

---

## Développer la formation continue dans le cadre du LMD : un travail sur les représentations

*Developing continuous education within the framework of the Bachelor-Master-Doctorate degrees reform: A study of teachers' social representations*

**Élisabeth Doutré**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/480>

DOI : 10.4000/osp.480

ISSN : 2104-3795

### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

### Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2005

Pagination : 217-248

ISSN : 0249-6739

### Référence électronique

Élisabeth Doutré, « Développer la formation continue dans le cadre du LMD : un travail sur les représentations », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 34/2 | 2005, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/480> ; DOI : 10.4000/osp.480

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# Développer la formation continue dans le cadre du LMD : un travail sur les représentations

*Developing continuous education within the framework of the Bachelor-Master-Doctorate degrees reform: A study of teachers' social representations*

Élisabeth Doutré

---

## Introduction

- 1 L'analyse du répertoire sémantique relatif au développement de la formation continue au sein de l'université montre qu'à chaque époque correspond un vocabulaire spécifique faisant de la formation continue un véritable objet de représentation sociale, et en tant que tel, le lieu de prise de positions divergentes qui peuvent expliquer la faiblesse toujours actuelle de l'engagement des enseignants-chercheurs (Commaille, 2001, La Vie Universitaire, juin 2003). À l'heure de l'entrée dans le système européen du L.M.D. – Licence, Master et Doctorat – l'enjeu de la formation continue est stratégique car elle peut vraisemblablement être un des facteurs de différenciation des universités entre elles et un des leviers économiques importants dans leurs budgets.

### À chaque époque, son vocabulaire

- 2 L'histoire du développement de la formation continue dans les universités est marquée par la première loi d'orientation de l'enseignement supérieur de 1968 relative à la prise en charge par les universités de « l'éducation permanente » concernant des « étudiants adultes ». Le terme d'*éducation* est symptomatique d'un militantisme d'époque : nous sommes dans le prolongement des événements de mai 68 et à l'aube de la loi sur la formation de 1971. Cette première étape concrétise ce qui est encore abstrait, à savoir le besoin d'une formation des adultes. On peut dire que *éducation* est le mot approprié car en

1968, le monde du travail a besoin d'être éduqué, notamment sur le plan de l'égalité des chances (Brucy, 2001). Ce militantisme universitaire s'était déjà distingué en 1955 lors de la création des instituts du travail par le développement de l'éducation populaire. À l'époque, pour un enseignant, s'engager dans l'éducation populaire impliquait un partage des objectifs de fraternité et de justice qui sont ceux du mouvement syndical, tout en respectant sa mission d'enseignant et de chercheur (Terrot, 2001). Au mot *éducation* était donc accolé le mot *populaire* désignant ainsi une éducation du peuple. Et en 1968, le mot *permanente* apparaît et traduit la préoccupation de l'État de permettre à tous les citoyens d'être éduqués, de pouvoir être transformés de manière permanente, régulière. L'esprit de cette loi de Novembre 68 peut s'apparenter à de la générosité et à de l'égalité sociale : nous sommes encore proches des barricades de mai et il s'agit peut être de calmer le jeu social conflictuel. Le bilan de cette première époque concernant l'engagement des universités et des universitaires ne pèse pourtant pas lourd quantitativement (Commaille, 2001) : malheureusement pour la formation continue, la loi d'orientation n'a pas eu le temps de s'ancrer dans la pratique universitaire pour constituer un véritable enracinement social et pour susciter un engagement plus massif des enseignants-chercheurs car sont apparues en 1971 et 1972 des lois sur la formation professionnelle qui vont marchandiser l'université.

## La formation professionnelle continue

- 3 En 1972, on parle de « formation professionnelle continue » en accord avec la loi du même nom de 1971 et les universités doivent concourir, avec d'autres organismes, à assurer la formation professionnelle continue de toutes les catégories de population, y compris le recyclage des anciens étudiants : l'université devient un organisme de formation mercantile par circulaire ministérielle et va être dotée de moyens. Un nouveau sens apparaît avec de nouveaux mots : le terme d'*éducation* a disparu au profit de celui de *formation*. On ne veut plus transformer mais on veut transmettre des savoirs, et ces savoirs ne sont plus ceux des classes dominantes intellectuelles, mais des savoirs utilitaires qui vont servir les employeurs. Tout ce qui pouvait avoir du sens social, c'est-à-dire être reconnu comme un acte généreux pour tous, éclate, et la formation professionnelle continue devient l'enjeu de prises de positions conflictuelles. Malgré la loi et ses circulaires, les universités ne s'engageront pas toutes dans cette politique et surtout, celles qui s'y engageront le feront de manière très diverse, en s'opposant dans un débat idéologique sur l'orientation intrinsèque de cette formation continue : doit-on ou non la comprendre comme la transmission de savoirs utilitaires qui vont servir aux employeurs ? Face à ces prises de position, les spécialistes de la formation continue recrutés à l'occasion de cette loi vont amener un autre débat conflictuel, celui qui a trait à l'implication des enseignants-chercheurs : doit-on leur demander d'enseigner à des adultes en reprise d'études, doit-on intégrer ce type de formation dans les obligations statutaires, ou alors doit-on les payer en heures complémentaires attractives ? D'autre part, la formation professionnelle *utilitaire* est taxée d'être de la *vulgarisation* par ses détracteurs et beaucoup d'enseignants-chercheurs de l'époque utiliseront cet argument pour refuser de s'y impliquer (Beauvois, 1998 ; Brucy, 2001).
- 4 En 1974, malgré des recettes importantes, la situation de la formation professionnelle continue est morose vue de l'intérieur de l'université : peu d'enseignants-chercheurs engagés et intéressés, peu ou pas de recherche en la matière, la psychologie et les

sciences de l'éducation ayant d'autres centres d'intérêts. Les cellules universitaires de formation professionnelle continue sont marginales et méconnues voire mal vues. La crise économique qui s'installe n'aura aucune influence sur cette mauvaise image.

## La formation continue

- 5 Il faudra attendre dix ans pour que la loi d'orientation du 26 janvier 1984 précise dans son article 4 que « les missions du service public de l'enseignement supérieur sont la formation initiale et continue, la recherche scientifique et technologique ainsi que la valorisation des résultats » : l'état réaffiche un intérêt vis-à-vis de la formation continue et en précise les contours lorsqu'il définit les formes et les moyens de la formation continue par le décret du 18 octobre 1985. Les universités seront dotées d'un service de formation continue, mais la formation reste assurée par les enseignants-chercheurs puisque la définition statutaire des enseignants-chercheurs de 1984 modifiée le 16 janvier 1992 précise dans son article premier que « les enseignants-chercheurs participent à l'élaboration et assurent la transmission des connaissances au titre de la formation initiale et continue, /.../ ils organisent leurs enseignements au sein d'équipes pédagogiques et en liaison avec les milieux professionnels, /.../ ils ont également pour mission le développement de la recherche fondamentale, appliquée, pédagogique ou technologique ainsi que la valorisation des résultats /.../ ». En ce qui concerne le vocabulaire, le terme de professionnelle a disparu, on en reste aux deux mots déjà utilisés *formation continue*. Cependant l'association des mots *initiale* et *continue* change le sens général et on considère dorénavant que les adultes en reprise d'étude doivent être traités de la même manière que les étudiants « normaux » : mêmes diplômes, donc mêmes contenus. Dans le contexte complexe de l'enseignement supérieur d'aujourd'hui, où des zones d'incertitude existent dans la répartition des pouvoirs entre composantes et services centraux (Chevaillier & Solaux, 1999), entre élus et électeurs, la question du sens et de l'importance donnés à la formation continue reste plus que jamais d'actualité, notamment dans le contexte du L.M.D.

## La formation continue et le L.M.D. (Licence, Master, Doctorat)

- 6 De la déclaration de la Sorbonne à la conférence de Prague, en passant par les rencontres de Bologne et de Salamanque (Site Internet de l'Éducation nationale, Conférence de la C.P.U., juillet 2003), de Claude Allègre à Luc Ferry, le L.M.D. s'est fait tenace et n'a cessé de confirmer son ambition européenne depuis 1998. En six années de genèse, les gouvernements se sont succédé, mais la réforme s'est maintenue, arbitrée par des débats, des critiques et des dialogues. Aujourd'hui, les pays de la Communauté Européenne ont décidé d'harmoniser leurs cursus pour créer l'Espace Européen de la Formation Universitaire. Le L.M.D. a cette particularité, outre la reconfiguration des diplômes en crédits capitalisables (E.C.T.S.), de s'appuyer sur les laboratoires pour intégrer dans les cursus de formation les thèmes de recherche des enseignants-chercheurs concernés. Cette première particularité devrait donc différencier les universités entre elles car les équipes de recherche n'ayant pas les mêmes thématiques, le contenu des diplômes risque d'être différent, notamment celui des Masters qui s'appuient sur les laboratoires. La réforme semble donc annuler la différenciation qui existait entre les formations professionnalisantes qui accueilleraient en général des publics en reprise d'étude et celles de la recherche presque exclusivement réservées à la formation initiale. Or, la loi

d'orientation de 1984 étant toujours applicable, comment la formation continue va-t-elle s'inscrire dans la réforme ? Le L.M.D. serait-il une opportunité pour développer la Formation continue, notamment dans les diplômes comme les Masters, puisqu'on sait que les recettes qu'apporte la formation continue peuvent être importantes – jusqu'à 85 % du budget d'une université (La Vie Universitaire, juin 2003) – et qu'elles peuvent permettre de compenser les baisses éventuelles du budget d'État. Les présidents d'université ont donc tout à gagner à convaincre leurs enseignants-chercheurs de s'y impliquer. Mais ces derniers y sont-ils favorables ?

- 7 Nous nous proposons d'étudier ce que la formation continue représente pour les enseignants et les enseignants-chercheurs, quel contenu lui est donné aujourd'hui et quelles sont les conséquences de son développement en termes d'implication pour eux. Certes nous savons qu'une étude de l'implication des enseignants-chercheurs conduite par un enseignant-chercheur confronte au risque épistémologique lié à la différence entre connaissance pratique et connaissance savante (Bourdieu, 1999). Nous espérons cependant y avoir échappé.

