



Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles

Stéphanie Netto

► To cite this version:

Stéphanie Netto. Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011. Français. NNT : 2011TOU20060 . tel-00663516

HAL Id: tel-00663516

<https://theses.hal.science/tel-00663516>

Submitted on 27 Jan 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université
de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Discipline ou spécialité :

Sciences de l'Éducation

Présentée et soutenue par :

Stéphanie NETTO

le : lundi 26 septembre 2011

Titre :

Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école
élémentaire : une approche par la théorie des représentations sociales et
professionnelles

- TOME I -

Ecole doctorale :

Comportement, Langage, Education, Socialisation, COgnition (CLESCO)

Unité de recherche :

U.M.R. « Éducation, Formation, Travail et Savoirs » (E.F.T.S.)

Directeur(s) de Thèse :

Michel BATAILLE, Professeur émérite en Sciences de l'Éducation, UT2 Le Mirail

Pierre RATINAUD, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, UT2 Le Mirail

Rapporteurs :

Jean-Luc RINAUDO, Professeur d'université en Sciences de l'Éducation, Université de Rouen

Edith SALES-WUILLEMIN, Professeur d'université en Psychologie sociale, Université Paris 8

Autre(s) membre(s) du jury

Georges-Louis BARON, Professeur d'université en Sciences de l'Éducation, Université Paris
Descartes



MANUSCRIT

THÈSE

**En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE**

Délivré par : l'Université de Toulouse II – Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Domaine SHS

Discipline ou spécialité : Sciences de l'Éducation

Présentée et soutenue par : Stéphanie NETTO

Le 26 septembre 2011

**Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique
à l'école élémentaire : une approche par la théorie des
représentations sociales et professionnelles**

- TOME I -

JURY

Georges-Louis BARON, Professeur d'université en Sciences de l'Éducation, Université Paris Descartes (*Président du jury*)

Michel BATAILLE, Professeur émérite en Sciences de l'Éducation, UT2 Le Mirail (*Directeur de Thèse*)

Edith SALES-WUILLEMIN, Professeur d'université en Psychologie sociale, Université Paris 8 (*Rapporteur*)

Pierre RATINAUD, Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, UT2 Le Mirail (*Co-directeur de Thèse*)

Jean-Luc RINAUDO, Professeur d'université en Sciences de l'Éducation, Université de Rouen (*Rapporteur*)

École doctorale : C.L.E.S.C.O.

Comportement, Langages, Éducation, Socialisation, COgnition

Unité de recherche : UMR E.F.T.S.

Unité Mixte de Recherche « Éducation, Formation, Travail et Savoirs »

*À mes parents que j'aime, à mon amie Guénola
et plus largement, à tous mes proches...*

*« N'essayez pas de devenir un
homme qui a du succès. Essayez de
devenir un homme qui a de la
valeur ».*

Albert Einstein

*« La jeunesse n'est pas une période de
la vie, elle est un état d'esprit, un effet
de la volonté, une qualité de
l'imagination, une intensité émotive,
une victoire du courage sur la timidité,
du goût de l'aventure sur l'amour du
confort ».*

Général Douglas MacArthur

Remerciements

L'écriture d'un manuscrit (thèse par exemple) est un exercice solitaire et difficile où l'on se heurte à ses propres limites, doutes et renoncements. Ceci étant dit, l'appui de nombreuses personnes, au cours de mon Doctorat, a été pour moi précieux et a rendu ce processus d'écriture moins solitaire.

Je tiens à remercier ici toutes les personnes qui ont contribué, de près ou loin, à l'aboutissement de ce travail :

- Michel Bataille, pour la confiance qu'il m'a accordée et pour son soutien bienveillant
- Pierre Ratinaud, pour les nombreux échanges que nous avons eus toutes ces années (depuis ma Maîtrise en Sciences de l'Éducation), pour l'efficacité de son suivi, la pertinence de ces critiques et son appui technique afin de dépasser certaines difficultés informatiques et statistiques
- Édith Sales-Wuillemin, Georges-Louis Baron et Jean-Luc Rinaudo d'avoir accepté d'être membres du jury pour que je bénéficie de leurs critiques constructives
- l'ensemble de l'équipe REPERE / CREFI-T (enseignants-chercheurs, doctorants, docteurs et anciens doctorants) pour leur soutien, leur patience, leur convivialité et leurs conseils avisés aux différentes étapes de cette Thèse
- les enseignants-chercheurs du département des Sciences de l'Éducation et de la Formation de l'UT2, ainsi que l'ensemble des étudiants (inscrits dans différents diplômes de l'UT2) que nous avons eu l'occasion d'aider, pour leurs présences et pour les échanges enthousiasmants sur différents travaux de recherche et plus largement sur la construction de connaissances scientifiques
- l'ensemble des personnes que j'ai sollicitées et les réseaux que j'ai « activés » pour permettre la diffusion, mais aussi la restitution des questionnaires, ainsi que l'intégralité des futurs PE (devenus sûrement PE titulaires) et des enseignants du Primaire pour avoir pris le temps de remplir consciencieusement ces documents
- mes proches avec qui j'ai pu largement discuté, dans le cadre par exemple d'associations de doctorants (A²D², AMESAT, REMENTA, *etc.*), des formations *via* le CIES ou le CLESCO, des Doctoriales ou de soirées jeux de société / billard, sur les difficultés, mais aussi sur l'expérience professionnelle et humaine qu'un projet de Doctorat procure au quotidien
- et enfin, mes parents pour leur soutien indéfectible.

Sommaire

INTRODUCTION	1
PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE ET PROBLEMATISATION	6
<u>CHAPITRE 1</u> - Informatique à l'école et métier d'enseignant au Primaire : mise en perspective lexicale et sociohistorique	8
<u>CHAPITRE 2</u> - Théorie des représentations sociales et professionnalisation	65
<u>CHAPITRE 3</u> - Posture de recherche et problématique générale	127
PARTIE 2 : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	142
<u>CHAPITRE 4</u> - Méthodologies pour étudier les représentations sociales	144
<u>CHAPITRE 5</u> - Dispositifs mis en œuvre pour recueillir les données d'enquête	165
PARTIE 3 : ANALYSE DES DONNEES ET DISCUSSION GENERALE	177
<u>CHAPITRE 6</u> - Résultats du groupe en formation (futurs professeurs des écoles)	179
<u>CHAPITRE 7</u> - Résultats du groupe professionnel (enseignants en poste)	234
<u>CHAPITRE 8</u> - Comparaison des résultats entre les deux groupes	289
<u>CHAPITRE 9</u> - Discussion générale	305
CONCLUSION	312
BIBLIOGRAPHIE	316
WEBOGRAPHIE	338
INDEX DES AUTEURS	342
GLOSSAIRE DES ACRONYMES ET DES SIGLES	345
TABLE DES FIGURES ET TABLEAUX	350
TABLE DES MATIERES	354

Introduction

La formation des enseignants¹ a toujours été une source d'enjeux, mais également de débats au sein de la communauté enseignante et, plus largement au sein de la société. À l'heure actuelle, en France, la réforme sur la maîtrise du Concours de Recrutement de Professeur des Écoles (CRPE) introduit différents changements dans le parcours de formation et dans le recrutement de ces futurs professeurs des écoles (PE), mais également dans la conception du métier. Étant donné que notre recherche a précédé cette réforme, nos résultats n'en tiendront pas compte. Toutefois, l'ensemble des changements intervenus sur le recrutement et la formation des enseignants du Primaire sera pour nous l'occasion de saisir les différentes conceptions du métier en tant qu'éléments et fragments de la mémoire collective enseignante (exemple avec le passage de la figure et du corps des instituteurs à la figure et au corps des PE). Quoi qu'il en soit, la formation des enseignants est une question sociale vive dans cette communauté. Mais, elle est également une question théorique tout aussi foisonnante. Elle fournit l'opportunité d'investir le champ théorique de la professionnalisation à travers, par exemple, des recherches élaborées sur le groupe des enseignants ou sur les personnes suivant une formation pour être enseignants.

Par ailleurs, les enseignants du premier degré ont vécu l'introduction de l'informatique et d'Internet à travers les multiples réformes mises en œuvre par des gouvernements successifs depuis les années 70. En mettant des ordinateurs en classe et en créant les Brevets et Certificats Informatique et Internet, les pouvoirs publics ont généré au sein de la communauté enseignante *a minima* des questionnements, mais plus largement des craintes, des espoirs et des mécontentements, concernant la place qu'il faut leur accorder dans les programmes et dans les pratiques enseignantes. Pourquoi faire de l'informatique avec des élèves au Primaire ? Qu'est-ce que l'outil informatique apporte à l'enseignant qui l'utilise dans le cadre de son métier ? De nombreuses recherches abordent par exemple les différents usages de l'ordinateur en classe (Baron, 2007, 1996 ; Belisle & Rosado, 2007 ; Bruillard & Baron, 2006), les dispositifs pour former les (futurs) enseignants à l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet dans le cadre de leur (futur) métier (Baron & Bruillard, 2006 ; Devauchelle, 2004 ; Lameul, 2008 ; Loisy, 2007) ou les potentialités éducatives de l'informatique (Bruillard, 1997 ; Lebrun, 2007 ; Legros & Crinon, 2002). Mais, la problématique de l'informatique n'est pas uniquement circonscrite au champ scolaire. De nos jours, le fait de posséder un ordinateur est devenu une chose banale.

¹ Le masculin est utilisé, tout au long de ce manuscrit, de façon générique. Ceci inclut la formulation féminine.

L'informatique s'est « infiltrée » dans de nombreuses sphères de la vie quotidienne des individus (par exemple dans l'éducation des enfants, dans le cadre des loisirs, au travail, pour trouver un emploi, *etc.*). Considérée par certains comme l'outil de la révolution numérique, qualifiée par d'autres de fait culturel majeur (passage à une société de la connaissance par exemple), nous pouvons juste constater que de nos jours l'informatique est devenue « une chose » quotidienne. Les enseignants, les élèves, les parents d'élèves, les pouvoirs publics et les chercheurs ont tous un point de vue (quel qu'il soit) sur la place de l'informatique à l'école, et plus largement sur sa place dans notre société.

Dans le cadre de ce travail, nous avons l'intention d'analyser justement le regard que portent d'une part, de futurs PE et d'autre part, des enseignants en école élémentaire, sur ces deux objets : le métier d'enseignant et l'informatique. Avant de préciser comment nous allons procéder et ce que nous cherchons à étudier, nous formulons quelques commentaires préalables. Nous avons volontairement fait mention du terme « *métier* » au lieu de « *profession* » parce que nous ne pouvons pas dire si être enseignant est bien une profession à part entière. « Non, ce n'est qu'une semi-profession » affirme Bourdoncle (1991, p. 80). Nous optons donc pour une position intermédiaire en disant qu'il s'agit d'un métier en voie de professionnalisation, et nous faisons ici référence à l'ensemble des évolutions produites par les pouvoirs publics que nous serons amenée à décrire dans le cadre de notre travail. Ensuite, nous avons privilégié « *informatique* » à « *Technologies de l'Information et de la Communication* » (TIC) parce que nous cherchons à étudier l'ensemble des activités informatiques que nos sujets d'enquête peuvent entreprendre depuis un ordinateur (Internet inclus). Enfin, nous avons ciblé notre étude sur deux groupes, car nous cherchons à saisir les processus de professionnalisation des représentations de ces deux objets à travers les réponses fournies par des enseignants titulaires et des enseignants en devenir.

Nous avons choisi d'étudier ces deux objets à travers une approche psychosociale pour mettre en évidence les spécificités de la professionnalisation des enseignants interrogés. Pour le dire autrement, nous allons étudier la professionnalisation de la représentation de l'informatique et du métier d'enseignant (à l'école élémentaire), en nous appuyant sur la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961). Nous pourrions ainsi appréhender la (trans)formation de représentations entre des futurs PE et des enseignants titulaires en la supposant induite par l'expérience professionnelle. Du point de vue de la théorie des représentations sociales, nous serons amenée à expliciter l'historique de l'informatique au Primaire, l'historique de l'école primaire en France, sans oublier de spécifier quelques points de repère sur les figures d'instituteurs et de PE. Cette nécessité de comprendre le contexte social, politique, et plus largement institutionnel d'objets de représentation sera l'occasion, pour nous, de matérialiser les différents critères spécifiques des objets de représentation : polymorphisme et caractéristiques des

objets, spécificités des groupes et dynamique sociale vis-à-vis des autres groupes, absence d'orthodoxie permettant que des points de vue différenciés puissent émerger. Nous recueillerons également, à part ces représentations, des informations sur les pratiques sociales et professionnelles de l'informatique (comme la durée hebdomadaire moyenne d'utilisation de l'informatique au domicile, les activités informatiques fréquentes dans la vie privée et dans le champ professionnel) de façon à repérer des liens entre ce qui est dit et ce qui est fait (ou plutôt ce qu'ils disent qu'ils font).

Pourquoi avoir choisi de privilégier cette « focale » pour travailler sur la professionnalisation des (futurs) enseignants ? Comment appréhendons-nous les processus de professionnalisation de ces acteurs d'un point de vue psychosocial ? En tant que phénomènes éminemment sociaux et psychologiques, les représentations sociales regroupent un ensemble d'informations, d'opinions, de croyances et de prises de position spécifiques sur l'objet de représentation ciblé. Elles sont collectivement partagées et socialement utiles pour les groupes considérés tout en détenant une structure interne particulière nous permettant de pouvoir les « approcher » et les étudier. Sous différents aspects, les représentations sociales sont nécessaires pour les individus, car elles permettent de « maîtriser notre environnement, comprendre et y expliquer les faits et les idées qui meublent notre univers de vie ou y surgissent, agir sur et avec autrui, nous situer à son égard, répondre aux questions que nous pose le monde, savoir ce que les découvertes de la science [par exemple technologiques], le devenir historique signifient pour la conduite de notre vie, *etc.* » (Jodelet, 2003a, p. 366). Catégorie spécifique des représentations sociales, les représentations professionnelles (Piasser, 1999) ont pour nous une importance certaine, car c'est en dégagant le contenu, la centralité et l'organisation des éléments qui les composent que nous pourrions repérer l'évolution, la dynamique et la transformation des discours portés par un groupe en formation (de futurs PE) et par un groupe professionnel (des enseignants en poste).

À travers cette recherche, nous souhaitons donc participer à une meilleure compréhension des processus de professionnalisation d'acteurs sous l'angle représentationnel. En le faisant, nous avons également la volonté de mettre à jour la façon dont des (futurs) enseignants conçoivent l'outil informatique et perçoivent le métier d'enseignant au Primaire.

Mais ce travail ne limite pas à ce que nous venons d'exposer, car nous chercherons également à participer à l'évolution de la théorie des représentations sociales. De manière plus empirique, nous avons la volonté d'opérationnaliser une hypothèse que Moscovici (1961) avait formulée dans son œuvre princeps, La psychanalyse, son image et son public, à savoir la notion de polyphasie cognitive. « Plusieurs modes de pensée coexistent couramment chez le même individu » (Édition de 1976, p. 279). En d'autres termes, dans l'objectif de nous faire comprendre par autrui, nous sommes capables d'être polyglottes *c.-à-d.* d'adapter notre discours, nos idées et

les informations que nous verbalisons en fonction de la personne, de son statut et de sa proximité à l'objet de représentation, qui est au cœur des communications. Il fait donc l'hypothèse que nous parlons plusieurs « langages ». Nous ne nous exprimons pas de la même manière lorsque nous sommes en face d'un supérieur hiérarchique, de collègues de travail, de membres de notre famille ou de nos proches alors que le sujet de la discussion porte toujours, par exemple, sur le métier que nous exerçons. En « sélectionnant » sans le savoir ce qui constitue notre pensée, certains aspects de la représentation sociale sont communs avec les éléments issus de la représentation professionnelle du même objet et auprès des mêmes individus. *A contrario*, d'autres informations sont spécifiquement évoquées et spécifiquement activées dans le contexte d'évocation social ou dans le contexte d'évocation professionnel. C'est ce que Lewin (1935) conceptualise à travers les notions de tension et d'équilibre, de champ psychologique, de solidité vs de fluidité des frontières de ce champ. Certains chercheurs (Bataille, 2010 ; Piasser & Bataille, 2011) se sont « emparés » de cette théorie du champ pour l'appliquer dans le domaine des représentations sociales et des représentations professionnelles (hypothèse de porosité des frontières entre représentations sociales et représentations professionnelles).

