'on ne peut considérer que le jeu des acteurs est déterminé par la cohérence du système dans lequel ils s'insèrent, ou par les contraintes environnementales, on doit chercher en priorité à comprendre comment se construisent les actions collectives à partir des comportements et d'intérêts individuels parfois contradictoires entre eux.

Au lieu de relier la structure organisationnelle à un ensemble de facteurs externes, cette théorie essaie donc de l'appréhender comme un construit humain, rejoignant en cela une démarche qui situe les déterminants causaux comme allant principalement de l'individu vers la structure (l'individualisme méthodologique) et non de la structure vers l'individu (structuralisme).

En ordonnant que, les enseignants aient droit à la formation continue, et que ces derniers prennent une mise en disponibilité ou une retraite anticipée avant de se former, l'Etat crée des

divergences entre les motivations de l'enseignant. L'enseignant joue donc au jeu de la hiérarchie et de la stratégie parce qu'il est tiraillé entre ces exigences contradictoires.

Au regard de tout ce qui précède, nous voyons que pour faire face aux exigences contradictoires des textes réglementant la formation continue, les enseignants développent des comportements stratégiques pour pouvoir se former. Ainsi, le problème de contournement des normes de la formation continue aurait pour cause les contradictions entre les aspirations des acteurs (enseignants instituteurs) et la réglementation mise en place par le système. Mais la théorie de l'acteur et le système semble être beaucoup plus empirique dans la mesure où Crozier & Friedberg (1981 :8), proposent une méthode pour comprendre le fonctionnement des organisations, tout en conseillant d'analyser une organisation en se penchant sur les jeux de pouvoir qui la structurent et rendent les comportements des acteurs intelligibles. On constate alors que l'issue des jeux est relativement imprévisible, les acteurs s'écartent souvent de manière significative du rôle qu'ils doivent jouer.

Pour le comprendre, il faut faire intervenir la notion de zone d'incertitude. Ces zones correspondent aux failles dans les règles, aux défaillances techniques, aux pressions économiques qui empêchent l'atteinte des objectifs de l'organisation. Elles ont également une autre source, les acteurs peuvent avoir un intérêt à masquer leur véritable jeu, afin de conserver une certaine capacité de négociation dans les jeux de pouvoir. Un comportement imprévisible réduit le pouvoir de celui qui édicte les règles et cherche à les faire appliquer. Par conséquent, même si le régulateur cherche à accroître le nombre de règles pour canaliser le comportement des acteurs, il peut plutôt engendrer un effet pervers en déplaçant les motivations des acteurs visés de leur but initial comme c'est le cas dans le zèle du fonctionnaire.

En psychologie sociale, Festinger (1957) à travers la théorie de la dissonance cognitive et changement d'attitude montre que l'existence simultanée d'éléments de connaissance qui d'une manière ou d'une autre ne s'accordent pas (dissonance) entraîne de la part de l'individu un effort pour les faire d'une façon ou d'une autre mieux s'accorder (réduction de la dissonance).

La théorie de la dissonance permet de prédire que, à la suite d'une décision, tout individu essaiera de se convaincre que l'alternative choisie est encore plus attirante (par rapport à l'alternative rejetée) qu'il ne l'avait cru tout d'abord.

Brehm (1956) a démontré qu'à la suite d'un choix entre deux alternatives, les gens ont généralement tendance à évaluer l'alternative choisie comme légèrement plus attirante qu'ils

ne l'avaient pensé tout d'abord; et, de la même manière, ils évaluent l'alternative rejetée comme légèrement moins attirante qu'ils ne l'avaient tout d'abord pensé. Brehm a découvert en outre que cet effet était d'autant plus important que les degrés d'attraction des différentes alternatives étaient au départ sensiblement semblables. En d'autres termes, il était confirmé que la réduction de la dissonance se produit après la prise de décision et que son degré de réduction est proportionnel à l'ampleur de cette dissonance créée par cette décision.

Une autre expérience de Brehm et de Cohen (1959) vérifie deux autres implications concernant la dissonance qui suit une décision:

1) plus il y a d'alternatives entre lesquelles l'individu doit choisir, plus la dissonance suivant le choix serait grande. Plus il y aurait d'alternatives rejetées et plus on aurait connaissance des caractéristiques favorables de ces alternatives rejetées.

Ces caractéristiques connues seraient toutes en dissonance avec la connaissance concernant l'alternative choisie en fait;

2) plus est grande la dissemblance qualitative entre les alternatives parmi lesquelles l'individu doit choisir, plus grande serait la dissonance suivant la décision (en supposant que l'attraction relative des alternatives reste constante). Cela résulte du fait que des alternatives semblables ont beaucoup de caractéristiques communes.

Ainsi, certains des aspects favorables des alternatives rejetées sont également des aspects favorables de l'alternative choisie. La connaissance concernant ces aspects de similarité ne contribuerait donc pas à faire naître la dissonance suivant le choix.

Dans le cadre de notre travail, nous voyons clairement que les enseignants ressentent une tension interne née du fait qu'ils doivent se faire former mais doivent également respecter une certaine réglementation jugée défavorable pour eux et par eux (dans la mesure où ils doivent prendre une retraite anticipée ou encore une mise en disponibilité entraînant l'arrêt des salaires. Et pour réduire cette tension, il va opter pour le contournement des règles que nous appelons encore la clandestinité. Selon Festinger, plus la dissonance sera forte, plus le travail de réduction de la dissonance sera important. L'individu disposera de plusieurs stratégies pour réduire la dissonance (on parlera par exemple, des modes de réduction) : il pourra par exemple modifier le nombre ou l'importance des cognitions qui figurent dans le taux de dissonance.

A travers ce sujet de travail, nous voyons clairement comment la situation embarrassante désagréable dans laquelle se trouve l'instituteur l'amène à développer des stratégies pour pouvoir se former.

Mais cette théorie de dissonance de Festinger présente des limites dans l'explication de notre problème de réactance aux normes de formation continue par les instituteurs. Ceci dans

la mesure où elle se penche beaucoup plus sur l'aspect intrinsèque de l'homme dont le siège de tensions qui créent la dissonance cognitive est interne. Pour être clair, la dissonance cognitive est plus cognitive que sociale. Et donc il est amené à réagir et réduire pour rétablir son équilibre à travers des comportements de résistance aux normes. La dissonance donc est plus individuelle. Il serait nécessaire dans notre étude de nous pencher sur le collectif à savoir ce que les individus se partagent au quotidien comme croyances, opinions, connaissances, préjugés... dans leurs différents milieux de vie. Cela dans la mesure où l'individu est un être social vivant en interaction avec les autres. Il est donc impératif de faire appel aux représentations sociales.

Ainsi pour cette recherche, nous avons pensé à la théorie des représentations sociales qui pourrait mieux expliquer les pratiques de contournement ou le rejet des normes en vigueur relatives à la formation continue. Ce choix se justifie aussi par le fait qu'en psychologie sociale également il a été démontré qu'il existe un lien entre les pratiques sociales et les représentations sociales. Le concept de représentation sociale permet de mieux comprendre les individus et les groupes en analysant la façon dont ils se représentent eux-mêmes, les autres et le monde. Leurs analyses jouent un rôle essentiel pour l'étude du sens commun, mais aussi celles des relations sociales au sens large.

La « Représentation Sociale » (RS) est un concept transversal et interdisciplinaire, situé à l'interface du psychologique et du social.

Pour Moscovici, le père fondateur de la théorie des représentations sociales, c'est : « *une manière d'interpréter le monde et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale que la personne se construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été et de ce qu'elle projette et qui guide son comportement. Et corrélativement (la RS est) l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leurs positions par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent* » (Moscovici, 1984 :132).

De nombreux scientifiques, tels que Jodelet (1989), s'accordent pour comprendre la représentation comme une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.

Les représentations sociales sont des savoirs de sens commun, des façons de voir, relatifs à un objet:

- socialement élaborés et partagés par un groupe social;
- fortement marqués par les valeurs et les normes du groupe;

- contribuant à organiser la vision du monde, à lui donner une signification, à guider et justifier l'action.

Ainsi à travers cette définition des représentations sociales, nous comprenons que cette notion est individuelle et collective.

La notion de représentations sociales peut apparaître polysémique et Doise ne manque pas de souligner que « *la pluralité d'approches de la notion et la pluralité de significations qu'elle véhicule en font un instrument de travail difficile à manipuler* » (1985 : 245). Elle peut, inversement, sembler limitée lorsqu'elle se trouve réduite à l'idée de croyances voire à celle d'images ou d'opinions. De ce point de vue, on peut d'ailleurs se demander si ces usages restrictifs de la notion ne l'atrophient pas jusqu'à la ramener à une notion de sens commun, ce qui, au regard du travail de Moscovici à propos de la psychanalyse, ne manque pas d'apparaître comme un formidable retournement.

Dans les travaux évoqués ci-dessus, la notion est condensée dans celle de connaissance en référence à la définition donnée par Jodelet : « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (1989 : 36). Même en se limitant à cette première approche, on ne peut pas ne pas relever deux points fondamentaux. Cette définition, qui caractérise la connaissance comme socialement élaborée et partagée, interdit de réduire les représentations sociales à des simples agencements de contenus cognitifs qu'il suffirait de mettre à jour pour prétendre connaître comment tel ou tel groupe pense tel ou tel objet et, *a fortiori*, comment il se conduit vis-à-vis de celui-ci. Une telle définition, prise dans son intégralité, pose fondamentalement la question de la construction, de l'agencement, et soulève d'une certaine manière la question de la générativité des représentations sociales parce qu'elles ne sont « ni des opinions moyennes, ni des reflets d'une réalité donnée, ni des structures idéologiques, mais des réalités *sui generis* qui ont une dynamique propre » (Moscovici 2001 : 11). Selon (Jodelet, 1989 : 41), les représentations sociales s'élaborent et s'inscrivent fondamentalement dans le cadre des interactions sociales. Par ailleurs, construire une réalité, ne se limite pas à l'élaboration d'une sorte de cartographie ou de guide pour se mouvoir dans un monde complexe, pour traiter l'information que celui-ci renvoie. On ne saurait oublier que cette construction exprime quelque chose des groupes, autrement dit on ne saurait éliminer « la fonction expressive de la représentation et la relation à la vie affective et émotionnelle ». Dans le champ de la protection de l'enfance, du rapport aux questions de danger et de maltraitance, de la confrontation à des parents en souffrance, en déni, en déviance, il nous semble nécessaire,

au-delà de toute définition, d'adopter la posture de Jodelet à propos des représentations de la maladie mentale : prendre les représentations en tant que production, expression et instrument d'un groupe dans sa relation à l'altérité. Si elles sont des formes de connaissances, si elles participent de la construction de la réalité, elles sont aussi beaucoup plus que cela : elles sont l'expression d'un rapport social.

Sans chercher à être exhaustif, on peut enrichir cette première approche par celle développée par Doise qui définit les représentations sociales « comme des principes générateurs de prises de décision qui sont liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux » (1985 : 251). Comme le soulignent Clémence, Doise et Lorenzi-Cioldi, les représentations sociales ne sont pas alors uniquement un savoir commun, un savoir partagé, elles se caractérisent aussi par des modulations individuelles et « par des ancrages dans des réalités collectives » (1994 : 123). L'idée de variation que contient une telle définition apparaît essentielle. Elle ne s'oppose pas uniquement à l'idée de consensus, elle pose avant tout la nécessité de prendre en compte des différences non seulement individuelles, mais également des différences liées à des insertions sociales qui ne sont pas toutes équivalentes ni de même nature. Pour le dire autrement, étudier les représentations sociales de la famille chez des travailleurs sociaux en protection de l'enfance par exemple n'a au fond qu'un intérêt limité si l'on cherche seulement à dégager les éléments de consensus, de savoir partagé : sous le terme « travailleurs sociaux » se cachent des identités professionnelles multiples, des terrains d'exercice différenciés qui ne sont pas sans effet sur la manière d'envisager le travail, par exemple, avec les parents. La compréhension des variations en fonction des ancrages représente donc un enjeu important. À partir d'un même savoir, tout le monde ne pense pas forcément de la même manière.

Les représentations sociales sont devenues un sujet important depuis 1961 après les travaux de Moscovici. Les chercheurs qui ont succédé ont révélé la relation entre la représentation et le comportement. Spécifiquement, pour expliquer les comportements en rapport avec les pratiques sociales, il est nécessaire d'étudier les représentations sociales. Cette recherche a pour but d'analyser les représentations sociales de la formation continue, en rapport avec les pratiques sociales telle que la clandestinité de formation et le contournement des normes relatives à cette formation.

Les représentations sociales jouent un rôle fondamental dans la dynamique des relations sociales: elles permettent de comprendre et d'expliquer la réalité; elles guident les comportements et servent à justifier les prises de position et les comportements; elles

définissent l'identité en permettant de situer les individus et les groupes dans le champ social (Abric, 1994). Voilà pourquoi cet auteur précise que les représentations sociales sont des boussoles de comportement.

Pour Abric (2011), les représentations sociales ont quatre fonctions :

- **La fonction de savoir** permettant de comprendre et d'expliquer la réalité. En effet, selon Moscovici, en 1961, elles interviennent en aval de l'action ; l'individu acquiert des connaissances pratiques, il les intègre dans un cadre en cohérence avec son système cognitif et les valeurs auxquelles il adhère. Ceci lui permet d'orienter et de justifier ses conduites en fonction des situations qu'il rencontre dans le réel. Les individus se réfèrent donc aux représentations sociales pour agir. Elles permettent aussi l'expression de l'échange social, ainsi que la transmission du « savoir de sens commun ».

- **La fonction identitaire**, qui place l'individu dans le champ social, permet, alors l'élaboration d'une identité sociale en adéquation avec le système de normes et de valeurs socialement élaborées. Par le processus de comparaison sociale, les individus vont tendre à rechercher une identité individuelle et commune satisfaisante.

- **La fonction d'orientation** est un « système d'anticipation des attentes ». La représentation sociale est donc un filtrage des informations qui s'exerce sur la réalité. La représentation précède donc l'action et la détermine. La représentation est donc « prescriptive » des comportements et conduites attendus par le groupe social. Dans ce sens, la représentation définit ce qui est « toléré, licite en fonction du contexte social ».

- **La fonction de justification** permet à l'individu de légitimer ses décisions, actions et conduites à l'égard de leurs pairs, mais aussi d'autres groupes sociaux

Nous comprenons que les représentations sociales de la formation continue sont en aval de leur comportement de réactance par rapport aux normes y relatives. Les enseignants acquièrent des connaissances pratiques, ils les intègrent dans un cadre en cohérence avec leur système cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent. Ceci leur permet d'orienter et de justifier leurs conduites en fonction des situations qu'ils rencontrent dans le réel. Les instituteurs en fonction se réfèrent par conséquent aux représentations sociales pour agir. La représentation précède donc l'action et la détermine et est donc « prescriptive » des comportements. Elle permet à ces enseignants de légitimer leurs décisions, actions et conduites à l'égard de leurs pairs, et de leur groupe d'appartenance.

Ainsi nous pouvons donc nous poser des questions :

La question qui peut être posée à ce niveau est celle de savoir si les représentations sociales seraient à la base de la réactance aux normes en vigueur. Sans doute il faut vraiment garder en mémoire pendant toute cette étude le propos de Moscovici lorsqu'il rappelle que « *il n'est guère de règle ou de pratique qui ne soit suscitée ou accompagnée d'un ensemble de représentations* », si « *les représentations sont causales* », « *le lien causal est complexe et subtil* » (2001 : 9)

Nous comprenons à travers tout ce qui précède que nous devons mener une première étude pour dégager le noyau central de la représentation sociale de la formation continue avec la méthode Moliner. Et ensuite nous allons mettre en cause les différents éléments de la représentation de la formation continue avec le concept de réactance pour établir l'existence de lien de causalité entre les deux concepts.

Dès lors, nous nous posons cette question : A quoi est due la réactance aux normes en vigueur qui régissent la formation continue des instituteurs ?

### **0-3 OBJECTIFS DE L'ETUDE**

Les objectifs du présent travail de recherche sont repartis en objectif général et en objectifs spécifiques.

#### **0-3-1 Objectif général**

L'objectif général de notre travail de recherche est d'étudier l'incidence des représentations sociales relatives à la formation continue sur le rejet des normes y afférentes.

Autrement dit, les croyances, les attitudes, les normes, les idées reçues, les préjugés, les idéologies relatives à la formation continue ont-ils un lien probable avec le rejet des normes en vigueur ?

#### **0-3-2 Objectifs spécifiques**

Le présent travail de recherche a cinq objectifs spécifiques à savoir :

- analyser l'incidence des opinions relatives à la formation continue sur le rejet des normes y afférentes ;

- analyser l'incidence des attitudes développées vis-à-vis de la formation continue sur le rejet des normes y afférentes ;

- analyser l'incidence des croyances en rapport avec la formation continue sur le rejet des normes y afférentes ;

- analyser l'incidence des préjugés relatives à la formation continue sur le rejet des normes y afférentes ;

- analyser l'incidence des stéréotypes relatifs à la formation continue sur le rejet des normes y afférentes ;

#### **0-4 PERTINENCE DE L'ETUDE**

L'éducation est au fondement même de toute société. Et pour cela, chaque société fournit des lignes directrices à son système éducatif. Donc, il convient de montrer que tout problème qui touche le système éducatif est primordial. Et par conséquent, le psychologue a son droit de regard sur les comportements des individus dans leur milieu professionnel. Et dans ce sens, il explique souvent clairement les mobiles de certaines actions à travers des modèles théoriques pertinentes.

A cet effet, d'une part, il est clair que des exigences du milieu professionnel peuvent créer une tension, un déséquilibre en l'individu et l'amener par conséquent à adopter un comportement rationalisant pour rétablir l'homéostasie en lui afin d'atteindre ses objectifs propres dans la résolution des besoins selon la hiérarchisation des besoins selon Maslow.

D'autre part, il s'agit de présenter le lien qui existe entre les représentations sociales et les pratiques sociales.

Dans le présent cas, la psychologie sociale donne un sens aux comportements de rejet des normes en vigueur par les instituteurs en fonction faisant face aux effets pervers des textes en vigueur relatifs à la formation continue. Elle montre comment les représentations sont la boussole de comportement et dans le cadre de cette étude, elle ressort le fait que les représentations sociales de la formation continue en tant qu'ensemble de connaissances partagées par ces derniers à son égard les amènent à mettre sur pied des stratégies pour contourner les normes y relatives.

Les représentations sociales sont en aval des comportements car elles permettent aux individus d'orienter leurs comportements et leurs pratiques, notamment face à l'étrangeté ou à la nouveauté. Elles déterminent a priori les conduites à tenir et jouent à ce titre un rôle

prescriptif, car elles définissent ce qui est licite et tolérable de faire et de dire dans un contexte social déterminé. Elles permettent aux individus d'expliquer et justifier leurs actions futures (rationalisation) ou passée (a posteriori) pour cautionner et préserver leur vision du monde.

## **0-5 INTERET DE L'ETUDE**

L'intérêt de cette étude est non seulement scientifique, mais aussi social

### **0-5-1 Intérêt scientifique**

La présente étude permet de montrer que les hommes dans les organisations, ont des objectifs qui leur sont propres, qu'ils ont leurs buts propres. En conséquence, les hommes n'acceptent jamais d'être considérés comme des moyens au seul service de l'entreprise. Crozier a montré que dans l'organisation la plus rationnelle, la plus contraignante en apparence, comme dans les asiles ou les prisons, les hommes poursuivent des objectifs personnels. Ils ne sont jamais des « sujets » : ils sont toujours des « acteurs », même s'ils doivent subir des contraintes...

Il s'agit aussi de montrer que les acteurs dans une organisation ont toujours une certaine liberté, mais celle-ci est relative. Quelle que soit la circonstance, tout acteur garde une possibilité de jeu autonome... Même dans les institutions les plus totalitaires, cette marge de manœuvre existe...

Crozier a démontré que les acteurs développent des stratégies, mais leur rationalité est limitée. Les contraintes sont multiples : on ne sait pas tout... On ne peut savoir l'ensemble des stratégies des uns et des autres. Personne n'a jamais le temps ni les moyens de le savoir... On tend ainsi souvent vers la solution la moins insatisfaisante.

Par ailleurs, l'approche de la théorie des représentations sociales est dite du noyau central, elle a été élaborée principalement par des chercheurs d'Aix-en-Provence et fait l'hypothèse selon laquelle les représentations sociales sont composées de différents éléments qu'il est possible de hiérarchiser, d'où le qualificatif de « structurale ». Cette approche de la théorie des représentations sociales a été éprouvée dans plusieurs études, montrant par là sa solidité et sa pertinence (Abric, 1984, Moliner, 1989, Morin, 1990, Guimelli, 1994, Rateau, 1995, etc.). Abric, définit cette approche comme suit : « *Tous les éléments de la représentation n'ont pas la même importance. Certains sont essentiels, d'autres importants, d'autres, enfin, secondaires.* », ( 2003 : 59). Il ajoute : « *Une représentation sociale est un système socio-*

*cognitif présentant une organisation spécifique : elle est organisée autour et par un noyau central - constitué d'un nombre très limité d'éléments - qui lui donne signification (fonction génératrice) et détermine les relations entre ses éléments constitutifs (fonction organisatrice).*  
» (Abric, 2003 : 59-60).

Étudier le noyau central d'une représentation permet donc selon Abric, de ne pas attribuer une représentation similaire à deux groupes différents. En effet, en s'en tenant à une analyse à plat d'une association lexicale, les mêmes mots peuvent très bien être évoqués par deux groupes différents, mais sans pour autant que ces mots aient tous la même importance d'un groupe à l'autre.

Ce noyau central est constitué de ce qui est essentiel à la définition de la représentation de l'objet, en l'absence des éléments constitutifs du noyau, il ne s'agit plus de la représentation de l'objet en question. Ce noyau est donc aussi l'élément le plus stable de la représentation, le changement dudit noyau entraîne un changement radical et un changement de signification de l'objet dont il est question. Le noyau central est entouré d'éléments périphériques qui eux aussi font partie de la représentation de l'objet, mais ce de façon contingente. Le changement d'un élément de cette zone ne saurait être que superficiel. Le noyau central « [...] *prend pour le sujet statut d'évidence, il est pour lui la réalité même, il constitue le fondement stable autour duquel va se construire l'ensemble de la représentation.* » (Abric, 1994 : 21).

Cela dit, cette zone, bien que périphérique, n'a pas moins d'importance dans la structure de l'organisation que le noyau central. En effet, cette zone périphérique a deux fonctions essentielles :

- une fonction de régulation, c'est ce qui permet à la représentation de s'adapter aux changements et d'intégrer de nouvelles données,

- une fonction de défense : il s'agit du « pare-choc » de la représentation selon les termes de Flament (1987). Il assimile ces éléments périphériques à des schèmes qui sont organisés par le noyau central (Flament, 1987, 1989, 1994). Ces schèmes sont prescripteurs de comportement, c'est, nous semble-t-il, le mieux connu. Ces schèmes permettent une modulation personnalisée de la représentation. Enfin, ces schèmes protègent le noyau central notamment en supportant la contradiction grâce aux schèmes étranges.

Ce noyau a deux fonctions essentielles, une fonction génératrice et une fonction organisatrice. La première est que le noyau donne à tous les autres éléments de la représentation un sens et une valeur, la seconde est que le noyau détermine la nature des liens qui unissent les

éléments de cette représentation. Le noyau est donc porteur de la signification et d'une certaine trame logique de la représentation.

Par ailleurs, ce noyau peut être influencé par le contexte et la finalité d'une situation au cours de laquelle l'objet de la représentation est en jeu. Le noyau revêt alors deux dimensions différentes : une dimension fonctionnelle qui permet de ne retenir de la représentation que les éléments les plus importants pour la réalisation de la tâche, une dimension normative qui intervient dans une situation à fort enjeu social, socio-affective et idéologique.

Un développement de cette analyse a été effectué relativement à la zone muette des représentations sociales. Nous ne nous étendons pas sur cet aspect de la théorie, mais nous en dirons quelques mots. Cette zone muette est un aspect des représentations sociales qui est tu par les sujets lors de leurs réponses portant sur une tâche d'association lexicale. Le processus méthodologique employé pour surmonter ce tabou est le questionnaire par substitution (Abric, 2003) : les sujets répondent déjà en leur nom, puis sont amenés à répondre à la même question mais en se mettant à la place « des autres » en général, ou des membres d'un autre groupe. Les données collectées dans ces secondes réponses révèlent effectivement bien souvent l'aspect négatif de la représentation, ce qui laisse entendre que les premières réponses restent celles dictées par la désirabilité sociale. Le fait de répondre en se mettant à la place d'un autre diminue la pression normative à laquelle sont soumis les répondants.

Cette approche permet à la fois de délimiter rapidement les éléments partagés d'une représentation, mais aussi d'étudier les divergences qu'il peut y avoir entre les représentations de différents groupes. Le fait que certains éléments soient partagés ne veut pas dire pour autant qu'ils soient consensuels. C'est une autre approche, introduite ci-après, qui nous permet d'en savoir plus sur les éléments de la représentation qui sont générateurs de prise de position.

Ainsi les représentations sociales se situent à la frontière du psychologique et du social, elles procurent à l'individu la possibilité de comprendre et prendre son environnement en main et par conséquent trouver le moyen d'agir sur celui-ci.

En fait comme, le démontre Abric (1994), l'individu est un acteur social et la représentation qu'il produit reflète les normes institutionnelles découlant de sa position ou des idéologies liées à la place qu'il occupe. Abric décrit un certain nombre de situations où les pratiques apparaissent déterminées par les représentations et des situations où des changements de pratiques sont à l'origine de changement de représentations. Il finit par conclure : « *les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement* » (1994 : 230). Flament exprime une vision similaire lorsqu'il précise que dans le cadre de l'interaction entre pratiques et

représentations : « *actions et rétroactions s'enchaînent et vouloir donner une priorité à l'un ou l'autre relève plus de la rhétorique que de l'approfondissement* » (2001 : 55). Pour cet auteur, si le lien n'est pas vraiment explicite, il n'en reste pas moins que les représentations sociales en tant qu'ensemble de prescriptions « se déploient dans la réalité quotidienne au travers de la grande flexibilité des pratiques ». Cette idée de flexibilité conduit à rendre discutable toute explication d'une pratique dans sa totalité par une représentation.

### **0-5-2 Intérêt social**

Ce travail met à nu les entraves que connaissent les enseignants face à la systématisation du processus de formation continue, ainsi que les conséquences qu'elle peut avoir sur les rendements attendus des apprenants en fin de séquences d'apprentissage.

Cette étude sera bénéfique pour les autorités administratives en ce sens qu'elle leur permettra de comprendre le pourquoi des comportements stratégiques développés par les enseignants pour contourner les dispositions des textes de réglementation de la formation continue. Ainsi, il s'agit aussi pour eux de comprendre que ce sont les dispositions des textes réglementaires de cette formation qui poussent les enseignants à ne pas se conformer dans la mesure où elles mettent l'enseignant dans des conditions désagréables qui l'amènent à adopter des comportements de contournement desdites dispositions.

Il s'agit aussi de comprendre clairement comment les individus se servent des éléments des représentations sociales en situation de dissonance cognitive pour mieux orienter leurs comportements. Dans le cadre de cette étude, cette situation de dissonance est générée par les textes relatifs à la formation continue. Ces textes mettent en conflits les intérêts institutionnels et ceux personnels de l'enseignant.

### **0-6 TYPE D'ETUDE**

Notre recherche est mixte car elle est qualitative et quantitative.

Elle est qualitative : elle produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observable des personnes (Taylor et Bogdan, 1984). Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Elle traite des données difficilement quantifiables. Elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques, mais ne leur accorde tout simplement pas la première place. Ici le chercheur met l'emphase sur les facteurs qui conditionnent un aspect précis du

comportement de l'acteur social confronté à une réalité. Il se sert d'un modèle interprétatif où l'accent est mis sur les processus qui se développent au sein des acteurs (ici, on est intéressé par les significations que l'acteur attribue à son environnement de même qu'à ces interprétations).

Il s'agit donc de faire des descriptions et donner des explications riches et solidement fondées du phénomène de pratiques sociales de contournement des lois relatives à la formation continue par les enseignants instituteurs, Et cela en rapport avec les représentations sociales.

- Elle est par la suite quantitative car nous avons collecté des données brutes et concrètes, principalement sous forme numérique. Ces données structurées et statistiques ont aidé à tirer les conclusions générales de cette étude.

## **0-7 DELIMITATION DE L'ETUDE**

Délimiter cette étude revient à déterminer son cadre thématique et son cadre géographique. Cette recherche aurait pu s'étendre au niveau national, mais compte tenu d'un certain nombre de contraintes, nous n'avons pas eu la possibilité de le faire. Néanmoins, la ville que nous avons choisie est la capitale politique du pays : Yaoundé.

Le domaine de la psychologie sociale étant très vaste, nous nous sommes limités dans la recherche au cadre spécifique du fonctionnement du système d'organisation de la formation continue des enseignants instituteurs dans les universités au Cameroun. Et plus précisément sur les représentations sociales en rapport avec les pratiques sociales appelées dans cette étude contournement des normes.

Le travail proprement dit se limitera dans la ville de Yaoundé où nous avons sélectionné l'Université de Yaoundé I pour y mener des entretiens avec des enseignants instituteurs qui suivent une formation académique au Département de Psychologie de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines aux niveaux 4, 5, et doctorat .

Après avoir achevé notre problématique, il serait important que nous abordions le cadre conceptuel pour mieux explorer les concepts en insistant sur les débats théoriques et fondamentaux qui en découlent.

## **I- CADRE THEORIQUE**

## **I-1 DEFINITION DES CONCEPTS**

Il s'agit dans cette partie, de définir certains concepts clés relatifs à notre recherche.

### **La représentation sociale**

Selon le Larousse universel (2002 :649), la représentation est une exhibition, action de mettre devant les yeux : représentation des titres, action de jouer des pièces sur la scène.

Selon le Larousse (2003 : 600), la représentation est une image, une figure, un symbole, un signe qui représente un phénomène. Social veut dire relatif à une société, à une collectivité humaine. Dès lors, la représentation sociale est une image représentant un phénomène ou une idée relative à une société.

Selon le dictionnaire fondamental de psychologie (1997 :1110), la représentation sociale est une façon de voir localement et momentanément partagée au sein d'une culture, qui permet de s'assurer l'appropriation cognitive d'un aspect du monde et de guider l'action à son propos.

Selon Ferréol et al, (2002), la représentation sociale est le savoir de sens commun, socialement élaboré, partagé, et construit pour et par la pratique qui concourt à la structure de notre réalité.

Selon Guimelli (1994), les représentations sociales constituent une modalité particulière de la connaissance, dite « de sens commun » dont la spécificité réside dans le caractère social des processus qui les produisent. Il s'agit donc de l'ensemble des connaissances, des croyances, des opinions, partagées par un groupe à l'égard d'un objet social donné ». « Le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal.

Et comme le fait remarquer Jodelet (1991), les représentations entretiennent avec leur objet à la fois des rapports de symbolisation et d'interprétation (elles lui confèrent des significations). Cet ensemble de symbolisations et de significations résultent d'une activité mentale qui conduit le sujet à une production particulière et dont à une construction spécifique de l'objet. En d'autres termes, le sujet construit le réel auquel il est confronté.

Il convient de préciser qu'il a fallu attendre Moscovici pour pouvoir parler d'un véritable regain d'intérêt scientifique envers l'étude des représentations. Ce dernier a pour mérite d'avoir saisi le côté processuel et social des représentations, lesquelles sont le produit de la communication interindividuelle. Leur fonction primaire consiste à « *rendre quelque chose d'inhabituel ou l'inconnu lui-même, familier* » (Moscovici, 1976 :38). Le caractère social des représentations relève du fait que les codes de communication sont empruntés au fond culturel commun d'un contexte donné, structuré par des principes, valeurs et idéologies. Il s'agit donc de « *modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal* »<sup>1</sup> (Jodelet, 2003 :371). Aussi les représentations se situent-elles à un niveau cognitif élevé, circulant dans la société au moyen du langage et des discours. Comme Seca (2001 : 13) le note, elles constituent des produits culturels « *qui naissent et se développent dans les conversations quotidiennes et par rapport à des circonstances culturelles et historiques* ». Depuis les travaux d'Abric (1987), l'approche structurelle s'est développée. Selon Abric, les représentations sociales possèdent une structure interne, à savoir un noyau central et un système périphérique. La théorie du noyau central établit que toute représentation prend appui sur un cœur de cognitions à caractère fonctionnel et normatif qui structurent son architecture. Autour du noyau central s'agencent les cognitions dites périphériques, bien plus nombreuses que celles contenues dans le noyau, et qui permettent « l'ancrage de la représentation dans la réalité du moment et présentent une plus grande souplesse que les éléments centraux » (Flament, 1994). En ce qui concerne la socio-dynamique des représentations sociales, il apparaît que lorsque l'environnement entraîne un changement, les cognitions les plus périphériques sont d'abord mises en avant tandis que le noyau n'est sollicité que plus tardivement.

Nous pouvons donc comprendre à travers cette étude que les représentations sociales sont l'ensemble des opinions, attitudes, croyances, préjugés et stéréotypes à l'égard de la formation continue par les enseignants et orientant leurs comportements.

## **Formation continue**

### ***Formation***

Selon le Larousse universel (2002 :758) formation vient du mot latin formatio qui veut dire action de former, de se former.

D'après le Petit Larousse (2008 :348), la formation « *c'est éduquer ou instruire ou encore c'est l'action de façonner, d'éduquer quelqu'un par l'instruction ou intellectuellement* ».

Dans le vocabulaire de Psychologie (2003 :181), la formation est

*« la modification volontaire du comportement des adultes dans des tâches de nature professionnelles. Elle comporte normalement les phases de définition des objectifs en termes de comportements, de construction du programme d'application (avec appel éventuel à divers techniques de validation). »*

Selon Perrenoud, (2001 :2)

*« Former évoque une intervention profonde et globale, entraînant chez le sujet un développement dans les domaines intellectuel physique ou morale, ainsi qu'un changement dans les structures de telle sorte que ce développement ne soit plus un ajout plaqué sur la structure existante mais soit intégré dans de nouvelles structures ».*

D'après le Petit Larousse (2003 :348), « *la formation continue est une formation en vue de l'acquisition ou du perfectionnement destiné aux salariés* ».

Selon Besnard (1993 :)

*« La formation continue est avant tout l'acquisition de connaissances, de compétences, de qualifications, processus qui se déroule dans le temps de formation et des temps de travail et de repos, ou loisir, à l'intérieur d'une problématique des temps sociaux ».*

Dans le cadre de cette étude, la formation continue est la formation académique reçue à l'université par les enseignants en fonction et ce après une première formation initiale professionnelle.

### ***Instituteur***

Selon le Larousse universel (2002 : 1002), ce mot vient du latin *instutor* et veut dire qui fonde , qui établit, qui institue ; personne chargée d'instruire un ou plusieurs enfants.

Selon le Dictionnaire Larousse, « *un instituteur est une personne qui enseigne dans une école primaire* ».

Nous pouvons dire qu'un instituteur est un maître ou une maîtresse qui enseigne dans une école maternelle ou primaire, publique ou privée. Son rôle est fondamental, car il met en place les apprentissages scolaires et contribue au développement des facultés intellectuelles, physiques et sociales de l'enfant. L'instituteur organise des séquences d'apprentissage et élabore un programme hebdomadaire d'activités d'enseignement. Il doit parvenir à constamment créer un équilibre entre quatre qualités essentielles: la maîtrise de sa (ses) matière(s), des compétences didactiques et pédagogiques, la capacité de construire une relation avec les élèves et leurs familles et surtout avoir confiance dans le potentiel des élèves à progresser.

Toutefois il faut préciser que ce sont les instituteurs en fonction dans les écoles maternelles et publiques qui sont concernés par cette étude.

### ***Réactance***

Selon le Larousse universel (2002 :620), la réactance est une expression faisant intervenir dans le calcul des conducteurs traversés par un courant alternatif l'action de la self et de la capacité de ce conducteur.

Selon le dictionnaire fondamental de psychologie (1997 :1067), la réactance est un état psychologique (motivationnel) d'un individu qui vient de voir sa liberté de choix restreinte-état qui se marque par une résistance à l'influence.

Selon Fischer, (2010 : 90),

*« la réactance peut être définie comme une résistance individuelle aux pressions sociales, qui*

*s'exprime par le développement d'une motivation négative, liée au sentiment d'une perte de son indépendance et qui se traduit par une tendance à vouloir retrouver sa liberté perdue. »*

Des individus peuvent résister dans certains cas, à la pression sociale exercée sur eux car elle déclenche les motivations inversées de l'effet recherché. Ces motivations peuvent être liées à leurs croyances personnelles, aux sentiments de leur indépendance à conserver, aux valeurs qu'ils défendent ou encore aux engagements divers dans lesquels ils sont impliqués.

Dans le cadre de cette étude, nous pouvons comprendre que la réactance est la résistance que l'enseignant développe face aux normes en vigueur de formation continue.

### ***Norme***

Selon le Larousse universel (2002 : 318), la norme vient du latin norma qui veut dire principe servant de règle : œuvre exécutée selon la norme.

Selon le dictionnaire fondamental de psychologie (1997 :847), la norme est un ensemble de données caractéristiques d'une population, pour une tâche et un matériel déterminé, et que l'on utilise en général lors de la construction d'un matériel expérimental.

La norme sociale est l'ensemble des règles de conduite qu'il convient de suivre au sein d'un groupe social, d'une communauté ethnique ou d'une société. Elle peut être formelle et écrite (lois, règlements) ou bien informelle et a pour but de garantir le bien vivre ensemble et la survie du groupe. Synonymes : ordre social, système. Souvent inscrites dans l'inconscient collectif et implicite, les normes sociales informelles trouvent leurs origines dans les traditions, dans la morale, dans les habitudes. Elles sont la déclinaison des valeurs primordiales du groupe et régissent les comportements de l'individu, ce que l'on attend de lui dans telle ou telle situation, ce qu'il est permis ou interdit de faire. L'individu les acquiert par le processus de socialisation, apprentissage progressif dans sa famille, puis à l'école et dans la vie adulte.

Exemples : la politesse, le tabou de l'inceste, le deuil.

Les normes sociales diffèrent d'une société à l'autre (exemple : monogamie / polygamie) et évoluent dans le temps (exemple : mariage / union libre).

Le respect de la norme sociale contribue à la cohésion sociale. Son non-respect fait de l'individu un "anormal", le place "à la marge" du groupe et peut être sanctionné :

- prison, amende, sanction administrative, licenciement, etc., pour les normes sociales formelles,
- sanctions morales, brimades, exclusion, etc. voire ostracisme, pour les normes sociales informelles;

Dans un sens limité, la locution "norme sociale" désigne parfois les règles du droit du travail

## **1-2 REVUE DE LA LITTERATURE**

La bonne compréhension de notre étude passe par l'examen d'un certain nombre de productions scientifiques sur la formation continue et les théories explicatives.

### **1-2-1 NOTION DE FORMATION CONTINUE**

Dans cette partie, nous présenterons, l'historique, les caractéristiques et les fondements de la formation continue.

#### ***1-2-1-1 Historique et évolution***

La formation continue remonte à la nuit des temps et n'a pas fait irruption au XX<sup>ème</sup> siècle. Sa systématisation, son extension et sa formalisation, y compris en termes juridiques et en « ardente obligation », sont relativement récentes ; présente dans les mouvements ouvriers de type compagnonique depuis le moyen âge et dans les œuvres des Eglises et des grands mouvements d'éducation populaire, elle s'est constamment affirmée depuis la révolution et le siècle des lumières, accélérée avec la naissance et le développement de la société industrielle au XIX<sup>ème</sup> siècle et l'avènement de l'école, pour aboutir à notre époque à une croissance et une extension sans précédent, investissant tous les secteurs de la vie personnelle, professionnelle et sociale.

C'est ainsi que depuis la « *seconde instruction* » du rapport Condorcet de 1792 cité par Besnard (1972), les universités populaires créées en 1898, le courant de la « *promotion sociale* » découlant de la loi Astier de 1919 cité par Fraboulet (2018) et plus récemment la « *culture continuée* » ou « *l'école permanente* » chère à Bachelard dès 1938, on peut relever par exemple les termes suivants : culture globale, éducation permanente, éducation récurrente,

éducation des adultes, éducation populaire, éducation volontaire, formation des adultes, formation, formation continue, formation professionnelle accélérée, formation professionnelle des adultes, psychopédagogie des adultes, andragogie, autoformation, etc. Notons que chacune de ces expressions désigne soit un champ spécifique de la formation des adultes, soit un ensemble de méthodes, soit un mouvement, soit une institution, soit un système éducatif, soit des conceptions théoriques et générales.

Les formulations et les questions concernant la formation continue ne sont pas exemptes, surtout dans la période récente des vingt dernières années, d'une certaine coloration idéologique et militante qui s'explique par la nécessité d'imposer l'idée d'éducation permanente dans un contexte dominé par la crise économique, et la relation emploi-formation-chômage.

Depuis les années quatre vingt, la formation continue a évolué vers une recherche de plus grande efficacité en termes d'amélioration liées aux emplois, en terme d'ingénierie pédagogique pour ce qui concerne le métier de formateur, et ceci dans une certaine soumission au nouvel impérialisme productiviste que personne ne semble vouloir boudier.

### ***1-2-1-2 Caractéristiques de la formation continue***

La formation continue se caractérise par :

- L'idée d'apprentissage
- L'inscription avec précision dans le temps
- Un processus de communication
- L'institutionnalisation, l'intervention et projet d'action volontaire

#### **Idée d'apprentissage**

Cette formation repose sur l'idée d'apprentissage, c'est-à-dire quelque chose à apprendre, des connaissances à s'approprier, un développement cognitif, une augmentation des compétences, la croissance des qualifications, du stock culturel individuel. Ce processus d'apprentissage suppose une orientation (objectifs et programme) et une évaluation : on doit pouvoir mesurer les « *acquis* » du formé et l'écart qui sépare son niveau d'entrée en formation du niveau 2 de sortie.

### **Inscription avec précision dans le temps**

Le processus de formation s'inscrit avec précision dans le temps, avec un temps avant la formation, un temps pendant la formation, un temps après. Le processus s'inscrit donc dans la dimension existentielle de chacun, il accompagne et renforce, par les acquis, le développement personnel et social, la formation a donc une dimension temporelle essentielle à l'intérieur de la problématique des temps sociaux. Elle est même, nous l'avons dit, de plus en plus un temps spécifique et en voie d'autonomisation.

### **Processus de communication**

La formation est non seulement un processus d'acquisition à base de structuration cognitive et de médiation, mais aussi un processus de communication qui met en place la transmission d'un message partant d'un émetteur vers un récepteur avec retour. Ce niveau de l'acte de formation est essentiel dans la démarche pédagogique, et avec, l'apparition des méthodes actives et de la pédagogie moderne, a donné de plus en plus de place au rôle de récepteur, de l'apprenant, dans le processus éducatif. La communication de formation pour réussir doit en effet permettre la relation de l'univers culturel de l'émetteur et du récepteur.

Ce processus d'apprentissage et de communication qui constitue le lien pédagogique est déterminé socialement par un certain nombre de conditions sociologiques culturelles, économiques, politiques, législatives propres à la société où se déroule la formation et qui constitue en autant de niveaux d'analyse, comme nous le verrons ensuite dans la démarche socio-pédagogique.

### **Institutionnalisation, l'intervention et projet d'action volontaire**

La formation continue est une production : des connaissances, des compétences, de qualification, voire de changements. Mais elle est aussi une reproduction en tant qu'elle reproduit la structure sociale, confirme les positions sociales dans le champ professionnel et culturel, accompagne la catégorisation sociale en termes de classes, de division du travail, de stratification du pouvoir.

La formation est aussi une institution sociale qui joue un rôle de structure intermédiaire entre les infrastructures économiques et les superstructures sociales et culturelles, entre forces productrices et formes reproductrices, elle se situe donc au cœur de la dynamique sociale et des rapports dialectiques entre l'économique et le culturel, et peut donc être, et est, en permanence,

l'objet des pressions multiples pour servir telle ou telle orientation politique. C'est pourquoi elle est étroitement assujettie aux modèles dominants de la société.

La formation apparaît comme un système général lié au système social : ce système de formation se différencie en sous-système particuliers : le système de formation scolaire, dit de première formation, le système de formation lié à l'entreprise, le système de formation culturelle lié au temps libre. Chacun de ces objectifs spécifiques, exerce des fonctions particulières, présente des structures et un type d'organisation particulier et utilise une « technostructure » d'agents pédagogiques répartis en maîtres (école), formateur (entreprises), animateurs-éducateurs (socioculturel), qui eux-mêmes peuvent être caractérisés par leurs l'andragogie fonctions, leur formation, leur profession, leur pédagogie.

Elle s'effectue à l'aide de structures de formation multiples : école, famille, associations, centres publics et privés, entreprises, mouvements éducatifs et culturels, partis, syndicats, églises. Toutes ces structures, au niveau local, international ou national, participent à la construction d'une possible société éducative.

### ***1-2-1-3 Fondements de la formation continue***

La formation continue se fonde sur :

- La socio-pédagogie
- La psychopédagogie
- L'andragogie

### **Fondements socio pédagogiques**

La formation continue apparaît comme une invention des sociétés modernes qui a trois fondements théoriques :

- En premier lieu, la nécessité pour la population d'une capacité d'adaptation rationnelle à un changement social permanent.
- Cette première explication, déjà valable dans le contexte industriel, se double d'une association au changement et d'une valorisation de l'innovation ; la connaissance traditionnelle se dévalorise et se périmé plus rapidement que dans les sociétés antérieures.

- Enfin, dans le cadre de notre société on assiste au développement du rôle croissant des experts et des technocrates qui amènent les citoyens à se former pour ne pas être oubliés, manipulés, aliénés...

Mais ce qui caractérise cette société « *moderne* » qui, suivant l'accent mis par les différents interprètes sociaux sur tel ou tel phénomène et en fonction de cadres de référence différents, s'appelle société nouvelle, d'abondance, de consommation, de loisirs, programmée, bloquée, industrielle avancée.

### **Fondements psychopédagogiques**

Nous pouvons comprendre la formation ici comme :

- Un système interactif
- Une logique de transformation
- Une théorie de l'inachèvement

### **Formation : un système interactif**

La situation de formation est à penser comme une situation de relation entre les quatre variables que sont le ou les formés, le ou les formateurs, le ou les objets de formation, l'environnement de l'action.

Ceci impose aux formateurs d'appréhender le champ pédagogique comme un système en équilibre, spécifié par les caractéristiques de chacune des variables.

Dominée par les déterminants sociaux, culturels et professionnels, réponse à des problèmes qui se posent ailleurs, la situation éducative est néanmoins contingente des acteurs, de leur histoire, de leur motivation, de leur projet. La psychopédagogie a pour objet l'investigation, le champ des interrelations instauré entre les quatre variables précédemment nommées.

### **Formation comme logique de transformation**

Apprendre consiste à se doter d'informations et de connaissances nouvelles, à passer d'un état de connaissances  $n$  à un état de  $n + 1$ . Ainsi l'action éducative finalisée par l'apprentissage de savoirs et de comportements, participe au processus dynamique : l'intervention du formateur poursuit le but explicite de produire chez l'apprenant un état  $n+1$

de connaissances. Et la conduite de formation de l'apprenant relève par la même d'une activité de restructuration cognitive.

### **Formation comme théorie de l'inachèvement**

Lapassade Cité par Besnard (1991 : 28), présente une conception de l'homme qui pourrait être

*« Un fondement de l'éducation permanente ; l'homme serait inachevé : l'immaturité du système nerveux à la naissance, la non fermeture des cloisons cardiaques en témoignent au niveau organique. Le cerveau lui-même continue à se développer après la naissance. Mais cette immaturité, est plutôt une pré maturation. L'accès à la maturité biologique s'effectuera lentement et de façon complexe ».*

Ainsi la transposition de cette approche à la psychologie fondera la notion de perfectibilité. Et c'est pour cela que l'homme réalise ses expériences dans des interactions de tutelle, avec un adulte médiateur qui le guide et lui apprend à apprendre, à penser, à agir, qu'il évolue dans le sens d'un dépassement de son état initial du développement. L'étayage de médiateur, c'est ce qui permet à l'enfant d'aller au-delà de ce qu'il pourrait faire ou de ce qu'il aurait fait seul.

### **Andragogie**

Il s'agit de favoriser le devenir global de la personnalité et, à partir de son expérience vécue et de ses connaissances acquises, lui permettre d'acquérir les éléments de tous les ordres qui lui.

#### ***1-2-1-4 Contribution de la formation continue des enseignants au développement de leurs compétences professionnelles***

Selon Danièle Houpert (2005 : 20),

*Les éléments qui contribuent à la formation, qu'elle soit initiale ou continue, restent bien souvent mystérieux, de l'ordre de la "boîte noire". Cet article a le mérite de poser la question de cette élaboration, de cette percolation infusion, pour reprendre les deux métaphores les plus utilisées. »*

De nos jours, parler d'« apprentissage tout au long de la vie » est un fait banal. Or, à l'heure où cette formation n'est pas seulement perçue comme le droit à l'épanouissement personnel de tout individu, où elle est aussi considérée comme un devoir qui s'impose à chacun, du moins dans sa dimension d'évolution professionnelle, il n'est pas illégitime de s'interroger sur les bénéfices attendus de cette dynamique largement véhiculée par le discours dominant, et de s'interroger sur la place spécifique de la formation continue des enseignants dans le développement des compétences professionnelles.

Ce qui reviendra à :

- examiner quelles compétences on cherche à y développer et donc si certaines compétences professionnelles sont plus particulièrement pertinentes pour la formation continue ;
- à se demander quels sont les principes et conditions à respecter pour favoriser une telle construction.

### **Compétences pouvant être construite en formation continue**

- Les compétences du « praticien réflexif » : actuellement on doit considérer qu'un bon enseignant doit avoir des compétences de réflexivité. C'est-à-dire qu'il pense, en amont, lors de la préparation, comme en aval, après l'action, qu'il considère ce qu'il va faire ou ce qu'il a fait - on est alors sur l'axe pédagogique, qu'il anticipe les actes cognitifs des élèves note alors leurs réussites et leurs échecs - et là on est plutôt sur l'axe des apprentissages. Mais il ne devient praticien « réflexif » que lorsque son activité intellectuelle, au-delà de la simple prévision ou observation, s'appuie sur une analyse instrumentée par des outils conceptuels ; qu'il peut se référer à des théories qui permettent de dépasser l'empirique ou le cas par cas, et qui donnent sens, c'est-à-dire à la fois signification et orientation, à l'ensemble de son action éducative. Car, de toute façon, c'est bien d'une action pédagogique qu'il s'agit : le passage par les théories de référence n'est qu'un détour pour mieux agir.

Ce grand détour théorique imposé par l'alternance pratique/théorie/pratique doit avoir été fait souvent, très discrètement loin des étudiants, seuls ou avec d'autres enseignants ou

formateurs, avant de pouvoir être intégré dans une réflexion et une prise de décision caractérisées par leur extrême vitesse, dans le feu de l'action, dans la classe devant les élèves. Les chemins de traverse de la théorie ont dû être fréquentés longtemps avant d'être si bien connus et maîtrisés qu'on les parcourt sans même s'en rendre compte.

Durant la formation continue, le travail défini autour des compétences de réflexivité est évidemment indispensable pour les enseignants qui n'y ont jamais été formés. Car l'on sait très bien que ce modèle du praticien « réflexif » n'est en vigueur que depuis dix à quinze ans, ce qui fait qu'un certain nombre d'enseignants, lors de leur formation initiale, mais même avec ceux qui ont déjà été formés, avec ceux qui, en formation initiale, ont déjà fait un travail de réflexivité, on peut continuer en formation continue pour différentes raisons : la première est que l'analyse des pratiques est une activité très contextualisée et donc sans cesse justifiée. De plus, cette compétence s'établit nécessairement dans le temps, on ne peut prétendre la maîtriser en peu de temps. La formation initiale est largement insuffisante pour l'installer profondément, durablement, efficacement. Une troisième raison est que la dynamique de groupe, en formation continue, facilite une construction difficile quand on l'aborde seul. Enfin, dernière raison : les théories de la référence ne sont pas immuables, elles évoluent, s'approfondissent, se complètent ; nouvelles théories émergentes qui apportent différents angles d'attaque et d'analyse. Autant de raisons donc pour nous d'aborder ces compétences de réflexivité en formation continue.

- Les compétences du « savant enseignant » : par exemple : qu'en est il des compétences professionnelles plus traditionnellement reconnues comme nécessaires ? Par exemple de la maîtrise des savoirs, si l'on considère qu'avant tout, l'enseignant doit être « savant » ? Puisque personne ne peut contester la nécessité pour l'enseignant d'en savoir un peu plus que ses élèves, il faut lui donner accès à un bon niveau de connaissances disciplinaires - et, en ce qui concerne les professeurs des écoles, l'éventail des disciplines est très large - et de savoirs interdisciplinaires que l'enseignant doit alors se montrer capable de transformer ces savoirs de type universitaire en savoirs enseignés implique aussi la maîtrise de la didactique de la ou des disciplines. Mais à côté de ces savoirs liés aux disciplines, l'enseignant a aussi besoin de savoirs transversaux, que ce soit ceux qui viennent des sciences humaines et sociales et qu'il doit appliquer à la situation pédagogique, que ce soient des savoirs directement issus de la pratique et qui auront été formalisés et diffusés par les chercheurs. Quatre catégories de savoirs « déclaratifs », donc, que l'enseignant efficace doit maîtriser.

Nul ne peut et ne doit remettre en question cette autre nécessité : celle, pour tout enseignant, de développer régulièrement ses connaissances, sous peine d'être très vite dépassé, alors que l'information circule facilement et parvient aux élèves par des voies nombreuses en dehors de l'école. Mais, il est à préciser que dans ce domaine, l'effet positif d'une formation continue instituée varie toujours beaucoup en fonction des circonstances.

Dès lors, lorsque vous organisez un cours avec beaucoup d'apports théoriques, il est probable que l'intérêt s'atténue progressivement, si les enseignants n'ont pas de projets personnels, notamment des projets de mobilité. Par exemple, si un professeur des écoles veut enseigner au secondaire, il mettra tout en œuvre pour se former en profondeur dans la discipline qu'il aura choisi d'enseigner plus tard. On peut aussi retrouver des envies de mobilité plus restreinte. Lorsqu'un professeur des écoles veut devenir personne ressource dans une « dominante », il doit approfondir ses connaissances disciplinaires et didactiques, mais aussi ses connaissances transversales, sur les réseaux partenariaux par exemple ; ce qu'il fera volontiers s'il voit une évolution de carrière. Mais sans projet personnel, la motivation interne est faible et la formation continue rate souvent sa cible.

Il existe cependant d'autres circonstances où la formation continue doit travailler dans ce domaine de compétences : ce sont autant de cas où les enseignants ont des lacunes clairement identifiées. L'encadrement a alors un rôle très important à jouer dans l'identification des besoins et dans l'impulsion, comme on l'a vu à l'occasion de la mise en place du plan de rénovation de l'enseignement scientifique, comme on le voit aussi lorsque de nouvelles disciplines entrent en obligation de service ; un exemple typique est celui des langues vivantes, incluses dans les programmes de l'école primaire de 2002, mais non obligatoires auparavant. Dans ces conditions, le besoin de formation est évident, tant pour les savoirs académiques, de type universitaire, que pour les savoirs didactiques. Certes, nous dirons que nous sommes moins dans la formation que dans le pilotage, moins dans la demande personnelle de l'enseignant que dans la diffusion institutionnelle. Mais pour être externe, la motivation peut néanmoins avoir une certaine efficacité.

Les différentes compétences de l'enseignant technicien : En plus des deux types de compétences identifiées jusqu'ici, on peut trouver des compétences comparables à celles d'un technicien. L'enseignant « technique » sait que son métier implique une succession de gestes professionnels, gestes qui peuvent être décomposés en unités distinctes, voire en très petites unités. L'activité de l'enseignant est alors envisagée selon les mille et une facettes qui la

constituent, qu'elles soient liées aux savoirs, aux compétences, ou aux attitudes, et une très longue liste d'items qui constitueraient les caractéristiques d'un bon enseignant. Cette conception est d'ailleurs, dans une certaine mesure, à la base du référentiel de l'enseignant des écoles en fin de formation initiale, voire à l'origine de nombreuses grilles d'évaluation, fondées sur le principe de l'accumulation des micro-compétences. .

Ainsi sur chacune de toutes ces petites unités, il est possible de s'entraîner. C'est sur ce modèle que la formation initiale et la formation continue ont souvent fonctionné et fonctionnent encore souvent, la seconde peut-être plus encore que la première. Il est vrai que la forme paroxystique de ce modèle, le micro-enseignement, n'est que rarement affichée comme telle ; mais il n'en reste pas moins que de nombreuses actions de formation ciblent des compétences très ciblées, qui sont travaillées séparément et intensément.

Toutefois, dans la mesure où le temps de formation continue instituée est nécessairement limité, il est nécessaire de rappeler ponctuellement des compétences spécifiques, notamment dans le domaine des savoir-faire techniques et de certaines compétences relationnelles. Par exemple, savoir classer des ouvrages à la médiathèque, saisir les résultats d'évaluations dans une base de données, savoir placer sa voix, occuper largement l'espace de la classe... Toutes ces compétences peuvent être travaillées par elles-mêmes, dans un cadre calé , par une série d'activités progressives facilement évaluables par des observables facilement quantifiables. Mais, au-delà de cet aspect technique, se pose la question de leur intégration dans une pratique globale. C'est en liant cet apprentissage limité à l'ensemble de leur activité, en lui donnant un sens professionnel, que les enseignants ont une chance de se l'approprier. En l'absence de méthodes intégratives au moment même de la formation, la perte sera importante, les gains éphémères, en tout cas peu réinvestis dans les pratiques professionnelles. Tout le monde a pu en faire l'expérience dans le domaine des TIC, où nombre de cours très techniques ont fleuri sans réel impact sur les classes.

- Toutes les compétences de l'enseignant « artisan » : Un quatrième bloc de compétences professionnelles assimile l'enseignant à un « artisan ». L'enseignant « artisan », contrairement au précédent, a une vision globale de ce qu'il fait. L'important pour lui est l'action globale, considérée comme un tout rigoureusement structuré. L'enseignant « artisan » travaille donc selon des scénarios, ou, dira-t-on, à l'aide de fiches techniques, où un certain nombre d'actes sont répertoriés dans un ordre précis et immuable. Certains appelleraient cela des "recettes". C'est, on le sait, l'objet de tous les souhaits des stagiaires en formation initiale, qui

souhaitent disposer de produits prêts à l'emploi prêts à l'emploi. C'est aussi parfois ce que demandent les enseignants en formation continue. Dans la mesure où le souci d'efficacité peut passer par le souci de se doter de préparations structurées et rassurantes, on comprend l'attente vis-à-vis des formateurs, on comprend aussi la quête de fiches toutes faites dans l'enseignement littéraire ou sur des sites internet spécialisés .

De plus, il n'y a que la manifestation extérieure de ce qui se passe dans la « boîte noire » de chaque enseignant. Lorsqu'il a constaté, en travaillant dans sa classe, qu'une telle procédure a fonctionné, il décide de la mettre en œuvre une seconde fois, puis une troisième fois, jusqu'à ce que la prise de décision et l'enchaînement des actions soient tellement intériorisés qu'ils deviennent largement inconscients. de celui-ci. C'est ce que Perrenoud appelle les schémas professionnels. Les routines qui en résultent ont d'abord été pensées, voulues, consciemment exécutées, mais, au bout d'un moment, sont devenues des automatismes pouvant conduire à une certaine rigidité face à l'action, si jamais rien d'imprévu ne se produisait.

Il peut être intéressant de faire de ces scénarii des objets de formation. D'abord parce que, en proposant aux stagiaires des productions de cette nature, on élargit pour eux l'éventail des possibilités, on donne des exemples d'autres activités ou d'autres procédures que celles qu'ils connaissent. Ensuite, parce que l'on peut supposer également que cette découverte va permettre la réflexion, la comparaison et va pousser l'enseignant à plus et mieux analyser ses propres pratiques. Mais cette activité se fera d'autant plus aisément qu'elle sera accompagnée par le formateur et par le groupe. Troisièmement, parce que partir de fiches, de recettes, permet de travailler sur la méthodologie ; « décortiquer » une fiche incite à voir pour quoi elle a été montée, comment elle l'a été et avec quelle efficacité. Et en travaillant sur la méthodologie, on facilite le transfert vers des activités autonomes. Enfin, donner une fiche en début de stage procure un sentiment de satisfaction chez les stagiaires qui attendent du concret et une aide pratique. Le formateur devient d'autant plus libre pour ce qu'il considère comme le vrai travail et qui reste à venir.

- Toutes les compétences de l'enseignant acteur social : Le cinquième groupe de compétences professionnelles concerne le statut de l'enseignant. L'enseignant n'est plus seul dans sa classe, il doit maintenant et plus que jamais être en mesure de faire preuve de compétences liées à son rôle social. Il fait partie d'une équipe d'enseignants de l'établissement,

avec qui il doit travailler pour développer des projets, collaborer pour des échanges de services ou de décloisonnement, réfléchir au suivi des élèves dans le temps, en classe et en dehors. . Cette même capacité à travailler en équipe, il doit aussi la démontrer en dehors de l'école, dans la circonscription ou le bassin, ou au-delà, dans un cadre encore plus large. Acteur social, l'enseignant l'est aussi dans ses relations avec les parents, partenaires à part entière de l'action éducative. Conscient que l'enfant ne peut être considéré que dans sa globalité, il sait travailler en étroite collaboration avec les parents, entretenir avec eux une relation professionnelle, les plaçant sur un pied d'égalité, mais dans un rôle différent. Quant à l'environnement social, il s'entend au sens large : les partenaires "naturels" de l'école sont concernés, la justice et la police par exemple, mais aussi l'ensemble des acteurs culturels ou économiques, vers lesquels l'enseignant se tourne pour prévenir l'école d'être un monde fermé sur lui-même, pour ouvrir les élèves au monde qui les entoure.

- Tout ce bloc de compétences est un domaine dans lequel la formation continue peut jouer un rôle important. Après donc une première phase d'apprentissage où l'enseignant s'est naturellement focalisé sur sa classe, vient le moment d'ouverture, vécu comme support au travail individuel dans un premier temps, comme partage et communication dans un second temps. Ainsi, la formation continue s'attache à faire connaître tous les rouages du système éducatif ainsi que ceux des autres structures utiles, bref tout ce qui peut aider les projets des enseignants. Par exemple, dans le cadre de l'ouverture internationale, si l'on veut que l'enseignant s'engage dans son rôle social, celui d'ouvrir ses élèves à l'Europe et à la citoyenneté européenne, la formation continue peut lui montrer à quoi sert une action européenne, ou comment fonctionne un cours Comenius. Ou, dans le cadre ordinaire de son milieu professionnel, lui faire découvrir et apprécier des lieux de ressources et des partenaires potentiels, lui apprendre à travailler concrètement avec eux. Plus important encore, en fait, que cette connaissance des personnes et des structures de ressources, le travail peut être effectué en formation continue sur les compétences de travail en équipe. Ce qui bien sûr ne veut pas dire faire un discours sur le travail d'équipe mais bien faire travailler les gens en équipe, notamment en facilitant l'accès à la démarche et la mise en place de projets collectifs.

- Compétences liées à la « personne » de l'enseignant : Quelle que soit l'importance du rôle social de l'enseignant, il ne faut jamais oublier que l'enseignant est un individu, difficilement reconnaissable ni par l'institution ni par ses membres constituants. On aborde très peu tout ce qui est signe de l'émergence de la personne : tout au plus on va évoquer à mots

voilés, et souvent sans rien faire pour lui, celui qui a craqué, n'a pas résisté à la pression des élèves qui le chahutent, des parents qui le bouscule, le réalisateur qui le harcèle. Le plus souvent, on a l'impression qu'il n'y a pas d'être humain derrière l'enseignant. Et pourtant, certaines compétences personnelles sont utiles dans le métier. La toute première est la compétence de communication, qui passe par l'empathie, la capacité à entrer en relation avec les autres, tous les autres : en classe avec les élèves, avec chaque élève en particulier, avec les collègues, avec les parents d'élèves, etc. que l'enseignant doit maîtriser de multiples formes de communication. Une autre compétence à développer est le contrôle de l'affect. Face à un élève qui l'émeut ou l'énerve, face à une classe qui le surprend, à des parents qui l'agressent, l'enseignant doit contrôler ses émotions et rester maître de lui-même afin de rester maître de sa situation professionnelle.

- Une toute dernière compétence liée à la personne concerne l'engagement. L'on ne peut faire son travail d'enseignant avec diligence et ponctualité, rien de plus. Mais l'institution en attend plus. Elle attend un engagement qui remplit complètement le rôle professionnel. En particulier, l'enseignant doit manifester une volonté d'apprendre, dans l'immédiat de sa formation comme à moyen et long terme. Il doit montrer une volonté d'apprentissage tout au long de la vie.

Premièrement, il n'est pas inutile de permettre aux enseignants qui en ressentent le besoin de se connaître. En période de restrictions budgétaires, tous les cours liés à la connaissance de soi et à la maîtrise de soi - cours de psychologie, de yoga ou de théâtre - ont été supprimés comme périphériques et donc un luxe que l'Éducation nationale ne pouvait se permettre. Autoriser. Pourtant, ces domaines, pour être strictement personnels, n'en sont pas moins utiles professionnellement : n'est-ce pas le cas, par exemple, quand on apprend à articuler et à placer sa voix, à jouer de son corps comme d'un instrument ? de la communication, pour s'exposer et prendre des risques dans des concours d'improvisation théâtrale ? En plus de l'enrichissement personnel, l'enseignant en retire un enrichissement professionnel, si, en cours ou plus tard, il veille à faire le lien avec sa pratique pédagogique. Nous pouvons également, et ce point fait partie de l'engagement, aider les enseignants à construire leur propre formation, que ce soit dans le cadre d'un cursus classique, en expliquant les objectifs et le contenu des cursus proposés, ou en permettant leur négociation. , que ce soit plus largement, lorsqu'il s'agit de faciliter la construction de toute une formation, dans le cadre de la formation continue institutionnalisée ou en dehors : s'agissant d'enseignants en difficulté, enseignants soucieux de

mobilité, ou simplement de renouvellement, l'encadrement le personnel joue alors un rôle essentiel d'accompagnement à l'entrée en formation.

Au terme de toute cette première partie, on constate que toutes les compétences recensées jusqu'ici comme constitutives de « l'enseignant professionnel » peuvent faire l'objet d'une formation continue, mais qu'elles le sont à des degrés divers selon les situations et les enseignants eux-mêmes.

Une fois les objets d'étude possibles déterminés, il reste à identifier quelques principes à respecter pour rendre la formation continue efficace. Ils sont au nombre de quatre, qui peuvent être examinés à deux niveaux, celui du système de formation et celui des actions spécifiques. De chacun de ces principes découleront des méthodes de formation appropriées, mais qui peuvent parfois se recouper. Loin de regretter les redites, on y verra plutôt l'expression d'une cohérence interne dans la conception générale de la formation.

Ainsi, les objets d'étude possibles déterminés, il reste à identifier quelques principes à respecter pour rendre la formation continue efficace. Ils sont au nombre de quatre, qui peuvent être examinés à deux niveaux, celui du système de formation et celui des actions spécifiques. De chacun de ces principes découleront des méthodes de formation appropriées, mais qui peuvent parfois se recouper. Loin de regretter les redites, on y verra plutôt l'expression d'une cohérence interne dans la conception générale de la formation.

- La responsabilité des enseignants en formation : Le premier principe est celui de la responsabilité des enseignants en formation. Formation d'adultes, la formation continue des enseignants doit rendre les stagiaires réellement acteurs, au point de leur faire prendre en charge leur propre formation : on hésite alors à parler de “ formés ”, la forme passive de l'expression ne rendant pas le rôle des participants. Les responsabiliser, c'est leur donner l'initiative d'un certain nombre d'actions :

- leur permettre - distinction entre formation continue et pilotage - d'être à l'origine de leur formation, en choisissant personnellement, dans le catalogue départemental ou académique, les actions qu'ils suivront, voire en trouvant une formation qui corresponde à leurs souhaits et/ou leurs besoins en dehors de cette offre institutionnelle ;

- leur permettre de négocier a priori le contenu et les modalités - au moins de les connaître, afin de pouvoir les refuser s'ils ne correspondent pas à ce qui est souhaité ;

- leur permettre de négocier les contenus et les méthodes également au moment même de la formation, grâce à une série de régulations opérées par un formateur constamment à l'écoute ;

- leur permettre de s'évaluer dans la pratique quotidienne comme pendant le stage, pour faciliter la prise de conscience des besoins et des progrès réalisés.

Ce qu'il faut faudrait concrètement dans la formation continue, c'est responsabiliser tous les enseignants, ce qui revient à penser un système mixte, qui, à côté des offres répondant aux besoins de la direction, laisse une place importante aux demandes, qui sont la trace du désir et du ressenti besoin de formation. Pour l'instant, la formule privilégiée est celle du Plan de Formation Interne propre à un établissement, où le travail en équipe interne est privilégié. Mais ne faut-il pas aussi envisager des initiatives individuelles susceptibles de fédérer des enseignants d'origines diverses autour d'un projet de formation ? Des procédures sont à inventer, entre l'offre de l'institution et l'offre des pairs. Face à des enseignants titulaires, la rigidité des contenus et des méthodes n'est sans doute pas la méthode la plus efficace, mais elle n'est pas toujours facile à éviter lorsqu'il s'agit de gérer des groupes constitués plus ou moins artificiellement pendant une longue période. limité. Il est cependant possible, avant même le début du cours, de faire connaître les objectifs et le contenu, voire les modalités pratiques du cours. Mieux, on peut favoriser le retour d'expérience, à l'aide duquel on pourra adapter la situation pour en faire une vraie réponse à la demande des stagiaires.

Cette responsabilisation consiste également à prendre en compte les projets personnels dans le projet du groupe en formation. Les formateurs en formation continue ont bien conscience que les attentes de leurs stagiaires sont souvent très spécifiques, mais aussi très hétérogènes. Que faire lorsqu'un cours d'un jour ou deux sur la différenciation voit coexister des attentes concernant les niveaux d'exigences disciplinaires, la prise en compte des profils cognitifs, la diversité des méthodes pédagogiques, la gestion du temps, la constitution d'un groupe-classe, etc. ? Autant de projets personnels qu'il faut essayer d'articuler, en réservant de l'attention et du temps à chacun, en essayant d'enchaîner les projets personnels et de les hiérarchiser, en organisant des travaux individuels ou en petits groupes sur des thèmes communs, en prévoyant des mutualisations qui sont autant d'ouvertures sur ce qui n'était pas prévu au départ.

Nous responsabilisons également les enseignants en leur donnant des références, mais probablement pas des repères comparables à ceux évoqués plus haut à propos de l'enseignant « technicien », c'est-à-dire des listes d'items très précis, très détaillés. , qui enferment celui qui s'y réfère. Il est préférable d'avoir des référentiels courts et « ouverts », qui permettent de se situer avec souplesse et distance critique, de sorte que le référentiel lui-même soit ouvert à l'interprétation et à l'évolution. C'est d'ailleurs toute la différence entre le référentiel de l'instituteur en fin de formation initiale et le référentiel de l'enseignant permanent.

L'empowerment c'est enfin et toujours pratiquer et surtout faire pratiquer l'évaluation à toutes les étapes, une évaluation diagnostique au démarrage d'une action de formation, une évaluation formative et formative en cours d'action, une évaluation sommative qui mesure l'impact de la formation et si possible, une évaluation différée pour mesurer les effets de la formation. L'enseignant en formation peut alors évaluer les progrès réalisés et ce qui reste à faire.

### **1-2-2 NORMES SOCIALES**

Traditionnellement le concept de norme sociale est considéré comme l'un des concepts les plus importants, voire le plus important, pour traduire l'impact du social sur les comportements et les jugements individuels. Nous allons voir cependant que son usage ne va pas sans poser quelques problèmes conceptuels.

En psychologie sociale, l'utilité du concept de norme sociale est loin de faire l'unanimité. En effet, il y a d'un côté les chercheurs qui considèrent le concept comme inutile parce que trop vague et très général et de l'autre, ceux qui accordent à ce concept une place de choix pour la compréhension des comportements sociaux. Le concept de norme sociale oscille entre deux sens : un sens qu'il est d'usage de qualifier de descriptif et un sens que l'on appelle communément injonctif ou prescriptif.

- Le premier sens, plus particulièrement adopté par les sociologues, correspond aux cas où par norme sociale on désigne ce que font et pensent la plupart des membres d'un collectif. Ce qui est normatif, c'est ce qui est majoritaire, ce qui est statistiquement dominant. Force est de constater que la littérature est riche de nombreux autres concepts parfaitement à même de rendre compte de ces pratiques courantes adoptées par un grand nombre d'individus. On peut au moins citer les concepts d'usages, de coutumes, d'habitudes sociales. Force est aussi de constater que très souvent ces concepts sont purement et simplement confondus avec celui de

norme sociale. On est alors inévitablement conduits à s'interroger sur l'utilité du concept de norme sociale. S'agit-il d'un concept générique, substituable à n'importe lequel de ces termes, ou bien a-t-il une spécificité ? Il nous semble qu'à la différence des concepts d'usages, de coutumes, d'habitudes sociales qui sont des concepts purement descriptifs utilisés pour rendre compte de ce que font et pensent majoritairement les gens, le concept de norme sociale, apporte en plus de cette information de nature descriptive, une information de nature prescriptive qui indique, parce qu'elle est prescriptive, ce qu'il est bon de faire. En effet, le concept de norme sociale laisse entendre en filigrane que ce qui est majoritaire a de la valeur ou reflète des valeurs et que c'est ce qu'il convient de faire lorsqu'on souhaite être membre du collectif social considéré. Autrement dit, il nous semble que, même lorsqu'il est utilisé dans un sens que l'on souhaite descriptif, le concept de norme sociale comporte toujours un aspect prescriptif qui apparaît au fait que ceux qui ne font pas ce que font la majorité des gens sont considérés au mieux comme des originaux ou des minoritaires, au pire, comme des déviants.

- Le second sens, le sens explicitement prescriptif plus fréquent chez les psychologues sociaux, correspond au cas où le concept de norme sociale est utilisé pour désigner explicitement ce qu'il faut faire ou penser et ne pas faire ou ne pas penser dans une situation donnée. Un constat là aussi s'impose : il existe d'autres concepts classiquement utilisés pour désigner les prescriptions auxquelles sont soumises les membres d'un collectif comme, par exemple, celui de règle qui est souvent vu comme un synonyme de norme sociale. Comme précédemment, la question inévitable est celle de la spécificité ou de l'absence de spécificité du concept de norme sociale dans cette acception. Il nous semble qu'à la différence du concept de règle qui transmet immédiatement l'idée de contrainte et éventuellement de sanction, le concept de norme sociale transmet plus spécifiquement celle de désirabilité. Autrement dit, lorsqu'on avance qu'un jugement ou un comportement est normatif, dans un sens prescriptif, on indique certes qu'il faut réaliser ce comportement, mais on transmet aussi en filigrane l'idée selon laquelle s'il faut le réaliser, c'est parce qu'il est socialement valable, socialement désirable, socialement souhaitable. A l'inverse, lorsqu'on avance qu'un comportement ou un jugement est non normatif, voire contre normatif, on indique bien qu'il ne faut pas réaliser ce comportement, mais avec en plus l'idée selon laquelle s'il ne faut pas le réaliser, c'est parce qu'il est considéré comme socialement non valable, socialement non désirable, socialement non souhaitable dans un collectif donné. Que retenir de ce premier niveau d'analyse ? Que le concept semble bien avoir une certaine spécificité qui le différencie des concepts voisins tant sur son versant supposé uniquement descriptif que sur son versant supposé uniquement prescriptif. En fait, il apparaît que globalement, pour la plupart des psychologues sociaux et des

sociologues, ce qui est normatif, c'est certes ce qui est conforme au plus grand nombre (c'est ici l'aspect descriptif du concept), ou ce qui traduit l'obéissance à des règles (c'est ici son aspect prescriptif), mais avec l'idée toutefois additionnelle que cette conformité et cette obéissance, sont socialement valables, socialement désirables, socialement souhaitables. Nous sommes alors nécessairement renvoyés à la question du fondement de cette désirabilité : d'où peut-elle bien provenir? Si l'on se réfère aux conceptions développées par certains sociologues et bien souvent reprises en psychologie sociale, conceptions selon lesquelles les normes sont vues comme étant au service des valeurs, on peut avancer que la désirabilité des normes provient des valeurs et résulte d'un transfert de la désirabilité des valeurs qu'elles satisfont. Cependant, cette idée selon laquelle la désirabilité des normes résulte de celle des valeurs nous conduit à une insatisfaction et ceci pour au moins deux raisons :

- en raison de l'idée de désirabilité qu'il transmet et qu'il emprunte donc aux valeurs, le concept de norme sociale peut perdre sa spécificité et être purement et simplement confondu avec ces valeurs elles-mêmes. A ce moment là, l'un des deux concepts est inutile. C'est par exemple le cas dans la théorie des représentations sociales. Dans ce champ, en effet, les chercheurs assimilent bien souvent de fait normatif et évaluatif ;

- même lorsque les normes sont distinguées des valeurs (les normes étant alors considérées comme des moyens pour parvenir aux fins que constituent les valeurs), elles posent un autre problème : en aucun cas, elles ne permettent de faire des prédictions en matière de comportements ou en matière de jugements. En effet, il est clair, d'une part, qu'une même valeur peut, pour être satisfaite, donner lieu à des pratiques normatives très différentes. Un politicien de droite et un politicien de gauche, par exemple, peuvent sincèrement partager la même valeur de liberté, tout en défendant des conceptions très différentes quant à la façon de réaliser cette valeur. Les pratiques de gauche sont différentes des pratiques de droite. Une même valeur pourrait donc se traduire par des normes différentes voir antagonistes. Il est clair, d'autre part, que même si les valeurs peuvent constituer un tout harmonieux, leur hiérarchie peut varier d'un individu à l'autre, d'un groupe à l'autre. La conséquence est que les comportements et les jugements correspondant à ces valeurs conduisent à des évaluations variant avec la hiérarchie des valeurs. On peut être à la fois pour le respect de la liberté et de l'égalité, mais selon que l'on accorde plus de poids à la première ou à la seconde, on adoptera des comportements d'action politique différents. Voilà deux écueils que ne permet pas d'éviter cette idée selon laquelle la désirabilité des normes résulte de celle des valeurs. Il convient de redéfinir le concept de norme sociale en essayant de lui donner de nouvelles bases susceptibles de pallier ces difficultés de façon, notamment :

1) à ce qu'il ne puisse être confondu avec un autre disant plus précisément la même chose, comme par exemple, les concepts d'habitudes sociales, de règles, de valeurs ....

2) à éviter cette confusion, cette tautologie existant entre normativité et désirabilité : Que trouve-t-on comme schéma explicatif à la question : pourquoi un comportement est-il si fréquent ?

- parce qu'il est désirable. Pourquoi est-il désirable? Parce qu'il est normatif. Mais on trouve tout aussi bien :

- parce qu'il est normatif. Pourquoi est-il normatif ? Parce qu'il est désirable. Ce qui prouve que pour beaucoup de gens, normatif et désirable veulent dire la même chose.

En général, les normes sociales peuvent être conceptualisées comme étant soit un comportement ou une valeur qui fait consensus entre les membres d'un groupe socioculturel (Pepitone, 1976; Thibaut & Kelly, 1959). Au fil du temps, les normes sociales viennent à représenter les attentes des membres d'un groupe quant à la manière dont tous doivent agir dans une situation donnée. C'est pourquoi elles sont semblables à des règles ou à des lois, mais moins formelles puisqu'elles sont renforcées par des sanctions sociales lorsqu'elles ne sont pas respectées plutôt que par des sanctions formelles gérées par l'État. Biccheri (2006), pour sa part, décrit les normes sociales comme étant une grammaire de la société, spécifiant ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. Les normes d'honnêteté, de loyauté, de réciprocité et de promesse sont des exemples de normes sociales qui sont essentielles au bon fonctionnement des groupes sociaux (Biccheri, 2011). Sherif (1936) précise que les normes sociales ne sont pas limitées seulement au fait d'être des règles, car elles peuvent prendre la forme de coutumes, de traditions, de standards et de valeurs, provenant du contact établi entre les membres d'un groupe social. Les résultats d'études quant à l'influence des normes sociales sur le comportement sont presque unanimes, elles entraînent la conformité. Ces résultats peuvent être observés autant dans des études expérimentales où les normes sociales ont été manipulées que dans des études corrélationnelles où les croyances normatives ont été mesurées. En effet, les croyances normatives jouent un rôle important dans la prédiction du comportement (Biccheri, 2011). Plus les individus prennent conscience qu'une norme sociale se manifeste dans leur environnement, plus ils sont enclins à s'y conformer. Par exemple, plus quelqu'un croit que les autres recyclent, plus il est probable qu'il recyclera lui aussi. Trois théories expliquent pourquoi la perception qu'ont les individus des normes sociales vient influencer leurs comportements (Biccheri, 2011): la socialisation, le choix rationnel et l'identité sociale. La socialisation est le processus par

lequel les individus apprennent à s'ajuster au groupe et à agir selon les normes sociales de celui-ci (Parsons, 1951). Afin de survivre, dès la jeune enfance, les humains doivent apprendre comment se comporter de manière acceptable en société. En copiant leurs parents et en recevant de la rétroaction positive ou négative, par voie de récompenses ou de punitions, ils apprennent les bons comportements sociaux à adopter. Plus tard, dans leurs interactions sociales à l'extérieur de la famille, ceux-ci continuent à apprendre les codes sociaux à respecter. Le phénomène de la socialisation a pu être démontré dans une étude récente. Un projet visant à améliorer le développement d'enfants provenant de milieux à risque, étaient évalués sur la prise de décision sociale des participants 40 ans plus tard. Les résultats suggèrent qu'un investissement de qualité dès la petite enfance peut entraîner des changements à long terme dans la prise de décision sociale, encourageant les individus à se conformer à des normes sociales favorisant le bien-être commun telles que l'égalité et l'équité. Ainsi, par la socialisation, les individus apprennent les normes sociales à respecter et finissent même par les intérioriser (Bicchieri, 2011). La théorie du comportement normatif spécifie que l'étude des normes sociales se distingue en deux types:

- les normes descriptives et les normes injonctives (Cialdini, Reno, & Kallgren, 1990, Cialdini, Kallgren, & Reno, 1991). Les normes descriptives correspondent à la manière dont la majorité des membres d'un groupe agit dans une situation donnée. En représentant les comportements les plus communément effectués, les normes descriptives dégagent de l'information portant sur les comportements les plus appropriés à adopter (Cialdini, 2003; Cialdini, Kallgren, & Reno, 1991). Des exemples de normes descriptives sont le fait de se tenir à droite sur un escalateur pour laisser les autres passer, de répondre au téléphone par «allô» et d'avoir un compte Facebook

D'après la théorie du comportement normatif, les individus agissent selon les normes descriptives pour prendre des décisions précises et efficaces (Cialdini & Trost, 1998). Puisque les normes descriptives fournissent de l'information sur les comportements les plus consensuels et adoptés, elles guident les individus dans leur prise de décision sur leurs agissements. Par exemple, un individu observera et cherchera à mimer le comportement de ses collègues lors de sa première journée à un nouvel emploi. Si tous les employés travaillent fort sans perdre de temps, il est probable que le nouvel employé fera de même. Au contraire, si les employés bavardent entre eux et semblent ne pas travailler très fort, le nouvel employé aura lui aussi tendance à les imiter en travaillant moins fort.