## La formation continue, objet de représentation

- 8 La théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961, 1984 ; Abric, 1987, 1994a ; Doise *et al.*, 1986, 1992) suppose que les constructions sociales de la réalité sont véhiculées par un groupe social et qu'elles influencent et prédisent les pratiques sociales. En tant qu'objet de représentation sociale, la formation continue influence-t-elle les pratiques des enseignants-chercheurs ? En tant qu'objet de représentation sociale, permet-elle de comprendre pourquoi on rencontre aujourd'hui tant de résistance à s'impliquer dans l'enseignement aux *étudiants en reprise d'études* ? En quoi cet objet social se distingue-t-il d'un groupe d'enseignants-chercheurs à un autre, et cela permet-il d'identifier des facteurs prédictifs d'engagement ou de résistance ?

## La Représentation Sociale (R.S.) comme levier de l'étude des perceptions

- 9 Moscovici en 1961 élabore le premier le concept de représentation sociale lorsqu'il s'intéresse à la psychanalyse en montrant comment une nouvelle théorie scientifique ou politique est diffusée dans une culture donnée et comment elle change à son tour la vision que les individus ont d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent. Il met en évidence trois phénomènes : tout d'abord le fait qu'il peut y avoir plusieurs représentations d'une même théorie en fonction de l'appartenance sociale et culturelle du groupe de référence. Il montre ensuite que ces différences entre les représentations s'expliquent par des différences entre les pratiques de chaque groupe de référence et entre leurs valeurs, enfin, que lorsqu'une théorie se transforme en représentations, ce processus s'effectue en deux temps : l'**objectivation**, qui consiste à rendre concret ce qui est abstrait, et donne ainsi du sens à la théorie pour se l'approprier, et l'**ancrage**, processus par lequel l'individu mémorise cette nouvelle théorie dans une pensée déjà constituée par l'enracinement social.

## La représentation sociale et les pratiques sociales

- 10 La représentation sociale revêt une triple dimension : elle dépend de mécanismes cognitifs, de caractéristiques individuelles et de la réalité sociale. Cependant, ces représentations ne sont pas uniquement le reflet de la simple relation du sujet à l'objet, elles cristallisent aussi les idées, les normes et les valeurs du groupe social dans lequel elles se produisent (Abric, 1987). Nous pouvons dire alors, en nous inspirant de la définition de Jodelet (1989, 1997), que la représentation sociale de la formation continue est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un groupe social.
- 11 Sa construction est influencée par trois facteurs :
1. la dispersion de l'information : l'analyse de l'évolution du sens de la formation continue se rattacherait à ce facteur ;
  2. la focalisation du sujet ou du groupe sur des intérêts spécifiques : on l'a vu au sujet des prises de position idéologiques sur la loi concernant la formation continue non suivies d'engagements après 1968 ;
  3. la pression exercée par le groupe : les restrictions budgétaires rencontrées à l'université créent une pression à développer la formation continue pour trouver des fonds financiers complémentaires.
- 12 Ces trois facteurs contribuent à la construction de la structure de la représentation de la formation continue.
- 13 Deux approches théoriques se partagent aujourd'hui le champ d'étude des représentations sociales : l'une centrée sur ce qu'il y a en elles de consensuel, et l'autre sur ce qu'il y a en elles de variations individuelles, soit la « théorie du noyau » et la « théorie des principes organisateurs » qui ne s'excluent pas pour autant (Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi, 1992 ; Moliner, 1995 ; Bonardi, Roussiau & Larrue, 1998).

### **L'approche structurale et la théorie du noyau central (Abric, 1994a et b ; Guimelli, 1994)**

- 14 Elle décrit la structure et l'organisation d'une représentation mais aussi ses modalités de transformation : toute représentation comporte deux sphères distinctes, celle de la centralité qui définit et construit l'objet de représentation (Flament, 1994) et celle de la périphérie qui sert à ajuster la représentation aux situations quotidiennes complexes. L'évolution de ces deux sphères est différente (Abric, 1994b ; Aïssani & Bonardi, 1991) : les éléments centraux sont liés à la mémoire collective du groupe et comprennent les éléments cognitifs les plus stables, ils sont moins susceptibles de transformation que les éléments périphériques qui les protègent des contraintes et des modifications de l'environnement. Stabilité du système central et variabilité du système périphérique composent une représentation sociale dynamique donc évolutive.
- 15 Des questions se posent alors quant aux liens avec les pratiques sociales, car la représentation sert à agir sur le monde et sur autrui (Jodelet, 1991) : la R.S. va déterminer le niveau d'implication du sujet, sa motivation et va influencer ses pratiques (Abric, 1991). Il existerait un lien entre la construction de cette représentation et les pratiques sociales, et Moscovici (1976) explique la présence d'influences mutuelles entre la « substance symbolique » qui entre dans l'élaboration d'une R.S. et les pratiques qui produisent ces

substances symboliques, ce qui laisserait entendre que les R.S. sont prédictives de pratiques sociales. Cette prédictibilité incite donc à s'intéresser aux modalités de transformation de ces structures : la transformation toucherait en premier la périphérie, puis, lorsque l'impact est suffisamment important, le système central bougerait (Bonardi & Roussiau, 1999). Ce champ d'étude est bien entendu très important, notamment lorsque des changements de pratiques sont souhaitées, comme ici dans le cas de la formation continue.

- 16 L'étude des modalités de transformations d'une R.S. fait l'objet d'interrogations, voire de controverses (Roussiau & Soubiale, 1996) : ainsi, le changement des pratiques sociales semble plus efficace que les discours, mais ces derniers ne sont pas complètement dénués d'effets (Roussiau & Soubiale, 1996 ; Guimelli, 1994). La transformation de la R.S. est brutale quand les pratiques mettent en cause directement le système central, et le changement est alors massif et immédiat ; la transformation est dite résistante quand elle se produit du fait de pratiques en contradiction avec la représentation et la transformation est progressive lorsque existent des pratiques anciennes mais rares qui ne se sont jamais trouvées en contradiction avec la représentation (Flament, 1994 ; Bonardi & Roussiau, 1999).
- 17 Une autre interrogation concerne les changements à l'intérieur même du modèle du noyau central : une modification de R.S. pourrait se produire soit par action sur le noyau central ou au contraire, par action sur la périphérie. Les travaux d'Abric (1994b) plaident plutôt pour un effet de l'action sur la périphérie. Le noyau serait plus difficilement modifiable en raison de ses qualités et de ses fonctions et ne se transformerait que par un effet de « rebond » et à plus ou moins long terme. Il est possible d'obtenir des transformations de pratiques par l'engagement du sujet dans des actes contre-attitudinaux : selon la théorie comportementaliste de l'engagement (Kiesler, 1971), l'individu, engagé dans un acte contre-attitudinal, tendra à retrouver une certaine cohérence entre ses attitudes et ses actes et l'acte engageant pourra donc entraîner des modifications comportementales et/ou cognitives durables (Bonardi, Roussiau & Larrue, 1998). Cette proposition ne pose pas de problème si l'on accepte la définition d'Abric (1994a, p. 7) concernant les pratiques sociales comme « systèmes complexes d'actions socialement investis et soumis à des enjeux socialement et historiquement déterminés ». Cerner les intentions d'engagement des enseignants et des enseignants-chercheurs vis-à-vis d'un développement de la F.C. pourrait donc apporter des éclairages en lien avec une éventuelle transformation de leurs pratiques.

#### L'approche dynamique et la théorie des principes organisateurs (Doise, 1991-1992 ; Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi, 1992)

- 18 Elle traite des variations individuelles et de l'ancrage des R.S. dans les réalités collectives : le fonctionnement du sujet étant régi par des principes sociaux, c'est par les opinions, les attitudes et les préjugés exprimés individuellement que l'on peut reconstituer des principes organisateurs communs aux individus. On s'intéressera aux relations entre les R.S. et d'autres processus socio-cognitifs (tels que l'influence par exemple) et aux aspects évaluatifs de cette R.S. : la valeur des éléments qui la composent est étroitement liée aux valeurs sociales et collectives.
- 19 Les deux approches ont chacune leur spécificité, l'approche du noyau postule l'existence d'une représentation sociale partagée par un groupe et en recherche les différentes

composantes indépendamment des individus, et l'approche des principes organisateurs analyse ces derniers dans leur variations entre individus et groupes d'individus, et entre leurs positions. Rien n'interdit cependant de les penser en termes de complémentarité si l'on admet que les aspects évaluatifs de la seconde approche peuvent concerner les éléments centraux comme les périphériques (Moliner, 1995).

### Le modèle de Moliner

- 20 Moliner (1995) démontre que certains éléments (cognitions) composant les représentations sont investis d'une valeur, qu'ils soient centraux ou périphériques. La R.S. est décomposée en quatre champs distincts, deux composeront le noyau central : le champ des définitions (issu de la théorie du noyau central) qui regroupe les cognitions consensuelles pas ou peu évaluées qui définissent l'objet de la R.S., et le champ des normes (issu de la théorie des principes organisateurs) qui connote fortement les éléments selon un « logique évaluative fondée sur des valeurs sociales » (Moliner, 1995, p. 51). Ce champ va permettre à chacun de choisir les formes de l'objet, celles qui sont légitimes et les autres. Ces cognitions centrales organisent et conditionnent le système périphérique de la R.S. en deux champs : celui des descriptions (issu de la théorie du noyau) qui permet de comprendre les situations quotidiennes et le champ des attentes (issu de la théorie des principes organisateurs), désirs ou craintes du groupe social à l'égard de l'objet. Ce dernier champ autorise l'expression évaluative individuelle mais dépend du champ central des normes et en actualise les valeurs. Cette configuration particulière du modèle bi-dimensionnel permet de mieux appréhender le statut et le rôle des cognitions qui composent les représentations et permet d'identifier les pratiques en lien avec ces prises de positions.
- 21 Nous avons choisi d'étudier les R.S. de la F.C. à l'aide du modèle de Moliner. Une question préalable cependant : la formation continue dont il s'agit ici, est-elle bien un objet social et, en tant que tel, se prête-t-elle à ces analyses ?