Dans le cadre de notre étude, nous chercherons à étudier la représentation de l'informatique auprès de futurs PE et auprès des enseignants en faisant varier, dans chaque groupe, le contexte dans lequel nous leur demandons de répondre. Ceci nous permettra de recueillir et d'analyser des représentations sociales de l'informatique, dans la condition « vie privée » et des représentations (pré-)professionnelles de l'informatique, dans la condition « vie professionnelle » (*c.-à-d.* dans le champ professionnel de l'école élémentaire).

Notre thèse va s'organiser en trois parties. La première d'entre elles précise le cadre théorique de la recherche, qui porte sur l'informatique dans le cadre de l'École, sur le métier d'enseignants au Primaire et par ailleurs, sur la présentation de la théorie des représentations sociales (représentations professionnelles incluses), que nous compléterons par d'apports théoriques, car notre étude le nécessite. L'ensemble des champs théoriques mobilisés permettra ensuite d'exposer notre problématisation et les hypothèses de recherche (première partie en 3 chapitres). La seconde partie fournira le cadre méthodologique qui sous-tend cette recherche (seconde partie en 2 chapitres). Ce sera l'occasion de présenter le dispositif d'enquête *c.-à-d.* la présentation comparée de nos deux questionnaires « Étudiant » (distribué auprès des membres du groupe en formation) et « Enseignant » (donné auprès des membres du groupe professionnel), ainsi qu'un ensemble d'informations sur la retranscription de leurs réponses. Par la suite, nous exposerons un ensemble d'éléments méthodologiques permettant de comprendre les

méthodologies mises en œuvre pour recueillir et pour traiter les représentations sociales. Enfin, la troisième partie sera consacrée à l'analyse des données empiriques et à la discussion de celles-ci (troisième partie en 4 chapitres). Dans un premier temps, nous aurons une lecture intra-groupe du contenu structural et du champ structuré des représentations sociales et professionnelles ciblées auprès des futurs PE, puis chez les enseignants du Primaire. Dans un second temps, nous prolongerons notre analyse en comparant les réponses de l'ensemble des personnes interrogées pour repérer les éléments spécifiquement évoqués et particulièrement activées par chacun des deux groupes sur l'informatique et sur leur (futur) métier. Dans un dernier temps, nous discuterons l'ensemble de ces résultats en nous appuyant sur nos trois hypothèses de recherche afin de fournir les apports majeurs de cette recherche.

PREMIERE PARTIE :

CADRE THEORIQUE DE LA

RECHERCHE ET

PROBLEMATISATION

SOMMAIRE DE LA PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE ET PROBLEMATISATION

CHAPITRE 1 - Informatique à l'école et métier d'enseignant au Primaire : mise en perspective lexicale et sociohistorique	8
1. Informatique à l'école	8
1.1. Définitions-clés	8
1.2. Historique de l'informatique à l'École : 37 ans de politiques publiques (1970-2007) ...	15
1.3. Politique en vigueur sur les TICE au Primaire	21
1.4. Théories de l'apprentissage et les TIC	32
2. Être enseignant au Primaire	38
2.1. Éléments de définition	38
2.2. Historique de l'école primaire en France (de 1789 à nos jours)	43
2.3. Points de repère sur les figures d'instituteur et de professeur des écoles	53
SYNTHESE DU CHAPITRE 1	64
CHAPITRE 2 - Théorie des représentations sociales et professionnalisation	65
3. Le recours à la psychologie sociale	65
3.1. Qu'est-ce que la psychologie sociale ?	65
3.2. Le regard psychosocial : objet-alter-ego	66
4. Théorie des représentations sociales	67
4.1. Les représentations sociales	67
4.2. Approches théoriques sur les représentations sociales	78
4.3. Les représentations professionnelles	92
5. Apports complémentaires à la théorie des représentations sociales	96
5.1. Pensée sociale et pensée professionnelle	96
5.2. Les représentations pré-professionnelles	100
5.3. Hypothèse de la porosité des frontières entre représentations sociales et représentations professionnelles	102
5.4. Hypothèse de la polyphasie cognitive : nous sommes tous polyglottes	104
5.5. Représentations et pratiques	106
6. Professionnalisation : un concept polymorphe	111
6.1. Acceptions autour de la professionnalisation	112
6.2. Professionnalisation des enseignants	117
SYNTHESE DU CHAPITRE 2	126
CHAPITRE 3 - Posture de recherche et problématique générale	127
7. Posture de recherche : entre ego et alter	127
7.1. Retour sur une anecdote marquante	127
7.2. Parcours de recherche et ancrage institutionnel	129
7.3. Positionnement épistémologique : entre Popper et Bachelard	131
8. Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique au Primaire : approche par les représentations sociales et professionnelles	133
8.1. Problématique générale	133
8.2. Hypothèses de recherche	138
SYNTHESE DU CHAPITRE 3	141

CHAPITRE 1. INFORMATIQUE A L'ECOLE ET METIER D'ENSEIGNANT AU PRIMAIRE : MISE EN PERSPECTIVE LEXICALE ET SOCIOHISTORIQUE

« Réfléchir, c'est essayer, une fois que l'on a pu contextualiser, de comprendre, de voir quel peut être le sens, quelles peuvent être les perspectives » (p. 74).

Edgar Morin (1997)

Pour appréhender un objet de représentation, il convient de le définir d'un point de vue lexical (agrémenté si besoin d'éléments étymologiques, sémantiques) afin de le délimiter le plus précisément possible. Il faut également replacer les termes en usage sur cet objet dans leurs contextes sociohistoriques pour en comprendre le sens. Le cadre de cette présente recherche nous amène à élaborer cette double mise en perspective auprès de deux objets de représentation : l'informatique à l'école et le métier d'enseignant au Primaire.

1. INFORMATIQUE A L'ECOLE

Nous allons tout d'abord définir les termes et acronymes suivant : « TIC² », « informatique », « ordinateur » et « TICE ». Pour comprendre, dans sa globalité, ce qu'est l'informatique à l'École, nous serons amenée à définir aussi ce qu'est « Internet ». Puis, nous retracerons l'historique de l'informatique et d'Internet à l'école primaire dans leurs fondements sociaux, historiques, politiques, économiques, ainsi que dans leurs logiques institutionnelles.

1.1. DEFINITIONS-CLES

1.1.1. Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)

La définition des « Technologies de l'Information et de la Communication » (TIC) varie sensiblement selon les institutions et les pays concernés. Néanmoins, en 1998, les pays membres de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) sont parvenus à un consensus en délimitant le secteur des TIC par branche d'activité. Cette définition des TIC sera la nôtre. Elles comprennent toutes les activités qui permettent de produire, de traiter, de transformer et de transmettre l'information et la communication, en utilisant un procédé électronique. Elles rassemblent les entreprises qui contribuent à produire et/ou à distribuer ces activités (*c.-à-d.* les

² Tous les sigles et acronymes que nous serons amenée à utiliser sont regroupés dans un glossaire, qui figure à la fin de ce tome (p. 346).

industries manufacturières³) et celles qui proposent des services facilitant leur mise en œuvre par les citoyens et les organisations (c.-à-d. les industries de services³). À titre d'illustration, le secteur des TIC comprend entre autres : la réalisation de logiciels, la commercialisation, l'entretien et la réparation de matériels informatiques, la transmission par satellite, les activités cinématographiques, Internet, la fabrication d'équipements radio et télévisuels. Deux appellations sont fréquemment rattachées aux TIC : les « Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication » (ou NTIC) et l'expression « Nouvelles Technologies » (NT).

Pour compléter cette définition en vigueur, mais générale des TIC, nous allons clarifier chaque terme qui compose cet acronyme. Le substantif de genre féminin « technologie » est emprunté en 1656 « au grec *teknologia*, « traité ou dissertation sur un art, exposé des règles d'un art », dérivé de *tekhnologos* « qui traite des règles d'un art » *tekhnê*, l'art et *logos*, la science » (Rey, 2006, p. 3 773). Le mot « technologie », qui se réfère à l'anglicisme *technology*, est « une technique moderne et complexe : les technologies de pointe (▶ high-tech) — les technologies avancées (▶ biotechnologies) — les technologies de l'information et de la communication : réseaux informatiques, Internet, téléphonie mobile...) — le transfert de technologie : fait pour un pays développé d'exporter, à l'aide d'opérations financières, sa compétence technique vers un autre pays moins industrialisé (vente d'usines clés en main, cession de licence, assistance technique...) » (Rey & Rey-Debove, 2009, p. 2 516).

Le nom de genre féminin « information » provient du latin *informātīo*, qui signifie « conception, explication (d'un mot), dessin, esquisse » (Rey, 2006, p. 1 833). C'est un terme polysémique étant donné qu'il possède trois entrées bien distinctes : « 1. DROIT. Ensemble des actes qui tendent à établir la preuve d'une infraction et à en découvrir les auteurs (▶ instruction, enquête) — 2. SENS COURANT. Renseignement sur quelqu'un, sur quelque chose (▶ tuyau, nouvelle, enquête, examen, investigation, étude, annonce, communiqué, scoop, exclusivité, actualité, journal) — 3. SCIENCE. Élément ou système pouvant être transmis par un signal ou une combinaison de signaux (▶ message) appartenant à un répertoire fini ; ce qui est transmis (objet de connaissance, de mémoire) (▶ cybernétique, informatique, donnée, bit, byte) » (Rey & Rey-Debove, 2009, p. 1 329). Nous nous intéressons exclusivement à ce troisième sens du terme « information », car il est en lien avec la définition que nous venons de donner des TIC. Du reste, Breton & Proulx (2005) complètent et contextualisent cette troisième acception. « Au XX^e siècle, le mot [information] servira à désigner [...] la donnée décrite et mise en forme pour être traitée par des ordinateurs et circuler dans des réseaux. Le terme va prendre ce sens moderne au sein de la théorie mathématique de l'information mise au point par Claude Shannon en 1948. Cette théorie a

³ Document « Panorama des statistiques de l'OCDE 2008 » - Taille du secteur des TIC : http://www.oecd-ilibrary.org/taille-du-secteur-des-tic_5ksknpqgrkj.pdf?contentType=&itemId=/content/chapter/factbook-2008-54-fr&containerItemId=/content/serial/18147372&accessItemIds=&mimeType=application/pdf

pour objet la mesure, le codage et le transport des signaux (essentiellement téléphoniques) devenus ainsi messages le long d'un circuit de communication » (p. 98).

Le substantif de genre féminin « communication » est emprunté au latin *commūnicātiō*, « mise en commun, échange de propos, action de faire part » (Rey, 2006, p. 819). Il possède lui aussi trois entrées spécifiques. Ses deux premiers sens nous intéressent tout particulièrement, car ils se rattachent à la définition des TIC. En effet, le terme « communication » est défini : « 1. [comme le] Fait de communiquer, d'être en relation avec quelqu'un ou quelque chose (▶ correspondance, liaison, échange, coopération) – DIDACTIQUE. Sciences de la communication : ensemble des activités et connaissances concernant la communication au moyen de signes, notamment entre les êtres humains (neurosciences, sciences cognitives, informatique, certaines sciences humaines et sociales *c.-à-d.* la sémiotique, la cybernétique) – 2. [comme l'] Action de transmettre une information, de communiquer, le résultat de cette action (▶ information) – la chose que l'on communique (▶ avis, dépêche, message, note, renseignement) – [le] moyen technique par lequel des personnes communiquent ; message qu'elles se transmettent (▶ télécommunications, télématique⁴, transmission) » (Rey & Rey-Debove, 2009, p. 480). C'est à l'intérieur de cette seconde acception que s'incluent les communications de masse (ou mass media) ou les « procédés de transmission massive de l'information (journaux, radio, télévision) » (*Ibid.*, p. 480). Le troisième et dernier sens est : « 3. Ce qui permet de communiquer ; passage d'un lieu à un autre (▶ circulation, transport, artère, route) » (*Ibid.*, p. 480).

1.1.2. Informatique

Nous pouvons dire que l'informatique fait partie intégrante des TIC, mais il nous faut déterminer précisément ce qu'elle englobe. Le terme « informatique » est apparu en 1962. Il est créé par Dreyfus, qui était le directeur du Centre National de Calcul Électronique au sein de la société Bull. Construit pour traduire au mieux l'expression anglophone *computer science* (en français - science de l'informatique), le néologisme « informatique » s'est formé à partir de deux termes : « information » et « automatique ». L'usage officiel de ce terme se formalise lorsque le Général de Gaulle le choisit, en Conseil des ministres, au substantif de l'époque « ordinarique ». En 1967, c'est au tour de l'Académie française de consacrer ce terme en le désignant officiellement comme la science du traitement automatique de l'information.

L'informatique, en tant que substantif de genre féminin, désigne « [la] science du traitement de l'information – [l'] ensemble des techniques de la collecte, du tri, de la mise en mémoire, du stockage, de la transmission et de l'utilisation des informations traitées automatiquement à l'aide

⁴ La télématique est « [l'] ensemble des techniques et des services qui combine les moyens de l'informatique avec ceux des télécommunications » (Rey & Rey-Debove, p. 2520). Le minitel, la télécopie, le vidéotex, le télétext ou Internet sont quelques exemples de services télématiques.

de programmes (► logiciels) mis en œuvre sur ordinateurs (► informaticien, monétique, téléinformatique, télématique⁴, micro-informatique, intelligence artificielle, calculateur, ordinateur) » (Rey & Rey-Debove, 2009, p. 1 329).

Mais, l'informatique est bien plus qu'une technologie. Il nous faut ne pas l'identifier exclusivement avec les équipements et les logiciels qui la représentent dans notre quotidien. Elle est « progressivement devenue une science socialement reconnue, enseignée à l'université depuis la fin des années 1960, dont l'épistémologie reste sans doute à construire, mais dont la présence institutionnelle est bien réelle » (Baron & Bruillard, 1996, pp. 9-10) (voir : Mounier-Kuhn, 2010, pp. 371-552).

1.1.3. Ordinateur

Dans la définition que l'on vient de fournir de l'informatique, l'ordinateur fait partie des renvois, autrement dit il existe un rapport sémantique entre l'informatique et l'ordinateur. Toutefois, il faut savoir que le substantif « ordinateur » a une histoire bien particulière. En 1954, IBM France recherchait une terminologie « bien » française pour qualifier les anglicismes *computer* et *calculator* et pour nommer leur première machine électronique de traitement de données (l'IBM 650). « Le président d'IBM France interrogea le professeur de philologie latine à la Sorbonne, Jacques Perret, qui répondit le 16 avril 1955 » (Corniou, 2008, pp. 223-224) par courrier⁵ pour proposer le terme « ordinateur ».

L'ordinateur est « [une] machine électronique de traitement numérique de l'information, exécutant à grande vitesse les instructions d'un programme enregistré (► matériel, logiciel, calculateur, supercalculateur, micro-ordinateur, P.C., mini-ordinateur, informatique) » (Rey & Rey-Debove, 2009, p. 1 754). Il ordonne, classe, calcule, trie, édite et recherche des informations, préalablement codifiées *via* un langage (ou code) machine. Pour pouvoir effectuer l'ensemble de ces opérations, l'ordinateur interagit avec ce qui l'entoure *c.-à-d.* avec des périphériques informatiques (comme l'écran, la souris, l'imprimante, la clé USB).

