

Obstacles à la participation des éducateurs ivoiriens de la protection judiciaire aux sessions de formation continue : approche par les représentations sociales

Martin Armand SADIA* et Baban Marie Grâce Laetticia BOA**

Résumé

Quels sont les obstacles à la participation des éducateurs aux renforcements de capacité qui leur sont proposées par leur tutelle ? Telle est la question qui inspire cette étude. L'objectif est d'analyser les obstacles à la participation des éducateurs aux différentes activités de renforcement de capacité. Le postulat de base de cette étude stipule que les facteurs personnels, psychopédagogiques et institutionnels s'imbriquent pour s'ériger en obstacle à la participation des agents aux renforcements de capacités. L'ancrage théorique de cette étude est un modèle symbolique qui s'inspire de la théorie des représentations sociales, notamment l'école structuraliste de J. C. Abric et de la théorie des obstacles internes et externes de J. W.C Johnstone et R. J. Rivera (1965). Le site de cette étude est l'Institut National de Formation Judiciaire (INFJ). L'échantillon est composé de 100 élèves conseillers d'éducation surveillée. Ils ont été choisis selon la technique de l'échantillonnage de commodité. Les techniques de collecte de l'information sont les questionnaires d'évocation et de caractérisation. Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse prototypique et catégorielle d'une part, et de l'analyse des similitudes, d'autre part. Les principaux résultats permettent d'identifier les obstacles majeurs qui se situent au niveau institutionnel (37,97%) et au niveau du temporel (21,51%).

Mots-clés

Obstacles, Participation, Formation continue, Représentations sociales, Formation judiciaire, Abidjan.

* Département de Sociologie, Université Alassane OUATTARA-Bouaké.
E-mail : sdiamartino@yahoo.fr

** Institut National de la Jeunesse et des Sports, Abidjan

Abstract

What are the barriers to educators' participation in capacity building offered to them by their supervisors? This is the question that inspired this study. The objective is to analyze the obstacles to educators' participation in various capacity building activities. The basic premise of this study is that personal, psycho-pedagogical, and institutional factors are intertwined to create barriers to the participation of agents in capacity building. The theoretical anchor of this study is a symbolic model that draws on the theory of social representations, particularly the structuralist school of J. C. Abric, and the theory of internal and external obstacles of J. W.C Johnstone et R. J. Rivera (1965). The site of this study is the National Institute of Judicial Training (INFJ). The sample consisted of 100 student probation counselors. They were selected using the convenience sampling technique. The information collection techniques were evocation and characterization questionnaires. The data collected were subjected to prototypical and categorical analysis on the one hand, and similarity analysis on the other. The main results make it possible to identify the major obstacles which are located at the institutional level (37.97%) and at the temporal level (21.51%).

Keywords

Obstacles, Participation, Continuous training, Social representations, Judicial training, Abidjan.

Introduction

En raison de son inachèvement du point de vue de son développement, l'enfant apparaît comme un être intrinsèquement vulnérable ayant des besoins spécifiques. Lorsqu'un tel individu est confronté au système judiciaire après avoir commis une infraction, sa prise en charge institutionnelle accorde la primauté aux « mesures dites éducatives » telles que prévue par le titre X de la loi n° 60-366 du 14 novembre 1960 portant code de procédure pénale et les articles 116 de la loi n° 81- 640 du 31 juillet 1981 portant code pénal. Ces deux textes relèguent au rang de mesure exceptionnelle, la privation de la liberté. Dans ce cas de

figure, le juge ordonne une « surveillance directe » assurée par des « Éducateurs spécialisés¹ ».

Pour accomplir efficacement cette mission, ces éducateurs des services judiciaires pour enfance bénéficient d'une formation initiale sanctionnée par un diplôme d'état d'éducateur. Les acquis de cette formation professionnelle initiale devraient être renforcée par des sessions de formation continue. Par formation continue l'on entend "tout type ou toute forme d'enseignement ou de formation suivi par ceux qui ont quitté l'éducation formelle à un niveau quelconque et qui ont exercé une profession ou ont assumé des responsabilités d'adultes dans une société donnée" (R, Legendre, 2005, p. 687). Le renforcement de capacité est l'une des modalités de cette formation continue.

Selon A. Breuleux, T. Laferrière, M. Lamon (2002, p. 2), le renforcement des capacités selon « est à la fois un processus et un résultat ». L'OCDE (2008, p. 272) met en évidence cette dualité en affirmant que le renforcement des capacités a trait aux processus par lesquels les individus, les organisations et la collectivité dans son ensemble libèrent, créent, renforcent, adaptent et préservent les capacités au fil des ans. Quant à T. Sedon (1999), il décrit le renforcement des capacités comme un processus tourné vers l'avenir et permettant d'harmoniser les pratiques pédagogiques. Ainsi, la formation peut-être une occasion de repenser le métier d'enseignant, d'interroger le fonctionnement du système éducatif à toutes ses échelles (F. Louveaux, 2019, p.3). Partant de ce qui précède, les enseignants et autres personnels du secteur éducation/formation devraient aspirer aux renforcements de capacité et y prendre part quand l'occasion se présente. Ce qui n'est pas toujours le cas. En 2014, le rapport état des lieux de la justice juvénile révélait en effet, que « la formation post-affectation du personnel est pratiquement inexistante. Une fois en service, le personnel participe en effet, très peu à des sessions de formation ou bénéficie de renforcement de capacités » (DPJEJ, 2014, pp. 76-77).