- Normes injonctives: valeurs consensuelles

Les normes injonctives, pour leur part, représentent ce que la majorité à l'intérieur d'un groupe pense qu'il est important, ce que celle-ci approuve ou désapprouve. En dictant aux membres ce qui «devrait» ou «ne devrait pas» être fait, les normes injonctives représentent les valeurs ou les règles morales du groupe. Ainsi, les normes injonctives transmettent un sentiment d'exigence ou d'obligation quant aux actions à entreprendre. La norme de responsabilité sociale qui exige d'aider une personne dans le besoin sans attendre quoi que ce soit en retour est un exemple de norme injonctive. Lorsqu'une personne suit cette norme, elle agit de manière à respecter le code moral établi par son groupe (Staub, 1972). Jacobson, Mortensen & Cialdini (2011) spécifient que les individus sont motivés à agir selon les normes injonctives puisqu'elles leur permettent de satisfaire leur besoin fondamental d'appartenance. En adoptant les comportements les plus acceptés par leur groupe, ils ont l'assurance que les autres membres du groupe approuveront leurs actions et les accepteront. De plus, plusieurs chercheurs ont proposé que les valeurs sociétales (normes injonctives) influencent le comportement parce qu'elles rehaussent les valeurs personnelles des individus. En intériorisant les valeurs du groupe, les individus ont le sentiment de partager un point commun avec les autres membres de leur groupe, leur donnant l'impression de faire partie du groupe (Tajfel, 1981). Une fois les normes injonctives intériorisées, voulant agir de façon cohérente et conforme à leur valeur, les individus agissent en conformité avec les normes injonctives. Certains auteurs ont proposé que ce processus d'intériorisation s'effectue par l'entremise de la socialisation (Bicchieri, 2011; Crandall, Eshleman & O'Brien, 2002; Sherif, 1936). En recevant de la rétroaction positive ou négative, par voie de récompenses ou de punitions, les individus apprennent les bonnes valeurs à adopter (Parsons, 1951). Dans ce sens, Sherif (1936) précise que nous prenons conscience des valeurs sociales (normes injonctives) lorsque nous leur désobéissons et que nous sommes pénalisés à divers niveaux selon la nature du délit. Les individus se sentiront généralement coupables ou honteux de s'être comportés de manière déviante. Dès lors, une fois que les normes injonctives sont intériorisées et que les individus s'y conforment, les punitions externes n'auront plus d'effet puisque les individus seront motivés à s'y conformer par eux-mêmes (Bicchieri, 2011). Étant donné qu'il a été établi que les normes sociales influencent le comportement, elles ont été utilisées dans des interventions visant à changer la conduite des individus. Ces interventions reposent sur la notion que les individus sont motivés à respecter les normes sociales de leur groupe. Ainsi, elles utilisent différentes publications (exemples : dépliants, articles et annonces) pour véhiculer un message qui promouvra soit une norme

descriptive ou une norme injonctive. En rendant la norme sociale souhaitée saillante auprès d'eux, les individus changeront leur comportement pour le rendre conforme à la norme promue. Autant les normes descriptives que les normes injonctives ont été utilisées dans des interventions pour changer le comportement des individus.

Par ailleurs, bien que de nombreuses recherches ont démontré l'efficacité des interventions utilisant les normes injonctives pour changer le comportement, certains chercheurs ont remis ces résultats en question. D'autres études ont même signalé que les interventions utilisant les normes injonctives peuvent réduire le comportement en faveur de la norme. Par exemple, dans une étude visant à augmenter la consommation de fruits par des adolescents (Stok, de Ridder, et al, 2014), il a été démontré que les adolescents étaient moins enclins à consommer des fruits lorsqu'ils étaient exposés à une norme injonctive endossant la consommation de fruits. En outre, des recherches ont signalé une augmentation marquée du jeu de hasard et de consommation d'alcool (Rimal & Real, 2003) lorsque les individus percevaient une norme injonctive condamnant ces comportements. Lorsque les individus percevaient une norme injonctive condamnant ces comportements. Les résultats mitigés des recherches sur l'effet des normes injonctives sur le comportement indiquent que leur influence varie selon les individus, c'est-à-dire que certains processus cognitifs peuvent les encourager à suivre les normes injonctives ou les pousser à résister à leur influence. Afin de mettre en pratique des interventions utilisant les normes injonctives, il est important d'identifier les différents processus cognitifs qui feront qu'un individu se conformera ou non à une norme suggérée. Identifier ces processus cognitifs permettra de faire appel à des interventions utilisant les normes injonctives auprès de ceux sur qui elles peuvent avoir un impact positif et d'éviter de cibler les individus qui pourraient mal réagir à ces interventions. Cependant, à ce jour, peu de recherches ont porté sur les processus cognitifs pouvant expliquer pourquoi différentes personnes réagissent différemment aux interventions utilisant les normes injonctives

### **1-2-3 Conscience professionnelle**

La conscience professionnelle est l'un des cinq facteurs de personnalité de la théorie des Big Five. Une personne avec un score de conscience élevé est généralement très disciplinée. Ces personnes préfèrent suivre un plan plutôt que d'agir spontanément. Cette planification méthodique et cette persévérance leur permettent souvent de réussir haut la main leurs activités. Une haute conscience professionnelle rime avec responsabilité et fiabilité ;

La conscience concerne la façon dont une personne contrôle, régule et dirige ses impulsions. Les personnes ayant un niveau élevé de conscience lors d'un test d'orientation sont douées pour formuler des objectifs à long terme, organiser et planifier les étapes vers ces objectifs et travailler avec rigueur pour les atteindre. Et ce malgré les obstacles à court terme qu'ils risquent de rencontrer. D'autres personnes voient généralement une personnalité consciencieuse comme une personne responsable et fiable.

Cependant, les personnes qui obtiennent un score élevé en matière de conscience peuvent tomber dans le perfectionnisme compulsif et la dépendance au travail. Ils peuvent aussi être perçus comme ennuyeux ou rigides. Faites un test de personnalité gratuit pour en savoir plus sur vos forces professionnelles et évaluer votre personnalité. Sous-dimensions de la dimension conscience, chacun des cinq grands facteurs de personnalité est composé de six facettes ou sous-dimensions. Pour tester la personnalité, ceux-ci peuvent être évalués indépendamment du trait auquel ils appartiennent. Les sous-dimensions de la conscience sont :

- Sens des compétences
- Ordre
- Sens des responsabilités
- Combativité - Recherche de résultats
- Autodiscipline
- Circonspection

### **Conscience dans le contexte professionnel.**

Il convient ici de dire que la notion de conscience professionnelle se définit clairement comme la part de sentiment, d'enthousiasme dans la morale professionnelle, la volonté de bien faire son travail ; autrement dit, il désigne l'application volontaire du travailleur à bien faire son travail, à bien accomplir sa tâche, il est contrôlé par la conscience psychologique et la conscience morale. Dans le cadre de notre travail, nous devons nous inscrire dans une logique d'éthique et de morale requise dans l'exercice du métier d'éducateur. Ce chapitre II de l'ouvrage du Professeur Gilbert Tsafack intitulé « ETHIQUE ET DEONTOLOGIE DE L'EDUCATION » étaye suffisamment la notion de conscience professionnelle. Elle sera résumée en trois grandes parties : la première concerne la nature et la valeur morale de la conscience

professionnelle, la seconde parle de la conscience professionnelle et de la responsabilité sociale de l'enseignant, la troisième partie présentera les éléments de la conscience professionnelle.

### ***1-2-3-1 Nature et valeur Morale de la conscience professionnelle***

Il est indéniable que pour exercer avec engagement un métier il faut avoir une vocation, mais dans l'enseignement, celle-ci ne suffit pas à elle seule ; il faut donc pour compléter cet engagement, la conscience professionnelle. Celle-ci implique des valeurs telles la conscience psychologique et la conscience morale.

#### ***1-2-3-1-1 Conscience psychologique***

Dans ce cas, la conscience psychologique est l'intuition plus ou moins claire, qu'à l'esprit humain de ses états et de ses actes ; elle est aussi la connaissance immédiate ou réfléchie de soi-même et des autres choses.

#### ***1-2-3-1-2 Conscience morale***

La conscience morale, au contraire, est la propriété de l'esprit humain de porter des jugements normatifs spontanés et immédiats sur la valeur de certains actes individuels déterminés. La moralité varie avec les époques et les cultures ; et les valeurs morales varient d'une civilisation à l'autre. L'enseignant doit être doté d'une bonne éducation morale pour pouvoir atteindre le but même de l'éducation ; De plus, par sa nature, la conscience professionnelle représente la reconnaissance et l'acceptation de valeurs supérieures à celles propres à sa personne, valeurs qui sont les postulats de toute morale. La valeur morale implique chez une personne un comportement plein d'éthique et d'équité qu'il observe avec fermeté et rigueur, elle rend la personne exigeante pour certaines valeurs, et l'enseignant doit particulièrement observer ce type de comportement car il doit incarner un modèle de vie sociale même en dehors de l'école.

### ***1-2-3-2 Conscience professionnelle et responsabilité sociale de l'enseignant***

La conscience professionnelle engage la responsabilité de l'enseignant devant l'élève, la famille, la société et l'humanité. Cette responsabilité est morale et pénale.

### ***1-2-3-2-1 Responsabilité de l'enseignant devant l'élève***

L'enseignant a pour tâche, la formation du citoyen d'aujourd'hui et demain. L'avenir de l'élève dépend pour une large part de l'éducation reçue à l'école. En effet, l'enseignant exerce une influence sur l'intelligence, la sensibilité, la volonté et le caractère, la pensée, les sentiments, le jugement et la conduite de l'élève. Ainsi, il ne doit pas décevoir l'enfant. Il s'agit là d'une marque de confiance, qui confère certes des droits, mais aussi des devoirs sérieux à l'enseignant. Ce dernier ne doit pas abuser de cette confiance.

### ***1-2-3-2-2 Responsabilité de l'enseignant devant la société***

L'Etat a le devoir d'assurer l'éducation à tous. En tant que gérant des intérêts de la société, l'Etat a le droit et même le devoir de demander des comptes à l'enseignant, de l'éducation des futurs citoyens. Il se charge donc d'écarter tout enseignant inapte à sa tâche, qui est celle de préparer des citoyens conscients de leurs droits et informés de leurs devoirs. En effet, l'enseignant salarié, payé, qui ne remplit pas consciencieusement sa tâche commet un vol public.

### ***1-2-3-2-3 Responsabilité de l'enseignant devant l'humanité toute entière***

L'éducation en général, a pour rôle de former la jeunesse dans l'excellence, la beauté et dans un esprit, et des sentiments de paix, d'universelle fraternité et collaboration. L'enseignant se doit ainsi, d'écarter des considérations tribales, raciales, le mépris des autres, le chauvinisme, l'orgueil et la méfiance vis-à-vis des autres. En effet, la paix, la sécurité, la stabilité et le bien être de la société d'aujourd'hui et de demain, dépendent de la formation donnée par l'enseignant.

En somme, la formation intellectuelle, morale et civique des citoyens est l'oeuvre de l'enseignant. Un enseignant consciencieux tient compte, dans l'exercice de sa profession, des droits mais surtout des devoirs vis-à-vis de l'élève, la famille, et de l'humanité toute entière. Il s'agit là d'une marque de confiance, qui confère certes des droits, mais aussi des devoirs sérieux à l'enseignant. Ce dernier ne doit pas abuser de cette confiance.

#### ***1-2-3-2-4 Responsabilité de l'enseignant devant la société***

L'Etat a le devoir d'assurer l'éducation à tous. En tant que gérant des intérêts de la société, l'Etat a le droit et même le devoir de demander des comptes à l'enseignant, de l'éducation des futurs citoyens. Il se charge donc d'écarter tout enseignant inapte à sa tâche, qui est celle de préparer des citoyens conscients de leurs droits et informés de leurs devoirs. En effet, l'enseignant salariés, payés, qui ne remplit pas consciencieusement sa tâche commet un vol public.

#### ***1-2-3-2-5 Responsabilité de l'enseignant devant l'humanité toute entière***

L'éducation en général, a pour rôle de former la jeunesse dans l'excellence, la beauté et dans un esprit, et des sentiments de paix, d'universelle fraternité et collaboration. L'enseignant se doit ainsi, d'écarter des considérations tribales, raciales, le mépris des autres, le chauvinisme, l'orgueil et la méfiance vis-à-vis des autres. En effet, la paix, la sécurité, la stabilité et le bien-être de la société d'aujourd'hui et de demain, dépendent de la formation donnée par l'enseignant.

En somme, la formation intellectuelle, morale et civique des citoyens est l'œuvre de l'enseignant. Un enseignant consciencieux tient compte, dans l'exercice de sa profession, des droits mais surtout des devoirs vis-à-vis de l'élève, la famille, et de l'humanité toute entière.

Un score élevé de conscience professionnelle dans un test de carrière est un indicateur majeur de réussite. Une des raisons à cela est que cette dimension inclut le trait du besoin d'accomplissement. Ces individus sont fiables, organisés et persévérants, ce qui signifie qu'ils atteindront leurs objectifs professionnels. Des études ont démontré que la conscience professionnelle est liée à la performance au travail, et ce quel que soit l'emploi. Cela signifie qu'une personne ayant une conscience professionnelle élevée sera plus à même d'effectuer un travail. Apprenez-en plus en passant un test de personnalité gratuit.

La théorie des Big Five a été développée depuis plusieurs décennies par divers chercheurs indépendants. La dimension de la conscience professionnelle est l'un des cinq facteurs de cette théorie. De nombreux employeurs utilisent ce test de personnalité pour évaluer les candidats potentiels. Passez un test gratuit de personnalité en ligne pour en savoir plus sur votre score aux autres grands facteurs de personnalité.

La principale caractéristique des gens qui travaillent dans un métier qu'ils aiment, c'est d'être consciencieux. L'absence de cette qualité perturbe énormément le service et les supérieurs. Ce qui s'en suit, généralement, c'est un travail "bouclé en vitesse", mal fait, une production sans qualité, des pépins de toutes sortes.

- Le veilleur de nuit non consciencieux s'endort à son poste et le vol peut se produire sans être détecté.

- La direction promet à un client un travail fini pour la fin de la semaine, mais l'employé non consciencieux ne restera pas plus de 5 mn par jour après l'heure de la sortie pour le terminer et pouvoir faire en sorte que la firme tienne parole.

On promet une livraison avant Jeudi 17 heures, et l'ouvrier non consciencieux passera un peu plus de temps au café, ou à bavarder avec ses copains et ne pouvant arriver avant 17 heures, remet la livraison au Dimanche suivant ; ne fera pas un pas hors de chez lui le Vendredi et le Samedi, mettant en péril (et s'en fichant) le bon fonctionnement de l'entreprise.

- L'ouverture au public de cette nouvelle succursale se fera demain; on ne peut la reporter car elle a été amplement annoncée dans les médias. L'ouvrier non consciencieux ne veut rien savoir et travaille paisiblement à sa cadence normale, bien décidée à ne jamais se fatiguer un peu plus que d'habitude. Résultat: l'inauguration se fait avec des travaux encore en cours, des produits qui sont semi-finis, ...

- Au bureau, la secrétaire non consciencieuse oubliera de donner à son patron les messages reçus en son absence, se trompera dans son travail, passera plus de temps à se regarder dans la glace des WC (soigner son maquillage, le brillant aux lèvres) qu'à la frappe du courrier. Si la poste ferme dans cinq minutes, sous aucun prétexte n'accélélera-t-elle le pas afin d'arriver à temps et remettre la correspondance quotidienne de la firme encore aujourd'hui, faisant gagner une journée; elle attendra paisiblement le lendemain que la poste ouvre, ce qui lui permettra d'ailleurs d'aller se promener dans les rues sur le dos du patron. « Il y avait la queue à la Poste » dira-t-elle, si on s'étonne de son absence prolongée!

Il n'y a rien de plus agaçant pour un dirigeant qu'un employé non consciencieux. Cette qualité est indispensable à la bonne exécution de n'importe quelle tâche. Le sérieux dans le travail est un trait de caractère très apprécié que vous devez absolument rechercher dans les candidats. L'employé non sérieux est une plaie dans l'entreprise. Avec son "je-m'en-foutisme" prononcé, il met les bâtons dans les roues des autres collaborateurs et porte préjudice à

l'ensemble du personnel. Dans les cas extrêmes, un seul irresponsable peut faire couler une firme employant des milliers d'ouvriers. Nous avons en mémoire cet employé d'une usine de médicaments, aux USA qui mit du poison pour rats dans des flacons de remède, juste parce qu'il était mécontent de son employeur et voulait se venger. C'est paru dans la presse. Résultat: les gens, au lieu de guérir, mourraient!

La marque fut dévalorisée, perdit tout le prestige acquis au long des décennies et la faillite pointa son nez.

Il n'y a pas longtemps, en Angleterre, cette fois, une autre firme eut à subir les effets désastreux d'un employé sans conscience: il mettait du verre broyé dans de la nourriture pour enfants que la société commercialisait.

C'était une marque bien connue; elle était en vente chez des milliers de détaillants. Quel désastre! Après que les premiers bébés commencèrent à subir les conséquences de cette catastrophe, je vous laisse imaginer la suite: marque ruinée, stocks qui ne se vendirent plus, faillite... La cause principale de ce manque de sérieux provient du fait que les ouvriers recherchent un emploi pour gagner leur croûte, et n'aspirent à une meilleure situation que pour être mieux payés. Ils n'aiment pas vraiment leur travail: ils sont forcés de l'exécuter juste pour gagner leur vie et cela se ressent dans la production et les actes. On ne porte jamais préjudice à quelque chose que l'on aime! Donc vous devez détecter dans la mesure du possible chez les postulants à un emploi, leur bonne volonté, leurs objectifs, leurs aspirations, leur degré de sympathie envers l'emploi qu'ils cherchent à occuper. En un mot: leur conscience professionnelle.

- Il peut accepter de travailler très tard la nuit, pour finir une certaine tâche ;
- Il peut travailler un vendredi où un jour férié pour prendre en charge un client important ;
- Il peut mettre sa voiture personnelle au service de l'entreprise au cas où la voiture de l'entreprise tombe en panne

### **1-3 THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES**

Nous avons utilisé la théorie des représentations sociales pour expliquer le phénomène que nous analysons.

La théorie de la représentation sociale a été introduite en Psychologie par Moscovici (1961). Actuellement, elle a dépassé largement le seul cadre de la psychologie sociale et est désormais utilisée dans d'autres disciplines des sciences sociales. Il suffit pour s'en convaincre de se référer aux différents travaux et recherches publiées dans le domaine des sciences humaines.

Dans ce travail, la notion de représentation sociale sera abordée à travers son historique, ses caractéristiques et ses fonctions, son fonctionnement, ses éléments, la relation entre elle et les rites.

### **1-3-1 Historique du concept**

#### *Au XIX siècle*

Durkheim (1858-1917) fut le premier à évoquer la notion de représentations qu'il appelait représentation « collective » à travers l'étude des religions et des mythes. Pour ce sociologue, les premiers systèmes de représentations que l'homme se fait du monde et lui-même sont d'origine religieuse Durkheim (1991). Il distingue les représentations collectives des représentations individuelles. Il pose ainsi les bases d'une réflexion sur le concept de représentation collective

#### *Au XX siècle*

Depuis une trentaine d'années, le concept de représentation sociale connaît un regain d'intérêt et ce dans toutes les disciplines des sciences humaines : anthropologie, histoire, linguistique, psychologie sociale, psychanalyse, sociologie...

En France, c'est avec Moscovici (1961) que le concept de représentation sociale s'élabore véritablement. Il s'attache à montrer comment une nouvelle théorie scientifique ou politique est diffusée dans une culture donnée, comment elle est transformée au cours de ce processus et comment elle change à son tour la vision que les gens ont d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent (Moscovici, 1996)

L'aspect dynamique des représentations sociales est ainsi mis en valeur par exemple pour s'approprier une nouvelle connaissance, la psychanalyse, les individus construisent une représentation de celle-ci en retenant la majorité de ses notions de base (le conscient,

l'inconscient, le refoulement), mais en occultant un concept essentiel, qui est celui de la libido renvoyant à l'idée de sexualité.

A la suite de Moscovici, de nombreux chercheurs se sont intéressés aux représentations sociales : des psychosociologues comme Chombart de Lauwe (1971), Farr (1987), Jodelet (1984) et Herzlich (1972), des anthropologues tels que Laplantine (1978,1987), des sociologues comme Bourdieu (1982), des historiens tels que Ariès (1962) et Duby (1978).

Le champ d'investigation de ces chercheurs est large. Citons pour exemple les représentations de la santé et de la maladie (Herzlich et Laplantine), du corps humain et de la maladie mentale (Jodelet), de la culture (Kaës), de l'enfance (Chombart de Lauwe) ou encore de la vie professionnelle (Herbert, Mausner et Syderman). Des études sur le rapport entre les représentations sociales et l'action ont été menées par Abric qui s'est intéressé au changement dans les représentations.

### **1-3-2 Caractéristiques et fonctions des représentations sociales**

Le concept de représentation sociale est si riche et si complexe qu'il n'est pas toujours évident de le définir. Pour arriver à cerner cette notion, il est nécessaire d'ordonner et de schématiser son contenu. Nous discernerons d'une part les caractères fondamentaux d'une représentation sociale et d'autre part ses fonctions principales.

#### ***1-3-2-1 Caractères fondamentaux d'une représentation sociale***

La représentation sociale est toujours représentation d'un objet : Il n'existe pas de représentation sans objet. Sa nature peut être très variée mais il est toujours essentiel. Sans objet il n'existe pas de représentation sociale. L'objet peut être de nature abstraite, comme la folie ou les médias, ou se référer à une catégorie de personnes (les enseignants ou les journalistes pour exemple). L'objet est en rapport avec le sujet : la représentation « *est le processus par lequel s'établit leur relation* » (Jodelet, 1991). Le sujet et l'objet sont en interaction et s'influencent l'un l'autre. Il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu (ou groupe). Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts...

La représentation sociale a un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept : le terme image ne signifie pas la

simple reproduction de la réalité mais renvoie à l'imaginaire social et individuel. C'est la face figurative de la représentation ;

La représentation sociale a un caractère symbolique et signifiant : elle a deux faces dont l'une figurative et l'autre symbolique. Dans la figure, le sujet symbolise l'objet qu'il interprète en lui donnant un sens ;

La représentation sociale a un caractère constructif : elle construit la réalité sociale. Pour Abric (1997), « *toute réalité est représentée, c'est à dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environnement* » ;

La représentation sociale a un caractère autonome et créatif : Elle a une influence sur les attitudes et les comportements ;

### ***1-3-2-2 Fonctions des représentations sociales***

#### ***\* Des fonctions cognitives***

Les représentations sociales permettent aux individus d'intégrer les données nouvelles à leurs cadres de pensées, c'est ce que Moscovici a mis en évidence à propos de la psychanalyse. Ces connaissances ou ces idées neuves sont diffusées plus particulièrement par certaines fonctions sociales : Les journalistes, les politiques, les médecins, les formateurs.

#### ***\* Des fonctions d'interprétation et de construction de la réalité***

Elles sont une manière de penser et d'interpréter le monde et la vie quotidienne. Les valeurs et le contexte dans lequel elles s'élaborent ont une incidence sur la construction de la réalité. Il existe toujours une part de création individuelle ou collective dans les représentations. C'est pourquoi elles ne sont figées à jamais, même si elles évoluent lentement.

#### **\* Des fonctions d'orientation des conduites et des comportements**

Les représentations sociales sont porteuses de sens, elles créent un lien ; en cela elles ont une fonction sociale. Elles aident les gens, à communiquer, à se diriger dans leur environnement et à agir. Elles engendrent donc des attitudes, des opinions et des comportements.

### **\* Des fonctions identitaires**

Les représentations ont aussi pour fonction de situer les individus et les groupes dans le champ social... (Elles permettent) l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est à dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés, (Abric, 1997). Il paraît très intéressant d'examiner les représentations sous cet angle.

### **\* Des fonctions de justification des pratiques :**

Elles nous semblent très liées aux fonctions précédentes. Elles concernent particulièrement les relations entre groupes et les représentations que chaque groupe va se faire de l'autre groupe, justifiant à posteriori des prises de position et des comportements. Selon Abric (1997), il s'agit d'un « *nouveau rôle des représentations : celui du maintien ou du renforcement de la position sociale du groupe concerné* »

## **1-3-3 Fonctionnement et élaboration des représentations sociales**

La représentation sociale a deux processus d'élaboration que sont l'ancrage et l'objectivation. Elle est structurée autour du noyau central et des éléments périphériques. « *Une représentation se définit par deux composantes : ses éléments constitutifs d'une part, et son organisation, c'est à dire les relations qu'entretiennent ces éléments d'autre part* » (Rouquette et Rateau, 1998). En d'autres termes, il s'agit du contenu et de la structure de la représentation. Les éléments qui la composent sont interdépendants et la cohérence de la représentation est basée sur cette dépendance. En pratique, pour étudier une représentation sociale, il faut repérer ces éléments dits invariants structuraux et les relations qui les lient entre eux. Lorsqu'une représentation se crée, deux processus se mettent en œuvre : l'objectivation, avec la constitution d'un noyau figuratif et l'ancrage. Ils ont été décrits par Moscovici.

### ***1-3-3-1 Objectivation***

Objectiver c'est résorber un excès de significations en les matérialisant, (Moscovici cité par Jodelet, 1991). Le processus d'objectivation permet aux gens de s'approprier et d'intégrer des phénomènes ou des savoirs complexes. Il comporte trois phases :

- le tri des informations en fonction des critères culturels et surtout normatifs, ce qui exclut une partie des éléments ;
  - la formation d'un modèle ou noyau figuratif : Les informations retenues s'organisent en un noyau simple, concret, imagé et cohérent avec la culture et les normes sociales ambiantes ;
  - la naturalisation des éléments auxquels on attribue des propriétés ou des caractères.
- Le noyau figuratif prend un statut d'évidence et devient la réalité même pour le groupe considéré. C'est autour de lui que se construit l'ensemble de la représentation sociale.

### ***1-3-3-2 Ancrage***

C'est l'enracinement social de la représentation et de son objet. Le processus comporte plusieurs aspects :

- le sens : l'objet représenté est investi d'une signification par le groupe concerné par la représentation. A travers le sens, c'est son identité sociale et culturelle qui s'exprime ;
- l'utilité : Les éléments de la représentation ne font pas qu'exprimer des rapports sociaux mais, contribuent à les destituer...Le système d'interprétation des éléments de la représentation a une fonction de médiation entre l'individu et son milieu et entre les membres d'un même groupe ;

Le langage commun qui se crée entre les individus et les groupes à partir d'une représentation sociale partagée, leur permet de communiquer entre eux. Le système de référence ainsi élaboré exerce à son tour une influence sur les phénomènes sociaux.

- l'enracinement dans le système de pensée préexistant : pour intégrer de nouvelles données, les individus ou les membres d'un groupe les classent et les rangent dans des cadres de pensée socialement établis. Des attentes et des contraintes sont en même temps associées aux éléments de la représentation, en terme de comportements prescrits ;
- le processus d'ancrage, situé dans une relation dialectique avec l'objectivation, articule les trois fonctions de base de la représentation : fonction cognitive d'intégration de la nouveauté, fonction d'interprétation de la réalité, fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux. (Jodelet, 1991).

### **1-3-4 Evolution et transformation des représentations sociales**

La représentation est structurée autour du noyau central et peut subir une transformation.

### *1-3-4-1 Noyau central*

La notion du noyau figuratif élaboré par Moscovici a été reprise et développé par Abric sous le terme de noyau central (ou noyau structurant). Selon sa théorie, une représentation est un ensemble organisé autour d'un noyau central, composé d'éléments qui donnent sa signification à cette représentation. Ce noyau structurant est l'élément fondamental de la représentation ; son repérage permet l'étude comparative des représentations sociales. Sa dimension est essentiellement qualitative : la fréquence d'apparition d'un ou de plusieurs éléments dans le discours des sujets, ne suffit pas à affirmer qu'il s'agit d'éléments constitutifs du noyau central. Par contre, lorsque ceux-ci entretiennent un nombre élevé de relations avec l'ensemble des autres éléments et surtout leur donne leur signification, on considère que l'importance quantitative de ces liaisons est un indicateur pertinent de la centralité.

L'étude des différents items d'une représentation doit donc prendre en compte les relations entretenues entre les éléments pour pouvoir déterminer le noyau central tout en gardant à l'esprit cette question fondamentale : de quel(s) élément(s) découle la signification de la représentation ? Le noyau central a deux fonctions principales :

\* Une fonction génératrice : le noyau central est à l'origine des différents éléments de la représentation ; il leur donne sens et valeur et c'est par lui que peuvent se transformer ces éléments ;

\* Une fonction organisatrice : il détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation. Ce n'est que lorsque le noyau est modifié que la représentation se transforme.

Le noyau central est constitué des éléments qui donnent sens à la représentation :

- la nature de l'objet représenté ;
- la relation de cet objet avec le sujet ou le groupe ;
- le système de valeurs et de normes (le contexte biologique).

La nature de l'objet et la finalité de la situation définissent le ou les éléments centraux qui prennent alors deux dimensions :

- soit une dimension fonctionnelle où les éléments centraux sont ceux qui concernent directement la réalisation d'une tâche ;
- soit une dimension normative où les éléments centraux sont constitués par une norme, un stéréotype ou une attitude dominante envers l'objet de la représentation.

Le noyau central est l'élément le plus stable de la représentation. Il est très difficile de le modifier, c'est pourquoi on parle de noyau dur. Autour de ce noyau s'organisent des éléments périphériques.

### *1-3-4-2 Eléments périphériques*

Même si le noyau central est le fondement de la représentation, les éléments périphériques tiennent une place importante dans la représentation. Ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances... Ils constituent ...l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation (Abric, 1997). Ces éléments fonctionnent comme une grille de décryptage d'une situation, selon l'expression employée par Claude Flament cité par Jodelet (1991), leur assigne trois fonctions essentielles :

- \* Une fonction prescriptive : les éléments périphériques indiquent ce qu'il convient de faire (quels comportements adopter) ou de dire (quelles positions prendre) selon les situations. Ils donnent des règles qui permettent de comprendre chacun des aspects d'une situation, de les prévoir, de les déduire, et de tenir à leur propos des discours et des conduites appropriées ;

- \* Une fonction de personnalisation des représentations et des conduites qui lui sont rattachées : ils autorisent une certaine souplesse dans les représentations, qui tient compte de l'appropriation individuelle et du contexte dans lequel elles s'élaborent. Cette fonction rejoint la fonction de régulation définie par Abric, selon laquelle les éléments périphériques permettent l'adaptation de la représentation aux évolutions du contexte ;

- \* Une fonction de protection du noyau central (ou fonction de défense chez Abric, 1997) : Le système périphérique fonctionne comme un pare-chocs de la représentation, d'après l'expression de flament cité par Jodelet (1991). Le noyau central est très résistant au

changement. Les éléments périphériques permettent l'intégration d'éléments nouveaux dans la représentation, ce qui conduit à terme à sa transformation.

- Les schèmes normaux et les schèmes étranges :

Pour Flament cité par Jodelet (1991), les éléments périphériques sont des schèmes qui indiquent ce qui est normal (ou ce qui ne l'est pas) dans une situation quelconque. Ce sont alors des schèmes normaux.

Cependant dans certaines circonstances, ces schèmes normaux peuvent se transformer en schèmes étranges. Ceux-ci sont définis par quatre composantes. :

- le rappel à la normale ;
- la désignation de l'élément étranger ;
- l'affirmation d'une contradiction entre ces deux termes ;
- la proposition d'une rationalisation permettant de supporter (pour un temps) la contradiction.

Les recherches de Flament sur les processus d'évolution des représentations sociales, ont mis en évidence que ce ne sont pas les discours idéologiques qui ont une influence sur leur transformation, mais les modifications des pratiques sociales. Deux cas de figure se présentent :

- dans le premier cas, les pratiques nouvelles sont en contradiction explicite avec la représentation : les schèmes étranges apparaissent, la représentation se désintègre brutalement et sa transformation est radicale, en rupture avec le passé ;
- dans le second cas, des pratiques sociales qui étaient rares, deviennent fréquentes. Les éléments périphériques sont alors activés et modifient progressivement la structure du noyau central. La représentation a bougé mais sans rupture avec le passé.

### **1-3-5 Eléments de la représentation sociale**

Les éléments de la représentation sociale constituent le contenu de celle-ci. Elles sont : les attitudes, les croyances, les stéréotypes, les préjugés et les opinions.

### ***1-3-5-1 Attitudes***

L'attitude est directionnelle et sous-tend une intention d'une personne face à une autre personne ou à un objet extérieur. Elle détermine sur leurs relations et amène la personne à manifester son accord ou son désaccord, à s'en faire une idée positive ou une idée négative, (Ebalé, 2001).

Une relation, allant de l'instable au permanent, existe entre les opinions, les attitudes, les stéréotypes et les représentations sociales. L'attitude est « *une position spécifique que l'individu occupe sur une dimension ou plusieurs (...) pour l'évaluation d'une entité sociale donnée* » (Seca, 2002). Observable sous la forme d'expressions verbales (opinions) et non verbales ajustées entre elles, l'attitude implique potentiellement des actions conformes à ses orientations. Proche des notions de caractère, de personnalité et de soi, par sa stabilité et par ses liens avec les valeurs et les croyances, elle s'en différencie par ses possibles évolutions et les influences qu'elle subit (provenant du contexte, des acteurs, des facteurs liés à la source d'une activité persuasive, aux conditions d'élaboration et de transmission des messages et aux interactions diverses.) Trois composantes, reliées entre elles, la décrivent classiquement : l'affectivité, la cognition, et l'action (conduite potentielle ou intention.)

- elle correspond d'abord à une appétence individuelle (affect), exprimée par une valence positive ou négative à l'égard d'un objet. Pour certains, cette orientation est sa caractéristique essentielle ;

- la dimension cognitive évoque complémentirement sa fonction de description et de catégorisation de l'objet sur lequel elle porte. Par exemple une attitude autoritaire, outre l'investissement personnel, les connotations positives ou négatives auxquelles elle donne lieu, implique l'émission par le sujet de dénotation, de connaissances adéquates, notamment sur la conception de la nation, des traditions et de l'éducation ;

- les théories de la consistance (Duflos, cité par Deschamps et Beauvois, 1996) supposent enfin que l'action (ou son intention) découle de l'attitude, l'individu tentant de faire cadrer les deux niveaux ;

Ce dernier point, difficile à résoudre et à synthétiser en quelques lignes, est conçu autrement dans le cadre de la théorie des représentations sociales. Celles-ci intègrent les attitudes comme l'un de leurs constituants. La genèse des conduites y a un statut probabiliste, multi déterminé et virtuel. Les comportements sont activés selon les différents contextes de leur

avènement, ce qui veut dire que les représentations sociales forment des palettes complètes de jugements et d'actions, éventuellement opposée, mais colinéaires. La réalisation en actes effectifs d'un de leurs composants par tel ou tel individu dépend de son type d'insertion dans des rapports sociaux et des facteurs multiples qui, par leurs interactions, les rendent possible ou utiles, (Seca, 2002).

### *1-3-5-2 Croyances*

Selon Seca (2002), on peut la comprendre comme un système de savoirs pratiques (opinions, préjugés, stéréotypes, croyance), générés en partie dans des contes d'interaction individuelles ou/et inter groupaux. Les croyances sont dès lors, un système de raisonnements justificatifs qui visent à fortifier dans leur fonction adventice la cohérence ou l'organisation d'un groupe. L'univers des croyances auxquelles l'homme adhère est d'une façon générale, immergé dans l'irrationnel. En effet, son besoin de croire est tel qu'il ne se préoccupe guère des justifications scientifiques ni des démonstrations rationnelles susceptibles de rendre compte des contenus desdites croyances. Ce qui nous intéresse tient principalement dans les mécanismes psychologiques qui servent de support à ces représentations constitutives de croyances et de superstitions que l'on peut tenter d'identifier.

Un des premiers mécanismes dérive sans doute du fonctionnement binaire de l'esprit humain « le double » produit ainsi des représentations du type de l'âme, de l'esprit, de l'ombre, du démon, du dieu ;

Un autre mécanisme fondamental tient dans l'idée de la Mère- Nature qui induit des représentations du type de la guérison, par les plantes, de la médecine douce, des fluides naturels, du magnétisme animal ;

Un troisième mécanisme dérive de l'angoisse de prévoir son destin en inventant des conjonctions déterminantes dans les étoiles, les chiffres ou autres objets, et débouche sur les illusions de l'astrologie, de la numérologie, de la divination sous toutes ses formes ;

Un dernier mécanisme pour s'en tenir là, relatif au désir de l'homme de contrôler son environnement, donne lieu à tout un cortège de superstitions qui lui fournissent comme autant de clés pour maîtriser l'immaîtrisable en introduisant de la causalité là où elle n'est pas, entre le miroir brisé et le malheur, certains chiffres et la chance.

Pour Mannoni (1998), les temps modernes, en dépit du primat affirmé des sciences et techniques n'en continuent pas moins à véhiculer une masse considérable d'archaïsmes et de faussetés qui ont cependant un important crédit dans les esprits où ils émergent sous forme de représentations organisées en croyances et superstitions. Il est remarquable de voir à quel point ces conceptions erronées dirigent la vie des êtres qui y adhèrent... Deconchy (1984) cité par Mannoni (1998), souligne la nécessité d'établir une « science des croyances ». La diversité dans le temps et dans l'espace de ces croyances est difficile à maîtriser pour le chercheur et pose un problème d'appréhension en sciences humaines : leur contenu et leurs manifestations phénoménologiques, irrégulières ou inconstantes en même temps que les multiples problèmes d'identification et de consistance sociale. Il n'en demeure pas moins que malgré les difficultés que comporte leur étude, les croyances existent bel et bien dans certaines sociétés où elles induisent des fonctionnements sociaux. Elles sont parfois porteuses d'un discours normatif qu'elles fondent ou qu'elles cautionnent. Les formes qu'elles revêtent dans le discours social, même à travers les divers apologétiques, reposent sur des systèmes de représentations.

### *1-3-5-3 Idées reçues, clichés, préjugés, stéréotypes*

Les préjugés peuvent concerner aussi bien des faits et situations, que des personnes et ont pour vocation essentielle de produire une espèce d'image qui vaut dans tous les cas et s'impose avec une valeur attributive ou prédicative. Celle-ci rend compte pour le sujet qui parle comme pour ceux qui l'écoutent d'un contenu attendu ou sous-entendu. La pensée pré-judicative est bien, comme son nom l'indique, constituée par un jugement pré-élabéré, représentant une sorte de facteur commun pour un groupe donné. Le préjugé ressortit de ce point de vue à une espèce de convention sociale qui intéresse tout particulièrement certaines questions et se présente comme élaboration mentale simple et unifiée valant pour tous les membres du groupe. En effet cette idée reçue a ses sources cachées dans la conscience collective, qu'elle reçoit sa caution du groupe par l'accord de chacun de ses membres, elle acquiert une espèce d'évidence qui s'impose à la connaissance et tient lieu de toute délibération. Elle l'emporte sur les jugements discriminatoires et analytiques pour deux raisons :

- d'une part, elle bénéficie d'une multitude d'adhésion ;
- d'autre part, elle profite de l'ancienneté de son inscription dans le temps, ce qui lui vaut un respect quasi traditionnel. Tous les ensembles humains sont assujettis aux préjugés car ils sont économiques, commodes et efficaces, facilitateurs de la communication sociale en même temps qu'activateurs épistémologiques de la pensée vulgaire.

Selon Leyens (1919) cité par Mannoni (1998), il y a fort à parier que les préjugés raciaux fonctionnent suivant le schéma du conditionnement classique. Ces préjugés (les Italiens sont paresseux, les Français sont sales, les juifs sont avarés, les Polonais sont des ivrognes) n'ont pas besoin d'être enseignés de façon délibérée. Ils peuvent tout simplement être le fruit d'un conditionnement. La brave mère de famille qui déclare constamment devant les enfants à propos d'un commerçant : « c'est un vrai juif », n'a probablement aucune intention d'enseigner la haine ou le mépris des Juifs à ses enfants. Néanmoins, le résultat est identique : l'association suffit à créer une attitude explicite. Quant aux stéréotypes, ils se présentent comme, des clichés mentaux stables, constants et peu susceptibles de modification. Les caractéristiques qui constituent l'objet sont de la sorte régulièrement présente lorsqu'il est question de cet objet et surtout, ils s'imposent globalement, chaque trait ou prédicat appelant les autres dans une sorte de fonctionnement holistique qui fait de l'objet une sorte de fonctionnement. Les stéréotypes relèvent de ce qu'on appelle les idées reçues.

Les Préjugés et les stéréotypes sont ainsi des éléments constitutifs de la pensée commune qui participent puissamment au système de représentations avec lequel ils entretiennent des rapports certains non seulement de coexistence, mais également de consubstantialité. Il existe en effet, un jeu de connexion et d'échange entre ces divers éléments psychiques que sont les préjugés, les stéréotypes et les représentations sociales. Les mêmes matériaux psychiques interviennent, en effet, dans leur constitution. Il s'agit essentiellement des caractères porteurs du sens d'où dérive la valeur finale de « l'image mentale ». Certains des éléments constitutifs des stéréotypes ou des préjugés sont ainsi en inter-relation avec les représentations sociales dans la constitution desquelles ils entrent plus ou moins complètement.

Par ailleurs la même représentation peut faire appel à un ou plusieurs stéréotypes ou préjugés dont elle se servirait tout en se distançant quelque peu. Il existe cependant des représentations faisant très largement appel aux pré- élaborations mentales. Ce sont celles qui véhiculent les éléments de la pensée sociale la plus grossière et la plus archaïque.

Cependant il importe de ne pas céder à une tentation trop globalisante qui conduirait à la confusion des préjugés, des stéréotypes, des représentations sociales, des croyances et de l'opinion publique. Car toutes ces notions ont, certes, à voir les unes avec les autres. Pourtant, leurs rapports ne sont pas que d'équivalence mais répondent à des logiques d'interrelation ou de combinaison qui ménagent leur identité respective. Si l'on en croit Castellan (1997) cité par Mannoni (1998), l'examen conceptuel, le préjugé semble en tenir beaucoup plus près de

l'attitude que les stéréotypes. On constate de la sorte la différence de degré qui existe entre préjugés et stéréotypes ainsi que leur rapport avec les attitudes dans la composition de l'armature cognitive desquelles entrent également les représentations sociales. Celles-ci s'ancrent pour partie, dans les notions basales que sont les stéréotypes et les préjugés tout en les dépassant. Les idées reçues quant à elles, prennent place au niveau de la superstructure où s'articulent ensemble plusieurs préjugés, stéréotypes et représentations sociales. L'attitude est le produit final de cette combinaison plus ou moins hiérarchisée de matériaux psychologiques.

#### ***1-3-5-4 Opinions***

La notion de représentation sociale trouve une partie de sa pertinence dans l'exigence d'approfondissement des liens existant entre les opinions. Elle peut être marquée, dans sa forme, dans son contenu, par la position sociale idéologique de ceux qui l'utilisent. Les éléments qui la composent sont plus ou moins structurés, articulés et hiérarchisés entre eux. Souvent, elle peut aussi être cause ou le facteur momentané de conduites et de variables d'appartenance sociale ou de statut qui la déterminent un peu plus tard. Elle constitue une forme de pensée évolutive, en mouvement, constructive, créatrice. Elle apparaît aussi comme un assemblage de références sémantiques et cognitives (le produit ou le processus), activités différenciellement en contexte, selon les finalités et les intérêts des acteurs sociaux qui s'en servent pour communiquer, comprendre et maîtriser l'environnement (celui-ci étant composé d'objets représentés) et leur relation avec autrui.

#### **1-3-6 Hétérogénéité des représentations sociales**

Elaborée par Moscovici (1961), les représentations sociales répondent à plusieurs objectifs : étudier les relations établies entre le savoir de sens commun et le savoir scientifique ; rendre compte des processus génératifs de la pensée sociale ; mettre en évidence les fonctions des représentations sociales aussi bien dans la familiarisation à la nouveauté et la mise en sens de l'expérience humaine que dans l'orientation des conduites et des communications et dans la dynamique sociale. Le paradigme princeps a isolé deux processus majeurs intervenant dans la formation des représentations sociales : l'objectivation et l'ancrage. Ces processus mettent également en évidence la façon dont ces éléments sont réintroduits, au titre d'instruments opératoires, dans l'interprétation des états du monde et dans l'interaction avec les autres. Ce paradigme fournit également des instruments conceptuels pour l'analyse des représentations sociales comme produits constituées, c'est à dire agencements des contenus (idéatifs,

imaginaires, symboliques), repérables dans différents supports (productions individuelles ou collectives de type discursif ou iconique, dispositifs matériels, et circulant dans la société, véhiculés par divers canaux de communication (conversationnels, médiatiques, institutionnels). Trois dimensions sont isolés dans ces contenus (information, attitude, et champ de représentation, comprenant images, expressions de valeurs, croyances et opinions, etc...) Dans le cas où la formation des contenus est rapportée à la communication sociale directe, trois facteurs (dispersion et décalage des informations pressions à l'inférence, intérêt et implication des locuteurs) vont affecter les aspects cognitifs de la représentation et différencier la pensée naturelle dans ses raisonnement, sa logique et son style. Selon Abric (2003), dans le cas où intervient la communication médiatique, les effets recherchés sur l'audience vont contribuer de manière différentielle à l'édification des conduites : la diffusion induisant des opinions, la propagation des attitudes et la propagande des stéréotypes. Ainsi au sein d'un même groupe social, selon Abric, un objet social peut avoir plusieurs représentations.

Il s'agira dans la suite de ce travail de ressortir les liens qui existent entre les représentations sociales et les pratiques sociales en général et les rites en particulier

### ***1-3-6-1 Modèles d'étude des représentations sociales***

Depuis sa formulation initiale par Moscovici (1961), la théorie des représentations sociales a très largement été enrichie notamment à travers trois orientations théoriques dotées de moyens méthodologiques divers :

- Le modèle sociogénétique (approche anthropologique et historique) : la monographie et l'analyse documentaire.
- Le modèle sociodynamique (école Genevoise) : les analyses multidimensionnelles et l'analyse factorielle des correspondances.
- Le modèle structural (école Aixoise) : « les méthodes permettant uniquement de formuler des hypothèses de centralité de celles qui autorisent le repérage systématique de la structure représentationnelle. On distinguera ensuite les méthodes qui permettent d'accéder au contenu de la représentation étudiée de celles qui ne le permettent pas » (Rateau et Lo Monaco, 2013).

### ***1-3-6-2 Modèle structural***

C'est Abric (1976, 1984) qui enrichit le cadre théorique proposé par Moscovici en développant la théorie du noyau central. Dans le cadre de cette théorie structurale, une représentation sociale est composée d'un noyau central ou système central et d'éléments périphériques.

### **1-3-7 Système central et le système périphérique**

Le système central a deux fonctions :

- Une fonction génératrice qui donne à la représentation sa signification : c'est par lui que se crée ou se transforme la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il peut être constitué d'un ou de plusieurs éléments. Tous les éléments du système central ne sont pas identiques, car on y distingue les « prioritaires » des « adjoints » en fonction de leur «inconditionnalité ». Les premiers étant inconditionnels, les seconds prenant « leur valeur par adjonction aux premiers » (Flament et Rouquette, 2003). Les « prioritaires » portent le sens de la représentation, sa définition minimale, ils ont donc une valeur symbolique très forte, ce qui explique que tous les autres s'y associent (Moliner, 1994 : 207). Le pouvoir d'associativité est un critère qualitatif de centralité. C'est parce qu'ils sont centraux qu'ils ont un fort pouvoir de connexité et pas l'inverse.

- Une fonction organisatrice dans la mesure où il pondère chaque élément de la périphérie et détermine la nature des liens entre ces éléments. Les éléments centraux sont plus saillants que les périphériques et leur pouvoir de connexité est un critère quantitatif de centralité

Il se caractérise pour sa stabilité eut égard au système de valeurs et aux conditions sociohistoriques auxquelles il se réfère. On dit qu'il est composé d'éléments inconditionnels. Les éléments du système central sont consensuels et partagés par un même groupe et symbolisent en ce sens l'identité de la représentation : un cadre de référence. Changer un élément du noyau revient à changer de représentation.

Le noyau central possède deux dimensions :

- Une dimension normative ou évaluative : les éléments centraux sont constitués par une norme, une valeur sociale, un stéréotype ou une attitude dominante envers l'objet de la

représentation comme la représentation du handicap. La norme permet de porter un jugement sur l'objet de représentation.

- Une dimension fonctionnelle ou descriptive : les éléments centraux sont ceux qui concernent directement la réalisation d'une tâche. Par exemple, le noyau central de représentation de la ville est formé des éléments relatifs au repérage et au déplacement urbain (Lynch, 1989).

Il peut y avoir les uns comme les autres, mais aussi des éléments mixtes. Pour Vergès (1992), les éléments du noyau peuvent parfois être des stéréotypes ou des prototypes associés à l'objet.

Les éléments du système périphérique sont plus flexibles et servent d'interface entre le système central et la réalité. Ils sont conditionnels et matérialisent les formes les plus fréquentes de la représentation. En prise directe avec la réalité, ils permettent :

- Une prescription : les éléments peuvent être prescripteurs en ce qu'il convient de faire (quel comportement adopter) ou de dire (quelle position prendre) ; ils traduisent les attentes par rapport à l'objet. Certains éléments prescripteurs pourraient être aussi des « scripts ».

- Une modulation personnalisée (fonction de régulation) en vertu du principe d'économie cognitive : une même représentation peut donc donner lieu à des prises de positions interindividuelles différenciées.

Une protection du noyau central (lequel particulièrement stable - mais modifiable - résiste au changement) face à la nouveauté et aux contradictions (fonction de défense).

Les éléments périphériques sont aussi descriptifs : ils fonctionneraient comme des spécifications des éléments centraux (Flament, 1994), qu'ils illustrent. « (...) *proches du noyau central, ils jouent un rôle important dans la concrétisation de la signification de la représentation, plus éloignés ils illustrent, explicitent ou justifient cette signification* » (Abric, 1994 : 25). Nous verrons que les analyses de nos questionnaires d'évocations hiérarchisées renvoient notamment à ce type d'explication. Certains éléments descriptifs pourraient être aussi des « schémas ». En effet, « les réseaux sémantiques sont organisés par des relations d'inclusion de type général/spécifique et permettent de rendre compte de l'organisation des concepts en mémoire » comme les schémas et scripts .

Certains éléments périphériques peuvent être particulièrement saillants au point de paraître comme centraux : on parle d'éléments périphériques « suractivés ». Il peut donc exister un lien conditionnel fort entre cet élément périphérique et un élément du système central. Mais ce qui distingue un élément central d'un élément périphérique c'est en fait la stabilité.

L'analyse de similitude permet d'obtenir des « *hypothèses fortes de différenciation du contenu représentationnel au moins en éléments centraux incontournables et éléments périphériques conditionnels* » (Bonardi et Roussiau, 2014 : 68).

Le système central renvoie à ce qui est collectivement partagé tandis que la zone périphérique est le siège de variations individuelles. Plusieurs études ont montré que les éléments du système central seraient davantage présents en mémoire à long terme, tandis que les éléments périphériques pouvaient varier.

Une représentation sociale peut être constituée de plusieurs éléments centraux. Ils peuvent être évaluatifs et/ou descriptifs, mais aussi fonctionnels et affectifs. Il existe des RS autonomes (un système central ou un principe organisateur unique et interne) et non autonomes (un système central ou un principe organisateur plus ou moins lié à d'autres représentations sociales).

On considère que « deux représentations sont différentes si elles n'ont pas le même noyau » (Moliner, 1994) ; ce sont des RS disjointes (non autonomes). Il peut aussi y avoir des représentations distinctes (autonomes), mais coordonnées par rapport à un thème structural:

- les représentations sociales conjointes : ayant au moins un élément central en commun ;
- Les représentations sociales incluses : tous les éléments du noyau d'une RS sont dans le noyau de l'autre ;
- les représentations sociales réciproques : la présence de l'un des objets implique la présence de l'autre.

Ce qui sous-entend que plusieurs RS peuvent fonctionner en réseau et constituer une constellation de représentation sociale, voire une idéologie (Mannoni, 1998). Une RS se construit dans le temps, c'est le résultat complexe de savoirs nouveaux qui puisent dans un présent et un passé « re-formé ». Une représentation sociale s'inscrit donc dans un processus historique.

Les trois composantes du champ représentationnel (contenu, organisation et orientation) sont non seulement des étapes d'investigation, mais font aussi écho au système de Moscovici à travers l'information, le champ et les attitudes (modèle sociogénétique).

Pour analyser la composition d'une représentation sociale, et notamment la centralité des éléments, il faut procéder à une analyse quantitative et qualitative. Les méthodes les plus usuelles pour le repérage du système central sont l'analyse de similitude et l'analyse prototypique et catégorielle (Vergès, 1992, 1994). Elles sont souvent couplées avec des techniques propres au modèle sociodynamique comme l'analyse factorielle des correspondances (Deschamps, 2003 ; Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992). Pour identifier avec plus de certitude le système central, on privilégie la technique de mise en cause (Moliner, 1992), l'induction par scénario ambigu (Moliner, 1993) ou le modèle des schèmes cognitifs de base (Guimelli et Rouquette, 1992).

### *1-3-7-1 Questions de recherche sur le modèle structural*

La théorie du noyau laisse toutefois place à de nombreuses interrogations et questions de recherche. On observe, que les éléments périphériques de la zone de changement potentiel alimentent la zone centrale tandis que ceux de la seconde périphérie alimentent la première périphérie sans que la nature de cette relation soit encore bien explicitée. La zone périphérique peut-elle aussi être hiérarchisée et composée de groupements d'éléments signifiants (particulièrement saillants) comme d'éléments isolés qui peuvent être liés de façon particulière à un ou plusieurs éléments centraux ou signifier des particularités. Ces particularités peuvent être le fait d'individus ou de phénomènes. Katérelós (1993) parle de sous-structuration de la périphérie tandis que Rouquette et Rateau (1998) indiquent que dans certaines conditions, pour préserver le système central, il y aurait une substitution temporaire du système central par certaines parties de la périphérie.

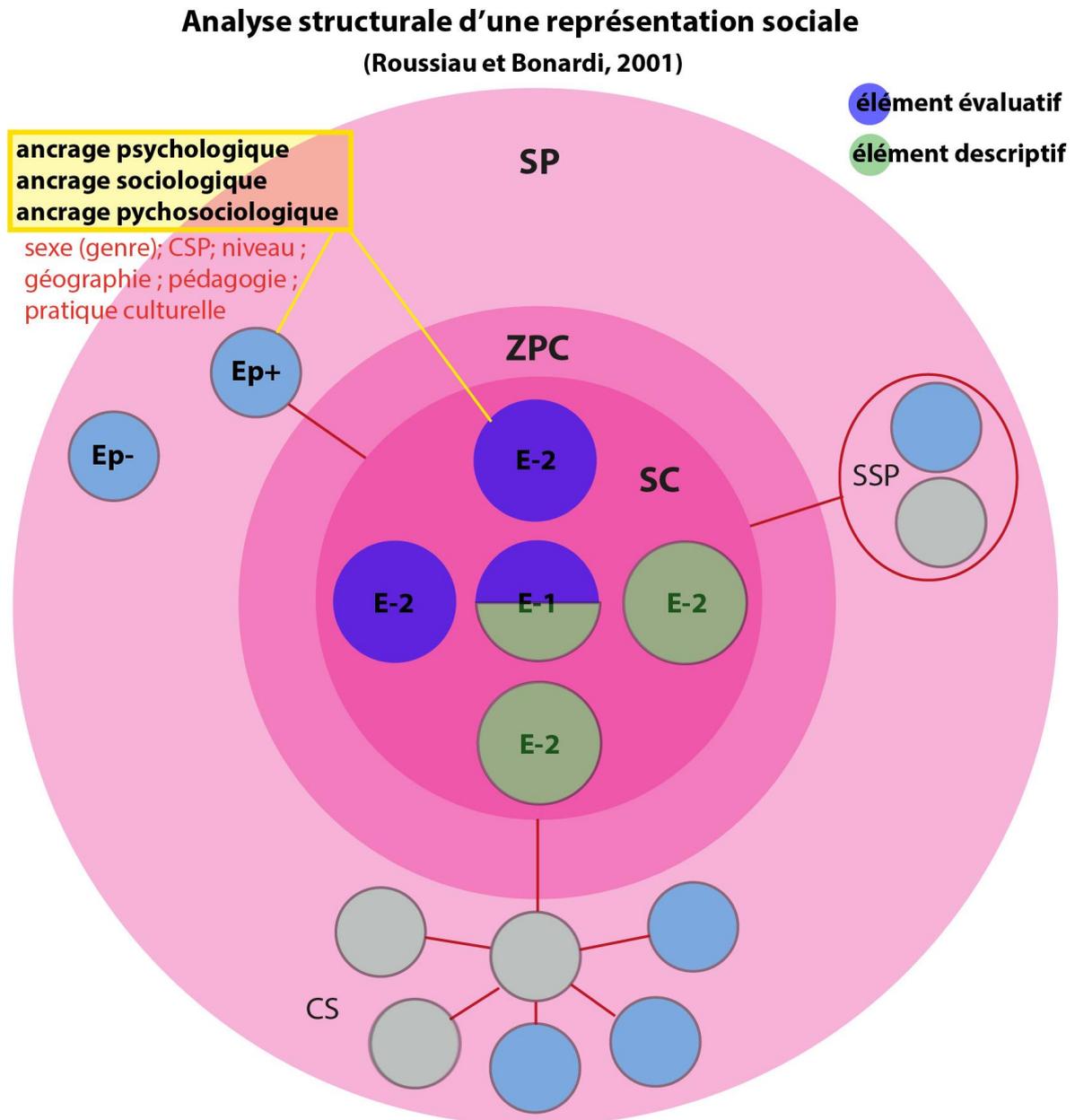
Toujours dans la même idée, certains éléments de la périphérie pourraient s'associer pour former une chaîne sémantique. Cette chaîne est identifiable grâce à la technique de l'analyse de similitude en fonction du positionnement des éléments dans l'arbre maximum ou bien dans une analyse d'évocation hiérarchisée avec l'analyse prototypique. « Certains éléments saillants pourraient ainsi être gérés par l'élément central qui leur correspond. On peut ainsi imaginer plusieurs réseaux sémantiques rattachés chacun à un élément du noyau central » (Bonardi et Roussiau, 2014 : 89).

Pour Bataille (2002), les éléments centraux, abstraits et symboliques, auraient un caractère polysémique et les éléments périphériques « concrets et contextualisés » (Moliner et Guimelli, 2015 :111) viendraient en préciser la signification. Il s'agirait par conséquent de ne plus considérer le système central en soi mais plutôt l'interaction entre système central et la zone périphérique puisque les éléments centraux ne seraient plus générateurs mais récepteurs de sens.

D'où la proposition de la notion de « noyau matrice » avec trois fonctions :

- une fonction de dénotation : les éléments centraux concentrent un contenu symbolique qui résume la représentation.
- une fonction d'agrégation : le potentiel sémantique des éléments centraux permet de réunir sous un même terme des réalités diverses. L'élément central fonctionnerait comme une catégorie.
- une action de fédération : le caractère polysémique des éléments centraux offrirait « *un cadre notionnel générateur de consensus et intégrateur des différences individuelles* » (Moliner et Guimelli, 2015 :113).

Figure n°1 : Analyse structurale d'une représentation sociale



ZC (zone centrale) ; ZPC (zones potentielles de changement) ; SP (système périphérique) ; SSP (sous-structure-périphérique) ; CS (chaîne sémantique) ; E1 (éléments principaux) ; E2 (éléments principaux secondaires) ; EP+ (éléments périphériques saillants) ; EP- (éléments périphériques non saillants) ;

Source : Roussiau et Bonardi, 2001

Le recours à différentes méthodes est donc nécessaire pour aboutir à une vision globale qui prendrait en compte la nature des éléments (évaluatif vs descriptif), leur connexité, leur associativité, leur localisation, (zone centrale, périphéries, zone de changement potentiel) et leur signification.

Dans le cadre de ce travail, nous nous attacherons à rechercher la structuration du système central de chaque représentation étudiée en référence au modèle bidimensionnel mais, comme Willem Doise, nous ne considérons pas le travail de repérage du contenu représentationnel et de son organisation comme une finalité en soi, mais comme une étape.

### **1-3-8 Modèle socio dynamique : les principes générateurs de prise de position**

*« Les représentations sociales désignent des principes générateurs de prise de position qui sont liés à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (Doise, 1986 : 245).*

Pour Doise (1986, 1990), les prises de position des individus face aux repères communs sont le plus souvent orientées par des principes étroitement dépendant de leurs expériences et de leur appartenance à des groupes spécifiques. Cette idée est fortement inspirée de la notion d'*habitus* proposée par Bourdieu (1979, 1980). Selon cette approche, l'étude des représentations sociales consiste essentiellement à dégager un savoir commun et à déterminer les principes organisateurs de prises de position en étudiant, notamment, les processus d'objectivation et d'ancrages (psychologique ou intra/interindividuel ; psychosociologique ; sociologique ou au niveau du groupe) à l'œuvre dans les représentations sociales (Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992).

Ainsi, les représentations sociales sont des principes générateurs de prises de position en fournissant des points de référence communs tout en étant des principes organisateurs des différences individuelles. Elles transforment les points de référence en enjeux à partir desquels se créent des divergences individuelles. Si les individus d'un groupe social partagent un cadre de référence, cela ne veut pas dire qu'ils vont y faire référence de la même manière et/ou avec la même importance.

Pour Doise, il s'agit donc d'étudier les principes d'homologie (en référence à la théorie des champs sociaux de Bourdieu) entre les positions sociales des individus (leur capital économique et culturel) et leurs prises de position ; de façon à faire apparaître les principes organisateurs des représentations étudiées (la source de l'hétérogénéité des prises de position). À noter par ailleurs que le genre serait aussi une position asymétrique assimilée à un rapport de domination traduisant une vision sociétale (Lorenzi-Cioldi, 1988). Cet aspect rejoint d'une certaine façon le thème masculin/féminin.

Cette théorie inscrit les représentations sociales de façon très nette dans le champ des rapports sociaux. Il s'agit d'une démarche plus explicative ou qualitative que la théorie du noyau central même si les deux approches restent complémentaires.

### **1-3-9 Représentations sociales et pratiques sociales**

Selon Michel (Morin, 2016 : 5), « *dans les années 90, le lien entre les pratiques sociales et les représentations sociales a été sujet de débats difficiles et houleux concernant la place que la psychologie sociale pouvait ou devait accorder aux comportements et aux pratiques sociales.* ». La question débattue selon Abric était de savoir si ce « *Sont-ce les pratiques sociales qui déterminent les représentations ou l'inverse* » (Abric, 1994 : 217). Jean-Claude Abric avait un grand sens de l'humour et n'avait pas le goût des spéculations coupées de réalités tangibles. S'il s'engageait dans ce type de dispute c'est qu'elle avait une grande importance pour en déduire les stratégies d'application de la recherche. Il ne s'agissait pas seulement de savoir qui a raison mais de guider et prévoir des agendas ou des modes d'action ou d'intervention acceptables et pertinents lorsque des finalités de diagnostic social ou de changement sont énoncées.

Abric s'opposait à ce qu'il appelait « *une conception radicale* » concernant la place et la fonction des pratiques, conception d'après laquelle « *ce sont exclusivement les pratiques qui déterminent les représentations* » (1994 : 218). Il affirmait en contraste « *la mise en évidence de la détermination des pratiques par les représentations sociales* » (p. 222). Pour lui, la thèse n°1 (Pratiques déterminent les Représentations) supposait un sujet soumis à des circonstances manipulables à son insu.

La thèse n°2 (Représentations déterminent les Pratiques) mettait en scène un sujet actif, souvent aveuglé par ses croyances mais pouvant néanmoins s'adapter aux circonstances et au

milieu pour se l'approprier. Jean-Claude Abric détestait l'idée du sujet soumis aux circonstances et d'une manière générale le recours aux explications matérialistes. Il préférait de beaucoup l'idée d'une adaptation volontaire aux situations sociales dans lesquelles on va s'engager ou dans lesquelles on est déjà engagé, que cette adaptation soit individuellement réfléchie et assumée comme dans une partie de poker, ou qu'elle soit démultipliée dans un collectif et soutenue par un guide avisé tel qu'un consultant ou un coach dans un projet de changement dans une organisation. L'appropriation du monde et de l'environnement passait par la notion de « définition de situation » qu'on supposait lestée de représentations sociales envisagées comme des bases d'actions et de décision. Le passage de la définition de situation à la pratique et à l'action était tout sauf un processus mécanique scientifiquement validable. C'était un processus complexe dans lequel une marge de liberté mal déterminée était par définition laissée à l'individu. A cette époque nous n'avions pas honte d'utiliser les inventions poétiques de Moscovici telles que « les représentations sociales sont des « boussoles pour l'action » ou encore les mots-synthèse clarificateurs de Jodelet qui, au lieu de s'obstiner dans l'opposition des représentations et des pratiques, parlait de « pensées pratiques » (Jodelet, 2006). Je ne vais pas revenir sur la reprise comparative des arguments des courants théoriques qui s'affrontaient. Nous dirons seulement qu'un aspect essentiel de cette controverse concernait la place attribuée à la connaissance dans la formation et la transformation des conduites sociales et conséquemment la délimitation du temps nécessaire à consacrer à cette étude. Si par exemple on avait la prétention d'intervenir dans la prévention de l'infection au VIH, on pouvait se donner beaucoup de mal comme il le faisait avec ses étudiants pour écouter et comprendre les représentations et l'expérience des groupes dits à risque. Mais on pouvait aussi du côté de Robert-Vincent Joule et sans trop attendre, mettre en place des dispositifs d'engagement amenant à des comportements d'usage du préservatif ou de recours à un test de dépistage, sans trop se préoccuper de la complexité des systèmes d'attitudes et de pensée des acteurs sociaux, quelle que soit la variabilité des attitudes et connaissances initiales. Si en revanche on voulait recourir à une approche de représentation sociale dans la vie sociale effective des groupes sociaux, on se devait d'enquêter assez longuement pour comprendre avant de contrôler et développer des stratégies de changement volontaire. On entrait dans des systèmes de pratiques à problèmes par des techniques d'enquête qui supposaient des stratégies de communications à étapes. On produisait du diagnostic psychosocial en déconstruisant et en restructurant des données au sens pas du tout manifeste. Dans une tradition post-lewinienne on mettait alors en place des dispositifs de préconisation de changements volontaires prenant en compte les analyses communiquées.

On retrouve les représentations sociales dans bon nombre de mécanismes régissant la vie des groupes et modulant l'interaction. A considérer d'une manière relativement large, les représentations sociales se trouvent impliquées dans des processus mentaux résolutoires de nombreuses situations. Et pour tout dire, elles sont à l'œuvre pour la plupart des phénomènes psychosociaux. Selon Mannoni (1998), Ce sont notamment elles qui régissent, ainsi qu'il a été dit plus haut, les problèmes d'identité et d'appartenance groupale, ou encore de mentalité et de pratiques sociales. Par exemple, la représentation agit sous la forme d'un modèle d'autant plus attrayant qu'il est plus puissant et plus prestigieux : le processus évoqué, l'imitation, est donc ici assujetti aux variations de la représentation de l'objet à imiter. S'il s'agit d'un autre individu, la représentation que l'on a, c'est-à-dire celles de ses attributs et prédicats ou de ses comportements, constitue une pression à la reproduction.

Dans la formation des normes on constate également que les individus ont tendance à accepter celles qui affectent des actes, des attitudes ou des opinions en fonction de l'idée qu'ils ont du permis et du défendu. La conduite apparaît ici conditionnée par la manière dont il se représente la marge de manœuvre possible, c'est-à-dire la règle sociale génératrice de prescriptions et de proscriptions, (Newcomb, 1970 cité par Mannoni 1998). C'est également la révélation du conformisme qui se présente avant tout comme la détermination par la majorité non du jugement de l'objet mais de l'objet, de jugement. Le sujet confronté à une majorité, exprime, ainsi que le révèlent les expériences de Asch (1940) cité par Mannoni (1998), une nette tendance à adopter les représentations du grand groupe, quelquefois en dépit de ses propres perceptions. C'est un peu comme si les représentations partagées par plusieurs individus apparaissaient comme plus fortes et plus convaincantes que celles d'un individu unique qui n'a que son propre jugement. C'est ainsi que Festinger (1950-1954), que cite Mannoni (1998), montra, pour sa part que, les groupes influencent les individus dans le sens de l'uniformité (dépendance normative), que chacun éprouve un besoin d'évaluer ses jugements ou capacités personnelles, et qu'il fait appel pour cela aux autres pris comme référents sociaux (comparaison sociale). Dans ces cas la pression de la représentation sociale véhiculée par le grand groupe apparaît comme une fonction directe du nombre de ses membres. De cette manière, la conformité agit comme une norme.

Les attitudes subissent également l'influence du jeu représentationnel. On se souvient des célèbres efforts de Lewin (1951) cité par Mannoni (1998) pour déterminer les modifications cognitives des ménagères américaines à l'époque de la dernière guerre : il s'agissait, compte

tenu de la pénurie de nourriture, de modifier leur attitude à son égard. Cela semblait bien à agir sur leurs représentations sociales de ladite nourriture. « *Aussi longtemps que les valeurs du groupe seront inchangées, l'individu résistera aux changements et d'autant plus qu'il devra s'écarter fortement des normes du groupe. Si la norme elle-même est inchangée, la résistances due à la relation entre l'individu et la norme groupale est éliminée* ».

Il arrive cependant qu'il ait conflit entre deux cognitions (idées, opinion, jugements, croyances), c'est à dire, en somme entre deux représentations sociales. Festinger (1951) cité par Mannoni (1998) a particulièrement mis en évidence le jeu psychologique qui intervient alors dans la liquidation du conflit, c'est à dire de la réduction de la dissonance cognitive. Tout état de tension intra psychologique étant vécu comme désagréable, pousse le sujet, élimine la gêne en modifiant ses représentations.

#### ***1-3-9-1 Rationalisation***

Les théories de rationalisations de Joulé et de Beauvois (1998) cité par Seca (2002), constituent une voie pour penser à quel niveau on peut parler de changement global dans la société. Il s'agit de voir si les transformations observées dans la société sont majeures ou mineures selon qu'elles concernent la périphérie ou le noyau central d'une représentation sociale et des pratiques qui lui correspondent. Le changement commence t'il par les représentations sociales ou bien les pratiques sociales ? Il s'agit de voir si le porteur du changement est l'individu, l'institution ou le groupe. Ces approches fortement ancrées autour de la théorie de la dissonance cognitive de Festinger, supposent que les acteurs sont producteurs d'explications causales, une fois que de nouvelles conduites se sont déroulées ou ont été extorquées, du fait d'une situation d'implication plus ou moins forcée (soumission, manipulation voire auto manipulation). Tout individu serait à la recherche d'un équilibre d'un ajustement, ou d'une consistance entre ses pensées et ses actions. Si pour des raisons de circonstances, il vit une incohérence entre ses attitudes et d'autres, nouvelles ou inconnues ou bien, s'il est en contradiction entre ses idées et certains de ses comportements contraints, extorqués ou choisis, il va tenter de restaurer un lien de correspondance entre ces différents niveaux, en générant une explication sur sa nouvelle conduite, donc en activant des cognitions conformes et concordantes. Cette activité de reconstruction cognitive, d'équilibration, de recherche de consonance et d'attribution causale est qualifiée de « rationalisation ».

Dans une telle grille, ce sont les conduites qui engendrent les opinions. Beaucoup de chercheurs se rallient à cette théorisation (Guimelli, (1999), Rouquette et Rateau, (1998) cités par Seca, (2002). Le contexte libéral ou permissif des sociétés modernes renforcerait une telle tendance en diffusant une représentation sociale de l'homme autonome. Les acteurs d'une société s'identifient très passionnément à ce type de représentation, bien qu'elles ne puissent provenir d'influences sociales complexes.

Même s'il n'y a pas une profonde incompatibilité entre la conception d'un homme rationaliseur et celle des représentations sociales. Abric (1994), cité par Seca (2002), insiste sur le fait que cette théorie de l'engagement atténue l'importance de l'influence :

- des matrices culturelles, de la mémoire et de l'histoire d'un groupe;
- des valeurs et des normes sur le choix des sujets à s'engager dans des conduites ;
- des facteurs de construction (pré codage de la situation, attentes, anticipation...) et réappropriation mentale d'une situation et des buts d'une action par les acteurs, même soumis ou forcés;
- de la part d'autonomie dans la situation, c'est-à-dire de sa place et des relations qu'ils entretiennent dans le système de pouvoir et de contraintes sociales;
- de la forte charge affective investie dans une action et ses relations avec la mémoire collective, nécessaire pour maintenir ou justifier l'identité, l'existence ou les conduites d'un groupe.

Dans le premier cas, c'est le caractère non contraignant, voire ambigu, projectif et complexe d'un contexte, qui favorise l'avènement et la prédominance d'une représentation et ses effets sur les pratiques. Dans le second, les représentations, les discours et les pratiques, interconnectés, forment une entité signifiante, quasi rituelle, proche de la notion de croyance, imprégnés d'affects et d'éléments de la mémoire d'un groupe. Les systèmes d'actions et les grilles de la lecture de la réalité sont ainsi unifiés et cordonnés dans des « pratiques signifiantes », pour reprendre une expression suggérée par Moscovici cité par Seca (2002), source de conduites de prise de position et d'opinions correspondantes. Un troisième cas de figure est répertorié. Il s'agit des changements sous contraintes (matérielles ou institutionnelles) dont parlent les théoriciens de l'engagement et de la rationalisation. Dans ce cas, ce sont les conduites nouvelles, apparaissant d'abord dans le système périphérique qui peuvent être à l'origine de telles évolutions.

### ***1-3-9-2 Transformation***

Rouquette (2000) cité par Seca (2002), suggère de tenir compte des caractéristiques des pratiques sociales, et pour préciser leur nature, il différencie des critères comme l'existence ou non :

- d'un passage à l'acte, unique, rare ou plus fréquent, récurrent ou habituel, conférant à une conduite, sa permanence ou sa réversibilité éventuelle ;
- d'une technicité, d'une efficacité et d'aspects procéduraux, renvoyant, le cas échéant, à des codifications rigides ou souples ;
- d'un calcul, ou analyse évaluative et cognitive, préalable à l'action. Dans ce cas, on peut distinguer entre des calculs, plus ou moins longs, suivis ou non de concrétisations « actées », colinéaires, proches de l'élaboration représentationnelle.

Le changement structural d'une représentation sociale est avéré lorsqu'un élément central devient périphérique ou inversement. Selon les structuralistes, la suractivation d'une partie du système périphérique, pour des raisons idéologiques, d'influence circonstancielle, n'implique pas de transformation d'un tel système. Les facteurs externes, environnementaux, et les conduites peuvent engendrer un changement au niveau de la représentation, à condition que ces dernières soient récurrentes dans la population, valorisantes matériellement ou symboliquement et que leurs implications soient spécifiques, limitées, localisables dans un ensemble social, sans incidence sur le niveau de raison idéologique.

Compte tenu de ces conditions, une transformation de représentation sociale peut être résistante, progressive ou brutale. Dans le premier cas, des conduites nouvelles sont des objets de rationalisations intégrés de façon conforme aux prescriptions du noyau central et peuvent, à la longue déstabiliser le noyau central du fait même de leur répétition ; dans le second scénario, la nouveauté ne donne pas lieu à une opposition conflictuelle avec le noyau central, d'où l'idée d'une progressivité de la transformation du système représentatif ; le dernier type apparaît quand des pratiques nouvelles (catastrophes majeure, découverte scientifique indiscutable, crises diverses) rendent impossible tout travail « conformisateur ». Une telle transformation est liée au conflit entre la nécessité de l'action et l'emprise d'une représentation.

A ce stade et en reprenant la théorisation de Flament (in Abric 1994) cité par Seca (2002), deux modèles du changement sont figurés et analysés : les schèmes étranges et les

schèmes de la négation. Le premier type correspond au processus d'assimilation de l'exception, caractérisé par le rappel du normal, la désignation claire de l'alternative aux tendances présentes dans le noyau central, l'affirmation d'une contradiction entre les deux termes et la proposition d'une rationalisation permettant d'en supporter la contradiction. La seconde forme définit une situation où l'exception est totalement rejetée. L'information discordante est désignée comme incompatible avec le maintien de l'intégrité d'une représentation. La perception de la réversibilité ou du caractère négociable de la situation, invoquée par Flament ou Moscovici intervient d'ailleurs sur la production de ces deux orientations selon que les éléments mis en cause sont centraux ou périphériques.

### ***1-3-9-3 Système de communication***

Les représentations sociales sont fortement descriptibles par leurs relations avec les groupes et, largement, les institutions. L'étude de l'ancrage illustre, de façon précise, ces relations de détermination dynamiques et dialectiques entre pensée sociale et collectivités humaines. Il s'agit de déterminer les liens des représentations sociales avec les systèmes de communication. Les systèmes de communication sont définis comme des ensembles articulés de public, de contenus, de technologies, de modes de pensée et de croyances. Il s'agit d'entités multidéterminées, historiquement et socio-économiquement, dont l'orientation sociocognitive dépend des relations affectives, libérales ou autoritaires, participative ou unilatérales existant à l'intérieur de l'institution, du groupe et du public. Les trois modes de divulgation de l'information sont : la diffusion, la propagation et la propagande.

#### **\* Logique de la diffusion et opinion**

Cette première forme appréhende les buts de la communication dans les régimes démocratiques, les journaux « *grand public* », s'adressant à un ensemble hétérogène d'individus réunis par un thème d'actualité ou une mode. Dans un tel système, la source d'information n'a pas de but défini ou d'intention déclarée de changer les conduites, sauf de façon incidente. La prévalence de l'opinion nécessite, dans un tel système, que l'émetteur de la communication, lors de la rédaction ou de la confection de ses messages, s'identifie avec les pré-supposés « *intérêts* » du public dont les préférences ne sont pas clairement perceptibles. Les thèmes abordés dans ce mode sont caractérisés par leur mobilité, afin de ne pas heurter des sensibilités particulières et par la distanciation avec le courant psychanalytique.

### **\* Propagation et attitude**

La notion d'attitude, plus effectivement marquée que l'opinion, convient mieux à définir les représentations sociales ici. Elle suppose, de plus, l'existence d'une hiérarchie entre les cognitions d'un sujet et la préparation vague d'une action. La propagation rend compte d'une nécessité de communiquer de façon adaptée, en prenant en considération les particularités du nouvel objet et son « accueil raisonné » dans la pensée du groupe.

Selon Rouquette (1998) cité par Seca (2002), on assisterait aujourd'hui, à un remplacement inéluctable de la propagande par la propagation. La première forme serait plus marquée par un style autoritaire, pyramidal, une culture de la conviction « renforcer » et par son application à une cible « passive » ou nettement orthodoxe. Cette situation serait le résultat d'une « granulation relativement récente du tissu social » et d'une multiplication des « instances de sociabilité ». L'extension d'une culture de concertation, de la négation, de la prise de parole dans des groupes restreints, l'accroissement du nombre d'individus se retrouvant « responsables de quelque chose » ou en charge d'un service ou d'un problème, la généralisation de la « multi-apparence à des groupements, en sus des appartenances objectives traditionnelles », confèreraient à la propagation le statut de « système de communication le plus adéquat » aux buts contemporains de confirmation, d'intériorisation et d'adaptation d'ensembles idéels.

### **\* Propagation et emprise des stéréotypes**

Un fonctionnement rigide des relations sociales et un objectif de bataille d'idées spécifient ce modèle. Son objectif est plus concret : créer et renforcer les informations servant l'institution par l'usage réitéré du stéréotype. Trois objectifs « techniques » sont dégagés par Rouquette (1998) cité par Seca (2002), concernant la propagande.