Pour comprendre la place que le grand public peut accorder à ces matériels informatiques, nous avons conçu une figure qui se trouve à la page suivante⁶. Elle permet d'avoir des exemples de périphériques informatiques, de mémoires auxiliaires et de comprendre comment un ordinateur

⁵ Lettre de Perret à IBM France : <http://corbeil.essonne.free.fr/Ordinateur.htm> - Extrait : « Que diriez-vous d'« ordinateur » ? C'est un mot correctement formé, qui se trouve même dans le Littré comme adjectif désignant Dieu qui met de l'ordre dans le monde. Un mot de ce genre a l'avantage de donner aisément un verbe « ordiner », un nom d'action « ordination ». L'inconvénient est que « ordination » désigne une cérémonie religieuse ; mais les deux champs de signification (religion et comptabilité) sont si éloignés et la cérémonie d'ordination connue, je crois, de si peu de personnes que l'inconvénient est peut-être mineur ».

⁶ Pour construire la figure 1, nous nous sommes servie d'un schéma qui se trouve à l'intérieur d'un support de cours (module d'informatique INF.124 administré par le Département de Mathématiques-Informatique, U.T.M.). Nous informons le lecteur que nous avons suivi cette unité d'enseignement au cours de l'année universitaire 1998-1999 et que nous avons agrémentée d'images les périphériques concernés dans la figure n°1. Nous avons également adjoint au schéma pour indiquer les tâches simplifiées réalisées techniquement par un ordinateur.

fonctionne. Elle a également l'intérêt d'illustrer des réponses fournies par les répondants sur ce que représente, pour eux et d'un point de vue technique, l'informatique à l'école élémentaire et/ou l'informatique dans le cadre de leur vie privée.

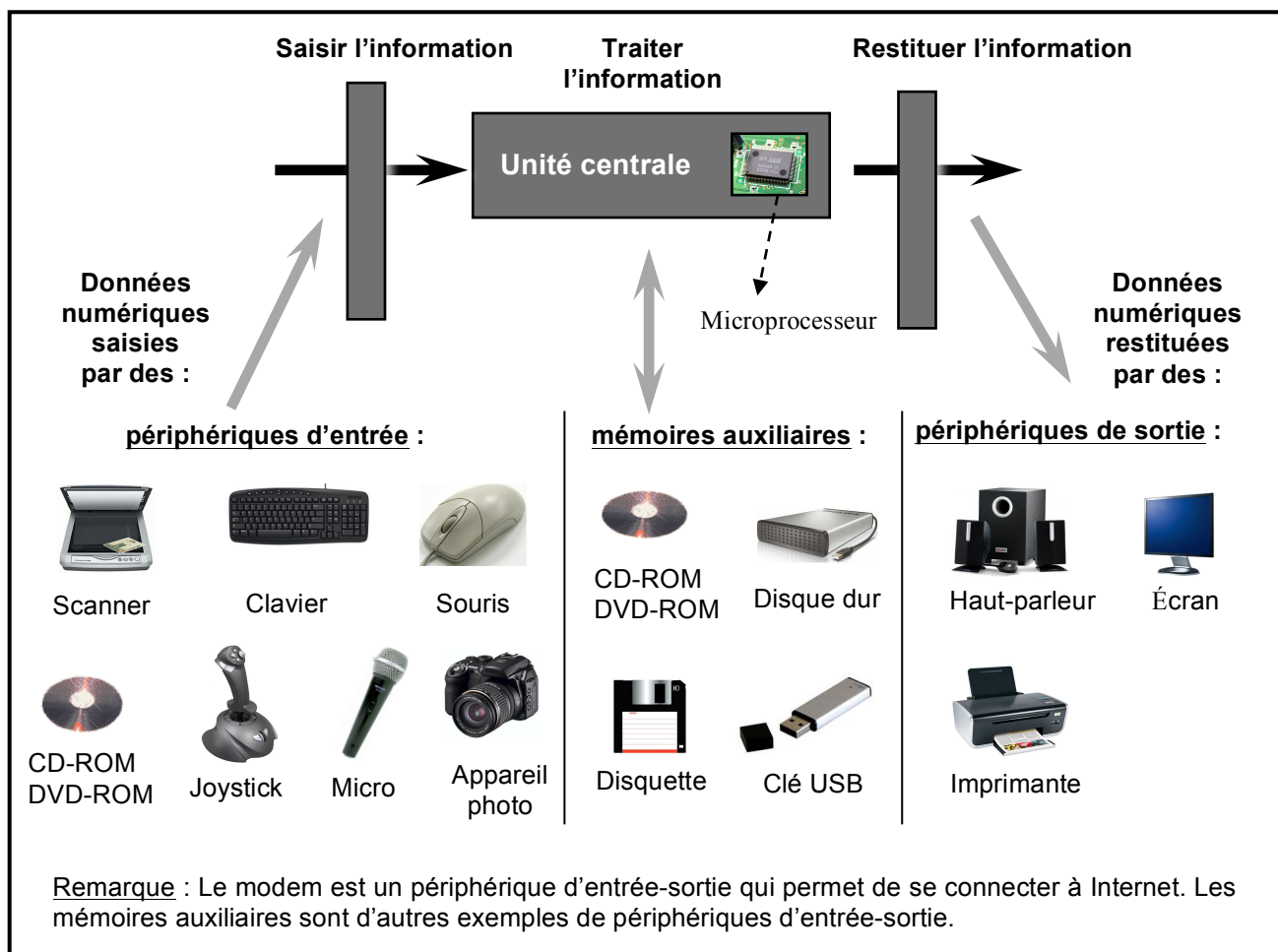


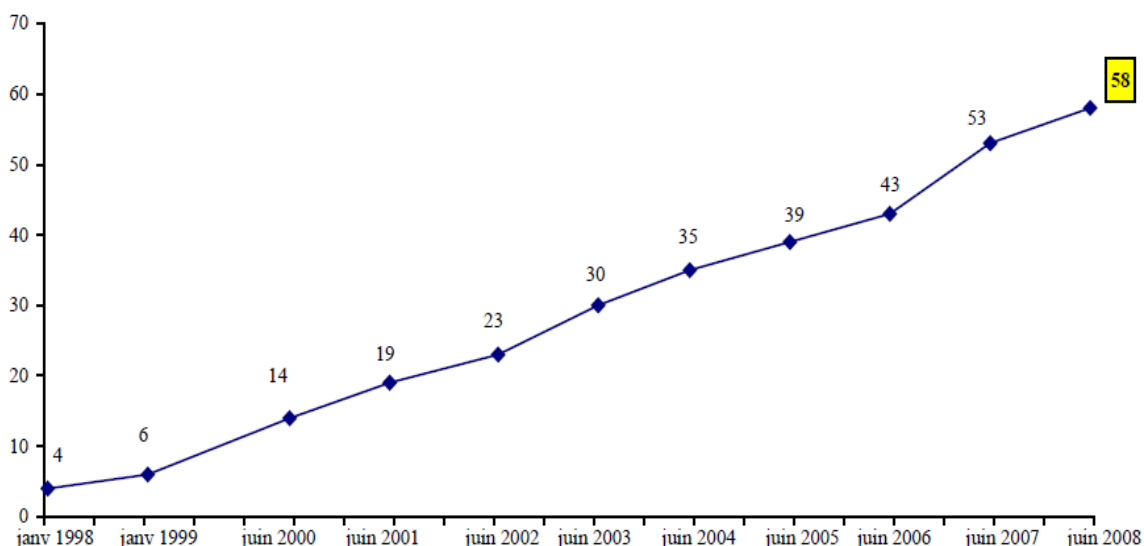
Figure 1 : Fonctionnement d'un ordinateur avec des exemples de périphériques informatiques.

1.1.4. Internet

Internet est l'abréviation de l'expression américaine « *INTERconnected NETworks* » (en français – « réseaux interconnectés »). Ce substantif de genre masculin est défini comme un « réseau mondial de réseaux télématiques utilisant le même protocole de communication (cf. Le réseau des réseaux, la Toile) (► net, web, cyber, cybernaute, internaute, mobinaute, cybercafé) » (Rey & Rey-Debove, 2009, p. 1 357). Ce protocole de communication, le TCP/IP, a été créé à partir de ces deux protocoles : le TCP (*Transfert Control Protocol* - en français, « protocole de contrôle de transmission ») et l'IP (*Internet Protocol* - en français, « protocole Internet »). En fin de compte, pour avoir Internet, l'utilisateur d'un ordinateur doit être équipé d'un modem, d'une ligne téléphonique et il doit souscrire à un abonnement auprès d'un fournisseur d'accès Internet.

D'après une étude du CREDOC (Bigot & Croutte, 2008), en juin 2008, 58% des personnes ayant 18 ans et plus de 18 ans sont équipées d'un ordinateur connecté à Internet à leur domicile alors que dix ans plus tôt (en janvier 1998), seulement 4% de cette population disposait d'Internet

(+ 54 points d'augmentation) (cf. Figure 2).



Source : CREDOC, Enquêtes « Conditions de vie et Aspirations des Français ».

Figure 2 : Proportion (en %) des personnes âgées de 18 ans et plus disposant d'une connexion Internet à leur domicile.

Dans le dernier rapport du CREDOC (Bigot & Croutte, 2010), 71% de la population française dispose d'une connexion à Internet à leur domicile (p.73). Ces internautes, depuis leur domicile, leur lieu de travail, leur établissement scolaire, un cybercafé, *etc.* peuvent : échanger des messages et des fichiers (► messagerie électronique, forum de discussion), dialoguer en temps réel (► chat, visioconférence, audioconférence), rechercher des informations (► recherche documentaire sur le Web), télécharger des fichiers, acheter des produits de consommation, jouer seul ou en réseau, téléphoner, écouter de la musique ou la radio, regarder la télévision (► Télévision Numérique Terrestre ou TNT), visionner des vidéos en streaming, réaliser leurs études à distance (► Formation Ouverte et à Distance ou FOAD), *etc.* (pour plus de développements, voir la Figure n°31 ou l'étude CREDOC : Bigot & Croutte, 2010, pp. 105-126).

1. « La banque a fermé dans mon village. Je n'ai pas toujours le temps de me rendre dans la commune voisine en vélo. Et puis, Internet fonctionne les jours fériés ». [Questionnaire Enseignant n°56]
2. « Internet, pour relier les hommes, divulguer largement et rapidement son point de vue, débattre. Peut-être, est-ce un contre-pouvoir contre le formatage des médias ». [Questionnaire Enseignant n°111]
3. « La recherche sur Internet permet de trouver rapidement une information, un parcours en voiture, des horaires de train ou de cinéma, des recettes de cuisine... ». [Questionnaire Enseignant n°199]
4. « Simplifier la communication et les échanges, se tenir informer de ce qui se passe dans le monde, raccourcir les délais de transmission des informations ». [Questionnaire Étudiant n°4]
5. « La culture à portée de « clics » ». [Questionnaire Étudiant n°96]

Figure 3 : Cinq interviewés témoignent du principal avantage de l'informatique et d'Internet.

1.1.5. TIC pour l'Éducation (TICE)

Au sein de l'Éducation Nationale, la présence de l'acronyme TIC a tendance à s'effacer au profit de celui-ci, TICE. Par contre, en recherchant des sites Internet d'académies qui écrivent le développé de TICE, nous avons trouvé ces trois acceptions :

- ✎ « TIC dans l'Enseignement » : académie de Dijon⁷ ;
- ✎ « TIC pour l'Enseignement » : académies de Poitiers⁸ et de Toulouse⁹, Educnet¹⁰ ;
- ✎ « TIC pour l'Éducation » : académies de Lille¹¹ et de Lyon¹², Educnet¹⁰.

Nous avons également vu apparaître, sur quelques sites Internet d'académies (comme ceux de Rouen¹³ et de Rennes¹⁴), le développé « Technologies Usuelles de l'Information et de la Communication » (TUIC). Cet acronyme est à comprendre à l'intérieur du cadre particulier du socle commun de connaissances et compétences (article 9 de la loi d'orientation de 2005).

Ces confusions pour désigner le « E » (éducation, enseignement) dans TICE, ainsi que la présence du « U » (usuelles) dans TUIC, laissent présager des différences de significations que les académies concernées ont à propos des TIC. Le fait d'avoir différentes acceptions et plusieurs définitions d'un même acronyme (TICE) est à la base de la théorie des représentations sociales. Pour appuyer cette démonstration, Kalampalikis (2002) indique que « le processus de dénomination est associé au système langagier, à l'environnement et à la culture des groupes sociaux. [...] Ancrer un nom¹⁵ dans une ou plusieurs catégories sociales, c'est se familiariser avec, c'est lui permettre d'exprimer son contenu à l'aide du sens commun et à travers son incorporation dans un réseau de significations déjà établi par des systèmes de catégorisations antérieures. Grâce à son alliance, sa mise en rapport avec ce réseau, ce nouvel élément devient reconnaissable, imaginable et fonctionnel, en un mot représentable, objet social et médiateur d'interprétations au sein d'un groupe social. [...] Au contraire, « (...) *une chose non-classifiée et non-nommée est étrangère, inexistante et en même temps menaçante* » (Moscovici, 1984, p.30) » (p.23).

Parmi ces trois acceptions de TICE, nous avons opté pour ce développé : « TIC pour l'Édu-

⁷ Académie de Dijon : <http://tice.ac-dijon.fr/>

⁸ Académie de Poitiers : <http://ww2.ac-poitiers.fr/matice/>

⁹ Académie de Toulouse : <http://tice.ac-toulouse.fr/web/16-ressources-numeriques.php>

¹⁰ Site Internet d'Educnet, présence des 2 développés : http://www.educnet.education.fr/sigles?search_letter=t

¹¹ Académie de Lille : <http://www.ac-lille.fr/academie/tice/default.cfm>

¹² Académie de Lyon : <http://www.ac-lyon.fr/developpement-tice-academie-lyon.html>

¹³ Académie de Rouen : <http://www.ac-rouen.fr/espaces-pedagogiques/tice/projet-academique-2007-2010-6984.kjsp?RH=1251193238537>

¹⁴ Académie de Rennes : <http://www.ia29.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/site/ia29/cache/offonce/Accueil/espace-educatif/TICE;jsessionid=DDA5B9CC7DB9B54B64D894CA62DC5008>

¹⁵ En employant le verbe « ancrer », l'auteur fait référence au processus psychosocial de l'ancrage. Il s'agit avec l'objectivation des deux processus générateurs de représentations sociales. Nous les décrivons dans la partie « Processus générateurs de représentations sociales » (p. 75).

-cation ». Selon nous, la notion d'Éducation a l'intérêt d'insister sur l'idée que les TIC peuvent être utilisées et efficaces auprès des élèves autant dans l'enceinte de l'établissement scolaire qu'en dehors de celui-ci (par exemple dans leurs familles).

Avant de présenter l'historique de notre premier objet de représentation « Informatique à l'école », **nous voudrions signaler que nous avons également conçu un succinct historique de l'informatique et d'Internet que nous avons disposé en annexe** (voir : Tome II, Annexe 1).

1.2. HISTORIQUE DE L'INFORMATIQUE A L'ECOLE : 37 ANS DE POLITIQUES PUBLIQUES (1970-2007)

L'informatique à l'École¹⁶ se trouve dans une situation plutôt paradoxale. Alors qu'elle s'est développée assez rapidement dans la société française entre les années 70 et 80, son intégration dans l'institution scolaire est controversée (mal comprise, difficilement acceptée). Pour comprendre cette situation, nous allons exposer les principaux succès et échecs de son intégration à l'École. Pour le dire autrement, en introduisant des ordinateurs en classe, les pouvoirs publics ont généré et génèrent d'ailleurs encore et toujours des questionnements, des débats et des consensus au sein de la communauté éducative (Barbot, Debon & Glikman, 2006).

En présentant l'historique de l'informatique à l'École (et surtout au Primaire) depuis 1970, nous voulons mettre en exergue des réformes qui ont pu marquer la mémoire collective des enseignants du Primaire.