¹ Par éducateur spécialisé il faut entendre non pas une corporation, mais plutôt une spécialisation dans la question de la prise en charge des enfants en conflit avec la loi. Pris dans ce sens, ce concept regroupe aussi bien le personnel de l'éducation surveillée, les Educateurs Spécialisés, les éducateurs permanents mis à la disposition de la Direction de la Protection Judiciaire de l'Enfance et de la Jeunesse.

En 2020, quoique les statistiques indiquent une hausse des activités de renforcement de capacité à 45%, comparativement aux chiffres de 2014 (30%), l'enquête exploratoire menée auprès de ces agents en 2020 indique qu'il existe encore des obstacles à la participation des agents à ces activités de perfectionnement. Face à cette situation, l'on se pose cette question :

Quels sont les obstacles à la participation des éducateurs aux renforcements de capacité qui leur sont proposées par leur tutelle ? Quelles peuvent être selon les différents acteurs, les esquisses de solutions pour agir sur ce phénomène ?

L'objectif de cette étude est d'analyser les facteurs de la non-participation des éducateurs aux différentes activités de renforcement de capacité. Le postulat de base de cette étude stipule que les facteurs personnels, psychopédagogiques et institutionnels s'imbriquent pour s'ériger en obstacle à la participation des agents aux renforcements de capacités. L'ancrage théorique de cette étude est un modèle symbolique qui s'inspire de la théorie des représentations sociales, notamment l'école structuraliste de Jean Claude Abric et de la théorie des obstacles internes et externes de J. W.C. Johnstone et R. J. Rivera (1965). Pour Abric, toute représentation se structure autour du noyau central qui est « constitué d'un ou de quelques éléments qui donnent à la représentation sa signification » (J.C, Abric, 1994, p. 19). Il est déterminé par trois éléments clés que sont la nature de l'objet représenté, la relation qui lie le sujet à l'objet de représentationnel et l'ensemble de valeurs, normes et idéologie en vigueur. Le choix de cette approche se justifie par le fait qu'une représentation sociale est avant tout « une manifestation de la pensée sociale et que, dans toute pensée sociale, un certain nombre de croyances collectivement engendrées et historiquement déterminées, ne peuvent être remises en question car elles sont les fondements des modes de vie et qu'elles organisent l'identité et la pérennité d'un groupe social. » (J.C, Abric, 2001, p. 83). Quant à J. W.C. Johnstone et R. J. Rivera (1965), ils ont présenté les différents types d'obstacles à l'éducation des adultes. À partir des 10 groupes d'obstacles potentiels qu'ils ont trouvés, ces auteurs ont élaboré deux grandes catégories d'obstacles : les obstacles externes, ou situationnels, et les obstacles internes, ou dispositionnels.

Les obstacles externes représentent les " influences plus ou moins extérieures à l'individu, ou du moins hors de son contrôle " (p. 214), par

exemple le coût du programme. Les barrières internes ou dispositionnelles sont, en plus des barrières externes, des barrières qui reflètent les attitudes ou les mentalités personnelles, comme le fait de penser que l'on est trop vieux pour apprendre.

1. Méthodologie

1.1. Sites et participants à l'enquête

Le site de cette étude est l'Institut National de Formation Judiciaire (INFJ). Cet institut est un Établissement Public National de formation professionnelle, créé par décret n° 2005-40 du 03 février 2005 et placé sous la tutelle administrative et technique du Ministère en charge de la Justice et sous la tutelle financière du Ministère en charge du Budget. Il se situe dans la commune de Cocody, précisément dans le dos de la Polyclinique des 2 Plateaux. Son organisation, ses attributions et son fonctionnement ont été précisés par le décret n° 2016-842 du 19 janvier 2016. Pour l'essentiel, il importe de retenir que cette institution de formation comporte en son sein 4 écoles, à savoir : les écoles de la Magistrature, des Greffes, de l'Administration pénitentiaire et de la protection judiciaire de l'enfance et de la jeunesse. La population de cette étude est issue de la dernière citée. Elle se compose d'élèves-conseillers respectivement des promotions 2017-2018, 2018-2019 et 2019-2020. Il s'agit d'un échantillonnage de commodité, dont la taille est de 100 individus. La distribution de l'effectif en genre permet d'identifier 35 femmes et 65 hommes. Ils sont tous de sujets ayant au moins 3 ans d'expériences du terrain.

1.2. Outils de collecte des données

Dans le cadre de cette étude, le questionnaire, plus précisément les questionnaires d'évocation et de caractérisation sont retenus pour la collecte des données.

Pour ce qui concerne la construction de notre questionnaire d'évocation, il a été demandé aux enquêtés de citer au moins cinq mots ou expressions qui traduisent au mieux selon eux les obstacles à la participation aux renforcements de capacité. Ensuite, ceux-ci doivent procéder à un classement par ordre d'importance.