- en premier lieu, l'encadrement du groupe des adeptes ou de ses militants et de la masse plus élargie d'individus faiblement concernés (la majorité ou silencieuse ou manipulée) ;
- le renforcement et la répétition, sous toutes ses formes, des croyances et des stéréotypes, objets du combat politique, guerrier ou culturel sont une finalité instrumentale de la propagande, conformément aux observations faites par les psychologues des foules ;
- l'incitation à l'action est une troisième visée de ce type de système. Mais ce but est dépendant d'autres facteurs et constitue une sorte d'armature rhétorique des discours

propagandistes dont le fondement « conformisateur » repose sur une culture traditionnelle, parfois mythifiée, et une mémoire commune vivante et vivifiée de toutes les manières.

Contrairement au raisonnement intégrateur de la propagation, la propagande implique une schématisation volontaire, destinée à déclencher des réactions passionnelles, et une compréhension dichotomique, finalisée intellectuellement.

#### ***1-3-9-4 Quelques travaux sur les représentations sociales en rapport avec les pratiques***

##### ***1-3-9-4-1 Travaux de Florent L'heureux, Gregory Lo Monaco et Christian Guimelli en en 2001 : Entre Représentations Sociales et Intentions de Pratiques : l'Implication***

Cette étude a porté sur l'influence des représentations sociales (RS ; Moscovici, 1976) sur les pratiques sociales. Elle émet l'hypothèse que l'implication « culturelle » d'un individu (Rouquette, 1997) vis-à-vis de l'objet représenté médiatise, au moins partiellement, cette influence. Elle cherche ainsi à expliquer par quel processus, une représentation sociale, conduit un individu à réaliser une pratique sociale. C'est ainsi que 147 étudiants français ont été interrogés sur les représentations, l'implication et les pratiques sociales sur du thème de la « mondialisation ». Les résultats confirment l'hypothèse de médiation posée. La pertinence de la distinction entre implications « culturelles » et « circonstancielle » (Rouquette, 1997) est également confirmée, permettant de formaliser l'implication circonstancielle comme facteur générateur de représentation sociale et l'implication culturelle comme étant placée sous leur emprise.

#### ***Méthode***

Cette recherche s'est déroulée en deux temps. Lors d'une première étape, une pré-enquête a été réalisée en vue d'élaborer le matériel utilisé lors de la seconde, celle de l'enquête finale. Le chercheur s'est intéressé tout au long de cette recherche à trois phénomènes : les représentations sociales (SR), l'implication culturelle (i.e. socio-symbolique) et les pratiques sociales (mesurées en termes d'intention).

#### ***Participants***

Cent quarante-sept étudiants d'une faculté française de lettres et sciences humaines, dont quatre-vingt-onze femmes et cinquante-sept hommes âgés de 18 à 25 ans, ont participé à cette étude. Le recrutement a eu lieu à la bibliothèque universitaire, les participants ont été invités par petits groupes à travers une enquête via le questionnaire. Il est à noter que l'anonymat des réponses était garanti.

### *Procédure et Matériels*

Sur les cent quarante-sept individus, soixante-dix-sept ont participé à la pré-enquête, ce qui a permis de réaliser l'enquête finale à laquelle ont contribué les soixante-dix autres individus.

La pré-enquête, à ce stade, trois objectifs ont été poursuivis. Dans un premier temps, nous avons identifié le contenu SR de cet objet pour notre population. Deuxièmement, un questionnaire d'engagement a été élaboré. Enfin, dans une troisième étape, ils ont identifié des pratiques, liées à l'objet, et différant en termes de « coûts » et de « conséquences » subjectifs perçus.

Premièrement, les répondants ont associé quatre mots ou expressions au moteur de la « mondialisation ». Le corpus verbal ainsi obtenu a été réduit par des regroupements sémantiques de termes « proches » (exemple : union, unification, unité, etc.). Une fois les regroupements effectués, les éléments ont été classés selon leur fréquence d'apparition. Nous avons ainsi atteint notre premier objectif.

La deuxième partie de cette pré-enquête concernait l'engagement culturel dans la mondialisation. Neuf énoncés ont été créés à partir des trois composantes de l'implication proposées par Rouquette (1997). Chaque énoncé était accompagné d'une échelle de réponse à six niveaux (allant de 1 = réponse d'implication minimale à 6 = réponse d'implication maximale). Deux items par dimension ont ainsi été retenus pour la suite de l'étude.

La troisième partie de la pré-enquête de cette étude avait une liste de quinze pratiques liées à la mondialisation. Cette partie a utilisé le questionnaire à choix de blocs (questionnaire de type « Q.sort »), introduit par Flament (1981) dans les études sur les représentations sociales. Dans ce contexte, les répondants devaient d'abord lire la liste complète, puis ils devaient

indiquer les trois pratiques qu'ils considéraient comme les plus coûteuses et pour lesquelles ils anticipaient les conséquences personnelles les plus importantes (codés ensuite +2). Ensuite, parmi les douze restantes, ils devaient indiquer, selon eux, quelles étaient les trois pratiques les moins coûteuses et les moins conséquentes (codées -2). Sur les neuf pratiques encore disponibles, il leur a été demandé de réaliser la même tâche qu'auparavant, en distinguant là encore trois pratiques aux coûts et conséquences plus élevés (codées +1) et trois contraires de ce point de vue (codées -1). Enfin, trois pratiques sont restées sans nom (codées 0). En classant ces pratiques par ordre décroissant selon leur score moyen de « coûts » et de « conséquences » perçus [-2 ; +2] sur l'ensemble de l'échantillon, il a alors été possible d'atteindre leur troisième objectif. Enfin, les répondants ont précisé leur sexe, ainsi que leur âge.

L'enquête : elle était également composée de quatre parties. La première visait à étudier la représentation de la mondialisation pour notre population. La problématique de cette étude concerne la théorie des représentations sociales en général. Elle ne vise donc pas à étudier exclusivement leurs aspects consensuels (Abric, 1993, 1994, 2001 ; Flament, 1994) ou les positions individuelles (Doise, 1992 ; Doise et al., 1986 ; Doise et al., 1993). Nous avons donc décidé de considérer ces points de vue ensemble, à l'instar des travaux de Moliner (1995) ou Moliner et Tafani (1997) selon lesquels une étude de la représentation nécessite l'analyse conjointe de l'évaluation de chaque élément, ainsi que son statut structurel (son appartenance au noyau central vs système périphérique). Cependant, l'objectif ici n'était pas d'argumenter en faveur d'une approche ou d'une autre, ni même dans le sens de leur articulation, mais d'observer une relation entre l'importance qualitative (structurelle) des éléments et les positions par rapport à eux, d'une part, avec l'implication et les intentions des pratiques, d'autre part. Afin de rendre compte de cette importance qualitative, nous avons d'abord utilisé la technique du questionnement Moliner, 1989, 1994, 1995 ; Moliner et al., 1997).

La méthode de la MEC repose sur le fait que certains éléments de la représentation sont indispensables pour caractériser l'objet. Ces éléments sont alors considérés comme faisant partie du noyau central (Abric, 1994). Ainsi, si un objet donné est décrit comme n'ayant pas d'élément central (cet élément est dit « implicite »), les individus ne reconnaîtront pas l'objet. Plus précisément, nous dirions qu'ils « réfutent » l'idée que l'objet qui leur est présenté puisse

faire l'objet de SR, ce qui leur paraît inconcevable. A l'inverse, un élément périphérique n'étant pas indispensable pour caractériser l'objet de SR, les individus « reconnaissent » l'objet présenté malgré la remise en cause de cet élément. Cette partie de l'enquête a donc consisté à interroger successivement chaque élément de la RS de la mondialisation (18 au total). Pour un groupe d'individus, les éléments ayant conduit à un taux de réfutation non significativement différent de 100% sont considérés comme centraux (ceux-ci étant par définition consensuels). En plus de ce questionnement de la MEC, il a été demandé aux répondants d'évaluer chaque élément de représentation en termes d'attitude, afin de rendre compte des positions adoptées à leur égard. Pour ce faire, ils devaient répondre sur une échelle en onze points (allant de -5 = « très négatif » à +5 = « très positif »).

La deuxième partie de l'enquête concernait l'engagement « culturel ». Six items sur les neuf créés initialement ont été retenus, deux pour l'identification, deux pour l'évaluation et deux pour la capacité d'action perçue. A noter que les participants ont tous répondu dans un contexte non directement lié à l'objet de représentation (étudiants travaillant à la bibliothèque universitaire). Dès lors, il a été considéré que ce qui était ainsi mesuré renvoyait à la définition de l'engagement culturel, à savoir une « disposition générale induite par la sociabilité elle-même » (Rouquette, 1997 : 111), et non à une « inclusion de fait » dans les circonstances de la matière.

La troisième partie de cette enquête portait sur les intentions des pratiques liées à la mondialisation. Grâce à la pré-enquête, six pratiques sur quinze ont été retenues ici, car très différentes en termes de coûts perçus et de conséquences qui s'y rattachent subjectivement : les deux présentant les coûts et les conséquences les plus élevés, les deux les plus opposées et les deux les plus le plus intermédiaire. Ces pratiques ont été répertoriées dans un ordre aléatoire unique. Les participants étaient invités à choisir parmi cet ensemble les deux pratiques qu'ils seraient le plus prêts à mettre en œuvre si l'occasion se présentait. Nous étions ainsi placés dans une perspective intentionnelle et non comportementalement efficace.

La deuxième partie de l'enquête concernait l'implication « culturelle ». Six items sur les neuf initialement créés ont été conservés, deux pour l'identification, deux pour la valorisation et deux pour la capacité d'action perçue. Il est à préciser que les participants ont tous répondu dans un contexte non directement lié à l'objet de représentation (des étudiants travaillant à la bibliothèque universitaire). Par conséquent, il a été considéré que ce qui a été mesurée par ce

biais renvoie bien à la définition de l'implication culturelle, à savoir une "disposition générale induite par la sociabilité même" (Rouquette, 1997 :111), et non à une "inclusion factuelle" dans des circonstances en rapport avec l'objet.

La troisième partie de cette enquête portait quant à elle sur les intentions de pratiques relatives à la mondialisation. Grâce à la pré-enquête, six pratiques sur quinze ont été employées ici, car se différenciant fortement en ce qui concerne les coûts et conséquences perçues qui leur sont subjectivement rattachés : les deux présentant les coûts et conséquences les plus élevés, les deux les plus à l'opposé et les deux les plus intermédiaires. Ces pratiques étaient présentées sous forme de liste dans un ordre aléatoire unique. Les participants étaient invités à choisir parmi cet ensemble les deux pratiques qu'ils seraient le plus prêts à mettre en œuvre si l'occasion se présentait. On se situait ainsi dans une perspective intentionnelle et non effective du point de vue comportemental.

Le choix d'une pratique avec coûts et conséquences élevés se voyait attribuer le score de 2, le choix d'une pratique moyenne de ce point de vue, le score de 1, et le choix d'une pratique aux coûts et conséquences faibles, un score de 0. Deux choix étant effectués, la moyenne des deux scores [0 ; 2] permettait d'estimer le degré avec lequel l'individu se déclare prêt à "s'investir" en pratique vis-à-vis du thème de la mondialisation. Toutes les pratiques ont été présentées selon une formulation "neutre", c'est-à-dire sur un mode opératoire non associé à une finalité particulière. Ainsi, chaque pratique proposée pouvait être choisie par les participants selon la perspective finale qui leur convenait. Ils ont en effet cherché à présenter une liste de pratiques essentiellement différentes du point de vue des coûts et conséquences perçus, en vue de rendre compte du caractère "mobilisateur" de l'implication. Pour finir, les participants ont indiqué leur sexe et leur âge.

### ***Hypothèses***

**H1** : on s'attendait à ce que plus l'implication culturelle (IC) augmente, plus le choix de pratique (CP) se porte en direction des pratiques aux coûts et conséquences élevées.

**H2** : on s'attendait également à ce que le CP soit significativement influencé par les réponses des individus en termes de RS (MEC et attitudes), conformément aux travaux relatant une telle influence

**H3** : concernant les relations entre RS et IC, on anticipait que l'identification (H3a), la valorisation (H3b) et la capacité d'action perçue (H3c) soient sous la dépendance des réponses données en termes de MEC et d'attitudes.

**H4** : enfin, on prédisait que l'influence des RS sur le CP soit médiatisée, au moins partiellement, par l'IC, déclinée selon ces trois dimensions sous-jacentes. On prévoyait donc de mettre en évidence l'existence d'un schéma causal où les RS détermineraient l'IC qui à son tour déterminerait les intentions de pratiques. Dans ce cadre, l'identification (H4a), la valorisation (H4b) et la capacité d'action perçue (H4c) joueraient le rôle de facteurs intermédiaires, nécessaires à l'établissement d'une relation pratique à l'objet conforme à la RS de ce dernier.

### *Analyses de Régressions et conclusion*

Les quatre hypothèses ont été tour à tour examinées en ce qui concerne leur capacité à rendre compte de la nature des relations entre RS, implication culturelle / sociosymbolique et intention de pratiques.

En conclusion, cette recherche a atteint à son objectif principal : éclaircir et affiner la connaissance des relations entre représentations et pratiques sociales. Elle permet en effet de révéler le rôle médiateur de l'implication culturelle / sociosymbolique. Elle fournit également un support empirique à la distinction proposée par Rouquette (1997) entre une implication culturelle et l'autre circonstancielle. Cette distinction autorise une formalisation théorique approfondie des relations complexes existantes entre représentations sociales, implication et pratiques sociales. Afin d'aller plus en avant, ces travaux illustrent la nécessité d'approfondir l'étude du modèle tricomponentiel de l'implication proposé par Rouquette (1997), de reproduire ces résultats sur d'autres objets, en employant de préférence une mesure effective des pratiques sociales. On notera dès lors que la prise en considération des régulations sociales intervenant probablement dans la relation causale RS / Implication / Pratiques, ouvre également de nouvelles et nécessaires perspectives de recherches.

***1-3-9-4-2 Travaux des Dany Boulanger, François Larose and Yves Couturier (2011) : La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : les pratiques professionnelles et les représentations sociales***

Les pratiques professionnelles des travailleurs sociaux s'inscriraient généralement dans une perspective déficitaire, c'est-à-dire que leur vocation première est de pallier les carences éducatives imputées aux parents issus de milieux socio-économiques défavorisés (MSEF). Ces pratiques seraient fondées sur des représentations sociales négatives que les travailleurs sociaux auraient des compétences éducatives des parents MSEF. Les représentations sociales forment un ensemble de connaissances de bon sens dont la fonction est de guider les comportements et les pratiques des membres d'un groupe ou d'une catégorie sociale, y compris les professionnels de l'intervention. L'actualisation des pratiques fondées sur la reconnaissance des compétences éducatives parentales pourrait cependant, sous certaines conditions, favoriser l'émergence de représentations sociales positives chez les acteurs. Dans cet article, nous présentons la nature des représentations sociales des acteurs à cet égard. Cette étude montre dans quelle mesure ils influencent leurs pratiques d'intervention. Par ailleurs, il s'agit d'exposer les conditions par lesquelles certaines pratiques peuvent permettre de modifier ces représentations et d'accompagner le processus d'appropriation de compétences chez les parents de MSEF. Voilà pourquoi cet article vise essentiellement à ressortir le lien existant entre pratiques et représentations.

Bref, il apparaît que les travailleurs sociaux ont généralement des représentations négatives des compétences scolaires des parents.

Cependant, la mise en place de pratiques basées sur la reconnaissance de ces compétences favoriserait l'émergence de représentations plus positives en celles-ci (Blin, 1997 ; Larose et al., 2006 ; Larose et al., sous presse). Des pratiques d'intervention de longue durée, qui s'enracineraient au sein d'une institution et qui constitueraient le produit d'interactions dynamiques récurrentes entre acteurs sociaux, favoriseraient la constitution d'un corpus de savoirs symboliques (Von Cranach, 1992).

Les pratiques basées sur la reconnaissance des compétences parentales en matière d'éducation seraient alors vectrices de représentations plus positives chez les travailleurs

sociaux à l'égard de ces compétences (Larose et al., 2006 ; Boulanger, 2007 ; Larose et al., 2009).

Un discours émergent prône la reconnaissance des compétences éducatives des parents chez les travailleurs sociaux (Lupiani, 2004 ; Mc Garth, 2007). Ce discours favorise l'adoption d'attitudes positives de la part des professionnels à l'égard des parents de MSEF (Powell, 2001). Cependant, le plus souvent, ces attitudes ont tendance à ne pas se refléter dans leurs pratiques d'intervention (Jordan, Orozco et Averett, 2001). La présence d'interactions minimales et épisodiques entre travailleurs sociaux constituerait un obstacle à la modification de leurs attitudes et, plus largement, de leurs représentations sociales.

Les travailleurs sociaux interagissent généralement en silos et ils ont peu d'occasions d'échanger avec leurs pairs au sein de l'institution dans laquelle ils travaillent (. De plus, le cloisonnement des pratiques professionnelles restreint les possibilités d'interaction entre travailleurs sociaux. institutions distinctes. L'interprofessionnalité serait plutôt rare et seraient mises en œuvre de manière inefficace. Il resterait alors à déterminer les conditions de pratique qui permettraient aux intervenants d'interagir de manière stable et récurrente et qui seraient favorables à l'émergence de représentations sociales positives des parents.

### **1 -3-10 Représentations sociales et capital humain**

La théorie du capital humain considère que l'éducation augmente la productivité de celui qui en bénéficie : les dépenses en éducation et en formation sont assimilées à un investissement, du même ordre que les investissements dans le capital physique (construction d'usines ou achat de machines, par exemple) effectués par les entreprises. On évalue donc ce type d'investissement de la même façon que les autres, c'est à dire en calculant la différence entre le coût direct (coût de la formation) et le coût d'opportunité avec les revenus futurs actualisés ; le rendement est le résultat du supplément de salaire impliqué par les différentes formations. Ainsi, privilégier les études et la formation au détriment des loisirs par exemple, permet d'accroître ses connaissances et compétences pour en retour obtenir un salaire plus élevé : un arbitrage doit s'effectuer.

Les auteurs classiques avaient déjà énoncé un principe fondamental en vertu duquel «il n'y a de richesses que d'hommes ». Une ressource économique provient toujours et seulement d'un acte humain de création, donc d'innovation. C'est la mise au point du moteur à explosion qui a fait du pétrole - qui est à l'état naturel un déchet fossile - une source d'énergie essentielle qui aura détrôné le charbon. C'est l'innovation du composant électronique semi-conducteur qui a donné au silicium - c'est-à-dire du sable - une valeur économique de première importance

Les dotations naturelles jouent peu de rôle dans la croissance économique si l'esprit humain ne leur confère pas une utilité économique. C'est par l'acte d'innovation qu'elles acquièrent le statut de richesses. Car l'utilité économique découle de la mise au point d'artefacts.

Ainsi, la valeur ne préexiste pas aux besoins mais découle de ces mêmes besoins, n'étant pas une propriété intrinsèque de la matière. La valeur économique - tout comme la perte de valeur, c'est-à-dire l'obsolescence qui frappe les activités ou produits menacés par le changement technologique à l'exemple du charbon procède du comportement d'innovation. C'est pourquoi les économistes considèrent qu'il existe un capital dont l'accumulation joue un rôle plus important que celui du capital physique dans la croissance. C'est le capital intellectuel, composé de formation et d'éducation, d'études et de recherche, d'esprit d'entreprise et de management.

## *Historique*

### *1 -3-10-1 Historique*

Au début du XXe siècle, Irving Fischer ouvre le premier la voie à l'élaboration d'une théorie du capital humain, par sa définition du capital : « Tout stock de ressources permettant de donner naissance à des flux de revenus futurs. » Cette définition permet d'inclure dans l'investissement à la fois les machines mais aussi la formation des individus. Cependant, ce n'est qu'à partir des années 60 que la notion de capital humain apparaît, avec l'ouvrage de l'économiste américain Théodore W. Schultz (prix Nobel 1979), *Investment in Man: An Economist's View*. Ce concept est par la suite développé par Gary Becker, économiste de l'école de Chicago, né en 1930, dans son ouvrage, *Human capital*, publié en 1975. Celui-ci obtint en 1992 le prix Nobel pour ses travaux sur le sujet.

La théorie du capital humain a été développée en 1964 par Gary Becker. Le capital humain se définit comme l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par

accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc. La notion de capital exprime l'idée que c'est un stock immatériel imputé à une personne (i.e. idiosyncratique) pouvant être accumulé, s'user. Il est un choix individuel, un investissement personnel. Comme tout investissement, il s'évalue par la différence entre des dépenses initiales, le coût des dépenses d'éducation et les dépenses afférentes (achat de livres...), le coût d'opportunité, c'est-à-dire le salaire qu'il recevrait s'il était entré dans la vie active, et ses revenus futurs actualisés. L'individu fait donc un arbitrage entre travailler et suivre une formation qui lui permettra de percevoir des revenus futurs plus élevés qu'aujourd'hui. Est pris en compte aussi le maintien en état de son capital physique (santé, nourriture, etc.). Il optimise ses capacités en évitant qu'elles ne se déprécient trop du fait soit de la dévalorisation de ses connaissances générales et spécifiques ou de la dégradation de sa santé physique et morale. Il investit de façon à augmenter sa productivité future et ses revenus. Comme tous les investissements, l'individu doit faire face aux loi des rendements décroissants et au caractère irréversible de ces dépenses.

La théorie du capital humain distingue deux formes possibles de formation :

- La formation générale, acquise dans le système éducatif, élève sa transférabilité et son attachement au travailleur expliquent le fait qu'elle soit financée par ce dernier car il peut la faire valoir sur l'ensemble du marché du travail. De son côté, la firme n'est nullement encouragée à supporter les coûts de formation d'une personne, susceptible de s'en prévaloir dans une autre entreprise prête à mieux le rémunérer, ce qui pourrait l'inciter à quitter la firme. Pour éviter cela, le financement de l'activité prendra la forme d'une rémunération plus faible (que sa productivité marginale). L'accord entre le travailleur et la firme consiste donc à l'achat par la firme de la « force de travail » d'une part, et à l'achat de formation par le travailleur d'autre part.

- La formation spécifique, acquise au sein d'une unité de production ou de service, augmente la productivité du travailleur au sein de l'entreprise mais pas ou peu en dehors de celle-ci. Dans ce cas, le financement est assuré à la fois par la firme et le travailleur. Pendant la période de formation, le salaire reçu par le travailleur est inférieur à celui qu'il aurait pu recevoir à l'extérieur de l'entreprise. Cette différence mesure sa contribution à la formation spécifique, mais il reste supérieur à sa productivité en valeur nette des coûts économiques de la formation. Cette différence-là exprime la contribution de la firme au financement de cette formation.

La théorie du capital humain nie aussi le caractère collectif du processus d'accumulation de connaissance en faisant de l'individu, un être maximisant ses revenus futurs en arbitrant entre travailler et se former.

### *Fonctionnement de la théorie du capital humain*

#### **1 -3-10-2 Fonctionnement de la théorie du capital humain**

La théorie du capital humain fonctionne par analogie à celle du capital financier ou physique. On considère que le capital humain est formé de trois éléments : les compétences, les expériences et les savoirs qui, ensemble, déterminent une certaine aptitude de l'individu à travailler. De même que le capital physique, le capital humain peut s'acquérir (par l'éducation), se préserver et se développer (par un entretien à travers des formations continues et/ou l'attention portée à la santé de l'individu). De même, il doit pouvoir produire un bénéfice (les revenus perçus lors de la mise à disposition des compétences). On peut distinguer le capital humain spécifique, qui comprend les compétences non transférables, et le capital humain générique avec ses compétences transférables. Selon la mise en valeur de l'un ou de l'autre par l'investissement, l'individu est pris en compte différemment dans l'économie de gestion.

### *Rôle du capital humain*

#### **1 -3-10-3 Rôle du capital humain**

Le capital humain a un rôle essentiel dans la croissance et le développement durable. Il ne suffit plus de mesurer les quantités de facteurs de production (capital et travail), il faut aussi prendre en compte la qualité de la main-d'œuvre.

Le capital humain est défini par les connaissances, les qualifications, les compétences et les caractéristiques individuelles qui facilitent la création de bien-être personnel, social, économique.

Au sens large le capital humain peut prendre en compte la santé psychologique, physique et mentale, et certaines catégories morales : motivation, comportement, persévérance.

Il se constitue dans le cadre d'activités formelles d'enseignement et de formation, d'apprentissage sur le lieu de travail, de contacts informels avec autrui, par un travail de formation personnelle autodirigée.

Le capital humain peut être évalué par rapport à des compétences cognitives acquises, des savoirs, mais également des capacités non cognitives, des comportements, qui peuvent être modifiées par l'apprentissage.

Le capital humain se développe dans des cadres culturels précis. La formation, l'acquisition de connaissances et de qualifications se déroulent tout au long de la vie en différentes occasions : famille, structures d'accueil de la petite enfance, activités formelles de formation, lieu de travail, réseaux professionnels, de manière informelle dans la vie de tous les jours.

Le capital humain conclut que les pouvoirs publics doivent agir sur les niveaux de formation des plus défavorisés. La durée de fréquentation de l'école aurait un meilleur rendement (à travers une amélioration des revenus du travail) que l'augmentation de la dépense par élève par niveau et par année. Il faut donc travailler à réduire les sorties sans diplôme.

### *Conséquences pour l'action des gouvernements*

#### *1 -3-10-4 Conséquences pour l'action des gouvernements*

Le capital humain contribue à la croissance, le capital social et le capital humain peuvent se renforcer mutuellement. Les mesures prises pour favoriser l'intégration sociale doivent tenir compte de ces deux formes de capital. C'est une ressource pour le développement durable.

Le capital humain établit les conclusions suivantes :

- les investissements dans le capital humain ont généralement des avantages privés et sociaux,
- le capital social est lié au niveau de formation,
- les incitations à apprendre en permanence doivent être développées,
- les programmes d'enseignement et les pédagogies doivent privilégier les compétences relationnelles et autres aptitudes non cognitives autant que les facultés cognitives.

Les dispositifs de formation devraient être ciblés sur les personnes les plus menacées d'être exclues du marché du travail.

### *Capital humain, un investissement nécessaire dans la société du savoir*

#### *1 -3-10-5 Capital humain, un investissement nécessaire dans la société du savoir*

Dans ce contexte, il y a un grand risque pour l'avenir à trop avancer l'âge de la retraite. Cela revient, en effet, à se priver d'une mémoire active et d'une expérience difficilement remplaçable alors que la formation de capital humain est un investissement de plus en plus long et coûteux.

C'est pourquoi aussi les efforts consacrés par l'individu en temps et en argent - ainsi que les dépenses consacrées par la collectivité à l'éducation et à la formation sont considérés ainsi comme un investissement. Le parallèle est clair avec l'investissement dans son sens traditionnel.

Premièrement, l'achat d'actifs matériels (machines) est un investissement permettant la Formation Brute de Capital fixe. L'achat d'actifs immatériels (compétences), c'est à dire l'embauche de personnes qualifiées, motivées et compétentes, est un investissement permettant la Formation Brute de Capital humain.

Deuxièmement, l'épargne qui permet de répondre aux besoins de financement des entreprises, est le résultat d'un arbitrage inter-temporel.

L'épargnant décide de consommer moins aujourd'hui pour préserver ou augmenter sa consommation future. De la même manière, l'étudiant qui décide de poursuivre des études réalise un arbitrage inter-temporel. Il diminue son temps de loisir aujourd'hui qu'il consacre aux études pour préserver ou accroître son temps de loisir demain. En effet, l'augmentation de son niveau de qualification lui permettra d'accéder à des emplois plus rémunérateurs. Il pourra, avec un temps de travail réduit, obtenir le même revenu que celui qu'il aurait gagné en consacrant plus de temps à un emploi moins qualifié.

Si les frais d'éducation et de formation d'un individu sont un investissement, ils seront récupérés sur la durée de vie active de l'individu pour être économiquement justifiés.

*Inégalité des revenus, une condition de l'investissement dans son capital humain*

**1-3-10-6 Inégalité des revenus, une condition de l'investissement dans son capital humain**

La théorie du capital humain apporte un éclairage théorique à la différenciation des salaires. Les individus incorporant des compétences différentes, nécessitant des efforts de formation différents, ne peuvent prétendre aux mêmes revenus.

Considérons deux cas théoriques opposés: d'un côté, une personne A très qualifiée prétendant à un emploi dont l'accès suppose 8 années d'études supérieures ; de l'autre côté, une personne B sortie du circuit scolaire dès l'âge de 16 ans et occupant un emploi peu qualifié. Si A et B perçoivent la même rémunération, A n'a aucune motivation économique à suivre des études et à se former. Ses études constituent, en effet, un manque à gagner dont le coût d'opportunité est représenté par les salaires qu'ils pourraient obtenir en travaillant dès l'âge de 16 ans. Et elles ne lui permettent même pas de prétendre à de meilleurs salaires au terme de ses études.

Plus l'éventail des rémunérations entre A et B est donc large et ouvert, plus les incitations à faire des études sont grandes.

Dans les pays qui privilégient une analyse du système éducatif en termes de capital humain, les inégalités salariales et la mobilité socioprofessionnelle qui les rend acceptables jouent un rôle moteur, la grille des salaires étant un bon indicateur des compétences demandées par les entreprises et des compétences acquises par les salariés.

Ces éléments interviennent à leur tour dans le choix de formation des étudiants qui vont privilégier les formations aux débouchés les plus prometteurs. Dans les pays qui considèrent que l'éducation est exclusivement un bien public sans lien avec le marché du travail, les inégalités salariales vont paraître moins légitimes. Dans le second cas, le risque est plus grand de former en masse des étudiants sans prendre en compte les besoins des entreprises et les requêtes des employeurs.

Tout effort de redistribution visant à réduire l'éventail des revenus, même s'il bénéficie d'une grande légitimité sociale aux yeux de l'opinion publique, contrarie ainsi la dynamique d'accumulation du capital humain, incitant les individus les mieux formés à trouver un emploi mieux rémunéré à l'étranger.

La théorie du capital humain offre ainsi une explication intéressante de la fuite des cerveaux.

Le capital humain désigne le stock des connaissances valorisables incorporés aux individus. Comme les dépenses d'éducation alimentent ce stock, elles sont, à ce titre, considérées comme un facteur d'efficacité, contribuant à élever le niveau de productivité des futurs travailleurs. L'investissement public a toujours un rôle à jouer dans la constitution de ce stock de capital humain.

De son côté, l'effort individuel de formation contribue à rendre spécifique et économique ce qui n'était que générique et gratuit. À partir d'un stock de connaissances existantes et libres, l'individu acquiert un talent spécifique et valorisable. Ainsi, l'individu ne saurait se contenter du seul effort public d'éducation et de formation. Par son implication personnelle dans une démarche éducative et de formation, l'individu se dote d'un portefeuille de compétences et d'expériences susceptibles de le différencier des autres et d'accroître ainsi sa propre valeur sur le marché du travail.

Ces deux démarches sont complémentaires. Dans ce domaine aussi, l'articulation - plutôt que l'opposition - entre la contribution publique (source d'externalités positives) et l'effort privé (source d'épanouissement personnel) dans le domaine de la formation du capital humain est nécessaire. Le seul effort collectif aboutit à créer une force de travail globalement plus qualifiée mais quantitativement plus importante et indifférenciée, ce qui aboutit à augmenter le seuil minimum de qualification requise pour accéder au marché du travail. Autrefois, le certificat d'études représentait ce seuil. Aujourd'hui, le baccalauréat est devenu le seuil minimum. Demain, le niveau licence (bac + 3) le deviendra à son tour.

Il faut se féliciter que le niveau général d'instruction ou de qualification progresse. Si c'est la condition nécessaire à la valorisation des talents et à l'exploitation des potentialités individuelles, elle n'est en aucune manière une condition suffisante.

### *Insertion théorique du capital humain dans la recherche*

#### *1-3-10-6 Insertion théorique du capital humain dans la recherche*

La théorie du capital humain considère tout individu comme détenteur d'un capital humain, c'est-à-dire de capacités innées mais aussi acquises au prix d'investissements humains (dépenses matérielles, temps, efforts personnels). La formation continue ici est considérée comme un investissement en capital humain, et joue le même rôle que le progrès technique dans

la théorie du capital physique: elle augmente la productivité marginale du facteur de production concerné.

### **1-3-11 Représentations sociales et motivation**

La terminologie proposée ci-après permet de mieux appréhender les différentes théories de motivation, ainsi que les quelques règles pouvant être appliquées dans la gestion des motivations en milieu administratif.

#### *Motivation*

##### **1-3-11-1 Motivation**

Selon Sillamy (1989 :1989), la motivation est

*« l'ensemble des objectifs d'un comportement suscité par un état de besoin et entraînant un comportement qui vise à retrouver l'équilibre par la satisfaction du besoin. Chez l'être humain, les motivations cachent, par leur complexité, les pulsions qui sont à leur base ».*

En 1954, Maslow a établi que la motivation est toujours liée à la satisfaction des besoins ; elle déclenche un comportement dirigé vers un but : la réduction des tensions issues de l'insatisfaction. On a donc l'enchaînement suivant :

Besoins non satisfaits -> tension -> motivation -> comportement d'assouvissement des besoins -> réduction de la tension.

Ce principe de régulation pour rétablir un état sans tension est appelé homéostasie.

Cet auteur est parti d'observations cliniques, et a développé deux idées fondamentales :

- Les besoins humains peuvent être hiérarchisés en cinq niveaux que l'on peut représenter par une pyramide

En partant de la base de la pyramide, se superposent :

- les besoins physiologiques (faim, soif, sommeil...) ;

- les besoins de sécurité (protection, ordre ...) ;
- les besoins sociaux (appartenance à un groupe, amour...) ;
- les besoins d'estime (réussite, reconnaissance ...) ;
- les besoins de réalisation de soi (créativité, développement personnel...).

- Tant qu'un besoin n'est pas satisfait, il constitue une source de motivation. A partir du moment où il est satisfait, c'est le besoin du niveau supérieur qui apparaîtra comme une nouvelle source de motivation.

Ainsi, si les besoins physiologiques, comme la faim et la soif, ne sont pas remplis, on est prêt à mettre sa sécurité enjeu, pour trouver à manger et à boire.

Ainsi, dans les entreprises où règne la crainte de licenciements, le niveau de motivation concernant la sécurité est réactivé ; les autres niveaux perdent de leur force motivante la solidarité de groupe s'effrite face au risque de chômage. Si l'on est capable de repérer le niveau auquel se situe un individu ou un groupe, on est alors en mesure de lui offrir des récompenses vraiment motivantes.

Plus on « monte » de niveau, et plus la motivation est importante. Mais on ne peut atteindre les niveaux supérieurs, que si les besoins plus primaires sont satisfaits.

Cette théorie précise également que « ces besoins ont une structure multidimensionnelle », c'est-à-dire que d'un sujet à un autre, le « niveau de satisfaction des besoins » n'est pas le même.

### *Motivation au travail*

#### 1-3-11-2 Motivation au travail

Appliquée au milieu professionnel, la motivation correspond aux aspirations qu'un travailleur attache à son emploi. Chacune de ces aspirations est affectée d'un coefficient de probabilité que le travailleur conçoit de voir se réaliser dans l'emploi, en fonction du travail accompli, de la reconnaissance de ce travail par l'organisation. Ce coefficient de probabilité est appelé valence.

## ***Résultats attendus***

### **1-3-11-3 Résultats attendus**

La motivation au travail est définie par Roussel (2001 :4) comme la somme des résultats attendus dans l'emploi, chacun de ces résultats étant affecté par une valence. Dans les emplois d'encadrement, les principaux résultats attendus sont :

La responsabilité dans l'établissement des méthodes de production. L'autorité et le prestige reconnus dans et hors de l'entreprise n'ont qu'une valence moindre, et moindres encore les contacts sociaux dans l'équipe de travail.

Dans les emplois moins élevés dans la hiérarchie, les résultats attendus sont :

- l'intérêt de la tâche,
- la reconnaissance par l'organisation et le supérieur hiérarchique,
- une bonne entente avec les collègues,
- un bon salaire.

Par le management qu'il met en place dans son unité, le cadre de santé peut agir sur la reconnaissance des personnels et l'ambiance régnant entre eux.

## ***Résultats obtenus et satisfaction***

### **1-3-11-4 Résultats obtenus et satisfaction**

La satisfaction implique, quant à elle, non seulement ces résultats attendus affectés de leurs valences respectives, mais une confrontation de ceux-ci avec les résultats obtenus.

La satisfaction peut être définie comme la somme des différences entre résultats attendus et résultats obtenus.

## ***Satisfaction et motivation***

### **1-3-11-5 Satisfaction et motivation**

La motivation et la satisfaction ont en commun l'ensemble des résultats attendus affectés de leurs valences.

On ne peut ainsi être satisfait si l'on n'est pas motivé pour tel ou tel aspect de l'emploi, c'est-à-dire si l'on n'en attend pas tel ou tel résultat.

Mais on peut être motivé sans être satisfait.

Ce qui distingue motivation et satisfaction, c'est l'ensemble des résultats rencontrés dans l'emploi. S'ils ne sont pas à la mesure des attentes, l'individu est insatisfait, mais il cherche encore à les atteindre. Il est ainsi motivé pour des résultats, même s'il n'en est pas satisfait.

### *Satisfaction et performance*

#### **1-3-11-6 satisfactions et performance**

Vroom a établi, dès 1964, qu'il n'y a que de très faibles corrélations entre satisfaction au travail et performance. Il n'est pas possible de dire que plus les travailleurs sont satisfaits, plus ils produisent.

Les conditions de travail et les résultats observés n'auraient donc, selon Vroom que peu d'importance dans la productivité des salariés. Toutefois, l'insatisfaction peut entraîner une baisse de la productivité, voire un arrêt total de celle-ci. Les mouvements de grève, dans les entreprises, comme dans les établissements de soins, ont généralement pour origine une insatisfaction des salariés.

### *Insertion théorique de la motivation*

#### **1-3-11-7 Insertion théorique**

La théorie de la motivation qui explique la force et la détermination qui pousse les enseignants à se former. Une des premières questions auxquelles les théories de la motivation ont cherché à répondre est celle du contenu : qu'est-ce qui motive, par quoi est-on motivé, qu'est-ce qui pousse à agir, à se mettre en mouvement ? Ainsi la motivation qui est, la composante ou le processus qui règle l'engagement d'un individu pour une activité précise en détermine le déclenchement dans une certaine direction avec l'intensité souhaitée et en assure la prolongation jusqu'à l'aboutissement ou l'interruption. Dans le cadre cette étude, l'acquisition des compétences est la principale source de motivation des enseignants à suivre une formation continue dans les universités. Cela dans le but de s'impliquer fortement dans la réussite de

l'éducation qui dépend des performances collectives des enseignants tributaires des performances individuelles de ces derniers.

### **1-3-12 Théorie des représentations sociales et l'acteur et le système**

La théorie de l'acteur stratégique est la principale théorie qui explique le problème que nous avons observé dans notre travail.

#### *Historique*

##### 1-3-12-1

La théorie de l'acteur stratégique a été élaborée par Michel Crozier et Erhard Friedberg au cours des années 1970. Il s'agit d'une théorie centrale en sociologie des organisations, développée au sein de l'analyse stratégique.

Elle part du constat suivant : étant donné qu'on ne peut considérer que le jeu des acteurs est déterminé par la cohérence du système dans lequel ils s'insèrent, ou par les contraintes environnementales, on doit chercher en priorité à comprendre comment se construisent les actions collectives à partir de comportements et d'intérêts individuels parfois contradictoires.

Au lieu de relier la structure organisationnelle à un ensemble de facteurs externes, cette théorie essaie donc de l'appréhender comme une élaboration humaine. Elle rejoint donc les démarches qui analysent les causes en partant de l'individu pour aboutir à la structure (l'individualisme méthodologique) et non de la structure à l'individu (structuralisme).

#### *Principes*

##### 1-3-12-2

Crozier et Friedberg (1981 : 391), considèrent qu'il faut se concentrer, non sur la fonction des acteurs ou des sous-systèmes au sein d'une organisation, mais sur les stratégies individuelles des acteurs. Mais comment rendre compte de ces stratégies ?

Il faut avant tout rechercher systématiquement les régularités observées dans les comportements, qui doivent être réinterprétées dans le cadre du modèle de l'acteur stratégique. La stratégie, c'est le fondement inféré ex-post des régularités de comportements

observés empiriquement. Mais ces stratégies ne dépendent pas d'objectifs clairs et précis, elles se construisent au contraire en situation, elles sont liées aux atouts que les acteurs peuvent avoir à leur disposition et aux relations dans lesquelles ils s'insèrent. Le concept de stratégie renvoie donc à différentes dimensions :

- Les acteurs agissent pour améliorer leur capacité d'action et/ou s'aménager des marges de manœuvre.

- Les projets des acteurs sont rarement clairs et cohérents, mais le comportement n'est jamais absurde. Il a toujours un sens intrinsèque.

- Tout comportement humain est actif dans la mesure où il est le résultat de choix.

- En outre, le comportement des acteurs s'ajuste au comportement possible d'autrui en fonction des atouts dont il dispose. La capacité d'action de l'acteur repose alors sur quatre postulats :

- L'organisation est un construit contingent, il aurait pu être, ou ne pas être, tout à fait différent. Les êtres humains n'acceptent jamais d'être traités comme des moyens au service de buts fixés par les dirigeants pour l'organisation.

- Dans une organisation tout acteur a une liberté relative: L'individu est un acteur, libre et capable de décision. Chaque acteur a un but. Les acteurs disposent d'une marge d'autonomie mais ils sont tous interdépendants et sont soumis à des contraintes. Ils peuvent jouer avec leur rôle et se permettre des écarts par rapport aux règles sociales

- Il y a une différence entre les objectifs de l'organisation et ceux des individus.

- Pour parvenir à leurs fins, les acteurs calculent dans le cadre d'une rationalité qui est dite limitée et où les préférences à un moment donné ne sont pas précises, cohérentes et univoques, mais au contraire multiples, floues, ambiguës et contradictoires.

### *Méthode d'observation*

#### 1-3-12-3

Crozier et Freiberg (1981 : 291) proposent une méthode empirique pour comprendre le fonctionnement des organisations, ils conseillent d'analyser une organisation en s'intéressant aux relations de pouvoir qui la structurent et rendent intelligible le comportement des acteurs. On voit alors que l'issue des jeux est relativement imprévisible, les acteurs s'écartant souvent sensiblement du rôle qu'ils ont à jouer. Pour comprendre cela, il faut introduire la notion de zone d'incertitude. Ces domaines correspondent à des lacunes réglementaires, des défaillances

techniques, des pressions économiques qui empêchent l'atteinte des objectifs de l'organisation. Ils ont aussi une autre source, les acteurs peuvent avoir intérêt à masquer leurs véritables objectifs, afin de conserver une certaine capacité de négociation. Un comportement imprévisible réduit le pouvoir de ceux qui édictent les règles et cherchent à les faire respecter.

Pour Crozier et Friedberg (1981 : 392), si l'on veut comprendre les liens entre l'agir et le système d'action concrète, il faut utiliser deux modes de raisonnement : le raisonnement stratégique et le raisonnement systématique. La première part de l'acteur pour découvrir le système, la seconde tente de mettre en évidence l'ordre qui émane du système. On peut ainsi rendre compte de l'intégration des comportements dans un ensemble structuré et éventuellement mettre en évidence les systèmes d'action concrets générateurs de dysfonctionnements globaux.

### *Notions clés de l'analyse stratégique*

#### 1-3-12-4

Crozier et Friedberg (1981 :133) rénove la sociologie des organisations autour de concepts forts : « *pouvoir* », « *zones d'incertitude* », « *système d'action concret* », « *stratégie et système* »

### *Pouvoir*

#### 1-3-12-5-1

Le pouvoir est le caractère rationnel, la réciprocité, la relation déséquilibrée et dont les principales sources sont l'expertise, la maîtrise des relations à l'environnement, la maîtrise des communications internes, la connaissance des règles de fonctionnement de l'organisation.

Le pouvoir de chacun est sa capacité à faire régner l'incertitude sur le fait qu'il va exécuter ou non une action ou fournir ou non l'information et s'il va le faire correctement.

- Plus l'individu sera perçu comme libre de faire ou de ne pas faire, par les autres, plus l'incertitude qu'il fait régner est importante au bon fonctionnement de l'organisation, plus il est libre et plus il peut obtenir des autres des conduites conformes à ses objectifs et plus il a donc de pouvoir.

- Le pouvoir maximum va à ceux qui contrôlent les incertitudes les plus cruciales pour l'organisation.

## ***Zone d'incertitude***

### **1-3-12-5-2**

Il existe plusieurs incertitudes provenant :

- De l'environnement : changement de techniques de production, de communication, de distribution, de l'évolution des marchés, du recrutement de nouveaux membres...
- Des membres de l'organisation qui ont le pouvoir d'agir ou non conformément à l'attente des autres, de faire régner l'incertitude sur ceux qu'ils feront de leur propre liberté.

Dans chaque organisation, il existe des zones mal définies, où il y a un déficit en termes de règles, de communication. Ces zones d'incertitude sont les suivantes :

- La maîtrise des relations entre l'organisation et son environnement : ceux qui maîtrisent cette relation possèdent une source d'incertitude.
- L'expertise: possession d'une compétence particulière, spécialisation fonctionnelle. L'expert est un acteur qui a du savoir, du savoir-faire, et du savoir-que-faire. Ces 3 éléments difficilement remplaçables donc sources de pouvoir. L'expert va ainsi élaborer des stratégies.
- La maîtrise des flux de communication et d'information : selon où on se situe sur la chaîne organisationnelle, on peut court-circuiter, déformer l'information.
- L'utilisation des règles organisationnelles : on peut utiliser les règles à son avantage face à ceux qui les connaissent peu (si on est réputé connaître la règle, c'est nous que l'on vient voir).

La ressource principale du pouvoir est l'autonomie ; son usage dégage une zone d'incertitude pour autrui. La maîtrise de ces zones d'incertitude est importante parce qu'elle confère du pouvoir informel : celui qui maîtrise une zone devient autonome... il y a une marge de liberté supplémentaire, et une nouvelle ressource... capacité à cacher son jeu : cas des ouvriers d'entretien qui s'arrangent pour être les seuls experts. C'est une réponse aux théories de la contingence : l'incertitude externe ou interne aux entreprises ne sont pas que des contraintes – discours classique : « *l'entreprise n'a pas le choix* » ; c'est une ressource pour certains acteurs qui, grâce à elles deviennent des marginaux sécants.

## ***Concept de stratégie et d'enjeu***

### **1-3-12-5-3**

Les individus sont des stratèges car ils ont toujours une marge de manœuvre (grâce aux zones d'incertitude)... Leur rationalité est limitée... Pour atteindre leurs objectifs ils développent des « *stratégies* » dans le cadre de relations asymétriques : les acteurs n'ont pas les mêmes ressources formelles et informelles parce que l'organisation ne distribue pas ces ressources de façon égalitaire.

L'un des enjeux est le contrôle des zones d'incertitude qui sont source de pouvoir. Les enjeux de la lutte ne sont donc pas qu'économiques ou psychologiques.

### *Systeme d'action concret*

#### 1-3-12-5-4

Dans l'analyse stratégique, cette notion est centrale. Cela vient du fait que l'on définit l'organisation comme un construit humain. L'organisation n'est pas une structure technique, technologiques, dans laquelle évolue des individus : c'est un ensemble composé de stratégies particulières qui structurent des relations régulières ou changeantes.

Les individus sont des « *acteurs* » plus ou moins libres, dont les interactions stratégiques créent un « *système* ». Face à cette zone d'incertitude, chaque acteur crée le système de régulation (façon concrète d'agir):

- L'organisation est un réseau de pouvoirs et de négociations permanentes où chacun joue sa participation en échange de conduites conformes à ses intérêts de la part des autres acteurs.
- Les acteurs vont développer des stratégies pour élargir leur propre marge de liberté et réduire celle des autres.

Si la situation perdure ainsi c'est que le système d'action concret traduit un équilibre qui satisfait chacun de acteurs. Pas de raison de changer les « *règles du jeu* » : ce sont ces règles du jeu cachées qui font la réalité du système... Les règles du jeu ne sont pas écrites, elles sont informelles. Chaque organisation est un construit autour d'acteurs qui ont élaborés leurs règles contingentes. Autrement dit, contrairement à ce qu'affirme la théorie rationnelle de l'organisation, l'organisation du travail, la coopération des individus ne peut plus être pensée comme le résultat d'un ordre naturel établi par la science. La coopération traduit la règle du jeu informelle puisque ce sont les acteurs qui font le système.

Une organisation est donc un ensemble d'acteurs qui structurent des relations par le jeu interactif de leur stratégie.

### ***Relation entre Pouvoir, Incertitude et Système d'action concret***

#### **1-3-12-5**

Le pouvoir au sens de ressources et capacités est la capacité d'utiliser les contraintes, la négociation dans des moments de résistances. La relation de pouvoir contient l'idée qu'à la suite d'une relation de pouvoir, il pourrait y avoir une redistribution des ressources (contraintes, réciprocité, négociation) ce qui affecterait la capacité stratégique des acteurs. Dans cette analyse le pouvoir se fonde sur le charisme.

Pour Weber - Le pouvoir de A sur B est la capacité de A d'obtenir de B qu'il fasse quelque chose qu'il n'aurait pas fait sans l'intervention de A.

Pour Crozier - Le pouvoir de A sur B est la capacité de A d'obtenir de B que A dans sa relation avec B, les termes de l'échange lui soit favorable.

Le pouvoir est d'autant plus fort qu'il est plus imprévisible. Plus c'est cadré moins est importante la zone d'incertitude dans laquelle le pouvoir s'exerce.

C'est la zone où chaque acteur utilise son action pour que les autres acteurs ne puissent deviner son jeu, et ainsi se ménager sa marge de liberté, marge néanmoins limitée par le système et l'organisation: la manière dont les acteurs régulent leurs relations, règles formelles ou informelles qu'ils se donnent pour faire fonctionner l'organisation et les alliances qu'ils nouent entre eux. C'est l'analyse de la stabilité des jeux de leur coordination et des actions qui favorisent le changement et le maintien du système d'action concret.

Pour Crozier le système d'actions concrets est un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeu relativement stable et qui maintient sa structure (la stabilité des jeux et les rapports entre ceux-ci par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux)

### ***Analyse stratégique***

#### **1-3-12-6**

Crozier part des limites des théories classiques, des relations humaines auxquelles ils reprochent une idée réductrice et passive de l'individu.

Afin de rendre compte de l'irrationalité et de l'imprévisibilité des individus ainsi que pour analyser les multiples conflits, Crozier a développé une grille d'analyse des organisations où :

- Tout membre de l'organisation est un acteur social détenteur d'un certain pouvoir.
- L'organisation est vue comme un lieu où les relations de pouvoir sont primordiales.

### *Stratégie de l'acteur*

1-3-12-7

Selon Crozier, dans une organisation, les travailleurs sont des acteurs. Les hommes n'acceptent pas tout à fait d'être considérés comme des moyens au service des organisateurs, ou des objectifs à atteindre. L'acteur poursuit ses propres objectifs et il a sa propre liberté dans l'organisation.

L'homme n'est pas capable de penser à tout ce qui est le mieux pour lui, et au-delà de la rationalité, l'homme est procédural : nous procédons par essais et erreurs. Prendre une décision est bon pour vous, mais jamais optimal pour vous-même et pour l'organisation. Cette rationalité est aussi contingente, personne ne peut défendre son domaine. Les stratégies sont soit offensives soit défensives.

- Partir de l'idée d'objectif et de projet : les acteurs n'ont que rarement des objectifs clairs et des projets cohérents, les projets sont multiples, ambigus, pas forcément énoncés, parfois contradictoires (d'une rationalité technique et simpliste).

- Ambiguïté ne veut pas dire hasard ou incertitude, cela signifie qu'un même élément peut être lu de différentes manières sans en connaître la version appropriée : l'acteur découvrira d'autres projets, d'autres objectifs que ceux initialement donnés, au cours de la route.

- Tout comportement est actif : même la non-action est une action (la passivité est un choix, donc une action).

- Le comportement a un sens en soi, même s'il n'y a pas d'objectif clair et rationnel, il y a un sens : l'acteur attribue toujours un sens à son action.

- Le sens dépend du contexte (l'action des autres acteurs) et des opportunités.

- Le comportement stratégique a toujours deux aspects : offensif et défensif : saisir les opportunités pour améliorer sa position / capacité à maintenir sa marge de bien (introduction de la perspective temporelle).

La notion de stratégie est liée à la notion de pouvoir avec la notion de « zone d'incertitude » : les acteurs peuvent faire ou ne rien faire, agir à court terme.

### *Grille d'analyse stratégique*

#### **1-3-12-8**

Il s'agit de :

- Description globale de l'entreprise et de ses produits
- Description du fonctionnement informel
- Description du fonctionnement informel
- L'acteur et le système
- Description globale de l'entreprise et de ses produits :
  - Le produit ou les produits de l'entreprise
  - Les données générales.
  - Description de l'organisation à partir des règles formelles
  - Repérer ces règles,
  - Rôle de l'organigramme et de la hiérarchie
  - Analyse du circuit officiel des procédures.
    - Description du fonctionnement informel
  - Événement imprévu ou conflictuel : les zones d'incertitude.
  - Observation des rapports affectifs entre individus et groupes.
    - L'acteur et le système

- Lister les acteurs,
- Repérer les relations (et alliances) entre acteurs,
- Définir les objectifs et enjeux des acteurs.

### *Insertion théorique de l'acteur stratégique*

1-3-12-9

Selon la théorie de l'acteur stratégique, le système de formation continue est considéré comme une organisation ou un système dans lequel interagissent les acteurs représentés ici par tous ceux qui sont impliqués dans ce système (l'Etat et les enseignants instituteurs). Selon Crozier (1981 : 293) l'auteur de cette théorie, on constate alors que l'issue des jeux est relativement imprévisible, les acteurs s'écartent souvent de manière significative du rôle qu'ils doivent jouer. Pour le comprendre, il faut faire intervenir la notion de la zone d'incertitude. Ces zones correspondent aux failles dans les réglementations en vigueur à la formation continue dans les contradictions de textes y afférents, aux défaillances techniques du système de formation continue, aux pressions économiques qui empêchent le déroulement des objectifs de l'organisation à savoir ici l'acquisition des compétences, l'amélioration du statut professionnel par les enseignants à travers la formation continue. Ces zones où les lois se rencontrent et s'opposent donnent donc l'opportunité à l'enseignant de tricher ou jouer à cause de l'incomplétude des droits. Ceci dans la mesure où d'un côté ces textes lui donnent un droit à cette formation et d'un autre la lui retire indirectement en lui imposant la mise en disponibilité ou la retraite anticipée comme passeport à cette formation qui ne sera pas bénéfique à l'enseignant seul mais au système lui-même dans une perspective d'atteinte des objectifs de l'éducation. Un comportement imprévisible réduit le pouvoir de celui qui édicte les règles et cherche à les faire appliquer, même si le régulateur cherche à accroître le nombre de règles pour canaliser le comportement des acteurs, il peut engendrer un effet pervers en faisant dévier les motivations des acteurs visés de leur but initial (comme c'est le cas dans le zèle du fonctionnaire). Ce zèle peut donc amener les enseignants à réduire ou à contourner le pouvoir de l'Etat qui est le régulateur dans cette recherche à travers les stratégies qu'ils peuvent eux même mettre en place. Comme le pensent Crozier et Friedberg (1981 : 298), si l'on veut comprendre les articulations entre les jeux de clandestinité dans la formation continue par les enseignants, et le système d'action concret, il faut utiliser deux modes de raisonnement : le raisonnement stratégique et le raisonnement systémique. Le premier part de l'acteur (l'enseignant) pour découvrir le système de la réglementation de la formation continue, le

second tente de mettre en évidence l'ordre qui émane du système. Ainsi on peut rendre compte de l'intégration des conduites des enseignants dans un ensemble structuré et mettre éventuellement en évidence les systèmes d'action concrets qui engendrent des dysfonctionnements globaux.

Ainsi nous pouvons comprendre ici que face à la zone d'incertitude qu'est le paradoxe entre les textes de lois, chaque enseignant crée son propre système de régulation (façon concrète d'agir):

- L'organisation est un réseau de pouvoirs et de négociations permanentes où chacun joue sa partition en échange de conduites conformes à ses intérêts de la part des autres acteurs.
- Les enseignants vont développer des stratégies pour élargir leur propre marge de liberté et d'arbitraire et réduire celle des autres.

### **1-3-13 Représentations sociales et la dissonance cognitive**

La notion de dissonance cognitive a été élaborée par Festinger (1957) pour désigner l'état de tension désagréable ressenti par l'individu en présence de cognitions simultanées incompatibles. Intégrée dans la famille des théories de la consistence cognitive, la théorie de la dissonance cognitive met l'accent sur la nécessité pour un même sujet de disposer de connaissances qui s'accordent bien : qui vont bien ensemble. En d'autres termes, l'individu n'accepte pas des cognitions contradictoires qui viennent gêner, voire perturber son homéostasie. La sensation de dissonance induit un sentiment de malaise chez les sujets qui, motivés utilisent des stratégies pour la réduire.

Pour Festinger (1957), la dissonance cognitive est « un état de tension désagréable dû à la présence simultanée de deux cognitions (idées, opinions, comportements) psychologiquement inconsistantes ». Autrement dit, elle est cette peine ressentie par un individu confronté à une situation contradictoire à ses cognitions.

#### ***Cognition, unité élémentaire de la théorie et types de relations cognitives***

##### **1-3-13-1**

L'unité de base de la théorie de la dissonance cognitive est la cognition. Elle est un « ensemble des connaissances, opinions ou croyances concernant l'environnement, soi-même ou le comportement d'autrui ». Festinger (1957 : 3). Elle est « ce qu'une personne connaît d'elle-

même, de son comportement et de son environnement ». Festinger (1957 : 9). La cognition comprend à la fois ce que l'individu perçoit de quelqu'un (ce qu'il fait, ressent, aime), désire et ce qu'il perçoit du monde dans lequel il vit (ce qui est où, ce qui mène à quoi, les conséquences de telle ou telle chose). Cette unité sert de construit pour désigner les attitudes, les croyances, les valeurs. L'individu disposerait d'une multitude de cognitions pour construire sa réalité. Ces cognitions peuvent entretenir entre elles trois types de relations :

Les relations de neutralité lorsque deux cognitions disponibles sont indépendantes l'une de l'autre c'est-à-dire n'ont aucun rapport.

Les relations de consistance lorsque les cognitions vont bien ensemble, sont cohérentes. Autrement dit lorsque deux cognitions découlent l'une de l'autre, ou sont reliées par une relation d'implication.

Les relations de dissonance lorsque deux cognitions disponibles sur un même objet social sont en désaccord, ne vont pas bien ensemble. Par exemple, la femme utilise le lait dépigmentant quoiqu'elle sache qu'il peut lui donner le cancer ou gâter sa peau.

### ***Objet et thème central de la théorie***

#### **1-3-13-2**

Le postulat de base de Festinger (1957) est que les individus aspirent à préserver leur état d'équilibre interne et mettent en place des stratégies cognitives et comportementales destinées à réduire, voire éliminer les cognitions contradictoires. En d'autres termes, cette théorie met l'accent sur la nécessité pour l'individu de disposer de connaissances consistantes entre elles.

Selon Festinger (1957) cité par Fischer (1996 : 68), « l'existence simultanée d'éléments de connaissance qui, d'une manière ou d'une autre, ne s'accordent pas (dissonance), entraîne de la part d'un individu un effort pour les faire, d'une façon ou d'une autre s'accorder (réduction de la dissonance) ». Autrement dit, lorsque les circonstances amènent une personne à agir en désaccord avec ses croyances, cette personne éprouvera un état de tension inconfortable, qui l'incite à l'action afin de la réduire voire l'éradiquer. Cette réduction ou éradication se fait à travers un travail cognitif constitué d'une motivation à agir.

Le thème central de cette théorie tient compte des propositions clés :

L'individu prend conscience qu'il existe en lui deux cognitions qui entretiennent entre elles une relation d'incompatibilité (inconsistance) ;

L'existence de cette relation génère en lui un état d'inconfort psychologique qui le motive à le réduire : c'est la dissonance cognitive.

Pour ce faire, l'individu recourt à des stratégies dont le but est de recouvrer son état de consonance.

### *Modes de réduction de la dissonance cognitive*

#### 1-3-13-3

Pour réduire la dissonance, l'individu recourt généralement à deux stratégies :

#### • **Stratégies de rationalisation**

Elles consistent à réduire la dissonance en changeant soit son attitude vis-à-vis de l'objet dissonant (rationalisation cognitive) ou à poser de nouveau l'acte inconsistant (rationalisation comportementale).

- La rationalisation cognitive consiste à changer son attitude initiale rigide en celle plus souple vis-à-vis de la cognition dissonante. Selon Festinger, la réalité psychologique est plus malléable que la réalité physique. Un individu peut être conduit par des circonstances à se retrouver contraint à collaborer avec la cognition dissonante. Cette interaction va influencer son attitude initiale ; rigide au départ, cette dernière sera plus souple. Ceci pousse l'individu a posteriori à trouver une bonne raison à son comportement en se justifiant.

- La rationalisation comportementale consiste à accepter de poser un deuxième acte plus coûteux que le premier et qui lui est directement lié. La seconde privation vient justifier la première. En d'autres termes, la rationalisation en acte justifie une première décision coûteuse et donc productrice de dissonance par une décision encore plus coûteuse en énergie, temps.

- La trivialisatation amène l'individu à dévaloriser son comportement problématique ou l'attitude qu'il avait vis-à-vis de ce comportement. Il accorde ainsi peu d'importance au comportement réalisé ou alors considère son attitude initiale comme secondaire.

#### • **Stratégies de réduction ou d'élimination de la dissonance**

Elles consistent à réduire la dissonance tout en conservant ses cognitions préexistantes, soit en ajoutant les éléments consonants, soit en minimisant l'importance d'éléments dissonants. Le sujet peut ainsi avoir recours à plusieurs options à savoir :

- Le déni qui consiste à nier la véracité des nouvelles cognitions dissonantes afin de faciliter leur élimination rapide.

- L'étayage qui consiste à renforcer les cognitions consonantes en présence d'éléments inconsistants par le biais de la récupération en mémoire de cognitions supplémentaires ayant un lien concordant avec la cognition menacée.

- Le rééquilibrage ou différenciation cognitive qui consiste à reformuler et réinterpréter la cognition inconsistante afin de la rendre compatible avec ses cognitions antérieures.

- Le support social qui oriente l'individu dans ses relations sociales avec autrui en vue de garder sa consistance. Lorsque les cognitions de l'individu sont infirmées, ce dernier modifie son univers social pour le rendre consistant avec ses croyances. Il s'entoure donc des personnes qui adhèrent à son point de vue et évite celles qui l'incitent à la dissonance

### **1-3-14 Théorie de la résistance individuelle ou la réactance**

La réactance psychologique correspond à « *la réaction négative des individus à toute tentative de contrainte de leur libre choix* » (Darpy et Prim-Allaz, 2006 : 4). Brehm (1966) a introduit ce concept de réactance, avec, comme postulat, le fait que les gens réagissent aux tentatives de contrôle de leur comportement et aux menaces de leur liberté de choix, en prenant une position de rejet.

La théorie de la réactance a été d'abord étudiée pour expliquer des changements de préférence vis-à-vis d'un produit : quand un consommateur se voit refuser la liberté de choisir une certaine alternative, même si celle-ci n'avait pas sa préférence au départ, l'alternative devient alors sa préférée (théorie illustrée dans le domaine des lessives par Mazis, Settle et Leslie, 1973, des sodas par Lessne et Notarantino, 1988). La réactance peut notamment se manifester lors du retrait d'un produit, comme Ringold (1988) le montre pour expliquer l'échec du « new Coke ». Les consommateurs se sont sentis privés de leur liberté de choix de boire le Coca-Cola original qu'ils avaient l'habitude de boire : ils ont ainsi développé de la réactance psychologique, qui s'est traduit par un rejet du New Coke. Ainsi, les tentatives de persuasion de toutes sortes, et en particulier celles des campagnes de prévention en santé, échouent souvent

à convaincre leur cible. Dans certains cas, elles ont même un effet inverse à celui recherché. La théorie de la réactance psychologique a permis d'apporter une réponse théorique à ces échecs de tentatives de persuasion : pour restaurer leur liberté, perçue comme menacée, les individus risquent de développer un sentiment d'hostilité envers la communication, voire un rejet total, et d'adopter un comportement de plainte ou de fuite. La théorie de la réactance permet donc d'expliquer certains comportements inverses à ceux qui étaient recherchés par les annonceurs mettant en place des recommandations. La réactance est ainsi vue comme jouant un rôle médiateur dans les effets des caractéristiques du message sur les résultats de ce dernier. Or, « *la théorie de la réactance psychologique reste sous développée en recherche sur la communication* » (Quick et Stephenson, 2008 : 449).

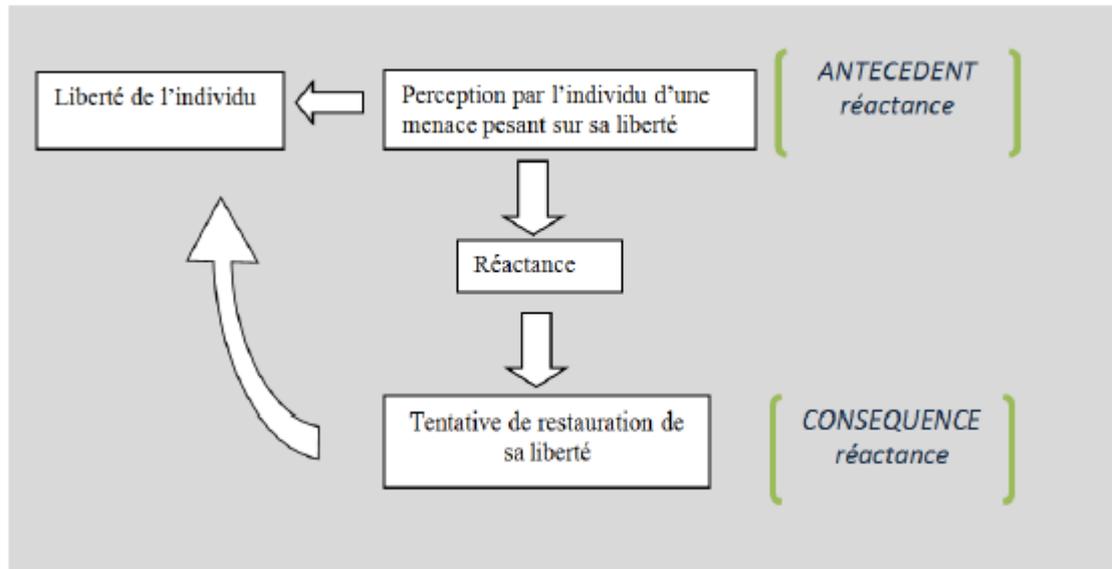
Les effets de la réactance sont, tout d'abord, des effets psychologiques, puisque la tentative d'influence du choix d'un individu entraîne une modification de son jugement de valeur : les possibilités menacées vont devenir plus attrayantes. Ensuite, la réactance entraîne des effets comportementaux. Dans une situation donnée, la sensation de privation de contrôle d'un individu peut entraîner des comportements de plainte ou de fuite (Clee et Wicklund, 1980) ou même des comportements inverses à ceux recommandés, les choses interdites ou impossibles étant particulièrement tentantes (Brehm, 1972 ; Wright *et al.*, 1992).

L'état de réactance ou réactance situationnelle est un concept central de la PRT ( théorie psychologique de la réactance), qui aborde spécifiquement le processus qui permet de prédire la résistance des individus face à des messages persuasifs. La PRT (Brehm, 1966 ; Brehm et Brehm, 1981) stipule que, quand sa liberté est perçue comme menacée, l'individu va être motivé pour essayer de rétablir cette liberté. Cette théorie émane du fait que les êtres humains doivent satisfaire des besoins primaires pour survivre et, « *avec un niveau minimum de connaissances valides sur lui-même et son environnement, la liberté de choisir parmi différents comportements possibles va généralement aider l'individu à survivre et prospérer* » (Brehm, 1966 : 2). Selon la théorie de la réactance, les individus s'attendent à être libres d'adopter certains comportements, comme fumer une cigarette ou choisir ce qu'ils vont manger pour le dîner. La notion de liberté n'est pas une notion générale, il ne s'agit pas de « *considérations abstraites mais de réalités comportementales concrètes* » (Brehm, 1981 : 12). Cependant le concept de comportements libres doit être étendu, en plus des actions, aux émotions et attitudes (Brehm, 1966 ; Wicklund, 1974).

Si ces libertés de choix sont remises en cause, un état motivationnel aversif va survenir : c'est la réactance. En effet, puisque les individus ont certaines libertés, n'importe quelle pression exercée sur eux limitant ou empêchant cette liberté va constituer une menace. Même un évènement extérieur, comme la météo, peut être perçu comme une menace s'il les empêche d'exercer librement leurs actions. Dans les campagnes de communications préventives, c'est l'influence sociale, normative, que le message dégage qui pourra être perçue comme une menace de la liberté individuelle.

La réactance psychologique peut donc être définie comme l'état motivationnel qui peut être enclenché quand une liberté est supprimée ou menacée de suppression. La théorie suggère donc que, quand une liberté est supprimée ou menacée de suppression, l'individu va être motivé pour rétablir cette liberté, essayer de restaurer, retrouver sa liberté. La restauration la plus directe sera, par conséquent, d'adopter un comportement exactement inverse à l'action qui est recommandée. Dillard et Shen (2005) décrivent les autres options choisies par les individus pour restaurer leur liberté menacée : 1) une préférence plus forte pour le choix menacé, 2) un dénigrement de la source de la menace, 3) la négation de l'existence d'une menace, 4) la mise en place d'une autre action pour laquelle l'individu se sent plus libre, afin de regagner un sentiment de contrôle (Wicklund, 1974). En conséquence, la PRT se compose de quatre éléments essentiels : la liberté, la menace perçue de liberté, la réactance et la restauration de la liberté. Un schéma est proposé en figure afin d'illustrer la théorie psychologique de la réactance.

*Figure N°2 : Esquisse de schéma illustrant la théorie psychologique de la réactance (PRT)*



Source : Brehm 1966

Afin de clarifier le rôle que la réactance peut jouer dans le processus de persuasion des messages de santé, il est utile d'examiner le construit d'un point de vue conceptuel : la réactance peut être définie à travers ses antécédents et ses conséquences. D'abord, la réactance a comme plus proche antécédent la menace perçue de liberté. La réactance est « l'état émotionnel qui peut être enclenché quand une liberté est supprimée ou menacée de suppression » (Brehm et Brehm, 1981). De plus, la réactance va avoir comme conséquences les efforts faits par les individus pour rétablir leur liberté menacée par le biais de moyens directs ou indirects.

Selon Fisher (2010 : 90), « la réactance peut être définie comme une résistance individuelle aux pressions sociales, qui s'exprime par le développement d'une motivation négative, liée au sentiment d'une perte de son indépendance à vouloir retrouver sa liberté »

Qualifions de « libres » les comportements dans lesquels un individu peut effectivement s'engager à un moment ou à un autre ; ils peuvent être de toute nature (agir, exprimer une opinion, etc ...), pourvu qu'ils soient réellement accessibles à l'individu, qui doit pouvoir choisir parmi des comportements possibles celui qu'il juge plus adéquat à la satisfaction de ses « désirs » ou de ses « besoins ». A chaque fois que la liberté de s'engager dans un ou plusieurs de ces comportements libres est éliminée ou menacée de l'être, l'individu fera preuve d'une activation émotionnelle orientée « à l'encontre » de toute autre atteinte à sa liberté et /ou vers une restauration de la liberté déjà menacée ou éliminée. C'est cet état émotionnel qui a été qualifié de « réactance psychologique » par Brehm (1966).

L'ampleur ou l'importance de cette réactance psychologique est fonction de trois facteurs :

- D'abord la réactance sera d'autant plus grande que le comportement éliminé est important pour le sujet. L'importance est définie par la valeur instrumentale d'un comportement donné, c'est-à-dire par sa capacité à réduire un besoin particulier aux yeux des sujets. Elle dépend de plus de l'importance de ce comportement relativement à celle d'autres comportements libres disponibles dans une situation ;

- Ensuite, la réactance sera d'autant plus grande que la proportion de comportements éliminés sera plus grande, relativement à l'ensemble des comportements libres, disponibles et pertinents. De même plusieurs comportements peuvent être éliminés à la fois, souvent par (implication) lorsque les comportements sont liés entre eux ;

- Enfin la réactance sera d'autant plus grande que la menace est forte, c'est à dire que la probabilité que le comportement soit effectivement éliminé augmente. Lorsque la menace provient d'un agent humain, cette pression sera d'autant plus grande que le pouvoir social de l'agent sera grand. Notons encore que pour qu'une menace soit perceptible par un individu, elle n'a pas besoin de lui être adressée directement : l'observation de la menace ou de l'élimination effective d'un comportement chez une autre personne suffit à générer chez le sujet un sentiment de réactance.

A l'instar de la théorie de la dissonance, la théorie de la réactance se caractérise par le fait qu'aucune évaluation directe de cet état ne semble possible : il ne peut qu'être inféré à partir des conséquences comportementales d'un tel état d'activation émotionnelle (ainsi les sujets optent plus souvent pour le choix menacé, ou évaluent plus positivement un objet ou un comportement prohibé).

Ce recouvrement de la liberté, peut être direct ou indirect, par implications. La condition nécessaire à un recouvrement direct de la liberté est que le comportement soit accessible, donc que la menace ne soit pas irréversible. Dans le cas spécifique des menaces venant d'une source humaine (comme dans le cas de tentative d'influence), la réactance provoquera une résistance à la pression sociale. Dans ce cas, il existera deux « forces » en présence : celle de persuasion et celle de réactance.

L'effet de la réactance ne se manifestera donc pas forcément par un effet négatif (une « influence négative », par exemple), mais aussi parfois par une simple diminution de la positivité d'un effet (du degré de l'influence, par exemple).

Lorsqu'un comportement a été éliminé de manière irréversible, la réactance ne pourra se manifester qu'indirectement, par l'activation d'un comportement qui est relié au comportement éliminé. Cette « implication » peut s'étendre aux agents sociaux : la liberté d'un comportement peut être rétablie symboliquement par autrui, lorsque celui-ci réalise le comportement prohibé. Inversement, la liberté peut être recouvrée en tentant de convaincre autrui de réaliser le comportement éliminé. On trouve là une explication des phénomènes de prosélytisme, complémentaire à celles de la dissonance cognitive (Festinger, Ricken et Schachter, 1956).

La théorie de Brehm ainsi succinctement présentée, souligne la nature intra-individuelle de l'explication qui est donnée à la série (souvent disparate) de comportements qui relèvent de cette théorie. La réactance apparaît en fait comme un de ces universaux qui caractérisent l'approche psychologique : la réactance est un état émotionnel de l'organisme, considéré individuellement, dont on a atteint le besoin de liberté. Ce n'est alors qu'incidemment que le social intervient (le plus souvent au travers de relations inter-individuelles du genre (influence sociale) dans la réactance. Cependant il n'intervient qu'à titre auxiliaire : autrui *peut* constituer l'un des agents de menace de la liberté qui active un tel état émotionnel, mais nul besoin cependant que l'agent soit social ; de même autrui *peut* constituer une modalité de recouvrement de l'autonomie, donc de satisfaction du besoin de liberté. De même lorsque la théorie s'applique aux processus notamment d'influence sociale (puisque la source d'influence peut parfois induire une menace de l'autonomie de jugement, ou de comportement), il n'y a que simple transposition du psychologique au « social ». Ainsi la réactance est-elle à la fois de nature individuelle (prenant son sens dans l'organisme) et universelle (n'avons-nous pas tous besoin de liberté ?).

### ***1-3-14-1 Réactance psychologique et articulation psychologique***

Pour les phénomènes considérés comme relevant de la réactance, il s'agira donc aussi de considérer les diverses explications possibles, et de tenter de les intégrer. On a déjà vu une première explication, donnée par Brehm: elle se réfère à des processus que l'on saisit au niveau de l'individu. A un second niveau cependant on mettra ces processus intra-individuels en

rapport avec les relations interpersonnelles immédiates qui leur donnent un sens. On le fera essentiellement en montrant comment les phénomènes dits de réactance relèvent en fait de tentatives de préservation ou d'obtention d'une identité (personnelle) spécifique. Mais c'est encore là une approche traditionnelle de la psychologie sociale, dont les tendances principales consistent effectivement à approcher les phénomènes (sociaux) en termes de mécanismes psychologiques intra-individuels et de relations entre individus (dans le cas précis, on pourra se référer à une théorie de la comparaison sociale). Cependant, et c'est l'apport nécessaire d'une nouvelle perspective en psychologie sociale, il s'agit de mettre en rapport les explications relevant des deux premiers niveaux d'analyse avec les dynamiques sociologiques qui traversent une société. Donc il s'agira d'abord de voir comment cette réactance apparaît différemment selon les positions sociales qu'occupent les individus, selon les rapports de domination notamment qui relient ces individus aux sources de la menace, au travers notamment d'identifications sociales dans des rapports entre groupes. Ce sera l'occasion de voir comment la réactance constitue une illusion d'autonomie: elle relèvera alors aussi d'un quatrième niveau d'analyse, de l'idéologique qui masque les rapports de pouvoir; on verra ainsi qu'effectivement la réactance psychologique apparaît surtout lorsque le rapport de pouvoir est d'une manière ou d'une autre occulté.

#### ***1-3-14-2 Réactance comme motivation intra-individuelle***

Comme le soulignent Moscovici et Plon (1968 :488), la réactance psychologique est expliquée en termes intra-individuels, « dans la mesure où elle est présentée par son auteur comme la théorie d'un mécanisme apparaissant chez tout individu dont la liberté est menacée, quelle que soit la nature personnelle ou impersonnelle de l'agent menaçant. Or si la réactance est un état émotionnel dont les conséquences n'ont été étudiées qu'au niveau de réactions individuelles, cela ne signifie pas pour autant qu'un tel état est activé quelle que soit la nature de la menace: « ... *en dépit de son ingéniosité expérimentale, de son argumentation théorique, Brehm ne parvient pas à opérationnaliser un agent qui n'est pas dans le meilleur des cas un caractère humanoïde, qui ne renvoie pas symboliquement à un agent personnel* » (Moscovici et Plon, 1996 : 488). Ainsi Brehm considère comme exemple de menace impersonnelle, dans une expérience portant sur les comportements d'achat, la remise aux clients d'un carton anonyme qui les engage fortement à acheter un produit déterminé (moyennant un remboursement plus élevé que la valeur d'achat du produit). Il n'est pourtant pas difficile d'imaginer que les sujets ont pu entrevoir au travers de ce carton anonyme la pression exercée par l'agence commerciale ayant commandité ce type de publicité pour son produit. De plus,

lorsqu'une menace est symbolisée par le hasard, la réactance n'apparaît pas. L'explication des phénomènes de réactance en termes de motivation purement intra-individuelle semble donc pour le moins incomplète. Voyons alors les significations qu'ils prennent au niveau de relations inter-individuelles.

### ***1-3-14-3 Réactance comme différenciation interindividuelle***

Considérons une série d'expériences qui, selon Brehm illustrent le rôle de l'importance de la situation pour qu'apparaisse la réactance. Dans une première expérience (Brehm 1966) on demande à des sujets de choisir une tâche (parmi deux) à effectuer lors de l'expérimentation. Pour certains sujets, la recherche est présentée comme un simple sondage servant à planifier une expérience, alors qu'à certains autres elle est présentée comme une situation d'évaluation de la personnalité. Au moment de choisir, un compère conseillait au sujet de choisir l'une des deux tâches, ce qui constituait une atteinte à la liberté de choix du sujet. Relativement à une condition contrôle (où aucune pression n'est effectuée) les sujets choisissent plus souvent la tâche non conseillée par le compère. Dans une autre expérience (Wicklund et Brehm, 1968) on fait croire à certains sujets qu'ils sont compétents pour juger des candidats à un certain poste, et à d'autres qu'ils sont incompetents.

Pour les deux catégories de sujets une menace faible était introduite par un membre du groupe reconnu comme compétent qui donnait simplement son avis quant à la meilleure des deux candidatures; pour d'autres sujets de même catégories, la menace était forte: ce membre compétent confirmait catégoriquement que l'un des candidats était meilleur, sans aucun doute possible, ce qui constituait une atteinte à la liberté de choix du sujet. Les résultats montrent que seuls les sujets compétents réagissent selon les hypothèses de la théorie de la réactance en choisissant plus souvent le candidat rejeté par la source d'influence.

Dans les deux cas l'interprétation des auteurs souligne le rôle de l'importance de la situation, donc de l'évaluation intra-individuelle de l'intensité de la menace. D'autres explications, plus relationnelles, sont cependant possibles. On peut ainsi penser que l'identité des sujets a été menacée dans les deux expériences : dans le premier cas la personnalité du sujet risque d'être évaluée en fonction de sa complaisance éventuelle, et dans le second cas le sujet ne pouvait exprimer la compétence qu'on lui avait reconnue qu'en répondant différemment d'un autre membre compétent.

L'interprétation peut donc se faire en termes de différenciation (Lemaine, 1975) et relève alors d'une articulation de réactions individuelles à des situations interpersonnelles caractérisées par une menace de l'identité propre des sujets.

Une explication similaire peut s'appliquer à une troisième expérience (Worchel et Brehm 1970), dans laquelle une réaction négative à une forte pression à la conformité n'apparaît que pour les sujets dont l'opinion était proche de celle de la source. À suivre les auteurs, les sujets les plus en désaccord avaient déjà exercé leur liberté du seul fait d'être en désaccord, ce qui n'était pas le cas pour les sujets en accord avec la source. On peut tout aussi bien supposer qu'une dissimulation ait exprimé la volonté des sujets de se montrer différents d'une source d'influence tentant de leur imposer ses vues.