1.2.1. 1970-1980 : Premières expérimentations dans le Secondaire

L'introduction de l'informatique à l'École trouve ses origines, en mars 1970, à Sèvres, lors du séminaire L'enseignement de l'informatique à l'école secondaire, qui était organisé par le Centre d'Études et de Recherches pour l'Innovation dans l'enseignement ou CERI (une des principales divisions de la Direction de l'éducation au sein de l'OCDE).

Ainsi, entre 1970 et 1976, 58 lycées sont équipés de mini-ordinateurs et plus de 500 enseignants du second degré (toutes disciplines confondues) sont formés afin d'améliorer leur pédagogie et de s'interroger sur le contenu de leur enseignement, grâce à l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO). « Fait unique dans le monde industrialisé, une formation de longue durée, à savoir une année, à mi-temps ou à temps complet selon les cas, a été donnée à environ 500 professeurs [du second degré] volontaires, de toutes disciplines. Le pays a ainsi disposé d'un ensemble d'enseignants bien formés qui ont joué un rôle essentiel de cadres dans les phases de développement ultérieures » (Baron, 2008, p. 650). Durant cette période, le Langage Symbolique

¹⁶ Pour englober tous les degrés d'enseignement du système éducatif, nous emploierons le terme « École » (avec une majuscule) alors que pour renvoyer plus particulièrement à l'école primaire, nous aurons recours à « école ».

d'Enseignement¹⁷ (LSE) est créé et des clubs d'informatique se développent.

Lancée quatre ans plus tard par Beullac (ministre de l'Éducation Nationale), c'est l'opération¹⁸ « 10 000 micros » équipe des collèges et des lycées en micro-ordinateurs (des Logabax LX 500 et des Micral 8030), mais également des écoles primaires en calculettes.

1.2.2. 1981-1985 : L'informatique à l'École et dans les programmes

Parmi les orientations du IX^e plan (1984-1988), Savary annonce la création d'un nouveau plan d'envergure sur les TICE à l'École. En effet, entre 1983 et 1988, le gouvernement s'engage à : implanter 100 000 micro-ordinateurs (des Thomson TO7), former 100 000 éducateurs pour les utiliser, ouvrir une option informatique pour 38 lycées dès la rentrée 1983 (qui est ensuite en 1985 banalisée, étendue à tous les établissements en mesure de pouvoir l'organiser). Ces différentes opérations, qu'elles soient en termes d'équipements ou de sensibilisation à l'informatique, ont permis d'étendre ces mesures à tous les degrés de l'École.

La seconde réforme « coup de poing » s'est déroulée en 1985 lorsque le Premier ministre Fabius instaure le plan « Informatique Pour Tous » (IPT). Dans une conférence de presse du 25 janvier 1985, il annonce vouloir : « [1.] initier à l'outil informatique tous les élèves de toutes les régions de France. Les onze millions d'élèves de nos établissements publics pourront désormais dans chaque commune, avoir accès à l'ordinateur au cours de leur scolarité, afin de permettre une meilleure égalité des chances. Tous ceux qui sortiront dès l'an prochain d'un cycle terminal de lycée [...] du 1^{er} cycle des universités auront travaillé sur un ordinateur pendant au moins une trentaine d'heures. [...] [2.] ouvrir cet outil informatique à tous les citoyens¹⁹. Les établissements, les matériels, les programmes [...] seront donc également à la disposition du public. [...] [3.] De très nombreuses équipes d'enseignants vont être formées » (Fabius, 1985). À l'heure du bilan, la

¹⁷ Dans le cadre de l'expérience des « 58 lycées », la Délégation sur l'informatique a passé un contrat avec l'École Supérieure d'Électricité pour concevoir un langage adapté aux besoins de l'enseignement secondaire : c'est le Langage Symbolique d'Enseignement (LSE). Entre les années 1968 et 1976, de nombreux autres langages de programmation (LSD, LSG, LST) ont également été créés « dans le but de mettre l'ordinateur au service du programmeur. La philosophie qui a guidé leur conception est qu'un outil doit faciliter au maximum la vie de celui qui l'emploie et non lui imposer des contraintes, surtout si celles-ci sont évitables facilement » (Noyelle, 1989).

¹⁸ Le rapport de Nora et Minc, intitulé *L'informatisation de la société* (remis en janvier 1978 au président de la République, Giscard d'Estaing), est à l'origine de l'opération « 10 000 micros ». Cette dernière s'est plutôt transformée en « opération commerciale », car elle a été un moyen pour soutenir des constructeurs d'ordinateurs. Un second rapport lui succède, le rapport Simon (1980), qui est intitulé *L'éducation et l'informatique dans la Société*. Il préconisait un enseignement spécifique de l'informatique. C'est à cette période qu'un débat de fond commence à s'instaurer entre « informatique-objet-d'enseignement » et « informatique-outil-d'enseignement ». A ce jour, nous considérons que ces discussions sur la place de l'informatique à l'École est toujours d'actualité, comme l'atteste de nombreux travaux de recherche produits par la communauté scientifique (Archambault, 2010 ; Baron & Bruillard, 1996 ; Baron, Caron & Harrari, 2005 ; Béziat, 2004 ; Devauchelle, 2004 ; Lebrun 2007).

¹⁹ Il s'agit ici du volet télématique dans le plan IPT : « dans le contexte du minitel, grand succès et spécificité française, [...] une communication électronique grand public s'est développée dans le pays, jusqu'à 15 millions d'utilisateurs réguliers, car le terminal vidéotex était mis gratuitement à disposition des abonnés du téléphone » (Archambault, 2005, p. 44). Ces propos peuvent être complétés par ceux de Puimatto (2006). « Pour une période qui s'étend jusque vers 1995 [arrivée d'Internet à l'École], seule la télématique est à même d'exploiter les réseaux numériques pour une liaison entre l'École et l'extérieur » (p. 190).

mise en place du plan IPT a permis d'introduire massivement l'informatique à l'École. Ainsi, « 46 000 établissements se sont partagés 120 000 machines [des Thomson TO7 et MO5], doublant ainsi en une année scolaire le parc de l'Éducation Nationale. 33 000 écoles [élémentaires] de taille modeste reçoivent une configuration de base, tandis que 12 000 lycées, collèges et écoles [élémentaires] de plus grande taille sont dotés d'un nanoréseau²⁰ et d'un modem. [...] Les enseignants ayant bénéficié [de formations] ont pu initier 110 000 de leurs collègues [...]. La généralisation de l'informatique-outil ouvre la voie à l'enseignement de l'informatique objet [...] : programmation en langage Logo à la fin de l'école élémentaire, apparition de la technologie [...] au collège et option informatique²¹ au lycée » (Marquet, 2004, pp. 19-20).

Lorsque nous mettons de côté cette dimension plutôt statistique et technique du plan IPT, beaucoup d'enseignants disent avoir « mal vécu » cette réforme (voir : Extrait de discours n°2 d'Alain). « Les problèmes d'équipement, de maintenance, la formation insuffisante et l'absence de définition claire de la finalité de l'informatique à l'École ont plus ou moins caractérisé l'échec du Plan » (Villemonteix, 2007, p. 124). Il faut aussi se rappeler qu'il comportait des dimensions industrielle et économique non négligeables pour la compagnie Thomson, qui lançait à l'époque le nanoréseau, son « nouveau concept d'ordinateurs » (Baron & Bruillard, 1996, p. 55). Finalement, cette réforme a sensibilisé marqué la mémoire collective de nombreux enseignants, car elle a introduit officiellement les TICE dans les programmes et instructions officielles et elle a équipé en ordinateurs et en logiciels de nombreux établissements scolaires.

Extrait de discours n°2, Alain, en charge d'une classe de CM1 :

« Il aurait fallu former les enseignants. Alors, bien sûr, il y a eu un plan_de_formation accessoire dans le plan_ipt. Ça ne voulait rien dire ! Quand on demande à un enseignant de cette époque s'il a eu le droit à une formation au sein de ce plan_ipt, personne n'en a eu droit. On se demande bien qui y a eu droit. Tout le monde se regarde, non, non, non. C'est toujours pareil. Les enseignants se sont débrouillés, à faire du bricolage et puis voilà ». [Netto, 2005] [voir : Annexe 26, p. 28 dans le CD-ROM]

1.2.3. 1986-1996 : Mise en sommeil de l'informatique à l'École

Avec le changement de pouvoir en mars 1986, le plan IPT est suspendu et les ordinateurs finissent leurs « vies » au fond des placards des établissements scolaires. Les moyens du service public, en termes d'équipements et de formations informatiques, sont considérablement réduits. Des incohérences se créent à propos de l'option informatique²¹. Certaines faiblesses se renforcent comme « la formation initiale et continue des enseignants [chargés par exemple d'enseigner cette option], la politique sur les logiciels, l'évolution des programmes et des concours de recrutement,

²⁰ Le nanoréseau est un système informatique qui connecte plusieurs ordinateurs (nano-machines) à une ou plusieurs machines plus puissantes (têtes de réseau) pour bénéficier des capacités supérieures de la tête de réseau.

²¹ L'option informatique est expérimentée au lycée entre 1981 et 1985, institutionnalisée en 1985 et validée par une épreuve au baccalauréat en 1988. Mais, elle est supprimée, réintroduite et re-supprimée parmi la liste des options possibles au lycée. C'est la « saga de l'option informatique » (Baron & Bruillard, 1996, pp. 67-80).

la maintenance et l'assistance pédagogique sur le terrain »²².

1.2.4. 1997-2001 : Internet à l'École

Face à la démocratisation de l'informatique (explosion des ventes d'ordinateurs auprès du grand public) et à l'explosion d'Internet dans la société au milieu des années 1990, le corps des enseignants a vécu la mise en place de nouvelles réformes. À l'occasion d'un discours prononcé le 25 août 1997 et intitulé Préparer l'entrée de la France dans la société de l'information²³, Jospin (alors Premier ministre) déclare : « [qu'] au-delà de sa dimension technique, l'émergence d'une société de l'information représente [...] un défi politique et constitue, à ce titre, une préoccupation essentielle pour mon Gouvernement ».

La même année, le ministre de l'Éducation Nationale Allègre présente son plan, Les nouvelles technologies dans l'enseignement. Le réseau Educnet²⁴ est ainsi créé pour regrouper autour des TICE tous les acteurs²⁵ du système éducatif et le statut spécifique de personne ressource²⁶ est mis en place (voir : Extraits de discours n°3, de Nathalie et n°4, de Jérôme).

Extrait de discours 3, Nathalie, en charge d'une classe multi-niveaux CE1-CM2 :

« Nous avons désigné cette année une **personne ressource** (un éducateur passionné), car l'équipement était vétuste et ne fonctionnait quasiment plus. Nous n'avons pas de budget pour avoir une personne responsable de la maintenance ». [Questionnaire Enseignant n°59]

Extrait de discours 4, Jérôme, en charge d'une classe de CP :

« Oui, j'ai fait un stage en informatique l'an dernier. Il y a trois niveaux dans les stages proposés. Moi, j'ai fait le stage du niveau le plus élevé. C'est le stage qui permet d'être, ce qu'ils appellent **personne ressource**, au sein de l'école où tu te trouves en ce moment [...] je suis sensé aider les collègues, que ce soit leur proposer des logiciels ou les aider à monter un projet quelconque comme créer un cd-rom, monter un site_internet, mettre le journal-école en ligne. [...] Moi, ça ne me dérange pas de passer du temps à les aider. Mais, je trouve ça dommage que l'institution ne se donne pas les moyens. Ils se reposent sur la bonne volonté des gens, ce qui est le cas pour l'anglais et l'informatique. Je trouve que c'est un gros problème ».

[Netto, 2005] [voir : Annexe 26, pp. 32-33 dans le CD-ROM]

En janvier 1998, confirmant les engagements pris à Hourtin (*c.-à-d.* le désir de construire

²² Bref historique de l'informatique dans le système éducatif : <http://www.epi.asso.fr/revue/histo/h02jb.htm>

²³ Discours de Jospin à Hourtin en 1997 : <http://www.admiroutes.asso.fr/action/theme/politic/lionel.htm>

²⁴ Le site Internet Educnet propose une veille sur les TICE à l'École. Il donne des textes de référence et des guides pratiques pour enseigner (avec) les TIC à l'école primaire, au collège, au lycée, dans le Supérieur.

²⁵ Les acteurs concernés sont : « les enseignants pour la définition de projets pédagogiques à l'échelle des établissements, les collectivités locales pour l'investissement en équipement informatique [les communes pour les écoles primaires] et l'État pour la construction d'un réseau national fédérateur ». Source : <http://www.epi.asso.fr/revue/88/b88p047.htm>

²⁶ « Avant mars 1998, tous les établissements et écoles choisirent, en accord avec le chef d'établissement, un enseignant ou un documentaliste apte à leurs yeux, à devenir une personne ressource dans le domaine des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication. Dans le primaire, cette personne pourra être commune à plusieurs établissements. Le ministère accompagnera, si besoin est, les projets d'établissement par la nomination de jeunes choisis pour leurs compétences informatiques, dans le cadre des emplois-jeunes » Source : page Internet mentionnée dans la note n°23.

une société de l'information solidaire), un Programme d'Action Gouvernemental pour la Société de l'Inform@tion ou PAGSI est rendu public. Cinq chantiers prioritaires sont retenus dont celui sur les TIC dans l'enseignement, dont voici ses huit priorités :

1. « Enseigner avec les TIC dans une démarche éducative globale » ;
2. « Donner la priorité à la formation des enseignants et des cadres » ;
3. « Équiper les établissements scolaires » et raccorder les établissements à Internet ;
4. « Assurer un développement cohérent et équilibré » (plans académiques, personnes ressources, TIC et Internet dans les universités) ;
5. « Développer un partenariat actif avec les collectivités locales et les industriels » ;
6. « Soutenir l'industrie du multimédia éducatif » ;
7. « Encourager la production individuelle » (appel à projets ANVAR²⁷, DATAR²⁸) ;
8. « Favoriser la diffusion de ressources »²⁹.

1.2.5. 2002-2007 : Pour une « république numérique » à l'École

Dans le prolongement du PAGSI, le 12 novembre 2002, le Premier ministre Raffarin présente un autre plan déployé sur cinq ans (2002-2007), qui est intitulé Pour une RÉpublique numérique dans la SOciété de l'information³⁰ (plan RE/SO 2007).

Ce jour-là, il expose dix mesures phares pour construire « une République numérique, fidèle à la devise qui est au fronton de nos institutions. Liberté, égalité, fraternité [...] donner un nouvel élan à la société de l'information » (Raffarin, 2002). Pour y parvenir, l'État s'est engagé à agir :

- ✎ sur l'offre en soutenant l'innovation et en créant un environnement favorable à son développement (nouvelles infrastructures, nouveaux contenus et services),
- ✎ sur la demande en accélérant l'appropriation des TIC par tous les Français,
- ✎ en donnant l'exemple dans l'administration, dans la santé et dans l'École.

²⁷ ANVAR : Agence Nationale de Valorisation de la Recherche.

²⁸ DATAR : Délégation à l'Aménagement du Territoire et à l'Action Régionale.

²⁹ La mise en œuvre du PAGSI est décrite dans ce document officiel, composé de 39 pages : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/realisations/samra.rtf>. Le chapitre 1 « Les NTIC dans l'enseignement » développe chacune de ces huit priorités (pp. 4-12).

³⁰ L'expression « *société de l'information* » est souvent associée à « *société de la connaissance* ». Or, la distinction majeure que l'on peut établir se situe entre système d'information et système à base de connaissance. Dans une société de l'information, les TIC (Internet inclus) sont largement utilisées pour rechercher, classer et diffuser des informations. Dans une société de la connaissance, la notion de société de l'information n'est qu'un moyen pour modifier profondément le savoir, l'expertise, la créativité et l'innovation, pour ainsi dire la connaissance détenue par une société. En tant que sous-directeur général de l'UNESCO (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* – en français, Organisation des Nations Unies pour l'éducation) pour la communication et l'information, Abdul Waheed Khan, mentionne ceci : « Alors que, pour moi, la notion de « société de l'information » est liée à l'idée d'innovation technologique, la notion de « sociétés du savoir » [l'équivalent UNESCO à société de la connaissance] comporte une dimension de transformation sociale, culturelle, économique, politique et institutionnelle, ainsi qu'une perspective de développement plus diversifiée ». Source : Interview de 2003 dans le bulletin de l'UNESCO Planète Science : http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=11958&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Le gouvernement a ensuite proposé 4 mesures ciblées sur les TICE à l'école primaire.