Quant au questionnaire de caractérisation, il découle de l'approche structurale du noyau central d'une représentation sociale qui postule qu'un élément est central lorsqu'il génère la signification de la représentation. Le principe du questionnaire est de « demander au sujet lui-même d'effectuer un travail de classement, de comparaison et de hiérarchisation » des divers éléments de la représentation (P. Moliner et al., 2002, p. 119). Le questionnaire de caractérisation « permet une approche thématique et la mise en évidence des éléments qui décrivent la représentation » (P. Vergès, 2001, p. 538). Il est bâti avec des thèmes et des items, éléments constitutifs de la représentation, issus de l'analyse des évocations (première phase de l'étude).

En pratique, cette technique consiste à présenter aux sujets les items, et à leur demander de procéder dans un premier temps à un repérage des 4 items qui, selon eux, sont les plus déterminants pour une meilleure participation des enseignants à la formation continue et dans un deuxième temps, les 4 items qui seraient les moins déterminants de cette même réalité.

Quels sont les méthodes d'analyse ?

1.3. Méthode d'analyse de données

Tenant compte de l'approche structurale retenue dans le cadre de cette étude, deux méthodes d'analyse ont été utilisées : l'analyse prototypique et catégorielle et l'analyse des similitudes.

1.3.1. Analyse prototypique et catégorielle

L'analyse prototypique et catégorielle permet de repérer les éléments centraux et périphériques d'une représentation. (P. Vergès, 1985). Elle prend pour base une liste de mots que produisent les sujets à partir d'un terme inducteur proposé par l'enquêteur. Il s'agit d'une analyse basée sur une double approche : l'approche quantitative (fréquence) et l'approche qualitative (rang d'apparition). Cette analyse repose sur un classement des termes évoqués en fonction de leur rang moyen d'apparition (qui traduit leur importance pour les sujets qui les énoncent) et de leur fréquence (qui traduit la hiérarchie entre les termes majoritaires / minoritaires) (P. Vergès, 1994).

1.3.1.1. Principe de l'analyse prototypique

Ce programme permet, dans un premier temps de repérer et d'analyser le système catégoriel utilisé par les sujets. Ce qui permet de cerner le contenu de la représentation. Ensuite une deuxième phase permet de déterminer les éléments organisateurs de ce contenu. Trois indicateurs permettent le repérage des éléments :

- La fréquence de l'item dans la population étudiée ;
- Le rang d'apparition de l'item dans l'association (défini par le rang moyen calculé sur l'ensemble de la population) ;
- L'importance de l'item pour les sujets, obtenue en demandant à chaque sujet de ranger les mots cités du plus important au moins important.

Après cela, un coefficient de corrélation significatif entre les deux classements permet de confirmer ou de renforcer l'hypothèse selon laquelle l'on est en présence d'éléments organisateurs c'est-à-dire les éléments centraux de la représentation sociale. La congruence des deux critères (fréquence et rang) constitue donc un indicateur de la centralité de l'élément.

1.3.1.2. Analyse de similitude

L'analyse de similitude telle que développée par C. Flament, (1962) consistait à mettre en évidence la structure d'une représentation. Cette théorie permet de faire apparaître les relations fortes entre les éléments de la représentation. C'est une méthodologie spécifiquement dédiée à l'exploration de la structure des représentations sociales. Elle se présente sous plusieurs étapes :

- La première étape consiste à la recherche des éléments susceptibles d'entrer dans le champ de la représentation sociale. Cette étape consiste à faire l'inventaire des items supposés significatifs de la représentation sociale étudiée.
- La deuxième étape consiste à recueillir les données de telle sorte que l'on puisse faire apparaître les relations « fortes » entre les items. On peut tout d'abord définir la relation de similitude simple par un indice de similitude ou indice de concurrence qui sera égal au nombre de sujets ayant par exemple jugé deux items A et B caractéristiques de l'objet. À

chaque paire d'items correspondra donc un indice de similitude mesurant la relation. Si par exemple deux items A et B sont mis dans le même paquet par 30 sujets sur 110 on obtient un indice entre ces deux items égal à $30/110 = 27$. Cet indice varie de 0 à 1, le 0 rendant compte d'une absence de similitude et le 1 exprimant la similitude maximale.

- La troisième étape consiste à représenter graphiquement les résultats obtenus en construisant l'arbre maximum de la représentation sociale. Cet arbre permettra de visualiser l'ossature principale de la structure qui relie les éléments de la représentation sociale entre eux. Il permet également de repérer les lignes de force et le regroupement sémantique d'items.

Le noyau central donne la signification de la représentation sociale. Ainsi un élément est central, s'il a la propriété d'être plus caractéristique de l'objet que les autres. Nous avons donc classé, pour chaque sujet, les items sur une échelle de trois degrés : plus caractéristique, non choisi, moins caractéristique. Ces résultats seront résumés dans les tableaux avec les scores représentant le pourcentage de choix de chaque item dans une population donnée.