#### ***1-3-14-4 Réactance comme différenciation intergroupes***

Les différenciations constatées dans les rapports interindividuels, s'articulent également avec les appartenances catégorielles des sujets, en bref avec les positions qu'occupent les sujets dans un rapport social (intergroupes ou inter catégorial) donné. Les illustrations expérimentales en sont données par Brehm (1966) même et ses collaborateurs. Ainsi, dans une expérience de Brehm et Weiner (Brehm, 1966), les sujets étaient les clients d'un centre commercial qui, à leur entrée dans un magasin, recevaient une carte les enjoignant à acheter un pain x. Deux types de menace étaient introduits. D'abord, au niveau de la formulation de la demande: « Veuillez s'il vous plaît acheter ... » ou « il faut que vous achetiez ... », la dernière formulation constituant une menace de la liberté de choix. Ensuite, à la carte était jointe une somme d'argent correspondant au prix exact du pain x, ou une somme légèrement supérieure, indiquant clairement qu'une pression était exercée pour que soit acheté le pain x. Les résultats montrent que les femmes achetaient significativement moins de pain dès qu'une menace quelconque était introduite. Les hommes, au contraire, achetèrent d'autant plus le pain x que l'incitation à l'acheter était forte, ce qui ne correspond en rien aux attentes de la théorie de la réactance. L'explication de Brehm (1966), pour cet effet inattendu est que les hommes connaissent et discriminent moins les produits. On peut aussi tenir compte du fait que dans la société américaine dans laquelle s'est réalisée cette expérience les comportements d'achat faisaient partie des caractéristiques stéréotypiques de l'appartenance sexuelle féminine, dans un rapport de domination fondé sur la différenciation sexuelle. Ces comportements seraient alors essentiels à l'affirmation d'une identité psychosociale pour les consommatrices. Ces comportements au contraire ne font pas au même degré partie du stéréotype masculin, et ne sous-tendent pas l'identité masculine. On

peut alors reprendre l'idée d'une différenciation sociale, positionnelle «et non plus simplement interpersonnelle, au travers de laquelle les femmes auraient sauvé leur identité sexuelle, en exprimant leur compétence et autonomie au travers du refus de l'achat du pain x.

Dans une autre expérience des étudiants écoutaient un plaidoyer en faveur de l'enseignement programmé, qui dans une condition de faible menace se terminait par une simple proposition d'adopter les « machines à apprendre » à l'université, et qui dans une situation de forte menace se terminait par une injonction : « les étudiants doivent de toute manière être d'accord ». La source était présentée soit comme un étudiant, soit comme un pédagogue de l'université. L'influence fut importante dans toutes les conditions, sauf dans celle où la menace forte provenait d'un professeur.

Pour expliquer l'absence de réactance avec la source étudiante, Brehm (1966), argue que les étudiants n'ont pas dû être pris au sérieux... Pourquoi ne pas expliquer le refus face à la menace présentée par un professeur par une différenciation face à une source de domination, rappelant (par ses attitudes excluant le compromis) à la conscience des sujets le rapport de pouvoir dans lequel ils se trouvent placés, dans le climat de crise de la fin des années 60? Ces réactions de « réactance » auraient alors signifié non pas un besoin intra individuel de liberté, mais l'affirmation d'un antagonisme dans un rapport éminemment social de pouvoir.

### ***1-3-14-5 Réactance comme fonctionnement idéologique***

Si l'on a illustré l'articulation de la réactance psychologique avec des positions sociales dans un rapport de pouvoir, notamment par une distanciation des « dominés » relativement à des « dominants », l'existence d'un pouvoir repose cependant essentiellement sur l'assujettissement de l'individu à ce pouvoir. Montrons alors en quoi la « réactance » peut exprimer un jeu subtil et complexe de l'idéologie.

La théorie de la réactance repose en fait sur un paradoxe. Elle stipule en effet que plus la menace augmente, et plus la réactance se manifestera de façon marquée ; elle propose aussi un axiome limitatif que l'on pourrait considérer comme contradictoire, à savoir que la réactance n'apparaît que si le sujet considère les comportements menacés comme livrés à son libre arbitre. Or, l'importance de la menace devrait être supérieure lorsque l'on supprime non pas seulement une possibilité lors d'un choix mais que l'on supprime de fait le choix lui-même.

En effet, des expériences de Brehm (1966), le confinement, la réactance n'apparaît que lorsque le sujet se voit assurer un choix avant que n'intervienne la menace. Paradoxalement donc, le sujet ne « revendique » sa liberté que lorsqu'il est déjà « libre »! Lorsque sa liberté est le plus menacée, puisqu'on ne lui donne pas la liberté de choix, au lieu de recouvrer cette liberté, il accepte son assujettissement. Illustrons ce fonctionnement social dans le domaine de la liberté politique d'expression, en revenant sur notre exemple initial relatif à la signature d'une pétition.

Les sujets des deux expériences de Heilman (1976) sont donc des passants à qui l'on propose de signer une pétition en faveur d'un contrôle immédiat des prix sur le plan fédéral aux États-Unis. Une dizaine de signatures figuraient déjà sur chaque pétition, à laquelle était attachée une carte donnant une information sur la position prise soit par un représentant d'une association de citoyens, soit par un officiel fédéral important. Dans une condition de menace faible, les sujets étaient informés du désaccord de la source d'influence avec le contenu de la pétition. Dans une condition de menace forte, la source s'opposait à ce que ce type de pétitions soit autorisé.

Dans la condition de menace avec intimidation, non seulement la source s'opposait formellement à ce type de pétition, mais annonçait clairement son intention de prendre note du nom de tous les signataires, ce qui constitue donc la menace la plus forte, l'expression démocratique des opinions. Les résultats montrent que conformément à la théorie de la réactance, plus la menace est forte, et plus les sujets s'engagent dans l'expression de leur opinion (c'est à dire signent la pétition). Une exception cependant : lorsque l'agent officiel menace de prendre note des signataires, explicitant ainsi son pouvoir potentiel, les sujets ne signent plus la pétition. Or, c'est dans cette condition que l'on pourrait attendre le plus de réactance, puisque la menace est de fait la plus forte ; la réactance ne s'exprimerait donc ouvertement que quand le sujet est déjà libre ou du moins il ne subit aucune entrave, lorsqu'en réalité le rapport de pouvoir est occulté. Comme le montre la seconde expérience qui propose une condition d'anonymat dans laquelle le sujet n'a pas à donner son nom et son adresse, et où donc il est invisible pour le pouvoir ; dans ce cas effectivement, plus la menace est forte, et plus le sujet recouvre son autonomie en signant la pétition. Là aussi cependant le rapport de pouvoir est occulté, dans la mesure même où il ne peut s'actualiser dans aucune répression notamment.

C'est donc une illusion d'autonomie qu'exprime le phénomène de réactance : lorsque le sujet se voit rappeler son autonomie de sujet libre (de citoyen), il agit parfois en homme libre ; lorsque le même pouvoir lui rappelle sa position de dominé, qu'il le « remet à sa place » (de

travailleur, d'employé, dépendant), il agit parfois comme homme assujéti. En bref, le sujet agit soit selon l'idéologie du citoyen libre, soit selon sa position, lorsqu'elle lui est «rappelée» par l'expérimentateur (agent de ce pouvoir), ou par un officiel, autre représentant de ce pouvoir. N'est-ce pas là un fonctionnement caractéristique de l'« interpellation » du sujet ? (Althusser 1976 :121) « *l'individu est interpellé en sujet (libre) pour qu'il se soumette librement aux ordres du sujet, donc pour qu'il accepte (librement) son assujétissement, donc pour qu'il accomplisse tout seul les gestes et actes de son assujétissement, il n'est de sujets que par et pour leur assujétissement. C'est pourquoi ils "marchent tout seuls" ».*

### ***1-3-14-6 Menace perçue de liberté***

La théorie psychologique de la réactance place comme concept central la liberté individuelle ou autonomie individuelle perçue. Gardner (2010) explique que si les individus perçoivent une diminution de ces libertés, ils vont réagir immédiatement par un état motivationnel aversif, la réactance. Dans le cadre de communications, l'objectif étant souvent persuasif, le message peut donc être perçu comme une menace pesant sur une liberté. Ainsi, Brehm postulait déjà en 1966 que n'importe quel message persuasif pouvait potentiellement être perçu comme une menace à la liberté personnelle.

L'amplitude de la réactance sera positivement reliée à l'importance du comportement menacé pour l'individu et à l'importance de la menace pesant sur une liberté donnée (Brehm et Brehm, 1981 ; Burgoon & al. 2002). Evidemment, la valeur donnée à la liberté de telle ou telle action sera relative et non homogène, puisque chaque individu pourra lui donner la valeur propre qu'il lui accorde. Elle sera même fluctuante pour une même personne, car l'importance accordée par un individu à une liberté particulière variera tout au long de sa vie, la réactance étant ainsi qualifiée de non-stagnante. Seeman et al. (2008) suggèrent que ces libertés suivent un « *continuum d'importance* », et plus la liberté menacée a de l'importance pour l'individu, plus la réactance sera forte face à une menace perçue de privation de cette liberté. Seeman et al. (2008), sur la base des travaux de Fogarty (1997), expliquent même que si la réactance peut exister en réponse à une menace directe d'une liberté menacée, elle peut aussi surgir en réponse à une menace indirecte, c'est à dire une menace liée au comportement menacé ou restreint, ou après qu'un comportement moins important ait été impacté.

### *1-3-14-7 Restauration de cette liberté*

La recherche a montré que les individus exprimant de la réactance vont développer des attitudes négatives par rapport à la situation de départ (Dillard et Shen, 2005 ; Rains et Turner, 2007) et des intentions de comportement opposées au message (Buller, Borland et Burgoon, 1998).

Brehm (1981) affirme que les individus peuvent restaurer leur liberté perdue ou menacée en répondant de manière opposée à la menace ou en adoptant le comportement similaire à celui décrit avec la menace. Ils vont le faire de manière affective, cognitive ou conative, de manière à rétablir la liberté précédemment menacée. Quick et Stephenson (2007) ont classifié les comportements de restauration de la réactance selon le type d'effets induits :

- Effets boomerang (« *boomerang effects* ») ; il s'agit d'adopter le comportement menacé, c'est-à-dire d'aller à l'encontre du message en ayant exactement le comportement inverse à celui recommandé.

- Effets boomerang liés (« *related-boomerang effects* ») : ces effets sont exercés lorsque le coût du comportement inverse à celui recommandé est trop élevé pour l'individu pour qu'il s'y adonne. Il va donc adopter un comportement proche, lié, sans adopter le comportement interdit.

- Effets boomerang indirects (« *vicarious-boomerang effects* ») : dans ce cas là également, les coûts du comportement incriminé sont trop importants. L'individu va rétablir sa liberté menacée en observant d'autres individus avoir ce comportement.

Quick et Stephenson (2008) illustrent les différents effets par cet exemple : Rob, Crystal et June viennent de voir à la télévision, une communication mettant les jeunes en garde contre les drogues. Rob décide de prendre la drogue concernée (effet boomerang). Crystal, quant à elle, décide d'aller fumer une cigarette dehors (effet boomerang lié). June va profiter de l'opportunité qui lui est donnée d'être avec Rob et Crystal qui, chacun à leur manière, vont adopter un comportement inverse à celui recommandé, ce qui lui permettra de restaurer indirectement sa liberté (effet boomerang indirect).

La théorie de la réactance permet ainsi de comprendre l'antécédent fort du concept, la menace perçue de la liberté, et les conséquences de la réactance, la tentative de restauration de liberté. Cependant, à l'origine, elle ne propose pas de mesure possible de la réactance. De plus,

elle ne caractérise pas la réactance, et notamment dans quelle mesure la réactance peut être liée à une situation ou à une caractéristique individuelle.

#### ***1-3-14-8 Réactance situationnelle ou dispositionnelle***

Pour appréhender la réactance dans son ensemble, il faut prendre en compte que le concept de réactance renvoie également à une réactance dispositionnelle, proche d'un trait de l'individu. Et si l'un des objectifs d'une communication santé est d'éviter de créer de la réactance auprès du public visé, donc situationnelle ou contextuelle, il faut comprendre que le niveau de réactance ne va pas être uniforme pour tous les individus. Brehm, déjà, en 1966, avait noté que la même situation n'allait pas engendrer le même niveau de réactance pour tous. Les chercheurs ont ainsi été amenés, plus récemment, à considérer une réactance dispositionnelle (Roux, 2007), nommée également trait de réactance, exemple la réactance comme trait de personnalité (Hong et Faedda, 1996 ; Shen et Dillard, 2005). Ceci induit que ce trait se trouve donc être spécifique à chaque individu. Il va ainsi venir modérer le niveau de réactance situationnelle générée par une situation ou un *stimulus*. De plus, une même situation ne va pas générer le même niveau de réactance situationnelle pour un même individu à différentes étapes de sa vie, puisqu'il sera expliqué ci-après que le trait de réactance évolue avec l'âge, par exemple. Le niveau de réactance situationnelle serait donc modéré par le trait de réactance de l'individu au moment où la situation apparaît.

Dowd et al (2001), ainsi que Seibel et Dowd (2001) ont montré une association positive entre autonomie, déni, domination, indépendance, manque de conformité, manque de tolérance et le trait de réactance. Or, les individus ont des niveaux différents de désir d'autonomie, de domination, etc, (Wicklund, 1974). De même, certaines variables, comme l'âge notamment, peuvent aussi être corrélées avec le niveau de trait de réactance. En particulier, les adolescents se situent à un âge qui les conduit à être particulièrement en rébellion contre toute forme d'autorité. Ce qui peut bien sûr être mis en lien avec le trait de réactance puisque « *la recherche suggère que les individus ayant une réactance-trait élevée sont ceux qui sont en opposition avec l'autorité sous toutes ses formes* » (Quick et Stephenson, 2008 : 449). Hong *et al.* (1994) ont ainsi montré que le trait de réactance était plus élevé pour les jeunes et décroissait avec l'âge (pour une synthèse des liens entre traits de personnalité et trait de réactance, se reporter à l'ouvrage de Chadee, (2011).

Plusieurs études ont étudié le lien entre trait de réactance et état de réactance (Dillard et Shen, 2005 ; Quick et Stephenson, 2007). Par exemple, Dillard et Shen (2005) ont montré que des individus avec un trait de réactance élevé qui perçoivent un message menaçant leur liberté vont développer une réactance situationnelle plus forte que les individus avec un trait de réactance faible. De même, Miller *et al.* (2006), ont montré que le trait de réactance est un « *prédicteur saillant* » de comportements risqués comme celui de fumer. Le trait de réactance est ainsi considéré par certains auteurs comme un antécédent de la réactance situationnelle (Dillard et Shen, 2005).

Cette première partie permet d'appréhender le concept de réactance. La réactance situationnelle se déclenche lors d'une situation où un individu va sentir sa liberté menacée. Il va alors tenter de restaurer sa liberté. La réactance va être d'autant plus forte qu'il possède un trait de réactance élevé. Cependant, les premiers auteurs qui se sont penchés sur la réactance n'ont pas proposé de mesure possible pour ce construit, stoppant par là même, les occasions de vérifier l'apparition de la réactance lors d'une communication et, le cas échéant, de s'en prémunir pour éviter ses éventuels effets préjudiciables. Toutefois, récemment, la recherche a évolué sur le sujet, proposant une mesure possible via le modèle dit « entrecroisé de la réactance ».

#### ***1-3-14-9 Mesure possible de la réactance situationnelle via le « modèle entrecroisé de la réactance »***

Pour Brehm (1966), le caractère éphémère et complexe de la réactance la rendait impossible à mesurer. Pourtant, Dillard et Shen (2005), en prenant en compte la réactance comme phénomène cognitif et affectif ayant lieu suite à une perception de menace de liberté, vont proposer une mesure possible. Aussi, suite à une première sous partie présentant le problème de mesure de la réactance, une deuxième sous-partie présentera le modèle proposé par Dillard et Shen (2005) comme mesure de la réactance. Une dernière sous-partie proposera de montrer les études ayant déjà validé l'intérêt de cette mesure et une amélioration possible de cette dernière.

#### ***1-3-14-10 Problème de mesure du construit***

Si la réactance n'a pas été employée dans les modèles expliquant l'échec d'une communication, c'est parce que les efforts pour mesurer la réactance situationnelle ont été

bloqués suite à la déclaration de Brehm (1966) pour qui, elle était impossible à mesurer. La réticence apparente du propre concepteur de la théorie, Brehm, à propos de la mesure de la réactance vient du statut de cette dernière, puisque, pour lui, il s'agit d'une variable d'intervention, hypothétique et éphémère : « *aussi nous ne pouvons mesurer la réactance directement mais nous pouvons émettre l'hypothèse de son existence, afin de prédire un ensemble d'effets comportementaux* » (Brehm & Brehm, 1981).

Gardner (2010) résume les difficultés à maîtriser le processus de la réactance : le mélange de cognitions, d'affect, d'intention comportementale et de comportement dans un processus de développement de réactance, de réaction et de tentative de restauration de sa liberté ont compliqué les tentatives de compréhension du modèle et de la nature même de la réactance.

Alors que la théorie de la réactance pourrait être appliquée et servir à comprendre certains échecs de campagnes préventives à persuader les individus, les limites posées par son propre auteur ont suffi à écarter la réactance des modèles testés. Or, Dillard et Shen (2005) ont travaillé sur le construit de réactance et proposé un modèle permettant une mesure indirecte de la réactance situationnelle.

#### ***1-3-14-11 Présentation du modèle de Dillard et Shen (2005)***

Dillard et Shen (2005) ont répertorié dans la littérature quatre moyens distincts de caractériser la réactance afin de mieux l'appréhender :

1) La réactance vue comme purement cognitive (dans la tradition de la recherche cognitive, exemple (Petty et Cacioppo, 1986), ou dans les travaux réalisés sur les manifestations cliniques de la réactance, exemple (Kelly et Nauta, 1997). De ce point de vue, sa mesure en est facilitée, puisqu'elle peut être alors mesurée comme une contre-argumentation au message de la communication santé.

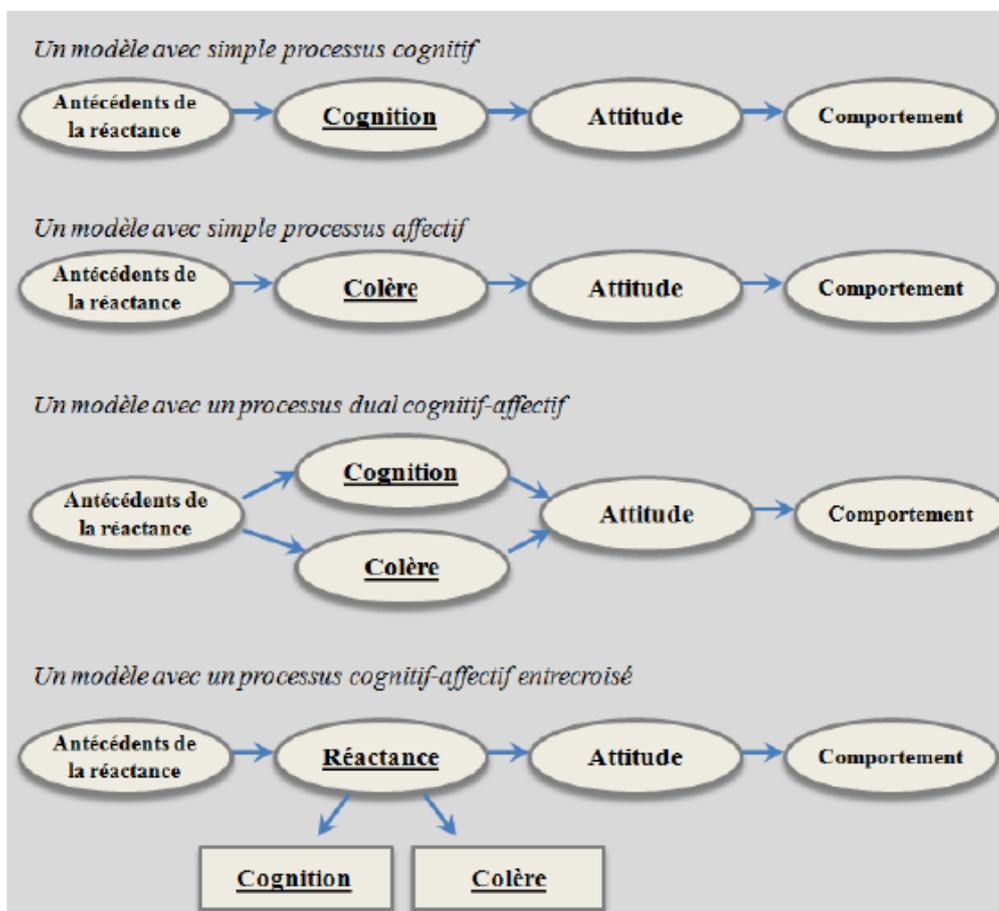
2) La seconde approche est affective. Elle a été développée notamment par Dillard et Meijnders (2002), après que ces auteurs aient découvert des similitudes entre les effets de la réactance et les évaluations menant à la colère, permettant de percevoir la réactance, en tout ou partie, comme une émotion. Dillard et Shen (2005) expliquent d'ailleurs que cette perspective se rapproche de celle de Brehm (1966) qui décrit la réactance comme l'expérience de sentiments hostiles et agressifs (Seltzer, 1983 ; White et Zimbardo, 1980 ; Wicklund, 1974).

Cette approche est également mesurable, en l'opérationnalisant via une échelle mesurant la colère vécue par le sujet.

3) Une troisième option a pu être envisagée : la réactance comme ayant des effets cognitifs et affectifs. Dans le même oscillage le modèle des réponses parallèles de Leventhal (1970), l'individu peut avoir des réactions affectives et/ou cognitives suite à son exposition à un message persuasif, ces réactions entraînant des effets différents et spécifiques sur sa réponse face au message (Dillard et Peck, 2000).

4) Enfin, la dernière possibilité suggère que la réactance est le résultat de composantes affectives et cognitives. La réactance situationnelle se mesure donc comme un construit latent composé de colère et de réactions cognitives non favorables et négatives. Mais ces composantes sont entrecroisées, contrairement au troisième modèle, ce qui signifie que leurs effets sur la persuasion ne peuvent être séparés.

*Figure n° 3 : Schéma des 4 modèles de réactance*



Source : Dillard et Shen (2005)

Dillard et Shen (2005) ont montré dans leur recherche que le dernier modèle, le modèle entrecroisé, était le plus abouti pour mesurer et appréhender l'effet de la réactance sur la persuasion. Aussi, ces auteurs ont préconisé d'opérationnaliser l'état de réactance comme une variable latente se composant de cognitions non favorables et d'émotions négatives, en l'occurrence de la colère. En effet, Dillard et Shen (2005) ont montré que les cognitions négatives que les individus reportaient avoir eues en lisant le message, c'est à dire les pensées négatives qu'ils ont eues vis-à-vis du message, ajoutées à la colère, prédisent des résultats inverses à ceux attendus en terme d'attitudes et de comportements. Les auteurs l'ont testé dans deux contextes de prévention bien différents : la prévention de la vitesse excessive au volant et la prévention de l'hygiène dentaire avec l'utilisation du fil dentaire. Ce modèle entrecroisé de la réactance (ou Intertwined Process Model, IPM) offre ainsi une mesure de celle-ci, ce qui permet de la réintroduire dans les modèles de persuasion des communications santé. Il est à noter que les auteurs ont montré que le modèle dans lequel les affects et les cognitions interagissent, le modèle entrecroisé, donne de meilleurs résultats prédictifs que le modèle dual.

Dillard et Shen (2005) ont donc permis de caractériser la réactance comme étant une combinaison d'une émotion négative, la colère, et de cognitions également négatives envers le message. De plus, ils ont caractérisé la réactance comme étant situationnelle et ont ainsi ajouté un antécédent à cette réactance : un trait de réactance. De ce fait, la réactance situationnelle sera fonction non seulement de la menace perçue de liberté du message mais également du trait de réactance de l'individu confronté au message. Telle que présentée d'ailleurs, cette conclusion suggère également que le trait de réactance pourrait être aussi vu comme un modérateur de l'effet de la perception de menace de liberté sur ses conséquences.

Selon la théorie de la réactance psychologique, la réactance situationnelle suit immédiatement une menace perçue (Brehm, 1966 ; Brehm et Brehm, 1981). Aussi, les auteurs estiment que la réactance situationnelle est un processus en deux étapes qui implique de modéliser ensemble une vérification du déclenchement et une mesure de la réactance situationnelle. La première étape se produit quand l'individu perçoit la menace de sa liberté. La menace perçue de liberté fonctionne donc comme un antécédent de la réactance. A cette étape vient s'ajouter le trait de réactance qui va influencer le niveau de réactance situationnelle générée. La deuxième étape est la réponse à cette menace, avec une réponse qui est la combinaison de colère et de cognitions négatives. Cette approche en deux étapes, qui prend en compte la menace perçue et l'état de réactance comme médiateurs entre les caractéristiques du

message déclenchant de la réactance et la restauration de la réactance a été confirmée au plan empirique (Quick & Considine, 2008).

La mesure, entièrement détaillée comprend :

- a) une vérification sur la menace perçue afin de valider que le message est bien perçu comme une menace de liberté (Dillard & Shen, 2005) ;
- b) la mesure du trait de réactance;
- c) le déclenchement de la colère;
- d) les cognitions négatives générées. Le problème de cette dernière mesure est qu'elle est réalisée via une question ouverte, qui est ensuite codée en quatre étapes par un minimum de deux codeurs, d'où une complexité forte de la mesure.

### ***1-3-14-12 Intérêt du modèle entrecroisé de la réactance et amélioration possible***

Dillard et Shen (2005) ont validé le modèle entrecroisé de la réactance dans deux contextes (consommation d'alcool et utilisation de fil dentaire). Quick et Stephenson (2007) ont testé l'opérationnalisation proposée par Dillard et Shen (2005), de l'état de réactance sur des étudiants dans le contexte de campagne télévisuelle pour le préservatif et ont également validé l'intérêt de mesurer l'état de réactance comme une variable latente caractérisée par les cognitions négatives et la colère. Quick et Considine (2008) ont montré, quant à eux, que cette opérationnalisation de l'état de réactance constitue également une mesure valide auprès d'un public adulte. Rains et Turner (2007) arrivent à une conclusion identique. Ces premiers travaux effectués sur le modèle entrecroisé de la réactance sont donc prometteurs et permettent d'affirmer qu'il est possible, indirectement, de mesurer la réactance.

L'opérationnalisation de la réactance telle que proposée par Dillard et Shen (2005) représente une réelle avancée dans le domaine. Cependant, deux points restent quelque peu problématiques. Le premier renvoie à une question d'ordre conceptuel qui a des retentissements sur la dimension méthodologique, alors que le second renvoie à une question d'ordre méthodologique uniquement. En effet, l'intégration d'un trait dans une mesure d'un état semble assez étonnante. Si le fait que le trait de réactance puisse influencer sur un état de réactance n'est en soi guère surprenant, il est en revanche plus problématique de le prendre en compte pour la mesure du trait. Il semblerait donc plus judicieux de n'envisager le trait que comme un

modérateur possible des effets de certaines situations/stimuli sur la réactance situationnelle ou de le considérer comme un antécédent mais en le distinguant par conséquent de la mesure de l'état. Concernant le second point, il renvoie au fait que la mesure proposée comporte une phase particulièrement lourde de codage des cognitions négatives. Or Gardner (2010), dans son travail doctoral en psychologie sur la réactance dans des communications santé autour du diabète, à notre connaissance non encore publié, propose une nouvelle mesure, plus facile à appliquer, qui permettrait une utilisation plus aisée du concept de réactance dans les modèles. Cette nouvelle mesure utilise deux échelles supplémentaires, déjà existantes dans la littérature, destinées à mesurer les cognitions non favorables au message : la volonté de contre-argumenter par rapport au message et une évaluation cognitive du message.

C'est sur ce débat que nous allons clore le cadre théorique de notre étude pour amorcer avec le cadre méthodologique qui nous permettra de mieux clarifier nos réflexions théoriques, ceci par les résultats que nous obtiendrons et l'analyse, l'interprétation et la discussion que nous en ferons.

### ***1-3-15 Travaux de Hajer Ben Lallouna Hafsia et Rim El Fray***

#### ***Laouiti (2012): Réactance psychologique des consommateurs face aux programmes de fidélisation : cas des cartes de fidélité dans la distribution***

L'objectif de ce travail de recherche a été d'étudier les facteurs conduisant à la réactance psychologique des consommateurs aux programmes de fidélité et ses effets. L'analyse des résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès de 300 consommateurs tunisiens d'une chaîne de distribution de cartes de fidélité a montré que certaines valeurs perçues, à savoir la découverte, la simplicité et l'appartenance, contribuent essentiellement à réduire la réactance psychologique des consommateurs. Les résultats ont également révélé l'importance de l'autonomie dans le comportement d'achat comme déterminant de la réactance. Ses effets portent notamment sur l'intention de rachat et le bouche-à-oreille négatif. Ces résultats ont permis de proposer des solutions aux marketeurs pour les aider à rendre plus efficaces les programmes de fidélité.

Les différents travaux en marketing relationnel montrent très souvent des résultats positifs des programmes de fidélisation. Cependant, ceux-ci peuvent générer des émotions négatives conduisant à des effets opposés à ceux recherchés. Ils peuvent être considérés comme une tentative de contrôle de la liberté de choix ou donner "des sensations de perte de contrôle susceptibles de générer" un sentiment d'hostilité envers l'entité responsable de cette restriction de liberté". Les programmes de fidélité sont alors rejetés, refusés ou abandonnés par les consommateurs (Darpy et Prim-Allaz, 2006)..

Dans le cas présent, ils conduisent à des réactions de réactance ou de rejet et conduisent à des effets contraires à ceux qu'ils sont censés développer.

Une revue de la littérature a montré que très peu de recherches ont exploré la relation entre réactance psychologique et programmes de fidélisation, notamment dans le domaine de la distribution. L'objectif de cet article est d'étudier ce lien. Il s'agit plus particulièrement de déterminer les facteurs conduisant à la réactivité psychologique des consommateurs face aux programmes de fidélité ainsi que ses effets.

Ce travail de recherche a un double apport. Sur le plan théorique, il enrichit les connaissances autour d'un concept largement utilisé en psychologie sociale, mais assez récent dans le domaine du marketing relationnel, à savoir la réactance psychologique aux programmes de fidélisation. De plus, il introduit de nouvelles variables dans cette relation, à savoir la propension relationnelle et la confiance des consommateurs. D'un point de vue managérial, cette recherche doit permettre aux distributeurs et managers de proposer des solutions pour réduire, d'une part, la réaction psychologique des consommateurs aux programmes de fidélité et, d'autre part, augmenter l'efficacité de ces programmes et la fidélisation des clients. . Ces solutions détermineront les valeurs recherchées par les clients et qui ne sont pas toujours présentes dans les programmes de fidélité actuels et expliqueront les effets de réactance psychologique. Cette recherche met en évidence les réactions, parfois négatives, des consommateurs face à des pratiques commerciales coûteuses (parfois plus de 60% du budget marketing) pouvant être considérées comme manipulatrices ou restrictives de liberté et de choix.

Cet article présente d'abord le cadre conceptuel et les hypothèses de recherche qui ont été soumises au test. Ensuite, la méthodologie de recherche a également été présentée. Enfin, les résultats des tests statistiques réalisés ainsi que les implications managériales ont été dévoilés.

### ***Cadre théorique de la recherche et génération des hypothèses***

Dans cette partie, il a d'abord été question de montrer comment les programmes de fidélité peuvent être rejetés par les consommateurs, un phénomène expliqué par la réactance psychologique. Ensuite, les chercheurs ont expliqué ses déterminants ainsi que ses effets, ce qui constitue la base théorique de leurs hypothèses de recherche.

### ***Réactance psychologique et programmes de fidélisation***

La « théorie de la réactance psychologique » de Brehm (1966) ou la « théorie du contrôle de la liberté » de Brehm et Brehm (1981) explique comment les gens se comportent lorsque leur liberté de choix est restreinte. Ainsi, lorsque les clients sentent que les entreprises tentent de les contrôler ou de les menacer, ils retirent ou rejettent le programme de fidélité (Darpy et Prim-Allaz, 2006) pour se défendre contre cette « agression ».

En effet, ce qui veut dire que les individus ont des libertés ancrées en eux qu'ils jugent importantes comme penser, ressentir ou agir (Brehm, 1966). Lorsqu'ils s'aperçoivent que quelqu'un tente de limiter ces libertés, ils agissent pour l'en empêcher et des sentiments négatifs peuvent alors surgir entraînant une réactance psychologique. Cependant, si la restriction est socialement ou légalement justifiée, elle ne conduit pas à une réactance (Brehm, 1966).

De nos jours, on observe une généralisation des programmes de fidélité. Leur principal objectif est d'influencer les décisions d'achat des consommateurs. De plus, certains programmes imposent des conditions strictes relatives au montant des achats ou à la durée de la relation.

Cela peut provoquer un sentiment de peur ou de manipulation ou de méfiance entraînant une réactance psychologique et donc conduire à leur rejet.

### ***Déterminants de la réactance psychologique vis-à-vis des programmes de fidélisation***

Il convient de dire ici que les programmes de fidélité eux-mêmes et les caractéristiques individuelles des consommateurs peuvent entraîner une réaction psychologique

### ***Valeur perçue des programmes de fidélisation***

Il convient de préciser que La fidélisation des clients est aujourd'hui une préoccupation majeure pour les entreprises, multipliant les programmes de fidélité, notamment dans le transport aérien, l'hôtellerie (club hôtel Accor, Sofitel...), les télécommunications (prime Orange...), la banque ou la distribution.

Tous ces programmes reposent essentiellement sur un système de récompense. Ainsi, le client en renouvelant ses achats, bénéficie de réductions, bons ou cadeaux. La principale préoccupation de ces programmes est d'augmenter la fidélité des consommateurs, qui est souvent faible.

Le plus souvent, les programmes de fidélité apportent de la valeur au consommateur. Cependant, certains avantages ou bénéfices dont la valeur est mal perçue par les clients peuvent provoquer des réactances psychologiques. En effet, lorsque la récompense est importante, le client peut soupçonner l'entreprise de manipulation. De même, les points bonus accumulés sur une période assez longue pourraient être perçus comme des freins à la sortie de ces programmes et constituer des éléments de menace et/ou de privation de liberté de choix. De plus, cette menace est d'autant plus importante que le programme impose des contraintes très fortes sur les achats (limitation du nombre de partenaires commerciaux, de marques, de lieux d'achat, de délais d'achat, etc.). D'où l'hypothèse H1 : « Plus la valeur perçue des programmes de fidélité augmente, plus la réactance psychologique des consommateurs à ces programmes diminue ».

### ***Caractéristiques individuelles des consommateurs***

Dans la présente étude, les caractéristiques individuelles du consommateur et plus particulièrement l'importance de l'autonomie dans le comportement d'achat et la propension relationnelle peuvent susciter de la réactance psychologique chez les consommateurs vis-à-vis de ces programmes.

La liberté de comportement et la capacité d'agir de manière indépendante sont des facteurs importants pour l'individu. Pour Moscovici et Plon (1968), la notion d'autonomie explique le comportement du sujet individuel. Il est composé de trois critères, l'accessibilité,

l'importance des possibilités accessibles et l'évaluation. En effet, la notion d'autonomie désigne l'existence de plusieurs possibilités et l'accessibilité à ces possibilités sans entrave par autrui ou par un obstacle. De plus, les alternatives accessibles sont considérées comme importantes. Aussi, l'autonomie ne peut être sans la capacité d'évaluer ses capacités, sinon l'activité de l'individu sera soumise aux jugements d'autrui et donc son autonomie en sera affectée.

Selon Brehm (1966), la réactance psychologique est le résultat d'un sentiment intense chez l'individu qui se matérialise par le maintien d'un comportement « libre et autonome » et/ou par une augmentation de l'attirance pour le comportement éliminé. Elle part de l'hypothèse que les individus ont le sentiment ou l'illusion d'être libres de choisir entre plusieurs alternatives ou d'adopter des comportements où ils peuvent assurer leur liberté. Lorsque cette liberté ou autonomie de choix est diminuée ou menacée, l'individu se défendra contre toute nouvelle réduction de liberté et tentera de restaurer son autonomie perdue ou menacée. Ainsi, certains consommateurs refusent « certains codes perçus comme imposés ». Ils se battent alors pour protéger des valeurs qui leur paraissent menacées par les entreprises, à savoir leur liberté de choix et leur autonomie dans leurs décisions d'achat. Si les règles d'un programme de fidélité sont perçues comme trop rigides et ne laissent pas de place à l'initiative, l'utilisateur peut penser qu'il est contrôlé par les récompenses et alors abandonner ce programme qui réduit fortement son autonomie. D'où l'hypothèse H2 : « Plus l'autonomie dans le comportement d'achat est grande, plus le consommateur réagira aux programmes de fidélité ».

Ainsi, tous les consommateurs ne recherchent pas des liens sociaux ou des relations plus denses et plus proches. Ils présentent des traits de personnalité ou une propension relationnelle différents. En effet, les préférences des uns et des autres sont variables. Certains recherchent des échanges de type transactionnel et d'autres des échanges de type relationnel. Cette distinction entre deux catégories de clients nous ramène aux limites du marketing relationnel.

Ainsi donc il est à noter que la théorie de la réactance psychologique explique clairement le refus du consommateur de la relation avec l'entreprise par sa peur de perdre sa liberté, certains individus peuvent ne pas réagir ou rester indifférents à une restriction de leur liberté. D'autres, fortement relationnels, cherchent plutôt à renforcer leur relation avec l'entreprise. Cette caractéristique propre à la personnalité de l'individu pourrait influencer sa position vis-à-vis des

programmes de fidélité. D'où l'hypothèse H3 : « Plus la propension relationnelle est présente chez le consommateur, moins il réagira aux programmes de fidélité ».

Dans le cadre de ce travail recherche, le terme « réactance psychologique » renvoie à sa dimension situationnelle et la distingue du trait de réactance, en tant que variable individuelle considérée comme un trait de personnalité.

### ***Effets de la réactance psychologique face aux programmes de fidélisation***

Dès lors, ces programmes de fidélisation, comme leur nom l'indique, sont proposés pour fidéliser les clients. Ils s'inscrivent dans des politiques de fidélisation dans le cadre d'une approche relationnelle. Parmi les effets de réactance, réitérer l'intention d'achat et le bouche-à-oreille négatif. De plus, la confiance peut également être affectée.

### ***Intention de réachat***

Ainsi, le consommateur, pour défendre sa liberté de choix et son autonomie, décline certaines incitations à consommer qu'il considère comme « imposées ». Ainsi, pour révéler son indépendance, le client sera moins enclin à acheter auprès de ces marques.

D'où l'hypothèse H4 : « Plus le consommateur réagit aux programmes de fidélisation d'une marque, moins il aura l'intention d'acheter à nouveau auprès de cette même marque ».

### ***Bouche-à-oreille négatif***

Il est à noter que les programmes de fidélité tissent des liens et des contacts importants entre la marque et ses clients. Ils influencent alors l'image de l'entreprise. Une mauvaise expérience liée au programme de fidélité (procédures longues ou pénibles pour bénéficier de la récompense ou du cadeau, stock limité par rapport au nombre de clients éligibles à la faveur, conditions d'éligibilité pénibles, faible valeur de la récompense, manque de confidentialité des informations personnelles , etc.) est jugé négativement par les clients et peut provoquer déception, insatisfaction, frustration, colère ou encore une restriction de liberté ("plus lié que fidèle", . En cas d'émotions négatives très fortes, la probabilité d'être infidèle augmente et le client peut adopter

Un comportement « dévastateur, surtout quand il s'agit de bouche à oreille. De plus, « un client captif peut exprimer contre son gré son mécontentement vis-à-vis de l'entreprise par un bouche à oreille défavorable ». Ainsi le degré de réactance agirait sur le bouche à oreille négatif. Le bouche-à-oreille négatif est comme un possible effet de réactance psychologique.

Dans le cadre de cette étude, ces auteurs pensent que le bouche-à-oreille négatif augmenterait avec la réactance psychologique. D'où l'hypothèse H5 : « Plus le consommateur est réactant face aux programmes de fidélisation, plus il s'engagera dans un bouche-à-oreille négatif vis-à-vis de ces programmes ».

### *Confiance*

Morgan et Hunt (1994) ont également contribué largement au développement des outils de marketing relationnel. Leurs travaux ont mis en évidence le rôle de la confiance, de l'engagement, de la satisfaction et de la fidélité comme variables clés dans ce marketing, c'est-à-dire dans la création et le développement de relations efficaces et durables entre l'entreprise et ses partenaires. Selon ces auteurs, la satisfaction affecte la fidélité par la confiance et l'engagement.

Cependant, le client peut refuser de s'engager sans forcément perdre confiance en la marque. Il peut aussi s'engager sans avoir confiance pour bénéficier, par exemple, d'un avantage économique. Pour Darpy et Prim-Allaz (2006), la relation confiance-engagement est perturbée par la réactance psychologique.

S'appuyant sur la théorie de l'engagement selon laquelle l'individu est « fidèle à ses actes et à lui-même », certaines marques ont considéré l'engagement comme un enjeu commercial important. Ils ont alors tenté "d'emprisonner l'individu dans une relation commerciale". Ils agissent alors davantage dans le sens de leurs intérêts que de celui du client.

Ainsi les barrières à la sortie que crée un contrat sont des facteurs de réactance psychologique. En ce sens, un prestataire créant un sentiment de menace pour la liberté risque de perdre sa crédibilité auprès de ses clients.

Lorsque l'intégrité n'est plus possible, il ne peut y avoir de confiance.

Dans le même ordre d'idées, « lorsqu'une situation potentiellement menaçante pour la liberté (comme un contrat unique avec engagement sans autre choix) déclenche une augmentation de la réactance, l'individu peut douter de la bonne foi de l'entreprise, de son intégrité, de sa loyauté » et il fera moins confiance à cette entreprise.

De plus, le sentiment de perte de contrôle pourrait entraîner le développement d'un sentiment d'hostilité envers la personne qui a causé cette perte de contrôle.

Cela remet en cause certaines stratégies des entreprises, qui érigent des barrières à la sortie ou créent des marchés « captifs ». La fidélité « induite » ou « rétention » ne devrait plus être un objectif puisqu'elle pourrait donner la réaction inverse.

De plus, les programmes de fidélité ont pour principal objectif de fidéliser les clients. Pour ce faire, ils doivent susciter la confiance et/ou l'engagement. De plus, les nombreuses sollicitations des entreprises poussent les consommateurs à se méfier de ces actions marketing et à leur résister. De même, certains programmes ont des effets négatifs sur la confiance et l'engagement. Dans le cadre de nos recherches, nous nous attendons à ce que la confiance des consommateurs tunisiens diminue avec la réactance psychologique. D'où l'hypothèse H6 : « Plus le consommateur réagit aux programmes de fidélité d'une marque, moins il fera confiance à cette même marque ».

### ***Méthodologie de l'étude empirique***

Ce travail de recherche porte sur l'étude de la réactivité des consommateurs aux programmes de fidélisation dans le commerce de détail. Les travaux menés sur le sujet ont été menés dans le secteur de la téléphonie mobile, les parfumeries, les librairies, le secteur du transport aérien ou encore la santé. Aux connaissances des chercheurs, aucune étude quantitative en distribution n'a été menée.

### ***Choix de la carte de fidélité « wafa » de Carrefour***

Dans les programmes de fidélité des distributeurs, il en ressort que la carte de fidélité reste la plus utilisée par les hypermarchés en Tunisie. C'est la raison principale du choix de l'étude de cette carte. Celle-ci repose sur un principe de cumul de points au prorata de la consommation et présente certaines valeurs comme la valeur de l'épargne monétaire, la valeur d'appartenance, la valeur de plaisir en collectant et en échangeant les points bonus... De plus,

elle est gratuite et offert à tous les clients à la caisse. Par ailleurs, Carrefour Tunisie est le leader du marché de la distribution en Tunisie.

### ***Méthode de collecte des données***

L'enquête au cours de cette étude a été réalisée par questionnaire administré en face à face à la sortie du parking Carrefour et dans différents lieux du grand Tunis : la Marsa, Carthage, centre-ville de Tunis, la zone industrielle de Charguia, la Soukra, Ben Arous, Mannouba et Bardo . La collecte de données auprès de 300 individus a été réalisée au cours des deux premières semaines d'avril 2010.

### ***Méthode d'échantillonnage***

La méthode d'échantillonnage utilisé est celle par quota (âge et genre selon l'estimation de l'Institut National des Statistiques)

### ***Opérationnalisation des variables de recherche***

Pour mesurer les différentes variables de recherche, nous avons utilisé plusieurs échelles déterminées à partir de la littérature certains auteurs.

### ***Résultats et implications managériales***

Pour le test des différentes hypothèses de recherche, ils ont utilisé la méthode des équations structurelles qui leur semble la plus appropriée à notre étude. Ils ont d'abord présenté la dimensionnalité des échelles de mesure ainsi que leur cohérence interne. Ensuite, l'analyse factorielle confirmatoire et l'ajustement du modèle ont été exposés. Par la suite, ils ont également présenté les tests des hypothèses et enfin, ils ont dévoilé les principales implications managériales de cette recherche.

### ***Dimensionnalité et cohérence interne des facteurs***

Les résultats des ACP ont montré que tous les items des échelles de mesure peuvent être factorisables. L'analyse de fiabilité pour chacune des dimensions a montré une assez bonne Cohérence interne (alpha de Cronbach > 0,6)

### ***Analyse Factorielle Confirmatoire et ajustement du modèle***

Le logiciel AMOS (V18) a été utilisé pour tester la multinormalité des données, la détermination de la fiabilité, ainsi que l'analyse de la validité convergente et discriminante de chaque construit et enfin, l'évaluation de la qualité globale du modèle.

Ladite procédure a également permis de vérifier que notre échantillon n'est pas sensible à la non-normalité de la distribution. Plutôt vérifiée puisque le  $\rho^2$  de validité convergente de chaque construit est supérieure au carré des corrélations avec les autres construits conformément au test.

De plus, tous les indices dévoilent que le modèle utilisé présente une assez bonne qualité d'ajustement. En effet, la valeur de  $\chi^2$  normée est faible se rapprochant de 5.

De façon générale, ces résultats attestent que les valeurs des indicateurs sont satisfaisantes montrant la bonne adéquation du modèle aux données.

### ***Tests des hypothèses***

Pour chaque relation, les chercheurs ont comparé la valeur absolue de CR avec la valeur de 1,96 et le p avec le seuil de 5%. Si  $CR > 1,96$  et  $p < 0,05$  alors la relation est significative au seuil de 5%.

### ***Discussion des résultats et implications managériales***

Il convient donc de préciser que, les premiers résultats ont montré que "plus la valeur perçue des programmes de fidélité augmente, plus la réactance psychologique des consommateurs à ces programmes diminue". Or, la réactivité psychologique des consommateurs aux cartes de fidélité ne décroît qu'avec les valeurs perçues « découverte », « simplicité » et « appartenance ». Plus précisément, découvrir de nouveaux produits, gagner du temps, simplifier ses achats, appartenir à une communauté, partager les valeurs de la marque proposées par une carte de fidélité contribuent à réduire la réaction psychologique des consommateurs aux programmes de fidélité. Ces résultats sont en accord avec les travaux de Sheth et Parvatiyar (1995). Elles impliquent que les distributeurs ont intérêt à proposer des programmes de fidélité mettant en avant ces valeurs dans une approche à court terme, pour faciliter et simplifier la décision d'achat et stimuler la vente de nouveaux produits (via des

newsletters ou magazines de qualité, traitement préférentiel, offre individualisée ou clubs par exemple), mais aussi à long terme pour fidéliser les clients et les rapprocher de ces valeurs. De plus, les récompenses les plus appréciées sont celles qui réduisent la dépendance à la marque et offrent plus de choix aux consommateurs. Celles-ci conduisent le client à choisir systématiquement la marque. Il s'agit aussi de faire preuve de créativité dans ces programmes pour en proposer toujours plus afin de surprendre inlassablement le consommateur et lui faire vivre quelque chose d'unique qu'il n'aurait pas pu vivre sans affiliation au programme (par exemple, un "spécial" soirée, un week-end détente, un titre de transport, des box réservés aux porteurs de carte, des livraisons gratuites...). Pour plus d'efficacité, les valeurs véhiculées par les programmes de fidélité ou leur contenu doivent donc être plus émotionnels (non tangibles) que rationnels (avantages tangibles) afin de ne pas être rejetés. Cependant, il ne s'agit pas de proposer des programmes de fidélité qui peuvent être perçus comme « trop prometteurs » et donc comme des manipulateurs entraînant une réactance psychologique et amenant le client à restructurer l'information et à la nier.

Les résultats ont également révélé que certaines caractéristiques individuelles du consommateur, à savoir l'importance de l'autonomie dans le comportement d'achat, suscitent chez les consommateurs des réactions psychologiques vis-à-vis de ces programmes. En effet, "plus l'autonomie dans le comportement d'achat est importante pour le consommateur, plus il réagira aux programmes de fidélité". Ceci est en accord avec les travaux de Brehm (1966). Il est donc important que les cartes de fidélité ne réduisent pas la liberté de choix, ne donnent pas l'impression d'être "contrôlées" et laissent une autonomie dans les décisions d'achat des porteurs de carte.

Il en ressort que, les consommateurs ne veulent pas se sentir limités à faire leurs courses dans un seul hypermarché. Pour cela, les cartes de fidélité doivent être flexibles (plusieurs choix de récompenses...), laisser une marge d'initiative (offre personnalisée...) et ne pas se limiter à une seule marque (carte « réseau »...).

Concernant la propension relationnelle, il s'est avéré qu'elle n'a pas d'effet significatif sur la réactivité psychologique du consommateur aux programmes de fidélité avec carte de fidélité. Elle ne permet alors pas de prédire les comportements de refus ou de rejet de ce type de programme. Ce résultat s'explique probablement par la mesure de cette variable utilisée dans cette recherche. Cela décrit la fidélité à la marque plus qu'un trait de caractère et ne capte probablement pas certains effets. En fait, cette variable a fait l'objet de très peu de recherches

académiques et la confusion des concepts est fréquente dans ce domaine de la recherche en marketing relationnel.

En ce qui concerne les effets de réactance psychologique, ils semblent influencer la tendance à racheter à la marque. Ainsi, les programmes de fidélisation n'ont pas besoin de susciter une réaction psychologique pour jouer leur véritable rôle en tant qu'outil principal pour encourager la fidélisation de la clientèle et développer des liens comportementaux. L'intention de racheter n'est-elle pas la mesure attitudinale de la loyauté ? Concernant le modèle général de la fidélité (intégration de situations pour comprendre la fidélité : environnement social de consommation, horizon temporel et contraintes imposées par le magasin). Limiter la liberté du consommateur en imposant des contraintes, par exemple, est un facteur perturbateur auquel il est difficile de résister. Ce résultat intègre la réactance comme variable explicative de la fiabilité.

Dès lors, le client n'hésiterait pas à dire des choses négatives sur la marque à son entourage ou à la critiquer ouvertement si un jour une discussion avec ses amis ou collègues l'amenait à parler des hypermarchés. Ainsi, la réactance psychologique pourrait générer une image négative de la marque que le consommateur diffuserait pour exprimer son rejet du programme. "Plus les consommateurs sont réceptifs aux programmes de fidélité, plus ils s'engageront dans un bouche-à-oreille négatif à propos de ces programmes." Il est essentiel d'un point de vue relationnel de limiter le sentiment de dépendance ou de limitation de liberté que peuvent suggérer les programmes de fidélité et d'identifier tout refus d'adhérer à ces programmes afin de les améliorer ou de les modifier. Ce résultat montre que la réactance ou tout sentiment de restriction de liberté associé aux cartes de fidélité agit sur le plan conatif et affectif de la fidélité et est donc préjudiciable à l'entreprise.

Il convient de rappeler également que les consommateurs ne veulent pas se sentir limités à faire leurs courses dans un seul hypermarché. Pour cela, les cartes de fidélité doivent être flexibles (plusieurs choix de récompenses...), laisser une marge d'initiative (offre personnalisée...) et ne pas se limiter à une seule marque (carte « réseau »...).

Concernant la propension relationnelle, il s'est avéré qu'elle n'a pas d'effet significatif sur la réactivité psychologique du consommateur aux programmes de fidélité avec carte de fidélité. Elle ne permet alors pas de prédire les comportements de refus ou de rejet de ce type de programme. Ce résultat s'explique probablement par la mesure de cette variable utilisée dans

cette recherche. Cela décrit la fidélité à la marque plus qu'un trait de caractère et ne capte probablement pas certains effets. En fait, cette variable a fait l'objet de très peu de recherches académiques et la confusion des concepts est fréquente dans le domaine de la recherche en marketing relationnel.

Concernant les effets de réactance psychologique, ils semblent influencer la tendance à racheter à la marque. Ainsi, les programmes de fidélisation n'ont pas besoin de susciter une réaction psychologique pour jouer leur véritable rôle d'outil principal de fidélisation des clients et de développement des liens comportementaux. L'intention de racheter n'est-elle pas la mesure attitudinale de la loyauté ? Limiter la liberté du consommateur en imposant des contraintes, par exemple, est un élément perturbateur auquel il est difficile de résister.

Le résultat intègre donc la réactance en tant que variable explicative de la fidélisation.

Ainsi, le client n'hésiterait pas à dire des choses négatives sur la marque à son entourage ou à la critiquer ouvertement si un jour une discussion avec ses amis ou collègues l'amenait à parler des hypermarchés. Ainsi, la réactance psychologique pourrait générer une image négative de la marque que le consommateur diffuserait pour exprimer son rejet du programme « Plus le consommateur réagit aux programmes de fidélité, plus il se livrera à un bouche-à-oreille négatif vis-à-vis vis-à-vis de ces programmes ». Il est essentiel d'un point de vue relationnel de limiter le sentiment de dépendance ou de limitation de liberté que peuvent suggérer les programmes de fidélité et d'identifier tout refus d'adhérer à ces programmes afin de les améliorer ou de les modifier. Ce résultat montre que la réactance ou tout sentiment de restriction de liberté associés aux cartes de fidélité agissent sur le plan conatif et affectif de la fidélité et sont donc préjudiciables à l'entreprise, elles ne réduisent pas la liberté de choix, ne donnent pas l'impression d'être "contrôlées" et permettent autonomie dans les décisions d'achat des titulaires de carte.

Les consommateurs ne veulent pas se sentir limités à faire leurs courses dans un seul hypermarché. Pour cela, les cartes de fidélité doivent être flexibles (plusieurs choix de récompenses...), laisser une marge d'initiative (offre personnalisée...) et ne pas se limiter à une seule marque (carte « réseau »...).

Concernant la propension relationnelle, il s'est avéré qu'elle n'a pas d'effet significatif sur la réactivité psychologique du consommateur aux programmes de fidélité avec carte de

fidélité. Il ne permet donc pas de prédire le comportement de refus ou de rejet de ce type de programmes. Ce résultat s'explique probablement par la mesure de cette variable utilisée dans cette recherche. Cela décrit la fidélité à la marque plus qu'un trait de caractère et passe probablement à côté de certains effets. En fait, cette variable a fait l'objet de très peu de recherches académiques et la confusion des concepts est courante dans ce domaine de la recherche en marketing relationnel.

Pour ce qui est des effets de réactance psychologique, ils semblent influencer la tendance à racheter à la marque. Ainsi, les programmes de fidélisation n'ont pas besoin de susciter une réaction psychologique pour jouer leur véritable rôle en tant qu'outil principal pour encourager la fidélisation de la clientèle et développer des liens comportementaux. L'intention de racheter n'est-elle pas la mesure attitudinale de la loyauté ? Ce résultat montre l'effet négatif de la réactance sur la fidélité par rapport au modèle général de fidélité (intégration de situations pour comprendre la fidélité : environnement social de consommation, horizon temporel et contraintes imposées par le magasin). Limiter la liberté du consommateur imposant en termes de contraintes, par exemple, constitue un facteur perturbateur auquel il est difficile de résister.

Ce résultat intègre la réactance comme variable explicative de la fiabilité. De plus, le client n'hésiterait pas à dire des choses négatives sur la marque à son entourage ou à critiquer ouvertement si un jour une discussion avec ses amis ou ses collègues l'amenait à parler des hypermarchés. Ainsi, la réactance psychologique pourrait générer une image négative de la marque que le consommateur diffuserait pour exprimer son rejet du programme.

Dès lors, « Plus les consommateurs sont réceptifs aux programmes de fidélité, plus ils s'engageront dans un bouche-à-oreille négatif à propos de ces programmes. » Il est essentiel d'un point de vue relationnel de limiter le sentiment de dépendance ou de limitation de liberté que peuvent suggérer les programmes de fidélité et d'identifier tout refus d'adhérer à ces programmes afin de les améliorer ou de les modifier. Ce résultat montre que la réactance ou tout sentiment de restriction de liberté associé aux cartes de fidélité agit sur le plan conatif et affectif de la fidélité et est donc préjudiciable à l'entreprise. Bien que les programmes de fidélisation, en créant de la réactance, puissent avoir un effet négatif sur l'attitude envers la

marque (intention de réachat, bouche à oreille), les résultats n'ont pas permis d'établir une relation entre la confiance et la réactance psychologique envers ces programmes.

### *Conclusion*

L'objectif essentiel de cette recherche a été d'étudier la réactance psychologique des consommateurs vis-à-vis des programmes de fidélité, d'explorer ses déclencheurs et d'examiner ses effets. Basés sur une enquête par questionnaire auprès de 300 clients du secteur de la distribution, les résultats ont révélé que les programmes de fidélité peuvent provoquer des réactions contraires à celles qu'ils sont censés susciter. Ils peuvent alors émettre des réserves sur l'efficacité de ces programmes et leur capacité à fidéliser les attitudes et les comportements des clients, à moins que ces programmes ne véhiculent des valeurs autres qu'économiques ou financières, ce qui est assez surprenant, et contiennent des valeurs de découverte, de simplicité et d'appartenance. Sur le plan théorique, cette recherche a permis d'étudier la perception que le consommateur a des programmes de fidélité et d'expliquer les déterminants ainsi que les conséquences de la réactance psychologique. Elle a également enrichi les modèles de fidélisation actuels. Sur le plan managérial, cette recherche appelle les distributeurs en particulier et les entreprises en général à améliorer leurs programmes de fidélité afin que les consommateurs ne les rejettent pas. Celles-ci ne doivent plus être contraignantes ou contenir des conditions trop strictes susceptibles de provoquer une réaction des consommateurs.

Il a été question dans cette partie de définir des concepts clés, de présenter la notion de formation continue, les différentes théories et leur insertion théorique sans oublier les quelques travaux faits dans la même logique à savoir le lien entre représentations sociales et pratiques sociales.

Dans la suite de notre travail, nous présenterons, la méthodologie, les différentes études et menées sur le terrain, les résultats obtenus, leurs interprétations, les discussions et le modèle théorique que nous avons proposé.



**I- CADRE METHODOLOGIQUE  
ET OPERATOIRE**

La science est le domaine du vérifiable et la psychologie n'en n'est pas du. Aujourd'hui en psychologie, tous les chercheurs trouvent évident d'adopter, dans la recherche, des outils spécifiques, puissants et validés en vue d'analyser scientifiquement des phénomènes psychologiques. La première partie de ce travail a été exclusivement consacrée à la présentation du cadre théorique. Nous allons nous atteler, dans cette seconde partie, à rendre compte de la démarche que nous avons suivie pour résoudre notre problème.

## **2-1 CADRE METHODOLOGIQUE**

Dans cette sous partie, nous allons aborder les méthodes et techniques d'approche de notre étude. Dans ce sillage, nous allons présenter d'une manière générale la démarche que nous avons utilisée pour parvenir à nos résultats.

### **2-1-1 Méthodologie**

Après le cadre théorique de cette étude, nous rendons compte de l'approche méthodologique suivie pour la résolution du problème posé. Selon Bloch (1997 :403), la méthode est une démarche que met en œuvre un praticien pour résoudre un problème concret à partir des connaissances existantes. La méthodologie est donc l'étude systématique des méthodes utilisées par une science.

La méthodologie est l'ensemble des démarches, approches, réflexions, organisations, hypothèses, susceptibles de permettre d'atteindre un objectif pédagogique ou de recherche à caractère scientifique ou un autre. Dans cette partie, nous présenterons, la conceptualisation, la planification, la formulation des questions de recherche, la présentation du site de recherche, l'échantillonnage, la méthode des collectes des données.

La méthodologie de la triangulation est celle utilisée dans ce travail, aussi appelée pluralisme méthodologique, car elle fait intervenir l'utilisation d'une pluralité de méthodes. Ce

qui nous intéresse ici est la fusion des méthodes quantitatives et qualitatives. Cette fusion permet au chercheur d'avoir une meilleure compréhension des questions qui font l'objet de l'enquête.

Plus précisément :

Les méthodes qualitatives et quantitatives vont être utilisées pour vérifier la validité des données et des conclusions qui en découlent ;

- les approches qualitatives vont étayer la description et l'analyse en fournissant une information contextuelle à l'intérieur de laquelle peuvent être interprétées les dimensions quantitatives les plus rigoureuses ;

- les approches qualitatives peuvent servir à explorer des domaines qui sont au départ difficiles à conceptualiser, et jeter ainsi les bases d'une investigation ultérieure plus rigoureuse;

- les approches qualitatives peuvent être utilisées pour comprendre pourquoi certaines variables mesurables sont statistiquement corrélées.

Nous pensons que les chercheurs doivent faire leur travail ouvertement en utilisant plusieurs méthodologies propres à renforcer la pertinence et la validité de leurs études. Après tout, ce qu'on attend d'une enquête est qu'elle produise des résultats et des conclusions crédibles et utilisables.

## **2- 1-2 Conceptualisation de l'étude**

Il s'agit pour nous de donner le contexte de l'étude, de présenter le cadre conceptuel de la planification de l'étude exploratoire.

Cette recherche naît du fait de l'existence d'un plan de carrière professionnelle dans tout système y compris chez les enseignants aussi. Ceci existe à travers les avancements, les stages et la formation continue. Tout comme les autres fonctionnaires, les enseignants réfléchissent sur leur évolution dans la carrière professionnelle. Il s'agit aussi pour eux d'acquérir des compétences professionnelles c'est-à-dire celles qu'ils doivent désormais déployer compte tenu d'un contexte social et scolaire de plus en plus complexe. Au Cameroun, il existe donc un plan de carrière professionnelle dans tous les corps professionnels. Le système d'enseignement camerounais a mis sur pied un ensemble de dispositions permettant aux enseignants d'avoir accès à la formation continue. Dès lors dans ledit système, ce plan de carrière existe à travers

les avancements, les stages et la formation continue. Tout comme les autres fonctionnaires, les enseignants réfléchissent toujours sur leur évolution dans la carrière professionnelle et optent généralement pour la formation continue comme canal pouvant leur permettre de connaître une ascension sociale.

Au cours d'une carrière, le besoin en formation professionnelle continue peut se faire sentir à n'importe quel moment. La plupart du temps, les raisons sont d'ordre professionnel : pour s'adapter à une évolution de poste, intégrer une nouvelle procédure de travail, suivre les progrès de la technologie, ou même redonner un coup de fouet à sa carrière en acquérant de nouvelles compétences. Les motivations peuvent également être plus personnelles. A vingt, trente ou cinquante ans, les envies et les ambitions ne sont pas les mêmes. Des vocations peuvent également se découvrir sur le tas. Le moment vient alors de changer d'orientation, de vie, de métier. Et ces compétences nouvelles s'acquièrent par le biais de la formation.

## **2- 1-3 Planification**

Il s'agit pour nous de déterminer le plan de notre travail de la recherche exploratoire à l'analyse des données.

### ***2- 1-3-1 Formulation des questions de recherche***

La formulation des questions de recherche, puise son origine du cadre conceptuel et de l'étude exploratoire.

### ***2-1-3-2 Cadre conceptuel***

Le cadre conceptuel de cette recherche décrit les principales dimensions à étudier, facteurs clés et les relations présumées entre elles. Il est basé sur la théorie ou les théories explicatives de la problématique ancrée autour du fonctionnement et de la formation continue des enseignants

### ***2-1-3-3 Questions de recherche***

Du cadre conceptuel de notre recherche découle une question principale et des questions secondaires ou encore appelées questions de recherche:

La question principale est la suivante : à quoi est due la réactance aux normes qui régissent la formation continue des instituteurs ?

Les questions de recherche sont :

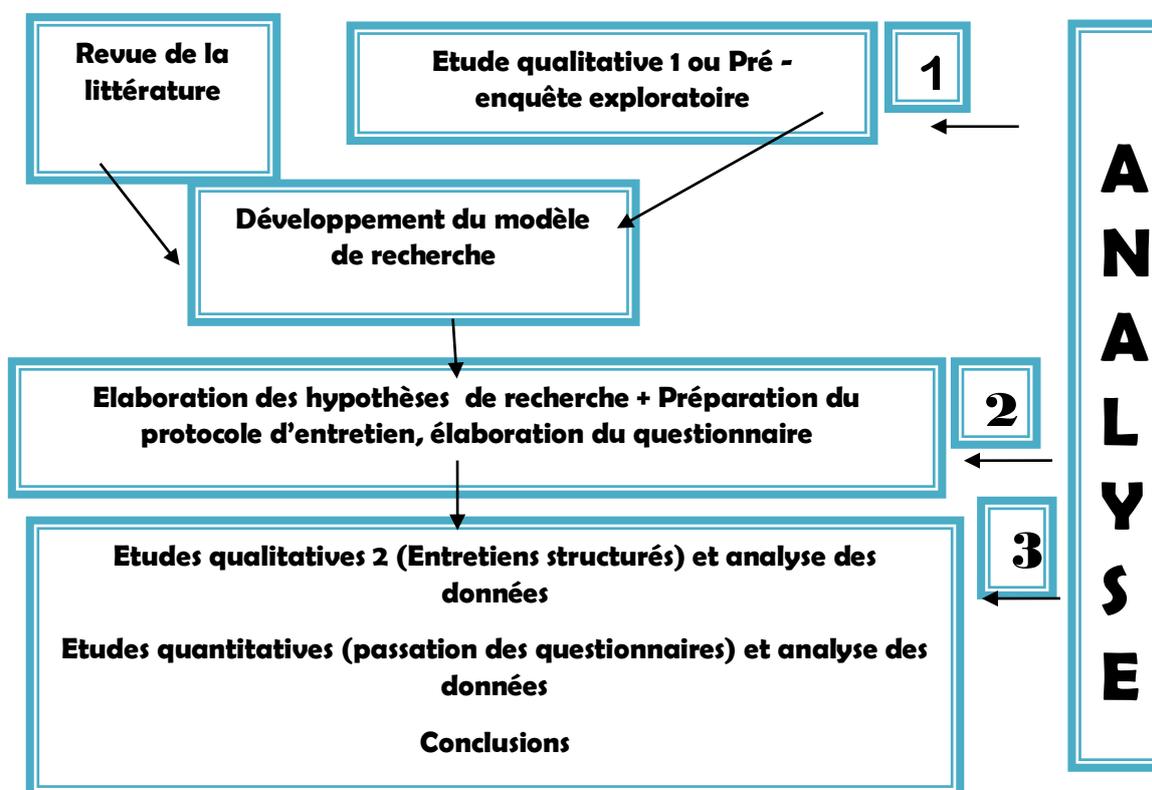
- Question de recherche 1: le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les opinions y afférentes ;
- Question de recherche 2: le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les attitudes y afférentes ;
- Question de recherche 3: le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les croyances y afférentes ;
- Question de recherche 4: le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les préjugés y afférents ;
- Question de recherche 5: le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les stéréotypes y afférents.

#### ***2-1-3-4 Choix méthodologiques envisagés***

La figure ci-dessous décrit les trois différentes phases du déroulement de la recherche à savoir :

- la recherche pilote ou pré enquête ;
- la reformulation des objectifs de recherche et la préparation du protocole d'entretien ;
- la passation des entretiens, le dépouillement l'analyse des données recueillies ;
- la passation des questionnaires, le dépouillement et l'analyse des données recueillies.

Figure n°4 : Phases méthodologiques de la recherche



#### 2-1-4 Recherche pilote ou pré-enquête et objet de l'étude

La recherche pilote fournit essentiellement des données non fondées sur des idées préconçues. Nous y avons recouru parce que nous ne possédions pas suffisamment d'informations préalables sur notre sujet d'étude. C'est une méthode généralement flexible, non structurée et qualitative.

Dans le cadre de notre étude, cette recherche nous a permis de mieux définir notre problème de recherche afin d'élaborer la question de recherche ou l'hypothèse générale de recherche.

Il convient ici de rappeler le problème de notre recherche. Les observations faites sur le terrain sont les suivantes : les enseignants laissent les élèves pour aller se former à l'université. Ils sont absents dans les classes où ils devraient être et présents ailleurs c'est-à-dire à l'université et ce, sans permission.

Malgré donc l'existence des textes qui régulent la formation continue, certains enseignants par contre la contournent et suivent leur formation en cachette ou dans la clandestinité à l'université. Autrement dit, ces derniers ne prennent aucune disposition légale et officielle pour suivre les cours dans les universités. Et pour cela, ils multiplient des stratégies pour suivre les études, ce qui peut amener à mettre en cause leur conscience professionnelle.

La notion de conscience professionnelle se définit comme le sentiment, l'enthousiasme dans la morale professionnelle, la volonté de bien faire son travail ; en d'autres termes, elle désigne l'application volontaire du travailleur à bien effectuer son travail, à bien s'acquitter de sa tâche. Elle est commandée par la conscience psychologique et la conscience morale. Dans le cadre de ce travail, l'on doit se mettre dans une logique de l'éthique et de la morale exigée dans l'exercice de la profession d'éducateur. Les autres personnes voient généralement, au travers d'une personnalité consciencieuse, une personne responsable et fiable. La formation intellectuelle, morale et civique des citoyens est l'œuvre de l'enseignant. Un enseignant consciencieux tient compte, dans l'exercice de sa profession, non seulement de ses droits mais également et surtout de ses devoirs vis-à-vis de l'élève, la famille, et de l'humanité toute entière. Donc la conscience professionnelle engage la responsabilité de l'enseignant devant l'élève, la famille, la société et l'humanité. Et pour cela les enseignants instituteurs devraient toujours y penser avant de poser certains actes dans l'exercice de leur fonction.

Pouvons-nous parler de conscience professionnelle chez ces derniers lorsqu'ils sont ailleurs pendant les heures de leurs services ? Pouvons-nous parler de conscience professionnelle lorsque les programmes ne sont pas couverts ou encore le sont en partie, ou encore lorsque les enfants sont régulièrement, pendant de longues heures, abandonnés à eux-mêmes ?

Ces enseignants font-ils normalement leur travail dans les salles de classe pendant qu'ils suivent la formation à l'université ? Nous nous posons cette question dans la mesure où il existe un programme scolaire annuel à suivre. Ce programme contient tous les contenus d'apprentissage à enseigner tout au long de l'année scolaire. En début de chaque année scolaire, l'enseignant fait une répartition séquentielle des contenus d'apprentissage et des évaluations en fonction du programme annuel. Il le soumet à sa hiérarchie et est tenu de le suivre scrupuleusement. La répartition séquentielle est la distribution des contenus d'apprentissage suivant les normes et les instructions officielles par séquence. Le calendrier scolaire prévoit à cet effet six séquences et cette répartition permet de répartir les contenus d'apprentissage en

tenant compte de ces séquences et de façon à couvrir tout le programme annuel prévu et atteindre les objets visés. L'année scolaire ayant six séquences, cette organisation expose le plan de couverture du programme annuel à travers les six séquences de l'année scolaire. Dès lors, cette répartition doit être suivie scrupuleusement et sous la surveillance du directeur de l'école. Comment comprendre qu'avec un tel planning de travail ces derniers arrivent à suivre leur formation à l'université sans gêne tout au long de l'année scolaire ? Comment comprendre qu'ils puissent avoir le soutien de leurs collègues et de la hiérarchie pendant cette formation ? Comment comprendre que malgré l'existence des textes réglementaires de formation ces derniers arrivent à les outrepasser ?

L'analyse de l'organisation du système de formation continue met un accent sur les rapports de pouvoirs qui la structurent et nous fait remarquer l'absence d'une quelconque sanction particulière et légale à l'égard du non respect des textes en vigueur. Pour comprendre les comportements stratégiques des enseignants, il faut faire intervenir la notion de zone d'incertitude. Ces zones où il y'a absence de clarté sur les sanctions prévues correspondent aux vides juridiques dans les réglementations, aux défaillances techniques, aux pressions économiques qui empêchent le déroulement des objectifs de l'organisation du système formation continue. Les comportements des acteurs que sont les enseignants s'écartent souvent de manière significative du rôle qu'ils doivent jouer. Et pour cela, ils vont développer des stratégies pour élargir leur propre marge de liberté et d'arbitraire et réduire celle du gouvernement en la contournant.

En psychologie sociale, il a été démontré qu'il existe un lien entre les pratiques sociales et les représentations sociales. Ainsi ces enseignants feraient donc ces pratiques de contournement de normes à cause des représentations sociales.

Les représentations sociales sont des savoirs de sens commun, des façons de voir, relatifs à un objet:

- socialement élaborés et partagés par un groupe social;
- fortement marqués par les valeurs et les normes du groupe;
- contribuant à organiser la vision du monde, à lui donner une signification, à guider et justifier l'action.

Cette étude a pour objet de vérifier que la réactance aux normes en vigueur par les instituteurs en fonction est sous-tendue par les représentations sociales de la formation continue. Cette étude voudrait établir un lien direct entre représentations sociales de la formation continue et les pratiques de contournement des normes y relatives.

Ainsi, la question qui soutend notre recherche est la suivante : A quoi est due la réactance aux normes qui régissent la formation continue des instituteurs ?

Ayant rappelé la question qui sous-tend le présent travail, il faut énoncer les hypothèses et leurs variables.

## **2-1-5 Hypothèses et variables**

### ***2-1-5-1 Hypothèses***

Dans un travail de recherche, on distingue l'hypothèse générale et des hypothèses de recherche (Rossi 1989).

#### ***2-1-5-1-1 Hypothèse générale et ses variables***

Ayant présenté la question qui sous-tend cette étude, l'hypothèse générale se présente comme suit ; la réactance aux normes qui régissent la formation continue des instituteurs est sous-tendue par les représentations sociales y afférentes.

L'hypothèse générale a deux variables :

- La variable indépendante (VI) est la condition manipulée par le chercheur. Dans cette étude la variable dépendante est représentations sociales de la formation continue ;
- La variable dépendante (VD) est la condition sur laquelle le chercheur veut observer les conséquences des manipulations opérées sur la variable indépendante. Dans le présent travail elle est la réactance des instituteurs aux normes de la formation continue.

L'hypothèse ne pouvant être vérifiée dans la forme sous laquelle elle est présentée, parce que comportant des variables qui ne sont pas directement vérifiables sur le terrain, elle doit être opérationnalisée.

### ***2-1-5-1-1-1 Opérationnalisation de l'hypothèse générale***

L'opérationnalisation de l'hypothèse générale concerne la variable indépendante et la variable dépendante.

### ***2-1-5-1-1-2 Opérationnalisation de la variable indépendante***

Pour opérationnaliser cette variable, nous nous sommes appuyés sur les éléments de la représentation sociale, ce qui nous a permis de ressortir cinq dimensions en précisant leurs indicateurs. Il faut entendre par dimension les possibilités d'orientation.

Moscovici (1961) a défini les représentations sociales comme un ensemble de croyances, des opinions, des préjugés, des stéréotypes et des attitudes partagés par un groupe à l'égard d'un objet social. Dans le présent travail, il s'agit de croyances, des opinions, des préjugés, des stéréotypes et des attitudes partagés par le groupe social « les instituteurs fonctionnaires » à l'égard de la formation continue.

#### **- Dimension 1 : les opinions**

Selon Ebale, (2019 :6), « l'opinion est un point de vue donné par un individu juste pour éviter une contradiction ouverte et par conséquent se positionner, malgré lui, comme conforme aux attentes du sujet ou du groupe a suscité l'opinion ou qui doit en prendre connaissance». Les indicateurs de cette dimension sont : effective et non effective.

- **Dimension 2** : le stéréotype se présente comme « *des élaborations groupales qui reflètent, à un moment donné, le point de vue prévalent dans un groupe relativement à certains sujets.* » (Mannoni, 2001 : 23). Il est selon Leyens et al. (1996) un cliché stable, constant et peu susceptible de modification. Autrement dit, le stéréotype est une catégorie simplifiée par laquelle l'individu cherche à situer les objets et les personnes.

Cette dimension est plus explicite par le truchement d'un indice plus manipulable appelée indicateur. Les opinions ont pour indicateurs la positivité et la négativité.

- **Dimension 3** : l'attitude est selon Moscovici (1960), cité par Ebale (2019 :55) « *un schéma dynamique de l'activité psychique, schéma cohérent et sélectif, relativement autonome, résultant de l'interprétation et de la transformation des modèles sociaux et l'expérience de l'individu* ». . Autrement dit, elle est une disposition évaluative envers un objet qui pousse un

sujet à l'action. Pour Allport cité par Grawitz (op cit : 503), « *c'est un état mental et neurophysiologique constitué par l'expérience, qui exerce une influence dynamique sur l'individu, le préparant à réagir d'une manière particulière à un certain nombre d'objets et de situations* ». Les attitudes ont pour indicateurs : favorable, défavorable, indifférent (e).

**-Dimension 4** : la croyance est selon Fontaine (2003), un état qui consiste à considérer qu'une certaine représentation est vraie. Elle est un « tenir-pour-vrai », une présomption ou une prétention de vérité. En d'autres termes, la croyance est l'attitude d'une personne qui tient pour vrai un énoncé ou un fait sans qu'il y ait nécessairement une démonstration objective et acceptable. Les indicateurs de cette dimension sont la conviction et l'adhésion.

**- Dimension 5** : Les préjugés peuvent concerner aussi bien des faits et situations, que des personnes et ont pour vocation essentielle de produire une espèce d'image qui vaut dans tous les cas et s'impose avec une valeur attributive ou prédicative. Celle-ci rend compte pour le sujet qui parle comme pour ceux qui l'écoutent d'un contenu attendu ou sous-entendu.

Les préjugés ont pour indicateurs : jugement positif et jugement négatif

#### ***2-1-5-1-1-3 Opérationnalisation de la variable dépendante***

La variable dépendante est : réactance aux normes en vigueur

Elle a une seule dimension : le rejet des normes

#### ***2-1-5-1-2 Hypothèses de recherche***

De l'hypothèse générale formulée, les hypothèses de recherche sont tirées par le biais desquelles nous avons d'une part délimité les causes, et de l'autre prévu les effets (Mosovici, 1998).

En croisant les dimensions de la variable indépendante avec notre variable dépendante, nous avons obtenu les hypothèses de recherche ci-après.

L'hypothèse générale (HG) : est la suivante : la réactance aux normes qui régissent la formation continue des instituteurs est sous-tendue par les représentations sociales y afférentes.

L'opérationnalisation de cette hypothèse à la lumière des éléments de la représentation sociale a donné les hypothèses de recherche suivantes :

- Hypothèse de recherche 1 (HR1): le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendue par les opinions y afférentes ;
- Hypothèse de recherche 2 (HR2): le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendue par les attitudes y afférentes ;
- Hypothèse de recherche 3 (HR3): le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendue par les croyances y afférentes ;
- Hypothèse de recherche 4 (HR4): le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendue par les préjugés y afférents ;
- Hypothèse de recherche 5 (HR5) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendue par les stéréotypes y afférents.

Les variables, les dimensions et les indicateurs sont présentés dans le tableau qui va suivre

*Tableau n° 1 : Tableau synoptique des variables, dimension et indicateurs*

<b>Variable indépendante</b>	<b>Dimensions</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Variable dépendante</b>	<b>dimensions</b>	<b>Indicateurs</b>
Représentations sociales de la formation continue	Opinions	Positif		rejet des normes	Effectif
		Négatif			
	Stéréotypes	Positive			
		Négative			

	Attitudes	Favorable	Réactance aux normes en vigueur	Non effectif
		Défavorable		
		Indifférent(e)		
	Croyances	Conviction		
		Adhésion		
	Préjugés	Jugement positif		
		Jugement Négatif		

Source : nos analyses

### 2-1-6 Présentation du site de recherche

Notre recherche a été effectuée à l'Université de Yaoundé I plus précisément au Département de Psychologie en Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines.

C'est en octobre 1961 qu'un établissement d'enseignement supérieur voit le jour au Cameroun sous la dénomination de l'Institut d'Etudes Universitaires. Par la suite, le 26 juillet 1962, est créée l'Université Fédérale du Cameroun, qui devient en 1973 l'Université de Yaoundé. La réforme universitaire de 1993 institue la création de six universités d'Etat dont l'Université de Yaoundé I.

Suivant les dispositions de l'article 2 du décret n° 93/036 du 29 janvier 1993 portant organisation administrative et académique de l'Université de Yaoundé I, celle-ci a pour missions :

- d'élaborer et de transmettre les connaissances,
- de développer la recherche et la formation des hommes et des femmes,
- de porter au plus haut niveau et au meilleur rythme de progrès les formes supérieures de la culture et de la recherche,
- de procurer l'accès à la formation supérieure à tous ceux qui en ont la vocation,
- de concourir à l'appui au développement et à la promotion sociale et culturelle,
- de développer la pratique du bilinguisme.