La **première** d'entre elles vise à soutenir les efforts entrepris par les collectivités locales (autrement dit les communes) afin équiper les écoles primaires dont elles ont la charge.

La **seconde mesure** met en place « des dispositifs d'assistance au service des utilisateurs scolaires [...] [pour] apporter des réponses aux difficultés rencontrées dans les usages des TIC, quelle qu'en soit l'origine : matériels et réseaux, logiciels et services multimédias, usages, ... »³¹.

La **troisième mesure** crée des plates-formes de travail collaboratives, pour les élèves et les enseignants³², dénommés « Espace Numérique de travail » (ENT).

La **quatrième et dernière mesure** veut renforcer la formation des futurs enseignants. C'est à cette occasion, en 2004, que le Certificat Informatique et Internet (C2i) niveau 2 « Enseignant » est « confectionné ».

Dans le prolongement du plan RE/SO 2007, le 4^e Comité Interministériel pour la Société de l'Information (CISI), réuni le 10 juillet 2003, fait des recommandations pour améliorer la diffusion, la démocratisation des TIC et d'Internet aussi bien à l'École que dans l'ensemble de la société française³³. Il a été aussi l'occasion d'effectuer un premier bilan de ces quatre « chantiers », mis en place par le PAGSI.

Deux années plus tard, l'article 9 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École instaure un socle commun de connaissances et de compétences. Parmi les sept compétences devant être acquises par l'élève à l'issue de sa scolarité obligatoire³⁴, l'une d'entre elles fait clairement référence aux TIC. Il s'agit de : « la maîtrise des Techniques Usuelles de l'Information et de la Communication (TUIC) »³⁴.

³¹ Discours de presse du 13 mai 2003, « Dix mesures pour relancer l'utilisation des TIC à l'École » : <http://www.education.gouv.fr/cid382/10-mesures-pour-relancer-l-utilisation-des-technologies-de-l-information-et-de-la-communication-a-l-ecole.html>

³² « Grâce aux nouvelles technologies, chaque élève, chaque enseignant et chaque parent doivent pouvoir accéder plus facilement aux informations sur la vie scolaire. A partir d'une connexion sur Internet, les élèves pourront accéder à leurs cartables sur le web (avec leur agenda, leur cahier de texte, leur manuel scolaire électronique), les enseignants pourront consulter les dossiers individuels des élèves, créer des groupes de travail par niveaux [et] les parents suivront mieux la scolarité de leur enfant ([...] carnet de notes et carnet de correspondance) ». Source : Discours de presse du 13 mai 2003 (lien Internet dans la note n°31).

³³ Sur le portail société de l'information du Ministère, un dossier complet sur ce 4^e CISI est disponible. Lien Internet : http://www.internet.gouv.fr/archives/rubrique32e8.html?id_rubrique=260. Sur une autre page Internet, sous forme d'un synopsis, il y a les programmes et les projets de la Direction aux Usages d'Internet (DUI) et de la Sous-Direction des TIC pour l'Éducation (SDTICE). Non réactualisée depuis le 3 mars 2005, elle a l'intérêt de mentionner dans la branche « Programme Formation TIC et accompagnement » les B2i école - collège et brevet - lycée et baccalauréat et les C2i niveau 1 (Licence) - niveau 2 (master) spécialités « droit » et « enseignant ». Source : <http://www.educnet.education.fr/data/synopsis.htm>

³⁴ Pour plus de précisions sur le socle commun, nous renvoyons à un document que le Ministère a élaboré. Les pages 14 et 15 et 36 à 38 décrivent « la maîtrise des TUIC » : <http://media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf>

1.3. POLITIQUE EN VIGUEUR SUR LES TICE AU PRIMAIRE

Nous allons poursuivre notre mise en perspective de ce qu'est l'informatique à l'école, en analysant la place que les TICE ont de nos jours dans les programmes de l'école primaire et dans la formation (initiale et continue) des enseignants. Pour le dire autrement, nous voulons questionner ce qu'est l'informatique aujourd'hui (en tant que technologie éducative), à travers les orientations des politiques publiques, tantôt la percevant comme un objet d'enseignement et tantôt la comprenant comme un outil pour enseigner auprès d'élèves, d'étudiants, de futurs professeurs des écoles ou auprès d'enseignants en poste.

1.3.1. Lire, écrire, compter et... cliquer : les TICE au Primaire

L'École a pour ambition républicaine d' « offrir à tous les enfants des chances égales de réussite et de préparer, pour tous, une intégration réussie dans la société. [Dans ce dessein,] l'école primaire doit transmettre et faire acquérir à chaque élève les connaissances et compétences fondamentales qui seront nécessaires à la poursuite de sa scolarité au collège et, au-delà, dans les voies de formation choisies par l'élève » (Bulletin Officiel ou BO hors-série n°3 du 19-06-2008).

Dans les nouveaux programmes de l'école primaire (que ce soit ceux institués par ce BO ou ceux datant du 14 février 2002), « les NTIC [sont un] un outil au service de tous les apprentissages » (Lang, 2002, pp. 11-12). Cette phrase formule exactement comment les pouvoirs publics perçoivent les TICE et comment les enseignants peuvent utiliser un ordinateur devant, pour la rentrée scolaire 2010, 6 661 100 élèves³⁵ de l'école primaire.

Avant d'examiner la place des TICE dans les programmes de l'école primaire, il convient d'exposer deux généralités. Tout d'abord, en France, l'école primaire correspond au premier degré de l'enseignement (*versus* le second degré de l'enseignement, qui est composé du collège et du lycée). Elle est scindée entre d'une part, l'école maternelle (les enfants ont y entre 3, parfois 2 ans et 6 ans) et d'autre part, l'école élémentaire (ils ont entre 6 ans et 11 ans révolus).

Depuis la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989³⁶ (« loi Jospin » du nom du ministre en charge de l'Éducation Nationale), l'école primaire est partagée en cycles d'apprentissage (*cf.* Article 4 de cette loi, décret du 6 septembre 1990). « Cette « politique des cycles » [...] vise [entre autres] à promouvoir la continuité d'une classe à l'autre [...] et à mieux prendre en compte les acquis antérieurs des élèves » (Crinon, 2008, p. 176).

³⁵ Cet effectif comptabilise tous les élèves inscrits, à la rentrée 2010, dans le premier degré sur le territoire français (écoles publiques et écoles privées confondues). Il est indiqué en page 6 de ce document officiel : http://media.education.gouv.fr/file/Rentree_2010/56/4/Dossier-de-presse-rentree-2010_152564.pdf

³⁶ La loi d'orientation de 1989 et le rapport annexé à cette loi se trouvent sur cette page Internet non officielle : <http://www.inattendu.org/grape/spip.php?article135>

1.3.1.1. Les TICE au cycle 1

Le cycle 1 ou « cycle des apprentissages premiers » regroupe les classes de Petite Section (PS) de maternelle, de Moyenne Section (MS) de maternelle et de Grande Section (GS) de maternelle. Cette dernière classe a la particulière d'être une classe « intermédiaire » entre le cycle 1 et le cycle 2. Nous comptons aborder la place des TICE dans la GS de maternelle à l'intérieur de la partie consacrée aux TICE dans le cycle 2. Enfin, une classe supplémentaire peut exister dans certaines écoles maternelles. Il s'agit de la Toute Petite Section (TPS) de maternelle, qui peut accueillir les enfants dès l'âge de 2 ans. Dans les nouveaux programmes de l'école maternelle, parmi les termes et acronymes « TICE, TIC, informatique ou ordinateur », nous retrouvons exclusivement la présence du substantif « ordinateur » dans le domaine « Découverte du monde » et dans sa partie « Découvrir les objets » : « Les enfants découvrent les objets techniques usuels (lampe de poche, téléphone, *ordinateur*...) et comprennent leur usage et leur fonctionnement : à quoi ils servent, comment on les utilise. Ils prennent conscience du caractère dangereux de certains objets » (Extrait du BO hors-série n°3 du 19-06-2008).

A la fin du cycle 1, aucune exigence particulière n'est précisée par le législateur, à propos de compétences à faire acquérir aux élèves, en matière de TICE.

1.3.1.2. Les TICE au cycle 2

Le cycle 2 ou « cycle des apprentissages fondamentaux » réunit les classes de GS, de Cours Préparatoire (CP) et de Cours Élémentaire (CE) 1^{re} année.

Dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire, à propos de la classe de GS et parmi les termes « informatique, TIC, TICE, ordinateur », nous retrouvons ce dernier avec l'adjectif « électronique ». Ils sont disposés dans le domaine disciplinaire du Français, et dans sa partie « Lecture, écriture » : « Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. Ils sont amenés à utiliser l'ordinateur : écriture au clavier, utilisation d'un *dictionnaire électronique* » (Extrait du BO hors-série n°3 du 19-06-2008).

Extrait de discours 5, Pierre, en charge d'une classe de GS, pour témoigner de sa pratique des TICE au cycle 1 :

« En maternelle, le travail en ateliers est fréquent. J'ai toujours un atelier en informatique avec 4 élèves (2 par poste) et un autre travail en autonomie ». [Questionnaire Enseignant n°194]

Le substantif « ordinateur » est de nouveau consigné, mais cette fois-ci, il se trouve dans le domaine disciplinaire « Découverte du monde ». Le législateur stipule, dans le même extrait, que le Brevet informatique et Internet peut commencer à être mis en place. « Les élèves commencent à acquérir les compétences constitutives du *brevet informatique et internet (B2i)*. Ils découvrent et utilisent les fonctions de base de *l'ordinateur* » (*Ibid.*).

Le vocabulaire autour des TIC est repérable dans 2 autres domaines disciplinaires. Il s'agit

des « Pratiques artistiques et histoire des arts », et de sa partie « Arts visuels » : « Leur enseignement s'appuie sur une pratique régulière et diversifiée de l'expression plastique, du dessin et la réalisation d'images fixes ou mobiles. Il mobilise des techniques traditionnelles (peinture, dessin) ou plus contemporaines (*photographie numérique*, cinéma, vidéo, infographie) et propose des procédures simples, mais combinées (recouvrement, tracés, collage/montage) » (*Ibid.*). En « Instruction civique et morale », le législateur stipule que les élèves « [...] reçoivent une éducation à la santé et à la sécurité. Ils sont sensibilisés aux risques liés à l'usage de *l'Internet* » (*Ibid.*).

À la fin du cycle 2, les élèves doivent avoir atteint le premier palier de la compétence 4 du socle commun de connaissances et de compétences. « La maîtrise des TUIC. L'élève est capable de commencer à s'approprier un environnement numérique » (*Ibid.*).

Extrait de discours 6, provenant d'une enseignante en charge d'une classe de CE1, pour témoigner de sa pratique des TICE au cycle 2 :

« Les programmes de l'école élémentaire sont très chargés et l'informatique en cycle_2 n'apparaît pas comme une priorité pour moi ». [Questionnaire Enseignant n°46]

1.3.1.3. Les TICE au cycle 3

Le cycle 3 ou « cycle des approfondissements » est composé des classes de CE2^e année, de Cours Moyen (CM) 1^{re} année et de CM 2^e année.

Dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire, à propos du cycle 3, la présence du vocabulaire spécifique TICE est à tout point de vue équivalent (en termes de nombre d'occurrences) à celle du cycle 2. Pour le dire autrement, le recours aux TICE est à nouveau proposé pour ces trois domaines disciplinaires : 1. le Français (Étude de la langue française – Vocabulaire) ; 2. les Pratiques artistiques et histoire des arts (Arts visuels) ; 3. l'Instruction civique et morale. Voici ces extraits concernés dans l'ordre de présentation de chacun de ces trois domaines. « L'usage du dictionnaire, sous une forme papier ou *numérique*, est régulier. [...] Conjuguant pratiques diversifiées et fréquentation d'œuvres de plus en plus complexes et variées, l'enseignement des arts visuels (arts plastiques, cinéma, photographie, design, *arts numériques*) approfondit le programme commencé en cycle 2. [...] les élèves étudient plus particulièrement les sujets suivant : l'estime de soi, le respect de l'intégrité des personnes, y compris de la leur ; les principales règles de politesse et de civilité, les contraintes de la vie collective, les règles de sécurité et l'interdiction des jeux dangereux, les gestes de premier secours, les règles élémentaires de sécurité routière, la connaissance des risques liés à l'usage de *l'Internet*, l'interdiction absolue des atteintes à la personne d'autrui » (Extrait du BO du 19-06-2008).

Par contre, à propos du B2i®, le législateur précise dans ce cycle ses attentes, car il consacre une rubrique spécifique aux TICE, ou comme le stipule le BO du 19 juin 2008, aux TUIC. Elles sont intégrées au domaine « Sciences expérimentales et technologie » : « La *culture numérique*

impose l'usage raisonné de l'informatique, du *multimédia* et de *l'Internet*. Dès l'école primaire, une attitude de responsabilité dans l'utilisation de ces outils interactifs doit être visée. [...] Les élèves apprennent à maîtriser les fonctions de base d'un *ordinateur* : fonction des différents éléments ; utilisation de la *souris*, du *clavier*. Ils sont entraînés à utiliser un *traitement de texte*, à écrire un *document numérique*, à envoyer et recevoir des messages. Ils effectuent une *recherche en ligne*, identifient et trient des informations. Les *TIC* sont utilisées dans la plupart des situations d'enseignement » (*Ibid.*).

À la fin du cycle 3, les élèves doivent avoir atteint le 2nd palier de la compétence 4 du socle commun : « l'élève est capable d'/de : utiliser l'outil informatique pour s'informer, se documenter, présenter un travail ; utiliser l'outil informatique pour communiquer ; faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement » (Extrait du BO du 19-06-2008).

1.3.2. Brevet informatique et Internet (B2i) « école » au Primaire

Nous avons précédemment énoncé, lors d'extraits des nouveaux programmes de l'école primaire, l'expression « Brevet informatique et Internet » ou B2i®. Nous allons présentement exposer l'historique de ce dispositif, les compétences attendues par le législateur dans le cadre de l'école primaire pour enfin exposer des discours de chercheurs et d'enseignants perçus comme différents, voire critiques, vis-à-vis de l'esprit même du B2i®.

1.3.2.1. Cadre historique et général du B2i

Pensé à l'époque du PAGSI (1998) par un groupe restreint d'acteurs issus de l'administration centrale et de l'inspection générale, le B2i est d'après Devauchelle (2004) le résultat de leur « implication personnelle ancienne dans l'usage des TIC à l'école » (p. 165). Il est issu d'« une intuition en marge de l'institution et la surprise qu'a constituée son apparition est le résultat d'un processus d'invention normative [...] « une invention institutionnelle » de par son mode de conception (selon le modèle de Norbert Alter) » (*Ibid.*, p. 155).