Pour le traitement des données collectées deux logiciels ont été mobilisés. Il s'agit de Evoc 2005 et Simi 2005. Le logiciel Evoc 2005 est un logiciel de traitement de données établit pour l'analyse des données issues du questionnaire d'évocation. L'utilisation du logiciel Simi 2005 permet l'analyse de la structure du champ sémantique de la représentation. Il traite des données recueillis à partir des questionnaires de caractérisation.

Quels sont les principaux résultats ?

2. Résultats

Les principaux résultats de cette étude, portent sur les obstacles à la participation des éducateurs aux renforcements de capacité et sur les esquisses de solutions à envisager pour juguler ces obstacles et encourager la participation de ceux-ci à ces activités de formation continue.

2.1. Obstacles à la participation aux renforcements de capacités

L'exercice a consisté pour les agents interrogés d'évoquer les cinq premiers mots qui leur viennent immédiatement à l'esprit lorsqu'on leur parlait des obstacles à la participation aux renforcements de capacités. Certains ont pu évoquer les cinq premiers mots qui leur étaient demandés. Ce qui n'est pas le cas pour d'autres.

Le tableau suivant rend compte des obstacles évoqués par les éducateurs.

Tableau 1 : Évocations des éducateurs

	Rang moyen < 2.2	Rang moyen >= 2.2
Fréquences supérieures ou égales à 11	28 manque-sensibilisation 1,929 14 mauvaise-planification 2,143 11 sélectif 2,091	11 manque-motivation 2,273
Fréquences inférieures à 11	6 Inadéquation-domaine 2,100 7 indisponibilité 2,143 6 absence-intérêt 2,167 1 formation-peu 2,000 1 incompatible-besoins 1,000	3 absence-augmentation 3,333 4 absence-avancement 3,250 4 incompatible-besoins 2,500 4 limite-financière 3,500 4 limite-institutionnelle 2,750 4 per-diem 3,500 6 période-inappropriée 3,167

Source : données enquête Sadia, 2019.

L'ensemble des trente-neuf (39) agents interrogés ont produit au total **135** mots soit une moyenne de **2.51** mots par personne. Ils ont évoqué **30** mots différents. Ce qui signifierait qu'un item a pu être évoqué en moyenne 4.5 fois. Aussi, le regroupement de ces mots en niveau de motivations, a fait émerger cinq (5) niveaux de motivation. Ce sont les facteurs institutionnel, temporel, psychopédagogique, intrinsèque et financier. C'est ce qui ressort du tableau suivant :

Tableau 2 : Répartition des évocations par facteurs de motivation

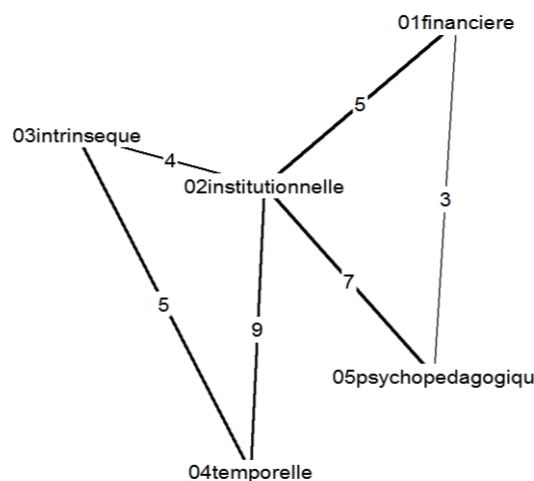
Facteur financier	Facteur institutionnel	Facteur intrinsèque	Facteur temporel	Facteur psychopédagogique
○ Absence augmentation ○ Absence avancement ○ Limite financière ○ Per diem	○ Manque Sensibilisation ○ Mauvaise planification ○ Sélectif ○ Peu de formation ○ Absence de consultation ○ Durée de formation courte ○ Limite institutionnelle ○ Matériel inexistant ○ Monotonie des formations ○ Période inappropriée ○ Trop administratif	○ Manque de motivation ○ Manque d'intérêt ○ Incapacité physique ○ Peur de l'échec	○ Durée longue ○ Indisponibilité ○ Importance non perçue ○ Négligence ○ Occupations familiales	○ Inadéquation au domaine ○ Incompatibilité avec les besoins ○ Inadéquation avec les compétences

Source : données enquête Sadia, 2019.

Les évocations ayant une fréquence plus élevée se retrouvent dans la colonne designant les facteurs institutionnels. Cette colonne comporte le plus d'items : Peu de formation, absence de consultation, durée de formation courte, limite institutionnelle, matériel inexistant, monotonie des formations période inappropriée, trop administratif. De l'observation de la première case à gauche, il ressort que les facteurs majeurs à leur participation à la formation continue (fréquences élevées et rangs moyens faibles) sont : manque-sensibilisation (28), mauvaise-planification (14), sélectif (11). Ce sont tous des éléments qui font références respectivement aux dimensions institutionnelles et temporelles. Mais, quelles sont les relations entre ces différents types de facteurs identifiés ?