L'Université de Yaoundé I s'étend sur un vaste territoire composé de cinq campus :

- le campus principal de Ngoa-Ekelle qui abrite le Rectorat et services centraux ;
- la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) ;
- la Faculté des Sciences de l'Education ;
- la Faculté des Sciences (FS), la Bibliothèque Centrale (BC) ;
- le Centre Universitaire des Technologies de l'Information (CUTI) ;
- le Centre Médico-social (CMS), la Cité Universitaire ;
- le campus excentré de Ngoa-Ekelle qui abrite l'Ecole Nationale Supérieure Polytechnique (ENSP) et la Faculté de Médecine et des Sciences Biomédicales (FMSB) ;
- le campus de l'Ecole Normale Supérieure (ENS);
- le campus de Nkolbisson où se trouve le Centre de Biotechnologie (CBT).

### ***2-1-6-1 Présentation de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines***

La Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines est un établissement public de l'université de Yaoundé I. Jadis appelée Faculté des Lettres et Sciences Humaines, elle doit son actuelle dénomination de la Réforme universitaire de 1993. Les décrets 93/027 et 93/036 du 19 janvier 1993 du Président de la République portant respectivement dispositions communes aux universités d'Etat et organisation administrative et académique de l'Université de Yaoundé I, assignent à la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines les missions suivantes :

- l'enseignement à travers la transmission des connaissances ;
- la recherche ;
- l'appui au développement et à la promotion sociale et culturelle ;
- la pratique et le développement du bilinguisme.

### ***2-1-6-2 Structure de la Faculté des Arts Lettres et Sciences Humaines***

Nous présenterons la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines sur les plans : administratif, académique. Nous présenterons aussi les enseignements et les diplômes reçus dans cette faculté.

#### **- Structure administrative**

La Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines est administrativement constituée d'une Assemblée de Faculté, d'un Conseil de Faculté et d'une administration centrale dirigée

par un doyen assisté de trois (03) vice- doyens et d'un chef de division. Les rôles de ces collaborateurs du doyen se répartissent de la manière suivante :

- un vice-doyen chargé de la Programmation et du Suivi des Activités Académiques;
- un vice-doyen chargé de la Scolarité, des Statistiques et du Suivi des Etudiants ;
- un vice-doyen chargé de la Recherche et de la Coopération ;
- un chef de la Division Administrative et Financière.

#### **- Structure académique**

La Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines comporte quinze (15) départements, trois (03) sections, deux (02) unités.

#### **- Enseignements**

Les enseignements se donnent sous trois formes :

- les Cours Magistraux (CM)
- les Travaux dirigés (TD) ;
- les Travaux pratiques (TP).

Depuis la réforme universitaire de 1993, ils s'étalent sur une année académique de deux semestres dont 14 semaines chacun. Chaque semestre est sanctionné par un examen. Ces enseignements étaient organisés en Unités de Valeur (UV) regroupées en modules. Les modules qui sont les regroupements d'unités de valeur découpent un domaine précis, et varient suivant les cycles de formation. En 2007-2008, la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines s'est arrimée au système LMD (Licence-Master-Doctorat) pour le niveau 1 ou L1 et le niveau Master ou M1 où les enseignements sont organisés en Unités d'Enseignement Fondamental (UEF), en Unités d'Enseignement Complémentaires (UEC), en Unités d'Enseignement transversales Obligatoires (UETO) et les Unités d'Enseignement Transversales Libres (UETL).

#### **- Diplômes**

Les diplômes délivrés à nos jours par la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines sont :

- La licence

- Le Master
- Le Doctorat Ph.D

### ***2-1-6-2 Présentation de la Faculté des Sciences de l'éducation***

La Faculté des sciences de l'éducation a été créée par décret 93/036 du 29 janvier 1993. Mais c'est vingt ans après son décret de création qu'elle a été fonctionnelle.

Elle a pour mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la nation et le progrès de l'humanité.

Elle a pour missions spécifiques :

- l'enseignement à travers la transmission des connaissances ;
- la recherche ;
- l'appui au développement et à la promotion sociale et culturelle ;
- la pratique et le développement du bilinguisme.

### ***2-1-6-2 Structure de la Faculté des Sciences de l'Education***

Nous présenterons la Faculté des Sciences de l'Education sur les plans : administratif et académique. Nous présenterons aussi les enseignements et les diplômes reçus dans cette faculté.

#### **- Structure administrative**

La Faculté des Sciences de l'Education est administrativement constituée d'une Assemblée de Faculté, d'un Conseil de Faculté et d'une administration centrale dirigée par un doyen assisté de trois (01) vice- doyen et d'un chef de division. Les rôles de ces collaborateurs du doyen se répartissent de la manière suivante :

- un vice-doyen chargé de la Programmation et du Suivi des Activités Académiques;
- un vice-doyen chargé de la Scolarité, des Statistiques et du Suivi des Etudiants ;

- un vice-doyen chargé de la Recherche et de la Coopération ;
- un chef de la Division Administrative et Financière.

### **- Structure académique**

La Faculté des Sciences de l'Education comporte quinze (07) départements.

Les diplômes délivrés à nos jours par la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines sont :

- La licence
- Le Master
- Le Doctorat Ph.D

### **2-1-7 Population de recherche**

Le terme population, dans le domaine de la recherche, englobe les éléments, êtres animés ou inanimés, événement, d'un groupe bien défini. C'est l'ensemble des sujets soit homogènes, soit hétérogènes sur lesquels le chercheur prévoit généraliser les résultats de ses enquêtes.

Pour cette étude, la population est constituée des enseignants instituteurs suivant des études académiques à l'Université de Yaoundé I dans la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines et la Faculté des Sciences de l'Education.

### **2-1-8 Type d'étude**

Dans le cadre de cette recherche, le type d'étude est mixte dans la mesure où nous avons utilisé la méthode qualitative et la méthode quantitative.

#### ***2-1-8-1 Méthode qualitative***

La méthode qualitative est un ensemble de techniques d'investigation qui produit, décrit et analyse des données descriptives telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes (Taylor et Bogdan, 1984). Elle est une méthode de recherche qui s'appuie sur l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Autrement dit, cette

méthode est celle par laquelle le chercheur part d'une situation concrète pour expliquer un phénomène ou un évènement particulier. Cette situation étrange le pousse à chercher à la comprendre, à donner un sens à ce phénomène ou cet évènement à travers son observation, sa description, son interprétation, son appréciation en tenant compte du contexte et de la façon qu'il se présente. Cette approche recourt à des techniques de recherche qualitatives comme les études de cas, les entretiens, les observations puisque ses données sont difficilement quantifiables.

La méthode qualitative permet de donner un aperçu du comportement et des perceptions des individus, d'étudier leurs opinions sur un sujet particulier. Autrement dit, cette méthode a pour objectif de détecter les besoins du sujet, prendre une décision, poser un choix, améliorer des performances, cerner un phénomène, tester une hypothèse scientifique. Parler de cette méthode revient à présenter l'entretien.

L'entretien se définit comme une méthode visant à recueillir des données au cours d'une consultation privée ou d'une réunion s'adressant à un interviewer. Autrement dit, l'entretien est un tête-à-tête et un rapport oral entre deux individus dont l'un donne à l'autre des informations. Grawitz (2001 : 644) le définit comme « *un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations avec un but fixé* ». Il est par ricochet une forme de communication établie entre deux personnes afin de recueillir certaines informations concernant un objet précis.

L'entretien a pour but de recueillir des réponses à des questions (représentation, opinion...) que se pose le chercheur et qu'il ne peut obtenir par d'autres moyens. Il fournit donc les informations sur les croyances, les attitudes, les valeurs et les comportements reportés des individus.

Il existe plusieurs types d'entretiens : l'entretien clinique, l'entretien de recherche, l'entretien exploratoire.

L'entretien clinique qui est une technique par laquelle l'enquêté choisit seul les sujets qu'il veut aborder. L'enquêteur note les informations émises par le patient, s'intéresse au contenu manifeste des propos du patient.

L'entretien de recherche qui est selon Guillemi (1999 : 145) « *un dispositif de face à face où un enquêteur a pour objectif de favoriser chez un enquêté la production d'un discours*

*sur un thème défini dans le cadre d'une recherche* ». Il est donc une technique de production d'informations au bénéfice d'un seul des deux interlocuteurs. Ce mode de collecte de l'information se caractérise entre autres par l'entretien d'enquête qu'il renferme en son sein. Selon Bromberg et Trognon (2006 : 57), l'entretien d'enquête est une technique « *utilisée pour la réalisation d'un questionnaire (entretien exploratoire) ou en lieu et place d'un questionnaire (entretien d'observation)* ». L'entretien de recherche permet au chercheur d'avoir les réponses aux questions qu'il se pose et qu'il ne peut obtenir par d'autres moyens.

L'entretien exploratoire permet de se familiariser avec l'image que la population a de l'objet de l'enquête, de formuler des hypothèses spécifiques, de répertorier les réactions des individus à propos de l'objet et de les insérer au sein du questionnaire.

Ces entretiens peuvent être non directifs, semi-directifs ou directifs.

L'entretien non directif est celui où l'enquêteur laisse le sujet aborder et développer le thème général pris d'une question très générale comme il l'entend. Ce propos est confirmé par Bromberg et Trognon (2006 : 61) lorsqu'ils déclarent que « *l'entretien non directif se caractérise par une grande souplesse donnée à l'interviewé pour présenter ses contenus de pensée. Aucun cadre n'est préalablement établi et l'interviewer s'ajuste totalement à son discours, il se contente de répéter ou de résumer ce que dit l'interviewé* ».

L'entretien semi directif est cette forme qui oscille entre la non-directivité et la directivité. Ici, le chercheur a une attitude non directive quand il répète et reformule les propos de l'interviewé et une attitude directive quand il pose des questions spontanées ou préparées. Dans cette forme d'entretien, le chercheur précise à l'avance l'objet de l'étude et dégage les composantes importantes. Ici, les différents thèmes sont abordés obligatoirement même si leur ordre n'est pas respecté.

L'entretien directif ou standardisé quant à lui est cette méthode où l'enquêteur dirige totalement l'entrevue. Les questions sont préparées à l'avance et présentées dans un ordre invariable et les réponses notées immédiatement par l'enquêteur. Sa forme question-réponse, ne donne pas la liberté à l'interviewé de sortir du cadre défini à l'avance.

Le type d'entretien que nous avons utilisé pour notre travail est l'entretien de recherche car, il corrobore avec le sujet d'étude puisque l'enquêté nous donne des réponses aux questions posées. L'entretien semi directif est la forme sélectionnée puisque nous précisons d'avance

l'objet de l'étude et avons des thèmes précis sur lesquels est axé cet échange. Seulement, sa réalisation est la suite d'un long processus.

### ***2-1-8-2 Méthode qualitative***

#### ***2-1-8-2 Méthode quantitative***

La méthode quantitative est une méthode de recherche qui se fonde sur une épistémologie positive et qui utilise des outils d'analyses mathématiques et statistiques en vue de décrire, d'expliquer et de prédire des phénomènes par le biais de concepts opérationnalisés sous forme de variables mesurables.

Elle recueille les données observables et quantifiables qui évaluent les attitudes et comportements des individus, pondèrent les variables, associent et regroupent différentes variables et visualisent géographiquement les individus, les produits, les marques... Cette méthode s'appuie sur les techniques de recherche quantitatives de collecte de données. Elle aboutit à des données chiffrées qui permettent de faire des analyses descriptives, des tableaux et graphiques, des analyses statistiques de recherche de liens entre les variables ou les facteurs. L'instrument que nous avons utilisé dans cette approche est le questionnaire.

### **2-1-9 Corpus de l'analyse**

Il s'agit de l'ensemble des textes, des circulaires, des documents écrits, ayant participé à la collecte des informations.

#### ***2-1-9-1 Méthode de collecte des données***

Pour mieux étudier nos centres d'intérêt, les informations analysées dans ce travail ont été recueillies à partir de la combinaison de deux outils d'investigation : les entretiens semi-structurés et l'analyse de contenu.

#### ***2-1-9-2 Entretiens***

Définissant cette technique d'enquête, Beitone et al (2000 : 25) pensent que

*« L'entretien est une technique qui consiste à organiser une conversation entre enquêté et enquêteur. Dans cet esprit, celui-ci doit préparer un guide d'entretien, dans lequel figurent les thèmes qui doivent être impérativement abordés ».*

A l'instar de la plupart des techniques de collectes des données en sciences sociales, l'entretien présente diverses formes et variantes, liées au dynamisme qui président à son déroulement. Quelle que soit la forme retenue, les méthodes d'entretien se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité.

Au total, l'entretien permet au chercheur d'accéder directement à l'information souhaitée. Parlant de l'information, Quivy et Campenhoudt (1985: 195), précisent qu'il peut s'agir de la perception d'un événement ou d'une situation, des interprétations ou d'expériences énoncées par l'enquêté.

La collecte des données s'est appuyée sur l'entretien centré. Ici le chercheur s'est muni d'un guide d'entretien classique. Les détails méthodologiques se trouvent dans l'annexe du mémoire.

Pour atteindre nos objectifs de recherche, après avoir recueilli les données, nous avons procédé par l'analyse de contenu.

### ***2-1-9-3 Analyse de contenu***

L'analyse de contenu est, d'après Quivy et Campenhoudt (1985 : 229),

*«Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par les procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de produit/réception (variables inférées) des messages ».*

L'analyse de contenu présente trois grandes variantes ; à savoir, les analyses thématiques, les analyses formelles et les analyses structurales

C'est ainsi que dans ce travail, les données recueillies sur le terrain au travers des entretiens semi structurés sont exploitées suivant ce modèle d'analyse. L'analyse de contenu est

donc une technique de traitement de données préexistantes par recensement, classification et quantification des traits d'un corpus.

L'analyse de contenu demande un grand esprit scientifique pour accepter de tout compter et de donner les vrais pourcentages. Selon Miles et Huberman (2005 :291)

*« Ceux qui ont des convictions préalables ou des préjugés préfèrent faire beaucoup d'entretiens ou de questionnaires pour paraître scientifique, puis après en extraire tout ce qui est d'accord avec leur thèse, ou même donner comme « preuve » de leur préjugé deux ou trois extraits ou citations, en taisant tout ce qui est opposé ».*

#### **2-1-9-3-1 Types d'analyse de contenu**

Il existe trois types principaux d'analyse de contenu : descriptive, structurale et verticale.

##### **- Descriptive**

Avec plus ou moins de détail et de finesse, on détermine les éléments et les catégories d'un corpus.

Deux techniques doivent toujours être combinées.

- la classification thématique ou liste des thèmes abordés dans le corpus ;
- le décompte fréquentiel aboutissant à une analyse statistique.

Et en suivant toujours l'orientation scientifique, on doit les faire apparaître et aboutir à des hypothèses préalables que l'on cherchera à vérifier par l'analyse de contenu.

On aboutit alors à l'analyse descriptive systématique.

##### **- Structurale**

Dans ce type d'analyse, l'on cherche alors faire apparaître ces liens en croisant les éléments entre eux.

Pour cela il est utile d'étudier aussi les concomitances thématiques (unies avec les décomptes fréquentiels). On repèrera les thèmes toujours liés (dits à la suite ou proches) et les thèmes toujours séparés (loin dans le discours ou loin les uns des autres).

### **- Verticale**

On peut dire que dans les deux types précédents l'analyse reste horizontale puisqu'on ne sort pas du corpus, elle devient verticale lorsque des éléments hors du corpus sont utilisés.

Par l'analyse verticale on en vient à dévoiler les conditions de production du corpus. On détermine les intentions explicites ou implicites des auteurs des données. On passe donc du contenu manifeste au contenu latent, que l'on décrypte comme un rêve.

## **2-1-10 Instrument de recherche**

L'instrument de collecte des données utilisé est le guide d'entretien qui est un plan détaillé permettant à l'interviewer d'être certain d'aborder tout ce qui doit l'être même si l'ordre prévu par le plan n'est pas respecté.

### ***2-1-10-1 Guide d'entretien***

Nous avons constitué un guide d'entretien constitué de 2 parties présentées comme suivante :

#### **- La partie n°1 correspond à l'identification du répondant**

Les données qui correspondent à l'identification des sujets entretenus pendant la recherche à savoir le sexe, l'âge, le diplôme le plus élevé, le nombre d'années d'expériences professionnelles.

#### **- La partie n°2 correspond aux thèmes et aux sous thèmes représentant les différents centres d'intérêt**

Le Thème 1 porte sur les opinions relatives à la formation continue et ses sous-thèmes sont :

- Sous thème 1 : la définition de la formation continue
- Sous thème 2 : l'existence des textes de régulation de la formation continue

Le thème 2 porte sur les stéréotypes relatifs à la formation continue. Elle a pour sous thèmes :

- Sous thème 1 le cliché de la formation continue dans la société
- Sous thème 2 catégorisations de la formation continue dans la société

Le Thème 3 porte sur les attitudes développées vis-à-vis de la formation continue. Ses sous-thèmes se présentent

- Sous thème 1 : connaissance de l'existence des normes de régulation
- Sous thème 2 : respect des normes de régulation

Le Thème 4 porte sur les croyances relatives à la formation continue et a un seul sous-thèmes qui se présente comme suivants :

- Sous thème 1 : le pouvoir de reclassement de la formation continue
- Sous thème 2 : le pouvoir de nomination de la formation continue

Le Thème 5 porte sur les préjugés relatifs à la formation continue. Ses sous-thèmes sont :

- Sous thème 1 : jugement portée à l'égard la formation continue
- Sous thème 2 : idées préconçues sur la formation continue

### ***2-1-10-2 Questionnaire***

Le questionnaire se définit selon Sillamy (1994 : 212) comme une «*série de questions standardisées, orales ou écrites, posées en vue d'une enquête* ». Autrement dit, le questionnaire est une suite de questions ou interrogations écrites ou orales qui servent de guide et d'orientation dans une enquête. Ces questions sont soumises à l'attention de l'individu qui apporte une réponse.

Le questionnaire permet au chercheur :

- De travailler à plus grande échelle en ce sens que le nombre de participants n'est pas limité par le temps.
- De limiter les effets liés à la personnalité des intervieweurs

- De s'adapter au rythme et à l'emploi du temps du participant.

Nos questionnaires se divisent en deux grandes parties : le préambule et le corpus du questionnaire.

Le préambule est le paragraphe par excellence où l'objet de l'étude est présenté et la consigne de façon générale.

Le corpus quant à lui est composé de rubriques en rapport avec les dimensions des hypothèses de recherche : les opinions, les attitudes, les croyances, les stéréotypes, les croyances.

Il convient de préciser que nous avons eu recours à trois questionnaires :

- le questionnaire de catégorisation qui nous a permis de dégager les éléments saillants qui ont permis de ressortir le noyau central ;
- le questionnaire de mise en cause a permis de ressortir le noyau central des représentations sociales de la formation continue, des raisons de la non information des chefs et collègues et des stratégies utilisées pendant la formation ;
- le questionnaire d'implication ayant permis de tester les hypothèses.

### **2-1-11 Echantillonnage**

Selon Grawitz (2001 :623) l'échantillon d'une étude peut être défini comme l'ensemble de tous les individus qui participent à une étude. L'échantillonnage est donc la méthode scientifique de sélection de cette population.

En effet, pour Miles et Huberman (2005 :35),

*« Les échantillons qualitatifs tendent à être orientés, plutôt que pris au hasard, en partie parce que la définition initiale de l'univers à étudier est plus limitée (Par exemple, les arrestations dans un arrondissement urbain), et en partie parce que les processus sociaux possèdent une logique et une cohérence qui sont généralement réduites en poussière et inutilisables en cas d'échantillonnage aléatoire d'évènement ou de traitements ».*

L'échantillonnage consiste en un ensemble d'opérations en vue de constituer un échantillon représentatif de la population visée. C'est une technique qui permet aux chercheurs d'extraire de la population totale des sujets représentatifs avec lesquels ils vont réellement travailler. Le choix de la population à étudier et l'identification de l'échantillon des participants sur lesquels portera l'observation sont déterminant dans la qualité d'une étude. Toute recherche porte donc sur une donnée. C'est la raison pour laquelle une enquête a toujours pour but d'obtenir de l'information sur une population spécifique, précise. Pour qu'une recherche soit valable et praticable, le chercheur doit au préalable définir clairement la population de recherche. Les critères servant à cerner cette population doivent être explicités. Et conséquemment il sera plus facile de déterminer quels sont les éléments à inclure dans la population visée et quels sont ceux qui sont à exclure (Anger, 1992 :238).

La méthode d'échantillonnage utilisée dans ce travail a été l'échantillonnage non probabiliste. Cette méthode permet de sélectionner les sujets selon nos propres critères et objectifs C'est-à-dire que nous avons interrogé tous ceux dont nous pensons être détenteurs des informations cruciales pour notre travail de recherche : à l'instar des enseignants instituteurs, la taille des groupes constituant notre échantillon. Les sujets que nous connaissions bien, par des liens amicaux qui nous lient se prêtaient volontiers à l'enquête et nous avons eu l'idée de nous servir de leurs relations pour leur demander de nous faciliter l'entrée en contact avec d'autres sujets répondants aux critères de sélection, que nous portions à leur connaissance. Nous avons pu rencontrer d'autres sujets par effet de « boule de neige » ce qui a facilité l'enquête surtout qu'ils ont pris connaissance du bien-fondé de l'étude.

C'est ainsi que parmi environ plus de 500 enseignants dans les Facultés : des Arts Lettres et Sciences Humaines, des Sciences de l'Éducation, notre étude quantitative a porté sur 100 sujets et celle qualitative sur 20 sujets également. Mais il faut noter tout de même que nous avons interrogé également 220 personnes dont 20 pour l'enquête pilote ou exploratoire, 100 pour l'étude des éléments saillants de la représentation sociale et 100 pour la recherche du noyau central. La population totale est de 340 sujets.

### **2-1-12 Difficultés rencontrées pendant la recherche**

Notre recherche ne s'est pas faite sans heurts. Nous avons eu beaucoup de difficultés à recueillir les données à partir des entretiens à cause de l'indisponibilité de certains répondants et des réticences des autres à nous livrer des informations. Mais pour la plupart des cas, nous avons eu à venir à bout des réticences de ces derniers.

## **2-2 PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS**

### **2-2 CADRE OPERATOIRE**

Cette partie porte essentiellement, ainsi que l'indique son intitulé, sur les résultats des enquêtes et recherches engagées aux fins d'élucider les principales préoccupations au centre de cette étude. Il présente ainsi et de façon détaillée, l'ensemble des résultats que nous avons obtenus après les collectes de données.

Elle s'articule autour de deux pôles : la présentation et l'analyse de contenu des résultats et la vérification et interprétation des hypothèses.

Il faut préciser que nous avons mené deux études :

- une première sur l'étude des éléments saillants de la représentation sociale de la formation continue et de certains éléments comme les raisons de non information des chefs hiérarchiques et collègues et les stratégies utilisées pendant la formation.
- une deuxième sur l'étude du noyau central la représentation sociale de la formation continue et de certains éléments comme les raisons de non information des chefs hiérarchiques et collègues et les stratégies utilisées pendant la formation, l'analyse qualitative et l'analyse quantitative.

#### **2-2-1 Présentation et analyse des résultats de la première étude**

La tâche dans cette partie consistera à présenter les résultats des différentes investigations réalisées sur le terrain. Nous allons également ressortir toutes les analyses statistiques qui ont été effectuées dans le but de répondre à la question de recherche. Nous irons de la saisie des données à la présentation chiffrée et graphique de celles-ci.

Pour comprendre et analyser les représentations sociales relatives à la formation continue, il est important de ressortir son noyau central et celui de certaines notions connexes.

Le noyau central selon Abric (2003), est l'élément le plus stable de la représentation sociale; il résiste davantage au changement. Ce dernier est déterminé par la nature de l'objet représenté, la relation que le sujet entretient avec l'objet, ainsi que les systèmes de valeurs et de normes qui constituent l'environnement idéologique.

Le noyau central assure des fonctions génératrices et organisatrices en donnant un sens aux éléments périphériques et en déterminant la nature des liens qui unissent les éléments de la représentation. Le système périphérique est, en effet, plus directement tributaire des caractéristiques individuelles et du contexte dans lequel les individus évoluent. Il permet l'adaptation, la différenciation en fonction du vécu et l'intégration des expériences individuelles.

La recherche du noyau central comporte cependant un défi important : l'identification de la zone muette des représentations. Il peut, en effet, exister dans le noyau central d'une représentation deux types d'éléments dormants c'est-à-dire « *ceux qui sont en sommeil parce que non activés* » et « *ceux qui sont en sommeil parce que non exprimables* » (Abric, 2003 : 62). Afin d'activer cette zone muette, des techniques spécifiques doivent être mises en œuvre.

Si l'on veut connaître, comprendre et agir sur une représentation, il importe donc de repérer son organisation, c'est-à-dire la hiérarchie des éléments qui la constituent et la relation que ces éléments ont entre eux. Abric (2011) précise que le changement d'attitude n'affecte que le système périphérique de la représentation, alors que « le noyau central » est indépendant des attitudes.

Autrement dit, une attitude favorable ou défavorable ne devrait pas produire de différence dans le noyau central, mais concerner uniquement des écarts de contenu dans le système périphérique.

#### ***2-2-1-1 Objectif de la première étude***

La première étude a pour objectif :

- la recherche des éléments saillants de la représentation sociale continue de la formation continue, des raisons qui poussent les enseignants en formation à ne pas informer leurs chefs hiérarchiques et collègues et ses stratégies utilisées.

La MEC de Moliner a été utilisée pour faire cette recherche.

- l'étude des documents (le statut général du fonctionnaire à la fonction publique).

### ***2-2-1-2 Etude du noyau central de la représentation sociale de la formation continue.***

Selon la théorie du noyau central, une représentation sociale constitue « *un système sociocognitif particulier composé de deux sous-systèmes en interaction : un système central et un système périphérique* » (Abric, 2003 : 82). Ces deux composantes sont à la fois complémentaires et spécifiques dans l'étude des représentations sociales. Le noyau central est l'élément le plus stable de la représentation sociale ; il résiste davantage au changement. Ce dernier est déterminé par la nature de l'objet représenté, la relation que le sujet entretient avec l'objet, ainsi que les systèmes de valeurs et de normes qui constituent l'environnement idéologique.

On attribue au noyau central deux dimensions selon la nature de l'objet et la finalité de la situation : une dimension fonctionnelle et une dimension normative (Abric et Tafani, 1995). La dimension fonctionnelle est présente dans les situations orientées vers la réalisation d'une tâche ; elle est associée au contexte immédiat de production des représentations et des pratiques sociales. La dimension normative est présente dans les situations où interviennent directement des composantes socioaffectives, sociales et idéologiques telles qu'une norme, un stéréotype ou une attitude. Par exemple, il est reconnu qu'une valeur se maintient de façon plus durable qu'une opinion, cette dernière pouvant facilement se modifier ou encore se transformer à travers les communications et les interactions sociales (Lessard, 1998).

Le noyau central assure des fonctions génératrices et organisatrices en donnant un sens aux éléments périphériques et en déterminant la nature des liens qui unissent les éléments de la représentation. Le système périphérique est, en effet, plus directement tributaire des caractéristiques individuelles et du contexte dans lequel les individus évoluent. Il permet l'adaptation, la différenciation en fonction du vécu et l'intégration des expériences individuelles.

La recherche du noyau central comporte cependant un défi important : l'identification de la zone muette des représentations. Il peut, en effet, exister dans le noyau central d'une représentation deux types d'éléments dormants c'est-à-dire « ceux qui sont en sommeil parce que non activés » et « ceux qui sont en sommeil parce que non exprimables » (Abric, 2003, p. 62). Afin d'activer cette zone muette, des techniques spécifiques doivent être mises en œuvre.

Si l'on veut connaître, comprendre et agir sur une représentation, il importe donc de repérer son organisation, c'est-à-dire la hiérarchie des éléments qui la constituent et la relation que ces éléments ont entre eux. Abric (2011) précise que le changement d'attitude n'affecte que le système périphérique de la représentation, alors que « le noyau central » est indépendant des attitudes.

Autrement dit, une attitude favorable ou défavorable ne devrait pas produire de différence dans le noyau central, mais concerner uniquement des écarts de contenu dans le système périphérique

### ***2-2-1-3 Objectif de la première étude***

Pour cette étude, il s'agit de :

- ressortir les éléments saillants des représentations sociales de la formation continue, des raisons pour lesquelles on ne voudrait pas informer son chef et ses collègues de la suivie des études à l'université et des stratégies utilisées pour contourner les normes en vigueur
- analyser le statut du fonctionnaire à la fonction publique notamment sur les dispositions de la formation continue.

### ***2-2-1-4 Instruments de recherche***

Nous avons utilisé deux questionnaires et le statut général du fonctionnaire à la fonction publique :

- Le premier questionnaire est celui d'exploration dont les résultats nous ont permis de dégager des éléments d'élaboration du questionnaire de catégorisation;

Notre questionnaire se divise en deux grandes parties : le préambule et le corpus du questionnaire.

Le préambule est le paragraphe par excellence où l'objet de l'étude est présenté et la consigne de façon générale.

Le corpus quant à lui est composé de cinq rubriques ou thèmes en rapport avec les dimensions des hypothèses de recherche : les opinions, les attitudes, les croyances, les stéréotypes, les croyances.

- Le questionnaire de catégorisation qui nous a permis de ressortir les éléments saillants de la représentation sociale afin de tester le lien de causalité entre la variable indépendante et la variable dépendante

Ce questionnaire se divise en deux grandes parties : le préambule et le corpus du questionnaire.

Le préambule est le paragraphe par excellence où l'objet de l'étude est présenté et la consigne de façon générale.

Le corpus quant à lui est composé de trois items portant sur la formation continue, les raisons qui poussent les enseignants à ne pas informer leur chef ainsi que leurs collègues de la formation.

Ces items sont présentés avec leurs consignes ainsi qu'il :

1- Voici une liste de 15 phrases souvent utilisées pour qualifier la formation continue ou la poursuite des études à l'université par les instituteurs. Attribue une note de +2 aux 3 phrases qui correspondent le plus à cette situation. Parmi les 12 restantes attribuez une note de -2 aux trois phrases qui correspondent le moins à cette situation. Parmi les 9 restantes attribuez la note +1 aux trois phrases qui correspondent encore mieux et -1 à 3 phrases qui correspondent encore moins à cette situation.

2- Voici une liste de raisons pour lesquelles un instituteur ne voudrait pas informer son chef et ses collègues du suivi des études à l'université. Attribue une note de +2 aux 3 raisons qui correspondent le plus à cette situation. Parmi les 12 restantes attribuez une note de -2 aux trois raisons qui correspondent le moins à cette situation. Parmi les 9 restantes attribuez la note +1 aux trois raisons qui correspondent encore mieux et -1 à 3 raisons qui correspondent encore moins à cette situation.

3- Voici une liste de 15 stratégies souvent utilisées par les instituteurs qui n'ont pas reçu d'autorisation de la hiérarchie pour poursuivre les études à l'université. Attribue une note de +2 aux 3 stratégies qui correspondent le plus à cette situation. Parmi les 12 restantes attribuez une note de -2 aux trois stratégies qui correspondent le moins à cette situation. Parmi les 9 restantes attribuez la note +1 aux trois stratégies qui correspondent encore mieux et -1 à 3 stratégies qui correspondent encore moins à cette situation.

### ***2-2-1-5 Population de recherche***

Pour cette étude, la population est constituée des enseignants instituteurs suivant des études académiques à l'université de Yaoundé dans les facultés des sciences humaines et sciences de l'éducation.

### ***2-2-1-6 Echantillonnage et échantillon***

Dans le cadre de cette première étude nous avons choisi l'échantillonnage par choix raisonné. Il s'agit donc d'interroger les sujets que nous pensons être détenteurs des informations cruciales pour notre sujet de recherche.

Nous avons ainsi interrogé 156 personnes dont 56 pour l'étude exploratoire et 100 pour l'étude du noyau central.

### ***2-2-1-7 Passation des questionnaires***

Les deux questionnaires ont été passés par voie directe : c'est-à-dire que nous nous présentions physiquement auprès de chaque enquêté pour recueillir les informations tout en leur expliquant clairement les consignes.

### ***2-2-1-8 Difficultés rencontrées***

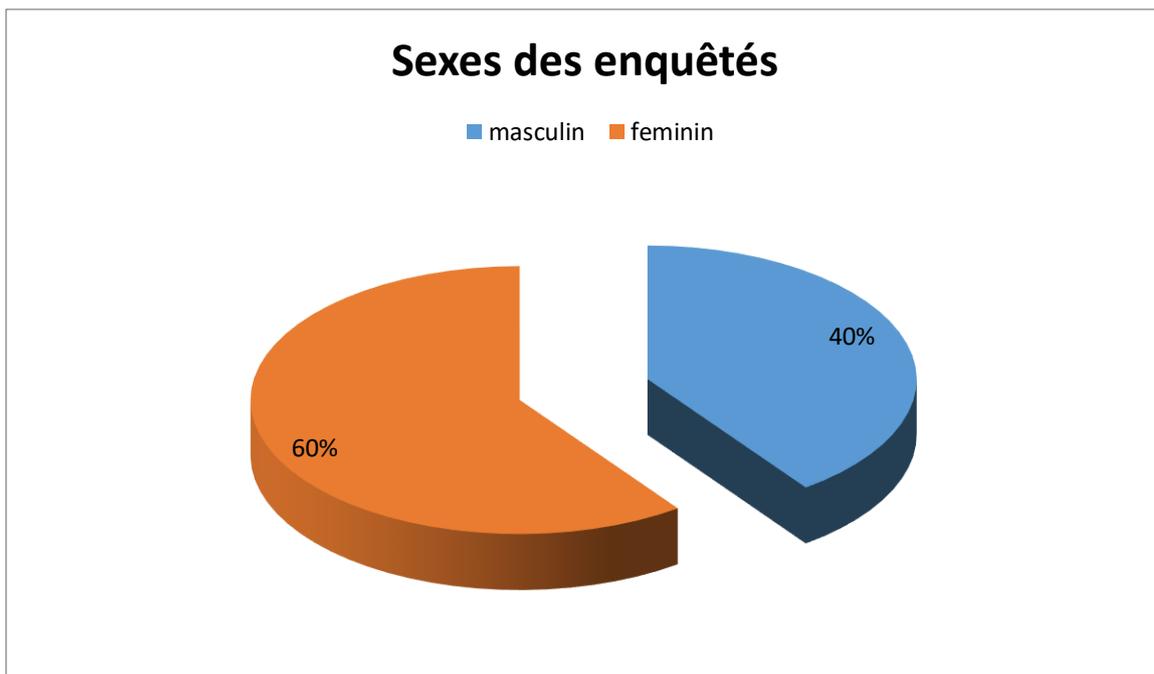
Cette première étude ne s'est pas faite sans heurts. Nous avons eu beaucoup de difficultés à recueillir les données à cause de l'indisponibilité de certains répondants et les réticences des autres à nous livrer des informations car ils estimaient que notre questionnaire de caractérisation nécessite beaucoup d'efforts intellectuels pour répondre.

Avant de présenter les données et l'analyse du questionnaire de catégorisation, nous présenterons d'abord celles issues de la recherche pilote, cette dernière nous ayant permis de faire le questionnaire de catégorisation.

### ***2-2-1-9 Présentation des résultats issus de la recherche pilote***

#### ***2-2-1-9-1 Sexes des répondants***

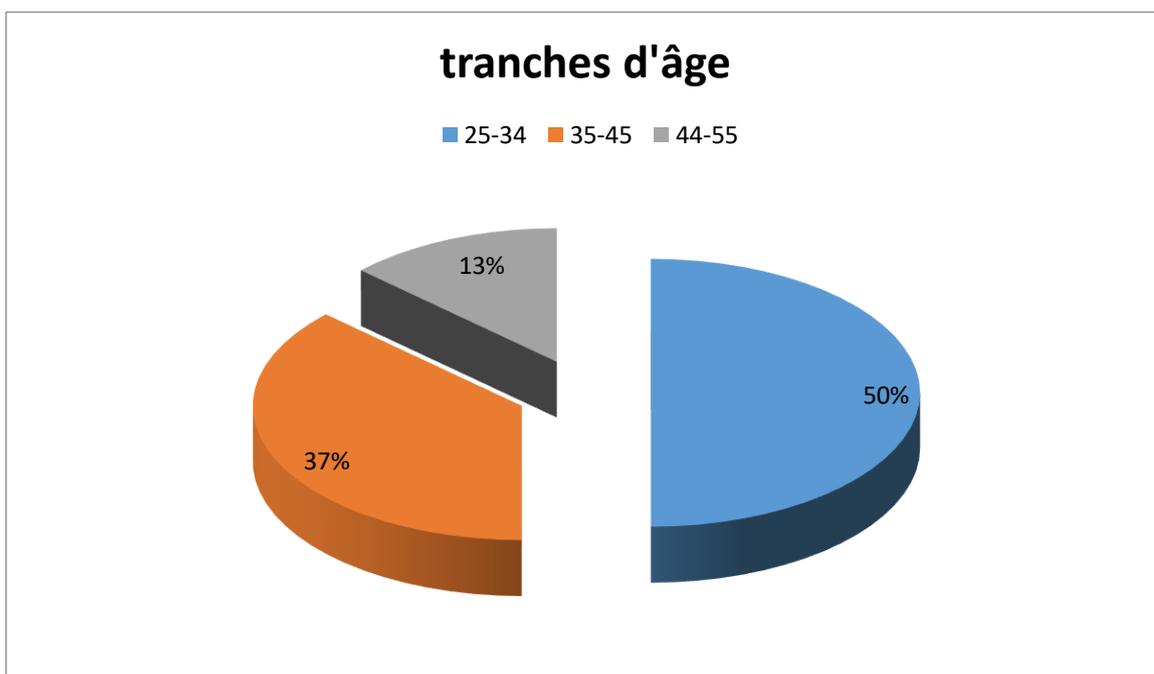
***Figure n°5 : Répartition des enquêtés de la recherche pilote selon leur sexe***



Les enseignants que nous avons entretenus au Département de Psychologie à l'Université de Yaoundé 1, au sujet de la formation continue étaient au nombre de 100 dont 60% de femmes et 40% d'hommes.

#### *2-2-1-9-2 Age des répondants*

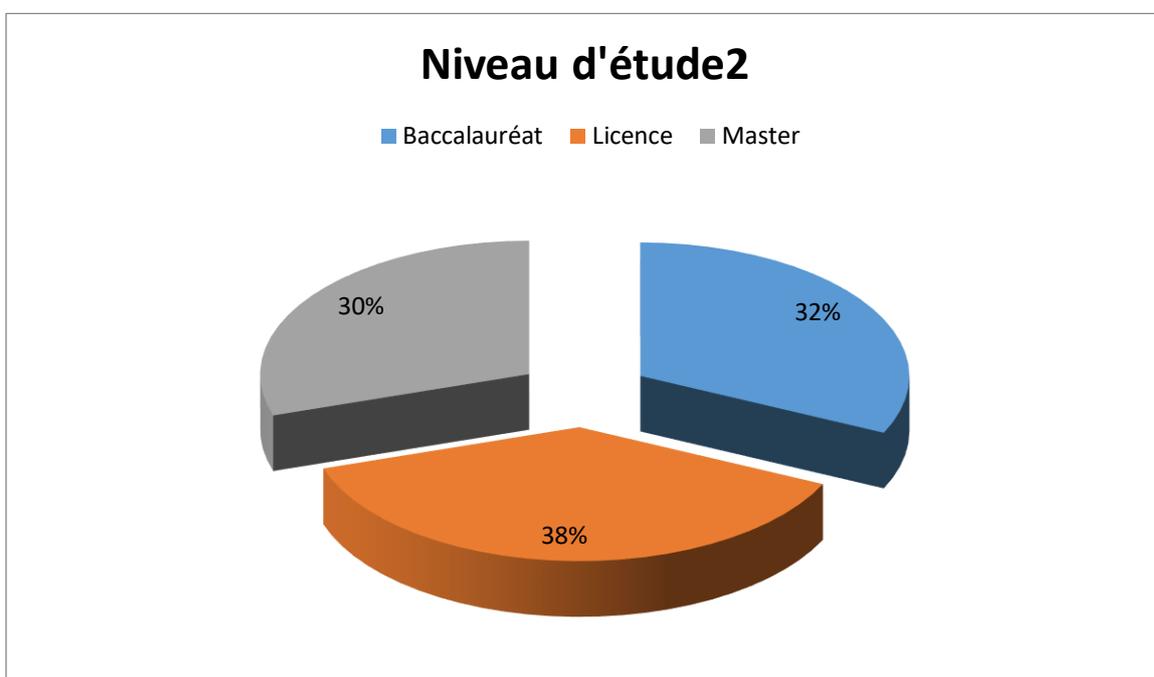
**Figure n° 6 :** Répartition des enquêtés la recherche pilote selon leur âge



L'analyse du graphique ci-dessus montre que 13% des répondants sont dans la tranche d'âge 45-55 ans, 37% des répondants sont dans la tranche d'âge 35-44 ans et 50% pour la tranche 25-34 ans.

### 2-2-1-9-3 Niveau d'étude des répondants

*Figure n° 7 : Répartition des enquêtés de la recherche pilote selon leur niveau d'étude*



Il ressort de la figure que :

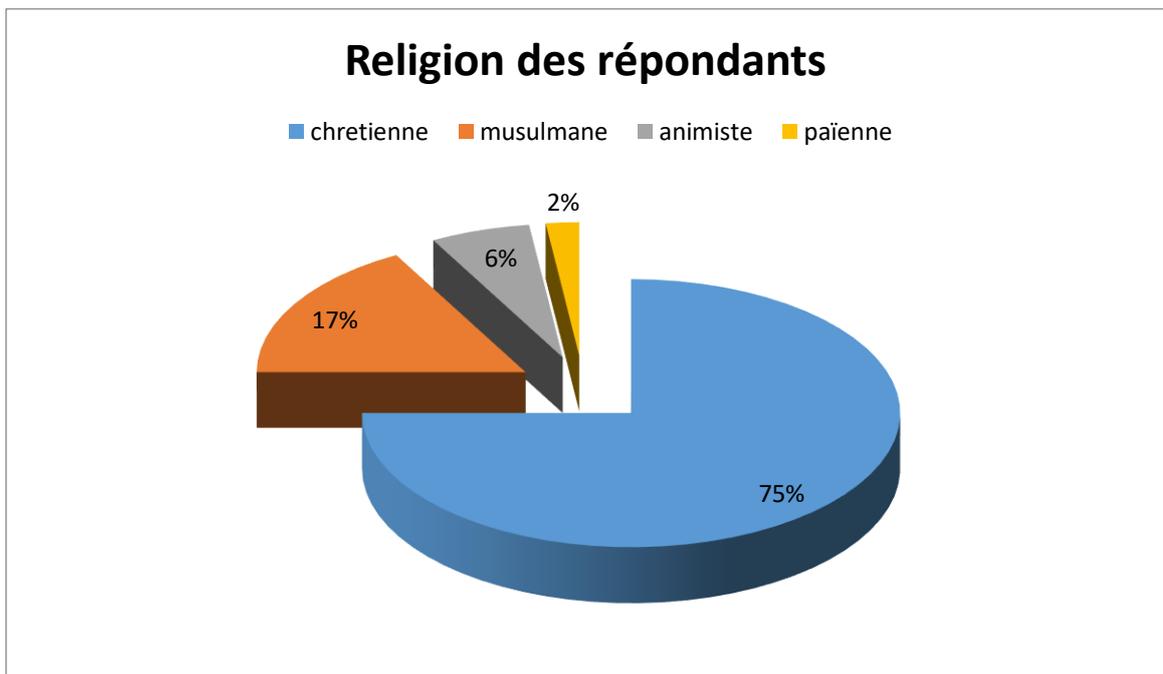
- Niveau Baccalauréat 32 %
- Niveau Licence 38%

- Niveau Master 30%

Nous pouvons voir à travers les résultats que le plus grand nombre de répondants est celui du niveau master. Cela montre la détermination de ces derniers dans la poursuite des études à l'Université.

#### 2-2-1-9-4 Religion

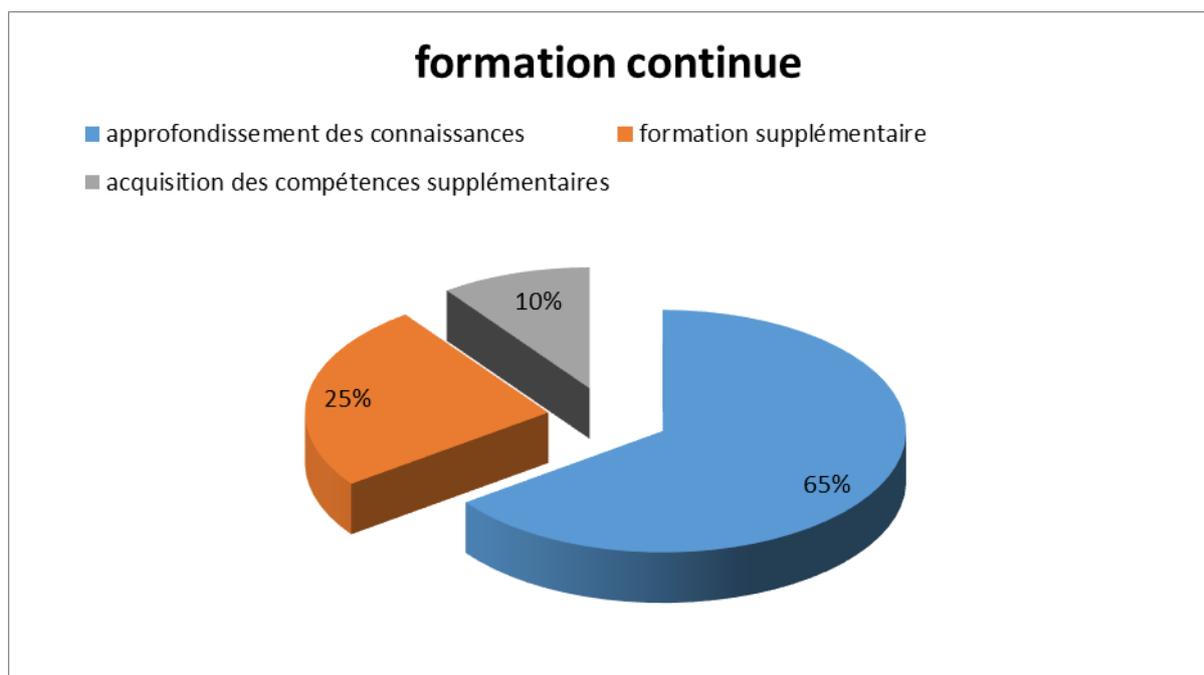
*Figure n°8 : Répartition des enquêtés de la recherche pilote selon leur religion*



Il ressort du graphique ci-dessus présenté que la quasi-totalité des enquêtés est chrétienne avec 75%, tandis que les musulmans ont 17%, les animistes 6% et les païens 2%.

### 2-2-1-9-5 Signification de la formation continue

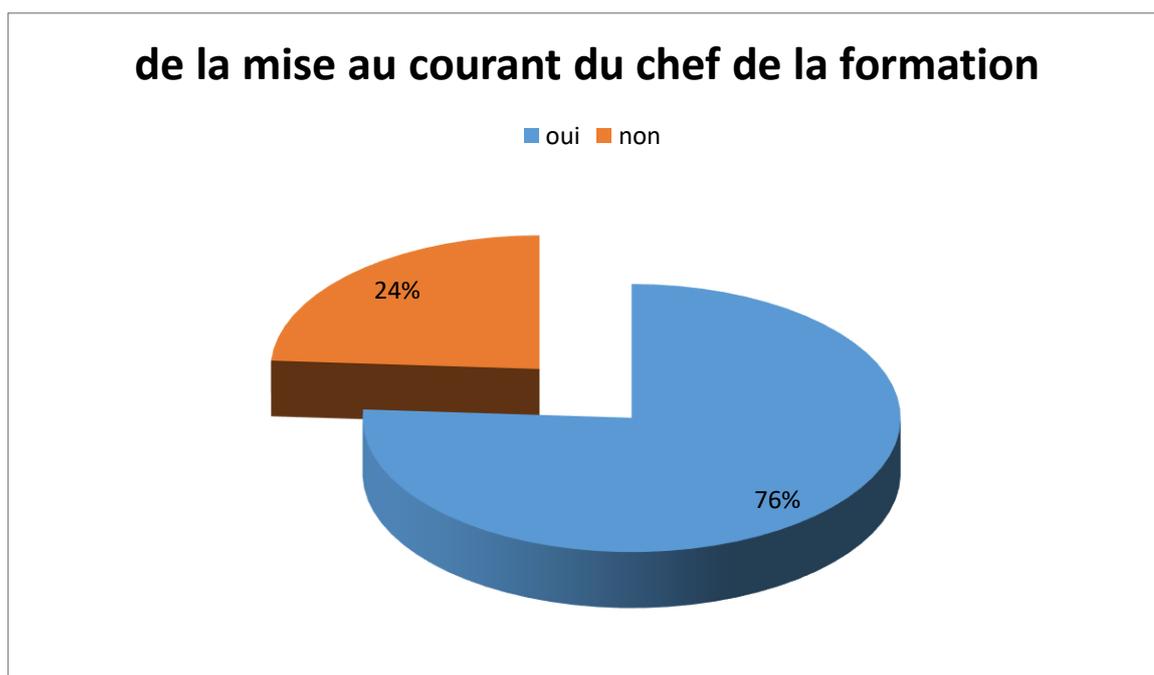
*Figure n°9 : Répartition des enquêtés de la recherche pilote selon le but de la formation*



De ce graphique, il ressort que 65% des sujets affirment que la formation continue permet d'approfondir les connaissances, 25% disent que c'est une formation supplémentaire et 10 % disent qu'elle permet d'acquérir les compétences supplémentaires.

### 2-2-1-9-6 De la mise au courant du chef de la formation

*Figure n°10 : Répartition des enquêtés de la recherche pilote selon la mise au courant du directeur de la formation continue*



Il ressort du graphique ci-dessus que :

-76% n'informent pas leur chef hiérarchique.

- 24% informent leur chef hierrarchique.

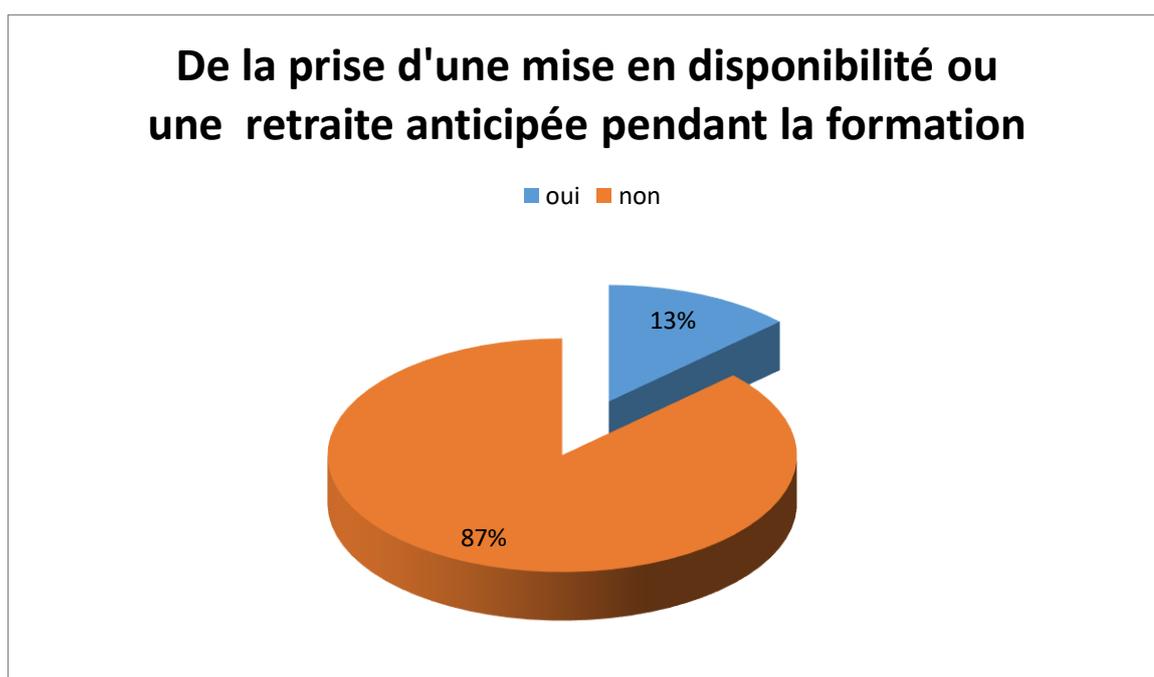
Le plus grand pourcentage dont 76% est attribué à la raison : sanctions, ceci dans la mesure où elles entraînent entre autres: les demandes d'explication, les suspensions, les affectations disciplinaires et toutes formes de remarques pouvant salir leurs dossiers.

Les raisons données sont les suivantes :

- l'exigence des dispositions légales en échange de permission de sortie. Selon leurs dires, les directeurs ne donnent pas de permissions de sortie, mais exigent la présentation des dispositions légales comme la mise en disponibilité par exemple.
- les menaces : parfois les chefs menacent d'informer la haute instance (inspecteurs ou ministère) de la clandestinité à travers les chantages et toutes formes d'influences.
- l'information de la haute hiérarchie se réfère aux différentes notes écrites que les directeurs des écoles primaires peuvent écrire et envoyer aux inspecteurs ou au Ministère.
- l'évitement des problèmes fait référence au fait que les enseignants qui suivent la formation continue font tout pour éviter les sanctions, et problèmes que les directeurs peuvent leur créer.

#### ***2-2-1-9-7 De la prise de la mise en disponibilité ou de la retraite anticipée***

**Figure n°11 :** Répartition des enquêtés de la recherche pilote selon la mise en disponibilité ou de la retraite anticipée



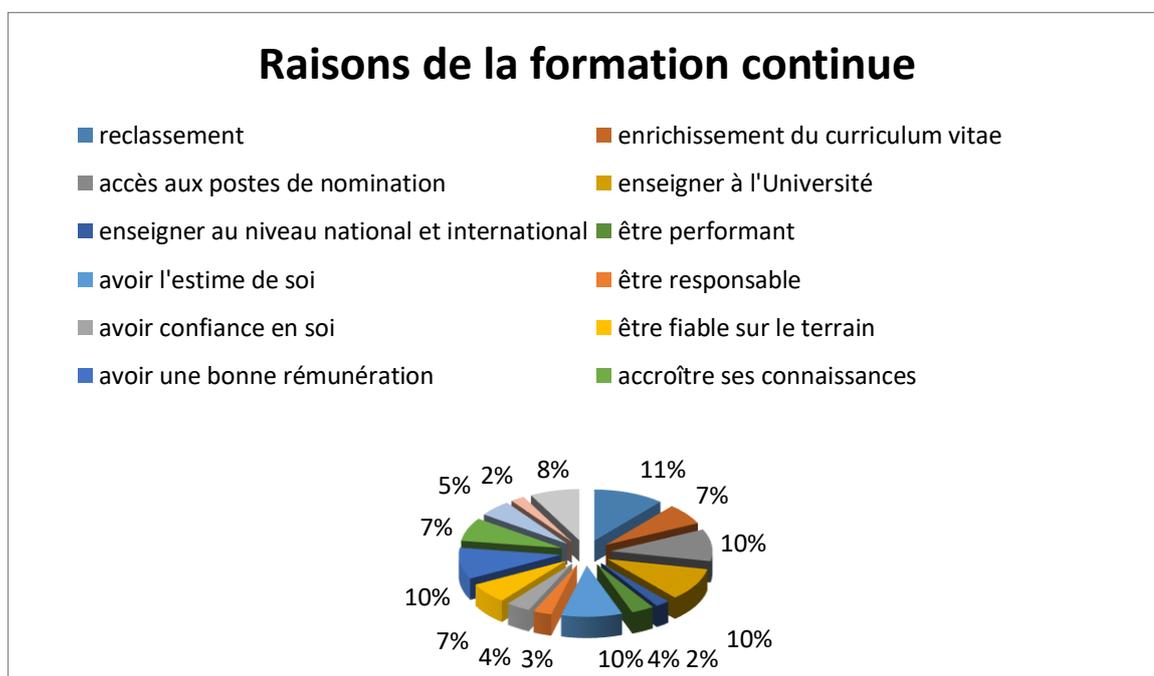
## Justification

87% de répondants n'ont pas pris une mise en disponibilité et encore moins une retraite anticipée, à cause de l'arrêt des salaires. En fait, la mise en disponibilité veut dire suspension des salaires pendant toute la période de la formation continue.

Ils justifient cela par le coût de vie qui devient élevé de jour en jour. Les répondants disent à ce niveau que c'est impossible de se conformer à la réglementation en vigueur qu'est la mise en disponibilité ou la retraite anticipée, dans la mesure où accepter que leurs salaires soit suspendus leur créeraient encore plus de problèmes, ceci dans la mesure où actuellement ils ne parviennent même pas à résoudre les difficultés qu'ils rencontrent dans leur vie.

### *2-2-1-9-8 Raisons qui amènent un instituteur en fonction à poursuivre les études à l'université*

*Figure n°12 : Répartition des enquêtés de la recherche pilote selon les raisons qui amènent un instituteur en fonction à poursuivre les études à l'université*



Nous voyons à travers ce tableau que le reclassement (11%), enseigner à l'université et accéder aux poste de nomination ont de plus grands pourcentage à savoir 10%. Lorsque nous nous référons à la théorie de la hiérarchisation des besoins, nous nous rendons compte que les

enseignants dans leur statut sont au troisième niveau de cette hiérarchisation qui est l'appartenance sociale (Ce besoin est fondamental et indispensable à notre existence comme composant de notre être pensant et social. Il découle naturellement de l'état de sécurité, mais comporte les prémices de notre volonté d'émancipation, d'autonomie et de liberté.). Et ces derniers veulent satisfaire leurs besoins d'estime de soi, d'épanouissement et de réalisation de soi.

Ayant atteint, grâce à la satisfaction des trois besoins inférieurs, un niveau d'humanité sociale, l'homme doit s'attacher maintenant au développement de sa propre individualité, à l'affirmation de sa personnalité. Ainsi, en cherchant à gagner son autonomie et à garantir le maintien de ses acquis sociaux, il rentre dans la phase de l'estime de soi. L'accomplissement de ce besoin est l'un des plus complexes et en même temps l'un des plus simples.

Ces répercussions touchent directement au comportement moral et matériel de l'individu, mais également à des secteurs parfois inhibés ou affirmés, tels que la création, le développement de la pensée personnelle, l'affirmation de sa personnalité, ses principes éducatifs, ses relations affectives, son travail, etc.

Il est important de ne pas confondre l'estime de soi avec l'auto-satisfaction, l'égotisme, la vantardise ou simplement l'abus de confiance en soi. L'estime de soi est vraiment quelque chose de particulier et de très profond.

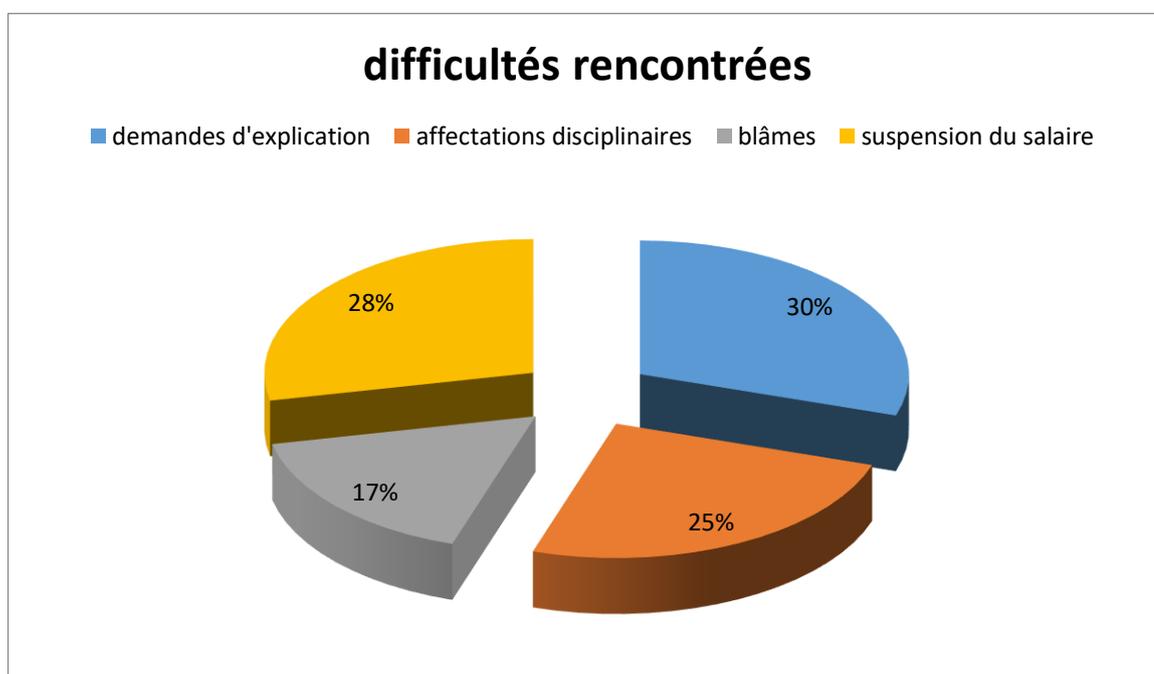
Elle génère un processus remontant sur les trois besoins inférieurs que sont l'appartenance, la sécurité et la physiologie. Une fois cette estime de soi ressentie, l'individu sera à la recherche permanente d'un équilibre dans les facteurs déclenchants, afin de garder cet état. Chacun dans son travail, sa vie privée, ses loisirs a ressenti cette chaleur intérieure qui naît lorsque l'acte accompli est juste, que le travail est réussi. Cette estime de soi ne doit pas naître des compliments des autres, ni d'une bonne morale ou du respect des règles, mais bien d'une satisfaction personnelle issue de l'accomplissement et de la sensation inconsciente de progression, d'avoir grandi, d'être soi. Sans estime de soi bien souvent, il n'y a pas de confiance en soi.

L'accomplissement de soi touche fondamentalement à l'individualité de l'enseignant. Beaucoup de gens confondent l'accomplissement de soi avec l'accomplissement d'un collectif

sociétal du plus petit au plus grand : la famille, l'entreprise, la société. Il s'agit pour ces enseignants de se fixer des objectifs, développer des actions, éviter l'échec, relever des défis...).

### *2-2-1-9-9 Difficultés rencontrées par un instituteur durant cette formation*

*Figure n°13 : Répartition des enquêtés de la recherche pilote selon les difficultés rencontrées lors de la formation continue*

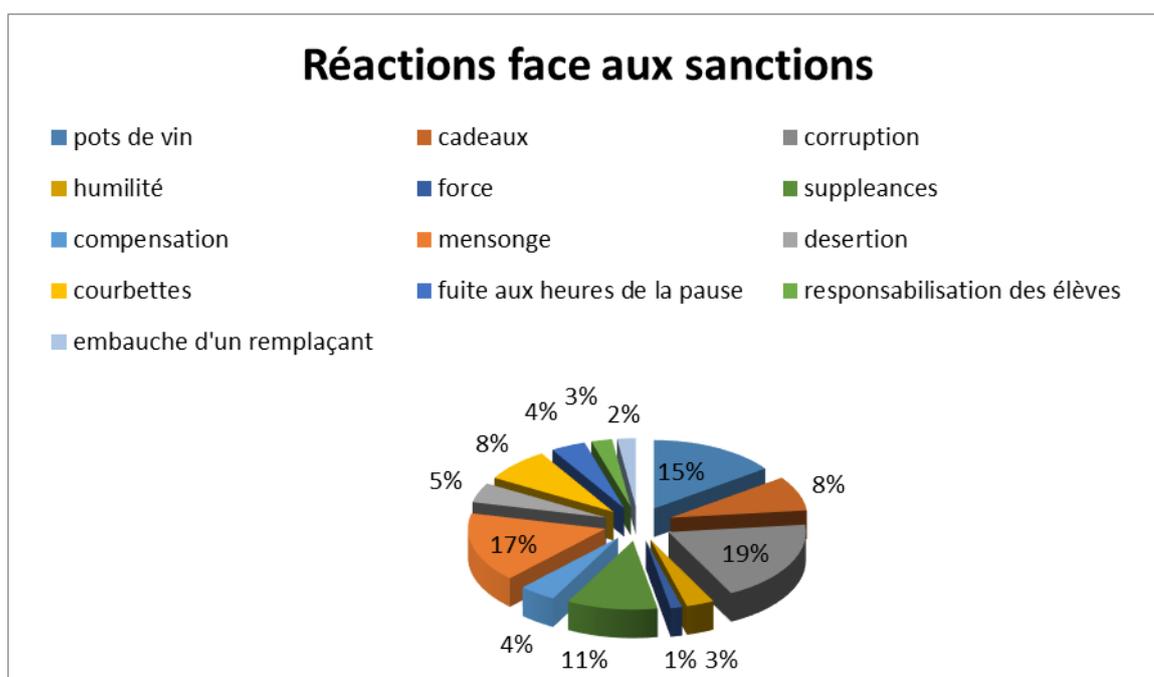


Les demandes d'explication représentent 30%, la suspension du salaire 28%, les affectations disciplinaires 25% et les blâmes 17%.

Dans l'ensemble, les difficultés rencontrées ici sont plutôt ou peuvent plutôt être considérées comme des sanctions.

### 2-2-1-9-10 Méthodes de résolution des difficultés rencontrées

**Figure n°14** : Répartition des enquêtés de la recherche pilote selon les méthodes de résolution des difficultés rencontrées pendant la formation continue



Par rapport aux réactions des enseignants face aux difficultés rencontrées, il ressort de la figure ci-dessus présentée:

- la corruption 17% : généralement il s'agit des enveloppes remises aux directeurs chaque mois pour « fermer leur bouche » ;
- le mensonge 15% : les enseignants font souvent de fausses déclarations pour obtenir des permissions de sortie afin de suivre leur formation (exemple : Mon enfant est malade, j'ai

un rendez-vous à l'hôpital. Bref ils évoquent des raisons pour cacher de vrais motifs (formation continue) de leurs absences ;

- les pots de vin 13% : leurs chefs hiérarchiques leur demandent de donner des pourboires de temps en temps afin d'obtenir des permissions de sortie ;

- la suppléance 10 : signifie confier la classe à un collègue durant l'absence ;

- les cadeaux 7% : ils font des dons destinés à remercier leurs chefs pour leur avoir donné des permissions d'absence;

- les courbettes 7% : c'est-à-dire s'incliner exagérément, avec une politesse obséquieuse, pour pouvoir obtenir des permissions d'absence.

- la désertion 4% : abandonner la classe tout simplement sans relai pour se rendre à l'université aux heures des enseignements;

- la compensation 4% c'est-à-dire se relayer avec un enseignant suivant lui aussi la formation continue à l'université;

- la fuite aux heures de pause 4% : Lorsque les enfants sont à la pause l'enseignant profite pour s'éclipser.

- l'humilité 3%: ils adoptent une attitude très respectueuse par laquelle ils ne se placent au-dessus de leur chefs ni des autres;

- la responsabilisation des élèves 2% : avant de désertir la salle de classe, les enseignants désignent les élèves chargés de surveiller la classe pendant leur absence ;

- l'embauche d'un remplaçant 2% : l'enseignant embauche un autre à ses propres frais pour le remplacer pendant son absence;

- les trafics d'influence 1% : utiliser ses relations pour intimider la hiérarchie afin d'obtenir les permissions d'absence.

Nous pouvons donc comprendre pourquoi la corruption est fortement utilisée dans les stratégies de riposte contre les difficultés rencontrées au cours de la formation continue.

***2-2-1-10 Présentation et analyse des données issues de la recherche des éléments saillants de la représentation sociale de la formation continue, des raisons de la non information des chefs et collègues et des stratégies utilisées***

Avant de présenter ces résultats et analyse, nous montrerons quelques exemples de questionnaires de catégorisation tels que remplis par certains répondant pendant l'enquête.

### 2-2-1-10-1 Présentation et analyse des éléments saillants

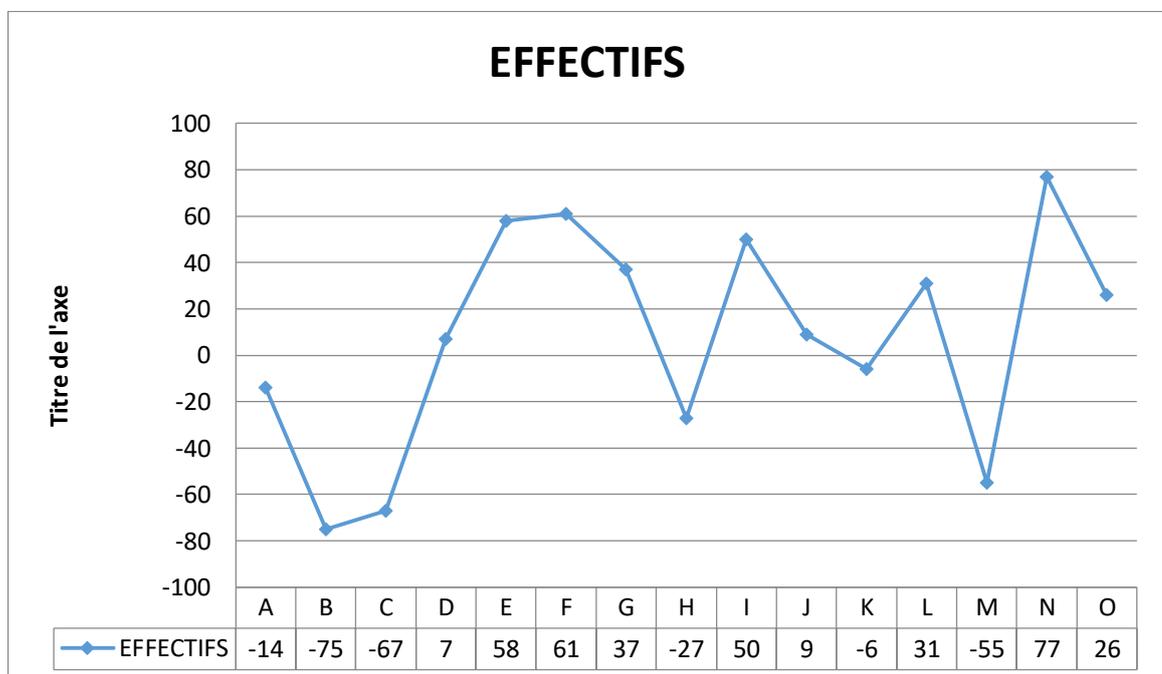
La recherche des éléments saillants porte sur le recueil des données à travers le questionnaire de catégorisation.

### 2-2-1-10-2 Eléments saillants de la formation continue

**Tableau n°2** : Avis des sujets sur les caractéristiques de la formation continue

Caractéristiques	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Effectif	-14	-75	-67	7	58	61	37	-27	50	9	-6	31	-55	77	26

**Figure n°15** : Avis des sujets sur la formation continue



A = la formation continue à l'université permet d'enseigner à l'université

B = la formation continue à l'université permet de participer aux conférences et colloques au niveau national

- C = la formation continue à l'université permet d'être socialement respectable
- D = la formation continue à l'université permet d'atteindre son rêve
- E = la formation continue à l'université permet de postuler à des postes supérieures
- F = la formation continue à l'université permet d'avoir l'estime de soi
- G = la formation continue à l'université permet d'accroître la confiance en soi
- H = la formation continue à l'université permet d'être responsable
- I = la formation continue à l'université permet d'acquérir la performance
- J = la formation continue à l'université permet d'être fiable
- K = la formation continue à l'université permet de participer aux conférences et colloques au niveau international
- L = la formation continue à l'université permet de faciliter les nominations
- M = la formation continue à l'université permet d'être intellectuel
- N = la formation continue à l'université permet d'être reclassé
- O = la formation continue à l'université permet d'avoir une bonne rémunération

Les scores affectés sont compris entre] -100 - +100 [précisément dans la fourchette [77-58] pour les données positives et [-77- -55] pour celles négatives. L'explication que nous pouvons donner d'emblée est que les  $\frac{3}{4}$  de la population enquêtée ont un avis similaire sur la polarité des réponses qui concerne la représentation sociale de la formation continue. Les notes positives sont 77 (la formation continue à l'université permet d'être reclassé), 69 (la formation continue à l'université permet d'avoir l'estime de soi) et 58 (la formation continue à l'université permet de postuler à des postes supérieurs), elles oscillent entre la moitié et les  $\frac{3}{4}$  de l'effectif total. Parmi ces scores, la phrase « la formation continue permet d'être reclassé » soit 77% est prépondérante, ce qui relève sa saillance.

Les notes négatives sont -14 (la formation continue à l'université permet d'enseigner à l'université), -67 (la formation continue à l'université permet de participer aux conférences et colloques au niveau national) et -55 (la formation continue à l'université permet d'être intellectuel). Elles présentent la même tendance que celle des notes positives. Le point le plus élevé est -75 (la formation continue à l'université permet d'enseigner à l'université). Cette phrase s'avère donc importante dans la grille de lecture de la formation continue chez les instituteurs fonctionnaires. La figure n° 15 ci-dessus nous présente aussi une courbe en dents de scie portant une particularité : les deux items (n°5 et n°6) à valence élevée sont côte à côte, ce qui montre la forte adhésion des répondants sur lesdites caractéristiques.

Les effectifs les plus élevés de la distribution sont les suivantes : 77 (la formation continue à l'université permet d'être reclassé), 69 (la formation continue à l'université permet d'avoir l'estime de soi) et 58 (la formation continue à l'université permet de postuler aux postes de nomination) pour les valeurs positives. Et -75 (la formation continue à l'université permet d'enseigner à l'université), -67 (la formation continue à l'université permet de participer aux conférences et colloques au niveau national et international) et -55 (la formation continue à l'université permet d'être intellectuel) pour les valeurs négatives. Les distances entre elles sont moindres soit 2, 6 et 3, ce qui montre encore le poids de chaque variable et sa relation avec le caractère à valeur concomitante dans la représentation sociale de la formation continue. La concomitance notée entre les valeurs d'un même intervalle nous permet de voir que certains items se complètent, (la formation continue à l'université permet d'être reclassé) et (la formation continue à l'université permet d'avoir l'estime de soi). D'autres lui confère une connotation négative (la formation continue à l'université permet d'enseigner à l'université) et (la formation continue à l'université permet de participer aux conférences et colloques au niveau national).

Pour 77% des répondants, la formation continue à l'université permet d'être reclassé, 61% la formation continue à l'université permet d'avoir l'estime de soi et 58% la formation continue à l'université permet de postuler aux postes de nomination. Nous comprenons par là que la formation continue permet aux instituteurs fonctionnaires de changer de statut social et connaître une ascension sociale. Ces réponses permettent donc de comprendre que la formation continue à l'Université est très importante car elle apporte un plus à l'individu. Ces réponses corroborent avec celles données à la rubrique précédente portant sur la non information des chefs et collègues. Les  $\frac{3}{4}$  (78%) de la population étudiée attestent qu'ils ne voudraient pas informer leurs directeurs pour éviter les conflits. Vu que ces chefs peuvent penser qu'au terme de la formation continue ces derniers peuvent prendre leur place. La saillance de ces items montre qu'ils pourraient être parmi les éléments constitutifs du noyau central de la représentation sociale, la formation continue à l'université chez les instituteurs fonctionnaires.

75% de sujets trouvent que la formation continue à l'université permet d'enseigner à l'université), 67% affirment que la formation continue à l'université permet de participer aux conférences et colloques au niveau national) et pour 55% la formation continue à l'université permet d'être intellectuel. Ces trois items sont moins importants dans la représentation sociale

de la formation continue. Ces items classent ainsi ce groupe de caractéristiques comme éléments constitutifs des éléments périphériques de la représentation sociale de la formation continue.

Bien qu'étant un élément non central, un individu sur deux, soit 50% pense que la formation continue à l'université permet d'acquérir la performance. 37% de personnes affirment que la formation continue à l'université permet d'accroître la confiance en soi et pour 26% de sujets attestent que la formation continue à l'université permet de faciliter les nominations. Ces trois éléments se retrouvent plutôt dans la zone ambiguë de la distribution, zone de perturbation constante. Or, ces caractéristiques sont plutôt les éléments stables, incontournables et constitutifs de la représentation sociale continue.

Pour 31% d'individus interrogés, la formation continue à l'université permet d'être responsable (score -27).

27% de sujets pensent que la formation continue à l'université permet d'enseigner à l'université (score -14) alors que 14% estiment que la formation continue à l'université permet de participer aux conférences et colloques au niveau international (score-6).

L'analyse des items nous permet donc de faire un tableau synthétique des éléments saillants de la représentation de la formation continue se présentant comme suivante :

**Tableau n°3 : Eléments saillants de la représentation sociale de la formation continue**

<b>Reclassement</b>	<b>Performance</b>
- avoir l'estime de soi	- accroître la confiance en soi
- postuler à des postes supérieures	- faciliter les nominations
<b>Zone d'éléments saillants</b>	<b>Zone d'ambiguïté</b>
Etre responsable	Enseigner à l'Université
- Enseigner à l'Université	- Participer aux colloques au niveau national
	- Etre intellectuel

---

-Participer aux conférences et colloques internationaux

**Zone d'ambigüité**

**Zone d'éléments périphériques**

---

Les éléments du noyau central de la formation continue sont :

- Reclassement
- avoir l'estime de soi
- postuler aux nominations

Ces éléments sont plus stables ; ils résistent davantage au changement. Ce dernier est déterminé par la nature de l'objet représenté, la relation que le sujet entretient avec l'objet, ainsi que les systèmes de valeurs et de normes qui constituent l'environnement idéologique.

On attribue au noyau central deux dimensions selon la nature de l'objet et la finalité de la situation : une dimension fonctionnelle et une dimension normative (Abric et Tafani, 1995).

La dimension fonctionnelle est présente dans les situations orientées vers la réalisation d'une tâche; elle est associée au contexte immédiat de production des représentations et des pratiques sociales. La dimension normative est présente dans les situations où interviennent directement des composantes socio-affectives, sociales et idéologiques telles qu'une norme, un stéréotype ou une attitude.

***2-2-1-10-3 Eléments saillants de la non information des chefs hiérarchiques et collègues par rapport au fait de suivre la formation continue***

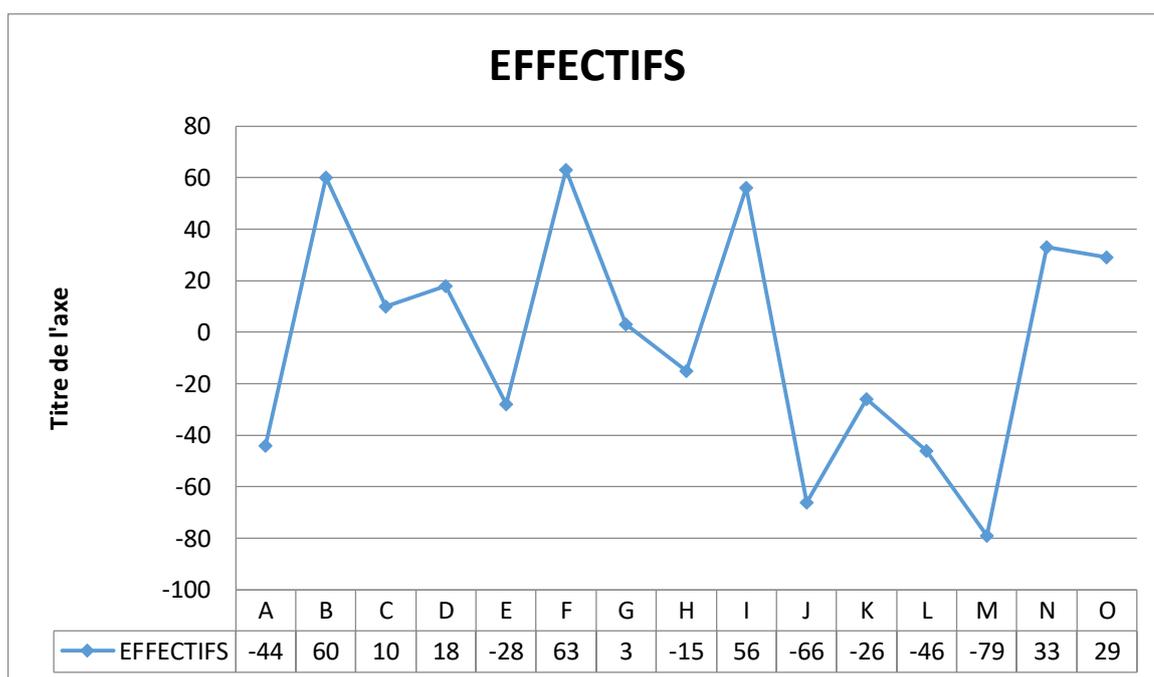
***Tableau n° 4 : Avis des sujets sur la non information des chefs hiérarchiques et collègues***

---

Caractéristiques	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Effectifs	-44	60	10	18	-28	63	3	-15	56	-66	-26	-46	-79	33	29

---

*Figure n°16 : Avis des sujets sur la non information des chefs hiérarchiques et des collègues de la formation continue*



Légende : A= on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause de l'hypocrisie

B = on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause des coups bas

- C= on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause des jalousies
- D= on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause de la trahison
- E= on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause des haines
- F= on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause des conflits
- G= on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause du chantage
- H= on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause des sanctions
- I= on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause des affectations disciplinaires
- J= on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause des complexes
- K= on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause de la suspension des salaires
- L= on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause des pressions
- M= on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause de la retraite anticipée
- N= on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause du mauvais cœur
- O= on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause du dénigrement

Les scores positifs obtenus de cette distribution ne sont pas aussi extrêmes que dans la distribution précédente. La note la plus élevée est de 63 (on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause des conflits). Les points sont légèrement supérieurs à la moitié de l'effectif composé de 100 sujets. La polarité importante est plutôt observée sur l'item 8 (on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause de la retraite anticipée).

Son score est de -79, soit les  $\frac{3}{4}$  de l'effectif. Son extension vers 100 présente son importance voire sa saillance.