Le 20 juin 2000, Lang (alors ministre de l'Éducation Nationale) annonce la création officielle de ce dispositif pendant le salon de l'éducation. Quelques mois plus tard, il est institutionnalisé à travers la publication du BO n°42 du 23 novembre 2000 (voir : Annexe 27 dans le CD-ROM). Enfin, en février 2001, le ministère de l'Éducation Nationale dépose auprès de l'Institut National de la Propriété Industrielle (INPI) la dénomination « B2i – Brevet informatique et Internet » en tant que marque Reconnu d'Intérêt Pédagogique (RIP). Le but annoncé, à travers cette procédure, est de garder la maîtrise sur ce qu'est le B2i®, de protéger « de toute utilisation qui induirait en erreur le public sur la nature, les caractéristiques et l'esprit du B2i »³⁷. Béziat (2004) arrive à ce constat qu'officiellement « sur l'ancien débat « informatique objet » vs « infor-

³⁷ Règlement d'usage de la marque B2i : <http://www.educnet.education.fr/formation/certifications/b2i/b2i-marque>

-matique outil », l'institution éducative tranche avec le B2i. L'informatique est un outil au service des enseignements [...]. L'informatique ne doit plus être considérée comme un objet d'enseignement, une discipline autonome. Elle est un outil [...] » (p. 175).

Par la suite, l'État officialise à travers la mise en place du B2i® sa participation au projet « d'une société de l'information pour tous, qui nécessite un effort éducatif ambitieux. Son rôle est de dispenser à chaque futur citoyen la formation qui, à terme, le mettra à même de faire des TIC une utilisation raisonnée, de percevoir les possibilités et les limites des traitements informatisés, de faire preuve d'esprit critique face aux résultats de ces traitements, et d'identifier les contraintes juridiques et sociales dans lesquelles s'inscrivent ces utilisations » (BO n°42 du 23-11-2000, voir : Annexe 27 dans le CD-ROM).

Pour accomplir son dessein, le législateur crée plusieurs « niveaux » de B2i® dans le système éducatif. Il y a le B2i école - niveau 1 pour le premier degré et pour le second degré, le B2i collège - niveau 2, le B2i lycée - niveau 3 (cf. BO n°13 du 29-03-2001). Ils se sont tous mis en place à travers plusieurs directives ministérielles : le BO n°42 du 23 novembre 2000, le BO n°29 du 20 juillet 2006, le BO n°42 du 16 novembre 2006. L'État l'a aussi étendu à la formation professionnelle avec le B2i® Adultes (BO n°31 du 13-12-2007).

Les compétences attendues de la part du législateur se répartissent, dans tous les B2i®, entre ces cinq domaines de compétences :

- ✚ Domaine n°1 : s'approprier un environnement informatique de travail ;
- ✚ Domaine n°2 : adopter une attitude citoyenne et responsable ;
- ✚ Domaine n°3 : créer, produire, traiter et exploiter des données ;
- ✚ Domaine n°4 : s'informer, se documenter et rechercher des informations ;
- ✚ Domaine n°5 : communiquer, échanger et collaborer en réseau.

1.3.2.2. B2i niveau 1 « école » au Primaire

Nous rappelons que l'objectif du B2i®, quels que soient le degré d'enseignement et le public concerné, est de faire apprendre cinq domaines de compétences (cités *supra*) en matière de TIC et de les certifier par des évaluations spécifiques.

La figure 4 (ci-après et page suivante) présente les domaines de compétences du B2i® « école », devant être acquis par tous les élèves d'ici la fin du CM2.

Domaine 1 : S'approprier un environnement informatique de travail

Connaissances principales : Un environnement informatique permet d'acquérir, stocker, traiter des données codées pour produire des résultats. Les environnements informatiques peuvent communiquer entre eux et en particulier en réseau. Objectif : Maîtriser les fonctions de base. Capacités : L'élève doit être capable de : identifier la fonction des différents éléments composant l'environnement informatique ; démarrer et arrêter les équipements et les logiciels ; utiliser des dispositifs de pointage et de saisie (souris, clavier, stylet...) ; se déplacer dans une arborescence.

Domaine 2 : Adopter une attitude responsable

Connaissances principales : Des lois et des règlements régissent l'usage des TIC.

La validité des résultats est liée à la validité des données et des traitements informatiques.

Objectifs : Prendre conscience des enjeux citoyens de l'usage de l'informatique et de l'internet et adopter une attitude critique face aux résultats obtenus. Capacités : L'élève doit capable de : appliquer les règles élémentaires d'usage de l'informatique et de l'internet ; faire preuve d'esprit critique face à l'information et à son traitement ; participer à des travaux collaboratifs en connaissant les enjeux et en respectant les règles.

Domaine 3: Créer, produire, traiter, exploiter des données

Connaissances principales : L'adéquation entre la nature des données et le type de logiciel détermine la pertinence du résultat des traitements. Objectif : Écrire un document numérique.

Capacités : L'élève doit être capable de : créer, produire un document numérique et le modifier ; organiser dans un même document des médias différents (texte, image ou son), issus d'une bibliothèque ou de sa propre composition.

Domaine 4 : S'informer, se documenter

Connaissances principales : Les outils de recherche utilisent des critères de classement et de sélection de l'information. Objectifs : Lire un document numérique. Chercher des informations par voie électronique. Découvrir les richesses et les limites des ressources de l'internet.

Capacités : L'élève doit être capable de : consulter un document à l'écran ; identifier et trier des informations dans un document ; utiliser les fonctions de base d'un navigateur ; effectuer une recherche simple.

Domaine 5 : Communiquer, échanger

Connaissances principales : Des outils de communication numérique permettent des échanges en mode direct ou en mode différé. Objectifs : Échanger avec les TIC. Capacités : L'élève doit être capable de : envoyer et recevoir un message, un commentaire ; découvrir

différentes situations de communication en mode direct ou différé.

Figure 4 : Liste des cinq domaines de compétences du Brevet informatique et Internet (B2i) niveau 1 (BO n°29 du 20-07-2006).

L'évaluation de ces cinq domaines de compétences fait l'objet d'un travail quotidien par l'enseignant au sein des activités disciplinaires, interdisciplinaires et transversales qu'il travaille en classe. La liste de connaissances, de capacités et d'attitudes, retranscrites dans cette figure, fait également l'objet d'une feuille de position « école ». Elle renseigne sur la progression des compétences acquises pour chaque élève. Elle a la particularité d'être à la fois complétée par l'élève (auto-évaluation sur ce qu'il pense savoir maîtriser avec un ordinateur) et validée (ou non validée) par l'enseignant référent. « Chaque enseignant indique la date, son nom et, au-delà du premier degré, la discipline ou l'activité dans laquelle la compétence est validée » (BO n°42 du 16-11-2006). Mis à part la feuille de position B2i® « école », les enseignants ont aussi à leur disposition un livret B2i® « accompagnement » (qui est personnalisable selon les académies). Il précise à quel cycle d'apprentissage (et/ou classe) un élève peut acquérir certaines compétences. Il fournit également des exemples d'activité pédagogiques et des ressources pour l'enseignant. Enfin, lorsque l'élève semble avoir acquis l'essentiel des compétences requises, le directeur d'école lui délivre une attestation de compétences nominative.

1.3.2.3. Tissage d'ambiguïtés autour du B2i « école »

De nombreux chercheurs et enseignants demeurent perplexes vis-à-vis de l'utilité du B2i® école-niveau 1 tel qu'il est pensé, conçu et appliqué aujourd'hui. Ce tissage d'ambiguïtés est en partie lié à « l'esprit » intrinsèque de ce dispositif, mais aussi aux discours d'enseignants du Primaire qui disent avoir des difficultés pour le mettre en place en classe.

Lorsque nous écrivons « esprit » du B2i®, nous faisons référence à ces éléments : « pas de programme mais un référentiel, pas de note mais une attestation, pas d'enseignement mais seulement une évaluation » (Devauchelle, 2006, p. 6). En tant qu'« outil » opaque (Béziat, 2004) et en tant qu'objet de prescription ambiguë (Bertrand, 2005), le B2i repose singulièrement sur un système « apprenant qui apprend par l'expérience. C'est par la pratique des TICE au sein d'activités scolaires non spécifiques que les élèves développent, raffinent leurs compétences » (Cerisier, 2006, p. 9). Et pourtant est-ce « si » évident ? Est-ce qu'une familiarisation (à travers la pratique de l'outil) avec l'ordinateur et ses périphériques informatiques suffit à développer des compétences informatiques chez des élèves ? Rien n'en est moins sûr. De plus, les enseignants sont face à ce dilemme. D'un côté, ils perçoivent la pression sociale produite par les parents d'élèves, les municipalités, l'État, *etc.* qui s'exerce sur eux afin qu'ils enseignent, de façon efficace et raisonnée (avec) les TIC. D'un autre côté, « le principe de liberté stipule que l'enseignant est seul maître de sa pédagogie ; acceptant les contraintes fortes de contenu imposées par un programme national, d'horaires et d'attribution de moyens [...], le face à face avec ses élèves a toujours été, pour un professeur, un espace de liberté essentiel » (Pouts-Lajus, 2002, p. 127).

Pour saisir les difficultés que les enseignants peuvent rencontrer dans la réalisation du B2i® école, nous avons choisi d'illustrer cet aspect par quatre témoignages d'enseignants. Ces derniers listent les difficultés (non exhaustives) qu'ils disent rencontrer au quotidien en voulant mettre en place ce dispositif en classe et plus généralement celles qu'ils ont, en matière d'informatique, dans leur école. Le manque de formations TICE et l'opacité autour de la feuille de position, pointés par l'ensemble de ces 4 extraits de discours, rejoignent les obstacles que Béziat (2001) questionne lui aussi. « [...] il n'est pas difficile d'imaginer qu'en n'attribuant pas une place réelle et assumée à cet apprentissage de la *culture technologique*, chacun va bricoler dans son coin pour [se construire] une formation et une validation des items du B2i » (p. 373).

1. « L'assistant_éducation est peu formée et ne fait qu'appliquer ce que l'enseignant prépare. Sur nos 20 classes, seuls 4 enseignants ont suffisamment de connaissances pour préparer des séances avec une progression correspondant au **b2i** ». [Questionnaire Enseignant n°87]
2. « L'éducation nationale demande de faire passer le **b2i** au cm2 mais elle oublie de nous en donner les moyens matériels. Je n'ai qu'un seul ordinateur dans ma classe. Et, les logiciels choisis par les enseignants précédents ne me conviennent pas. Pour la mairie, l'achat de matériels informatiques est une grosse dépense ». [Questionnaire Enseignant n°158]

[SUITE PAGE SUIVANTE]

3. « Je suis stressé puisque je suis toujours à la merci du bug, qui plante tout le réseau (fausse manipulation ou que sais-je) et qui laisse l'instituteur totalement passif. Je suis démunie avec un vif sentiment d'incompétence. Surtout, encore du temps perdu ». [Questionnaire Enseignant n°185]
4. « L'informatique à l'école est en chantier. Les professeurs n'ont pas encore une formation suffisante (b2i niveau 1) et le **b2i** tel qu'il est présenté ne détaille pas les compétences et sous-compétences à travailler dès le cycle_2 ». [Questionnaire Enseignant n°211]

Figure 5 : Quatre enseignants témoignent de leurs ressentis sur le dispositif B2i niveau 1 (réponses aux questions n°2, n°9, n°27 – questionnaire « Enseignant »).

1.3.3. Certificat informatique et Internet niveau 1 « Étudiant » (C2i1e)

Dans une circulaire du 30 avril 2002, le législateur notifie que « ce premier niveau sera exigible pour la titularisation des professeurs des écoles ». Le C2i niveau 1 « étudiant » est officiellement rendu obligatoire en 2005 pour tous les étudiants ayant un niveau Licence, suite à une expérimentation réalisée dans 38 établissements d'enseignement supérieur entre 2003 et 2004³⁸ (BO n°15 du 14-04-2005). Depuis 2005, ce dispositif doit être donc théoriquement intégré dans toutes les maquettes d'habilitation de niveau Licence, qui sont proposées par les établissements d'enseignement supérieur français. Trois années plus tard, la circulaire du 4 août 2008 régit l'intégralité des informations nécessaires à l'organisation, aux modalités de préparation et de certification de ce dispositif.

Le C2i niveau 1 « Étudiant » (C2i1e) a comme double objectif « de permettre aux étudiants de maîtriser les compétences qui sont désormais indispensables à la poursuite d'études supérieures, d'être capables de faire évoluer ces compétences en fonction des développements technologiques [et] de pouvoir établir qu'ils maîtrisent des compétences qui les aideront à s'insérer dans le monde des activités professionnelles [...] »³⁹.

Nous n'avons pas l'intention de décrire plus avant ce certificat, car il ne fait pas directement partie de notre recherche. Ceci étant précisé, parce que le C2i1e est obligatoire pour se présenter au concours des Professeurs des Écoles (PE), nous avons demandé à de futurs PE au cours de l'année scolaire 2008 comment ils ont vécu cette formation aux nouvelles technologies. Sans avoir la volonté de mentionner ici un discours représentatif de cette cohorte, les 4 témoignages ci-après expriment une certaine lourdeur dans les cours qui sont dispensés et un taux d'échec plutôt élevé à l'examen terminal.

1. « Oui, ça s'est fait à la faculté. Mais, je n'ai pas eu de formation. J'ai dû utiliser open office alors que j'étais habituée à Word. Et sinon, je l'ai raté ce **c2i niveau 1** ». [Questionnaire Étudiant n°42] [SUITE PAGE SUIVANTE]

³⁸ Nous avons fait partie des cohortes d'étudiants qui ont expérimenté le C2i niveau 1 « étudiant ». La liste des établissements (dont fait partie l'Université de Toulouse II – Le Mirail ou UTM), ainsi que le référentiel des domaines de compétences du C2i « étudiant », se trouve dans cette circulaire n°2004-089 du 4 juin 2004 : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/24/MENT0401152C.htm>

³⁹ C2i niveau 1 « étudiant », présentation : <http://www.c2i.education.fr/spip.php?rubrique16>

2. « Je l'ai passé à l'université, car il devait être nécessaire pour être admis à l'iufr. J'ai eu des cours magistraux en amphithéâtre sur le fonctionnement de l'ordinateur. Puis, ensuite, j'ai eu des cours pratiques en salle d'informatique ». [Questionnaire Étudiant n°80]
3. « En juin 2006, j'ai eu le **c2i niveau 1** à l'université de Bordeaux 1. Nous avons 2 semaines de cours, juste le matin (durant les vacances scolaires) et puis, des travaux pratiques échelonnés. Nous avons vu internet (avec un volet sécurité, antivirus). Nous avons fait du traitement de texte. Nous avons utilisé des logiciels (diaporamas, tableur). On a été évalué par un tp et un qcm (100 questions) où il fallait avoir 75 questions juste pour avoir 10/20 ». [Questionnaire Étudiant n°157]
4. « J'ai obtenu le **c2i niveau 1** en 2005, pendant ma licence à Bordeaux 2. Ça a été pour moi une formation inefficace. Les épreuves pour son obtention ont été trop difficiles (5% d'étudiants reçus). Qcm technique et épreuve pratique, sous PowerPoint, infaisable en 30 minutes ». [Questionnaire Étudiant n°170]

Figure 6 : Quatre futurs professeurs des écoles expliquent comment leur formation C2i niveau 1 s'est déroulée (réponse à la question n°27 – questionnaire « Étudiant »).

1.3.4. Certificat informatique et Internet niveau 2 « enseignant » (C2i2e)

1.3.4.1. Cadres général et particulier de ce certificat

Après avoir conçu des formations certifiantes autour des TIC pour des élèves et des étudiants de Licence (cf. les B2i® et le C2i niveau 1), l'État crée entre 2004 et 2009 plusieurs C2i niveau 2 auprès des étudiants niveau Master. Nous faisons référence aux : C2i « métiers du droit » (BO n°42 du 16-11-2006), C2i « métiers de la santé » (BO n° 13 du 26-03-2009), C2i « métiers de l'ingénieur » (en phase d'expérimentation, BO n°1 du 3-01-2008), C2i « métiers de l'environnement et de l'aménagement durable » (lui aussi en phase d'expérimentation, BO n°8 du 19-02-2009) et au C2i « enseignant ». Dans le cadre de notre travail de recherche, nous nous sommes intéressée exclusivement au C2i niveau 2 « enseignant » (C2i2e), car cette formation est à destination entre autres des Professeurs des Écoles Stagiaires (PES) ou PE 2^e année (PE2), une des deux cohortes qui compose notre échantillonnage.