### La Formation Continue (F.C.) est bien un objet de représentation

- 22 Nous validons cette affirmation sur les cinq critères de Moliner, (Moliner, Rateau & Cohen, 2002, p. 30) :
- Pour qu'un phénomène soit l'objet d'une représentation sociale, il doit être important pour les individus par son statut social : la F.C. est importante car elle est explicitement un des éléments de la vocation de l'université, et en tant que tel, peut apparaître gênante pour certains qui sont contre, et intéressante pour d'autres qui s'y impliquent.
  - **Il doit être un sujet de communication entre les individus** : la F.C. fait l'objet de communications verbales et écrites à l'intérieur de l'université dès lors qu'elle fait partie d'un contrat quadriennal ou d'un contrat d'établissement.
  - **Il doit faire l'objet d'un enjeu** : cet enjeu est la définition que l'on donne à la formation continue, on l'a vu, à travers le vocabulaire utilisé. Est-ce une éducation ou une transmission de savoir, est-ce un partage du savoir dominant ou est-ce une vulgarisation du savoir pour le rendre utilitaire ?
  - **Il doit s'insérer dans une dynamique sociale** : l'opinion comme l'engagement vis-à-vis de la F.C. sont divers, les intérêts peuvent être divergents entre les individus, entre ceux qui voudraient gagner de l'argent en faisant des heures de cours bien payées et ceux qui pensent que seule la recherche doit être l'objectif de l'enseignant-chercheur.



- • **Enfin, il doit y avoir une absence d'orthodoxie** : nous pensons en effet qu'il n'y a pas encore de norme sociale concernant la formation continue à l'université et c'est une des motivations de ce travail.
- 23 Cette analyse nous permet de considérer que la représentation de la formation continue est en phase de transformation en raison de son histoire depuis plus de 30 ans, qu'elle touche à une définition statutaire des enseignants-chercheurs et qu'elle est aussi le lieu de communications collectives pour construire le L.M.D.

## Problématique et hypothèses

- 24 Malgré les lois d'orientation de l'université, et malgré les définitions concernant le statut des enseignants-chercheurs, on constate que ces derniers ont du mal à s'investir dans la formation continue (Brucy, 2001). Le passage de l'université dans le système L.M.D. serait-il le levier qui permettrait de convaincre les enseignants-chercheurs de s'y impliquer davantage ?
- 25 Nous cherchons donc à savoir quels sont les facteurs prédictifs d'un meilleur engagement de leur part. Notre questionnement est double : concernant le contenu de la R.S. de la formation continue, y a-t-il des différences cognitives entre ceux qui s'investissent aujourd'hui dans la F.C. et les autres, et peut-on déceler des sources de résistance au changement concernant la formation continue dans le L.M.D. ? Concernant les conduites, les R.S. de la F.C. qu'ont les enseignants-chercheurs influencent-elles leurs pratiques ? Peut-on dire que plus les enseignants-chercheurs ont une bonne opinion de la F.C., plus ils s'y impliquent ?

## Méthodologie

- 26 Notre recherche a été commandée par le président de notre université à l'occasion de la préparation du passage au L.M.D. Notre université est composée de 755 personnels enseignants et de 19 000 étudiants dont 4 550 inscrits via la formation continue. Les recettes de la formation continue représentent 70,5 % de la dotation budgétaire et par conséquent sont un enjeu véritablement stratégique pour notre université.
- 27 Notre méthode est celle utilisée pour étudier le contenu des représentations sociales (Abric, 1994a, Seca, 2001, Moliner, 1995, 2002, Roussiau & Bonardi, 2001).

## Les outils

- 28 Nous avons élaboré un questionnaire dit de caractéristiques (Flament, 1989, 2003) afin d'identifier la structure cognitive de la R.S. des divers groupes en présence : enseignants-chercheurs, M.C.F. et professeurs universitaires, enseignants du secondaire rattachés au supérieur, A.T.E.R. et enfin associés et vacataires. Ce questionnaire a été élaboré après une étape d'entretiens exploratoires avec 35 enseignants-chercheurs dont 18 connus pour leur position favorable vis-à-vis de la F.C., et 17 pour leur position défavorable. Ces entretiens ont été menés autour de cinq questions ouvertes qui ont été traitées par analyse de contenu :
- à quoi pensez-vous lorsque l'on vous dit « formation continue » ?

- quelle est votre opinion à ce sujet, ou, quelles représentations en avez-vous ?
  - que pensez-vous d'un éventuel développement de la formation continue, pensez-vous que le L.M.D. s'y prêterait ?
  - que savez-vous du service commun de la formation continue, quelles images en avez-vous et quelles sont vos attentes vis-à-vis de ce service ?
  - à votre avis, quelles sont les motivations d'un enseignant-chercheur ou d'un enseignant à s'impliquer dans la formation continue ?
- 29 Le premier questionnaire a tout d'abord été construit en trois parties :
- une première partie concerne les caractéristiques des répondants ;
  - une deuxième, composée du questionnaire de centralité et d'une partie bi-dimensionnelle où il est demandé aux répondants d'évaluer les critères les plus représentatifs de la F.C. pour eux et les critères les moins représentatifs (Moliner, 1995) ;
  - une troisième partie constituée de 5 échelles permettant de repérer les positions des diverses composantes – U.F.R., écoles et instituts – : la première échelle avait pour but de repérer l'état des connaissances des sujets vis-à-vis de la formation continue, la deuxième, leur opinion vis-à-vis du service F.C., la troisième, leur opinion concernant la F.C. dans le L.M.D., la quatrième, leur degré de motivation pour la F.C., et la cinquième, le degré d'intention d'implication dans la F.C.
- 30 Ce premier questionnaire a fait l'objet d'un pré-test réalisé sur 81 sujets de 8 composantes choisis par méthode des quotas. Il nous a permis de vérifier la consistance des échelles et de reconsidérer la partie bi-dimensionnelle : les répondants enseignants-chercheurs n'ayant pas évalué les caractéristiques qui représentent le plus et le moins la F.C. pour eux, (principe du « bi-dimensionnel » permettant de recueillir les prises de position individuelle), nous avons retiré cette partie pour ne garder que la partie centralité. Cependant, ce refus nous a interrogée : pourquoi nos collègues n'ont-ils pas voulu afficher une prise de position alors que c'est ce que nous attendions ? Est-ce par autodéfense, ou plus finement pour nous montrer leur indifférence ? Ce biais est difficile à interpréter et il sera indispensable d'en tenir compte au moment de l'analyse des résultats.
- 31 Nous avons alors reconstruit un deuxième questionnaire tenant compte de ces éléments (voir en annexe 1 la structure du questionnaire final), sa consistance a été re-vérifiée avec les 20 premiers questionnaires retournés par notre échantillon final (tableau 1).

Tableau 1/Table 1

ÉCHELLES	NOMBRE D'ITEMS	ALPHA DE CRONBACH
Questionnaire de centralité : les caractéristiques de la R.S. de la F.C.	9	.6 982
Connaissance de la Formation continue (F.C.)	8	.6 427
Opinion vis-à-vis du service F.C.	8	.8 933
F.C. dans le L.M.D.	7	.8 634
Motivation pour la F.C.	7	.7 867
Intention d'implication dans la F.C.	6	.8 558

Alpha de Cronbach des différentes échelles  
*Alpha of Cronbach of different scales*

- 32 Le questionnaire de centralité de la F.C., construit selon le modèle de Flament (1989, 2003), présente une série de 9 affirmations concernant les caractéristiques de la formation continue. Chaque affirmation est accompagnée d'une échelle à 5 intervalles (1 pas du tout d'accord à 5 tout à fait d'accord). Ces caractéristiques ont été identifiées suite au traitement par analyse de contenu des entretiens exploratoires qui a permis l'identification de 9 caractéristiques constituant la structure cognitive de la R.S. de la F.C. (tableau 2).

Tableau 2/Table 2

1	C'est un concept flou avec des définitions hétérogènes
2	C'est une opportunité financière inéluctable pour l'université
3	C'est une activité marginale qui ne doit pas se développer
4	C'est une activité fondamentale pour tout individu au cours de sa vie professionnelle
5	C'est une pédagogie particulière et contraignante
6	C'est une mission fondamentale de l'université
7	C'est la commercialisation de l'université
8	C'est une partie intégrante du parcours de carrière d'un salarié
9	C'est une partie du service d'enseignement au même titre que la formation initiale

Caractéristiques de la R.S. de la F.C.  
*Characteristics of Life Longlearning social representations*

## L'échantillon : 755 enseignants et enseignants-chercheurs

- 33 La deuxième étape, quantitative, a été précédée par un courrier électronique signé du président et du chargé de mission F.C. expliquant le but de l'enquête et sollicitant une participation massive. Une relance électronique a été envoyée une semaine après la date butoir du 12 juin 2003. 281 questionnaires ont été retournés et traités, ce qui représente 37,21 % de l'échantillon réel (tableaux 3 et 4).

Tableau 3/Table 3

COMPOSANTES	RETOUR DU QUESTIONNAIRE	EFFECTIF DE COMPOSANTE LA	FRÉQUENCE DE RETOUR
Droit	14	91	15,38 %
Dr. Gestion, Économique et Social (D.G.E.S.)	12	53	22,64 %
S.H.S.	53	87	60,91 %
Sciences Économiques	23	61	37,70 %
École Supérieure des Affaires	37	50	74 %
Institut des Études Politiques	18	59	30,50 %
Institut Universitaire de Technologie	77	171	45,03 %
Institut d'Urbanisme	4	11	36,36 %
Antenne décentralisée	18	57	31,57 %
Sciences humaines	10	68	14,70 %
Instituts Universitaires Professionnalisés (2)	9	19	47,36 %
Autres	5	19	
Sports	1	9	11,11 %
Total	281	755	37,21 %

L'échantillon  
Subjects

Tableau 4/Table 4

GRADE	EFFECTIF RÉEL	ÉCHANTILLON
Professeurs universitaires	133 (17,68 %)	41 (14,59 %)
Maîtres de conférences	338 (44,94 %)	119 (42,34 %)
Prag. et certifiés	150 (20,86 %)	99 (35,28 %)
Associés et vacataires	68 (8 %)	12 (4,27 %)
A.T.E.R.	66 (8,52 %)	10 (3,55 %)
Test de différence $\alpha = .200$ , N.S.	755 (100 %)	281 (100 %)

Représentativité de l'échantillon

*Comparison between experimental subjects and reality*

- 34 L'échantillon de 281 sujets se décompose comme suit : 179 (63,70 %) sujets qui ont ou ont eu une expérience de formation continue dont 92 qui enseignent ou ont enseigné à des publics de F.C. et 87 à des publics mélangés, formation initiale/formation continue, et 102 (36,30 %) sujets n'ayant jamais eu d'expérience de F.C.