Le graphique 16 nous présente non seulement une courbe en dents de scie mais surtout une série statistique groupée, ce qui montre que dans l'ensemble les enseignants évitent d'informer leurs supérieurs et collègues.

Les notes les plus élevées sont les suivantes : 63 (on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause des conflits), 60 (on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause des jalousies) et 56 (on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause des affectations disciplinaires) pour les indices positives et -79 (on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause de la retraite anticipée), -66 (on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause des complexes) et -46 (on ne voudrait pas informer nos chefs et nos collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause des pressions). A première vue, ces dernières sont les mêmes à quelques exceptions près.

Les sommets de deux premiers items (63 et 60) sont presque identiques et le dernier (56), est net en dessous de 60, ce qui porte à croire qu'elles ont presque la même valeur. L'écart existant entre le fait qu'on ne voudrait pas informer les chefs et les collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause de la retraite anticipée (-79) et celle selon laquelle on ne voudrait pas informer les chefs et les collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause des complexes (-66) est plus élevé (13) comparativement aux distances précédentes observées sur les fréquences positives. Cet intervalle montre le rang et le poids de la non information des chefs et des collègues du suivi de la formation continue dans la représentation sociale l'information des chefs et des collègues. La figure ci-dessus explique cette non information par les conflits, la jalousie et les affectations disciplinaires. Par contre la retraite anticipée et les complexes importent peu.

63% de sujets n'informent pas leur chef et collègues à cause des conflits ; 60% de répondants évitent les jalousies alors que 56% dirige leur réflexion vers les affectations disciplinaires. Ces pourcentages décrivent avec minutie le fait que ces enseignants murissent posément les stratégies à utiliser pour pouvoir contourner les normes de formation en vigueur.

Pour 79% de la population interrogée, la raison pour laquelle on ne voudrait pas informer les chefs et les collègues à cause des complexes est moins importante. En effet nous comprenons que les enseignants fonctionnaires ont peur d'être affectés loin de leur unité de formation continue pour indiscipline. Ceci dans les mesures où les directeurs d'école font régulièrement des rapports de disciplines sur les enseignants mis à leur disposition. Et lorsque le rapport d'un enseignant est « sale », cela peut susciter une réaction négative de la hiérarchie qui aboutit à l'affectation de ce dernier dans des zones considérées comme zone sanction. 66% de répondants énoncent que la raison retraite anticipée est également moins importante il en est de même pour les pressions (46%). Ces trois raisons représentent donc les éléments périphériques de la représentation sociale de l'information des chefs et des collègues.

Hormis les raisons de conflits, jalousies et affectation disciplinaires, 44% de répondants ne voudraient pas informer leurs chefs et collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause du mauvais cœur (score 33). 33% ne voudraient pas informer leurs chefs et collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause du dénigrement (score 29). 18% ne voudraient pas le faire à cause de la trahison (score 18). Ces raisons se rapprochent de la zone de saillance ou encore du noyau central de la représentation sociale de l'information des chefs et collègues de la formation continue.

28% ne voudraient pas informer les chefs et collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause de l'hypocrisie (score -44). Pour 15% on ne voudrait pas informer les chefs et collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause des haines (score -28) et pour 14% on ne voudrait pas informer les chefs et les collègues de la suivie de la formation continue à l'université à cause de la suspension des salaires (score -26). Ces trois raisons constituent la zone tampon de la représentation sociale.

L'analyse de cet item nous permet donc de faire un tableau synthétique des éléments saillants de la représentation sociale « l'information des chefs et collègues de la formation continue » :

*Tableau n°5 : Eléments saillants de la représentation sociale des raisons de la non information des chefs hiérarchiques et collègues*

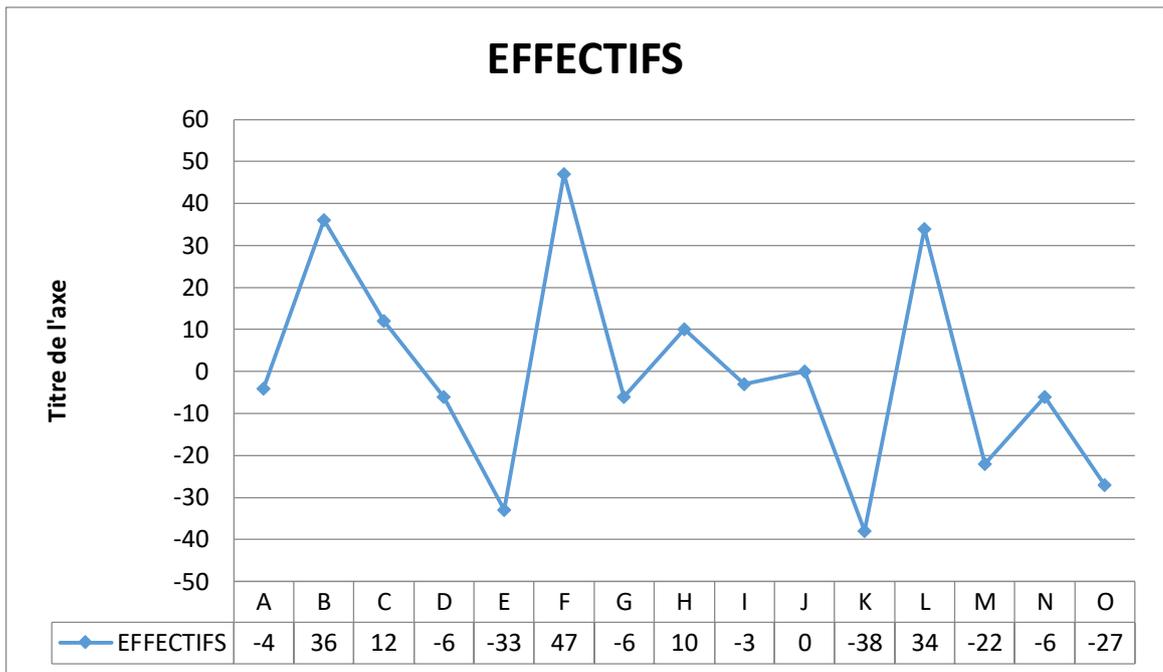
Conflits	Mauvais cœur
Jalousies	Dénigrement
Affectations disciplinaires	Trahison
<b>Zone d'éléments saillants</b>	<b>Zone d'ambigüité</b>
Hypocrisie	Retraite anticipée
Haine	Complexes
Suspension des salaires	Pressions
<b>Zone d'ambigüité</b>	<b>Zone d'éléments périphériques</b>

*2-2-1-10-4 Eléments saillants de la représentation sociale des stratégies utilisées pour suivre les enseignements à l'université*

*Tableau n°6 : Avis des sujets sur les stratégies utilisées pour suivre les enseignements à l'université*

Caractéristiques	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
Effectif	-4	36	12	-6	-33	47	-6	10	-3	0	-38	34	-22	-6	-27

*Figure n°17 : Avis des sujets sur les stratégies utilisées lors la formation continue*



A ils payent certaines personnes pour les remplacer afin d’obtenir des permissions de sortie

B = ils utilisent des mensonges pour obtenir des permissions de sortie

C= ils utilisent des prétextes pour obtenir des permissions de sortie

D= ils utilisent de la compensation pour obtenir des permissions de sortie

E = ils utilisent de les pots de vin pour obtenir des permissions de sortie

F= ils utilisent la corruption pour obtenir des permissions de sortie

G = ils utilisent des cadeaux pour obtenir des permissions de sortie

H = ils utilisent l’humilité et la courtoisie pour obtenir des permissions de sortie

I= ils utilisent la courtoisie pour obtenir des permissions de sortie

J = ils utilisent la désertion pour obtenir des permissions de sortie

K = ils utilisent la force pour obtenir des permissions de sortie

L= Ils utilisent la courbette pour obtenir des permissions de sortie

M= Ils confient la classe à certains de leurs collègues afin d’obtenir des permissions de sortie

N = ils laissent les élèves se surveiller pour suivre leurs études à l’université

O= ils profitent des heures de pause pour s’éclipser

Le tableau n°17 montre les faits suivants :

Les scores affectés sont compris entre] -50 - +50 [précisément dans la fourchette [47-34] pour les données positives et [-38 - -34] pour celles négatives. L'échantillon départage de moitié les polarités positives et négatives de la distribution. Sur 50% de la population, 47% utilisent la corruption pour obtenir des permissions de sortie. 36% utilisent des mensonges pour obtenir des permissions de sortie et 34% de répondants confient la classe à certains de leurs collègues afin d'obtenir des permissions de sortie. Le même échantillon de 50% en polarité négative fournit d'autres raisons. 38% de sujets affirment utiliser le trafic d'influence pour obtenir des permissions de sortie. 33% utilisent les pots de vin pour obtenir des permissions de sortie, 24% profitent des heures de pause pour s'éclipser.

Les distances négligeables ([2- 11]) entre tous ces items montrent leur importance dans la construction de la représentation sociale des stratégies utilisées, tant pour les éléments centraux que pour les éléments périphériques.

Le graphique 17 ci-dessus nous présente aussi une courbe en dents de scie qui a la même particularité que la courbe précédente : les deux items (n°1 et n°2) à valence élevée sont côte à côte, ce qui montre la forte adhésion des répondants sur lesdites caractéristiques. Les fréquences les plus élevées de la distribution sont les suivantes : 47 (ils utilisent la corruption pour obtenir des permissions de sortie. 36 (ils utilisent des mensonges pour obtenir des permissions de sortie) et 34 (les répondants font des courbettes) pour les valeurs positives et -38 (utilisent le trafic d'influence pour obtenir des permissions de sortie), -33 (ils utilisent les pots de vin pour obtenir des permissions de sortie) et -24 (profitent des heures de pause pour s'éclipser.) se chevauchent. Leurs distances sont moindres soit 2, 5, 9 et 11, ce qui montre encore le poids de chaque variable dans la représentation sociale. Les stratégies sont utilisées pour avoir une conduite détournée des normes en vigueur. Ces propos nous donnent une présomption du contenu de la représentation sociale de ces stratégies. La lecture stable (éléments centraux) de la représentation de ces stratégies est la suivante : l'utilisation de la corruption, des mensonges et de certains de leurs collègues afin d'obtenir des permissions de sortie.

L'item F (ils utilisent la corruption pour obtenir des permissions de sortie, B (ils utilisent des mensonges pour obtenir des permissions de sortie) et M (les répondants font des courbettes à leurs chefs et collègues) ont comme score respectivement 47, 36 et 34 et montrent le schéma cognitif des stratégies utilisées lors de la formation continue. Nous voyons que ces derniers sont vraiment engagés à pondre des motifs ou encore à corrompre leurs chefs et collègues pour

suivre leur formation. Ces scores montrent la saillance de ces items et constituent dès lors le noyau central de la représentation sociale des stratégies de contournement.

38% de sujets affirment utiliser le moins le trafic d'influence pour obtenir des permissions de sortie (score -38), 33% utilisent les pots de vin pour obtenir des permissions de sortie (score -33), 24% profitent des heures de pause pour s'éclipser (score -27). Ces items constituent la zone périphérique de la représentation sociale des stratégies de formations.

L'item C (ils utilisent des prétextes pour obtenir des permissions de sortie) a un score de 12 et H (ils utilisent l'humilité et la courtoisie pour obtenir des permissions de sortie) a un score de 10 tandis que l'item J (ils utilisent la désertion pour obtenir des permissions de sortie) a un score de 0. Ces items correspondent à la zone tampon de la représentation sociale.

L'item M (les répondants confient la classe à certains de leur collègues afin d'obtenir des permissions de sortie) a un score de -22. L'item A (ils payent certaines personnes pour les remplacer afin d'obtenir des permissions de sortie). L'item D (ils utilisent la compensation pour obtenir des permissions de sortie), l'item G (ils utilisent les cadeaux pour obtenir des permissions de sortie), et enfin l'item N (ils laissent les élèves se surveiller pour suivre leurs études à l'université) ont les mêmes scores à savoir -6. Ces items ont la même fréquence -6 ; ils ont chacun le même rang et sujets à toute moindre variation pour les départager. Ils appartiennent à la zone « potentiellement déséquilibrée. »

L'analyse des items nous permet donc de faire un tableau synthétique des éléments saillants de la représentation sociale des stratégies utilisées.

*Tableau n° 7 : Eléments saillants de la représentation sociale des stratégies utilisées*

Corruptions	Prétextes
Mensonges	Courtoisie
Courbettes	Désertion
<b>Zone d'éléments saillants</b>	<b>Zone d'ambigüité</b>

Confier la classe à un collègue	Trafic d'influence
Payer certaines personnes pour se faire remplacer	Pots-de-vin
Compensation, les cadeaux ou laissent les élèves se surveiller	Profite de la pause pour s'éclipser
<b>Zone d'ambigüité</b>	<b>Zone d'éléments périphériques</b>

Il convient de conclure cette partie en précisant que les éléments saillants issus de cette étude sont :

- Pour la formation continue, nous avons : reclassement, accès à des postes supérieurs, accroître l'estime en soi ;
- pour la non information des chefs et collègues, nous avons : Conflits, Jalousies et affectations disciplinaires ;
- pour les stratégies utilisées pour se faire tromper : Corruptions, Mensonges et Courbettes.

Après avoir fait ressortir les différents éléments saillants de la représentation sociale de la formation continue, de la non information des chefs et collègues et des stratégies de formation, nous rechercherons leur noyau central. Mais cela se fera à la deuxième étude.

Nous avons également fait une étude de contenu des textes de régulation de la formation continue.

#### ***2-2-1-12 Analyse de contenu des textes de régulation de la formation continue***

Les documents institutionnels produits par des organismes publics ou privés constituent également une source d'information intéressante (ex. : comptes rendus de réunions, rapports, dossiers). A titre d'exemple, mentionnons l'étude de Cohen-Scali (1998, dans Moliner et al, 2002), qui a examiné les représentations et les pratiques de placement d'enfants à partir de l'évolution des rapports rédigés par les travailleurs sociaux sur les jeunes qui avaient été retirés de leur famille. Cette analyse, qui a porté sur une période de dix ans, s'est révélée très pertinente pour cerner les univers psychosociaux des professionnels.

L'analyse qui suit porte sur le décret N° 94 /199 du 07 Octobre 1994 portant statut général de la fonction publique de l'Etat modifié et complété par décret N° 2000 /287 du 12 Octobre 2000 nouveau statut de la fonction publique de l'Etat Camerounais.

#### ***2-2-1-12-1 Emetteur***

L'émetteur des textes réglementaires de la formation continue est l'Etat ou encore les décideurs des pouvoirs publics.

#### ***2-2-1-12-2 Contenu des textes***

Dans le statut général du fonctionnaire à la fonction publique, le chapitre II intitulé **des droits et obligations du fonctionnaire** au paragraphe IV stipule le droit à la formation permanente.

Le statut du fonctionnaire à la fonction publique au chapitre IV intitulé des dispositions et au paragraphe V de l'article 68 alinéa 2 stipule que : le fonctionnaire désirant d'entreprendre des études ou des recherches personnelles pendant des heures de service doit au préalable obtenir une mise en disponibilité ou le cas échéant, son admission à la retraite par anticipation.

#### ***2-2-1-12-3 Destinataire des textes***

Les textes réglementaires de la formation continue s'adressent à tous les fonctionnaires désirant d'entreprendre des études ou des recherches personnelles pendant des heures de service.

Dans le cadre de notre étude, ce sont des enseignants instituteurs et fonctionnaires qui sont concernés.

#### ***2-2-1-12-4 Présentation de l'analyse des textes***

L'analyse de ce décret ressort le paradoxe à deux niveaux :

- Le droit est une autorisation morale ou légale de faire quelque chose telle que prescrite par la réglementation en vigueur dans une nation. Le droit à la formation continue prescrit par ce décret est par conséquent légal et donne un accès libre et sans entrave aux enseignants à une formation en vue de l'acquisition, des connaissances, des compétences et de qualification, en vue de se perfectionner et de se développer dans leur carrière professionnelle dans le processus d'Enseignement - Apprentissage.

Le même statut au chapitre IV intitulé des dispositions et au paragraphe V de l'article 68 alinéa 2 stipule que le fonctionnaire désirant d'entreprendre des études ou des recherches personnelles pendant des heures de service doit au préalable obtenir une mise en disponibilité ou le cas échéant, son admission à la retraite par anticipation.

Le chapitre IV intitulé des dispositions et au paragraphe V de l'article 68 alinéa 2 du même statut stipule que le fonctionnaire désirant d'entreprendre des études ou des recherches personnelles pendant des heures de service doit au préalable obtenir une mise en disponibilité ou le cas échéant, son admission à la retraite par anticipation.

- Le deuxième paradoxe repose sur le fait que les diplômés issus de la formation continue sont reconnus par le gouvernement et pris en considération pour les avancements, les stages sans pour autant qu'il sache comment ces enseignants se sont formés.

#### ***2-2-1-12-5 Résultat***

Le paradoxe met clairement à nue l'un des concepts de la théorie de l'acteur stratégique que sont les zones d'incertitude provenant de:

- l'article 32 du statut de la fonction publique: la formation continue est un droit ;  
- le chapitre IV intitulé des dispositions et au paragraphe V de l'article 68 alinéa 2 du même statut stipule que le fonctionnaire désirant d'entreprendre des études ou des recherches personnelles pendant des heures de service doit au préalable obtenir une mise en disponibilité ou le cas échéant, son admission à la retraite par anticipation. Refusant de ce fait les principes de la théorie du capital humain reposant sur le fait que ce n'est plus la quantité de bras qui était déterminante dans le travail mais la qualité des cerveaux. Nous pouvons constater à ce niveau que le droit à la formation continue donné aux enseignants à l'article 32 leur est retiré subtilement à l'article 68 alinéa 2.

- Le deuxième paradoxe repose sur le fait que les diplômés issus de la formation continue sont reconnus par le gouvernement et pris en considération pour les avancements, les stages sans pour autant qu'il sache comment ces enseignants se sont formés. Ceci constitue non seulement une autre zone d'incertitude (la zone d'incertitude correspond aux imperfections, aux contradictions ou à la mauvaise définition des lois réglementaires), mais aussi ne rejoint pas la théorie du capital humain qui stipule que l'effort individuel de formation contribue à rendre spécifique et économique ce qui n'était que générique et gratuit.

Dès la formulation de la théorie, Moscovici (1961) souhaite avant tout proposer une description de la genèse et du développement des représentations sociales. Selon lui, c'est l'apparition d'une situation nouvelle, innovante ou bien d'un phénomène inconnu ou d'un événement inhabituel qui favorise l'émergence d'une représentation sociale.

C'est ainsi qu'en instituant que la formation continue est un droit, les enseignants construisent et développent un ensemble de connaissance tout autour d'elle. Ils développent donc des opinions, des connaissances et des croyances propres à leur groupe social et relatifs à la formation continue. De ce fait, cela rejoint cette définition des représentations sociales selon Rateau.P et Lo Monaco.p (2013), qui dit que les représentations sociales peuvent être définies comme des « systèmes d'opinions, de connaissances et de croyances » propres à une culture, une catégorie ou un groupe social et relatifs à des objets de l'environnement social. Les contenus de cette représentation peuvent indifféremment être qualifiés d'opinions, d'informations ou de croyances et nous pouvons retenir qu'une représentation sociale se présente concrètement comme un ensemble indifférencié « d'éléments cognitifs » relatifs à la formation continue. Cet ensemble comporte quatre caractéristiques principales :

- Tout d'abord, il est organisé. Il ne s'agit pas d'un chapelet d'éléments cognitifs mis bout à bout, mais bien d'une « structure ». Cela signifie que ces éléments entretiennent des relations, des liens, qui les rendent interdépendants. Ces relations sont également le fruit d'un certain partage d'une vision des choses. Elles peuvent être envisagées de façon multiples: en termes d'équivalence, de réciprocité, mais aussi d'antagonisme et de contradiction. Des opinions peuvent être compatibles avec certaines croyances et entrer en opposition avec d'autres ;

- Ensuite, cet ensemble est partagé au sein de leur même groupe social. Il est cependant utile de préciser que ce consensus est toujours relatif car il dépend à la fois de l'homogénéité du groupe et de la position des individus par rapport à l'objet. De telle sorte que le caractère consensuel d'une représentation est généralement partiel au sein d'un même groupe social. Il est cependant utile de préciser que ce consensus est toujours relatif car il dépend à la fois de l'homogénéité du groupe et de la position des individus par rapport à l'objet. De telle sorte que le caractère consensuel d'une représentation est généralement partiel ;

- Troisièmement, cet ensemble est collectivement produit à l'occasion d'un processus global de communication. La mise en commun des éléments à l'origine de la formation de la représentation sociale, et donc le partage de ces éléments, dépend étroitement des échanges

interindividuels et de l'exposition aux communications internes et externes au groupe. En outre, la mise en commun favorise la possibilité de découvrir et de porter à la connaissance des autres des informations nouvelles mais, surtout, de se rendre compte des convergences qui tendent à créer les conditions d'apparition du consensus et à conférer une validité sociale aux diverses opinions, informations et croyances partagées.

- Enfin, cet ensemble comporte une quatrième caractéristique qui renvoie à sa finalité qui est d'être socialement utile. D'abord, on l'a vu, parce que les représentations sociales constituent des grilles de lecture, de décryptage et donc de compréhension de la réalité à laquelle nous sommes confrontés. Elles ne sont donc pas seulement socialement utiles de ce point de vue. En effet, elles sont également des guides lors de nos interactions sociales et elles interviennent massivement lors de nos échanges avec les autres groupes. Toute société, comme l'ont mis en évidence Smith (1776) et Durkheim (1893/1947), repose sur la division du travail. Celle-ci est à la fois la condition de la cohésion sociale et la source permanente de rapports de dépendance et de pouvoir au sein de la collectivité. Elle a en effet pour résultat de différencier des groupes, des rôles, des statuts, des professions, des castes, etc. Ainsi, les uns ont besoin des autres mais les uns ne se confondent pas avec les autres.

Cette première étude nous a permis de ressortir les éléments saillants du noyau central de la formation continue, la non information des chefs hiérarchiques et les stratégies utilisés pour rejeter et contourner la réglementation en vigueur. Ces différents noyaux centraux ont été décelés à travers le questionnaire de mise en cause. Mais nous devons noter qu'une étude a été au préalable menée à travers une enquête exploratoire ; et ce sont les données issues de cette enquête qui ont permis d'élaborer le questionnaire de catégorisation.

Nous avons également fait une étude du contenu du document officiel relatif aux normes en vigueur de la formation continue (statut général du fonctionnaire à la fonction publique). Ce document ressort des paradoxes. Ces paradoxes contribuent à l'élaboration : des représentations sociales relatives à la formation continue et des stratégies de contournement des normes.

Les résultats issus de cette première étude ont permis de passer à la deuxième étude.

### **2-2-3 Présentation et analyse des résultats de la deuxième étude**

Une deuxième analyse sur l'étude du noyau central de la représentation sociale de la formation continue et de certains éléments comme les raisons de non information des chefs

hiérarchiques et collègues et les stratégies utilisées pendant la formation a été faite à travers l'analyse qualitative et l'analyse quantitative.

La technique de mise en cause suppose que les éléments constitutifs de la représentation d'un objet ou d'une situation sont connus grâce à une étude préalable. Cette phase exploratoire permet de dresser une liste d'éléments qui peuvent constituer le noyau central de la représentation sociale (Abric, 2011). A la lumière de cette liste, le chercheur construit un texte inducteur qui évoque l'objet étudié. Le texte inducteur est ensuite suivi d'une liste d'éléments préalablement recueillis et identifiés comme étant possiblement constitutifs du noyau central de la représentation sociale (RS). Pour répondre au principe de mise en cause, ces éléments sont présents sous leur forme négative et chacun d'eux est suivi d'une échelle de réponses permettant au participant d'indiquer son degré d'accord.

Concernant l'analyse qualitative, une grille d'analyse a été faite et les données analysées à travers la grille thématique.

Pour ce qui est de l'analyse quantitative, un questionnaire d'implication a été élaboré et administré et les données recueillies ont été analysées par les statistiques descriptives et les statistiques différentielles pour tester les différentes hypothèses.

### ***2-2-3-6 Présentation des résultats issus des différentes enquêtes***

#### ***2-2-3-6-1 Détermination du noyau central de la représentation sociale de la formation continue, des raisons de non information des chefs et collègues et des stratégies utilisées pendant la formation continue selon la Méthode de Mise En Cause de Moliner (1992).***

La MEC repose sur la propriété symbolique des éléments centraux. En effet, les éléments centraux sont indispensables et non négociables pour définir l'objet. Sans eux, il est impossible à l'individu de se le représenter. Par exemple, une substance qui ne crée pas de la dépendance ne peut pas être une « drogue » pour la majorité des personnes interrogées. Afin de repérer le statut structural des éléments (central vs. périphérique), Moliner (1989) propose d'utiliser un principe de double négation, traduisant l'idée selon laquelle un objet doit nécessairement comporter une ou plusieurs caractéristiques précises pour être reconnu en tant qu'objet de représentation.

Pour le test de recherche du noyau central, nous avons passé le questionnaire auprès de 100 enseignants à la Faculté des Arts Lettres et Sciences Humaines au Département de psychologie et à la Faculté des Sciences de l'Éducation au Département de Didactique.

#### **2-2-3-6-1-1 Noyau central de la formation continue**

Dans cette partie, nous ressortirons le noyau central de la formation continue. Il s'agit du contenu stable des représentations sociales de la formation continue.

**Tableau n° 8 :** *Les instituteurs affirment que la formation continue ne permet pas d'être reclassés à la fonction publique*

Avis	Tout à fait (très) en accord	En accord	Je ne sais pas	Tout à fait (très) en désaccord	En désaccord	Total
Scores	01	01	0	70	28	100
Fréquence %	01	01	0	70	28	100

Les résultats issus du tableau ci-dessus montrent que 02 % sont tout à fait (très) en accord, 03% sont en accord, 70% sont tout à fait (très) en désaccord, 25% sont en accord et 0% ne sait pas

**Tableau n° 9 :** *Les instituteurs affirment que la formation continue ne permet pas d'avoir une forte estime de soi*

Avis	Tout à fait (très) en accord	En accord	Je ne sais pas	Tout à fait (très) en désaccord	En désaccord	Total
Scores	03	04	05	65	23	100
Fréquence %	03	04	05	65	23	100

Les résultats issus du tableau ci-dessus montrent que 03 % sont tout à fait (très) en accord, 04% sont en accord, 65% sont tout à fait (très) en désaccord, 23% sont en accord et 05% ne savent pas

**Tableau n° 10 :** *Les instituteurs affirment que la formation continue ne permet pas de postuler à de postes supérieurs*

Avis	Tout à fait (très) en accord	En accord	Je ne sais pas	Tout à fait (très) en désaccord	En désaccord	Total
Scores	01	01	0	70	28	100

Fréquence %	01	01	0	70	28	100
-------------	----	----	---	----	----	-----

Les résultats issus du tableau ci-dessus montrent que 01 % est tout à fait (très) en accord, 01% est en accord, 70% sont tout à fait (très) en désaccord, 28% sont en accord et 0% ne sait pas.

**Tableau n° 11 : Tableau récapitulatif des éléments saillants du noyau central de la formation continue**

<b>La formation continue ne permet d'être reclassés à la fonction publique</b>				
Avis	En accord	En désaccord	Je ne sais pas	Total
Scores	02	98	00	100
Pourcentage	02%	98%	00%	100%

<b>la formation continue ne permet pas d'avoir une forte estime de soi</b>				
Avis	En accord	En désaccord	Je ne sais pas	Total
Scores	07	78	05	100
Pourcentage	07%	78%	05%	100%

<b>la formation continue ne permet pas de postuler à de postes supérieurs</b>				
Avis	En accord	En désaccord	Je ne sais pas	Total
Score	02	98	00	100
Pourcentage	02%	98%	00%	100%

Selon la méthode de mise en cause, chaque avis exprime plutôt le contraire ainsi, être d'accord veut dire plutôt être en désaccord. Et d'après le tableau ci-dessus, deux éléments à savoir être reclassés à la fonction publique et postuler à de postes supérieurs sont des éléments saillants car ayant obtenu les mêmes scores les plus élevés : 98%.

Nous pouvons donc conclure que le noyau central de la représentation sociale de la formation continue est constitué de deux éléments à savoir : être reclassé à la fonction publique et postuler à de postes supérieurs. Ce sont des éléments stables de cette représentation. Ce sont ces deux éléments qui donnent un sens à cette représentation sociale.

#### **2-2-3-6-1-2 Noyau central de la non information des chefs et collègues**

**Tableau n° 12 : Les instituteurs voudraient informer leur chef et collègues du suivi de leur formation à l'université pour des raisons de conflits**

Avis	Tout à fait (très) en accord	En accord	Je ne sais pas	Tout à fait (très) en désaccord	En désaccord	Total
Scores	03	03	02	60	32	100
fréquence	03	03	02	60	32	100

Les résultats issus du tableau ci-dessus montrent que 03% sont tout à fait (très) en accord, 03% sont en accord, 60% sont tout à fait (très) en désaccord, 32% sont en accord et 02% ne savent pas.

**Tableau n° 13 :** *Les instituteurs voudraient informer leur chef et collègues du suivi de leur formation à l'université pour des raisons de jalousie*

Avis	Tout à fait (très) en accord	En accord	Je ne sais pas	Tout à fait (très) en désaccord	En désaccord	Total
Scores	04	03	02	60	31	100
fréquence	04	03	02	60	31	100

Les résultats issus du tableau ci-dessus montrent que 04 % sont tout à fait (très) en accord, 03% sont en accord, 60% sont tout à fait (très) en désaccord, 31% sont en accord et 02% ne savent pas.

**Tableau n° 14 :** *Les instituteurs voudraient informer leur chef et collègues du suivi de leur formation à l'université pour des raisons d'affectation disciplinaire*

Avis	Tout à fait (très) en accord	En accord	Je ne sais pas	Tout à fait (très) en désaccord	En désaccord	Total
Scores	00	01	0	70	29	100
Fréquence	00	01	0	70	29	100

Les résultats issus du tableau ci-dessus montrent que 00 % pour tout à fait (très) en accord, 01% est en accord, 70% sont tout à fait (très) en désaccord, 29% sont en accord et 0% ne sait pas

**Tableau n° 15 :** *Tableau récapitulatif des éléments saillants du noyau central des raisons de la non information des chefs et collègues*

**Les instituteurs voudraient informer leur chef et collègues du suivi de leur formation à l'université pour des raisons de conflits**

Avis	En accord	En désaccord	Je ne sais pas	Total
Scores	06	96	02	100
Pourcentage	06%	96%	02%	100%

**Les instituteurs voudraient informer leur chef et collègues du suivi de leur formation à l'université pour des raisons de jalousie**

Avis	En accord	En désaccord	Je ne sais pas	Total
Scores	07	91	02	100
Pourcentage	07%	91%	02%	100%

**Les instituteurs voudraient informer leur chef et collègues du suivi de leur formation à l'université pour des raisons d'affectation disciplinaire**

Avis	En accord	En désaccord	Je ne sais pas	Total
Score	01	99	00	100
Pourcentage	01%	99%	00%	100%

Comme dit plus haut, selon la méthode de mise en cause chaque avis exprime plutôt le contraire ainsi, être d'accord veut dire plutôt être en désaccord. Et d'après le tableau ci-dessus, l'affectation disciplinaire a un score plus élevé : 99%.

Nous pouvons donc conclure en disant que le noyau central de la représentation sociale des raisons de la non information des chefs et directeurs et collègues est l'affectation disciplinaire. C'est l'élément stable de cette représentation sociale. C'est lui qui donne un sens à cette représentation sociale.

**2-2-3-6-1-3 Noyau central des stratégies utilisées pendant la formation**

*Tableau n° 16 : Les instituteurs qui n'ont pas d'autorisation de la hiérarchie pour poursuivre les études à l'université n'utilisent pas la corruption comme stratégie de formation*

Avis	Tout à fait (très) en accord	En accord	Je ne sais pas	Tout à fait (très) en désaccord	En désaccord	Total
Scores	01	01	00	30	68	100
fréquence	01	01	00	30	68	100

Les résultats issus du tableau ci-dessus montrent que 01 % est tout à fait (très) en accord, 01% sont en accord, 68% sont tout à fait (très) en désaccord, 30% sont en accord et 0% ne sait pas

***Tableau n° 17 :** Les instituteurs qui n'ont pas d'autorisation de la hiérarchie pour poursuivre les études à l'université n'utilisent pas les mensonges comme stratégie de formation*

Avis	Tout à fait (très) en accord	En accord	Je ne sais pas	Tout à fait (très) en désaccord	En désaccord	Total
Scores	08	05	00	17	70	100
Fréquence	08	05	00	17	70	100

Les résultats issus du tableau ci-dessus montrent que 08% sont tout à fait (très) en accord, 05% sont en accord, 17% sont tout à fait (très) en désaccord, 70% sont en accord et 0% ne sait pas

***Tableau n° 18 :** Les instituteurs qui n'ont pas d'autorisation de la hiérarchie pour poursuivre les études à l'université n'utilisent pas les courbettes comme stratégie de formation*

Avis	Tout à fait (très) en accord	En accord	Je ne sais pas	Tout à fait (très) en désaccord	En désaccord	Total
Scores	08	08	01	68	23	100
Fréquence	08	08	01	68	23	100

Les résultats issus du tableau ci-dessus montrent que 08 % sont tout à fait (très) en accord, 08% sont en accord, 68% sont tout à fait (très) en désaccord, 23% sont en accord et 01% ne sait pas.

**Tableau n° 19 : Tableau récapitulatif des éléments saillants du noyau central des stratégies utilisées pendant la formation continue**

<b>Les instituteurs qui n'ont pas d'autorisation de la hiérarchie pour poursuivre les études à l'université n'utilisent pas la corruption comme stratégie de formation</b>				
Avis	En accord	En désaccord	Je ne sais pas	Total
Scores	02	98	00	100
Pourcentage	02%	98%	00%	100%

<b>Les instituteurs qui n'ont pas d'autorisation de la hiérarchie pour poursuivre les études à l'université n'utilisent pas les mensonges comme stratégie de formation</b>				
Avis	En accord	En désaccord	Je ne sais pas	Total
Scores	13	87	00	100
Pourcentage	13%	87%	00%	100%

<b>Les instituteurs qui n'ont pas d'autorisation de la hiérarchie pour poursuivre les études à l'université n'utilisent pas les courbettes comme stratégie de formation</b>				
Avis	En accord	En désaccord	Je ne sais pas	Total
Score	08	91	01	100
Pourcentage	08%	91%	01%	100%

A titre de rappel, selon la méthode de mise en cause chaque avis exprime plutôt le contraire ainsi, être d'accord veut dire plutôt être en désaccord. Et d'après le tableau ci-dessus, la corruption un score plus élevé : 98%.

Nous pouvons donc conclure que le noyau central de la représentation sociale des stratégies utilisées pendant la formation continue collègues est la corruption. C'est l'élément stable de cette représentation sociale. C'est lui qui donne également un sens à cette représentation sociale.

Nous concluons cette partie en rappelant que d'après la MEC :

- la représentation sociale de la formation continue a pour noyau central, être reclassé et postuler à de postes supérieurs ;
- la représentation sociale des raisons qui poussent les instituteurs à ne pas informer leurs chefs et collègues est l'affectation disciplinaire ;
- la représentation sociale des stratégies utilisées pour suivre les études à l'université est la corruption.

Selon la théorie du noyau central, « toute représentation est organisée autour du noyau central » Abric (1988). Nous comprenons que postuler à des postes supérieurs, est constitué d'éléments objectivés, agencés en un schéma simplifié de la formation continue.

Postuler à des postes supérieurs a deux fonctions :

- une fonction génératrice de sens : Il est l'élément par lequel se crée ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi les éléments prennent un sens, une valence.

- une fonction organisatrice : C'est autour du noyau central que s'agencent les autres cognitions de la représentation. C'est le noyau central qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation.

Le noyau central des raisons de non information des chefs et collègues et des stratégies de formation ont également les mêmes fonctions ci-dessus mentionnées.

Le noyau structure à son tour les cognitions se rapportant à l'objet de la représentation (la formation continue). Ces cognitions placées sous la dépendance du noyau sont appelées les éléments périphériques. Et comme tels, nous avons le reclassement et la recherche de l'estime de soi. Le noyau central (postuler à des postes de nomination) et les éléments périphériques (reclassement et avoir l'estime de soi) fonctionnent bien comme une entité où chaque partie a un rôle spécifique mais complémentaire de l'autre. Leur organisation, comme leur fonctionnement, est régie par un double système :

- le système central structure les cognitions relatives à l'objet, fruit des déterminismes historiques et sociaux auxquels est soumis le groupe social. Le système central, constitué par le noyau central de la représentation est directement lié et déterminé par les conditions historiques, sociologiques, et idéologiques. Il est marqué par la mémoire collective du groupe et aussi par le système de normes auquel il se réfère. Le système central constitue la base commune collectivement partagée des représentations sociales. Sa fonction est consensuelle. C'est par lui que se réalise et se définit l'homogénéité d'un groupe social. Le système central est stable, cohérent, il résiste au changement assurant ainsi une deuxième fonction celle de la continuité et de la permanence de la représentation. Ce système est relativement indépendant du contexte social et matériel dans lequel la représentation est mise en évidence ;

- ce système périphérique en prise avec les contingences quotidiennes permet dans certaines mesures l'adaptation de la représentation à des contextes sociaux variés. Ce système est fonctionnel, c'est grâce à lui que la représentation peut s'inscrire dans la réalité du moment. Contrairement au système central, il est plus sensible et déterminé par les caractéristiques du contexte immédiat. Il constitue l'interface entre la réalité concrète et le système central, régulation et d'adaptation du système central aux contraintes et aux caractéristiques de la situation concrète à laquelle le groupe est confronté, qui permet une certaine modulation individuelle de la représentation. C'est parce qu'elle est constituée de ce double système, un système stable, un système flexible, que la représentation peut répondre à l'une de ces fonctions essentielles : l'adaptation socio-cognitive.

A partir du facteur « pratique sociale », trois types de transformation peuvent théoriquement avoir lieu :

- une transformation brutale : on peut observer ce type de transformation, lorsque les nouvelles pratiques mettent en cause directement la signification centrale de la représentation, sans recours possible aux mécanismes défensifs mis en œuvre dans le système périphérique. Le changement est alors massif et immédiat ;

- une transformation résistante : qui peut se produire quand les pratiques sont en contradiction avec la représentation, mais ici cette contradiction peut être gérée dans la périphérie. Lors de la transformation résistante la représentation est caractérisée dans le système périphérique par l'apparition de « schèmes étranges » découverts et définis par Flament (1987). Ces schèmes sont composés de la manière suivante : le rappel du normal, la désignation de l'élément étranger, l'affirmation d'une contradiction entre les deux termes, la proposition d'une rationalisation permettant de supporter la contradiction ;

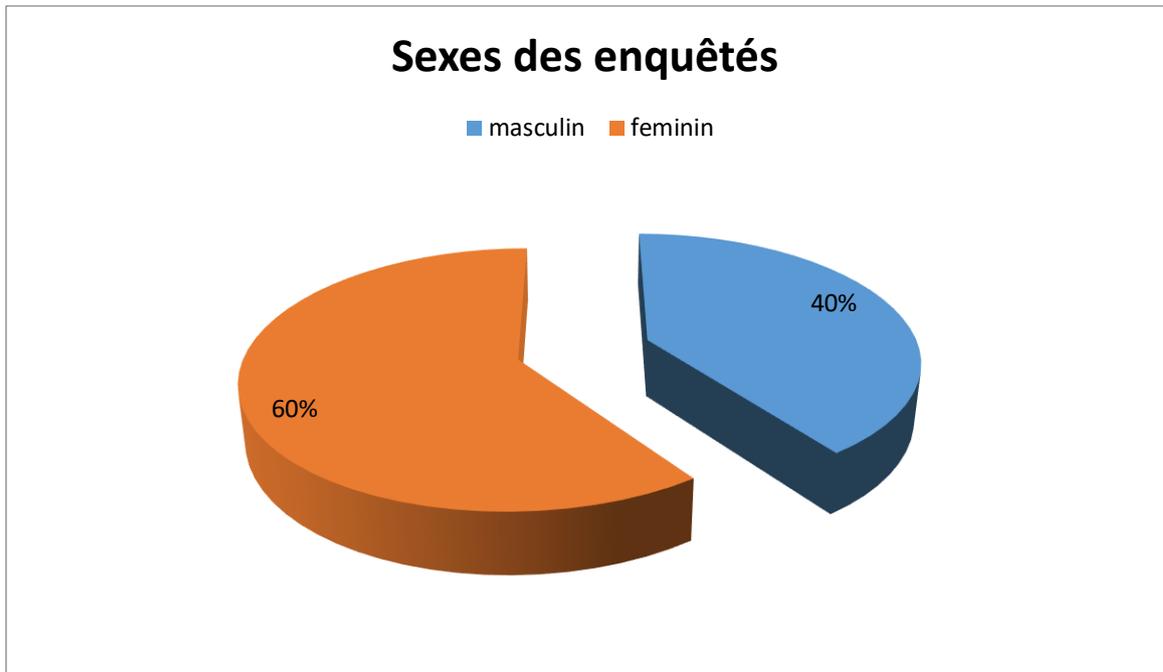
- une transformation progressive : lorsqu'il existe des pratiques anciennes mais rares qui ne se sont jamais trouvées en contradiction avec la représentation, la transformation va s'effectuer sans rupture, c'est à dire sans éclatement du noyau central. Les schèmes activés par les pratiques nouvelles vont progressivement s'intégrer à ceux du noyau central, et fusionner pour constituer, un nouveau noyau et donc une nouvelle représentation.

### ***2-2-3-6-2 Résultats issus de l'analyse qualitative***

Les résultats issus de l'enquête seront présentés à travers les figures.

#### 2-2-3-6-2-1 Sexe des enquêtés

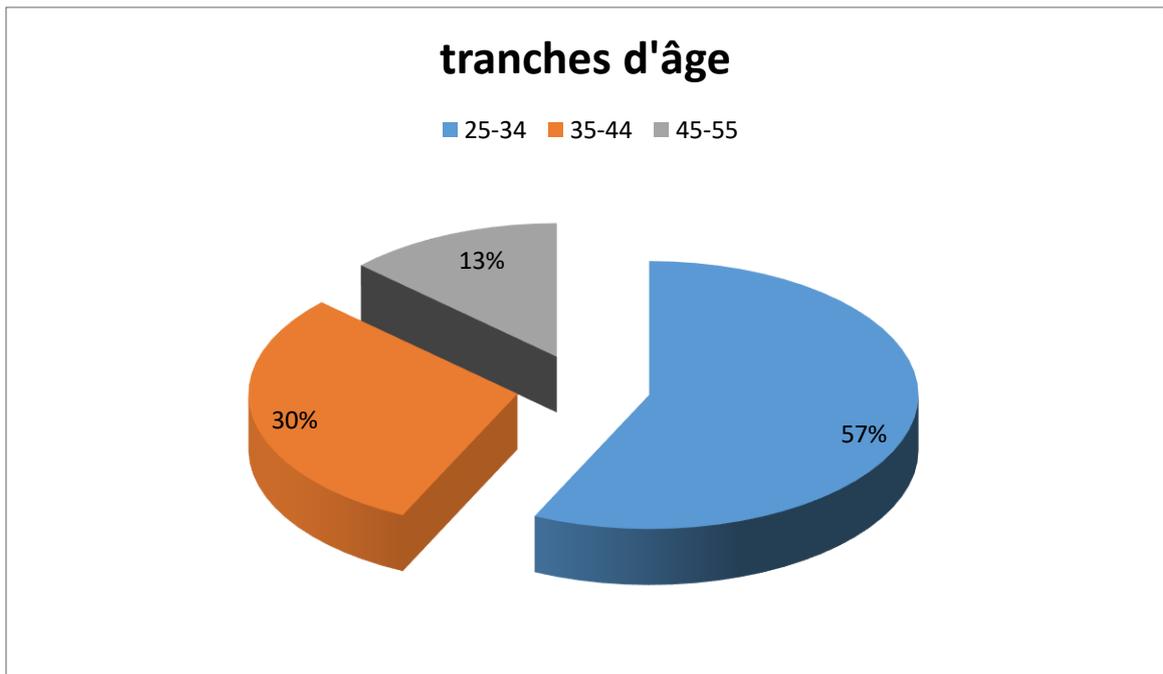
*Figure n°18 : Répartition des répondants selon leur sexe*



Les enseignants que nous avons interviewés au Département de Psychologie de l'Université de Yaoundé 1, au sujet de la formation continue étaient au nombre de 100 dont 60% de femmes et 40% d'hommes.

#### 2-2-3-6-2-2 Age des répondants

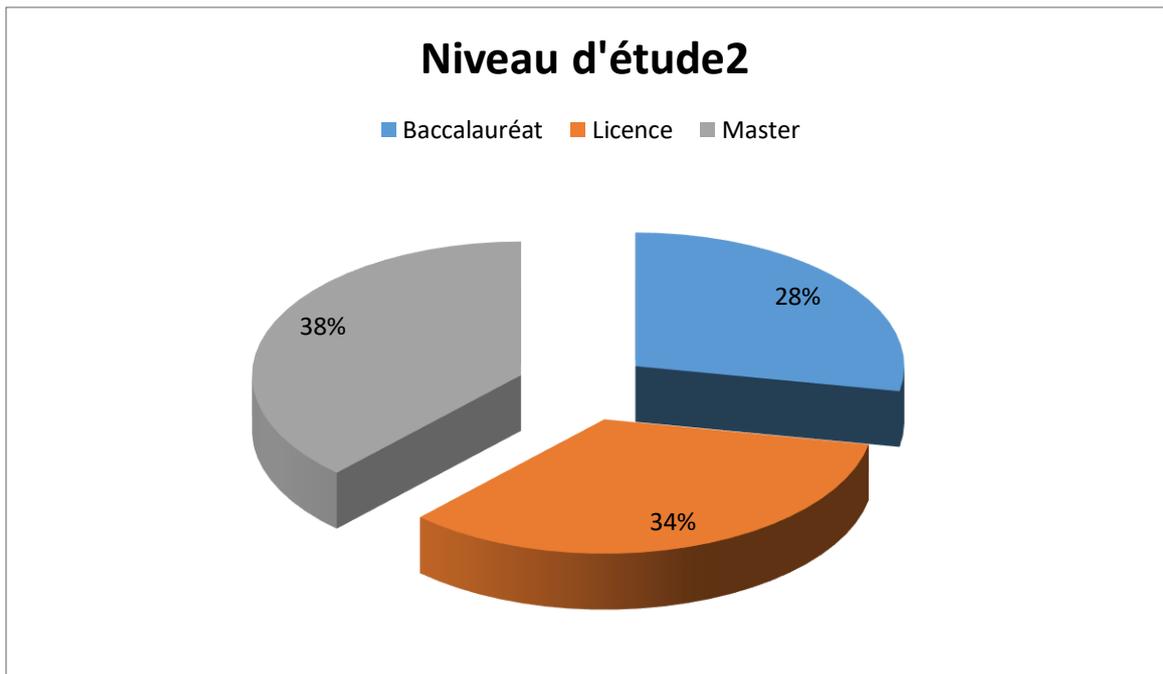
*Figure n°19 : Répartition des interviewés selon leur âge*



L'analyse du graphique ci-dessus montre que 30% des répondants sont dans la tranche d'âge 35-44 ans, 57% pour la tranche 25-34 ans et 13% pour la tranche 45-55.

#### ***2-2-3-6-2-3 Niveau d'étude des répondants***

***Figure n°20 : Répartition des répondants selon leur niveau d'étude***



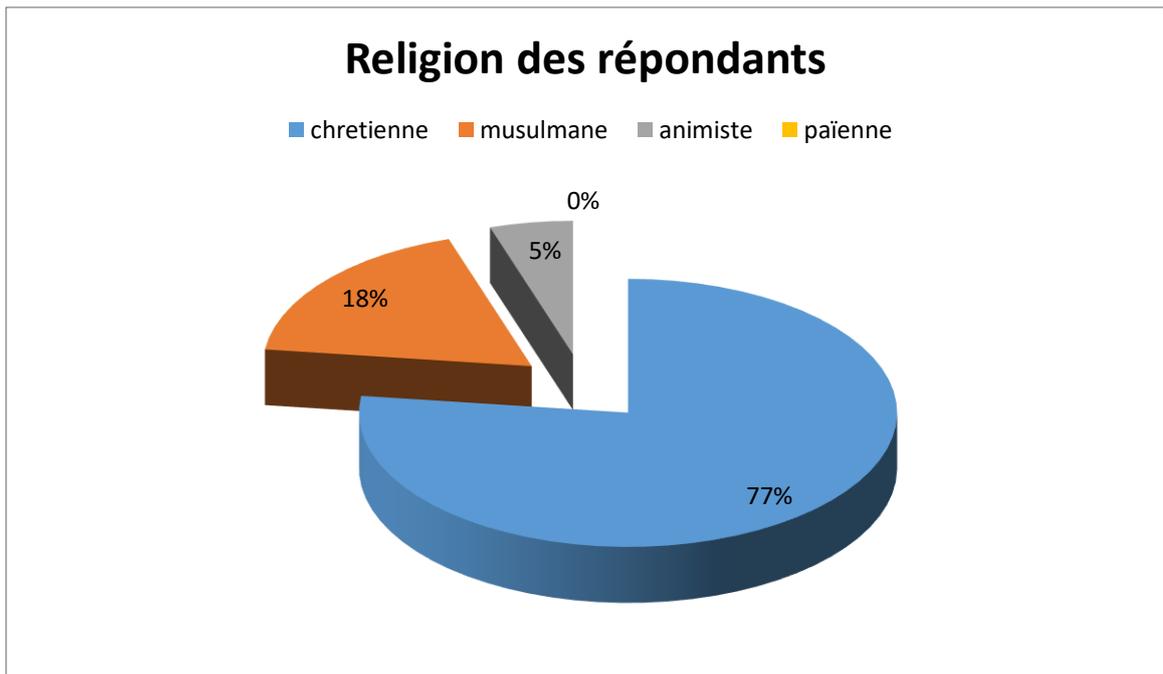
Il ressort de la figure que :

- Niveau Baccalauréat 28 %
- Niveau Licence 34%
- Master 38%

Nous pouvons voir à travers les résultats que le plus grand nombre de répondants est celui du niveau master. Cela montre la détermination de ces derniers dans la poursuite des études à l'Université.

#### *2-2-3-6-2-4 Religion des répondants*

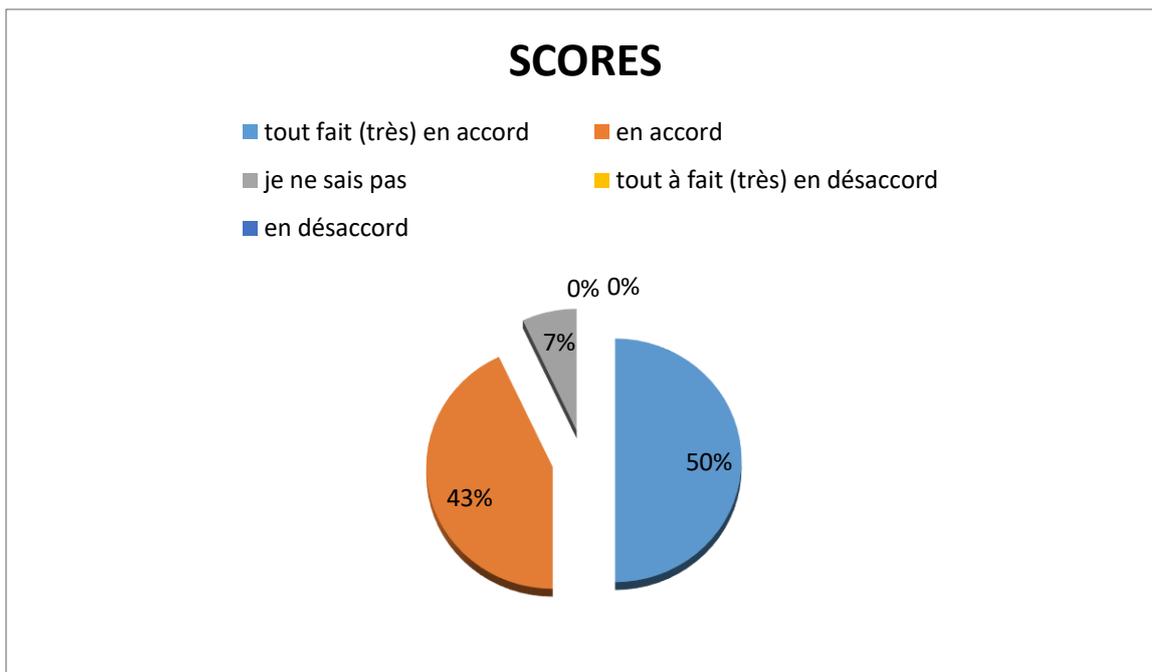
*Figure n°21 : Répartition des interviewés selon leur religion*



Il ressort du graphique ci-dessus présenté que la grande partie des interviewés est chrétienne avec 77%. Tandis que les musulmans ont 18%, les animistes 5% et les païens 0%.

#### *2-2-3-6-2-5 De la mise en disponibilité et de la retraite anticipée*

*Figure n°22 : Répartition des répondants selon la mise en disponibilité et la retraite anticipée*



Source : nos calculs

A travers la figure ci-dessus, nous avons :

- 50% de la population enquêtée sont tout à fait en (très) accord
- 43% sont en accord
- 7% ne savent pas

Nous pouvons donc comprendre que presque tous les enseignants en fonction qui poursuivent leurs études à l'université n'ont pris aucune disposition légale. Les dispositions légales stipulent qu'un enseignant en fonction désireux de poursuivre des études personnelles doit prendre une mise en disponibilité ou encore une retraite anticipée. La mise en disponibilité consiste pour le salarié à cesser son activité professionnelle pendant la période de la formation. Et il faut également noter que pendant toute cette période il ne dispose ni de sa rémunération, ni de ses droits à l'avancement, ni de ses droits à la retraite. La retraite anticipée est le fait de quitter volontairement et définitivement la fonction publique.

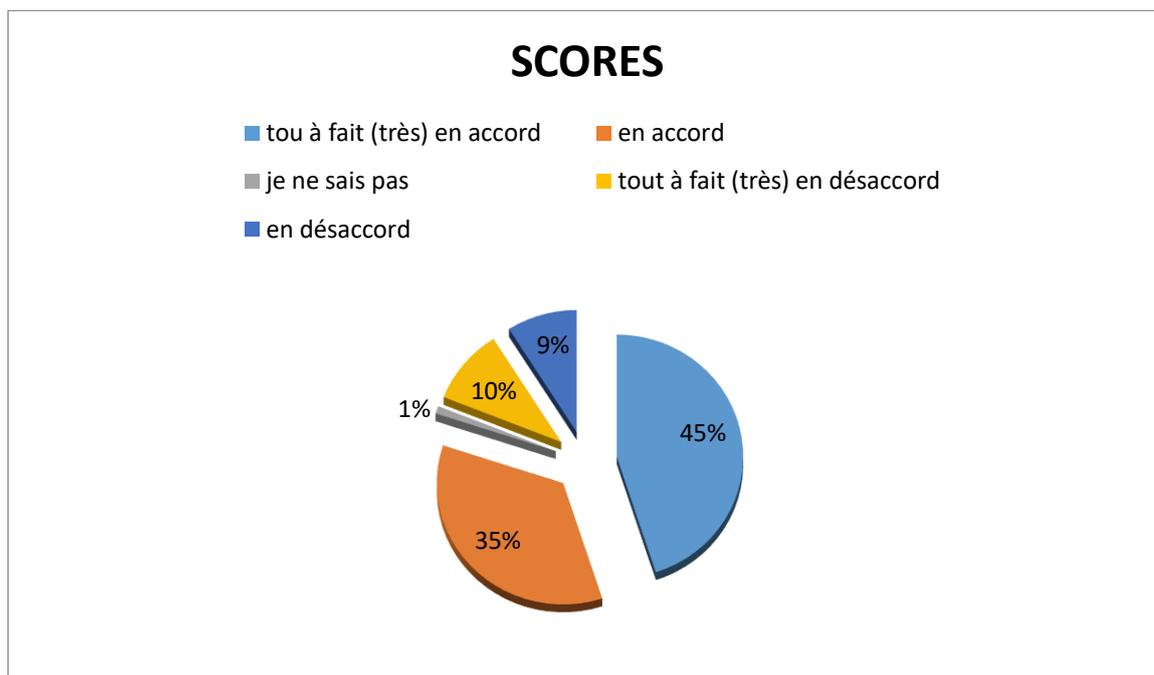
### Justification

Les raisons données pour justifier le fait que les gens ne prennent aucune mesure légale sont :

- il faut bénéficier de son salaire pour pouvoir survivre et payer la scolarité à l'université ;
- c'est cette formation qui permet même aux enseignants de pouvoir progresser à travers les reclassements et les éventuelles nominations ;
- le travail n'est pas une évidence, un acquis (selon les dires exactes des répondants, il ne se ramasse pas comme des cailloux) voilà pourquoi il convient de le conserver contre vents et marées pour atteindre calmement son objectif.

#### ***2-2-3-6-2-6 De l'information du supérieur hiérarchique pendant la formation***

**Figure n°23 : Répartition des répondants selon le fait d'informer la hiérarchie pendant la formation**



Nous pouvons lire les résultats suivants :

- 45 % sont tout à fait en (très) accord
- 35% sont en accord
- 01% ne sait pas

- 10% sont tout à fait (très) en désaccord
- 09% sont en désaccord

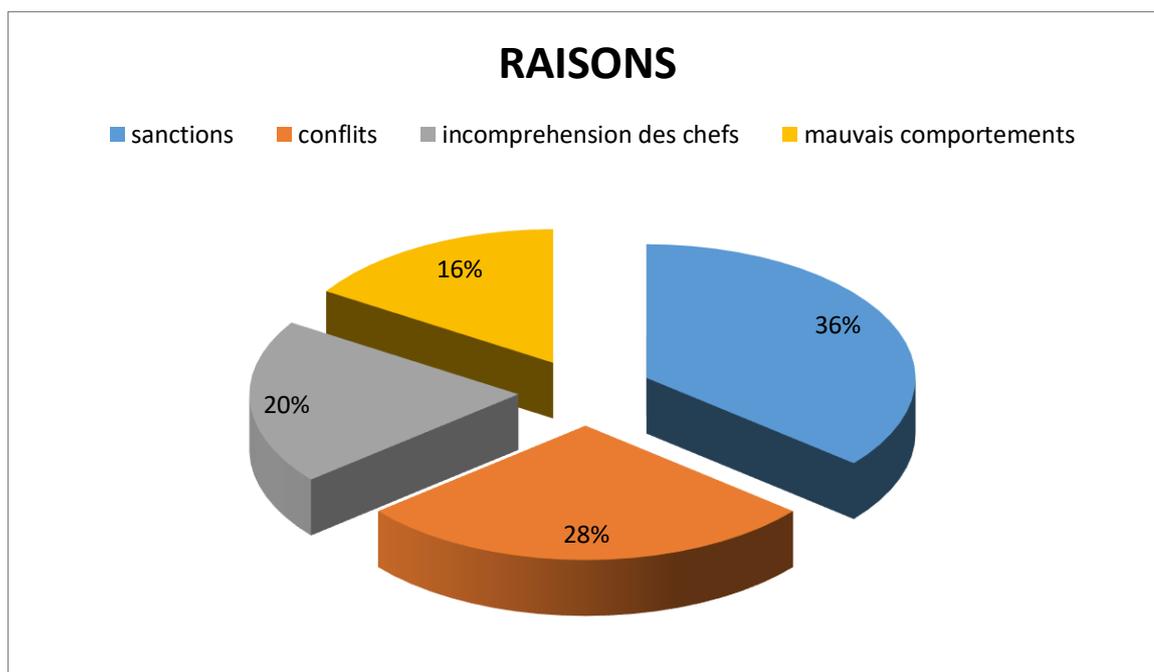
Nous constatons que la majorité est d'accord avec la phrase selon laquelle certains enseignants se forment sans informer leurs chefs.

Ces derniers justifient leurs propos par :

- les sanctions ;
- l'incompréhension des chefs;
- les conflits ;
- le mauvais comportement des chefs.

Nous pouvons également représenter ces résultats à travers le diagramme ci-dessous.

**Figure n°24** : Répartition des répondants selon la justification de la non information de leur chef hiérarchique du fait de la formation



Le plus grand pourcentage dont 36% est attribué à la raison : sanctions, ceci dans la mesure où elles entraînent : les demandes d'explication, des rapports disciplinaires à la haute hiérarchie pouvant conduire à la suspension du salaire, les affectations disciplinaires, les lettres d'observation et toutes formes de remarques pouvant salir leurs dossiers.

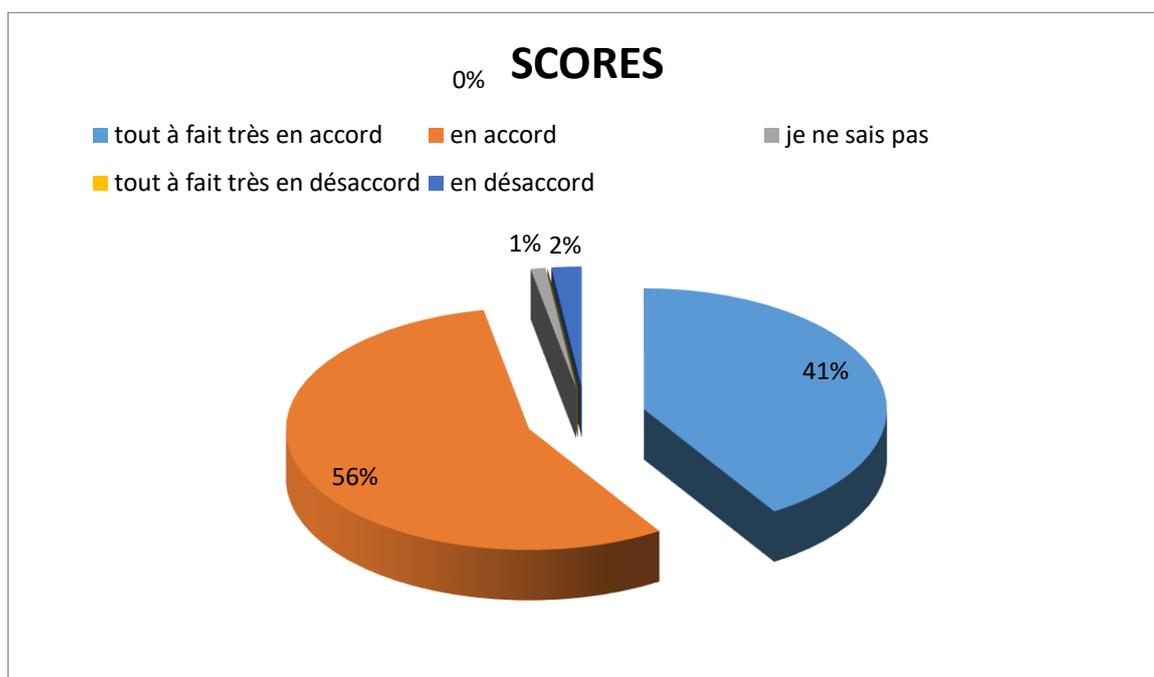
- les conflits font référence aux différentes prises de bec, aux haines...Ils ont le plus souvent peur de perdre leur poste de direction. Car selon eux, acquérir des compétences supplémentaires peut devenir une menace pour leur poste.

- l'incompréhension ici est matérialisée par le fait que les directeurs ne veulent pas souvent se mettre à la place de celui qui veut suivre la formation.

- le mauvais comportement ici fait référence au chantage. Certains enseignants déclarent que leurs chefs sont même nuisibles et n'attendent que des occasions propices pour faire du mal à leurs collaborateurs.

#### ***2-2-3-6-2-7 Avis des répondants sur les compétences acquises pendant la formation continue***

**Figure n°25 : Répartition des répondants selon les compétences acquises pendant la formation continue**



La figure ci-dessus ressort les résultats suivant :

- tout à fait en (très) accord 41% ;
- en accord 56% ;
- je ne sais pas 1% ;

- tout à fait (très) en désaccord 0%
- en désaccord 2%

Il en ressort que la poursuite des études par les instituteurs en fonction leurs permet d'acquérir des connaissances supplémentaires, lesquelles connaissances permettent de mieux enseigner d'adapter les contenus d'apprentissages aux réalités du milieu ambiant.

Ainsi, l'enseignant compétent ne fait pas seulement mobiliser des savoirs, il met aussi en œuvre une pratique professionnelle pertinente. Pour réussir ce processus, l'enseignant comme tout professionnel compétent, doit donc savoir mettre en relation des savoirs et des pratiques.

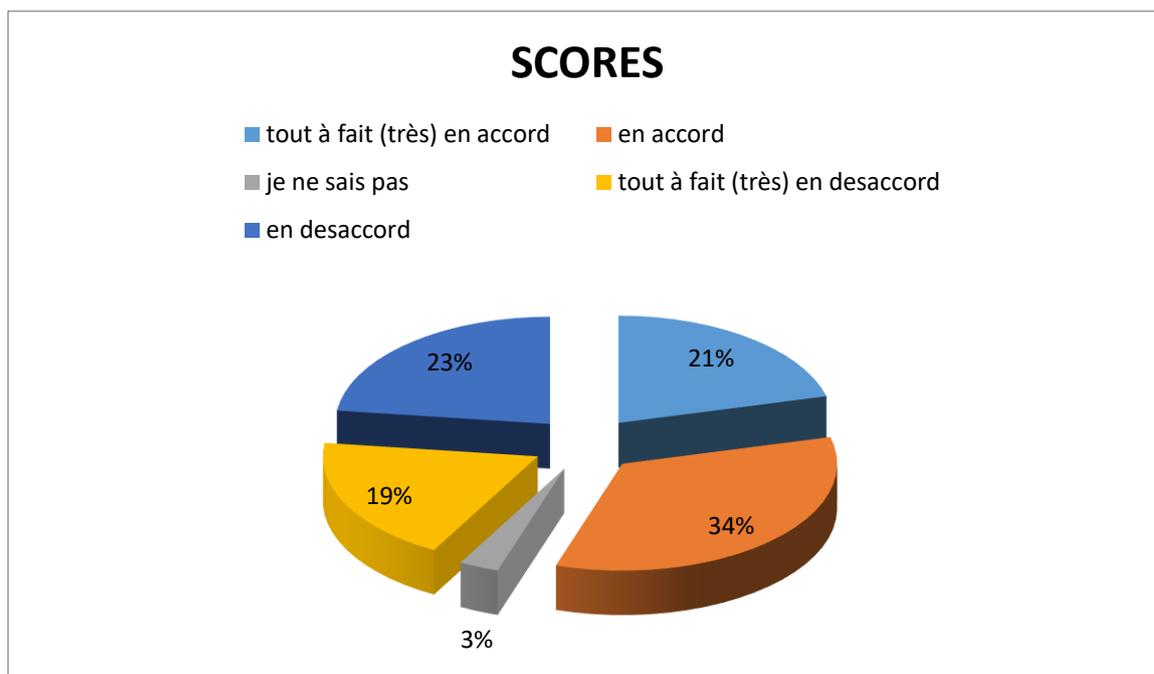
### **Justification**

La grande majorité des répondants dit que l'acquisition des connaissances à l'université après leur formation initiale leur permet de s'outiller pour faire face aux différents changements du milieu dans lequel ils vivent et exercent leurs fonctions. Pour eux, les connaissances permettent de mieux appréhender les savoirs savants ou savoirs bruts et de les modeler aisément avant de pouvoir les transmettre aux apprenants. Ces savoirs leur donnent une certaine ouverture d'esprit, un esprit critique permettant de juger les méthodes pédagogiques afin de mieux les adapter aux différents niveaux des apprenants. Elles permettent également de mieux appréhender le milieu environnant, de mieux connaître même les apprenants, de mieux se connaître soi-même.

Pour eux, l'enseignant compétent prend conscience que ses élèves ont des rythmes d'apprentissage différents et doit élaborer une approche qui convient à chacun d'eux. Il doit par la suite être capable d'identifier leurs besoins tout en mettant en place des méthodes pour qu'ils acquièrent progressivement des savoirs et des savoir-faire. Il a également le devoir d'ajuster son enseignement à la diversité des élèves.

**2-2-3-6-2-8 Avis des répondants sur l'affirmation des gens selon laquelle avoir de grands diplômes à l'université permet à l'individu d'avoir une estime en soi très élevée**

**Figure n°26 :** Répartition des répondants selon le fait que l'acquisition des grands diplômes à l'Université permette à l'individu d'avoir une estime en soi très élevée



Il ressort de la figure ci-dessus que :

- tout à fait en (très) accord 21%
- en accord 34%
- je ne sais pas 03%
- tout à fait (très) en désaccord 19%
- en désaccord 23%

Nous pouvons voir à travers les résultats obtenus que la majorité des répondants est d'accord sur le fait qu'avoir les grands diplômes permet à une personne d'avoir une estime très élevée. C'est-à-dire que le jugement ou l'évaluation faite d'un individu par rapport à sa valeur est très positif. Ou encore la perception des grands diplômés par eux même est très positive.

## Justification

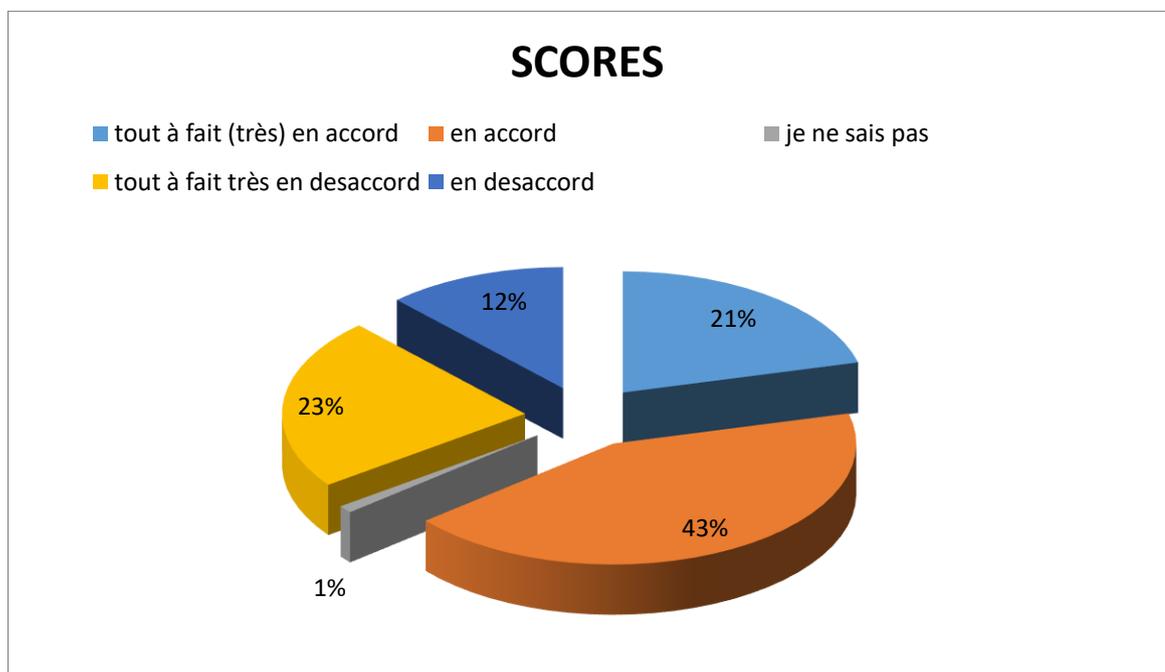
Comme justification, les enquêtés disent que les diplômes permettent aux individus d'avoir une bonne image autour d'eux. Car ils se sentent supérieurs aux autres et sont fiers de leur propre personne. Cet estime de soi selon eux rétablit l'équilibre interne et permet de mieux exercer son travail.

Ceux qui disent ne rien en savoir pensent que de nos jours les diplômes ne reflètent pas le niveau de l'étudiant, car les niveaux ont trop drastiquement baissé. Ce qui fait parfois douter de l'acquisition et de la qualité de certains diplômes obtenus.

Par contre ceux qui ne sont pas d'accord estiment que chacun peut être heureux à son niveau et forger son bonheur même si le niveau n'est pas très élevé.

### *2-2-3-6-2-9 Avis des répondants selon les affirmations des gens qui soutiennent que grands diplômes sont très respectés dans leur milieu de vie*

*Figure n°27 : Répartition des répondants selon le fait qu'avoir de grands diplômes permet d'être très respecté dans son milieu de vie*



Les résultats issus de cette figure sont :

- tout à fait en (très) accord 21%
- en accord 34%
- je ne sais pas 03%
- tout à fait (très) en désaccord 19%
- en désaccord 23%

Nous pouvons conclure qu'effectivement les grands diplômés permettent aux individus d'être respectés dans leur milieu, ou encore d'avoir un cliché positif et apprécié autour d'eux.

### **Justification**

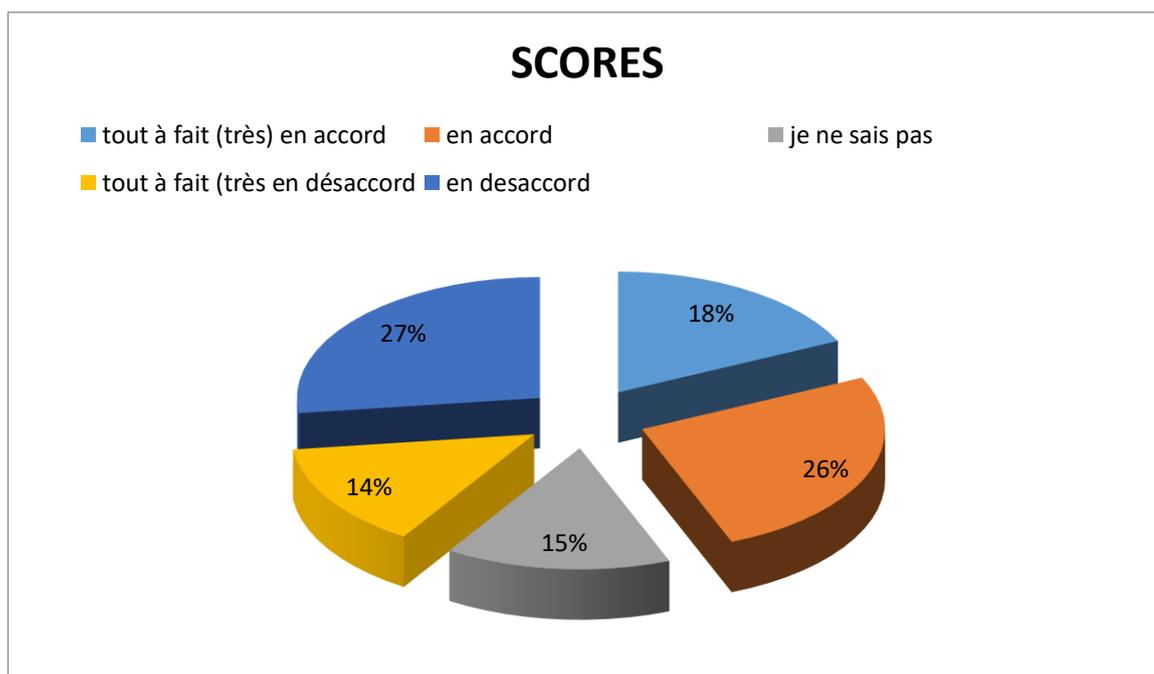
Ceux qui sont d'accord estiment qu'avoir de grands diplômés permet de mieux comprendre les autres et gérer avec tact certains conflits.

Pour ceux qui déclarent ne pas savoir, plusieurs paramètres peuvent avoir une influence la-dessus à savoir la religion et le statut matrimonial (un diplômé célibataire ne peut être respecté)

Pour ceux qui ne sont pas d'accord ce sont les biens matériels qui conditionnent le respect d'un individu de nos jours dans son milieu de vie.

**2-2-3-6-2-10 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle ceux qui ont de grands diplômes ont ou auront beaucoup d'argent**

**Figure n°28 : Répartition des répondants selon le fait qu'avoir de grands diplômes permet de gagner assez d'argent**



Nous pouvons présenter les résultats comme suivantes :

- tout à fait en (très) accord 27%
- en accord 26%
- je ne sais pas 15%
- tout à fait (très) en désaccord 14%
- en désaccord 18 %

La majorité ici affirme que l'image qu'on a des grands diplômés dans le milieu social est la richesse matérielle. Car lorsqu'on a fait de grandes études, on réussit toujours par s'insérer quelque part et se faire beaucoup d'argent.

## Justification

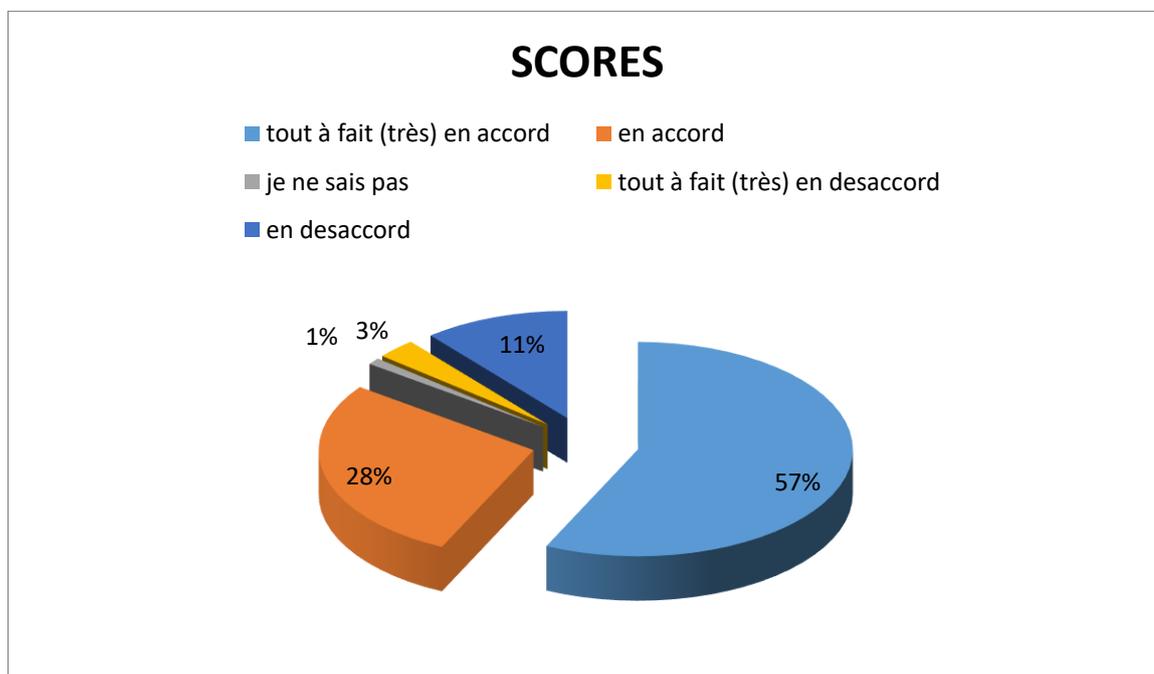
Ceux qui sont d'accord donnent comme justification le fait que les diplômes permettent à un individu de connaître une ascension sociale voire changer de statut social.

Ceux qui ne savent pas estiment que la formation continue permet d'avoir des prédispositions ou des aptitudes pour être nommé et par conséquent d'avoir une bonne rémunération, ou encore de postuler dans les organismes internationaux où les salaires sont bien consistants.

Par contre ceux qui ne sont pas d'accord, le justifient par le fait qu'au Cameroun les diplômes ne garantissent aucun travail.

### *2-2-3-6-2-11 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle les normes relatives à la formation continue des instituteurs ((retraite anticipée et mise en disponibilité) sont trop rigides.*

*Figure n°29 : Répartition des répondants selon le fait que les normes de formation continue sont trop rigides*



Les avis suivant la figure ci-dessus sont :

- tout à fait en (très) accord 55%
- en accord 43%
- je ne sais pas 2%
- tout à fait (très) en désaccord 0%
- en désaccord 0%

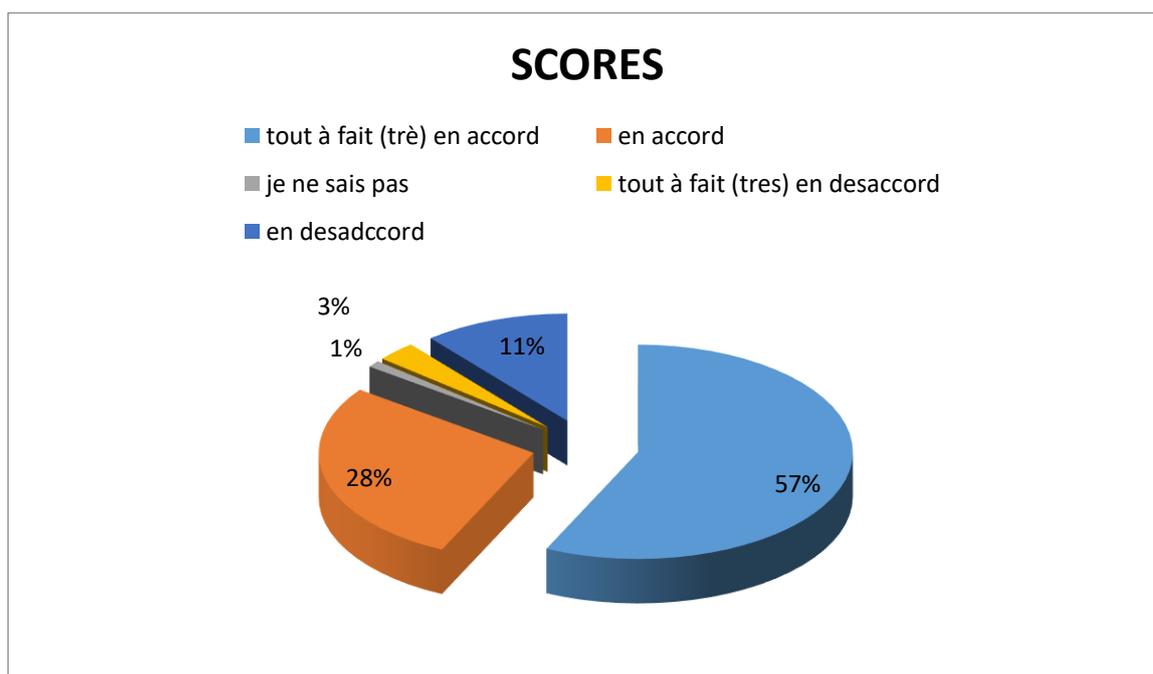
Les enseignants enquêtés affirment que les normes relatives à la formation continue des instituteurs sont trop rigides.