L'examen du graphe de similitude fait apparaître clairement qu'il existe bien une représentation sociale des causes de la faible participation à la formation continue collectivement partagées par les enseignants. Le champ représentationnel se structure particulièrement autour de : Facteur institutionnel. C'est ce que le graphe suivant met en exergue :

Figure 3 : Graphe de la représentation sociale des causes évoquées par les enseignants



Source : données de l'enquête

Cet élément de la structure est a priori celui qui est connexe à tous les autres à la fois : plusieurs éléments sont placés en satellite autour de l'item central prioritaire : « institutionnel » et entretiennent avec lui des relations de similitudes plus ou moins importantes. Aussi, pouvons-nous observer deux structures d'interconnexion autour du noyau central. Nous avons d'une part, la motivation intrinsèque et les raisons de motivation temporelle qu'on peut en réalité inclure dans la motivation d'ordre cognitif selon la classification de Bandura (1993). Et d'autre part, la motivation au plan financier et pédagogique qui à leur tour feront partie de la motivation d'ordre social.

L'absence de motivation institutionnelle est la raison qui influence le plus la participation des éducateurs de la DPJEP aux renforcements de capacité.

À la suite de l'évocation des raisons liées à la question de la participation des enseignants à la formation continue, le questionnaire proposé aura permis d'évoquer des solutions.

2.2. Solutions à la non-participation aux renforcements de capacités

Il a été demandé aux sujets de choisir parmi des propositions de solution issues d'une pré-enquête, les plus et les moins déterminantes. Pour ces derniers, les solutions envisageables pour l'amélioration de la participation des agents aux formations continues organisées par la tutelle sont par ordre d'importance : information-enseignants (53.8%), adaptation-besoins (51.3), formation-rapport-spécialités (43.6%) et emplois-du-temps (43.6%) au même niveau d'importance et sensibilisation-enseignants avec (38.5%). Le tableau suivant comporte les détails.

Tableau 3 : Solutions proposées par les éducateurs

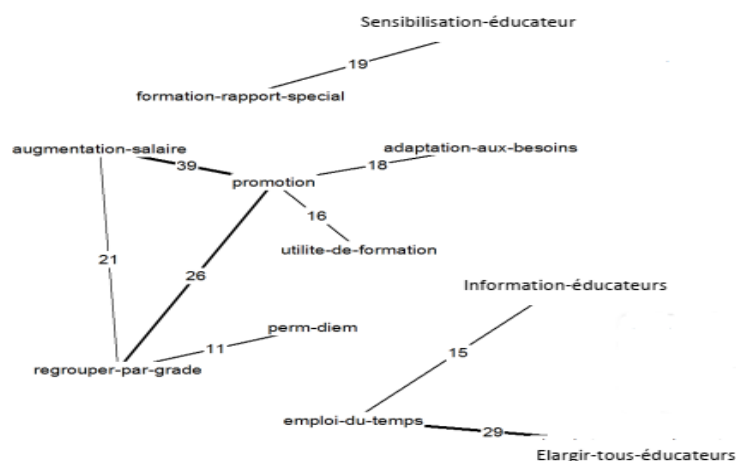
N°	Items	Le plus DÉTERMINANT	Le Plus ou moins DÉTERMINANT	Le moins DÉTERMINANT
1	Information-enseignants	21 (53.8%)	10 (25.6%)	8 (20.5%)
2	Sensibilisation-enseignants	15 (38.5%)	15 (38.5%)	9 (23.1)
3	Emplois-du-temps	17 (43.6%)	13 (33.3%)	9 (23.10%)
4	Utilité-formation	13 (33.3%)	21 (53.8%)	5 (12.8%)
5	Formation-rapport-spécialités	17(43.6%)	16 (41.0%)	6(15.4%)
6	Adaptation-besoins	20 (51.3)	17 (43.6%)	2 (5.1%)
7	Per diem	10 (25.6%)	13 (33.3%)	16 (41.0%)
8	Regrouper-par-grade	1 (2.6%)	9 (23.1%)	29 (74.4%)
9	Attestation-de-formation	6 (15.4%)	16 (41.0)	17 (43.6%)
10	Elargir à tout le personnel	11 (28.2%)	10 (25.6%)	18(46.2%)
11	Promotion	11 (28.2%)	19 (48.7%)	9 (23.1%)
12	Augmentation-salaire	8 (20.5%)	20 (51.3%)	11 (28.2%)

Source : données enquête Sadia, 2019.

L'examen des items les plus saillants révèle que les solutions à entreprendre pour une bonne participation sont prioritairement d'ordre institutionnel et psychopédagogique. En revanche et dans une certaine mesure, le fait d'organiser les formations par grade, de les élargir à tous les agents, de donner des perdiems et des attestations aux participants ne représente pas un ensemble de solutions qui auraient une portée considérable sur la participation des enseignants aux formations. Ces items sont désignés comme les moins déterminants. Aussi, les items « promotion, augmentation salariale, utilité de formation » sont les items désignés plus ou moins déterminants. Cependant, étant donné que la centralité d'un élément ne peut être rapportée exclusivement à sa dimension quantitative, il importe d'aller au-delà de ces chiffres. C'est pourquoi nous allons examiner l'importance qualitative des éléments à partir d'un graphe de similitude. La qualité de ces éléments ne peut être véritablement appréciée que par leurs liens avec d'autres éléments,

c'est-à-dire leur statut d'éléments organisateurs. Cette organisation est représentée dans l'arbre maximum de cooccurrence que voici :

Figure 4 : Graphe de similitude des solutions



Source : données de l'enquête Sadia, 2019.