## Les variables mises en jeu

VARIABLES INDÉPENDANTES	VARIABLES DÉPENDANTES
Statut de l'enseignant (5 modalités)	R.S. de la F.C.
Type de composante (13 modalités)	Score de motivation pour la F.C.
Connaissance de la F.C.	Score Intention d'implication dans la F.C.
Expérience de la F.C.	Score Intention de développer la F.C. dans le L.M.D.
R.S. de la F.C.	
Opinion vis-à-vis du service F.C.	
Opinion de la F.C. dans le L.M.D.	

La variable « R.S. de la F.C. » a été manipulée comme variable indépendante pour étudier l'éventuel effet qu'elle pourrait avoir sur les pratiques des enseignants-chercheurs via la variable dépendante « intention de développer la F.C. dans le L.M.D. », et comme variable dépendante pour en analyser les éventuelles variations selon les groupes et les composantes en présence.

## Résultats

### Concernant la structure cognitive de la Représentation Sociale de la F.C. : H1

- 35 Nous voulons savoir s'il y a une différence de structure cognitive de la R.S. de la F.C. entre les enseignants et les enseignants-chercheurs. La variable indépendante manipulée est à

deux modalités : 111 enseignants (agrégés, certifiés, associés et vacataires) et 160 enseignants-chercheurs (professeurs universitaires et maîtres de conférences). Nous n'avons retenu que 271 sujets en situation de pouvoir caractériser la F.C., les A.T.E.R. (au nombre de 10) n'ayant pas la possibilité de choisir leur type d'enseignement. Un score fort en *tout à fait d'accord* étant considéré comme l'indice d'une centralité de la caractéristique, a été considéré comme central tout item dont le score *tout à fait d'accord* différait significativement d'une répartition au hasard ( $X^2$  d'ajustement significatif à  $p < .05$ ). Les résultats sont assez surprenants : peu d'items sont significatifs (tableau 5).

- 36 On constate que pour les enseignants, le noyau central de la R.S. est composé de trois caractéristiques dont deux ont la même saillance : « c'est une partie du service d'enseignement au même titre que la formation initiale » et « c'est une partie intégrante de la carrière d'un salarié » sont les plus saillants et « c'est une activité fondamentale pour tout individu au cours de sa vie professionnelle », alors que seule pour les enseignants-chercheurs « la F.C. est fondamentale pour tout individu au cours de sa vie professionnelle » fait partie du noyau central. Ces réponses sont sans doute des réponses qui n'engagent pas, ce sont des évidences qui pourraient démontrer que la F.C. est entrée dans les mœurs, car 179 sujets impliqués dans la F.C., n'est-ce pas un nombre important ? Or cela n'est pas le cas dans notre université si l'on en croit les grandes difficultés rencontrées par le service formation continue pour instruire les dossiers d'inscription des publics de F.C., et ces difficultés ont certainement motivé la commande de cette étude : il semble, selon le service F.C., « qu'une grande proportion d'enseignants-chercheurs laissent entendre qu'un étudiant en formation continue est moins brillant qu'un étudiant en formation initiale, que le diplôme donné lorsqu'il est exclusivement en F.C. n'a pas la même valeur que celui de la F.I., que les enseignants-chercheurs n'ont pas le temps de dédoubler les cours, que la pédagogie n'est pas la même qu'avec un public en initial, que la F.C., c'est pour *faire de l'argent*. Ces propos n'ont pas tous été identifiés lors des entretiens exploratoires, et cela est peut être dû à notre statut de collègue. Nous le savions, mais nous pensions trouver cependant une différence de structure cognitive entre les enseignants qui ne font pas de recherche et les autres. La comparaison de moyennes ne montre pas de différence significative entre les deux groupes, notamment en ce qui concerne les items que l'on peut mettre en lien avec les propos du service F.C. (item 3, 5, et 6, tableau 2). Sans prises de position, et comme l'a souligné Moliner (1995, p. 51), le quasi consensus dont il est question ici porte sur les significations de la F.C. plutôt que sur le caractère évaluatif des éléments de la F.C. Le questionnaire utilisé est un questionnaire de centralité où sont considérés comme centraux les éléments saillants qui sont significatifs pour définir l'objet de R.S. par une majorité d'individus.

Tableau 5/Table5

CARACTÉRISTIQUES DE LA R.S. .... DE LA F.C	FRÉQUENCES T.T.A. ENSEIGNANTS (1)	M S.D.	FRÉQUENCES T.T.A. ENSEIGNANTS-CHERCHEURS (2)	M S.D.	Rg (1)	Rg (2)	FRÉQUENCES T.T.A. COMPOSANTE CLASSIQUE (3)	FRÉQUENCES T.T.A. COMPOSANTE PROFESSIONNELLE (4)	Rg (3)	Rg (4)
C'est un concept flou avec des définitions hétérogènes	0,0	2,409 .729	3,7	2,354 1,022	5	8	5,4	0,0	7	8
C'est une opportunité financière inéluctable pour l'Université	31,8	3,864 1,076	33,8	3,825 1,235	3	3	27,8	35,9	5	5
C'est une activité marginale qui ne doit pas se développer	0,0	1,609 .522	1,2	1,726 .707	5	9	1,7	0,0	9	8
C'est une activité fondamentale pour tout individu au cours de sa vie professionnelle	69,9*	4,522 .443	46,4	4,107 1,012	1	1	51,7*	51,3*	1	2
C'est une pédagogie particulière et contraignante	15	3,150 1,713	16,7	3,179 1,426	4	6	14	17,9	6	6
C'est une mission fondamentale de l'Université	52,2	4,217 .905	31,3	4,000 .780	2	5	38,6	38,5	3	4
C'est la commercialisation de l'Université	0,0	2,091 1,325	6,0	2,202 1,175	5	7	3,4	2,6	8	7
C'est une partie intégrante du parcours de carrière d'un salarié	60,9*	4,391 .794	33,3	4,060 .755	1	4	36,2	46,2	4	3
C'est une partie du service d'enseignement au même titre que la formation initiale	60,9*	4,217 1,269	34,9	3,964 1,060	1	2	40,4	53,8	2	1

 \* = X<sup>2</sup> significatif à 05

Fréquences et rang des caractéristiques de la R.S. de la F.C. selon statuts et composantes, N = 271  
*Frequency and rank of characteristics of the social representation of life long learning depended of status and components*

- 37 Cependant, les caractéristiques émises par notre échantillon pourraient s'analyser autrement : nous allons le tenter en nous appuyant sur les 4 champs distincts de la structure d'une R.S. qui auraient pu être identifiés par la partie du questionnaire concernant la prise de décision (le questionnaire bidimensionnel, voir tableau 6). Moliner (1995) propose une structuration du noyau central en deux parties, le champ des définitions et le champ des normes. Il regroupe donc des éléments centraux évaluatifs qui définissent l'objet de la R.S. en portant un jugement de valeur. Nous pouvons penser que les caractéristiques suivantes en font partie : « c'est un concept flou avec des définitions homogènes », « c'est la commercialisation de l'université » et « c'est une activité marginale qui ne doit pas se développer ». Bien entendu, nous espérons que ces caractéristiques seraient saillantes ainsi que celles qui concernent le champ des définitions qui permettent de définir l'objet sans jugement de valeur (comme « c'est une opportunité financière pour l'université », « c'est une mission fondamentale de l'université » et « c'est une partie de service d'enseignement au même titre que la formation initiale »).
- 38 Cette répartition bi-dimensionnelle donne un éclairage différent de la R.S. : il s'agit des prises de position qui auraient pu être faites, et la lecture en est totalement différente des résultats du questionnaire de centralité. En effet, ces positions laisseraient apparaître une tendance à avoir, pour les enseignants-chercheurs, une R.S. plus positive de la F.C. que chez les enseignants du secondaire. Cette tendance peut laisser supposer une compréhension lucide de l'intérêt de la F.C., mais aussi la prise en compte des difficultés à la développer dans le contexte organisationnel de l'université et de la carrière d'un

chercheur. Cette analyse nous conduit à penser que ces sujets ont préféré faire des réponses attendues, et que ces réponses peuvent confirmer leur prise de position *par absence* de prise de position. De ce fait, dans ces réponses normatives, l'effet « recherche » n'apparaît pas : nous pensons que l'absence de reconnaissance des activités de formation dans la carrière d'une enseignant chercheur aurait permis des prises de position différentes entre les deux groupes en présence et donner une orientation explicative des résultats, mais cela ne s'est pas fait. Les biais d'autodéfense identifiés par le pré-test paraissent confirmés.

Tableau 6/Table 6

	ÉVALUATIF	Rg*	Rg*	PEU ÉVALUATIF	Rg*	Rg*
	Normes	Ens.	Ens. Ch.	Définitions	Ens.	Ens. Ch.
Noyau central	C'est un concept flou avec des définitions hétérogènes	5	8	C'est une opportunité financière pour l'U	3	3
	C'est la commercialisation de l'université	5	7	C'est une mission fondamentale de l'U	2	5
	C'est une activité marginale qui ne doit pas se développer	5	9	C'est une partie du service d'enseignement au même titre que la Formation initiale	1	2
	Attentes			Descriptions		
Périphériques	C'est une pédagogie particulière et contraignante	4	6	C'est une activité fondamentale pour tout individu au cours de sa vie professionnelle	1	1
				C'est une partie intégrante du parcours de carrière d'un salarié	1	4

\* Le rang représente ici celui de la moyenne des réponses « Tout à fait d'accord » à l'item (voir tableau 5).

Caractéristiques bi-dimensionnelles de la R.S. de la F.C.  
*Another view of the characteristics of Social Representation*

- 39 Le test de différence entre les deux groupes n'est, par conséquent, pas significatif. On ne peut donc pas conclure à une différence de représentation entre les enseignants et les enseignants-chercheurs avec le matériel utilisé, H1 est infirmée.
- 40 La F.C. est globalement bien définie plutôt que bien perçue par les deux populations.