### Justification

Presque tous nos interviewés disent que ces normes ont été élaborées en leur défaveur, dans la mesure où le gouvernement n'a pas tenu compte du fait qu'un droit à l'éducation ne devrait être conditionné de manière à ce que la seule possibilité d'en bénéficier ne soit que son contour.

#### *2-2-3-6-2-12 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle certains enseignants de l'école primaire se forment en cachette à l'Université*

*Figure n°30 : Répartition des répondants selon le fait que les instituteurs en fonction se forment à l'université dans la clandestinité*



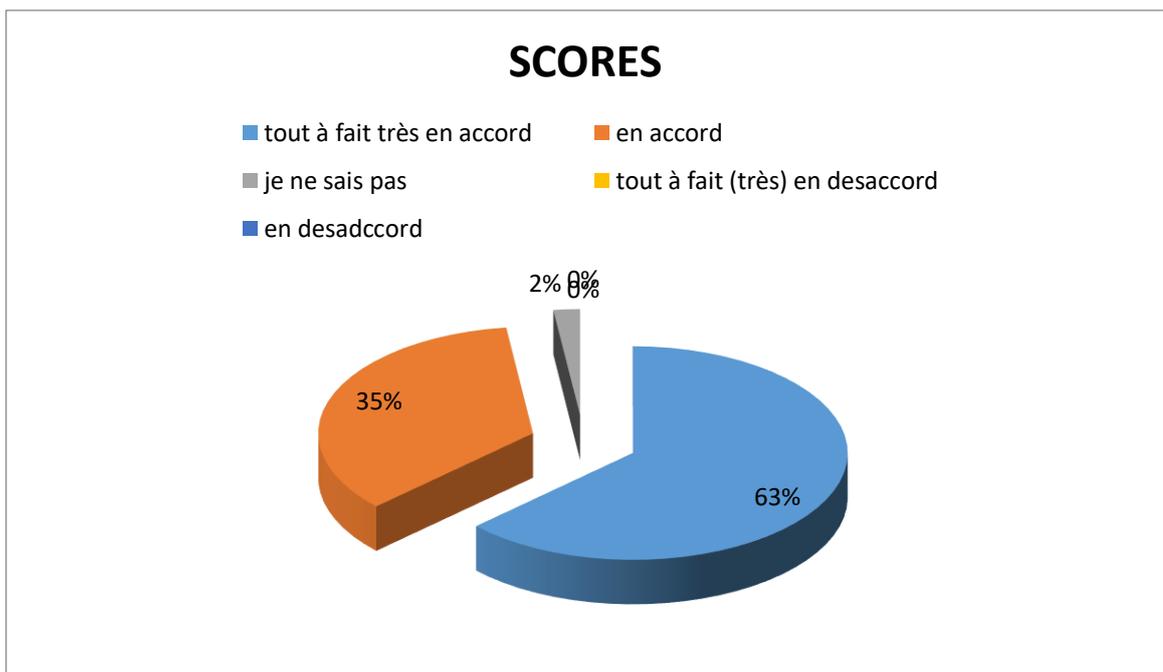
Les résultats se présentent comme suit :

- tout à fait en (très) accord 57%
- en accord 28%
- je ne sais pas 1%
- tout à fait (très) en désaccord 3%
- en désaccord 11%

Nous pouvons affirmer à travers les chiffres obtenus qu'effectivement les enseignants se forment en cachette. Cela veut dire que ces derniers n'ont pris aucune disposition légale pour suivre leur formation, et pour cela ils vont à l'université n'ayant pas informé leur chef (le directeur).

***2-2-3-6-2-13 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle les enseignants ne respectent pas souvent la réglementation (prendre une mise en disponibilité ou une retraite anticipée) pour suivre les cours à l'université***

**Figure n°31 :** Répartition des répondants sur l'affirmation selon laquelle les enseignants ne respectent pas souvent les normes de réglementation (prendre une mise en disponibilité ou une retraite anticipée) pour suivre les cours à l'université



Les résultats issus de la figure ci-dessus sont les suivants :

- tout à fait en (très) accord 63%
- en accord 35%
- je ne sais pas 2 %
- tout à fait (très) en désaccord 0%
- en désaccord 0%

Nous constatons que presque tous nos répondants sont d'accord avec le fait que les enseignants se forment sans avoir pris une retraite anticipée ou une mise en disponibilité comme prévue par le statut de l'enseignant à la fonction publique.

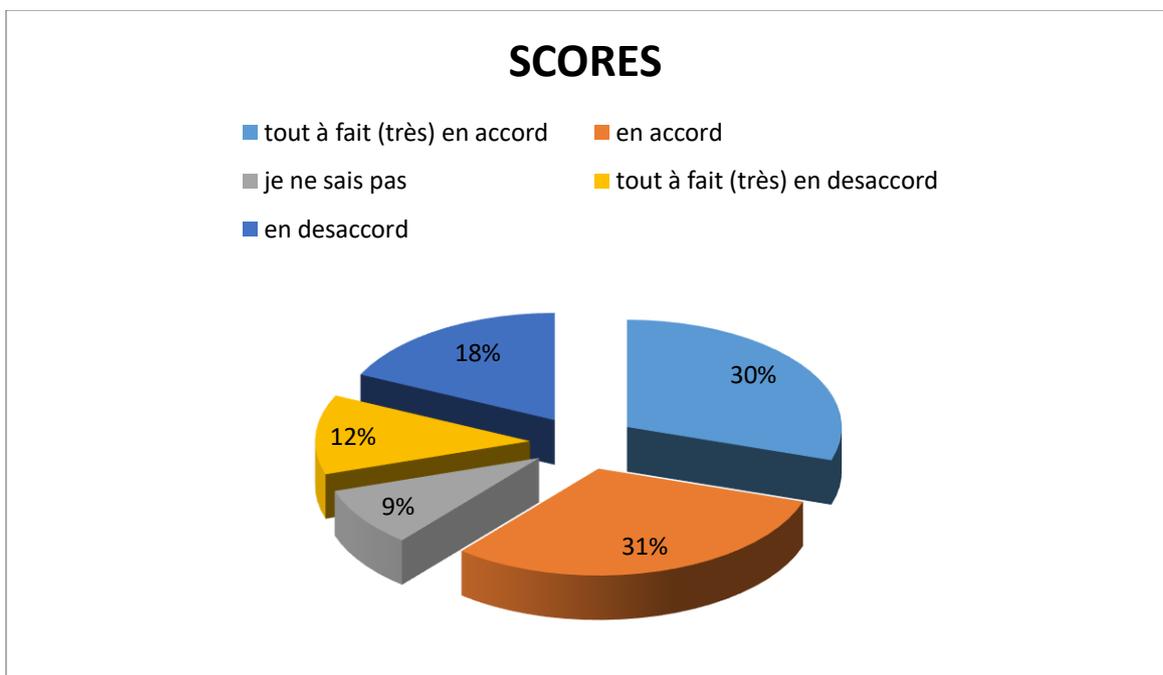
#### Justification

Et comme justification, ces derniers disent que ces normes sont trop caduques pour eux car personne ne peut cesser son activité pour suivre les cours à l'université dans la mesure où ils ont besoin de leur salaire pour mieux faire leur formation, et laquelle formation leur permettra de progresser dans leur milieu professionnelle voire leur carrière.

Les gens affirment qu'avoir de grands diplômes à l'université permet à l'individu d'être connu à l'international à travers les colloques (réunion de spécialistes et de chercheurs dans le but de discuter un point de doctrines ou de concilier les opinions diverses) et conférences (forme de conversation entre les scientifiques où l'on confronte des idées sur un sujet jugé d'importance par les participants).

**2-2-3-6-2-14 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle avoir de grands diplômes à l'université permet à l'individu d'être connu à l'international à travers les colloques et conférences**

**Figure n°32 : Répartition des répondants sur l'affirmation selon laquelle avoir de grands diplômes à l'université permet à l'individu d'être connu à l'international à travers les colloques et conférences**



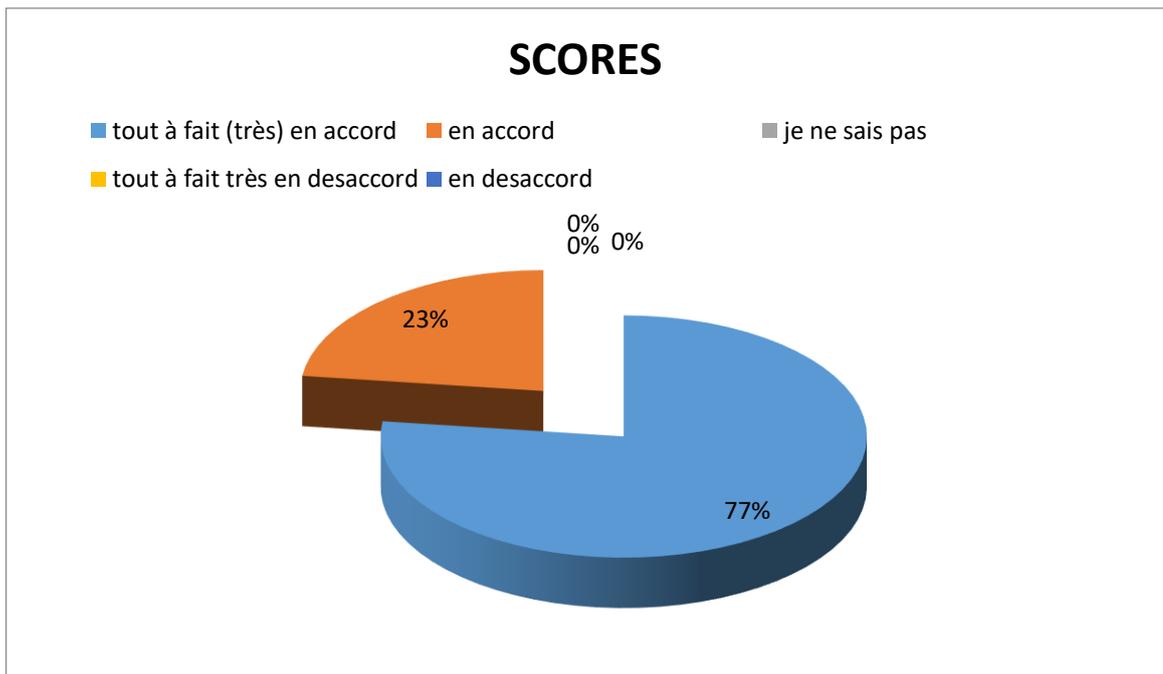
Les avis sont les suivants :

- tout à fait en (très) accord 30%
- en accord 31%
- je ne sais pas 09%
- tout à fait (très) en désaccord 12%
- en désaccord 18%

Nous pouvons comprendre à travers les résultats obtenus que les enseignants pensent que le fait d'avoir des diplômes permet directement de participer aux grands travaux scientifiques comme les colloques et les conférences au niveau international.

**2-2-3-6-2-15 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle la formation continue à l'université permet aux enseignants d'être reclassés à la fonction publique**

**Figure n°33** : Répartition des répondants sur l'affirmation selon laquelle la formation continue à l'université permet aux enseignants d'être reclassés à la fonction publique



Il en ressort de la figure ci-dessus que :

- tout à fait en (très) accord 77%
- en accord 23%
- je ne sais pas 0%
- tout à fait (très) en désaccord 0%
- en désaccord 0%

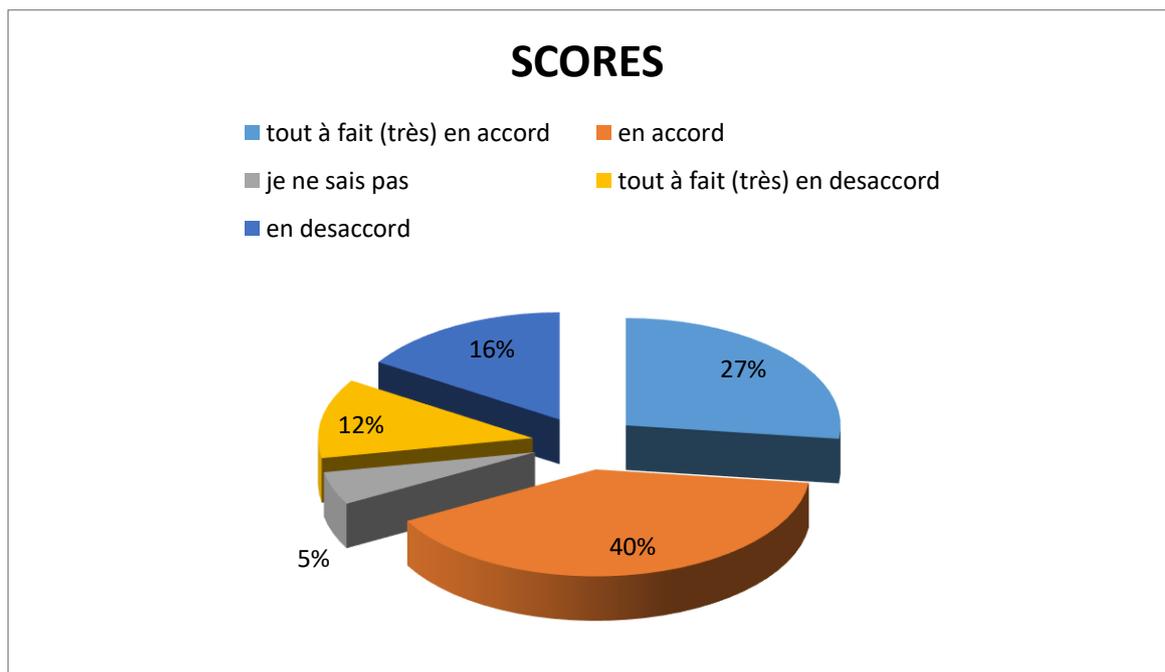
Nous pouvons affirmer ici que la formation continue permet aux enseignants en fonction d'être reclassés.

## Justification

Comme justification, les enseignants affirment que la formation continue permet de grandir en échelon à la fonction publique. Et pour y arriver, il faut au moins une licence. Par exemple après la formation initiale à l'Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général, l'enseignant sort en catégorie B2 pour ceux formés avec le baccalauréat, B1 pour ceux formés avec le probatoire et C pour ceux formés avec le BEPC. Après donc l'obtention d'une licence, ils sont reclassés en catégorie A1.

### *2-2-3-6-2-16 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle la formation continue à l'université peut faciliter les nominations*

**Figure n°34** : Répartition des répondants sur l'affirmation selon laquelle la formation continue à l'université peut faciliter les nominations



Suivant la figure ci-dessus il en ressort que :

- tout à fait en (très) accord 27%
- en accord 40%
- je ne sais pas 05%
- tout à fait (très) en désaccord 12%

- en désaccord 16%

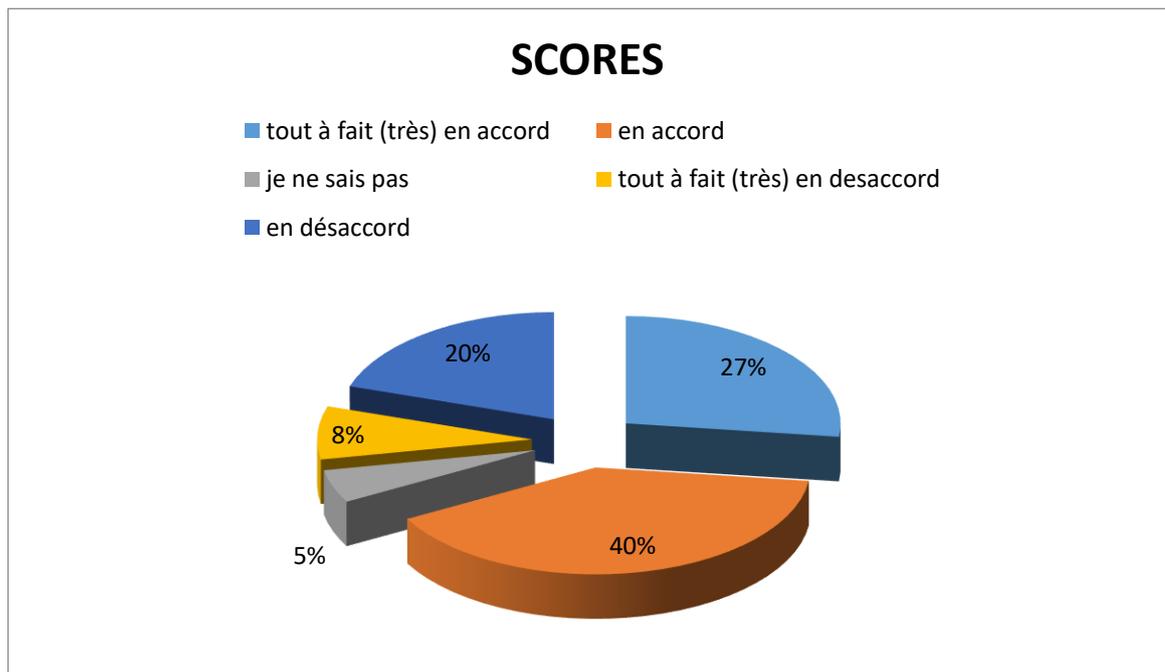
### Justification

Ceux qui sont en désaccord pensent qu'il faut avoir les relations pour être nommé.

Par contre ceux qui sont d'accord affirment que la formation continue renforce les aptitudes des enseignants, et le fait d'avoir un bon curriculum vitae influence positivement l'accès aux postes de nomination.

### *2-2-3-6-2-17 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle la formation continue à l'université permet d'enseigner dans les universités*

**Figure n°35 :** Répartition des répondants sur l'affirmation selon laquelle la formation continue à l'université permet d'enseigner dans les Universités



Nous constatons d'après nos analyses que :

- tout à fait en (très) accord 27%
- en accord 40%
- je ne sais pas 05%
- tout à fait (très) en désaccord 08%

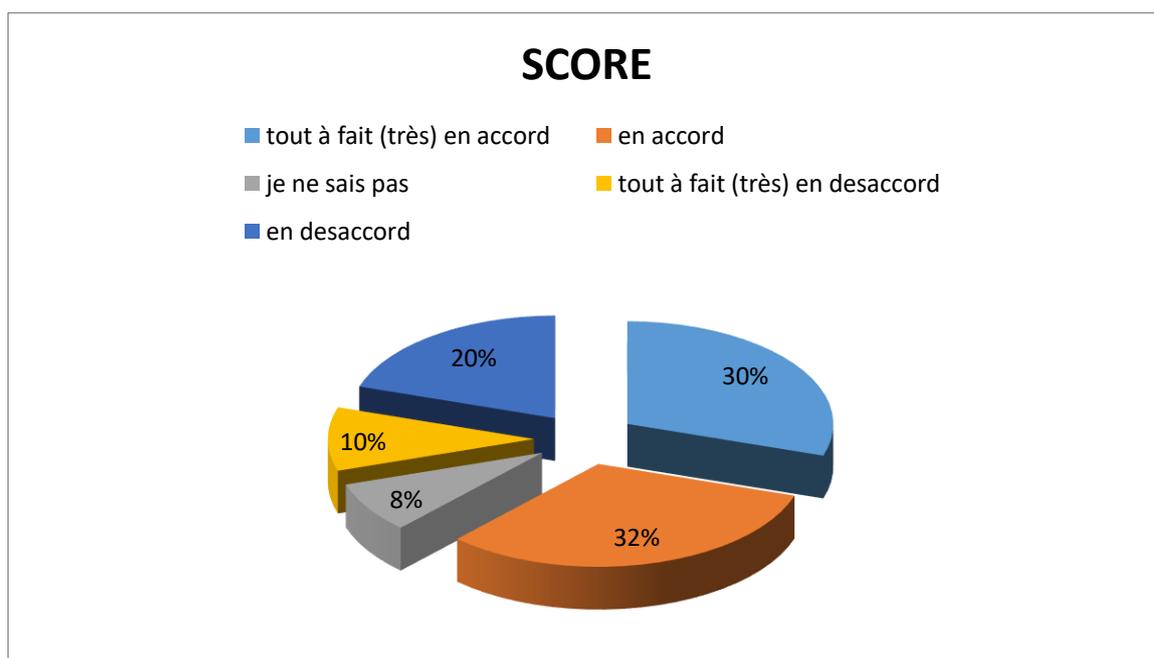
- en désaccord 20%

Ceux qui sont en désaccord affirment qu'il n'est pas très facile d'obtenir un PhD qui peut faciliter le recrutement comme Enseignants des universités. Ceci à cause des critères de sélection en cycle Master et Doctorat.

Ceux qui sont d'accord par contre affirment que c'est fort probable dans la mesure où on peut devenir ATER ou vacataire n'ayant pas forcément un PhD.

***2-2-3-6-2-18 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle la formation continue à l'université peut permettre de devenir aussi un enseignant des universités***

**Figure n°36 :** Répartition des répondants sur l'affirmation selon laquelle la formation continue à l'université peut permettre de devenir aussi un enseignant des universités



La figure ci-dessus nous permet de voir que :

- tout à fait en (très) accord 30%
- en accord 32%
- je ne sais pas 08%
- tout à fait (très) en désaccord 10%

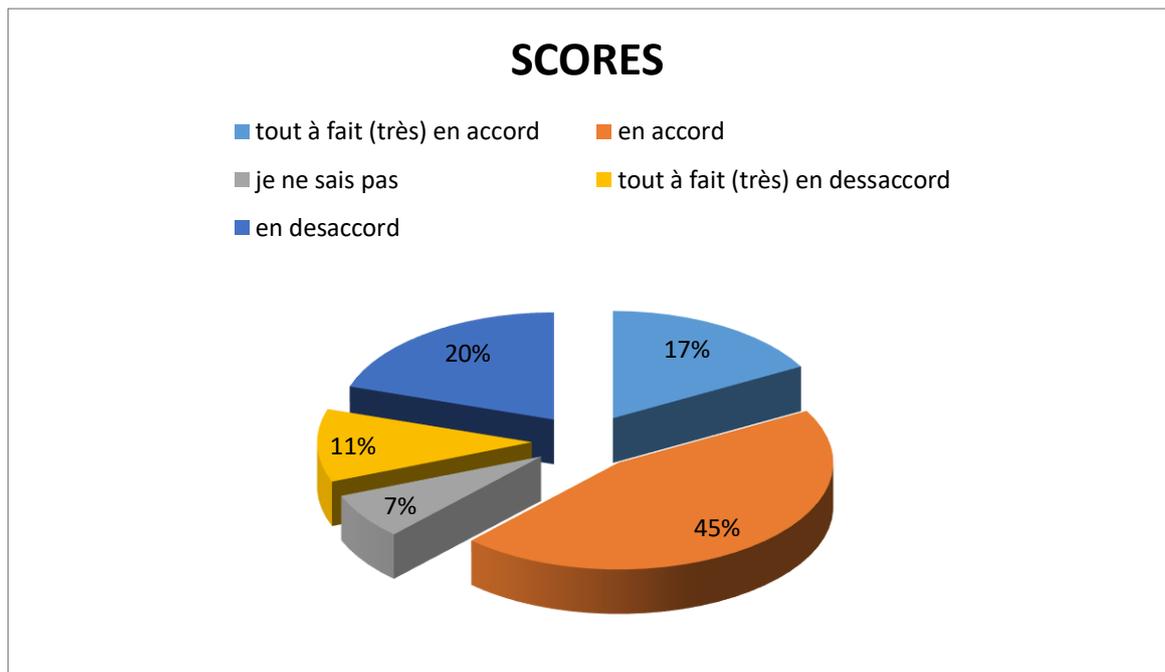
- en désaccord 20%

### Justification

Les enquêtés affirment qu'avoir un doctorat facilite le recrutement comme enseignant des universités.

#### *2-2-3-6-2-19 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle avoir de grands diplômes permet à l'individu d'avoir confiance en soi*

*Figure n°37 : Répartition des répondants sur l'affirmation selon laquelle avoir de grands diplômes permet à l'individu d'avoir confiance en soi*



- tout à fait en (très) accord 17%
- en accord 45%
- je ne sais pas 7%
- tout à fait (très) en désaccord 11%
- en désaccord 20%

### Justification

La formation continue permet de croire en son potentiel, en ses capacités de bien enseigner et résoudre les problèmes de la vie quotidienne.

Ceux qui sont en désaccord estiment qu'une bonne formation et les expériences des milieux socio-professionnels permettent déjà d'avoir confiance en soi même et la formation continue n'est qu'un plus qui vient les renforcer.

#### ***2-2-3-6-2-20 Avis des répondants sur le respect des normes en vigueur***

***Figure n°38 : Répartition des répondants sur le respect des normes en vigueur***



Il ressort de cette figure que 25 enseignants seulement ont pris des dispositions légales pour poursuivre leurs études à l'université.

Ces résultats montrent clairement que les enseignants rejettent ces normes.

#### ***2-2-3-7 Grille d'analyse des entretiens***

Pour analyser les contenus des entretiens, nous avons élaboré une grille d'analyse qui se présente comme suit dans le tableau suit :

*Tableau n° 20 : Grille d'analyse*

Thèmes	Sous thèmes	Synthèses des discours
Opinions relatives à la formation continue	- sous-thème 1 : positivité	- le renforcement des connaissances initiales - l'acquisition de connaissances nouvelles - l'adaptation de l'enseignement aux changements environnementaux - l'ouverture d'esprit
	- sous thème 2 : négativité	- besoin d'argent pour financer les cours à l'université - la crise économique
Stéréotypes relatifs à la formation continue	- sous thème 1 : positivité	les nantis en connaissance font souvent l'objet d'admiration - être envié - être considéré - être consulté lorsqu'un besoin se fait ressentir - permet de se démarquer des autres - permet de gagner beaucoup d'argent (commander et avoir le pouvoir de décision) - le reclassement fait changer de grade par conséquent le salaire augmente ; - à travers les nominations on peut gagner un peu plus d'argent ; - les vacances à l'enseignement supérieur peuvent nous permettre de gagner de l'argent - le recrutement comme enseignant des Universités ou encore comme consultant dans les organismes internationaux peut également permettre de gagner de l'argent
	- sous thème 2 : négativité	- généralement il faut être côté pour accéder aux privilèges de la formation continue « ce sont les relations qui permettent généralement d'être nommé »

Attitudes relatives à la formation continue	- sous-thème 1 : favorables	- sauvegarder la qualité de formation
	- sous thème 2 : défavorables	la suspension du salaire pendant toute la formation
Croyances relatives à la formation continue	- sous-thème 1 : conviction	- l'obtention de la licence permet à un instituteur d'être reclassé - acquisition des aptitudes favorables à la nomination
	- sous thème 2 : adhésion	- voyager pour discuter de la science - rédiger des articles scientifiques
Préjugés relatifs à la formation continue	- sous-thème 1 : jugement positif	- permet d'enseigner dans les universités - devenir aussi un enseignant des universités - développer la confiance en soi
	- sous thème 2 : jugement négatif	- nécessite de gros efforts et dépassement de soi pour pouvoir enseigner à l'université (il faut un master ou phd et beaucoup de publications)

### *2-2-3-8 Analyse synthétique des discours*

L'analyse de ces discours permet de mettre en évidence les éléments qui expliquent la formation de phénomènes de réactance psychologique liés à la représentation sociale de la formation continue. Il s'agit des opinions, des stéréotypes, des attitudes, des croyances et des préjugés.

En ce qui concerne les opinions, la formation continue est perçue comme l'acquisition des connaissances permettant dans tous les cas à un individu de renforcer les savoir reçus avant et pendant la formation initiale. Mais les enseignants ne respectent pas ces normes en vigueur car elles ont pour conséquence la suspension des salaires ou l'arrêt prématuré du travail.

Pour ce qui est des stéréotypes, cette formation permet d'avoir une bonne image dans la société dans la mesure où « les nantis en connaissances » ont de la valeur et sont toujours enviés, considérés et consultés dans leur milieu de vie. En outre, le reclassement ou un éventuel recrutement comme vacataire, ATER ou enseignant à l'université permet de gagner un peu plus d'argent.

Concernant les attitudes, les normes en vigueur à la formation continue sont tellement rigides que les enseignants ont la tendance à la contourner en adoptant des stratégies.

Les croyances se vérifient à travers la conviction et l'adhésion sur le fait que l'obtention de la licence permet non seulement à un instituteur d'être reclassé, mais aussi l'acquisition des aptitudes permet l'accessibilité aux postes de nomination. En outre, les diplômes acquis permettent de se faire une renommée internationale à travers la participation aux rencontres scientifiques et la rédaction des articles scientifiques.

Pour ce qui est des préjugés, les enseignants pensent et affirment que la formation continue permet d'enseigner dans les universités, de devenir aussi un enseignant des universités et de développer la confiance en soi.

### 2-2-3-9 Grille thématique d'analyse des hypothèses

Nous testerons la première hypothèse de recherche

**Tableau n° 21** : Tableau du test de la première hypothèse de recherche selon la MEC

Rejet des normes en vigueur opinions relatives à la formation continue				Rejet des normes	
				X	
				Effectif	Non effectif
				Xx1	Xx2
Opinions	Yy1	Positivité	Yy1 -1	15(Yy1 -1 : Xx1)	00
		Négativité	Yy1-2	05(Yy1 -2 : Xx1)	00

Hypothèse de recherche 1 (HR1) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous tendue par les opinions y afférentes

X= rejet des normes

Xx1= effectivité du rejet des normes

Xx2= non effectivité du rejet des normes

Yy1-1= opinions

Yy1-1= opinions positives

Yy1-2= opinions négatives

15 (Yy1-1; Xx1) = 15 interviewés dont les opinions relatives à la formation continue sont positifs rejettent les normes en vigueur.

05 (Yy1-2; Xx2)= 05 interviewés dont les opinions relatives à la formation continue sont négatifs rejettent les normes en vigueur.

D'après les résultats obtenus cette hypothèse a été confirmée.

Nous testerons notre deuxième hypothèse de recherche

**Tableau n° 22 : Tableau du test de la deuxième hypothèse de recherche selon la MEC**

Rejet des normes en vigueur  attitudes relatives à la  formation continue				Rejet des normes	
				X	
				Effectif	Non effectif
				Xx1	Xx2
Les attitudes	Yy3	Favorables	Yy3 -1	16(Yy3 -1 : Xx1)	00
		Défavorables	Yy3-2	04(Yy3 -1 : Xx1)	00

Hypothèse de recherche 2 (HR2) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendue par les attitudes y afférentes

X= rejet des normes

Xx1= effectivité du rejet des normes

Xx2= non effectivité du rejet des normes

Yy1-1= attitudes

Yy1-1= attitudes favorables

Yy1-2= attitudes défavorables

15 (Yy1-1; Xx1) = 16 interviewés dont les attitudes relatives à la formation continue sont favorables rejettent les normes en vigueur.

05 (Yy1-2; Xx2)= 04 interviewés dont les attitudes relatives à la formation continue sont défavorables rejettent les normes en vigueur.

D'après les résultats obtenus, cette hypothèse a été confirmée.

**Tableau n°23:** Tableau du test de la troisième hypothèse de recherche selon la MEC

croyances relatives à la formation continue				Rejet des normes en vigueur		Rejet des normes					
								X			
								Effectif		Non effectif	
								Xx1		Xx2	
Les croyances	Yy4	Conviction	Yy4 -1	17(Yy4 -1 : Xx1)	00						
		Adhésion	Yy4-2	03(Yy4-1 : Xx1)	00						

Hypothèse de recherche 3 (HR3) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendue par les croyances y afférentes

X= rejet des normes

Xx1= effectivité du rejet des normes

Xx2= non effectivité du rejet des normes

Yy1-1= croyances

Yy1-1= conviction

Yy1-2= adhésion

15 (Yy1-1; Xx1) = 17 interviewés convaincus de certaines valeurs de la formation continue rejettent les normes en vigueur.

05 (Yy1-2; Xx2) = 03 interviewés adhérant aux valeurs relatives à la formation continue rejettent les normes en vigueur.

D'après les résultats obtenus cette hypothèse a été confirmée.

**Tableau n° 24 :** Tableau du test de la quatrième hypothèse de recherche selon la MEC

Rejet des normes en vigueur		Rejet des normes	
		X	

préjugés relatifs à la formation continue				Effectif	Non effectif
				Xx1	Xx2
Les préjugés	Yy5	Positivité	Yy5 -1	16(Yy5 -1 : Xx1)	00
		Négativité	Yy5-2	04(Yy5 -1 : Xx2)	00

Hypothèse de recherche 4 (HR4) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendue par les préjugés y afférents

X= rejet des normes

Xx1= effectivité du rejet des normes

Xx2= non effectivité du rejet des normes

Yy1-1= stéréotypes

Yy1-1= préjugés positifs

Yy1-2= préjugés négatifs

15 (Yy1-1; Xx1) = 12 interviewés dont les préjugés relatifs à la formation continue sont positifs rejettent les normes en vigueur.

05 (Yy1-2; Xx2)= 08 interviewés dont les préjugés relatifs à la formation continue sont négatifs rejettent les normes en vigueur.

D'après les résultats obtenus cette hypothèse a été confirmée.

**Tableau n° 25:** Tableau du test de la cinquième hypothèse de recherche selon la MEC

stéréotypes relatifs à la formation continue				Rejet des normes en vigueur	
				X	
				Effectif	Non effectif
				Xx1	Xx2
Les stéréotypes	Yy2	Positivité	Yy2 -1	12(Yy2 -1 : Xx1)	00
		Négativité	Yy2-2	08(Yy2 -1 : Xx1)	00

Hypothèse de recherche 5 (HR5) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendue par les stéréotypes y afférents.

X= rejet des normes

Xx1= effectivité du rejet des normes

Xx2= non effectivité du rejet des normes

Yy1-1= stéréotypes

Yy1-1= stéréotypes positifs

Yy1-2= stéréotypes négatifs

15 (Yy1-1; Xx1) = 12 interviewés dont les stéréotypes relatifs à la formation continue sont positifs rejettent les normes en vigueur.

05 (Yy1-2; Xx2)= 08 interviewés dont les stéréotypes relatifs à la formation continue sont négatifs rejettent les normes en vigueur.

D'après les résultats obtenus cette hypothèse a été confirmée.

Pour conclure, nous disons que d'après la méthode de mise en cause de Moliner suivie pour tester les hypothèses, l'hypothèse générale : La représentation sociale de la formation continue sous-tend la réactance aux normes en vigueur a été confirmée.

#### ***2-2-3-10 Test des hypothèses selon le khi carré***

Après la vérification des hypothèses selon l'analyse qualitative, nous procéderons au test selon le khi deux. Nous procéderons hypothèse par hypothèse pour le faire.

#### ***2-2-3-10-1 Test de la première hypothèse de recherche 1 (HR1) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous tendue à ses opinions.***

***Tableau n° 26: Tableau du test de la première hypothèse de recherche***

Avis sur les opinions	Rejet de la norme	Conformité
D'accord	68	6
Pas d'accord	8	5
Ne sait pas	6	7

- Hypothèses statistiques.

H<sub>0</sub> : le rejet des normes qui régissent la formation continue n'est pas sous-tendu par les opinions y afférentes

Ha : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les opinions y afférentes

En posant :

A : les opinions relatives à la formation continue

B : le rejet des normes.

Nous avons :

H<sub>0</sub> : A et B sont indépendants.

Ha : A et B sont liés.

Calcul de  $\chi^2$

**Tableau n° 27: Données observées (données d'origine) de la première hypothèse**

Avis sur les opinions	Rejet de la norme	Conformité	Total
D'accord	68	6	74
Pas d'accord	8	5	13
Ne sait pas	6	7	13
Total	82	18	100

**Tableau n° 28: Tableau de contingence de la première hypothèse**

Avis sur les opinions	Rejet de la norme	Conformité	Total
D'accord	60.68	13.32	74
Pas d'accord	10.66	2.34	13
Ne sait pas	10.66	2.34	13
Total	82	18	100

**Tableau n°29 : Calcul de la valeur du Khi-carré de la première hypothèse**

Avis sur les opinions	Rejet de la norme	Conformité	Total
D'accord	0.883	4.023	4.906
Pas d'accord	0.664	3.024	3.688
Ne sait pas	2.037	9.280	11.317
Total	3.584	16.327	<b>19.911</b>

La statistique calculée de Khi carré à 4 degrés de liberté est égale à 19,911.

Nous allons utiliser le test de Khi pour tester cette hypothèse. Pour cela nous allons tester l'hypothèse nulle qui suppose l'indépendance de la variable relative aux opinions sur le fait que la formation continue entraîne le rejet des normes en vigueur et la variable la conformité ou non aux normes en vigueur.

A cet effet, on va calculer la distance entre les valeurs observées  $O_{ij}$  (ou valeurs empiriques) et les valeurs attendues s'il y avait indépendance  $E_{ij}$  (ou valeurs théoriques) au moyen de la formule :

$$T = \sum_{i,j}^n = \frac{((O_{ij} + E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Après calcul, T= 19,911

### **Conclusion**

La valeur calculée de khi deux est égale à 19,911 et est supérieure à 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5%. Donc les opinions sur le fait que la formation continue entraîne le rejet des normes en vigueur sont fortement associées à la conformité ou non aux normes en vigueur.

L'hypothèse de recherche 1 (HR1) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les opinions y afférentes est donc confirmée.

**2-2-3-10-2 Test de la deuxième hypothèse de recherche 2 (HR2)**  
**les attitudes développées vis-à-vis de la formation continue**  
**entraînent le rejet des normes en vigueur**

**Tableau n° 30 : Tableau du test de la deuxième hypothèse de recherche**

Avis sur les attitudes	Rejet de la norme	Conformité
D'accord	53	8
Pas d'accord	15	9
Ne sait pas	8	7

- Hypothèses statistiques.

$H_0$  : le rejet des normes qui régissent la formation continue n'est pas sous-tendu par les attitudes y afférentes

$H_a$  : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les attitudes y afférentes

En posant :

A : les attitudes relatives à la formation continue

B : le rejet des normes.

Nous avons :

$H_0$  : A et B sont indépendants.

$H_a$  : A et B sont liés.

Calcul de  $\chi^2$

**Tableau n°31 : Données observées (données d'origine) de la deuxième hypothèse de recherche**

Avis sur les attitudes	Rejet de la norme	conformité	Total
D'accord	53	8	61
Pas d'accord	15	9	24
Ne sait pas	8	7	15
Total	76	24	100

**Tableau n°32 : Tableau de contingence de la première hypothèse de recherche**

Avis sur les attitudes	Rejet de la norme	conformité	Total
D'accord	46.36	14.64	61
Pas d'accord	18.24	5.76	24
Ne sait pas	11.4	3.6	15
Total	76	24	100

**Tableau n° 33 : Calcul du Khi-carré de la deuxième hypothèse de recherche**

Avis sur les attitudes	Rejet de la norme	conformité	Total
D'accord	0.951	3.012	3.963
Pas d'accord	0.576	1.823	2.398
Ne sait pas	1.014	3.211	4.225
Total	2.541	8.045	<b>10.586</b>

La statistique calculée de Khi deux à 4 degré de liberté est égale à 10,586.

### Conclusion

La valeur calculée de khi deux est égale à 10,586 est supérieure à 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5%. Donc les opinions sur le fait que les attitudes développées vis-à-vis de la formation continue entraînent

le rejet des normes y relatives sont forcément associées à la conformité ou non aux normes en vigueur.

L'hypothèse de recherche 2 (HR2) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les opinions y afférentes est confirmée.

**2-2-3-10-3 Test de la troisième hypothèse de recherche 3 (HR3) les croyances en rapport avec la formation continue entraînent le rejet des normes en vigueur**

**Tableau n° 34 : Tableau du test de la troisième hypothèse de recherche**

Avis sur les croyances	Rejet de la norme	Conformité
D'accord	67	7
Pas d'accord	9	6
Ne sait pas	6	5

**- Hypothèses statistiques.**

$H_0$  : le rejet des normes qui régissent la formation continue n'est pas sous-tendu par les croyances y afférentes

$H_a$  : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les opinions y afférentes

En posant :

A : les croyances relatives à la formation continue

B : le rejet des normes.

Nous avons :

$H_0$  : A et B sont indépendants.

$H_a$  : A et B sont liés.

Calcul de  $\chi^2$

*Tableau n°35 : Données observées (données d'origine) de la troisième hypothèse*

<b>Avis sur les croyances</b>	<b>Rejet de la norme</b>	<b>Conformité</b>	<b>Total</b>
D'accord	67	7	74
Pas d'accord	9	6	15
Ne sait pas	6	5	11
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

*Tableau n° 36: Tableau de contingence de la troisième hypothèse de recherche*

<b>Avis sur les croyances</b>	<b>Rejet de la norme</b>	<b>Conformité</b>	<b>Total</b>
D'accord	60.68	13.32	74
Pas d'accord	12.3	2.7	15
Ne sait pas	9.02	1.98	11
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>18</b>	<b>100</b>

*Tableau n° 25 : Calcul du Khi-carré de la troisième hypothèse de recherche*

<b>Avis sur les croyances</b>	<b>Rejet de la norme</b>	<b>conformité</b>	<b>Total</b>
D'accord	0.658	2.999	3.657
Pas d'accord	0.885	4.033	4.919
Ne sait pas	1.011	4.606	5.617
<b>Total</b>	<b>2.555</b>	<b>11.638</b>	<b>14.193</b>

La statistique calculée de Khi carré à 4 degré de liberté est égale à 14,193.

La valeur calculée de khi deux est égale à 14,193 et est supérieure 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5%. Donc les croyances en rapport avec la formation continue entraînent le rejet des normes en vigueur sont fortement associées à la conformité ou non aux normes en vigueur.

L'hypothèse de recherche 3 (HR3): les croyances relatives à la formation continue sous-tendent le rejet des normes en vigueur est confirmée.

**2-2-3-10-4 Test de la quatrième hypothèse de recherche 4 (HR4)**  
**les préjugés relatifs à la formation continue entraînent**  
**les conduites détournées des instituteurs aux normes en**  
**vigueur**

**Tableau n° 37 : Tableau du test de la quatrième hypothèse de recherche**

Avis sur les préjugés	Rejet de la norme	Conformité
D'accord	51	7
Pas d'accord	24	7
Ne sait pas	5	6

- Hypothèses statistiques.

$H_0$  : le rejet des normes qui régissent la formation continue n'est pas sous-tendu par les préjugés y afférents

$H_a$  : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les préjugés y afférents

En posant :

A : les préjugés relatifs à la formation continue

B : le rejet des normes.

Nous avons :

$H_0$  : A et B sont indépendants.

$H_a$  : A et B sont liés.

Calcul de  $\chi^2$ .

*Tableau n° 38: Données observées (données d'origine) de la quatrième hypothèse de recherche*

<b>Avis sur les préjugés</b>	<b>Rejet de la norme</b>	<b>conformité</b>	<b>Total</b>
D'accord	51	7	58
Pas d'accord	24	7	31
Ne sait pas	5	6	11
Total	80	20	100

*Tableau n° 39 : Tableau de contingence de la quatrième hypothèse de recherche*

<b>Avis sur les préjugés</b>	<b>Rejet de la norme</b>	<b>conformité</b>	<b>Total</b>
D'accord	46.4	11.6	58
Pas d'accord	24.8	6.2	31
Ne sait pas	8.8	2.2	11
Total	80	20	100

*Tableau n° 40 : Calcul du Khi-carré de la quatrième hypothèse*

<b>Avis sur les préjugés</b>	<b>Rejet de la norme</b>	<b>conformité</b>	<b>Total</b>
D'accord	0.456	1.824	2.280
Pas d'accord	0.026	0.103	0.129
Ne sait pas	1.641	6.564	8.205
Total	2.123	8.491	<b>10.614</b>

La statistique calculée de Khi deux à 4 degré de liberté est égale à 10,614.

La valeur calculée de khi deux est égale à 10,614 et est supérieure à 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5%. Donc les préjugés qui stipulent que la formation continue entraîne des conduites détournées des instituteurs aux normes en vigueur sont fortement associés à la conformité ou non des normes en vigueur.

L'hypothèse de recherche 4 (HR4) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les préjugés y afférents est confirmée.

**2-2-3-10-5 Test de la cinquième hypothèse de recherche 5 (HR5) :**  
*les stéréotypes relatifs à la formation continue entraînent le rejet des normes en vigueur*

**Tableau n° 41: Tableau du test de la cinquième hypothèse de recherche**

Avis sur les stéréotypes	Rejet de la norme	Conformité
D'accord	62	7
Pas d'accord	14	6
Ne sait pas	6	5

Source : nos analyses et calculs

- Hypothèses statistiques.

$H_0$  : le rejet des normes qui régissent la formation continue n'est pas sous-tendu par les stéréotypes y afférents

$H_a$  : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les stéréotypes y afférents

En posant :

- A : les stéréotypes relatifs à la formation continue
- B : le rejet des normes.

Nous avons :

- $H_0$  : A et B sont indépendants.
- $H_a$  : A et B sont liés.
- Calcul de  $\chi^2$

*Tableau n° 42 : Données observées (données d'origine) de la cinquième hypothèse de recherche*

<b>Avis sur les stéréotypes</b>	<b>Rejet de la norme</b>	<b>Conformité</b>	<b>Total</b>
D'accord	62	7	69
Pas d'accord	14	6	20
Ne sait pas	6	5	11
Total	82	18	100

*Tableau n° 43 : Tableau de contingence de la cinquième hypothèse de recherche*

<b>Avis sur les stéréotypes</b>	<b>Rejet de la norme</b>	<b>Conformité</b>	<b>Total</b>
D'accord	56.58	12.42	69
Pas d'accord	16.4	3.6	20
Ne sait pas	9.02	1.98	11
Total	82	18	100

*Tableau n° 44 : Calcul du Khi-carré de la cinquième hypothèse de recherche*

<b>Avis sur les stéréotypes</b>	<b>Rejet de la norme</b>	<b>Conformité</b>	<b>Total</b>
D'accord	0.519	2.365	2.884
Pas d'accord	0.351	1.600	1.951
Ne sait pas	1.011	4.606	5.617
Total	1.882	8.572	<b>10.453</b>

La statistique calculée de Khi deux à 4 degrés de liberté est égale à 10,453.

La valeur calculée de khi deux est égale à 10,453 et supérieure à 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5%. Donc les avis sur le fait que les stéréotypes relatifs à la formation continue entraînent le rejet des normes en vigueur sont associés à la conformité ou non aux normes en vigueur.

L'hypothèse de recherche 5 (HR5) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous tendue par les stéréotypes y afférens est confirmée.

Toutes les hypothèses de recherche ont été confirmées. Par conséquent, l'hypothèse générale formulée comme suit : La représentation sociale de la formation continue sous-tend la réactance aux normes en vigueur est confirmée. Cette confirmation va dans le même sens que les dires de Moscovici (1976), qui stipulent que les représentations sociales constitueraient un guide pour l'action. Il s'agit d'un des aspects fondamentaux de la théorie des représentations sociales dans la mesure où connaître les représentations sociales d'un objet social dans un groupe social devrait permettre de prédire les comportements des membres du groupe à l'égard de l'objet.

### ***2-2-3-11 Interprétation des hypothèses de recherche et discussion des résultats.***

Dans la première partie de ce travail, nous avons noté qu'il y a une relation entre représentation sociale et les pratiques sociales.

#### ***2-2-3-11-1 Interprétation des hypothèses de recherche***

##### ***2-2-3-11-1-1 Interprétation de la première hypothèse***

La première hypothèse (HR1) est formulée comme suivante : Hypothèse de recherche 1 (HR1): le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les opinions y afférentes ;

Selon le tableau n°15, 82% rejettent les normes et 18% se conforment et la valeur calculée de khi deux est égale à 19,911 et est supérieure à 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5%. Donc les opinions sur le fait que la formation continue entraîne le rejet des normes en vigueur sont fortement associées à la conformité ou non aux normes en vigueur. L'hypothèse de recherche 1 (HR1) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les opinions y afférentes.

Les résultats confirment l'approche théorique que nous avons utilisée et indiquent que le non-respect des règles relatives à la formation continue est sous tendu par les opinions. Elle constitue une forme de pensée évolutive, en mouvement, constructive, créatrice. Elle apparaît aussi comme un assemblage de références sémantiques et cognitives (le produit ou le

processus), activités différenciellement en contexte, selon les finalités et les intérêts des acteurs sociaux qui s'en servent pour communiquer, comprendre et maîtriser l'environnement (celui-ci étant composé d'objets représentés) et leur relation avec autrui. C'est ainsi que les enseignants s'en servent pour comprendre l'environnement professionnel dans lequel ils se trouvent, le maîtrisent donc et montent leurs propres stratégies pour pouvoir se faire former en toute quiétude.

Ces résultats sont également en accord avec la définition donnée suivante par Ebale (2019 : 61), l'opinion est « *une notion complexe à la structure difficile à déterminer clairement, « l'opinion est un fait de conscience et d'une certaine façon de raisonner ; elle peut se confondre avec un jugement porté sur un objet ».*

#### ***2-2-3-11-1-2 Interprétation de la deuxième hypothèse***

La deuxième hypothèse (HR2) est formulée comme suivante : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les attitudes y afférentes.

Selon le tableau n°19, 76% rejettent les normes et 24% se conforment et la valeur calculée de khi deux est égale à 10,586 et inférieure à 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5%. Donc les opinions sur le fait que les attitudes développées vis-à-vis de la formation continue entraînent le rejet des normes en vigueur sont forcément associées à la conformité ou non aux normes en vigueur. L'hypothèse de recherche 2 (HR2) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les attitudes y afférentes est confirmée.

L'attitude se définit selon Doise in Jodelet (1989), cité par Séca (2001 :28) comme « *une position spécifique que l'individu occupe sur une dimension ou plusieurs [...] pour l'évaluation d'une entité sociale donnée, s'il a une vision favorable ou défavorable vis-à-vis de cette dernière.*» En d'autres termes, elle est cette disposition mentale qui permet à l'individu de savoir s'il aime ou pas une entité. Les attitudes entrent dans la construction cognitive de l'individu en ce sens qu'elles permettent à l'individu de prendre position par rapport à un individu, une situation, un objet, à la suite de l'expérience acquise par ce dernier lors des interactions antérieures avec ladite entité. L'attitude des enseignants envers les normes en vigueur de formation continue est une réponse de nature évaluative reposant sur les informations dont ils disposent à propos de celle-ci.

Pour Festinger (1957), la dissonance cognitive est la cause de cette résistance. Selon cet auteur cité par Fischer (1996 : 68), « *l'existence simultanée d'éléments de connaissance qui, d'une manière ou d'une autre, ne s'accordent pas (dissonance), entraîne de la part d'un individu un effort pour les faire, d'une façon ou d'une autre s'accorder (réduction de la dissonance)* ». Autrement dit, lorsque les circonstances, une nouvelle information ou un nouvel événement venus de l'extérieur viennent démentir une représentation interne (une opinion, une croyance, une attente, un choix déjà effectué) et amènent une personne à agir en désaccord avec ses croyances expérientielles, cette dernière crée un état de tension inconfortable. C'est ainsi que l'individu cherche alors immédiatement à réduire cette dissonance, ce qui consiste essentiellement à modifier l'un des deux éléments contradictoires. Le plus souvent, il le fait en niant ou en interprétant l'élément externe de façon à sauvegarder la cohérence de sa représentation interne.

### ***2-2-3-11-1-3 Interprétation de la troisième hypothèse***

La troisième hypothèse (HR3) est formulée comme suivante : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les croyances y afférentes.

Selon le tableau n° 27, 80% rejettent les normes et 20% se conforment et la valeur calculée de khi deux est égale à 10,614 et est supérieure à 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5%. Donc les préjugés qui stipulent que la formation continue entraîne des conduites détournées des instituteurs aux normes en vigueur sont fortement associés à la conformité ou non des normes en vigueur. L'hypothèse de recherche 3 (HR3) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les croyances y afférentes est confirmée.

D'après Jodelet et al (2008), la croyance est un ensemble d'attitudes, d'attentes et d'hypothèses conscientes ou non acceptées par un individu comme vérité du monde dans lequel il vit. En d'autres termes, elle est un « tenir-pour-vrai », une présomption ou une prétention de vérité qui s'affirme en l'absence de preuves et qui trouve sa conviction subjective dans la conviction intime du sujet.

Les croyances sont dès lors, un système de raisonnements justificatifs qui visent à fortifier dans leur fonction adventice la cohérence ou l'organisation d'un groupe. Dans le cadre de cette étude, les enseignants se fient beaucoup plus aux idées, enseignements, conseils et expériences par rapport à la formation continue. 165 affirment qu'en l'absence de preuves,

l'individu exposé à une pléthore d'informations contradictoires aux connaissances acquises lors des interactions, se trouve dans une situation inconfortable que Festinger (1957) appelle dissonance cognitive. Pour retrouver sa consonance, le sujet a recours à ses croyances, éléments de repères pour lui. Lorsque l'enseignant se trouve face à un dilemme, il a bel et bien recours à ces cognitions. Ce sont ces croyances qui vont l'aider entre autres à retrouver son équilibre psychologique. La croyance se manifeste quand un individu qui a une opinion sur un objet croit en est objet. Il cherche alors à confirmer davantage l'opinion formée sur cet objet mettant en œuvre des stratégies justificatives de la véracité de sa croyance au lieu de chercher les informations contradictoires ou objectives. Ce choix provient du lien qui existe entre cet individu et cette opinion qui tire sa source du milieu social dans lequel l'individu s'est moulé (éducation, expérience de vie...). Ce qui amène ce dernier à ignorer voire réfuter les faits qui peuvent contre dire sa croyance.

#### ***2-2-3-11-1-4 Interprétation de la quatrième hypothèse***

La quatrième hypothèse (HR4) est formulée comme suivante : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les préjugés y afférents.

Selon le tableau n° 27, 80% rejettent les normes et 20% se conforment et la valeur calculée de khi deux est égale à 10,614 et est supérieure à 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5%. Donc les préjugés entraînent des conduites détournées des instituteurs aux normes en vigueur. L'hypothèse de recherche 4 (HR4) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les préjugés y afférents est confirmée.

Cela est en accord avec le fait que les préjugés concernent aussi bien des faits et situations, que des personnes et ont pour vocation essentielle de produire une espèce d'image qui vaut dans tous les cas et s'impose avec une valeur attributive ou prédicative. Celle-ci rend compte pour le sujet qui parle comme pour ceux qui l'écoutent d'un contenu attendu ou sous-entendu. La pensée pré-judicative est bien, comme son nom l'indique, constituée par un jugement pré-élaboré, représentant une sorte de facteur commun pour un groupe donné. Le préjugé selon ce point de vue a une espèce de convention sociale qui intéresse tout particulièrement certaines questions et se présente comme élaboration mentale simple et unifiée valant pour tous les membres du groupe.

### ***2-2-3-11-1-5 Interprétation de la cinquième hypothèse***

La cinquième hypothèse (HR5) est formulée comme suivante : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les stéréotypes y afférents.

Selon le tableau n°32, 82% rejettent les normes et 18% se conforment et la valeur calculée de khi deux est égale à 10,453 est supérieure à 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5%. Donc les avis sur le fait que les stéréotypes relatifs à la formation continue entraînent le rejet des normes en vigueur sont associés à la conformité ou non aux normes en vigueur. L'hypothèse de recherche 5 (HR5) le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les stéréotypes y afférents est confirmée.

Ces clichés représentatifs, sont des construits cognitifs qui servent de moyens de repérage pour les enseignants désireux de suivre la formation. Bromberg et Trognon (2006 : 139) élucident notre propos quand ils disent qu'«*en simplifiant et en organisant la réalité sociale, les stéréotypes constituent, pour le sujet social, des moyens cohérents et efficaces pour expliquer le monde, se l'approprier et s'y mouvoir*». Ainsi les enseignants se basent sur ces clichés qu'ont les membres de leur groupe social pour prendre des décisions ou encore diriger leur comportement. Cette édification provient de la nature sociale de l'homme. Ladwein (2003 : 107) confirme notre propos lorsqu'il affirme que «*l'individu est par nature profondément social. Il ne peut que se démarquer de l'emprise sociale sous laquelle il se trouve tout au long de sa vie*». En d'autres termes, l'individu n'est autre que le reflet du milieu dans lequel il vit ou du groupe auquel il appartient. Il présente par ricochet les mêmes représentations, voire les mêmes comportements par rapport à un objet ou une situation. Seulement, ces clichés sont «*des élaborations groupales qui reflètent, à un moment donné, le point de vue prévalent dans un groupe relativement à certains sujets*.» (Mannoni, 2001, p.23). Autrement dit, ces images cognitives sont propres aux normes et règles d'un groupe de personnes; ce qui veut dire que les clichés de chaque enseignant sont moulés en fonction de l'image de la formation continue véhiculée dans son groupe d'appartenance. Une cognition (image ou croyance) contradictoire motivant l'individu à se former mais heurtée aux normes de formation en vigueur à respecter crée donc un déséquilibre chez l'enseignant: c'est la dissonance cognitive. Pour retrouver son état de consonance, cette dernière va développer et choisir selon Festinger (1957) une ou plusieurs stratégies de réduction ou d'élimination de cette cognition dissonante. Elle peut user du «déli» en niant la véracité de la nouvelle cognition dissonante afin de faciliter son

élimination rapide. Par exemple, l'Etat ne nous facilite pas les choses (Entretien n°8); Elle peut choisir l'«étayage» en renforçant ses cognitions consistantes en présence d'éléments inconsistants par le biais de la récupération en mémoire de cognitions supplémentaires ayant un lien concordant avec la cognition menacée. (Entretien n° 20) je préfère moi-même utiliser une stratégie pour atteindre mon objectif et mon rêve.

### *2-2-3-11-2 Discussion*

Un problème scientifique peut faire appel à plusieurs théories. Dans le cadre de ce travail, le problème de délaissement des enfants au profit de la carrière, peut être lu à travers plusieurs théories : la théorie de la motivation, la théorie de l'acteur et le système, la dissonance cognitive de Festinger, les représentations sociales. A la question de savoir ce qui sous-tend les comportements réactants des enseignants aux normes en vigueur, nous comprenons avec Festinger (1957), que lorsque les enseignants sont en situation de dissonance, ils cherchent des modes de réduction de ladite dissonance. Au début de notre problématique, nous avons présumé que les enseignants, selon la hiérarchisation des besoins de Maslow, se trouvaient au niveau des besoins sociaux. Dès lors, tant qu'un besoin n'est pas satisfait, il constitue une source de motivation. A partir du moment où il est satisfait, c'est le besoin du niveau supérieur qui apparaîtra comme une nouvelle source de motivation. La formation continue dans ce cas est le passage par lequel l'enseignant peut vite satisfaire les besoins d'estime et de réalisation de soi. Mais nous avons constaté que les enseignants se servent des représentations sociales de la formation continue pour justifier ou mettre en exergue leurs comportements anticonformistes. Ces comportements (pratiques sociales) qui prennent plusieurs formes dont la corruption, le mensonge, l'humilité...

Les résultats obtenus montrent qu'effectivement les représentations sociales déterminent les pratiques de réactance aux normes en vigueur de la formation continue. Ces résultats mettent en scène un sujet enseignant actif, souvent aveuglé par ses croyances mais pouvant néanmoins s'adapter aux circonstances et au milieu pour se l'approprier. Les enseignants s'adaptent volontairement aux situations sociales dans lesquelles ils vont s'engager ou dans lesquelles ils se sont déjà engagés, que cette adaptation soit individuellement réfléchie et assumée comme dans une partie de poker, ou qu'elle soit démultipliée dans un collectif et soutenue par un guide avisé tel qu'un consultant ou un coach dans un projet de changement dans une organisation.

L'appropriation de leur environnement social passe par la notion de « définition de situation » qu'on suppose lestée de représentations sociales envisagées comme des bases d'actions et de décision. Le passage de la définition de situation à la pratique et à l'action est tout sauf un processus mécanique scientifiquement validable. C'est un processus complexe dans lequel une marge de liberté mal déterminée est par définition laissée à l'individu. Cela rejoint Crozier (1977), qui affirme que dans chaque organisation, il existe des zones mal définies, où il y a un déficit en termes de règles, de communication. Ces zones correspondent aux failles dans les réglementations en vigueur à la formation continue dans les contradictions de textes y afférentes, aux défaillances techniques du système de formation continue, aux pressions économiques qui empêchent le déroulement des objectifs de l'organisation à savoir ici l'acquisition des compétences, l'amélioration du statut professionnel par les enseignants à travers la formation continue. Ces zones où les lois se rencontrent et s'opposent donnent donc l'opportunité à l'enseignant de tricher ou jouer à cause de l'incomplétude des droits. Ceci est plausible dans la mesure où d'un côté ces textes lui donnent un droit à cette formation et d'un autre la lui retirent indirectement en lui imposant la mise en disponibilité ou la retraite anticipée comme passeport à cette formation qui ne sera pas bénéfique à l'enseignant seul mais au système lui-même dans une perspective d'atteinte des objectifs de l'éducation.

En 2001, Florent L'heureux, Gregory Lo Monaco et Christian Guimelli ont mené une étude sur les Représentations Sociales et Pratiques sociales. Cette étude s'est intéressée à l'influence des représentations sociales (RS; Moscovici, 1976) sur les pratiques sociales. Elle a posé comme hypothèse que l'implication "culturelle" d'un individu (Rouquette, 1997) vis-à-vis de l'objet représenté médiatise, au moins partiellement, cette influence. Elle cherche ainsi à expliquer par quel processus, une représentation sociale, amène un individu à réaliser une pratique sociale. C'est ainsi que 147 étudiants français ont été interrogés à propos des représentations, implications et pratiques sociales relatives à l'objet "mondialisation". Les résultats confirment l'hypothèse de médiation posée. La pertinence de la distinction entre implications "culturelle" et "circonstancielle" (Rouquette, 1997) est également confirmée, permettant de formaliser l'implication circonstancielle comme un facteur générateur de représentation sociale et l'implication culturelle comme étant placée sous leur influence. Ces auteurs n'ont pas utilisé la MEC ou encore le test du khi carré comme nous pour vérifier le lien qui existe entre les représentations sociales et les pratiques sociales mais plutôt une analyse de

régression. Mais les résultats obtenus ont confirmé le lien entre les représentations sociales et les pratiques sociales.

Dany Boulanger, François Larose et Yves Couturier en 2010, ont également montré qu'il existe un lien entre les représentations sociales et les pratiques sociales. D'après leur étude, les pratiques professionnelles des intervenants sociaux s'inscriraient généralement dans une perspective déficitaire, c'est-à-dire qu'elles ont pour finalité première de compenser les carences éducatives attribuées aux parents de milieux socio-économiquement faibles. Ces pratiques seraient fondées sur des représentations sociales négatives que partagent les intervenants sociaux à l'égard des compétences éducatives des parents. Les représentations sociales forment un ensemble de savoirs de sens commun ayant pour fonction d'orienter les conduites et les pratiques des membres d'un groupe ou d'une catégorie sociale, dont les professionnels de l'intervention. L'actualisation de pratiques fondées sur la reconnaissance des compétences éducatives parentales pourrait toutefois, dans certaines conditions, soutenir l'émergence de représentations sociales positives chez les intervenants. Dans leur étude, ils présentent dans quelle mesure, la nature des représentations sociales des intervenants influence leurs pratiques d'intervention. L'objet de cette étude vise essentiellement à démontrer le lien existant entre pratiques et représentations.

Nous comprenons donc avec Abric (1994), que les pratiques que nous exerçons quotidiennement sont à l'interface entre la réalité extérieure et notre représentation du monde. Elles permettent donc de modifier notre rapport avec les objets de notre environnement et ainsi de changer la façon dont nous nous les représentons.

Pour ce qui est de la réactance, comme l'ont démontré Hager, Rim (2012), chaque fois que la liberté de s'engager dans un ou plusieurs de ces comportements libres est éliminée ou menacée de l'être, l'individu fera preuve d'une activation émotionnelle orientée (à l'encontre de toute autre atteinte à sa liberté et/ou vers une restauration de la liberté déjà menacée ou éliminée.)

### ***2-2-3-11-3 Modèle théorique***

Selon Festinger (1957), lorsque les circonstances amènent une personne à agir en désaccord avec ses croyances, cette personne éprouvera un état de tension inconfortable appelé dissonance, qui, par la suite, tendra à être réduit, par exemple par une modification de ses

croyances dans le sens de l'acte. Et Selon Viadis (2014 :10), « *l'individu est à la recherche d'un équilibre cognitif qui, lorsqu'il est rompu, génère un état de tension, lequel motive à son tour l'individu à tendre vers un univers cohérent.* ». Nous comprenons que les représentations sociales de la formation continue sont en aval de leur comportement de réactance par rapport aux normes y relatives. Les enseignants acquièrent des connaissances pratiques, ils les intègrent dans un cadre en cohérence avec leur système cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent. Ceci leur permet d'orienter et de justifier leurs conduites en fonction des situations qu'ils rencontrent dans le réel. Les instituteurs en fonction se réfèrent donc aux représentations sociales pour agir. La représentation précède ainsi l'action et la détermine et est donc « prescriptive » des comportements. Elle permet à ces enseignants de légitimer leurs décisions, actions et conduites à l'égard de leurs pairs, et de leur groupe d'appartenance.

Mais nous faisons un constat : l'individu n'a de repère que ses cognitions propres et va également agir pour maîtriser son environnement et rétablir son équilibre interne. Selon Festinger (1957), les individus ajusteraient a posteriori leurs opinions, croyances et idéologies au comportement qu'ils viennent de réaliser. Ainsi, si habituellement, nous nous attendons à ce que l'Homme soit un être rationnel qui agit sur la base de ses convictions, ici le lien est inversé : l'Homme justifie après coup son comportement en ajustant ses convictions à ce comportement, en « animal rationalisant ».

L'unité de base de la théorie de la dissonance cognitive est la cognition, définie comme tout élément de « connaissance, opinion ou croyance sur l'environnement, sur soi-même ou sur son propre comportement » (Festinger, 1957 : 9). Nous comprenons à ce niveau que la dissonance cognitive est individuelle. Pourtant, il faut tenir compte du fait que l'individu est un être social vivant en interaction avec les autres, avec qui ils partagent le plus souvent des opinions, des attitudes, des croyances, des stéréotypes et des préjugés à l'égard d'un objet. Voilà pourquoi il est de bon ton de faire appel aux représentations sociales pour pouvoir comprendre que lorsqu'un individu est dans une situation de dissonance cognitive, il se sert des représentations sociales à l'égard de l'objet dissonant pour rétablir la consonance. Moscovici a d'ailleurs dit que les représentations sociales sont des boussoles de comportements des individus dans la société, elles les orientent et les guident.

Ainsi nous proposons :

Lorsque l'individu se trouve dans une situation de dissonance cognitive (déséquilibre) il fait appel aux représentations sociales à l'égard de l'objet de dissonance pour pouvoir rétablir la consonance (l'équilibre). Ainsi dans cette situation de dissonance, il tient compte des :

- opinions ;
- attitudes ;
- croyances ;
- préjugés ;
- stéréotypes,

à l'égard de l'objet dissonant. Ce modèle qui précède tient compte du fait que l'individu est un être social qui vit en interaction avec les autres avec qui ils partagent certainement des informations à l'égard des objets sociaux.

Parvenus aux termes de notre analyse dans cette deuxième étude, nous pouvons conclure que les cinq hypothèses formulées et testées selon la méthode de mise en cause de Moliner et le Khi deux à savoir :

L'hypothèse générale (HG) a été la suivante : la réactance aux normes qui régissent la formation continue des instituteurs est sous-tendue par les représentations sociales y afférentes.

L'opérationnalisation de cette hypothèse à la lumière des éléments de la représentation sociale a donné les hypothèses de recherche suivantes :

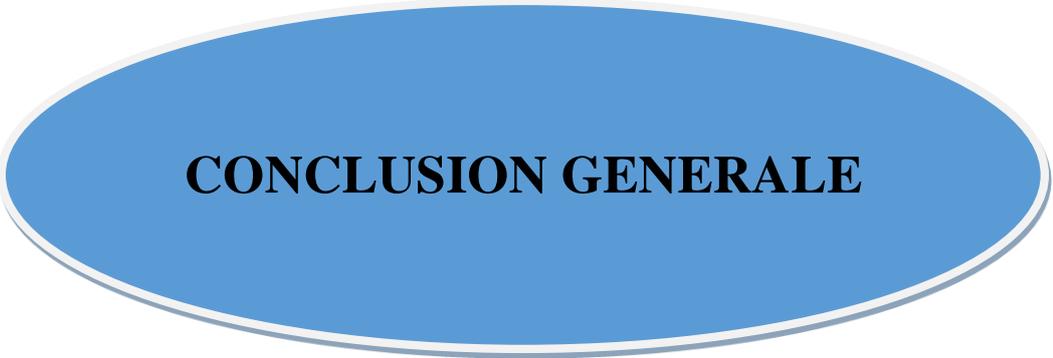
- Hypothèse de recherche 1 (HR1): le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les opinions y afférentes ;
- Hypothèse de recherche 2 (HR2): le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les attitudes y afférentes ;
- Hypothèse de recherche 3 (HR3): le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les croyances y afférentes ;
- Hypothèse de recherche 4 (HR4): le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les préjugés y afférents ;
- Hypothèse de recherche 5 (HR5) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les stéréotypes y afférents ;

ont été toutes confirmées. Ces résultats permettent également de confirmer par ricochet l'hypothèse générale qui est la réactance aux normes qui régissent la formation continue des instituteurs est sous-tendue par les représentations sociales y afférentes.

Ces résultats obtenus nous ont permis de proposer le modèle théorique selon lequel, le rétablissement de l'équilibre lorsqu'il y a dissonance cognitive devrait tenir compte des représentations sociales à l'égard de l'objet dissonant. Et ceci dans la mesure où comme le précise Manoni cité par Ebale (2019 :52),

*« les représentations sociales sont à la base de notre vie psychique. Elles sont les pièces maîtresses de notre épistémologie, du moins pour ce qui regarde notre connaissance du sens commun. C'est à elles que nous faisons le plus spontanément appel pour nous repérer dans notre environnement physique et humain. »*

Après avoir analysé les données obtenues sur le terrain, nous pouvons constater que les différentes hypothèses ont été toutes confirmées. Après l'interprétation et discussion des résultats, nous avons proposé le modèle ternaire ci-dessus.



**CONCLUSION GENERALE**

La présente étude a été intitulée **Représentation sociales et réactance aux normes en vigueur chez des instituteurs**. Elle est partie des observations suivantes sur le terrain : les instituteurs en fonction délaissent les élèves pour se former à l'université. Ils sont absents donc dans les classes où ils devraient être et se retrouvent ailleurs c'est-à-dire à l'université sans permission. Cette observation nous amène à constater l'existence d'un problème d'abandon des enfants au profit de la carrière.

Malgré donc l'existence des textes qui régulent la formation continue, certains enseignants par contre la contournent et suivent leur formation continue en cachette ou dans la clandestinité à l'université. C'est-à-dire que ces derniers ne prennent aucune disposition légale et officielle pour suivre les cours dans les Universités. Et pour cela ils multiplient des stratégies pour suivre les études. En psychologie sociale, ce comportement s'explique par la réactance.

Les théories de la motivation, de l'acteur et le système, de la réactance, de la dissonance cognitive, des représentations sociales ont été utilisées pour analyser et comprendre les comportements stratégiques des enseignants. Elles nous ont permis de mieux appréhender la notion de réactance des enseignants en situation de dissonance cognitive par rapport aux normes de formation continue en vigueur et ce, suivant chaque auteur.

Nous avons reproché à la théorie de la dissonance cognitive ne pas tenir en compte les informations qui sont partagées lors des interactions entre les individus dans le processus de rétablissement de l'équilibre. En effet, Selon Festinger, lorsque les circonstances amènent une personne à agir en désaccord avec ses croyances, cette personne éprouvera un état de tension inconfortable appelé dissonance, qui, par la suite, tendra à être réduit, par exemple par une modification de ses croyances dans le sens de l'acte. Au fait, certains éléments comme les croyances, les opinions, les attitudes, les préjugés et les stéréotypes peuvent logiquement être la source des tensions et guider les actes des individus dans la société, notamment les actes de réactance face à certaines normes sociales. La présente étude avait pour objectif de vérifier que

la réactance aux normes en vigueur par les instituteurs en fonction est sous tendue par les représentations sociales de la formation continue. Spécifiquement, ce présent travail de recherche a 5 objectifs spécifiques à savoir :

- analyser l'incidence des opinions relatives à la formation continue sur le rejet des normes y afférentes ;
- analyser l'incidence des attitudes développées vis-à-vis de la formation continue sur le rejet des normes y afférentes ;
- analyser l'incidence des croyances en rapport avec la formation continue sur le rejet des normes y afférentes ;
- analyser l'incidence des préjugés relatives à la formation continue sur le rejet des normes y afférentes ;
- analyser l'incidence des stéréotypes relatifs à la formation continue sur le rejet des normes y afférentes ;

La recherche s'est faite en deux temps :

- dans un premier temps, nous avons mené une première étude pour comprendre et analyser les représentations sociales relatives à la formation continue, où il a été important de ressortir ses éléments saillants. Nous avons ressorti le système périphérique, qui est en effet, plus directement tributaire des caractéristiques individuelles et du contexte dans lequel les individus évoluent. Il permet l'adaptation, la différenciation en fonction du vécu et l'intégration des expériences individuelles. Pour y arriver, nous avons utilisé deux questionnaires. Le premier questionnaire est celui d'exploration dont les résultats nous ont permis de dégager des éléments saillants qui à leur tour permettront également l'élaboration du second questionnaire qui est celui de catégorisation. Pour cette étude, la population a été constituée des enseignants instituteurs suivant des études académiques à l'université de Yaoundé dans les Facultés des Art Lettres et Sciences Humaines et Sciences de l'Education. Nous avons également fait une analyse de contenu du statut du fonctionnaire à la fonction publique notamment sur les dispositions de la formation continue.

Nous avons choisi l'échantillonnage par choix raisonné et avons donc interrogé 120 personnes dont 20 pour l'étude pilote, 100 pour l'étude des éléments saillants de la représentation sociale de la formation continue, des raisons de la non information des chefs et collègue du suivi de la formation et des stratégies utilisées pendant cette formation.

Dans un deuxième temps, nous avons mené une deuxième étude portant sur :

- la recherche du noyau central à travers un questionnaire de mise en cause ;
- la recherche qualitative à travers les entretiens semi-directifs à travers un guide d'entretien ;
- la recherche quantitative à travers le questionnaire d'implication.

Pour cette étude également, la population a été constituée des enseignants instituteurs suivant des études académiques à l'université de Yaoundé dans les Facultés des Art Lettres et Sciences Humaines et Sciences de l'Education. Nous avons également fait une analyse de contenu du statut du fonctionnaire à la fonction publique notamment sur les dispositions de la formation continue.

Nous avons choisi l'échantillonnage par choix raisonné et avons donc interrogé 220 personnes dont 100 pour l'étude du noyau central, 20 pour l'étude qualitative et 100 pour l'étude quantitative.

Pour rechercher le noyau central, nous avons utilisé la technique de mise en cause de Moliner (2001). Cette méthode suppose que les éléments constitutifs de la représentation d'un objet ou d'une situation sont connus grâce à une étude préalable. Dans la mesure où le noyau central assure des fonctions génératrices et organisatrices en donnant un sens aux éléments périphériques et en déterminant la nature des liens qui unissent les éléments de la représentation. Pour la recherche qualitative l'analyse thématique a été utilisée. Et pour la recherche quantitative, nous avons eu recours à l'analyse statistique via le test du khi carré.

Nous avons donc au total interrogé 340 instituteurs dans le cadre de toute l'étude.

L'objectif général de notre travail de recherche a été d'analyser l'incidence des représentations sociales de la formation continue sur la réactance aux normes en vigueur par les instituteurs en fonction.

La question de recherche qui sous-tend cette étude est formulée ainsi qu'il suit : A quoi est due la réactance aux normes qui régissent la formation continue des instituteurs est-elle par les représentations sociales ?

Les questions de recherche formulées ont été les suivantes :

- Question de recherche 1: le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les opinions y afférentes ;
- Question de recherche 2: le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les attitudes y afférentes ;
- Question de recherche 3: le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les croyances y afférentes ;
- Question de recherche 4: le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les préjugés y afférents ;
- Question de recherche 5: le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les stéréotypes y afférents.

Pour ce qui est des hypothèses, nous avons formulé une hypothèse générale et cinq hypothèses de recherche. L'hypothèse générale (HG) a été la suivante : la réactance aux normes qui régissent la formation continue des instituteurs est sous-tendue par les représentations sociales y afférentes

L'opérationnalisation de cette hypothèse à la lumière des éléments de la représentation sociale a donné les hypothèses de recherche suivantes :

- Hypothèse de recherche 1 (HR1): le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les opinions y afférentes ;
- Hypothèse de recherche 2 (HR2): le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les attitudes y afférentes ;
- Hypothèse de recherche 3 (HR3): le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les croyances y afférentes ;
- Hypothèse de recherche 4 (HR4): le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les préjugés y afférents ;
- Hypothèse de recherche 5 (HR5) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les stéréotypes y afférents.

Pour ce qui est de la première étude, la recherche des éléments saillants à travers la méthode de mise en cause de Moliner (2001), a permis d'obtenir les résultats suivants :

- Pour la formation continue, nous avons : reclassement, accès à des postes supérieurs, accroître l'estime en soi ;
- pour la non information des chefs et collègues, nous avons : Conflits, Jalousies et affectations disciplinaires ;
- pour les stratégies utilisées pour se faire tromper : Corruptions, Mensonges et Courbettes.

Concernant la deuxième étude, la recherche du noyau central à travers la méthode de mise en cause de Moliner (2001), a permis d'obtenir les résultats suivants :

- la représentation sociale de la formation continue a pour noyau central, être reclassé et postuler à de postes supérieurs ;
- la représentation sociale des raisons qui poussent les instituteurs à ne pas informer leurs chefs et collègues est l'affectation disciplinaire ;
- la représentation sociale des stratégies utilisées pour suivre les études à l'université est la corruption.

Après les enquêtes, les résultats obtenus du test des hypothèses sont les suivants :

- Les résultats présentés sur l'incidence des opinions relatives à la formation sur le rejet des normes y afférentes montrent que la valeur calculée de khi deux est égale à 19,91 et est supérieure à 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5%. Donc les opinions sur le fait que la formation continue entraîne le rejet des normes en vigueur sont fortement associées à la conformité ou non aux normes en vigueur. L'hypothèse de recherche 1 (HR1): le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les opinions y afférentes est confirmée;
- Les résultats présentés sur l'incidence des attitudes relatives à la formation sur le rejet des normes y afférentes montrent que la valeur calculée de khi deux est égale à 10,586 est supérieure à 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5%. Donc les opinions sur le fait que les attitudes développées vis-à-vis de la formation continue entraînent le rejet des normes en vigueur sont forcément associées à la conformité ou non aux normes en vigueur. L'hypothèse de recherche 2 (HR2) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les attitudes y afférentes est confirmée.

- Les résultats présentés sur l'incidence des croyances relatives à la formation sur le rejet des normes y afférentes montrent que la valeur calculée de khi deux est égale à 14,193 et est supérieure à 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5%. Donc les croyances en rapport avec la formation continue entraînent le rejet des normes en vigueur sont fortement associées à la conformité ou non aux normes en vigueur.

L'hypothèse de recherche 3 (HR3): le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les croyances y afférentes est confirmée.

- Les résultats présentés sur l'incidence des préjugés relatifs à la formation sur le rejet des normes y afférentes montrent que: la valeur calculée de khi deux est égale à 10,614 et est supérieure à 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5%. Donc les préjugés qui stipulent que la formation continue entraîne des conduites détournées des instituteurs aux normes en vigueur sont fortement associés à la conformité ou non des normes en vigueur.

L'hypothèse de recherche 4 (HR4) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les préjugés y afférents est confirmée.

- Les résultats présentés sur l'incidence des stéréotypes relatifs à la formation sur le rejet des normes y afférentes montrent que la valeur calculée de khi deux est égale à 10,453 et est supérieure à 9,49 la valeur seuil de la table de la loi de khi deux à 4 degrés de liberté pour un risque d'erreur de 5%. Donc les avis sur le fait que les stéréotypes relatifs à la formation continue entraînent le rejet des normes en vigueur sont associés à la conformité ou non aux normes en vigueur.

L'hypothèse de recherche 5 (HR5) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous-tendu par les stéréotypes y afférents est confirmée.

Que ce soit selon l'analyse thématique ou selon le test du khi deux, toutes les hypothèses de recherche ont été confirmées. Par conséquent, l'hypothèse générale a été confirmée :

. En d'autres termes, les opinions, les attitudes, les croyances, les préjugés et les stéréotypes orientent les pratiques de réactance ou de contournement des normes de formation continue en vigueur. Ces résultats viennent confirmer donc que lorsque les individus sont dans

une situation de dissonance cognitive, ils sont guidés dans leurs actions par les représentations sociales pour rétablir l'équilibre.