Trois groupes d'éléments interconnectés apparaissent en observant ce graphe. Cette interconnexion représente un ensemble de sujets ayant choisi les mêmes items. Les items choisis par les mêmes sujets ne sont pas pour autant logés au même titre. Certains ont été désignés plus déterminants que d'autres. Le premier groupe est formé de : *sensibilisation, rapport spécialité-formation*. Le second est formé de : *information, emploi du temps et d'élargissement de la formation à tous les enseignants*. Enfin, le troisième, le groupe de similitudes qui se démarque par le nombre important d'items qu'il renferme par rapport aux deux autres est la *promotion*. Cette évocation est l'élément le plus connexe et ceci se traduit par des indices de similitudes particulièrement élevés des items qui se situent autour du noyau qu'il constitue. Les groupes de similitudes respectent plus ou moins les niveaux de motivation tels que définis plus haut. Des éléments de motivation d'ordre financier et institutionnel notamment se retrouvent interconnectés particulièrement dans le second groupe. Néanmoins, si les préoccupations financières n'étaient pas privilégiées selon les évocations des enseignants, le présent graphe traduit par contre de son

importance en tant que facteur potentiel d'amélioration de la participation des enseignants aux formations.

3. Discussion des résultats

L'étude a eu pour objectif de comprendre les facteurs explicatifs de la non-participation de l'ensemble des étudiants de l'INFJ aux formations organisées à leur intention. Les résultats obtenus ont permis de désigner comme principal facteur explicatif de notre sujet d'étude, des raisons d'ordre institutionnel avec (37,97%) suivi de facteurs d'ordre temporel (21,51%). Bien que possédant de faibles pourcentages, les facteurs ayant trait aux raisons psychopédagogique, intrinsèque et financière sont eux aussi des raisons explicatives.

Les évocations des enseignants nous donnent de vérifier l'atteinte de notre premier objectif relatif à l'identification des différents obstacles et ou facteurs institutionnels de la non-participation de certains agents aux sessions de formation continue. Selon la majorité des enquêtés en effet, l'institut ne favorise pas leur participation malgré le fait que la sous-direction de la formation continue à son niveau met en œuvre pour que la formation du personnel enseignant soit effective à l'INFJ. La raison à ce niveau peut se trouver en effet être du simple fait d'un déficit de communication. En effet, relativement aux raisons institutionnelles, l'information et la sensibilisation ont été émises comme solution à respectivement 53.8% et 38.5%. L'étude menée par N. Lavoie, J-Y Levesque et D. Lapoine (2007) sur la non-participation d'une catégorie d'adulte aux formations a mis en évidence trois aspects d'ordre informationnel comme obstacle à la participation aux formations. Pour eux, il est important de mettre un accent particulier sur l'intérêt et le contenu des formations. Aussi, réclament-ils une meilleure planification pour permettre la participation du grand nombre. Toutefois, il a été évoqué une sélectivité des candidats pour les formations. Nombre d'entre eux associent le fait qu'ils ne soient pas informés de la tenue des formations, au choix sélectif des candidats ; choix qui les exclue. Dans cette étude, la sélectivité dans le choix des candidats a été évoquée au rang des items à fréquences élevées avec le manque d'information et de sensibilisation. Les éducateurs se sentent non impliqués dans l'organisation des renforcements de capacité. En outre, bien qu'elle ne soit pas une raison assez évoquée par les

éducateurs comme obstacle à leur participation aux formations, la limite financière représente aussi une des évocations. Par contre, au-delà de la question du financement de la formation, un nombre des enquêtés un peu plus conséquent évoque comme raison de leur absence aux formations, l'inexistence de retombées financières. Les items désignant l'absence d'avancement et d'augmentation de salaire ont été évoqués. Ces résultats corroborent le point de vue de D. Fujiwara (2012) qui établit une relation économique avec la participation à la formation continue. Toutefois, ils contrastent avec les travaux de W.C. Stefen et D. Messer (2009), selon lequel la raison financière n'est pas la raison essentielle qui tient éloignés les enseignants de la formation continue.

En ce qui concerne, les facteurs pédagogiques évoqués, J. Dewey (1953 cité par D. Moukarzel 2011) la formation continue vise l'élévation de l'esprit, le développement des capacités d'innovation, un « moyen de façonner des habitudes dynamiques ... ». En plus, des cinq groupes de niveau de motivation obtenus sur la base des évocations des enseignants, ce niveau occupe la troisième place en termes de densité des évocations. Ces évocations font référence à la relation entre les formations organisées et leurs besoins, compétences et domaines d'activité. Si pour certains, les formations sont inexistantes, ciblées ou encore rares, pour d'autres ces formations ne correspondent pas à leurs réalités. Ce résultat coïncide avec l'analyse de M. E. Labesse, (2008, pp. 6-8) sur la nécessité de la prise en compte des besoins en vue d'assurer la pertinence de la formation.