## Concernant la différence d'implication dans la F.C. (H2)

- 41 Nous voulons savoir s'il y a une différence d'intention d'implication dans la F.C. entre les enseignants et les enseignants-chercheurs. Le score d'implication (tableau 7) a été calculé avec les moyennes obtenues aux items. La moyenne de cette échelle est de 2,98 avec un écart type de .99. L'échantillon testé est le même que pour H1. Le test est significatif ( $t = -2,280$  significatif à .025). *H2 est confirmée*: il y a une différence d'implication selon le statut de l'enseignant.

Tableau 7/Table 7

FACTEURS DÉFAVORISANT L'IMPLICATION DANS LA F.C	FRÉQUENCE T.T.A.* Ens. Cher.	RANG	FRÉQUENCE T.T.A.* Ens.	RANG
Manque de temps, autres activités	50,52	1	46,1	1
Manque d'information	13,40	2	2,2	6
Manque de sollicitation	12,37	3	13,5	2
Manque de reconnaissance	6,19	4	3,4	5
Rien	4,12	5	4,5	4
Trop de différence avec la F.I.	3,09	6	2,2	6
Horaires contraignants	2,06	7	2,2	6
Manque de demande	2,06	7	2,2	6
Autres	6,19	8	9,2	3
FACTEURS FAVORISANT L'IMPLICATION DANS LA F.C. POUR LES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS	FRÉQUENCE	RANG	FRÉQUENCE	RANG
La motivation du public, un public différent	22,77	1	18,5	1
L'intérêt pour l'enseignement ou la matière à enseigner	16,83	2	13	2
La rémunération	12,87	3	7,6	5
Le contact avec le monde du travail	11,88	4	1,1	11
Avoir moins d'heures de travail	7,92	5	8,7	4
Une reconnaissance pour l'enseignant	7,92	5	12,5	3
Être sollicité, informé	6,93	6	7,6	5

Utiliser mes compétences	3,96	7	3,3	8
L'utilité sociale	2,97	8	3,3	8
La pérennité assurée des formations	1,98	9	2,2	10
Autres	3,96	10	4,1	7

\* T.T.A. : tout à fait d'accord.

Facteurs défavorisant et favorisant l'implication dans la F.C. (N = 271)  
*Factors of implication in life long learning*

- 42 Les deux premières hypothèses nous permettent de dire que bien qu'il y ait une représentation favorable de la F.C. quel que soit le statut de l'universitaire, ce n'est pas pour autant qu'il y a une implication. On ne peut pas attribuer la différence d'implication à la structure de la R.S.
- 43 L'analyse descriptive nous donne quelques informations : pour les enseignants-chercheurs, c'est l'item « le manque de temps, autres activités » qui est classé premier concernant les facteurs défavorisant l'implication dans la F.C. avec plus de 50 % de réponses en *tout à fait d'accord* ; on peut supposer que c'est de la recherche qu'il s'agit.

### Concernant la différence de la R.S. de la F.C. entre les composantes classiques et les professionnelles (H3)

- 44 Nous voulons savoir s'il y a une différence de structure cognitive de la R.S. de la F.C. entre les sujets des composantes classiques et ceux des composantes professionnelles. Nous avons une variable indépendante à deux modalités, composantes professionnelles – I.U.T., E.S.A., I.U.P. – et composantes classiques – les autres – (*tableau 5, page 231*).
- 45 Les caractéristiques du noyau central sont assez identiques. En effet, 2 caractéristiques constituent le noyau central de la R.S. de la F.C. des 2 types de composantes : « c'est une activité fondamentale pour tout individu au cours de sa vie professionnelle » et « c'est une partie du service d'enseignement ». Le test de  $X^2$  calculé pour identifier les différences entre les deux composantes est non significatif ( $\alpha = .434$ ), on ne peut pas dire qu'il y a une différence de représentation selon si l'on est en poste dans une composante classique ou dans une composante professionnelle. *H3 est infirmée.*

### Concernant la différence d'implication dans la F.C. selon la composante (H4)

- 46 Nous voulons savoir s'il y a une différence d'intention d'implication dans la F.C. entre les sujets des composantes classiques et ceux des composantes professionnelles. La moyenne à l'échelle d'implication et de motivation est de 3,04 avec un écart type de 1,00. Nous constatons qu'il y a une différence d'implication selon la composante. *H4 est confirmée* ( $t = -1,946$ , significatif à .055). (*tableaux 5 et 7*).
- 47 On aurait pu penser qu'une différence de R.S., conséquence d'un vécu différent vis-à-vis du public au travail s'explique selon sa composante – lien plus fort avec le monde du travail pour les composantes professionnelles –, mais ici encore, on trouve un résultat

étonnant : on s'implique plus dans les composantes professionnelles, alors qu'il n'y a pas de différence de R.S. Ce résultat peut-être s'expliquer par une proportion très importante d'enseignants dans les composantes professionnelles (74/111) qui n'ont pas de recherches à mener et peuvent consacrer plus de temps à l'enseignement.

### Concernant la connaissance des missions de la F.C. (H5)

- 48 Nous pensons que plus les sujets connaissent l'objet « F.C. », plus leur représentation en sera positive. Le score de connaissance des missions de la F.C. (tableau 8 ci-dessous) est calculé par la moyenne des différents items à l'échelle de connaissance de la F.C. La moyenne est de 3,63 avec un écart-type de .67.

Tableau 8/Table 8

MISSIONS DE LA F.C.	POURCENTAGE DE RÉPONSES « TRÈS IMPORTANT » POUR CEUX QUI ONT OU ONT EU UNE EXPÉRIENCE EN F.C. (N1 = 176)	POURCENTAGE DE RÉPONSES « TRÈS IMPORTANT » POUR CEUX QUI N'ONT PAS UNE EXPÉRIENCE EN F.C. (N2 = 105)
Accueillir les demandeurs individuels pour les informer, les orienter, les conseiller	53,1	1,2
Mettre en œuvre la V.A.E.	42,1	-
Ouvrir des filières de F.I. aux salariés en C.I.F. et aux demandeurs d'emploi	38,7	50,2
Aménager et réaménager des filières à l'intention des salariés afin de répondre à leur demande	36,3	51,4
Réfléchir sur les formations	35,2	-
Développer les formations à distance	22,9	2,5
Faire des actions interuniversitaires en direction des entreprises	22,2	63,5
Développer des actions de formation avec un objectif européen	21,8	-

Échelle de connaissance des missions de la F.C.  
*Objectives of life long learning*

- 49 Le score de bonne opinion vis-à-vis de la F.C. est obtenu par la moyenne de l'échelle de la R.S. de la F.C. La moyenne de l'échelle est de 3,89 avec un écart type de .55. La régression

linéaire calculée est de .245, faible mais significative à .009 avec une part de variance de .59.

- 50 *H5 est donc vérifiée* : plus les enseignants connaissent les missions de la F.C., plus leur représentation est favorable. On est donc en droit de supposer que l'appréciation favorable de la F.C. dépend en partie de la connaissance que les enseignants ont de l'objet, et qu'il serait possible d'améliorer la R.S. de la formation continue en donnant plus d'informations sur celle-ci.

### Concernant le lien entre la R.S. de la F.C. et les pratiques sociales (H6, H7 et H8)

- 51 Nous avons émis l'hypothèse (H6) qu'il y avait une différence de structure cognitive de la R.S. de la F.C. selon l'expérience en F.C. de l'échantillon : plus les sujets ont pratiqué et connaissent l'objet « F.C. », plus leur représentation en sera positive. La V.I. est à trois modalités (tableau 9) : expérience actuelle de la F.C. (113 personnes, soit 40,5 %), expérience antérieure (63 personnes soit 22,4 %), et pas d'expérience (105 personnes soit 37,10 %).
- 52 L'analyse de la structure cognitive de la R.S. des 3 populations ne montre pas de différence significative ( $X^2$  N.S.). *H6 est infirmée*, et on retrouve les caractéristiques, déjà identifiées précédemment, du nouau central.
- 53 Le test a été refait en regroupant les enseignants à expérience de F.C. et les autres, le résultat n'est toujours pas significatif : on ne peut pas dire que l'expérience de la F.C. influence la représentation que l'on en a. Ce résultat est étonnant, mais il est cohérent avec l'analyse que nous avons tentée concernant la structure de la R.S. : il y a eu une grande méfiance concernant cette étude.

Tableau 9/Table 9

CARACTÉRISTIQUES DE LA R.S. DE LA F.C.	FRÉQUENCE DES enseignants ENSEIGNANT EN F.C. (1)	FRÉQUENCE DES enseignants AYANT OU AYANT EU UNE EXPÉRIENCE DE LA F.C. (2)	FRÉQUENCE T.T.A. DE CEUX QUI N'ONT JAMAIS EU D'EXPÉRIENCE EN F.C. (3)	Rg (1)	Rg (2)	Rg (3)
C'est un concept flou avec des définitions hétérogènes	4,4	3,8	0,0	7	7	7
C'est une opportunité financière inéluctable pour l'U	44,7	23,1	21,1	4	5	4

C'est une activité marginale qui ne doit pas se développer	0,0	3,8	0,0	9	7	7
C'est une activité fondamentale pour tout individu au cours de sa vie professionnelle	57,4*	46,2*	44,2*	1	2	1
C'est une pédagogie particulière et contraignante	20	20	7	6	6	5
C'est une mission fondamentale de l'U	40,4	38,5	31	5	4	2
C'est la commercialisation de l'U	4,3	3,8	4,7	8	7	6
C'est une partie intégrante du parcours de carrière d'un salarié	48,9	42,3	25,6	3	3	3
C'est une partie du service d'enseignement au même titre que la formation initiale	51,1*	48*	25,6	2	1	3

\*  $\chi^2$  significatif à .05.