Il serait donc de bon ton que le psychologue social intègre les représentations sociales dans le processus de rétablissement de l'équilibre. Dans le processus où l'individu qui est à la recherche d'un équilibre cognitif qui, lorsqu'il est rompu, génère un état de tension, lequel motive à son tour l'individu à tendre vers un univers cohérent. Ce dernier intègre dans son champ cognitif les opinions, les attitudes, les croyances, les préjugés et les stéréotypes à l'égard de l'objet dissonant. Nous avons donc compris que les représentations sociales de la formation continue sont en aval des comportements de réactance par rapport aux normes y relatives. Ces enseignants acquièrent des connaissances pratiques, ils les intègrent dans un cadre en cohérence avec leur système cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent. Cela leur permet d'orienter et de justifier leurs conduites en fonction des situations qu'ils rencontrent dans leur milieu professionnel. Les instituteurs en fonction se réfèrent ainsi aux représentations sociales pour agir. La représentation précède donc l'action et la détermine et est donc « prescriptive » des comportements. Elle permet à ces enseignants de légitimer leurs décisions, actions et conduites à l'égard de leurs pairs, et de leur groupe d'appartenance.

Notre travail présente néanmoins quelques limites :

La première limite est que nous aurions pu étendre notre étude sur l'ensemble du territoire c'est-à-dire dans toutes les universités du Cameroun pour mieux appréhender le phénomène de réactance aux normes par rapport aux représentations sociales.

La deuxième limite est que nous nous sommes attelés à montrer que les représentations sociales déterminent les pratiques sociales. Nous aurions dû également étudier le fait que les pratiques sociales déterminent les représentations sociales.

Parvenu à la fin de notre étude, nous trouvons judicieux de préciser que les objectifs fixés ont été atteints. Cette étude a montré que l'individu est un être social donc vivant en interaction avec les autres, et par conséquent ils partagent des informations et en tiennent compte pour pouvoir prendre des décisions et orienter ses comportements. Et même lorsque ces derniers sont dans les situations de dissonance cognitive ces mêmes informations partagées orientent leurs comportements dans le processus de rétablissement de l'équilibre.



## REFERENCES

Abric, J. C (2001). A structural approach to social representation. Psynet.apa.org.

Abric, J. C. (1984). L'artisanat et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de psychologie*. 366, 861-875

Abric, J. C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cusset: Del Val.

Abric, J. C. (1989). « L'étude expérimentale des représentations sociales », dans D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris : Presses universitaires de France.

- Abric, J. C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. *Méthodes d'étude des représentations sociales*, 296.
- Abric, J. C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Abric, J. C. et Tafani, E. (1995). Nature et fonctionnement du noyau central d'une représentation sociale : la représentation de l'entreprise. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. 28, 22-31.
- Abric, J.C. (1993). Central system, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on Social Representations*. 2, 75-78.
- Abric, J.C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.C. (1996). *Psychologie de la communication*. Paris: Armand Colin.
- Abric, J.C. (2003). *Exclusion sociale, insertion et prévention*. Ramonville Saint Agne : Eres.
- Abric, J.C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville : Érès.
- Aebischer, V., Oberle, D. (1998). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris, Dunod,
- Althusser, L. (1976). *Essays in self-criticism*.
- Amin, M.E. (2005). *Social science research: conception methodology and analysis*. Makere: University.
- Anger, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal :centre éducatif et culturel.
- Anzieu, D. (1971). L'illusion groupale. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 4, 56-73.
- Aries, P. (1962). The discover of childhood.
- Aronson, E. (1968). Dissonance theory: Progress and problems. In R. P. Abelson, E. Aronson, W. J. McGuire, T. M. Newcomb, M. J. Rosenberg & P. H. Tannenbaum

(Eds.), *Theories of cognitive consistency : A source book* (pp. 5-27). Rad McNally and Company, Chicago.

Aronson, E. (1972). *The social animal*. New York : Viking

Aronson, E., & Fried, C., & Stone, J. (1991). Overcoming denial and increasing the intention to use condoms through the induction of hypocrisy. *American Journal of Public Health*. 81, 1636-1638.

Asch, S. E. (1940). Studies in the principles of judgments and attitudes: II. Determination of judgments by group and by ego standards. *The Journal of Social Psychology*. 12(2), 433-465.

Bachelard, G. (1935). *L'intuition de l'instant*.

Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 51, 1173-1182.

Beaud, M. (2003). *L'art de la Thèse : comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*. Paris : la Découverte.

Beaud, S. et Pialoux, M. (1999). Retour sur la condition ouvrière. Paris : Fayard. Beaumier, I. (2011). *Les représentations sociales des parents d'accueil concernant leur rôle auprès des enfants et leur famille*. Québec : Université Laval, mémoire de maîtrise.

Beauvois, J. L., & Joule, R.-V. (1996). *A radical dissonance theory*. London: Taylor & Francis.

Becker, G. (1964). *La théorie du capital humain*. Archibooks, 2008.5(<http://www.arhv.lhivic.org/index.php/2007/10/03/506-1-empreinte-digitale>) [en ligne]. Consulté le 15 Avril.

Beillerot, J. (2002). *Pédagogie, Chroniques d'une décennie*, Paris, L'Harmattan,

- Bem, D. J. (1972). «Self perception theory». In L. Berkowitz, (ed.), *Advances in experimental social psychology*. (pp.1-62). New York: Academic Press.
- Bem, D. J. (1967). «Self perception: an alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena». *Psychological Review*. 74, (pp.183-200).
- Bertrand, L. (1993). Réflexions sur la notion de représentation. Définir le concept pour éviter les fausses représentations. *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*. 9, 102-114.
- Besnard, P. (1972). *Psychopédagogie des adultes*. (L'éducateur 35).
- Besnard, P., & Grange, C. (1993). La fin de la diffusion verticale des goûts ? (Prénoms de l'élite et du vulgum). *L'Année sociologique (1940/1948-)*. 269-294.
- Besnard, P., Lietard, B. (1991). *Problématique de la formation continue*. Paris : Puf 4ème édition.
- Bicchieri, C., & Muldoon, R. (2011). *Social norms*.
- Bicchieri, C. (2006). *The grammar of society. The nature and dynamics of social norms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 1, 185-216.
- Blin, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- Bloch et Col. (1997). *Dictionnaire de psychologie*. Paris : Bordas.
- Bloch, H., Chemama, R., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J.-F., Postel, J. & Moscovici, S.(2007). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Bloch, H., Depret, E., Gallo, A., Garnier, P. H., Gineste, M. D., Leconte, P., Le Ny, J.-F., Postel, J., Reuchlin, M., Casalis D. (1997a). *Dictionnaire fondamental de la psychologie*, A-K. Paris : Larousse.
- Bloch, H., Depret, E., Gallo, A., Garnier, P. H., Gineste, M. D., Leconte, P., Le Ny, J.-F., Postel, J., Reuchlin, M., Casalis D. (1997b). *Dictionnaire fondamental de la psychologie*, L-Z. Paris : Larousse.

- Boisvert, D., Séguin, C. (2007). *Méthode de travail pour la réussite des études universitaires*<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life>. [en ligne]. Consulté le 02 Novembre.
- Bonte, M.C., & Cohen-Scali, V. (2000). Pratiques et représentations sociales des professionnels du placement. *Handicap*, 85, 69-83.
- Boulanger, D., Larose, F., & Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents: les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales*. 23(1), 152-176.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 30(1), 3-6.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social: notes provisoires. *Actes de la recherche en sciences sociales* . 31(1), 2-3.
- .Brehm J.W. (1972). *Responses to the loss of freedom: A theory of psychological reactance*. General Learning Press.
- Brehm ,S.S., & Brehm, J.W. (1981), *Psychological reactance: A theory of freedom and control*, New York, Academic Press.
- Brehm, J. W. (1956). Post-Decisional changes in the desirability of alternatives. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 52, 384-385.
- Brehm, J. W. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.
- Brehm, J. W., & Cohen, A. R. (1962). *Explorations in cognitive dissonance*. New York: Wiley.
- Brehm, J. W., & Cohen, A. R. (1959). Re-evaluation of choice alternatives as a function of their number and qualitative similarity. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. 58(3), 373.
- Brehm, J. W., & Cohen, A. R. (1962). *Explorations in Cognitive Dissonance*. New York: Wiley.
- Brehm, J.W. (1966). *A theory of psychological reactance*. New York

- Brehm, J.W. (1972). *Responses to the loss of freedom: A theory of psychological reactance*. General Learning Press.
- Brehm, S. S. & Brehm J. W. (1981). *Psychological reactance*. New-York: Academic Press.
- Bromberg, M., Trognon, A. (2006). *Psychologie Sociale*. Paris :Puf 1<sup>ière</sup> édition.
- Buller, D. B., Borland, R., & Burgoon, M. (1998). Impact of behavioral intention on effectiveness of message features evidence from the family sun safety project. *Human Communication Research*. 24(3), 433-453.
- Burgoon, M., Alvaro E., Grandpre J., & Voloudakis M. (2002), Revisiting the theory of psychological reactance: Communicating threats to attitudinal freedom, dans Dillard J.P. et Pfau M. (dir.). *The persuasion handbook: Developments in theory and practice*. Thousand Oaks, CA, Sage, 213-232.
- Caccomo, J.L. (2005). *L'épopée de l'innovation*. L'Harmattan, (<http://www.socio.uqam.ca/default.aspx?pId=196>).[en ligne]. Consulté le 15Decembre.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Kao, C. F., & Rodriguez, R. (1986). Central and peripheral routes to persuasion: An individual difference perspective. *Journal of personality and social psychology*, 51(5), 1032.
- Campehooudt, L.V. (1985). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Cerclé, A., & Somat, A. (2002). Attitudes et changements des attitudes. *Le texte commence par*.
- Cialdini, R. B. (2003). Crafting normative messages to protect the environment. *Current Directions in Psychological Science*. 12, 105-109.
- Cialdini, R. B. (2011). Bodies obliged and unbound: differentiated response tendencies for injunctive and descriptive social norms. *Journal of personality and social psychology*. 100(3), 433.
- Cialdini, R. B., & Trost, M. R. (1998). Social influence : Social norms, conformity, and compliance. In D. T. Gilbert & S. T. Fiske (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., pp. 151-192). Boston : McGraw-Hill.

- Cialdini, R. B., Demaine, L. J., Sagarin, B. J., Barrett, D. W., Rhoads, K., & Winter, P. L. (2006). Managing social norms for persuasive impact. *Social Influence. 1*, 3-15.
- Cialdini, R. B., Kallgren, C. A., & Reno, R. R. (1991). A focus theory of normative conduct : A theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior. *Advances in Experimental Social Psychology. 21*, 201-234.
- Cialdini, R. B., Reno, R. R., & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: Recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology. 58*, 1015-1026.
- Cialdini, R.B. (2007). Descriptive social norms as underappreciated sources of social control. *Psychometrika. 72*, 263-268.
- Clee M.A., & Wicklund R.A. (1980), Consumer behavior and psychological reactance. *Journal of Consumer Research. 10*, 2, 389-405.
- Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1996). « La recherche sur les représentations sociales I. Les pratiques d'analyse des données », dans J.-C. Deschamps et J.-L. Beauvois (Eds.). *Des attitudes aux attributions*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Clémence, A., Doise, W., & Lorenzi Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Cloarec, C. (2000). *La motivation au travail : Tour d'horizon des grandes théories*. : <http://www.univ-tlse1.fr/lirhe/publications/notes/326-00.pdf>. [en ligne]. Consulté le 19 Mai.
- Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2013. *Chiffres clés des enseignants et des chefs d'établissement en Europe. Édition 2013. Rapport Eurydice*. Luxembourg: Office des publications.
- Cooper, J., & Fazio, R. H. (1984). A New Look at Dissonance Theory. *Advances in , 17*. 229-266.

- Cooper, J., & Fazio, R. H. (1984). *A New Look at Dissonance Theory. Advances in Experimental Social Psychology*. 17, 229-266.
- Crandall, C. S. (1988). Social contagion of binge eating. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 588-598. de la Sablonnière, R., & Tougas, F. (2008). Relative deprivation and social identity in times of dramatic social changes: The case of nurses. *Journal of Applied Social Psychology*, 38. 2293-2314.
- Crandall, C. S., Eshleman, A., & O'brien, L. (2002). Social norms and the expression and suppression of prejudice: the struggle for internalization. *Journal of personality and social psychology*. 82(3), 359.
- Crozier, M., & Friedberg, F (1977). *L'Acteur Et Le Système*. Edition Seuil.
- Crozier, M. (1981). L'acteur et le système et "sociologie des organisations", [www.dacodoc.fr/.../13015-sociologie-des-organisations-et-lacteur-et-le-systeme-commentes.html](http://www.dacodoc.fr/.../13015-sociologie-des-organisations-et-lacteur-et-le-systeme-commentes.html). [En ligne]. Consulté le 16 Mars. Fiche de 3 pages
- Crozier, M., (1963). Le Phénomène bureaucratique, Paris : Le Seuil. [www.dissertationsgratuites.fr/.../L-Acteur-Et-Le-Systeme.../32804.html](http://www.dissertationsgratuites.fr/.../L-Acteur-Et-Le-Systeme.../32804.html) . [en ligne] consulté le 15 Avril
- Darpy, D., & Prim-Allaz, I. (2006). *Réactance psychologique et confiance: le refus de l'engagement et les limites du marketing relationnel*. Actes du 22e Congrès international de l'Association Française du Marketing, Nantes.
- De Rosa, A. S., & Bombi, A. S. (1999). « Se sentir heureux d'être italiens? La construction de l'identité nationale et supra-nationale dans les représentations sociales de son propre pays ou du pays d'autrui chez des enfants et des adolescents », dans M. Rouquette et C. Garnier (Eds.). *La genèse des représentations sociales* (pp. 136- 170). Montréal : Éditions Nouvelles.
- De Rosa, A.S. (1988). *Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale*. *Connexions*, 51, 27-50.

- De Rosa, A.S. (1995). Le « réseau d'associations » comme méthode d'étude dans la recherche sur les représentations sociales : structure, contenus et polarité du champ sémantique. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. 28, 96-122.
- De Rosa, A.S. (2003). « Le réseau d'associations, Une technique pour détecter la structure, les contenus, les indices de polarité, de neutralité et de stéréotypie du champ sémantique du champ sémantique liés aux représentations sociales », dans J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 81-117). Ramonville : Érès.
- De Visscher, P. (2001). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Deconchy, J.P. (1984). « Systèmes de croyances et représentations idéologiques », dans S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 331-356). Paris : Presses universitaires de France.
- Deschamp, J. C., Beauvois, J.L., & Joule, R .V. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Deschamps, J.C. (2003). Analyse des correspondances et variations des contenus des représentations sociales. *Méthode d'étude des représentations sociales*. 2003, P. 179-200.
- Dillard, d, J.P., & Meijenders A. (2002), Persuasion and the structure of affect. In J. P. Dillard, &M. Pfau (Eds.), *The persuasion handbook: Developments in theory and practice*. Newbury Park. CA, Sage. 309–327.
- Dillard J.P. et Peck E. (2001). Persuasion and the structure of affect. *Human Communication Research*. 27, 1, 38-68.
- Dillard, J. P., & Peck, E. (2000). Affect and persuasion: Emotional responses to public service announcements. *Communication Research*. 27(4), 461-495.
- Dillard, J. P., & Peck, E. (2000). Affect and persuasion: Emotional responses to public service announcements. *Communication Research*. 27(4), 461-495.

- Dillard, J. P., & Shen, L. (2005). On the nature of reactance and its role in persuasive health communication. *Communication Monographs*. 72(2), 144-168.
- Dillard, J.P. & Peck, E. (2000). Affect and Persuasion Emotional Responses to Public Service Announcements, *Communication Research*. 27, 4, 461-495.
- Dillard, J.P. & Pfau, M. (2002). *The persuasion handbook: Developments in theory and practice*. Newbury Park, CA, Sage.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Doise, W. (1985). Les représentations sociales : définition d'un concept. *Connexions*, 45, 243-253.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*. 45, 189-195.
- Doise, W., & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Doise, W., & Palmonari, A. (1984). *Social interaction in individual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doise, W., Clémence A., & Lorenzi-Cioldi F. (1993). *Quantitative analysis of social representations*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1994). Le charme discret des attitudes (Discussion de C. Fraser), 3, 26-28.
- Doise, W., Deschamps, J.-C. & Mugny, G. (1991). *Psychologie sociale expérimentale*. Paris : Armand Colin.
- Dowd E.T., Wallbrown F., Sanders D. & Yesenosky J.M. (1994). Psychological reactance and its relationship to normal personality variables. *Cognitive Therapy and Research*. 18,6,601-612.
- Dubi, A., Gerstl, S.A.W., & Dudziak, D. J. (1978). Monte Carlo aspect of contribution. *Nuclear science and Engineering*. 68(1), 19-30.

- Dubost, J. (1987). *L'intervention psycho-sociologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dufour, M. (2013). *Les représentations sociales de la collaboration chez les intervenants sociaux du Centre jeunesse et des Centres de santé et de services sociaux du Saguenay-Lac-Saint-Jean oeuvrant auprès des jeunes présentant des troubles mentaux*. Saguenay : Université du Québec à Chicoutimi, mémoire de maîtrise.
- Durkheim, E. (1917). "Deutschland über alles": die deutsche gesinnung und der Krieg. A. Colin.
- Durkheim, E. (1947). *The Division of Labor in Society: Preface to the Second Edition: Some Notes on Occupational Groups*. Bobbs-Merrill, College Division.
- Durkheim, E. (2003). What is a social fact? *Crime: Critical Concepts in Sociology*. 2, 77.
- Durkheim, E., Müller, H.P., & Bischoff, M. (1991). *Physik der Sitten und des Rechts: Vorlesungen zur soziologie der Moral*. Suhrkamp.
- Dweck, C. S., & Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. In P.H. Mussen (series Ed.) & E. M. Hetherington (vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*. 95, 256-273.
- Ebale Moneze, C. (2001). *Le développement théorique de la psychologie sociale*. Yaoundé : Presses Universitaires de Yaoundé.
- Ebale Moneze, C. (2019). *La psychologie sociale au Cameroun*. Yaoundé : Monange.
- eltzer, G. O., Rodbell, D. T., Baker, P. A., Fritz, S. C., Tapia, P. M., Rowe, H. D., & Dunbar, R. B. (2002). *Early warming of tropical South America at the last glacial-interglacial transition*. *Science*. 296(5573), 1685-1686.

- Enongui, G . (2007). *Formation et promotion des agents de l'Etat. Mémoire présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Master en management des ressources humaines*. Université de Rouen Traductions: Original.79p
- Farr, R. M. (1991). *Les représentations sociales : La théorie et ses critiques*. *Bulletin de Psychologie*. 45, 183-188.
- Farr, J. M., & Hsieh, P.A. (1987). Determination of aquifer transmissivity from Earth tide analysis. *Water resources research*. 23(10), 1824-1832.
- Fereol, G., Couche P., Duprez, J M., Gadrey, N., & Simon, M. (2002). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Armand colin/ VUET.
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*. 57, 5, 271-282.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. Retrieved September 12, 2007, from hum.sagepub.com database.
- Festinger, L. (1954, 1971 pour la version française). Théorie des processus de comparaison sociale, in *Faucheux et Moscovici (dir.), Psychologie sociale théorique et expérimentale*. Mouton, 77-104.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Festinger, L., & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive Consequences of Forced Compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 58(2),203-210.
- Festinger, L., & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive Consequences of Forced Compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 58(2),203-210.
- Festinger, L., Riecken, H. W., & Schachter, S. (1956). *When prophecy fails*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Fischer, A. H et al (1996). The importance of microenvironment in breast cancer progression: recapitulation of mammary epithelial cell model and a three-dimensional culture assay. *Biochemistry and cell biology*. 74(6), 833-851.
- Fischer, G. N. (2003). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.

- Flament, C. (1981). L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*. 1(4), 75-395.
- Flament, C. (1986). L'analyse de similitude: une technique pour les recherches en sciences sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 139-156). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 204-219). Paris: Presses Universitaires de France.
- Flament, C. (1994). Le plaisir de la rémunération dans la représentation du travail. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. 23, 61-79.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: *J.C.*
- Flament, C., & Rouquette, M. L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires : Comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Flament, M. H. et al (2001). Genetic mapping of resistance factor to *Phytophthora palmivora* in *cocoa*. *Genome*. 44(1), 79-85.
- Fontaine, F. (2003). *La guerre d'Espagne: un déluge de feu et d'images*. Editeurs Berg International.
- Fraboulet, D. (2018). Le poids des organisations professionnelles de la métallurgie dans la genèse et la mise en place de la loi Astier. *Cahiers d'histoire du Cnam*, 9(9-10), pp29-42.
- Frenay, M. (1996). Le transfert des apprentissages, in *Bourgeois, E. (dir.) L'adulte en formation. Regards pluriels*. Paris, PUF, pp. 37-56
- Garcia-Moliner, F. (1992). *Theory of single and multiple interfaces: the method of surface green function matching*. World scientific.

- Gardner, D. M., Murphy, A. L., O'Donnell, H., Centorrino, F., & Baldessarini, R. J. (2010). International consensus study of antipsychotic dosing. *American Journal of Psychiatry*. 167(6), 686-693.
- Gardner, E. (2010), Ease the resistance: the role of narrative and other-referencing in attenuating psychological reactance to persuasive diabetes messages. Thèse de doctorat en philosophie, University of Missouri-Columbia.
- Ghiglione, R., & Blanchet, A. (1991). *Analyse de contenu et contenus d'analyse*. Paris : Dunod.
- Ghiglione, R., & Bromberg, M. (1998). «Interactions, attitudes, représentations, communications». In R. Ghiglione, & J. F. Richard, *Cours de psychologie I: Origines et Bases*. (pp.205-244). Paris : Dunod.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2004). *Les enquêtes sociologiques : Théories et pratique*. Paris : Armand Colin.
- Ghiglione, R., Landre, A., Bromberg, M. & Molette, P. (1998). *L'analyse automatique des contenus*. Paris : Dunod.
- Giacomini, A., Legovini, P., Gessoni, G., Antico, F., Valverde, S., Salvadego, M. M., & Manoni, F. (2001). Platelet count and parameters determined by the Bayer ADVIATM 120 in reference subjects and patients. *Clinical & Laboratory Haematology*. 23(3), 181-186.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goldstein, N. J., Cialdini, R. B., & Griskevicius, V. (2008). A room with a viewpoint: Using social norms to motivate environmental conservation in hotels. *Journal of Consumer Research*. 35, 472-482.
- Gori, R. (2013). *Faut-il renoncer à la liberté pour être heureux*. Mayenne: Les Liens qui libèrent.
- Grawitz, M. (1998). *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Grawitz, M. (2001). *Méthode des sciences sociales*. Paris: Dalloz 11ème édition .

- Groupe français d'éducation nouvelle, (1996). Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. *De l'école à la cité*. Lyon, Chronique sociale, pp. 12-26
- Guéguen, N. (2001). *Statistiques pour psychologues : cours et exercices*, 2<sup>e</sup> édition. Paris : Dunod.
- Guerrier, C. (2004). *Le mentorat et le développement professionnel*. Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship. [www.crccanada.org/symposium](http://www.crccanada.org/symposium) [en ligne] consulté le 20février.
- Guimelli, C. (1988). *Agression idéologique, pratiques nouvelles et transformation progressive d'une représentation sociale*. Aix-en-Provence : Université de Provence, Thèse de doctorat.
- Guimelli, C. (1996). Valence et structure des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*. 49, 58-72.
- Guimelli, C. (1998). Chasse et nature en Languedoc. *Étude de la dynamique d'une représentation sociale chez des chasseurs languedociens*. Paris: L'Harmattan.
- Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale*.
- Guimelli, C. (2001). Étude expérimentale de la représentation sociale comme guide pour l'action: effets de l'implication et de la perception de la situation. In: M. Lebrun (Ed.), *Les représentations sociales, des méthodes de recherche aux problèmes de société* (pp. 93-108). Québec: les éditions logiques.
- Guimelli, C. (2002). Étude expérimentale du rôle de l'implication de soi dans les modalités de raisonnement intervenant dans le cadre des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. 15(1), 129-161.
- Guimelli, C. (2003). Le modèle des schèmes cognitifs de base (SCB): méthodes et applications. *Méthodes d'étude des représentations sociales*. 119-146.
- Guimelli, C. (2003). Le modèle des schèmes cognitifs de base (SCB): méthodes et applications. *Méthodes d'étude des représentations sociales*. 119-146.

- Guimelli, C., & Abric, J. C. (2007). La représentation sociale de la mondialisation: rôle de l'implication dans l'organisation des contenus représentationnels et des jugements évaluatifs. *Bulletin de Psychologie*. 60(1), 49-58.
- Guimelli, C., & Deschamps, J. C. (2000). Effets de contexte sur la production d'associations verbales : le cas des représentations sociales des Gitans. *Cahiers internationaux de Psychologie sociale*. 47/48 (3-4), 44-54.
- Guimelli, C., & Rouquette, M. L. (1992). Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base à l'analyse structurale des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*. 405, 196-202.
- Gunthert, A . (2007). L'empreinte digitale. Théorie et pratique de la photographie à l'ère numérique : in: *Giovanni Careri, Bernhard Rüdiger (dir), Face au réel. Ethique de la forme dans l'art contemporain*. Paris, Archibooks, (<http://www.arhv.lhivic.org/index.php/2007/10/03/506-l-empreinte-digitale>) [en ligne]. Consulté le 10 Mai.
- Hameni, B., (2007). Les méthodes actives dans le système éducatif camerounais : le cas de la NAP dans *l'enseignement de la philosophie en classes de terminale à Yaoundé. Mémoire présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Master II Recherche en Sciences de l'Education*. Université de Rouen : Traductions: Original.77pages
- Hajer , B.L. H., & Rim. E. F.L. (2012): Réactance psychologique des consommateurs face aux programmes de fidélisation : cas des cartes de fidélité dans la distribution. in *Management et avenir*. 58, 55 - 74. Management Prospective.
- Harmon-Jones, E. (1999). Toward an Understanding of the Motivation Underlying Dissonance Effects: Is the Production of Aversive Consequences Necessary ? In E. Harmon-Jones & J. Mills (Eds), *Cognitive dissonance progress on a pivotal theory in social psychology (pp. 71-99)*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Harmon-Jones, E., & Harmon-Jones, C. (2002). Testing the Action-Based Model of Cognitive Dissonance: *The Effect of Action Orientation on Postdecisional Attitudes*. 28(6), 711-723.
- Heider, F. (1946). *Attitude and cognitive organization*. Journal of Psychology, 21, 107-112.
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*. 33, 61-135.
- Herzlich, C. (1972). « *La représentation sociale* », dans S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse.
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. *Introduction à la psychologie sociale*. 1, 303-325.
- Hong, S. M., & Faedda, S. (1996). Refinement of the Hong psychological reactance scale. *Educational and psychological measurement*. 56(1), 173-182.
- Houpert, D. (2005). Quels principes pour la formation continue ? *Billet du mois*, 49.
- Inabeit, C., (1993). Les stratégies personnelles d'apprentissage. *Ed. du Centre vaudois de recherches pédagogiques CVRP*. No 92.3, Lausanne.
- J., & Hayes, A. F. (2008). Contemporary approaches to assessing mediation in communication research. In A. F. Hayes, M. D. Slater, & L. B. Snyder (Eds.), *The Sage sourcebook of advanced data analysis methods for communication research* (pp. 13-54). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jacobi, D. (1988). *Évolution des représentations sociales et régulation : la représentation du rôle propre chez les cadres infirmiers*. Aix-en-Provence : Université de Provence, mémoire de DEA.
- Jacobson, R. P., Mortensen, C. R., & Cialdini, R. B. (2011). Bodies obliged and unbound: differentiated response tendencies for injunctive and descriptive social norms. *Journal of Personality and Social Psychology*. 100, 433-448.

- Jakobi, J. M. (1993). « Le recueil de l'information verbale ». In R. Ghiglione & J. F. Richard, *Cours de psychologie II : Bases, méthodes, Epistémologie*. (pp.331-378). Paris : Dunod.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : Phénomènes, concept et théorie in S, Moscovici, *S. Psychologie sociale*. Paris, PUF, p. 357.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (1989/1992). *Folie et représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France [Madness and social representations. Berkeley, CA: University of California Press]
- Jodelet, D. (1991). Mémoire de masse: le côté moral et affectif de l'histoire. *Bulletin de psychologie*. 45(405), 239-256.
- Jodelet, D. (1992). Mémoire de masse : le côté moral et affectif de l'histoire. *Bulletin de psychologie*. 45, 239-256.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (2003) [1984], « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », in Serge Moscovici, *Psychologie sociale*. Paris, PUF, « Quadrige », p. 357-378.
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales. In V. Hass (Ed.), *Les savoirs du quotidien: transmissions, appropriations, représentations* (pp. 235-255). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Jodelet, D., Moscovici, S. (1990). Les représentations dans le champ social. *Revue internationale de psychologie sociale*. 3, 3 285-288.
- Jordan, C., Orozco, E. et A. Averett (2001). *Emerging Issues in School, Family and Community Connections*, Austin, National Center for Family and Community, Schools Southwest Educational Development Laboratory.

- Joule, R. V. (1986). *Rationalisation et Engagement dans la Soumission Librement Consentie*. Thèse pour le Doctorat d'Etat des Lettres et Sciences Humaines. Université des Sciences Sociales de Grenoble.
- Joule, R. V., & Beauvois, J. L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'égard des honnêtes gens*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Joulé, R. V., & Beauvois, J. L. (1998). *La soumission librement consentie : comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kaës, R. (1972). Les séminaires « analytiques » de formation : une situation sociale-limite de l'institution. In D. Anzieu, A. Bejarano, R. Kaes, A. Missenard, J.-B. Pontalis (Eds.), *Le travail psychanalytique dans les groupes* (pp. 27-48). Paris: Dunod.
- Kallgren, C. A., Cialdini, R. B., & Reno, R. R. (2000). A focus theory of normative conduct: When norms do and do not affect behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1002-1012.
- Kelly, A. E., & Nauta, M. M. (1997). Reactance and thought suppression. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 23(11), 1123-1132.
- Kiesler, C. A. (1971). *The Psychology of Commitment: Experiments Linking Behavior to Belief*. New York, NY: Academic Press.
- Kitzinger, J., Markova, I., & Kalamalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups. *Bulletin de psychologie*. 471 (3), 237-243.
- Krosnick, J. A., Visser, P. S., & Harder, J. (2009). The psychological underpinnings of political behavior. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology*. New York, NY: John Wiley.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus Groups. A Practical Guide for Research*. Thousand Oaks : Sage publications.

- L'heureux, F. (2011). Entre représentations sociales et intentions de pratiques: l'implication. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. 45(1).
- Lahlou, S. (2003). « L'exploration des représentations sociales à partir des dictionnaires », dans J., C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. (pp. 37-58). Sainte-Agne : Érès.
- Laplantine, F. (1978). *Les systèmes de représentations populaire et savant de la maladie et de la guérison*.
- Laplantine, F. (1987). *L'anthropologie (P16)*. Paris : Seghers.
- Larose, F., Lenoir, Y., Couturier, Y. & J. Bédard (sous presse). « L'essor de l'interdisciplinarité professionnelle au temps des réformes à la faveur de l'émergence d'une zone d'intégration des pratiques d'intervention éducatives et socio-éducatives ». *Revue des sciences de l'éducation*. vol. xxxv, no 3.
- Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J. et Y. Couturier (2006). « Les attentes des parents d'enfants d'âge préscolaire au regard des attitudes et des conduites éducatives des intervenants socio-éducatifs », *Enfances, familles, générations*, no 4, 1-17.
- Larousse, P. (2003). *Le petit Larousse*. Paris : VUEF.
- Larousse, U. (2002). *Larousse universel*. Tome 2, Paris .
- Le Blanc, L., Boisvert,, D., Laframboise., M.-R. et Tardif, G. (2004). *Quivy, R., et Paris*. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life>).[en ligne]. Consulté le 02 Novembre.
- Le Nouveau Statut De la Fonction Publique de l'Etat. (2000).
- Lee, C. M., Lewis, M. A., Geisner, I. M., Neighbors, C., & Larimer, M. E. (2007). Social motives and the interaction between descriptive and injunctive norms in college student drinking. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*. 68, 714-721.

- Lemaine, G. (1975). Dissimilation and differential assimilation in social influence (situations of 'normalization'). *European Journal of Social Psychology*. 5(1), 93-120.
- Lessard, G. (1998). *Les représentations sociales des clientèles à risque chez des intervenants sociaux*. Québec : Université Laval, mémoire de maîtrise.
- Lessne, G. J., & Notarantino, E. M. (1988). The effects of limits in *retail advertisements: a reactance theory perspective*. *Psychology and Marketing*, 5, 1, 34-44.
- Leventhal, H. (1970). Findings and theory in the study of fear communications. *Advances in experimental social psychology*. 5, 119-186.
- Leyens, J. P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale* (Vol. 214). Editions Mardaga.
- Linder, D. E., Cooper, J., & Jones, E. E. (1967). Decision freedom as determinant of the role of incentive magnitude in *attitude change*. *Journal of Personality & Social Psychology*. 6, 245-254.
- Locke, E., & Latham, G. (2002). Building a Practically Useful Theory of Goal Setting and Task Motivation. *American Psychologist*. 57, 705-717.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés: images masculines et féminines*. Pr. Univ. de Grenoble.
- Louche, C., & Moliner, P. (2001). *Sens et représentation du travail chez des télétravailleurs et des travailleurs classiques*. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*. 50, 70-79.
- M. Morin La Pratique Sociale au Cœur de la Recherche. *Papers on Social Representations*. 25(2), 11.1-11.9 (2016) [<http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>] 11.9
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In R. Ames & C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education* (Vol. 1, pp.39-73). San Diego, CA: Academic Press.

- Mamontoff, A. M. (1996). « Intégration des Gitans : apport des représentations sociales », dans J. C. Abric (Ed.), *Exclusions sociales : insertion et prévention*. Saint-Agne : Érès.
- Mannoni. A., & al. (1998). Optomechanics with LEGO. *Applied optics*, 37(16), 3408-3416.
- Marchi, F., Tonneau, D., Dallaporta, H., Safarov, V., Bouchiat, V., Doppelt, P., ... & Beitone, L. (2000). Direct patterning of noble metal nanostructures with a scanning tunneling microscope. *Journal of Vacuum Science & Technology B: Microelectronics and Nanometer Structures Processing, Measurement, and Phenomena*. 18(3), 1171-1176.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Maslow, A.H. (1954). *The instinctoid nature of basic needs*. Journal of personality.
- Masselter, G. (2004). *La formation continue des enseignants du primaire et du préscolaire*. Luxembourg : Menfps, Script.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Mazis, M. B., Settle, R. B. & Leslis D.C. (1973). Elimination of phosphate detergents and psychological reactance. *Journal of Marketing Research*. 10, 4, 390-395.
- Mc Garth, W. H. (2007). « Ambivalent Partners : Power, Trust, and Partnership in Relationships Between Mothers and Teachers in a Full-time Child Care Center ». *Teacher College Record*, vol. 109, no 6, 1401-1422.
- Médard, M. M. (2005). *Représentations sociales et réception différenciée selon le sexe de messages de prévention du sida en Haïti*. Québec : Université Laval, thèse de doctorat.
- Mendelsohn, P. (1996). Le concept de transfert, in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C, et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon, CRDP, pp. 11-20.

- Miles, B., Huberman, A. (2005). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : de boeck 2ème édition.
- Milgram, S. (1963). Behavioural study of obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 67, 371-378.
- Milgram, S. (1974). *Soumission à l'autorité*. Paris : Caimann-Lévy.
- Miller, C.H., Burgoon, M., Grandpre J., & Alvaro, E. (2006). Identifying principal risk factors for the initiation of adolescent smoking behaviors: The significance of psychological reactance. *Health Communication*. 19, 3, 241-252.
- Moliner, P. (1994). Les deux dimensions des représentations sociales. *Revue internationale de psychologie sociale*. 2,73-86.
- Moliner, P. (1989). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*. 42, 759-762.
- Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. 20, 5-14.
- Moliner, P. (1994). Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. In: C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 199-232). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Moliner, P. (1995). A two-dimensional model of social representations. *European Journal of Social Psychology*. 1, 27-40.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations sociales à l'étude des images sociales*. Grenoble : Presses de l'Université de Grenoble.
- Moliner, P., & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales. Fondements historiques et développements récents*. Grenoble (Presses universitaires de).
- Moliner, P., & Tafani, E. (1997). Attitudes and Social Representations: A theoretical and experimental approach. *European Journal of Social Psychology*. 27(6), 687-702.

- Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Morgan R.,M. & Hunt S.D. (1994). "The commitment trust theory of relationship marketing", *Journal of Marketing*. Vol.58, July, pp.20-38.
- Morin, E., & Dortier, J. F. (2016). Penser global. *Sciences Humaines*. (1), 3-3.
- Morin, H., & Laprise, D. (1990). Histoire récente des épidémies de la tordeuse des bourgeons de l'épinette au nord du lac saint-jean (Quebec) : une analyse dendrochronologique. *Canadian Journal of Forest Research*. 20,(1), 1-8.
- Morin, M. (1976). *L'Imaginaire dans l'éducation permanente*. Paris : Gauthier-Villar.
- Morin, M., & Apostolidis, T. (2002). Contexte social et santé. In G.-N. Fisher (Ed.), *Traité de Psychologie de la Santé* (pp. 463-489). Paris: Dunod.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- Moscovici, S. (1963). « Attitudes et opinions ». In *Annual Review of Psychology*. 14, (pp.231-260).
- Moscovici, S. (1969). « Préface », dans C. Herzlich, *Santé et maladie, analyse d'une représentation sociale*. Paris : Mouton.
- Moscovici, S. (1972). « Society and theory in social psychology », dans J. Israel et H. Tajfel (Eds), *The context of social psychology: a critical assessment*. Londres : Academic Press.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1976). Studies in social influence III: Majority versus minority influence in a group. *European Journal of social Psychology*. 6(2), 149-174.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des Minorités actives*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1989). in D. Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 5<sup>e</sup> édition, 1989, p. 80
- Moscovici, S. (1991). La fin des représentations sociales. *Idéologies et représentations sociales*.. 65-84.
- Moscovici, S. (1998). *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (2008). *Psychoanalysis: its image and its public*. Oxford: Polity Press
- Moscovici, S., & Plon, M. (1968). Choix et autonomie du sujet. La théorie de la «réactance» psychologique. *L'année psychologique*. 68(2), 467-490.
- Moscovici, S., & Rivière, A. (1996). *Psychologie des minorités actives*. Presses universitaires de France.
- Moser, G. (2009). *Psychologie environnementale*. Bruxelles: de Boeck.
- Muchielli, A. (2003). *Les motivations*. Paris : Que Sais-Je ? 7<sup>ème</sup> édition.
- Nabi, R. (2002). Anger, fear, uncertainty, and attitudes: A test of the cognitive-functional model. *Communication Monographs*. 69, 3, 204-216.
- Neuman, W., & Lawrence. (1997). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Methods (3rd ed.)*. Boston : Allyn & Bacon.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*. 91, 328-346.
- Nicole Dubois. « Autour de la norme sociale », *Les cahiers psychologie politique* [En ligne], numéro 2, Octobre 2002. URL: <http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1640>
- Parent, C., Beaudry, M., Saint-Jacques, M.-C., Turcotte, D., Robitaille, C., Boutin, M., & Turbide, C. (2008). Les représentations sociales de l'engagement parental du beau-père en famille recomposée. *Enfances, Familles, Générations*, 8. 154-171.

- Parsons, T., & Shils, E. A. (1951). *Toward a general theory of action*. Harvard University Press.
- Peguiron, F. (2002). *Modéliser l'acteur dans le système d'information*. <http://ictei2002.loria.fr/papers/equate.htm/www.loria.fr/~peguiron/VSSST2004.doc>. [En ligne]. Page consultée le 15 avril.
- Pepitone, A. (1976). Toward a normative and comparative biocultural social psychology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 641-653.
- Perrenoud, P. (1996). *La formation continue et le développement des compétences professionnelles*. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teacher/phd\\_main/phd1996/1996\\_27.rtf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teacher/phd_main/phd1996/1996_27.rtf) [en ligne], consulté le 15 avril.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.
- Persons, J. B., Davidson, J., Tompkins, M. A., & Dowd, E. T. (2001). Essential components of cognitive-behavior therapy for depression. Wicklund, R. A. (1974). *Freedom and reactance*. Lawrence Erlbaum.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. In *Communication and persuasion* (pp. 1-24). Springer, New York, NY
- Pez V. (2008). *Programmes de fidélité et réactance psychologique du consommateur : Une étude qualitative exploratoire*, Actes des 13<sup>ème</sup> Journées de Recherche en Marketing de Bourgogne, Dijon.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., García, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Pleau, A. (2013). *Les effets de la judiciarisation en protection de la jeunesse sur l'implication parentale*. Québec : Université Laval, mémoire de maîtrise.
- Pouliot, E. (en cours). *Les représentations sociales de la compétence parentale chez les intervenants sociaux et les juges qui oeuvrent dans un contexte de protection de la jeunesse*. Québec: Université Laval, thèse de doctorat.

- Powell, D. R. (2001). « Visions and Realities of Achieving Partnership: Parent-Teacher Relationships at the Turn of the Century », dans M. von Cranach, W. Doise et G. Mugny (dir.), *Social Representations and the Social Bases of Knowledge*. Lewiston, Hogrefe et Huber, 333-357.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Preacher, K.*
- Quick, B. L., & Considine, J. R. (2008). Examining the use of forceful language when designing exercise persuasive messages for adults: A test of conceptualizing reactance arousal as a two-step process. *Health communication. 23*(5), 483-491.
- Quick, B. L., & Considine, J. R. (2008). Examining the use of forceful language when designing exercise persuasive messages for adults: A test of conceptualizing reactance arousal as a two-step process. *Health communication. 23*(5), 483-49 1.
- Quick, B. L., & Stephenson, M. T. (2007). Further evidence that psychological reactance can be modeled as a combination of anger and negative cognitions. *Communication Research. 34*(3), 255-276.
- Quick, B. L., & Stephenson, M. T. (2007). The Reactance Restoration Scale (RRS): A measure of direct and indirect restoration. *Communication Research Reports. 24*(2), 131-138.
- Quick, B.L., & Stephenson, M.T. (2008). Examining the role of trait reactance and sensation seeking on reactance-inducing messages, reactance, and reactance restoration. *Human Communication Research. 34*, 3, 448-476.
- Quivy, R., & Van Campenhout, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Rains, S.A., & Turner, M. (2007). Psychological reactance and persuasive health communication: A test and extension of the intertwined model. *Human Communication Research. 33*, 2, 241-269.

- Rateau, P. (1995). Le noyau central des représentations sociales comme système hiérarchisé. Une étude sur la représentation du groupe. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*.
- Rateau, P., & Monaco, G. L. (2013). La Théorie des Représentations Sociales : orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *CES Psicología*. 6(1), 1-21.
- Reno, R. R., Cialdini, R. B., & Kallgren, C. A. (1993). The transsituational influence of social norms. *Journal of Personality and Social Psychology*. 64, 104-112.
- Reuchlin, M. (1992). *Introduction à la recherche en psychologie*. Paris : Nathan.
- Revue électronique de Psychologie Sociale, 2007, N°1, pp. 9-18PAGE 18
- Rey, A. (1997). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Rhodewalt, F. & Davison, J. (1983). Reactance and the coronary-prone behavior pattern: the role of self-attribution in responses to reduced behavioral freedom, *Journal of personality and social psychology*. 44, 1, 220-228.
- Richins, M.L. (1991). Social comparison and the idealized images of advertising, *Journal of consumer research*, 18, 1, 71-83.
- Rimal, R.N., & Real, K. (2003). *Understanding the influence of perceived norms on behaviors*. Communication Theory, 13(2), 184-203.
- Ringold, D. J. (1988), *Consumer response to product withdrawal: the reformulation of Coca-Cola*, *Psychology & Marketing*. 5, 3, 189–210.
- Ringold, D. J. (1988). Consumer response to product withdrawal: the reformulation of Coca-Cola. *Psychology & Marketing*. 5, 3, 189–210.
- Ringold, D. J. (2002). Boomerang effects in response to public health interventions: some unintended consequences in the alcoholic beverage market, *Journal of Consumer Policy*, 25, 1, 27-63.

- Rosenberg, M. J. (1965). When dissonance fails: On eliminating evaluation apprehension from attitude measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1, 28-42.
- Rossi, J. P. (1991). *La recherche en psychologie (Domaines et méthodes)*. Paris : Bordas.
- Rouquette, M. L. (1997). *La chasse à l'immigré : violence, mémoire et représentations*. Bruxelles : Mardaga.
- Rouquette, M. L. et Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Roussel, P. (2000). *La motivation au travail : Concepts et théories*. Toulouse : LIRHE.
- Roussiau, N. (dir.). (2001). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : In Press.
- Roussiau, N., & Bonardi, C. (eds.). (2001). *Les représentations sociales : Etat des lieux et perspectives*. Liège : Mardaga.
- Roux, D. (2007). La résistance du consommateur : proposition d'un cadre d'analyse. *Recherche et applications en marketing*. 22, 4, 59-80.
- Rovanet, H., Bernard, J. M., & Leroux, B. (1990). *Statistique en sciences humaines : analyse inductive des données*. Paris : Dunod.
- Seca, C. P. (1994). Sur les relations entre représentations sociales, pratiques socio-culturelles et comportement. *Papers on social representations*. 3, 40-46.
- Seca, J. M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- Seemann, E., Buboltz, W., Thomas, A., Soper, B. & Wilkinson, L. (2005). Normal personality variables and their relationship to psychological reactance, Individual Differences. Research. 3, 2, 88-98.
- Seemann, E.A., Carroll, S.J., Woodard A. & Mueller, M.L. (2008). The type of threat matters: Differences in similar magnitude threats elicit differing magnitudes of psychological reactance, *North American Journal of Psychology*. 10, 3, 583-594.

- Seibel, C., & Dowd, E. (2001). Personality characteristics associated with psychological reactance, *Journal of Clinical Psychology*. 57, 7, 963-969.
- Seltzer, B., & Sherwin, I. (1983). A comparison of clinical features in early-and late-onset primary degenerative dementia: one entity or two? *Archives of neurology*. 40(3), 143-146.
- Shen, L. (2010). Mitigating Psychological Reactance: The Role of Message-Induced Empathy in *Persuasion*, *Human Communication Research*. 36, 3, 397-422.
- Shen, L., & Dillard, J.P. (2005). Psychometric properties of the Hong psychological reactance scale. *Journal of personality assessment*. 85, (1), 74-81.
- Shen, L., & Dillard, J.P. (2007). The influence of behavioral inhibition/approach systems and message framing on the processing of persuasive health messages. *Communication Research*. 34, 4, 433-467.
- Sherif, M. (1936). *The psycholgy of social norms*. New York: Harper.
- Sheth, J., N. & Parvatiyar. A. (1995). “Relationship Marketing in Consumer Markets: Antecedents and Consequences”. *Journal of the Academy of Marketing Science*. pp.255-271.
- Shultz, A.R. (1979). A calorimetric study of acrylate photopolymerization. *Journal of Polymer Science : polymer physics*. Edition, 17(12), 2059-2075.
- Sillamy, N. (1989). *Dictionnaire de psychologie Sociale*. Paris : Larousse.
- Sillamy, N. (1996). *Dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Sillamy, N. (1997). *Dictionnaire de la psychologie*. Paris: Larousse – Bordas.
- Simard, G. (1989). *La méthode Focus Group : animer, planifier, évaluer l'action*. Laval : Mondia.
- Simon, L., Greenberg, J., & Brehm, J. (1995). Trivialization: The forgotten mode of dissonance reduction. *Journal of Personality and Social Psychology*. 68, 247-260.

- Singéry, J. (1994). « Représentations sociales et projet de changement technologique en entreprise », dans J.-C. Abric (Ed), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 179-216). Paris : Presses universitaires de France.
- Smith, E. E. (1961). The power of dissonance techniques to change attitudes. *The Public Opinion Quarterly*, 25(4), 626-639.
- Smith, J. R., & Louis, W. R. (2008). Do as we say and as we do: The interplay of descriptive and injunctive group norms in the attitude-behaviour relationship. *British Journal of Social Psychology*. 47, 647-666.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*. 60, 570-585.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*. 70, 321-335.
- Staub, E. (1972). Instigation to goodness : The role of social norms and interpersonal influence. *Journal of Social Issues*, 28, 131-150.
- Steele, C. M. (1988). The Psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 261-302). New York, NY: Academic Press.
- Stewart, D. W., & Martin, I. M. (1994). Intended and unintended consequences of warning messages: A review and synthesis of empirical research. *Journal of Public Policy & Marketing*. 13, 1, 1-19.
- Stock , P. G. (2014). Clinical practice guideline for the management of chronic kidney disease in patients infected with HIV: 2014 update by the HIV Medicine Association of the infectious diseases Society of America. *Clinical infectious diseases*, 59(9), e96-138.

- Stone, J., & Cooper, J. (2001). A Self-Standards Model of Cognitive Dissonance. *Journal of Experimental Social Psychology*. 37, 228-243.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tajfel, H. (1981). Human group and social categories: *Studies in social psychology*. Cup Archive.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings*. Wiley-Interscience.
- Taylor, S., & Todd, P. A. (1995). «Understanding information Technology usage: A test of competing models». *Information Systems Research*. 6, (pp.144-176).
- Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York : Wiley.
- Tsafack, G. (1998). *Ethique et déontologie de l'éducation*. Harmattan.
- Tsala Tsala, J. Ph. (2006). *La psychologie telle quelle : perspective africaine*. Yaoundé : Presses de l'Université Catholique d'Afrique Centrale.
- Tyrilk, M., & Macek, P. (2002). « La compréhension des représentations sociales à l'aide du dialogue », dans C. Garnier et W. Doise (Eds), *Les représentations sociales : balisage du domaine d'études*. Montréal : Les Éditions Nouvelles.
- Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- Valence, A., & Roussiau, N. (2014). Le rôle de l'implication et des systèmes de croyances au sein des représentations sociales. *Psychologie française*. 59(4), 301-315.
- Vas, A., & Vande Velde, B. (2000). «La résistance au changement revisité du top management à la base: une étude exploratoire ». In IX<sup>ème</sup> Conférence Internationale de management stratégique. (AIMS, 2000).
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*. 405, 203-209.

- Vergès, P. (2001). L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 537-561.
- Vergès, P. 2001. L'analyse des représentations sociales par questionnaire. In: *Revue française de sociologie*. [www.persee.fr/rfsoe\\_0035-2969\\_2001\\_num\\_42\\_3\\_5373](http://www.persee.fr/rfsoe_0035-2969_2001_num_42_3_5373).
- Voirol, V. (2005). *Les compétences professionnelles globales* (<http://www.socio.uqam.ca/default.aspx?pId=196>). [en ligne]. Consulté le 15Decembre.
- Von Cranach, M. (1992). « The Multi-level Organisation of Knowledge and Action : An Integration of Complexity », dans M. von Cranach. M. Doise, W. et G. Mugny (dir.), *Social Representations and the Social Bases of Knowledge*. Lewiston, Hogrefe et Huber, 10-22.
- Vroom, V. H. ( 1964). *Work and motivation*. New York, John Wiley and Sons.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review*. 92, 548-573.
- White, G. L., & Zimbardo, P. G. (1980). The effects of threat of surveillance and actual surveillance on expressed opinions toward marijuana. *The Journal of Social Psychology*. 111(1), 49-61.
- Wicklund, R. A. (1974). *Freedom and reactance*. Lawrence Erlbaum.
- Wicklund, R. A., & Brehm, J. W. (1968). «Attitude change as a function of felt competence and threat to attitudinal freedom». *Journal of Experimental Social Psychology*. 4, (pp.64-75).
- Wilde, G. J. (1993). Effects of mass media communications on health and safety habits: an overview of issues and evidence. *Addiction*. 88, 7, 983-996.
- Witte, K. (1992). Putting the fear back into fear appeals: The extended parallel process model. *Communications Monographs*. 59, 4, 329-349.
- Witte, K., & Allen, M. (2000), A meta-analysis of fear appeals: Implications for effective public health campaigns. *Health Education and Behavior*. 27, 5, 591-615.

- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Education Psychology, 96*, 236–50.
- Worchel, S., & Brehm, J. W. (1970). Effect of threats to attitudinal freedom as a function of agreement with the communicator. *Journal of Personality and Social Psychology, 14*(1), 18.
- Wright, R.A., Wadley, V.G., Danner M., & Phillips, P. N. (1992). Persuasion, reactance, and judgments of interpersonal appeal, European. *Journal of Social Psychology, 22*, 1, 85-91.
- Yao, F. Y., Terrault, N. A., Freise, C., Maslow, L., & Bass, N. M. (2001). Lamivudine treatment is beneficial in patients with severely decompensated cirrhosis and actively replicating hepatitis B infection awaiting liver transplantation: a comparative study using a matched, untreated cohort. *Hepatology, 34*(2), 411-416.
- Yzerbyt, V. Y. & Corneille, O. (1994). *Textes de bases en sciences sociales : la persuasion*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Zajonc, R. (1967). *Psychologie sociale expérimentale*. Paris : Dunod.
- Zusho, A., Pintrich, P. R., & Coppola, B. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of a Science Education, 25*, 1081–1094.



**ANNEXES**

Annexe A : Questionnaire d'exploration

Annexe B : Questionnaire de catégorisation

Annexe C : Questionnaire de mise en cause

Annexe D : Questionnaire d'implication

Annexe E : Le statut du fonctionnaire à la fonction publique

Annexe A : Questionnaire d'exploration

Bonjour mesdames et messieurs,

Dans le cadre de recherche en vue de la rédaction de ma thèse phd, nous vous prions d'apporter votre contribution en nous accordant le temps de répondre à notre entretien. Nous vous garantissons la confidentialité des réponses.

1 Selon toi que signifie formation continue

.....  
.....  
.....

2 Penses tu qu'un instituteur en fonction doit mettre son directeur au courant de son inscription à l'Université ? justifies ta réponse

.....  
.....  
.....

3 Comment réagit votre chef lorsque vous voulez vous absenter pour suivre votre formation

.....  
.....

4 Penses tu qu'un instituteur en fonction doit mettre ses collègues au courant de son inscription à l'Université ? justifies t réponse.....

.....

5 Vos collègues sont-ils au courant du fait que vous suivez une formation continue à l'université? Justifies ta

réponse.....  
.....  
.....

6 Comment réagissent vos collègues lorsque vous voulez vous absenter pour suivre votre formation

.....  
.....

7 Penses tu qu'un instituteur en fonction doit prendre une retraite anticipée ou une mise en disponibilité pour poursuivre ses études à l'Université ? justifies ta réponse

.....  
.....  
.....

8 Qu'est ce qui peut amener un instituteur en fonction à poursuivre des études à l'université

.....  
.....  
.....

9 Quelles difficultés peut rencontrer un instituteur durant cette formation alors qu'il exerce une fonction en outrepassant les instructions de son chef hierrarchique ?

.....  
.....  
.....

10 Et comment peut-il pallier à ces difficultés ?

.....  
.....  
.....

## Annexe B : Questionnaire de catégorisation

Bonjour mesdames et messieurs,

Dans le cadre de cette recherche en vue de la rédaction de ma thèse de doctorat, Nous vous prions d'apporter votre contribution en répondant aux questions que je vais vous poser. Je vous garantis la confidentialité de vos réponses.

1-Voici une liste de 15 phrases souvent utilisées pour qualifier la formation continue ou la poursuite des études à l'université par les instituteurs. Attribue une note de +2 aux 3 phrases qui correspondent le plus à cette situation. Parmi les 12 restantes attribuez une note de -2 aux trois phrases qui correspondent le moins à cette situation. Parmi les 9 restantes attribuez la note +1 aux trois phrases qui correspondent encore mieux et -1 à 3 phrases qui correspondent encore moins à cette situation.

- A- elle permet d'enseigner à l'université
- B- elle permet de participer aux conférences et colloques au niveau national
- C- elle permet d'être socialement respectable
- D- elle permet d'atteindre son rêve
- E- elle permet de postuler aux postes de nomination
- F- elle permet d'avoir l'estime de soi
- G- elle permet d'accroître la confiance en soi
- H- elle permet d'être responsable
- I- elle permet d'acquérir la performance
- J- elle permet d'être fiable

K- elle permet de participer aux conférences et colloques au niveau international

L- elle permet de faciliter les nominations

M- elle permet d'être intellectuel

N- elle permet d'être reclassé

O- elle permet d'avoir une bonne rémunération

2-Voici une liste de raisons pour lesquelles un instituteur ne voudrait pas informer son chef et ses collègues du suivi des études à l'université. Attribue une note de +2 aux 3 raisons qui correspondent le plus à cette situation. Parmi les 12 restantes attribuez une note de -2 aux trois raisons qui correspondent le moins à cette situation. Parmi les 9 restantes attribuez la note +1 aux trois raisons qui correspondent encore mieux et -1 à 3 raisons qui correspondent encore moins à cette situation.

A- l'hypocrisie

B- les coups bas

C- les jalousies

D- la trahison

E- les haines

F- les conflits

G- le chantage

H- les sanctions

I- les affectations disciplinaires

J- les complexes

K- la suspension du salaire

L- les pressions

M- la retraite anticipée

N- le mauvais cœur

O- le dénigrement

3-Voici une liste de 15 stratégies souvent utilisées par les instituteurs qui n'ont pas reçu d'autorisation de la hiérarchie pour poursuivre les études à l'université. Attribue une note de +2 aux 3 stratégies qui correspondent le plus à cette situation. Parmi les 12 restantes attribuez une note de -2 aux trois stratégies qui correspondent le moins à cette situation. Parmi les 9 restantes attribuez la note +1 aux trois stratégies qui correspondent encore mieux et -1 à 3 stratégies qui correspondent encore moins à cette situation.

A- ils payent certaines personnes pour les remplacer afin d'obtenir des permissions de sortie

B- ils utilisent des mensonges pour obtenir des permissions de sortie

C- ils utilisent prétextes pour obtenir des permissions de sortie

- D- ils utilisent la compensation pour obtenir des permissions de sortie
- E- ils utilisent les pots de vin pour obtenir des permissions de sortie
- F- ils utilisent la corruption pour obtenir des permissions de sortie
- G- ils utilisent les cadeaux pour obtenir des permissions de sortie
- H- ils utilisent l'humilité et la courtoisie pour obtenir des permissions de sortie
- I- ils utilisent la courtoisie pour obtenir des permissions de sortie
- J- ils utilisent la désertion pour obtenir des permissions de sortie
- K- ils utilisent le trafic d'influence pour obtenir des permissions de sortie
- L- Ils utilisent la courbette pour obtenir des permissions de sortie
- M- Ils confient la classe à certains de leur collègues afin d'obtenir des permissions de sortie
- N- ils laissent les élèves se surveiller pour suivre leurs études à l'université
- O- ils profitent des heures de pause pour s'éclipser

#### Annexe C : Questionnaire de mise en cause

Bonjour mesdames et messieurs,

Dans le cadre de cette recherche en vue de la rédaction de ma thèse de doctorat, Nous vous prions d'apporter votre contribution en répondant aux questions que je vais vous poser. Je vous garantis la confidentialité de vos réponses.

Sexe ..... Age.....

Sur une échelle ayant pour modalité de réponse

- tout à fait (très) en accord
- en accord
- je ne sais pas
- tout à fait (très) en désaccord
- en désaccord

Pour chacune des affirmations suivantes attribuez la réponse que vous estimez lui correspondre parmi les suivantes :

- 1- Les instituteurs affirment que la formation continue ne permet d'être reclassés à la fonction publique.....
- 2- Les instituteurs affirment que la formation continue ne permet pas d'avoir une forte estime de soi.....
- 3- 2- Les instituteurs affirment que la formation continue ne permet pas de postuler à de postes supérieurs.....
- 4- Les instituteurs voudraient informer leur chef et collègues du suivi de leur formation à l'université pour des raisons de conflits.....

5-Les instituteurs voudraient informer leur chef et collègues du suivi de leur formation à l'université pour des raisons de jalousie .....

6- Les instituteurs voudraient informer leur chef et collègues du suivi de leur formation à l'université pour des raisons d'affectation disciplinaire.....

7-Les instituteurs qui n'ont pas d'autorisation de la hiérarchie pour poursuivre les études à l'université n'utilisent pas la corruption comme stratégie de formation.....

8-Les instituteurs qui n'ont pas d'autorisation de la hiérarchie pour poursuivre les études à l'université n'utilisent pas les mensonges comme stratégie de formation.....

9-Les instituteurs qui n'ont pas d'autorisation de la hiérarchie pour poursuivre les études à l'université n'utilisent pas les courbettes comme stratégie de formation.....

#### Annexe D : Questionnaire d'implication

Bonjour mesdames et messieurs,

Dans le cadre de cette recherche en vue de la rédaction de ma thèse de doctorat, Nous vous prions d'apporter votre contribution en répondant aux questions que je vais vous poser. Je vous garantis la confidentialité de vos réponses.

Sexe ..... Age.....

Sur une échelle ayant pour modalité de réponse

- tout à fait en (très) accord

- en accord

-je ne sais pas

- tout à fait (très) en désaccord

- en désaccord

Pour chacune des affirmations suivantes attribuez la réponse que vous estimez lui correspondre parmi les suivantes et donnez une explication à votre choix

#### **QUESTIONS SUR LES OPINIONS**

1 Certains enseignants se forment en à l'université sans avoir pris la retraite anticipée ou une mise en disponibilité

.....  
.....

2 Certains enseignants se forment à l'université sans informer leur directeur.....  
.....

3 les gens disent que la formation continue à l'université permettent aux enseignant d'acquérir des compétences.....  
.....

### **QUESTIONS SUR LES STEREOTYPES**

4 les gens affirment qu'avoir de grands diplômes à l'université permet à l'individu d'avoir un estime en soi très élevé  
.....  
.....

5 les gens affirment que ceux qui ont de grands diplômes sont très respectés dans leur milieu de vie.....  
.....

6 les gens affirment que ceux qui ont de grands diplômes ont ou auront beaucoup d'argent (ce sont des bourgeois ou futurs bourgeois

### **QUESTIONS SUR LES ATTITUDES**

7 certains enseignants affirment que les normes relatives à la formation continue des instituteurs sont trop sont rigides, les individus  
.....  
.....

8 les gens disent que certains enseignants de l'école primaire se forment en cachette à l'Université.....  
.....

9 les gens disent que les enseignants ne respectent pas souvent les normes de réglementation pour suivre les cours à l'université  
.....  
.....

### **QUESTIONS SUR LES CROYANCES**

10 les gens affirment qu'avoir de grands diplômes à l'université permet à l'individu d'être connu à l'international à travers les colloques et conférences  
.....  
.....

11 les gens disent que la formation continue à l'université permet aux enseignants d'être reclassés à la fonction publique  
.....  
.....

12 les gens disent que la formation continue à l'université peut faciliter les nominations  
.....  
.....

### **QUESTIONS SUR LES PREJUGES**

13 les gens disent que la formation continue à l'université permet d'enseigner dans les Universités.....  
.....

14 les gens disent que la formation continue à l'université peut permettre de devenir aussi un enseignant des universités  
.....  
.....

15 les gens affirment qu'avoir de grands diplômes permet à l'individu de prendre confiance en lui  
.....  
.....

16 Avez-vous respecté les normes (à savoir prendre une retraite anticipée ou une mise en disponibilité) pendant votre formation ?

-oui

- non

Pourquoi ?.....

Annexe E : Le statut du fonctionnaire

## TABLE DE MATIERES

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>i</b>
<b>DEDICACE</b> .....	<b>ii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>iii</b>
<b>LISTE DE FIGURES</b> .....	<b>iv</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>vi</b>
<b>LISTE DES ABREVIATIONS</b> .....	<b>viii</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>x</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>xii</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	<b>1</b>
0-1 Contexte de l'étude .....	2
0-2 PROBLEMATIQUE.....	9
0-3 OBJECTIFS DE L'ETUDE .....	20
0-3-1 Objectif général.....	20
0-4 PERTINENCE DE L'ETUDE .....	21
0-5 INTERET DE L'ETUDE .....	22
0-5-1 Intérêt scientifique.....	22
0-5-2 Intérêt social.....	25
0-6 TYPE D'ETUDE .....	25
0-7 DELIMITATION DE L'ETUDE .....	26
<b>I- CADRE THEORIQUE</b> .....	<b>27</b>

I-1 DEFINITION DES CONCEPTS .....	28
La représentation sociale .....	28
Formation continue.....	30
Formation .....	30
Instituteur.....	31
Réactance .....	31
Norme .....	32
1-2 REVUE DE LA LITTERATURE .....	33
1-2-1 NOTION DE FORMATION CONTINUE .....	33
1-2-1-1 Historique et évolution .....	33
1-2-1-2 Caractéristiques de la formation continue .....	34
Idée d'apprentissage .....	34
Inscription avec précision dans le temps .....	35
Processus de communication .....	35
Institutionnalisation, l'intervention et projet d'action volontaire .....	35
1-2-1-3 Fondements de la formation continue .....	36
Fondements socio pédagogiques.....	36
Fondements psychopédagogiques .....	37
Formation : un système interactif.....	37
Formation comme logique de transformation.....	37
Formation comme théorie de l'inachèvement.....	38
Andragogie.....	38
1-2-1-4 Contribution de la formation continue des enseignants au développement de leurs compétences professionnelles .....	38
Compétences pouvant être construite en formation continue .....	39
1-2-2 NORMES SOCIALES .....	48
1-2-3 Conscience professionnelle .....	54
Conscience dans le contexte professionnel.....	55
1-2-3-1 Nature et valeur Morale de la conscience professionnelle .....	56
1-2-3-1-1 Conscience psychologique .....	56
1-2-3-1-2 Conscience morale .....	56
1-2-3-2 Conscience professionnelle et responsabilité sociale de l'enseignant.....	56
1-2-3-2-1 Responsabilité de l'enseignant devant l'élève .....	57
1-2-3-2-2 Responsabilité de l'enseignant devant la société .....	57

1-2-3-2-3	<i>Responsabilité de l'enseignant devant l'humanité toute entière</i> .....	57
1-2-3-2-4	<i>Responsabilité de l'enseignant devant la société</i> .....	58
1-2-3-2-5	<i>Responsabilité de l'enseignant devant l'humanité toute entière</i> .....	58
1-3	THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES.....	60
1-3-1	Historique du concept.....	61
Au XIX siècle	.....	61
Au XX siècle	.....	61
1-3-2	Caractéristiques et fonctions des représentations sociales .....	62
1-3-2-1	Caractères fondamentaux d'une représentation sociale .....	62
1-3-2-2	Fonctions des représentations sociales .....	63
1-3-3	Fonctionnement et élaboration des représentations sociales .....	64
1-3-3-1	Objectivation.....	64
1-3-3-2	Ancrage.....	65
1-3-4	Evolution et transformation des représentations sociales.....	65
1-3-4-1	Noyau central .....	66
1-3-4-2	Eléments périphériques.....	67
1-3-5	Eléments de la représentation sociale .....	68
1-3-5-1	Attitudes.....	69
1-3-5-2	Croyances.....	70
1-3-5-3	Idées reçues, clichés, préjugés, stéréotypes .....	71
1-3-5-4	Opinions.....	73
1-3-6	Hétérogénéité des représentations sociales .....	73
1-3-6-1	Modèles d'étude des représentations sociales.....	74
1-3-6-2	Modèle structural.....	75
1-3-7	Système central et le système périphérique .....	75
1-3-7-1	Questions de recherche sur le modèle structural.....	78
1-3-8	Modèle socio dynamique : les principes générateurs de prise .....	de
position	.....	81
1-3-9	Représentations sociales et pratiques sociales .....	82
1-3-9-1	Rationalisation .....	85
1-3-9-2	Transformation.....	87
1-3-9-3	Système de communication .....	88
1-3-9-4	Quelques travaux sur les représentations sociales en rapport avec les pratiques .....	90

1-3-9-4-1 Travaux de Florent L'heureux, Gregory Lo Monaco et Christian Guimelli en en 2001 : <i>Entre Représentations Sociales et Intentions de Pratiques : l'Implication</i> .....	90
Méthode.....	90
Participants .....	90
Procédure et Matériels .....	91
Hypothèses .....	94
Analyses de Régressions et conclusion.....	95
1-3-9-4-2 Travaux des Dany Boulanger, François Larose and Yves Couturier (2011) : <i>La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : les pratiques professionnelles et les représentations sociales</i> .....	96
1 -3-10 Représentations sociales et capital humain .....	97
Historique .....	98
Fonctionnement de la théorie du capital humain.....	100
Rôle du capital humain .....	100
Conséquences pour l'action des gouvernements .....	101
Capital humain, un investissement nécessaire dans la société du savoir .....	101
Inégalité des revenus, une condition de l'investissement dans son capital humain.....	102
Insertion théorique du capital humain dans la recherche .....	104
1-3-11 Représentations sociales et motivation .....	105
Motivation .....	105
Motivation au travail.....	106
Résultats attendus .....	107
Résultats obtenus et satisfaction .....	107
Satisfaction et motivation.....	107
Satisfaction et performance .....	108
Insertion théorique de la motivation .....	108
1-3-12 Théorie des représentations sociales et l'acteur et le système.....	109
Historique .....	109
Principes .....	109
Méthode d'observation .....	110
Notions clés de l'analyse stratégique .....	111
Pouvoir .....	111
Zone d'incertitude.....	112

Concept de stratégie et d'enjeu.....	112
Système d'action concret .....	113
Relation entre Pouvoir, Incertitude et Système d'action concret .....	114
Analyse stratégique.....	114
Stratégie de l'acteur .....	115
Grille d'analyse stratégique.....	116
Insertion théorique de l'acteur stratégique.....	117
1-3-13 Représentations sociales et la dissonance cognitive .....	118
Cognition, unité élémentaire de la théorie et types de relations cognitives .....	118
Objet et thème central de la théorie .....	119
Modes de réduction de la dissonance cognitive .....	120
1-3-14 Théorie de la résistance individuelle ou la réactance .....	121
1-3-14-1 Réactance psychologique et articulation psychologique .....	126
1-3-14-2 Réactance comme motivation intra-individuelle .....	127
1-3-14-3 Réactance comme différenciation interindividuelle.....	128
1-3-14-4 Réactance comme différenciation intergroupes .....	129
1-3-14-5 Réactance comme fonctionnement idéologique.....	130
1-3-14-6 Menace perçue de liberté.....	132
1-3-14-7 Restauration de cette liberté.....	133
1-3-14-8 Réactance situationnelle ou dispositionnelle .....	134
1-3-14-9 Mesure possible de la réactance situationnelle via le « modèle .     entrecroisé de la réactance » .....	135
1-3-14-10 Problème de mesure du construit .....	135
1-3-14-11 Présentation du modèle de Dillard et Shen (2005).....	136
1-3-14-12 Intérêt du modèle entrecroisé de la réactance et amélioration possible .....	139
1-3-15 Travaux de Hajer Ben Lallouna Hafsia et Rim El Fray Laouiti (2012): Réactance psychologique des consommateurs face aux programmes de fidélisation : cas des cartes de fidélité dans la distribution.....	140
<i>Cadre théorique de la recherche et génération des hypothèses .....</i>	142
<i>Réactance psychologique et programmes de fidélisation.....</i>	142
<i>Déterminants de la réactance psychologique vis-à-vis des programmes de fidélisation.....</i>	142
<i>Valeur perçue des programmes de fidélisation.....</i>	143
<i>Caractéristiques individuelles des consommateurs .....</i>	143
<i>Effets de la réactance psychologique face aux programmes de fidélisation .....</i>	145

<i>Intention de réachat</i> .....	145
<i>Bouche-à-oreille négatif</i> .....	145
<i>Confiance</i> .....	146
<i>Méthodologie de l'étude empirique</i> .....	147
<i>Choix de la carte de fidélité « wafa » de Carrefour</i> .....	147
<i>Méthode de collecte des données</i> .....	148
<i>Méthode d'échantillonnage</i> .....	148
<i>Opérationnalisation des variables de recherche</i> .....	148
<i>Résultats et implications managériales</i> .....	148
<i>Dimensionnalité et cohérence interne des facteurs</i> .....	148
<i>Analyse Factorielle Confirmatoire et ajustement du modèle</i> .....	149
<i>Tests des hypothèses</i> .....	149
<i>Discussion des résultats et implications managériales</i> .....	149
<i>Conclusion</i> .....	154

## **II- CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE..... 155**

2-1 CADRE METHODOLOGIQUE.....	156
2-1-1 Méthodologie.....	156
2- 1-2 Conceptualisation de l'étude.....	157
2- 1-3 Planification.....	158
2- 1-3-1 Formulation des questions de recherche.....	158
2-1-3-2 Cadre conceptuel.....	158
2-1-3-3 Questions de recherche.....	158
2-1-3-4 Choix méthodologiques envisagés.....	159
2-1-4 Recherche pilote ou pré-enquête et objet de l'étude.....	160
2-1-5 Hypothèses et variables.....	163
2-1-5-1 Hypothèses.....	163
2-1-5-1-1 Hypothèse générale et ses variables.....	163
2-1-5-1-1-1 Opérationnalisation de l'hypothèse générale.....	164
2-1-5-1-1-2 Opérationnalisation de la variable indépendante.....	164
2-1-5-1-1-3 Opérationnalisation de la variable dépendante.....	165
2-1-5-1-2 Hypothèses de recherche.....	165
2-1-6 Présentation du site de recherche.....	167
2-1-6-1 Présentation de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines.....	168

2-1-6-2 Structure de la Faculté des Arts Lettres et Sciences Humaines .....	168
2-1-6-2 Présentation de la Faculté des Sciences de l'éducation.....	170
2-1-6-2 Structure de la Faculté des Sciences de l'Education .....	170
2-1-7 Echantillonnage .....	171
2-1-8 Type d'étude .....	171
2-1-8-1 Méthode qualitative .....	171
2-1-8-2 Méthode qualitative .....	174
2-1-9 Corpus de l'analyse .....	174
2-1-9-1 Méthode de collecte des données .....	174
2-1-9-2 Entretiens .....	174
2-1-9-3 Analyse de contenu .....	175
2-1-9-3-1 Types d'analyse de contenu .....	176
2-1-10 Instrument de recherche .....	177
2-1-10-1 Guide d'entretien.....	177
2-1-10-2 Questionnaire .....	178
2-1-11 Population de recherche .....	179
2-1-12 Difficultés rencontrées pendant la recherche.....	181
2-2 PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS .....	181
2-2-1 Présentation et analyse des résultats de la première étude .....	181
2-2-1-1 Objectif de la première étude.....	182
2-2-1-2 Etude du noyau central de la représentation sociale de la formation continue.....	183
2-2-1-3 Objectif de la première étude.....	184
2-2-1-4 Instruments de recherche .....	184
2-2-1-5 Population de recherche.....	186
2-2-1-6 Echantillonnage et échantillon .....	186
2-2-1-7 Passation des questionnaires .....	186
2-2-1-8 Difficultés rencontrées.....	186
2-2-1-9 Présentation des résultats issus de la recherche pilote .....	186
2-2-1-9-1 Sexe s des répondants .....	186
2-2-1-9-2 Age des répondants.....	187
2-2-1-9-3 Niveau d'étude des répondants .....	188
2-2-1-9-4 Religion .....	189
2-2-1-9-5 Signification de la formation continue.....	190
2-2-1-9-6 De la mise au courant du chef de la formation .....	191

2-2-1-9-7	<i>De la prise de la mise en disponibilité ou de la retraite anticipée</i> .....	192
2-2-1-9-8	<i>Raisons qui amènent un instituteur en fonction à poursuivre les études à l'université</i> .....	193
2-2-1-9-9	<i>Difficultés rencontrées par un instituteur durant cette formation</i> .....	195
2-2-1-9-10	<i>Méthodes de résolution des difficultés rencontrées</i> .....	196
2-2-1-10	<i>Présentation et analyse des données issues de la recherche des éléments saillants de la représentation sociale de la formation continue, des raisons de la non information des chefs et collègues et des stratégies utilisées</i> .....	197
2-2-1-10-1	<i>Présentation et analyse des éléments saillants</i> .....	198
2-2-1-10-2	<i>Éléments saillants de la formation continue</i> .....	198
2-2-1-10-3	<i>Éléments saillants de la non information des chefs hiérarchiques et collègues par rapport au fait de suivre la formation continue</i> .....	202
2-2-1-10-4	<i>Éléments saillants de la représentation sociale des stratégies utilisées pour suivre les enseignements à l'université</i> .....	207
2-2-1-12	<i>Analyse de contenu des textes de régulation de la formation continue</i> .....	211
2-2-1-12-1	<i>Emetteur</i> .....	212
2-2-1-12-2	<i>Contenu des textes</i> .....	212
2-2-1-12-3	<i>Destinataire des textes</i> .....	212
2-2-1-12-4	<i>Présentation de l'analyse des textes</i> .....	212
2-2-1-12-5	<i>Résultat</i> .....	213
2-2-3	<i>Présentation et analyse des résultats de la deuxième étude</i> .....	215
2-2-3-6	<i>Présentation des résultats issus des différentes enquêtes</i> .....	216
2-2-3-6-1	<i>Détermination du noyau central de la représentation sociale de la formation continue, des raisons de non information des chefs et collègues et des stratégies utilisées pendant la formation continue selon la Méthode de Mise En Cause de Moliner (1992)</i> .....	216
2-2-3-6-1-1	<i>Noyau central de la formation continue</i> .....	217
2-2-3-6-1-2	<i>Noyau central de la non information des chefs et collègues</i> .....	218
2-2-3-6-1-3	<i>Noyau central des stratégies utilisées pendant la formation</i> .....	220
2-2-3-6-2	<i>Résultats issus de l'analyse qualitative</i> .....	224
2-2-3-6-2-1	<i>Sexe des enquêtés</i> .....	225
2-2-3-6-2-2	<i>Age des répondants</i> .....	225
2-2-3-6-2-3	<i>Niveau d'étude des répondants</i> .....	226
2-2-3-6-2-4	<i>Religion des répondants</i> .....	227
2-2-3-6-2-5	<i>De la mise en disponibilité et de la retraite anticipée</i> .....	228
2-2-3-6-2-6	<i>De l'information du supérieur hiérarchique pendant la formation</i> ...	230

2-2-3-6-2-7 Avis des répondants sur les compétences acquises pendant la formation continue.....	232
2-2-3-6-2-8 Avis des répondants sur l'affirmation des gens selon laquelle avoir de grands diplômes à l'université permet à l'individu d'avoir un estime en soi très élevé.....	234
2-2-3-6-2-9 Avis des répondants selon les affirmations des gens qui soutiennent que grands diplômes sont très respectés dans leur milieu de vie	235
2-2-3-6-2-10 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle ceux qui ont de grands diplômes ont ou auront beaucoup d'argent.....	237
2-2-3-6-2-11 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle les normes relatives à la formation continue des instituteurs ((retraite anticipée et mise en disponibilité) sont trop sont rigides. ....	238
2-2-3-6-2-12 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle certains enseignants de l'école primaire se forment en cachette à l'Université .....	239
2-2-3-6-2-13 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle les enseignants ne respectent pas souvent la réglementation (prendre une mise en disponibilité ou une retraite anticipée) pour suivre les cours à l'université .....	240
2-2-3-6-2-14 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle avoir de grands diplômes à l'université permet à l'individu d'être connu à l'international à travers les colloques et conférences.....	242
2-2-3-6-2-15 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle la formation continue à l'université permet aux enseignants d'être reclassés à la fonction publique .....	243
2-2-3-6-2-16 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle la formation continue à l'université peut faciliter les nominations .....	244
2-2-3-6-2-17 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle la formation continue à l'université permet d'enseigner dans les universités .....	245
2-2-3-6-2-18 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle la formation continue à l'université peut permettre de devenir aussi un enseignant des universités.....	246
2-2-3-6-2-19 Avis des répondants sur l'affirmation selon laquelle avoir de grands diplômes permet à l'individu d'avoir confiance en soi .....	247
2-2-3-6-2-20 Avis des répondants sur le respect des normes en vigueur .....	248
2-2-3-7 Grille d'analyse des entretiens .....	248
2-2-3-8 Analyse synthétique des discours.....	250
2-2-3-9 Grille thématique d'analyse des hypothèses .....	251
2-2-3-10 Test des hypothèses selon le khi carré.....	255
2-2-3-10-1 <i>Test de la première hypothèse de recherche 1 (H<sub>R1</sub>) : le rejet des normes qui régissent la formation continue est sous tendue à ses opinions. ....</i>	255

2-2-3-10-2 Test de la deuxième hypothèse de recherche 2 (HR2) les attitudes développées vis-à-vis de la formation continue entraînent le rejet des normes en vigueur .....	258
2-2-3-10-3 Test de la troisième hypothèse de recherche 3 (HR3) les croyances en rapport avec la formation continue entraînent le rejet des normes en vigueur .	260
2-2-3-10-4 Test de la quatrième hypothèse de recherche 4 (HR4) les préjugés relatifs à la formation continue entraînent les conduites détournées des instituteurs aux normes en vigueur .....	262
2-2-3-10-5 Test de la cinquième hypothèse de recherche 5 (HR5) : les stéréotypes relatifs à la formation continue entraînent le rejet des normes en vigueur.....	264
2-2-3-11 Interprétation des hypothèses de recherche et discussion des résultats.....	266
2-2-3-11-1 Interprétation des hypothèses de recherche .....	266
2-2-3-11-1-1 Interprétation de la première hypothèse .....	266
2-2-3-11-1-2 Interprétation de la deuxième hypothèse.....	267
2-2-3-11-1-3 Interprétation de la troisième hypothèse .....	268
2-2-3-11-1-4 Interprétation de la quatrième hypothèse .....	269
2-2-3-11-1-5 Interprétation de la cinquième hypothèse.....	270
2-2-3-11-2 Discussion.....	271
2-2-3-11-3 Modèle théorique .....	273
CONCLUSION GENERALE.....	277
REFERENCES.....	286
ANNEXES .....	320
TABLE DE MATIERES .....	330