Cependant, alors que les facteurs intrinsèques n'occupent que la quatrième place de notre classification des niveaux de motivations, l'enquête a mis en évidence, et en bonne place, les facteurs de motivation temporelle. Des auteurs parlent de « procrastination » (Ellis et Knaus, 1977 ; Knaus, 2000 cités dans Feuinouillet 2001, 2017). Pour ces auteurs :

Les individus qui font de la procrastination remettent indéfiniment ce qu'ils ne veulent pas faire. La procrastination est le résultat d'un processus interactif de dysfonctionnements à la fois cognitif et comportemental qui généralement comprend les éléments suivants : un désir d'éviter l'activité ; une décision de la reporter ; une promesse de la réaliser plus tard ; un engagement dans des activités substitutives qui font diversion ; des excuses

fallacieuses qui ont pour but à la fois de justifier le délai et d'éviter les blâmes...

Telle qu'évoquée, la procrastination donne lieu à l'évitement volontaire de participer aux formations en avançant des excuses qui en réalité n'en sont pas véritablement. L'éducateur à la protection de l'enfance peut aussi dans son ordre de priorité des activités, ne pas avoir placé les activités de formation en tête. Ceci va occasionner son désintérêt ou encore le report de sa participation. Ce niveau de motivation est évoqué comme la seconde raison explicative du déficit de participation des enseignants aux formations. Ce sont ici des facteurs qui dépendent des sujets. Ils reviennent à ceux-ci de définir en raison de leurs besoins ou de leurs attentes, la place que doit tenir la formation et lui accorder le temps et l'intérêt nécessaires.

Mais peut-être auront-ils besoin de l'action institutionnelle, notamment pour ce qui est de la sensibilisation. C'est en cela que D. Lapointe, N. Lavoie et J-Y. Levesque (2007, p. 72), mettent l'accent sur l'influence des facteurs âge et conditions familiales comme limite liée à l'individu. En plus de ces facteurs, cette étude met en évidence l'impact du vécu, de la gestion du temps, des dispositions personnelles de l'individu sur son engagement à se former. En effet, tous ces facteurs liés à la motivation intrinsèque sont tout autant susceptibles d'être les obstacles à la formation continue. Le graphe de similitude montre toutefois que ces deux niveaux de motivation sont non seulement interconnectés mais ils entretiennent tous deux une relation avec les facteurs d'ordre institutionnel. En outre, l'obstacle relatif aux « occupations familiales » a été identifié et à une très faible fréquence, il s'agit de l'évocation relative au facteur temporel.

Ce facteur apparaît alors non significatif dans cette étude. Enfin, des solutions sont proposées et hiérarchisées. Les solutions désignées comme plus déterminantes sont principalement celles qui concernent la prise en compte du système d'information, d'un plan de sensibilisation, la prise en compte des emplois du temps. Ces items réfèrent au champ lexical institutionnel, néanmoins, un ensemble d'items se trouvent interconnectés autour d'un noyau central, il s'agit de la promotion. Trois types de relations se sont formés et le plus fourni gravite autour de la promotion. Est-ce à dire au-delà de ce que recherchent les enseignants au fond c'est une promotion. Si tel est le

cas comme il nous est donné de le constater, alors il est opportun d'investir dans l'information et la sensibilisation.

Un programme de sensibilisation qui au mieux pourra faire ressortir les avantages de la formation pour l'éducateur de la protection judiciaire, les avantages spécifiques à l'environnement dans lequel il se trouve. En effet, la promotion n'est pas l'objectif visé par la direction de la protection judiciaire de l'enfance et de la jeunesse.

Conclusion

L'objectif de cette étude est d'analyser les facteurs de la non-participation des éducateurs aux différentes activités de renforcement de capacité. L'hypothèse selon laquelle les facteurs personnels, psychopédagogiques et institutionnels s'imbriquent pour s'ériger en obstacle à la participation des agents aux renforcements de capacités a été vérifiée. L'ancrage théorique de cette étude est un modèle symbolique qui s'inspire de la théorie des représentations sociales, notamment l'école structuraliste de Jean Claude Abric et de la théorie des obstacles internes et externes de J. W.C. Johnstone et R. J. Rivera (1965).

L'analyse des représentations sociales construites sur les évocations des enquêtés a eu pour but de dégager les éléments constitutifs des types de motivation ayant une influence sur la participation aux formations d'une part, et d'autre part, des solutions pouvant améliorer la participation à la formation continue et les liens de similitudes qu'il y a entre les différents éléments. Les résultats obtenus permettent d'affirmer que selon les évocations des sujets, l'obstacle institutionnel (37,97%) est la raison fondamentale qui freine la participation des agents aux formations organisées à leur intention. Bien que cette variable soit la plus déterminante, elle n'est pas la seule évoquée. L'obstacle temporel (21,51%) est aussi un facteur ne favorisant pas la participation à la formation continue. C'est différents éléments confirment ainsi le postulat de départ et suggère la prise en compte des paramètres humaniste de l'andragogie (M. Knowles, 1990) dans la mise en place de formations destinées à renforcer les capacités des agents. Il s'agit d'associer ces agents dans la conception et la mise en œuvre de ces formations en les invitant à exprimer leurs différents besoins y afférents.