Caractéristiques de la R.S. de la F.C. selon l'expérience antérieure des individus (N = 281)

Characteristics of Social Representation of life long learning depended of person's experience

- 54 Nous pensons aussi que (H7) plus l'opinion concernant la F.C. dans le L.M.D. était favorable, plus l'enseignant serait prêt à s'impliquer dans la F.C. La variable indépendante est créée à partir des moyennes obtenues aux items de l'échelle concernant la F.C. dans le L.M.D. (tableau 10). Cette moyenne est de 3,42 avec un écart type de .88.
- 55 L'échelle d'implication est celle déjà utilisée pour H4 (tableau 8) et la corrélation obtenue (régression linéaire) est de .320 significative à .001 avec une part de variance de .102.
- 56 H7 est confirmée : plus l'opinion concernant l'intégration de la F.C. dans le L.M.D. est favorable, plus l'implication dans la formation continue est importante. Cette corrélation, bien que peu importante, montre un lien entre les 2 variables et peut porter à croire que

les enseignants et enseignants-chercheurs ne sont pas contre une mobilisation pour développer la formation continue à l'occasion de la préparation du L.M.D.

Tableau 10/Table 10

ITEMS DE LA F.C. DANS LE L.M.D.	FRÉQUENCES EN POURCENTAGE DE RÉPONSES « TOUT À FAIT D'ACCORD »
C'est une opportunité d'avoir de nouveaux diplômés ouverts aux publics qui travaillent	27,9
Elle est bénéfique car le public de F.C. aura la possibilité d'acquérir des modules à son rythme	27,0
C'est un atout pour l'étudiant qui pourra individualiser son parcours	25,0
Un des intérêts pour la F.C. est que la réforme va permettre de rendre les formations plus accessibles notamment pour les salariés	18,1
C'est intéressant pour l'étudiant qui pourra adapter son parcours à son niveau	17,3
La réforme est un risque de perdre la reconnaissance des D.E.S.S. des universités au niveau national	16,4
Il n'y a pas vraiment d'intérêt à cette réforme	4,5

La Formation continue dans le L.M.D.  
*Life long learning and L.M.D.*

- 57 Enfin, nous avons pensé (H8) que plus la R.S. de la F.C. est favorable, plus les enseignants sont motivés à enseigner aux publics en reprise d'étude (tableau 11).

Tableau 11/Table 11

FACTEURS DE MOTIVATION POUR LES DEUX GROUPES MÉLANGÉS	FRÉQUENCES EN POURCENTAGE DE RÉPONSES « TRÈS MOTIVANT »
Le temps de travail effectué en F.C. fait partie de mon service	28,7
C'est agréable que l'on sollicite mes compétences	27,2
Enseigner à un public salarié ou en reprise d'études est un challenge	26,4

Enseigner en F.C. donne l'occasion de remplir une mission sociale	22,2
La F.C. est reconnue comme un enseignement de qualité	22,0
Enseigner en F.C. est bien rémunéré	17,2
Gérer trois activités (F.I./F.C./recherche) est un défi	15,5

Échelle de motivation à enseigner en F.C.  
Factors of motivation to teach in life longlearning

- 58 Le score de motivation est créé à partir des moyennes obtenues aux différents items. La moyenne est de 3,62 avec un écart type de .71. La corrélation obtenue avec l'échelle de la R.S. de la F.C. (régression linéaire) est de .468, significative à .001 avec une part de variance de .219. *H8 est vérifiée*, plus la représentation de la F.C. est favorable, plus les enseignants semblent motivés à enseigner à des publics en reprise d'études. Cette corrélation est très significative et nous permet de faire un lien avec les résultats précédents, à savoir qu'une bonne représentation de la F.C. peut influencer les pratiques dans la mesure où elle augmente la motivation.

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	
HYPOTHÈSES	RÉSULTATS
H1 : Il y a une différence de structure cognitive de la R.S. de la F.C. entre les enseignants et les enseignants-chercheurs	<i>Infirmée</i>
H2 : Il y a une différence d'intention d'implication dans la F.C. entre les enseignants et les enseignants-chercheurs	<b>Hypothèse Confirmée</b>
H3 : Il y a une différence de structure cognitive de la R.S. de la F.C. entre les sujets des composantes classiques et ceux des composantes professionnelles	<i>Infirmée</i>
H4 : Il y a une différence d'intention d'implication dans la F.C. entre les sujets des composantes classiques et ceux des composantes professionnelles	<b>Hypothèse Confirmée</b>
H5 : Plus les sujets connaissent l'objet « F.C. », plus leur représentation en sera positive	<b>Hypothèse Confirmée</b>
H6 : Plus les sujets connaissent l'objet « F.C. », plus leur représentation en sera positive	<i>Infirmée</i>
H7 : Plus les sujets connaissent l'objet « F.C. », plus leur représentation en sera positive	<b>Hypothèse Confirmée</b>
H8 : Plus la R.S. de la F.C. est positive, plus les enseignants sont motivés à enseigner aux publics en reprise d'étude	<b>Hypothèse Confirmée</b>

## Discussion

- 59 Nous cherchions à expliquer les mécanismes en jeu dans l'implication des enseignants et des enseignants-chercheurs à enseigner ou à développer leur enseignement en formation continue afin d'identifier des pistes de développement de la F.C. dans le L.M.D. Nos résultats nous permettent d'identifier des relations prédictives entre les variables mises en jeu (voir *tableau 13 en annexe*). Nous constatons que la représentation sociale de la formation continue est favorable dans l'ensemble de l'échantillon. Cette image favorable est effectivement prédictive (.468) d'une motivation pour enseigner en F.C. Par ailleurs, nous constatons qu'une bonne connaissance de la F.C. est prédictive (.242) d'une R.S. favorable de la F.C. Enfin, deux autres facteurs sont aussi prédictifs d'implication dans la F.C. : l'opinion favorable concernant la F.C. dans le L.M.D. (.320) et la composante professionnelle qui confirme l'augmentation de l'implication dans la F.C.

Tableau 13/Table 13

	M	S.D.	CONNAISSANCE F.C.	R.S. DE LA F.C.	F.C. DANS LE L.M.D.	MOTIVATION F.C.	IMPLICATION F.C.
Connaissance F.C.	3,63	.67	1,000				
R.S. de la F.C.	3,89	.55	.242**	1,000			
F.C. dans le L.M.D.	3,42	.88	.253**	.469**	1,000		
Motivation F.C.	3,62	.71	.258**	.468**	.288**	1,000	
Implication F.C.	2,98	.99	.231*	.373**	.320**	.443**	1,000
Moyennes			3,63	3,89	3,42	3,62	2,98
Écart types			.67	.55	.88	.71	.99

\* Significatif à .005.

\*\* Significatif à .001

Moyennes, écarts types et inter-corrélations entre les échelles  
*Means, standard deviations, and correlations among scales*

- 60 Il est vrai que nous n'avons pas démontré qu'une bonne motivation à enseigner en F.C. pouvait être prédictive d'engagement. Cependant, nous appuyant sur les théories de l'engagement, (Festinger, 1957 ; Kiesler, 1971 ; Beauvois, 1993) convoquées dans des études sur les transformations des R.S. (Bonardi, Roussiau & Larrue, 1998 ; Roussiau & Soubiale, 1995-1996) et sur la théorie cognitive de la motivation (Bandura, 1982, Butera et

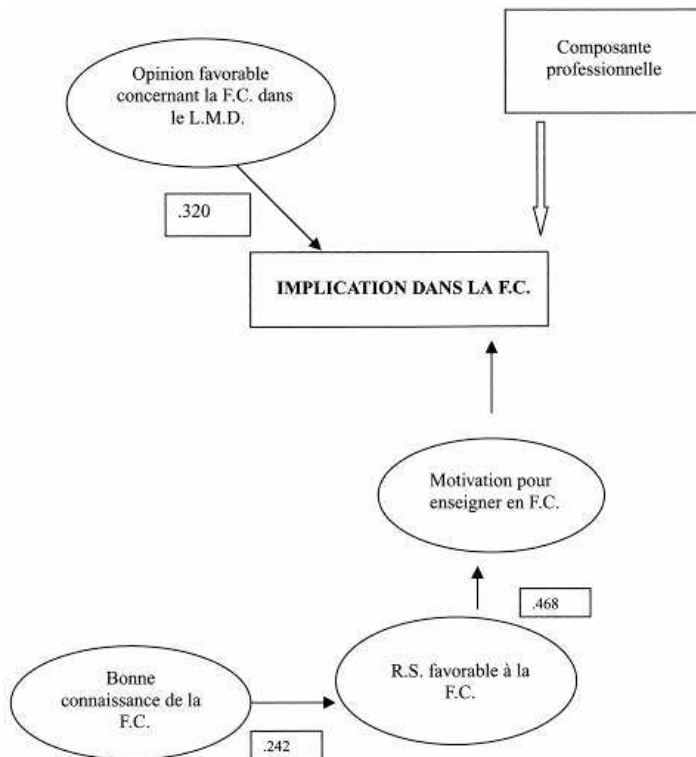


al., 1998) qui suppose que l'engagement progressif dans l'action dépend de la force de l'expectation (les attentes de résultats pour l'acteur et l'évaluation qu'il en fait), nous pouvons supposer que dans un contexte favorable (du passage au L.M.D.), une motivation à enseigner en F.C. dépendra de l'évaluation qu'en fera l'enseignant-chercheur au vu des résultats effectifs de la réforme et pourra augmenter progressivement l'implication personnelle. Cette piste reste à étudier.