Le C2i2e est officiellement créé le 11 mars 2004 (par le BO n°11), après une phase d'expérimentation la même année. Ce BO est dans le CD-ROM (voir : Annexe 28). Puis, le C2i2e est généralisé à tous les futurs enseignants du 1^{er} degré et du 2nd degré entre 2006 et 2007 (BO n°1 du 5-01-2006 et n°33 du 14-09-2006 et arrêté du 31-03-2010, article 2).

Comme le formule Perret (2007), doyen à l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN), « il importe que, dès leur formation initiale, les futurs enseignants soient sensibilisés aux concepts et aux enjeux de l'éducation aux médias [aux TICE] et à la manière d'incorporer celle-ci à leur enseignement, que ce soit dans les apprentissages fondamentaux du premier degré, ou dans les contenus disciplinaires du second degré » (p. 3). La finalité de ce certificat est donc de fournir un ensemble de ressources et de compétences à tout futur enseignant et qu'il ait une utilisation professionnelle des TIC « pour l'exercice de leur métier dans ses dimensions pédagogique, éducative et citoyenne » (Extrait du BO n°1 du 5-01-2006).

Son référentiel comprend 27 compétences. Elles se répartissent en sept domaines de compétences, eux-mêmes organisés en deux sections (partie A et partie B) :

➤ A - Compétences liées à l'exercice du métier :

1. Maîtrise de l'environnement numérique professionnel
2. Développement de compétences pour la formation tout au long de la vie
3. Responsabilité professionnelle dans le cadre du système éducatif

➤ B - Compétences nécessaires à l'intégration des TICE dans sa pratique :

4. Travail en réseau avec l'utilisation des outils de travail collaboratif
5. Conception et préparation de contenus d'enseignement et de situations d'apprentissages
6. Mise en œuvre pédagogique
7. Mise en œuvre de démarche d'évaluation (Source : BO n°1 du 5-01-2006).

Ce référentiel national de formation et d'évaluation-certification définit « non seulement des compétences générales [partie A], mais également les compétences pédagogiques [partie B] nécessaires à l'intégration des TIC dans les pratiques de classe. Les compétences 4, 5, 6 et 7 constituent « un véritable enjeu pour la généralisation du B2i®, car rappelons-le, les compétences du B2i® doivent être acquises et validées dans le cadre des activités ordinaires de la classe » (Couderc, 2005, p. 41).

1.3.4.2. Entre la prescription et la réalité sur le C2i2e : il y a plus d'un pas...

Le contenu du référentiel C2i2e (exposé *supra*) « explicite, met à jour [et] objective des connaissances, des attitudes, des savoir-faire appelés à être partagés par toute une profession et témoignant d'une maîtrise adéquate de l'emploi des TIC » (Bertrand, 2006, p. 17).

Ceci étant formulé, un ensemble d'éléments nous amène à pondérer ce discours, mais également à questionner « l'esprit » du C2i2e. En parcourant la littérature sur le C2i2e, nous avons rencontré des demandes d'éclaircissement et de distanciation de la part de la communauté scientifique. « La formulation des compétences dans le C2i2e n'exprime pas clairement les liens entre les environnements numériques⁴⁰ et des pratiques, ceux-ci sont à construire » (Loisy, 2007, p. 10). Les moments de formation (qui se déroulent dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, IUFM ou dans les Centres de Formation Pédagogique, CFP) et les stages d'observation en classe doivent être mieux pensés (en termes praxéologique et idéologique) pour que les futurs enseignants questionnent l'expression « enseigner avec les TIC » et y trouvent des réponses, partielles soient-elles (Bertrand, 2006).

En croisant les compétences du C2i2e avec d'autres référentiels (*cf.* le référentiel de compé-

⁴⁰ L'auteur signale, dans son texte, que l'emploi de l'expression « environnements numériques » englobe « tous les outils d'information et de communication, et non seulement pour désigner les ENT » (Loisy, 2007, p. 2).

-tences du PE débutant, BO n°43 du 24 novembre 1994 ; le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM, BO n°1 du 4 janvier 2007), Bertrand (2006) et Loisy (2007) en arrivent à la même conclusion. L'ingénierie de formation, suscitée par le dispositif C2i2e, « ne peut se limiter à apporter des connaissances techniques, juxtaposées à des considérations pédagogiques ou didactiques. [...] Elle doit être pensée en terme d'intégration dans le schéma général de formation professionnelle » (Bertrand, 2006, p. 18). « Les acteurs de la formation doivent continuer à se mobiliser, car leur instrumentation ne suffit pas à garantir une intégration réussie du C2i2e » (Loisy, 2007, p. 10). Il s'agit en d'autres termes d'introduire l'usage des TIC dans et hors de la classe, sans oublier de questionner leurs potentialités et leurs limites *in situ* à l'école primaire. Comme le fait remarquer Béziat (2001), « la capacité de l'ordinateur à pénétrer l'ensemble des activités de l'école, sa polyvalence, le fait croire ordinaire. En réalité, il amène un changement lent, mais réel des attitudes des enseignants à l'égard des TIC, du point de vue de leur pratique, de leur organisation de travail [...] » (p. 182).

Les enjeux liés à l'usage des TIC à l'école, amorcés au niveau des études supérieures (avec le C2i niveau 1 « étudiant), prolongés dans les centres de formation pour devenir enseignant (avec le C2i2e), dépassent largement le cadre *stricto sensu* de la formation initiale. Ils sont également abordés dans la formation continue des enseignants.

1.3.5. Formation continue TICE pour les enseignants en poste

Depuis la circulaire n°72-240 du 20 juin 1972, qui a réglementé l'organisation de la Formation Continue (FC) pour le corps des instituteurs, les dispositifs ont *de facto* évolué en fonction des priorités ministérielles. De nos jours, ce sont principalement ces trois textes qui réglementent la FC des enseignants du premier degré :

- ✎ la circulaire « Mise en œuvre du cahier des charges de la formation des maîtres »⁴¹ (BO n°9 du 1-03-2007) ;
- ✎ le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM (BO n°1 du 4-01-2007) ;
- ✎ la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, chapitre VI – « Dispositions relatives au personnel enseignant » (BO n°18 du 5-05-2005).

Le législateur stipule qu'à travers leurs stages de FC, les enseignants doivent pouvoir acquérir ou/et actualiser certaines « compétences professionnelles indispensables à une constante adaptation aux évolutions du système éducatif et à la réussite de tous les élèves. [...] A l'échelon national, la DGESCO [Direction Générale de l'Enseignement SCOLAIRE] définit les orientations

⁴¹ « Concernant la FC des instituteurs et des PE, il revient à l'inspecteur d'académie directeur des services départementaux de l'Éducation Nationale de proposer le plan de formation départemental sur la base des travaux du conseil départemental de formation (CDF) » (Extrait du BO n°9 du 1-03-2007).

politiques de la FC, lesquelles sont déclinées et mises en œuvre dans chaque académie »⁴². À l'échelon local, chaque année des Plans Académiques de Formation (PAF) et Départemental de Formation (PDF) continue sont proposés aux enseignants en poste dans un établissement scolaire. De manière opérationnelle, « il existe [donc] différents stages proposés aux enseignants : les *stages départementaux* pour les instituteurs et les PE [le PDF], les *stages académiques* pour les professeurs de collège et de lycée [le PAF] et les *stages nationaux*, les *Universités d'été* [qui paraissent dans les BO] ouvertes à tous les personnels enseignants » (Dimet, 2001, p. 247). À titre d'illustration, pour l'année 2009-2010, et dans le domaine des TICE, le PAF⁴³ continue de l'académie Toulouse a proposé ces stages : Pilotage académique : ENT ; Pédagogie et FOAD ; Créer et gérer un site Internet ; FOAD : B2i, C2i niveau 1, C2i2e, *etc.* Sur la même année, le PDF⁴⁴ continue 1^{er} degré de la Haute-Garonne a proposé d'ouvrir les stages suivants : Les TICE au service des disciplines en cycle 2 ; Écoles numériques rurales ; Les TICE et leurs usages (comment améliorer l'efficacité des TICE dans les apprentissages aux cycles 2 et 3).

Pour clore cet état de la question autour de l'informatique à l'école, nous allons maintenant questionner « le pourquoi, le comment et pour-quoi » (Lebru, 1999, p. 67) les TIC peuvent (ou ne peuvent pas) favoriser les situations d'enseignement-apprentissage. Autrement dit, nous allons présenter les principales théories de l'apprentissage afin d'interroger le rôle que les TIC y occupent en termes de technologies éducatives.

1.4. THEORIES DE L'APPRENTISSAGE ET LES TIC

Lorsque nous avons construit cette partie, nous nous sommes aperçue que deux fils directeurs la contextualisent et la conceptualisent. Effectivement, l'utilisation de l'informatique dans l'enseignement a évolué avec les théories de l'enseignement, mais aussi avec les possibilités techniques que l'informatique procure.

Nous proposons donc d'associer cette partie avec celle qui retrace l'historique de l'informatique et d'Internet depuis 1945 (voir : Tome II, Annexe 1). Le second fil directeur concerne justement ces théories de l'apprentissage *in extenso* : « Qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce que faire apprendre ? Comment l'humain développe-t-il ses connaissances et ses compétences ? » (Bourgeois, 2006, p. 21). Nous aurons à présenter certaines de ces théories générales de l'apprentissage pour aborder celles associées aux TIC.

⁴² Site Internet Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid46952/la-formation-continue-enseignants.html>

⁴³ PAF de Toulouse : http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r6568_61_tice.pdf

⁴⁴ PDF de Haute-Garonne : http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r613_61_pdf_2009-2010_haute-garonne_31.pdf

1.4.1. Enseignement Programmé par Ordinateur (EPO)

Dès 1926, le psychologue américain Pressey met au point une machine à enseigner, qui est souvent considérée comme le point de départ de l'Enseignement Programmé par Ordinateur (voir Bruillard, 1997, pp. 34-35). Mais, c'est principalement dans les années 60 que les systèmes d'EPO abondent. D'ailleurs, c'est en 1960 que l'université de l'Illinois conçoit « le premier système d'EPO, PLATO [*Programmed Logic for Automated Teaching Operations*], comportant près de 4 000 heures de cours (Garson, 1999) » (Blandin, 2002, p. 203). Beaucoup de programmes du type EPO se développent avec l'émergence de l'ordinateur personnel. Deux modèles d'EPO prévalent : « 1- *les programmes linéaires* du type Skinner, uniséquentiel à réponse construite (la réponse n'est pas donnée, l'élève est censé la construire) ou du type Pressey (linéaire à choix multiples) ; 2- *les programmes à branchements* du type Crowder » (Baron & Bruillard, 1996, p. 198). Dans le premier modèle, Skinner (1954) repère cinq conditions pour qu'un apprentissage soit « efficace » : « participation active du sujet, séquences courtes, progression graduée selon le rythme de l'élève, vérification immédiate, réponse juste à la question posée » (Bruillard, 1997, p. 35). En revanche, dans le second modèle, l'apprenant est face à une séquence longue et d'une relative difficulté. À chaque réponse (qu'elle soit juste ou fausse) qu'il produit, le programme va s'adapter. Si cette réponse est correcte, il lui dit pourquoi c'est le bon choix (renforcement ou *feedback* positif), et une question suivante est générée. Si cette réponse est erronée (par erreur de raisonnement, par manque d'information, *etc.*), le programme procède à la correction de l'erreur, soit en alertant l'apprenant, soit en démontant le mécanisme qui a entraîné ce mauvais choix (renforcement ou *feedback* négatif).

Les systèmes de type EPO se réfèrent à la Pédagogie Par Objectifs (PPO), car à la fin d'une séquence d'EPO, l'apprenant doit être capable de dire, en terme de capacités et d'attitudes, de connaissances, ce qu'il vient d'apprendre. *Ipso facto*, « le travail de l'enseignant consiste [...] à analyser les réponses de l'apprenant en fonction des objectifs à atteindre et, à partir de ces réponses, à en déduire les habiletés (*skills*) qui les produisent » (Legros, Maître De Pembroke, & Talbi, 2002, p. 26). Ces programmes informatiques font également référence au comportementisme, à la psychologie comportementale. Ce dernier peut se définir comme suit. Il « conçoit l'apprentissage [les réponses transmises par les apprenants] comme déterminé exclusivement par l'environnement (en tant que source de stimuli ou de renforcements de la réponse comportementale), sans une quelconque intervention de l'activité mentale [cognitive] du sujet » (Bourgeois, 2006, p. 26), ce qui lui est d'ailleurs reproché (voir : Legros, & *al.*, pp. 26-27).

1.4.2. Enseignement (Intelligent) Assisté par Ordinateur (EAO et EIAO)

Développés dans les années 70, les logiciels éducatifs ou didacticiels d'EAO proposent des entraînements modulaires, destinés à un seul apprenant, qui sont sous forme d'exercices répétitifs, mais progressifs. « On passe ainsi de l'enseignement programmé à la programmation de

l'enseignement et d'une conception psychologique à une conception didactique (Hainaut, 1971) » (Baron & Bruillard, 1996, p. 199). Effectivement, le déroulement d'une session d'EAO suit généralement le même cheminement circulaire. On présente à l'apprenant des informations, qui résultent sur une question à laquelle sa réponse (juste *versus* fausse) produit auprès du logiciel deux réactions possibles. Après l'avoir analysée, soit l'apprenant a bien répondu (renforcement positif) et dans ce cas, il découvre une nouvelle question (conception cyclique de l'apprentissage), soit l'apprenant a mal répondu (renforcement négatif) et dans ce cas, il est redirigé vers une autre partie du cours pour parfaire ses connaissances. L'Enseignement Intelligent Assisté par Ordinateur (EIAO), que nous retrouvons dans la littérature sous les appellations de « tuteur intelligent » ou d'« environnement interactifs d'apprentissage avec l'ordinateur », est une variante de l'EAO. Elle utilise les avancées technologiques, dans les années 80, des travaux à propos de l'intelligence artificielle (IA) pour développer un enseignement individualisé et produire, par l'action, des interactions pédagogiques apprenant et machine sur un savoir déterminé. Dans une session d'EIAO, l'enseignant a ce rôle complexe de faciliter son déroulement, car il la planifie, il surveille, il fait de la remédiation auprès de l'élève et l'aide dans ses corrections, et encadre ces activités en classe.

Les enseignements de type EAO et EIAO sont associés aux sciences cognitives, au cognitivisme. Elles identifient « l'apprenant avant tout comme un « processeur » d'information, qui reçoit et sélectionne l'information, l'organise, la mémorise, la récupère et la communique [au moment opportun]. [...] cette conception implique que l'on cherche à concevoir et gérer les environnements d'apprentissage, non pas, comme le préconisaient les behavioristes, pour produire et modeler le comportement visé chez l'apprenant, mais bien pour faciliter chez lui les opérations de traitement de l'information souhaitées en fonction de l'apprentissage visé » (Bourgeois, 2006, pp. 28-29). D'après Charron (1990), ceux qui utilisent les programmes EAO-EIAO doivent « moins se préoccuper de transmettre les connaissances, et davantage de les organiser, de les structurer, de mettre en lumière leur cohérence, de travailler à leur intégration » (p. 4, cité par Goupil & Lusignan, 1993) » (Legros, & al, p. 28).

1.4.3. Les micromondes avec le langage logo

Alors que dans l'EAO l'ordinateur est « pensé » pour enseigner à l'apprenant un savoir morcelé, dans le cadre de l'orientation spécifique des micromondes (développée par Papert en 1981), c'est l'apprenant lui-même « à travers ses expériences, qui est le moteur de l'apprentissage, constructeur de son propre savoir » (Baron & Bruillard, 1996, p. 202). Les apprenants découvrent comment se servir d'un environnement informatique dans lequel ils ont le moyen d'exercer leur créativité et d'explorer ses conséquences (exemple : interpréter leurs erreurs, savoir les corriger).