Références bibliographiques

- ABRIC Jean Claude., Vergès Pierre, 1994, *La représentation sociale de la banque*, Aix-en-Provence, Études et recherches du GIFRESH.
- BREULEUX Alain et al., 2002, « La formation des enseignantes et des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC au sein de communautés d'apprenants en réseau », *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 28, n°2, p. 411-434.
- DÉCRET n° 2005-40 du 03 février 2005 Portant création de l'institut National de la formation Judiciaire.
- DÉCRET n° 2016-842 du 19 janvier 2016 portant organisation, ses attributions et son fonctionnement.
- DPJEJ, 2014, Rapport de l'état des lieux de la justice pour enfants en Côte d'Ivoire.
- Dewey Jhon, 1993, *Expérience et nature*. Paris, Gallimard.
- ELLIS Albert & KNAUS J. William, 1977, *Surmonter la procrastination*, New York, Institut pour la vie rationnelle, Traduction française.
- FEUINOUILLET Fabien, 2017, *La motivation*, Paris, Topo, 3^e édition.
- FEUINOUILLET Fabien, 2001, La motivation chez les collégiens et lycéens, <https://doczz.fr/doc/1919839/la-motivation-chez-les-collégiens-et-les-lycéens>, consulté le 14 octobre 2021.
- FLAMENT Claude, 1981, « Vers un pluralisme méthodologique dans l'étude des présentations sociales », *Cahiers de psychologie cognitive*, 1, p. 423-427.
- FUJIWARA Daniel, 2012, *Valuing the Impact of Adult Learning An analysis of the effect of adult learning on different domains in life*, National Institute of Adult Continuing Education, Leicester.
- JOHNSTONE Jhon W.C. et Rivera Ramon J., 1965, *Volunteers for learning: a study of the educational pursuits of american adults*, Chicago, Aldine. Consulté le 13 juillet 2018, à 8 heure, <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/224268>
- KNAUS J. William, 2000, "Procrastination, Blame, and Change", *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), p. 153-166.

- LEGENDRE Renald, 1993, "Dictionnaire actuel de l'éducation" (3ième édition), Montréal, Guérin, (2005) p. 687.
- LOI n° 60-366 du 14 novembre 1960 portant code de procédure pénale, titre X : de l'enfance délinquante.
- LOI n° 81- 640 du 31 juillet 1981 portant code pénal, articles 116.
- KNOWLES Malcome, 1990, *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*, Éditions organisation.
- LABESS Maud Emmanuelle, 2008, *Cadre de référence sur l'analyse de besoins de formation volet formation continue. Recherche formation développement*, Quebec, Institut National de santé Publique.
- LAVOIE Nathalie, Levesque Jean-Yves, Lapointe Dominique, 2007, « Mieux comprendre les obstacles qui entraînent le retour en formation des adultes peu scolarisés », *Savoir*, n°13, p. 63-78.
- LOUVEAUX François, 2019, « La refonte de la formation continue des enseignants en France, un outil de qualité ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], Colloque 2019 : Conditions de réussite des réformes en éducation, mis en ligne le 11 juin 2019, consulté le 11 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/7672>
- MOLINER Pascal, Rateau Patrick, Cohen-Scali Valérie, 2002, *Les représentations sociales, Pratiques et études de terrain*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- MOUKARZEL Dalal, 2011, La formation continue des enseignants des écoles indépendantes au Qatar : étude de cas. Éducation. Université de Haute Alsace - Mulhouse, Français. NNT : 2011MULH4311, consulté le 13 mars 2019, sur <https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/>.
- OCDE, 2008, « Relever le défi posé par le renforcement des capacités : Évoluer vers de bonnes pratiques », *Revue de l'OCDE sur le développement*, vol. 8, n° 3, p. 259-306.
- SEDDON Toby, 1999, Capacity Building: Beyond state and market. *Pedagogy, Culture & Society*, 7, 1. Retrieved April 14, 2002 from <http://www.triangle.co.uk/cus/>, consulté le 8 juin 2019.
- STEFAN C. Wolter et Messer Dolores, 2009, *Formation continue et bons de formation. Expérience menée sur terrain*, Office fédérale de la formation professionnelle et de la technologie, Berne, OFFT.

- VERGES Pierre, 2001, L'analyse des représentations sociales par questionnaires. *Revue française de sociologie*, 42,3, p. 537-561.
- VERGES Pierre, 1994, « L'approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales », Guimelli C. (éd.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 233-253.
- VERGES Pierre, 1992, « L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation », *Bulletin de psychologie*, XLV, 4.5, p. 203-209.
- VERGES Pierre, 1985, « Interprétation au premier degré. L'analyse au plus près des propriétés mathématiques », *Informatique et sciences humaines*, 67, p. 27-40