- 61 Nos résultats sont troublants : partant du constat des auteurs cités et des faits dans notre université que l'implication dans la F.C. était peu importante en regard de ce qui serait possible, notre argumentation voulait s'appuyer sur l'identification d'une R.S. défavorable à la F.C. tout au moins en ce qui concerne les enseignants-chercheurs. Or, cela n'est pas le cas : tous pensent que c'est une activité fondamentale pour tout individu au cours de sa carrière et que c'est bien une partie de son enseignement. Tous les enseignants-chercheurs ont donc bien assimilé les évolutions exigées par la loi d'orientation de 1984. Ils ont également compris que c'est une opportunité financière pour l'université. Comment expliquer alors que les R.S. ne sont pas prédictives de conduites ? On ne peut certes pas mettre en cause les auteurs précités à ce sujet. Cependant Abric (1994a) précise que *ce n'est que dans certaines situations* que les R.S. orientent les pratiques, en cas notamment de défense identitaire. Or, notre échantillon n'est absolument pas menacé par la F.C. : même s'il ne s'y implique pas beaucoup, et ceci malgré la définition des obligations statutaires, personne ne le jugera négativement voire même n'osera lui faire de remarque à ce sujet. C'est une explication possible des résultats : le contexte n'est pas menaçant pour les acteurs.
- 62 Nous pensons plutôt que la méthode utilisée n'a pas permis de repérer les croyances réelles contre-normatives des sujets : les caractéristiques de la représentation sociale de la formation continue portent forcément l'empreinte des caractéristiques recueillies lors des entretiens préalables. Les enseignants-chercheurs « contre » ont-ils été sincères ? Nous aurions pu utiliser la tournure dite de « substitution » que préconise Flament pour contourner les biais de clairvoyance et essayer de rechercher la « zone muette » de la R.S., c'est-à-dire rechercher les cognitions et les croyances contre-normatives qui ne s'expriment pas dans les conditions normales de questionnement (Abric, 2003 ; Guimelli & Deschamps, 2000). Ces résultats inalement montrent qu'il y a peut-être eu une adhésion intellectuelle toute normative car la demande de participer à cette étude émanait des instances présidentielles de l'université : les enseignants ont peut-être joué le jeu, tout au moins ceux qui ont répondu, en validant le discours intentionnel du président concernant la F.C.
- 63 Cependant, tout n'est pas normatif, et nous avons pu identifier, malgré l'absence de la partie évaluative, des opinions différentes par les réponses qui ont suivi : les enseignants-chercheurs s'engagent moins que les autres dans la F.C., et s'ils hésitent c'est parce qu'ils manquent de temps à plus de 50 % d'entre eux, c'est aussi parce qu'ils appartiennent majoritairement à des composantes classiques où le lien avec le monde du travail est lointain, voire sans intérêt ; il n'y en a que 22,77 % qui s'intéressent au public de la F.C.
- 64 Nous avons constaté un lien prédictif entre la bonne connaissance des missions de la F.C. et une représentation favorable de la F.C. Cependant, en y regardant de plus près, nous constatons que ceux qui n'ont pas eu d'expérience en F.C. sont tous enseignants-chercheurs et que pour eux, ce qui correspond le mieux à une mission de la F.C., c'est de « faire des actions inter-universitaires en deux direction des entreprises », et « d'aménager des filières à l'intention des salariés »(tableau 10). Ces missions apparaissent

finaleme nt caractéristiques d'une vision ancienne de la formation continue, celle des années qui ont suivi la loi de 1971, la « marchandisation » de l'université.

Figure 1



Liens prédictibles d'engagement en F.C. des variables  
Predicted involvement in continuous education in relation to the shedied variables

- 65 Il semblerait que cette image perdue malgré les réponses normatives de l'échantillon d'enseignants-chercheurs. Ces derniers ne connaissent pas ce que l'on fait *exactement* en formation continue, et d'ailleurs, les réponses à la question concernant les attentes vis-à-vis du service central de la formation continue confirment cette dernière analyse et son lien prédictif : les enseignants-chercheurs ont classé premier le besoin de plus de communication et d'information de la part de ce service. C'est une partie de cette population qui n'a pas répondu aux questions concernant les activités de la F.C. qui pouvaient favoriser l'implication (51 non réponses au tableau 12, voir en Annexe 2).
- 66 Puisque la formation continue semble apparentée, encore, à la formation professionnelle, nous retrouvons les interrogations de la population des chercheurs traitant de l'action humaine (Beauvois, 1998 ; Baillé, 1998) : on va lui opposer les interrogations sur sa légitimité comme on peut encore le faire au sujet des recherches actions réalisées pour le compte des employeurs, en opposant les problèmes de terrain aux problèmes théoriques, les approches descriptives aux approches prescriptives.
- 67 Nous répondrons à l'instar de Beauvois (1998) que ces combats sont peut-être stériles concernant tout au moins la formation continue. En effet, il ne s'agit pas de formation professionnelle, c'est-à-dire ici de stages, il ne s'agit pas de mettre à la disposition des salariés, pour servir les employeurs, des savoirs rendus utilitaires, applicables, mais il s'agit de former des salariés ou des chercheurs d'emplois de la même manière que l'on forme nos étudiants en formation dite initiale : mêmes contenus, mêmes diplômes.

Cependant, peut-on enseigner de la même manière à ces deux publics, ne faut-il pas enseigner avec une pédagogie adaptée au public en F.C. ? Ces préoccupations ont émergé dans les caractéristiques de la F.C., mais ne font pas partie des caractéristiques saillantes. Doit-on traduire le savoir théorique en savoir utilitaire ? On ne le fait pas en formation initiale. Lorsque l'on parle de pédagogie différente, les sciences de l'éducation (Latour, 1985 ; Baillé, 1993, 1996, 1998 ; Duval 1995) nous donnent la définition suivante : la pédagogie, c'est l'art de transmettre aux enfants. Cet art, doit-il être adapté aux adultes, en d'autres termes, doit-on enseigner autrement aux adultes ? C'est ce que pensent les sciences de l'éducation. Pour répondre aux questions des biais en situation de formation, nous avons une littérature en psychologie sociale très fournie sur les situations d'évaluation et d'influence (Joule & Beauvois, 1998 ; Butera *et al.*, 1996a, 1996b, 1998). Tout est disponible pour aider un enseignant, chercheur ou non, à bâtir son cours pour tout type de public. Reste maintenant sa motivation à le faire : car écrire un cours, le réécrire en tenant compte des recherches citées sur le double plan de la pédagogie et de la psychologie sociale demande du temps, et c'est un acte d'engagement. Or actuellement, notre échantillon l'a dit, il manque de temps, et cette variable explicative, ce type de pédagogie reste à vérifier puisqu'elle n'est pas ici saillante et n'a pas été mise en jeu.

- 68 Si l'on examine la motivation, et si l'on se réfère à la théorie cognitive, il sera d'abord nécessaire de construire les maquettes L.M.D., ensuite les emplois du temps, car à la question des préférences concernant les activités de F.C. (*tableau 12*), à 40 %, les répondants préféreraient enseigner dans des formations destinées aux publics mélangés, F.I./F.C. Enfin, selon les évaluations qu'en feront alors les enseignants-chercheurs, il y aura peut-être une implication progressive... À voir ! Si en concevant des emplois du temps ad hoc, en utilisant les possibilités offertes par la capitalisation et les E.C.T.S., et en concevant une campagne d'information sur la formation continue (mission, buts et contenus) auprès des composantes classiques et des laboratoires, il sera peut-être possible de transformer le contenu de la R.S. et d'obtenir une meilleure motivation/implication. Cette transformation de la R.S. pourrait être alors « brutale » (Roussiau & Bonardi, 2001) quand ces pratiques mettront en cause directement le système central de la représentation de la F.C. Nous pensons que ces modalités d'introduction de la F.C. dans le L.M.D., parce qu'elles vont générer des pratiques, permettront peut-être de transformer la structure de la représentation. Nous serions alors dans une dynamique transformationnelle des R.S. Ce sera une suite à vérifier, et les outils méthodologiques devront être choisis avec encore plus de réflexion pour éviter les biais rencontrés ici.

## Conclusion

- 69 Obtenir un engagement des enseignants-chercheurs dans la formation continue n'est pas simple : des biais normatifs et catégoriels sont là pour perturber les résultats et forcer la réflexion. Comme l'ont souligné Viaud & Roussiau (2002), le matériel à utiliser paraît essentiel. Nous nous sommes situés dans une perspective cognitive et la pertinence de nos résultats pourrait peut-être être améliorée en utilisant la technique d'induction par scénario ambigu (I.S.A.) de Moliner (1993). Cette méthode consiste à demander à deux groupes de sujets de produire deux descriptions d'un objet mal défini. Pour le premier groupe, l'objet est explicitement présenté comme l'objet étudié alors que dans l'autre groupe l'objet est présenté comme différent de l'objet étudié et placé hors de la R.S. Si une caractéristique est attribuée à l'objet ambigu quand celui-ci est explicitement

présenté comme objet de représentation, alors cet élément relève du noyau de la R.S. étudiée. Appliqué à la F.C, ce scénario pourrait peut-être donner des résultats plus fins. Les questions pourraient être formulées sous la forme substitutive préconisée par Flament (2003) : « diriez vous que pour un enseignant chercheur, la formation continue c'est... » qui permettrait peut-être de réduire le biais de clairvoyance et de mieux identifier les opinions contre-normatives.

- 70 Travailler sur les représentations de la formation continue nous a paru pertinent pour identifier des pistes de développement. Ce développement peut passer par une évolution des pratiques de ceux qui en ont la charge. Si la formation continue est toujours apparentée à la formation professionnelle et qu'en tant que telle, fait l'objet de prises de positions divergentes, c'est qu'elle n'est pas encore « dans les pratiques », elle est en phase de transformation. Le passage au L.M.D. va peut être favoriser la création d'un consensus nouveau autour de cet objet. Cependant, ce consensus est-il vraiment possible si l'on ne tient pas compte des problèmes structurels et fonctionnels de l'université qui peuvent faire aussi obstacle à son développement (pouvoir entre composantes et service central de la F.C.).
- 71 Enfin, d'autres éléments, dont nous n'avons pas parlé ici, interviennent aussi dans cette problématique, notamment la V.A.E. (validation des acquis de l'expérience), résultat de la loi de modernisation sociale de 2002. Autre objet de représentation sociale émergeant qui, lui, semble en phase d'objectivation. Cet objet voisin risque d'augmenter la complexité du phénomène « formation continue » et faire émerger d'autres prises de positions divergentes, car il devient possible de « donner » des diplômes, sans assister à la formation ni passer les examens, à des publics qui ont pu capitaliser une expérience significative en lien avec le diplôme qu'ils désirent.
- 72 Mais ceci est une autre recherche.

---

## BIBLIOGRAPHIE

Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentation sociale*. Fribourg : Cousset Del Val.

Abric, J.-C. (1991). Étude expérimentale des Représentations Sociales, in D. Jodelet (Éds), *Les représentations sociales*, Paris : P.U.F

Abric, J.-C. (1994a). *Pratiques sociales et représentations*, Paris : P.U.F.

Abric, J.-C. (1994b). L'organisation interne des représentations sociales : systèmes central et système périphérique. In C. Guimelli (Éd.), *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne : Textes de base.

Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Saint-Agne ; Erès.

Aïssani, Y & Bonardi, C. (1991). Évolution différentielle des éléments périphériques et centraux d'une représentation sociale : les apports de l'analyse de similitude. *L'Année Psychologique*, 91, 397-418.

- Baillé, J. (1993). Les représentations graphiques : symboles et opérations didactiques, in Morali, D. Dauvisis, M.C. & Sicard, B. (Éds) *Culture technique et formation*. Nancy : P.U.N.
- Baillé, J. (1996). L'erreur, l'incertain et le vraisemblable dans la recherche en éducation. *La recherche en éducation*. Lisbonne, colloque A.F.I.R.S.E.
- Baillé, J. (1998). Décrire ou évaluer, faut-il choisir ? In *Psychologie sociale et formations professionnelles*, Py, J. ; Somat, A. & Baillé, J. (Éds). Rennes : P.U.R.
- Beauvois, J.-L. (1993). Bases des fonctionnements socio-cognitifs, in Ghiglione, R. & Richars, J.-F. (Éds), *Cours de psychologie. 2. bases, méthodes et épistémologie*. Paris : Dunod.
- Beauvois, J.-L. (1998). Préface de *Psychologie sociale et formations professionnelles*, Py, J. ; Somat, A. & Baillé, J. (Éds), Rennes : P.U.R.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37.
- Bonardi, C., Roussiau, N. & Larrue. (1998). Approche sociocognitive d'une dynamique représentationnelle et de ses déterminants. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 38.
- Bonardi, C. & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*, Topos, Paris ; Dunod.
- Bourdieu, P. (1999). Homo academicus, cité par Chevaillier, T. & Solaux, G. (1999). L'évaluation des universités en France, *Revue l'Orientation scolaire et professionnelle*, 28, 4.
- Brucy, G. (2001). Les syndicats entre éducation de soi et formation permanente. *Éducation permanente*, 149.
- Butera, F. Maggi, J. & Mugny, G. (1996a). Incertitude et conflit d'incompétences. In Beauvois, J.-L., Joule, R.-V. & Monteil, J.-M. (Éds), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, 5. Contextes et contextes sociaux. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Butera, F., Mugny, G., Legrenzi, P. & Perez, J. A. (1996b). Majority and minority influence, task representation and inducting reasoning. *British Journal of Social Psychology*, 35.
- Butera, F. Gardair, E., Maggi, J. & Mugny, G. (1998). Les paradoxes de l'expertise : influence sociale et (in)compétence de soi et d'autrui. In *Psychologie sociale et formations professionnelles*, Py, J. ; Somat, A. & Baillé, J. (Éds), Rennes, PUR.
- Chevaillier, T. & Solaux, G. (1999). L'évaluation des universités en France. *Revue l'Orientation scolaire et professionnelle*, 28, 4.
- Commaille, J. (2001). La production des lois sur la formation permanente comme exemple de construction de la représentation publique. *Éducation permanente*, 149.
- Doise, W. & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*, Paris : Armand Colin.
- Doise, W. (1991-1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, XLV.
- Doise, W. Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : P.U.G.
- Duval, R. (1995). Sémiosis et pensées humaines. *Registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*, Congrès U.N.R.E.P., St-Brieuc.
- Festinger, L. (1957). *A théorie of cognitive dissonance*. Evanston. Illinois : Row Peterson.
- Flament, C. (1989), Structure et dynamique des représentations sociales, in Jodelet, D. (1991), *Les représentations sociales*. Paris : P.U.F.

- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric. (Éd.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : P.U.F.
- Flament, C. (2003). Le questionnement lorsque l'on étudie les représentations sociales. *Séminaire de laboratoire de recherche*, juin 2003. L.P.S. de Grenoble-Chambéry.
- Guimelli, C. (1994). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne : Textes de base.
- Guimelli, C. & Deschamps, J.-C. (2000). Effets de contextes et associations verbales. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 47-48, 44-54.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*, Paris : P.U.F.
- Jodelet, D. (1991). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Éds), *Les représentations sociales*, Paris P.U.F., pp. 32-61.
- Jodelet, D. (1997). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie, in *Psychologie sociale*, sous la direction de Moscovici, S. (1997). Paris, P.U.F.
- Joule, R.-V. & Beauvois, J.-L. (1998). *La soumission librement consentie*, P.U.F.
- Kiesler, C. A. (1971). *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief*. New York : Academic Press.
- Latour, B. (1985). Les vues de l'esprit. *Culture technique*, 14.
- Moliner, P., Rateau, P., Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales : pratiques des études de terrain*, Rennes : P.U.R.
- Moliner, P. (1993). I.S.A. : l'induction par scénario ambigu, une méthode pour l'étude des représentations sociales. *Revue internationale de psychologie sociale*, 2.
- Moliner, P. (1995). Noyau central, principes organisateurs et modèle bi-dimensionnel des représentations sociales. Vers une intégration théorique ? *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 28.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*, Paris, P.U.F. (2<sup>e</sup> édition, 1976).
- Moscovici, S. (1984). *La psychologie sociale*, Paris : P.U.F.
- Roussiau, N. & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales. États des lieux et perspectives*, Hayen : Mardaga.
- Roussiau, N. & Soubiale, N. (1995-1996). Approche expérimentale de la modification d'une représentation sociale sous l'effet de la communication d'un message. *Bulletin de psychologie*, Tome XLIX, 422, 1-3.
- Seca, M.-M. (2001). *Les représentations sociales*, Paris : Armand Colin.
- Terrot, N. (2001). L'inscription de l'éducation permanente en France dans les universités : du militantisme individuel à l'engagement institutionnel. *Éducation permanente*, 149.
- Viaud, J. & Roussiau, N. (2002). Methods for study of social representations. *European Review of applied psychology*, vol. 52, n<sup>os</sup> 3-4.
- La vie universitaire*, juin 2003 et janvier 2004.

## ANNEXES

**Annexe 1. Présentation du contenu du questionnaire/***Presentation of the questionnaire's content*

NUMÉROS DES QUESTIONS	THÈMES DU QUESTIONNAIRE	QUESTIONS ET ÉCHELLES
Q°1 à Q° 6	Les grades des enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le grade de l'enseignant</li> <li>- Les composantes où ils enseignent</li> <li>- Leur connaissance de la formation continue</li> <li>- Leur expérience dans la formation continue</li> <li>- Les raisons de l'arrêt éventuel d'activités de formation continue</li> </ul>
Q° 7 à Q° 10	La Formation Continue en général	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Échelle de la connaissance de la formation continue (8 items ; <math>\alpha = .6427</math>)</li> <li>- Questionnaire de centralité : échelle de la représentation de la formation continue (9 items ; <math>\alpha = .6982</math>)</li> <li>- Leur préférence pour l'organisation des études</li> <li>- Leur connaissance de la V.A.E.</li> </ul>
Q° 11 et 12	La Formation Continue dans le L.M.D.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leur connaissance du L.M.D.</li> <li>- Échelle de la F.C. dans le L.M.D. (7 items ; <math>\alpha = .8634</math>)</li> </ul>

Q° 13 à Q° 18	Le Service Formation Continue	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leur connaissance du S.F.C.</li> <li>- Les raisons de leur non-connaissance éventuelle</li> <li>- L'image qu'ils ont du S.F.C.</li> <li>- Leur préférence pour son statut</li> <li>- Échelle de l'opinion vis-à-vis du S.F.C. (8 items ; <math>\alpha = .8933</math>)</li> <li>- Leurs attentes par rapport au S.F.C.</li> </ul>
Q° 20 à Q° 23	Leur implication dans la Formation Continue	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Échelle de motivation (7 items ; <math>\alpha = .7867</math>)</li> <li>- Les facteurs favorisant ou défavorisant leur implication dans la Formation Continue</li> <li>- Échelle d'implication (6 items ; <math>\alpha = .8558</math>)</li> </ul>

**Annexe 2. Tableau 12 : Activités de F.C. favorisant l'implication/*Factors of life long learning and motivation***

ACTIVITÉS DE F.C. FAVORISANT L'IMPLICATION POUR LES DEUX GROUPES MÉLANGÉS (51 NON-RÉPONSES)	FRÉQUENCES EN POURCENTAGE DE RÉPONSES « TOUT À FAIT D'ACCORD »
Je souhaite enseigner dans des formations destinées aux publics qui travaillent mélangés à de la F.I.	40,0
Je souhaite enseigner dans des formations destinées qu'à des publics en F.C.	17,1
Je souhaite participer à la promotion de la F.C.	3,7
Je souhaite être responsable de filière F.C.	10,6
Je souhaite être membre de la commission F.C.	6,7

## RÉSUMÉS

La théorie des représentations sociales suppose que les constructions sociales de la réalité véhiculées par les groupes influencent les pratiques sociales. Dans cette étude nous avons voulu identifier ce lien entre représentations et pratiques en l'appliquant à la formation continue : les représentations sociales des enseignants et particulièrement des enseignants-chercheurs



influencent-elles leur pratique en formation continue, et sont-elles prédictives d'un développement dans le cadre de la réforme du L.M.D. (Licence, Master, Doctorat) ?

Les résultats montrent une influence des représentations sur la motivation et sur l'intention d'engagement, ainsi qu'un lien favorable entre l'engagement et l'opinion favorable concernant la formation continue dans le L.M.D.

The social representation theory holds that the social constructs of groups have an influence on their social practices. The research in question applied this theory to a specific social object: lifelong learning and, in particular, continuous education in the context of the European reform of the Bachelor, Master and Doctorate degrees. Do the social representations of professors exert an influence on their activities within the domain of continuous education? Are these representations predictive of the development of lifelong learning? The results showed that social representations exert an influence on motivation and on the intention to teach continuous education courses, as well as a link between this intent and a positive opinion regarding continuous education within the framework of the said reform.

## INDEX

**Mots-clés** : Enseignement supérieur, Formation continue, LMD, Représentation sociale

**Keywords** : Bachelor-Master-Doctorate, Continuous education, Higher education, Lifelong learning, Social representation

## AUTEUR

### ÉLISABETH DOUTRE

est maître de conférences en psychologie du travail et des organisations, et chargée de mission pour la formation continue de son université. Elle est chercheure au Laboratoire de psychologie sociale de Grenoble-Chambéry. Courriel : [elisabeth.doutre@upmf-grenoble.fr](mailto:elisabeth.doutre@upmf-grenoble.fr)