« Dans ma vision des choses, l'enfant programme l'ordinateur et, ce faisant, acquiert la maî-

-trise de l'un des éléments de la technologie moderne et la plus puissante, tout en établissant un contact intime avec certaines des notions les plus profondes de la science, des mathématiques, et de l'art de bâtir des modèles intellectuels » (Papert, 1981, p. 16).

L'ordinateur est conçu ici comme un « outil pour penser avec » (expression de Papert) et Logo est un exemple d'application relevant des micromondes. Il est créé en 1966 par Papert et par Feuerzeig au MIT. Il s'agit d'un langage de programmation à visée pédagogique qui associe à la fois les travaux de l'IA, la logique mathématique et la psychologie du développement : « il y a le monde de la tortue [un outil au service de la géométrie], le monde des mots et des listes » (Lefebvre, 1994, p. 48). Logo a connu son apogée en France dans les années 80 en partie parce que l'apprenant peut y « élaborer ses propres procédures et les rectifier par *debugging*, par essais et erreur, dans la mesure où leurs effets sont immédiatement visualisés » (Pelpel, 2002, p. 278). Même si Logo a suscité des applications prometteuses dans le cadre de l'enseignement (voir : Extrait de discours n°7 d'Alain), il ne s'est pas imposé comme modèle pédagogique en partie par l'évolution de l'informatique, l'avènement d'Internet, mais également par des résultats de recherche mitigés sur ses effets (voir : Baron & Bruillard, 1996, pp. 204-206).

Extrait de discours n°7, Alain, en charge d'une classe de CM1 :

« A l'époque où il y avait le **langage_logo**, je définissais les procédures pour les tout petits avec des gommettes de couleur. Je leur disais d'avancer de temps de pas avec la tortue_logo. Ils avançaient, reculaient, allaient à droite, à gauche, *et cætera*. Eux-mêmes, ils se faisaient un programme avec des codes de couleur. Ça, je l'ai fait en maternelle au tout début de l'informatique à l'école avec des enfants de quatre à cinq ans. C'était dans le lot en 1985, 1986 avec le plan_ipt de Laurent Fabius. Là, c'est la seule fois où j'ai fait de la programmation avec les enfants ». [Netto, 2005] [voir : Annexe 26, p. 26 dans le CD-ROM]

Pour concevoir des programmes de type micromondes, Papert s'est inspiré des travaux de Piaget sur le constructivisme, dans la mesure où il a été un de ses « disciples » à l'Université de Genève (de nos jours dénommée Uni-Mail). Selon Piaget, il y a apprentissage quand les connaissances d'un apprenant sont insuffisantes devant une situation inédite, engendrant alors chez lui « un déséquilibre, une déstabilisation de ces connaissances initiales (ce qu'il appelle « conflit cognitif ») » (Bourgeois, 2006, pp. 30-31). Le sujet tente de rétablir cet équilibre en ajustant l'information perturbante pour la rendre compatible aux connaissances qu'il possède (processus d'assimilation) ou en transformant, en ajustant ses propres connaissances pour produire alors de nouvelles connaissances (processus d'accommodation source d'apprentissage).

Au sein du paradigme constructiviste, Hoyles & Noss (1993) rappellent que les programmes de type micromondes, dans le cadre *stricto sensu* des mathématiques, doivent : être fonctionnels et amusants, inciter l'apprenant à produire des rétroactions entre la machine et ses propres connaissances, structurer les activités pour qu'elles favorisent la généralisation et la synthèse d'idées (voir : résumé en anglais des auteurs, p. 415).

1.4.4. Les systèmes hypermédias et sociomédias

Le substantif « hypermédia » résulte de la jonction des termes « hypertexte »⁴⁵ et « multimédia »⁴⁶. Il désigne « les outils et les systèmes caractérisés par la non-linéarité, l'interactivité, l'interconnexion et l'hétérogénéité des systèmes symboliques (textuels, sonores, visuels, dynamiques ou statiques) » (Pudelko, Legros, & Georget, 2002, p. 41).

Ainsi, dans un système de type hypermédia, l'utilisateur se déplace entre les nœuds du réseau en fonction de ses intérêts et de la structuration de cette base. On dit qu'il « navigue » dans le système de manière non-séquentielle et multidimensionnelle, par opposition à un texte imprimé qui est linéaire. L'utilisateur a « le sentiment de se mouvoir sans effort dans un environnement d'informations transparent, comme un poisson dans un océan de connaissances (Davis, 1990) » (Bruillard, 1997, p. 226). Toutefois, Tricot et Amadiou (sous presse) pondèrent cette impression de facilité en démontrant, dans un premier temps, que la navigation dans les hypertextes est « une activité [cognitive] exigeante et même difficile dans la plupart des cas ». Et, dans un second temps, ils nous fournissent des éléments de repère pour amoindrir ces difficultés⁴⁷. Les systèmes de type sociomédias regroupent toutes les applications hypertextes pouvant permettre les interactions entre êtres humains. Par exemple, l'encyclopédie Wikipédia⁴⁸ est une de ces applications parce que les connaissances (qui composent ces hypertextes) sont replacées dans une dynamique de construction collective du savoir.

Les interactions (de type communication, collaboration) qui se produisent à partir d'un ordinateur génèrent principalement deux champs d'études, dans le cadre de l'apprentissage en éducation. Il y a tout d'abord la Communication Médinée par Ordinateur (CMO), qui désigne « l'échange écrit entre deux ou plusieurs personnes travaillant sur des ordinateurs différents » (Crinon, Mangenot, & Georget, 2002, p. 64). Cet échange peut s'effectuer en temps réel ou en temps différé (exemples avec la messagerie/le courrier électronique, les forums de discussion, les chats, *etc.*). En revanche, avec l'Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur (ACAO), les

⁴⁵ L'hypertexte est « [un] système de renvois permettant de passer d'une partie d'un document à un autre, d'un document à un autre » (Rey & Rey-Debove, p. 1 265).

⁴⁶ Il s'agit d'« [une] technologie intégrant sur un même support des données numérisées, de différentes natures (son, texte, images fixes ou animées), consultables de manière interactive » (Rey & Rey-Debove, 2009, p. 1 655).

⁴⁷ « Un guide pour l'ergonomie de la navigation dans les hypertextes. [...] Un hypertexte ergonomique serait un hypertexte qui permettrait aux utilisateurs d'atteindre les buts informationnels qu'ils visent (critère d'utilité), qui serait aisé à utiliser (critère d'utilisabilité) et qui serait compatible avec les motivations, les contraintes et les valeurs de l'utilisateur, ainsi qu'avec l'environnement dans lequel il se trouve (critère d'acceptabilité) » (Tricot & Amadiou, sous presse).

⁴⁸ « Utilisant les possibilités théoriquement infinies d'Internet, Wikipédia oppose à la traditionnelle conception statique et figée de l'encyclopédie comme simple somme d'articles, un modèle dynamique de développement de la connaissance [à partir d'hypertextes] » (Fernandez, 2007, p. 28). Cette encyclopédie libre et en ligne (consultable depuis Internet) est composée de plus de 6 millions d'articles écrits, corrigés et enrichis constamment par les internautes la mettant au palmarès du 9^e site Internet le plus visité au monde (350 millions de visiteurs par mois). Ces statistiques datent de mars 2007. Elles proviennent de l'article écrit par Fernandez & Poletti (2007).

apprenants interagissent depuis un ordinateur soit pour résoudre une situation-problème exposée par exemple à partir d'un logiciel, soit pour élaborer un projet défini au préalable par l'enseignant (phénomènes de coopération et du conflit socio-cognitif).

Appliquée à l'École, l'enseignant peut proposer à ses élèves de produire : « des journaux scolaires utilisant le traitement de texte et/ou la présentation assistée par ordinateur [PAO] pour diffuser des informations vers les parents, le quartier ou plus largement encore, des correspondances scolaires par messagerie électronique, [...] échanges avec des personnages fictifs dans le cadre d'une simulation historique [Extrait de discours n°8 de SylvieG], la création de produits multimédias sur cédérom » (Crinon, & al., 2002, p. 72).

Extrait de discours n°8, SylvieG, en charge d'une classe de CM1 :

« J'ai correspondu pendant deux ans avec le village virtuel d'**anvie la corbeline**⁴⁹. C'est l'académie de Caen qui organise ça [...]. Les habitants imaginaires d'anvie la corbeline, petit village normand vivant de 1866, attendent leurs correspondants du futur, du 21^e siècle, les élèves d'une classe qui rentrent dans ce projet. On choisit les personnages et les enfants correspondent avec eux. Ils correspondent donc avec des marionnettes du 19^e siècle. C'est un projet très intéressant, mais aussi très prenant. Il faut écrire, on fait des recherches documentaires. Les marionnettes disent aux enfants : « Tu nous parles de la game boy, mais qu'est-ce que c'est ? ». Ça amène les enfants à définir tous les objets qui les entourent au 21^e siècle ». [Netto, 2005] [voir : Annexe 26, p. 73 dans le CD-ROM]

Les systèmes de type hypermédia, CMO, ACAO, ainsi que les interfaces multimodales, font partis des Environnements Interactifs d'Apprentissage avec Ordinateur (EIAO) ou/et des Environnements Interactifs d'Apprentissage à Distance (EIAD). L'enseignant qui utilise ces environnements informatiques favorise davantage « la construction tâtonnante de concepts et plus généralement de connaissances à travers des échanges [...] les apports de chacun à la compréhension des situations, [...] l'acquisition de métaconnaissances [métalinguistique, métacognitive, métastratégique] » (*Ibid.*, p. 83). L'EI(interactifs)AO et l'EIAD sont issus des théories socioconstructivistes et des théories interactionnistes⁵⁰ dans lesquelles l'acte d'apprendre, *via* un ordinateur, est autant un acte social et culturel qu'un acte cognitif. Ainsi, ces environnements informatiques sont en concomitance avec « les propositions constructivistes de Piaget (les individus ne sont pas de simples « enregistreurs » d'information, mais au contraire des « constructeurs » actifs de structures de connaissances) et l'approche socioculturelle de Vygotski, qui insiste sur le rôle moteur de l'interaction sociale dans la construction des connaissances » (Pudelko, & al., 2002, p. 57).

⁴⁹ Pour plus de précisions sur ce dispositif pédagogique et multimédia, voir : Piot (2005).

⁵⁰ Des néopiagéticiens comme Doise, Perret-Clermont ou Mugny « montrent dans une série de recherches originales que les enfants confrontés à des tâches de résolution de problèmes similaires à celles utilisées dans les travaux de Piaget apprennent plus vite et de façon plus durable lorsqu'ils ont l'occasion d'interagir avec des pairs dans le processus d'apprentissage. [...] Sur le terrain, cette approche, connue sous le nom de *socio-constructivisme*, a convergé, avec le courant contemporain dit de l'*apprentissage coopératif* venu de l'Amérique du Nord, pour souligner les bénéfices de dispositifs pédagogiques qui favorisent le travail en groupe restreint, les interactions et la coopération entre pairs plutôt que la compétition » (Bourgeois, 2006, p. 32-33).

L'ensemble de ces théories de l'apprentissage associées aux TIC pour enseigner et (faire) apprendre des connaissances aux élèves engendre régulièrement auprès de la communauté enseignante des réticences et des craintes. Breton (1997) en fait ici mention. « Le fantasme d'un système d'enseignement sans enseignant (à l'instar de l'« usine sans ouvrier », autre fantaisie des années 50) est ancien, mais ne manque jamais une occasion de se réactualiser. Hier, [...] l'EAO avait fait couler beaucoup d'encre du fait de ses prétentions, discrètement oubliées ; aujourd'hui, on ressort ce vieux thème avec les atouts « modernes » du multimédia » (p. 146).

Maintenant que nous avons mobilisé différentes dimensions (étymologique, sémantique, sociohistorique, politique, économique, institutionnelle ou psychopédagogique) pour cerner l'informatique à l'école primaire, nous allons dorénavant renouveler cette démarche de mise à distance sur notre second objet de représentation, le métier d'enseignant à l'école élémentaire. En effet, comme le stipule Morin (*cf.* Épigraphe placée au début de ce chapitre), nous avons la volonté *hic et nunc* de mettre en perspective différentes dimensions pour mieux comprendre chacun de nos deux objets de représentation.

2. ETRE ENSEIGNANT AU PRIMAIRE

Qu'est-ce qu'un enseignant au Primaire ? Qu'est-ce qui le rend si particulier par rapport à d'autres métiers, à d'autres professions ? Est-ce qu'il existe des spécificités (et si oui, lesquelles) pour enseigner à l'école primaire ? Pour pouvoir apporter des éléments de réponse à ces questions, nous avons convoqué un ensemble d'apports théoriques, sociohistoriques, politiques et économiques. Ils se rattachent (de près ou d'un peu plus loin) à ce qu'est de nos jours un enseignant du premier degré ou depuis 1990, à ce qu'est un professeur des écoles (PE) en termes de recrutement, de formation, de missions et de carrière. Nous devons indiquer que cette partie est à conjuguer avec celle qui suit, car cette dernière présente entre autres les concepts de professionnalisation, et plus spécifiquement la professionnalisation des enseignants.

2.1. ELEMENTS DE DEFINITION

Pour apporter quelques éléments de réponse sur ce qu'est un enseignant au Primaire, nous avons trouvé opportun de définir tout d'abord et d'un point de vue sémantique et étymologique les termes : « enseigner », « enseignant » et « enseignant au Primaire ». Nous présenterons également le modèle du triangle pédagogique d'Houssaye (2005) pour clarifier la relation pédagogique « Enseignant - Savoir – Élève ».

2.1.1. Enseigner et enseignant

Provenant du latin populaire *insignare* « indiquer, désigner » et du latin classique *insignire* « signaler, faire connaître par un signe », le verbe « enseigner » possède deux entrées. Son premier

sens est un emploi de l'ancienne langue (un sens vieilli⁵¹) : « faire connaître » ou indiquer quelque chose, renseigner une personne (enseigner une maison, une recette, un chemin). Le second sens d'enseigner est plus communément admis : « transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile (des connaissances) — apprendre à quelqu'un, par une sorte de leçon ou par l'exemple — instruire (► renvois : apprendre, professer) » (Rey & Rey-Debove, 2009, p. 882).

D'après Freud (1925, 1939), enseigner est une œuvre impossible. Il a fait sien « le mot plaisant qui veut qu'il y ait trois métiers impossibles [de la relation] : éduquer [enseigner], guérir [psychanalyser], gouverner » (1925, p. 9). Ces métiers ont en commun cette ambition de prétendre à une transformation de l'Homme, ce qui par essence est inatteignable, infini, et qui engendre un goût d'inachevé. Effectivement, « qu'il s'agisse d'émancipation, d'autonomisation, d'instruction ou de socialisation, l'être humain a ceci de particulier qu'il échappe aux projets que l'on fait pour lui puisque c'est justement là qu'il exerce sa liberté (Cifali, 1994) » (Paul, 2005, p. 245).

Lorsque nous examinons la définition générique de ce qu'est un enseignant, nous n'obtenons pas d'informations particulières : « Qui enseigne, [qui] est en charge de l'enseignement (► renvois : assistant, lecteur, maître (de conférences), professeur) » (Rey & Rey-Debove, 2009, p. 881). En revanche, il faut signaler qu'« enseignant, enseignante » est à la fois, dans la langue française, un adjectif, mais aussi un substantif et le participe présent du verbe « enseigner ». Il « s'emploie spécialement dans *l'Église enseignante* (1771) « le pape et les évêques », puis dans *le corps enseignant* (1806) « ensemble des professeurs et des instituteurs » » (Rey, 2006, p. 1 248). Vers 1865, il « s'est substantivé à *enseigneur, euse* (XIII^e s.), devenu rare correspondant au premier sens du verbe, *enseigneur* équivalait aussi à *index* « le doigt qui désigne » (1580) » (*Ibid.*, p. 1 248).

Nous regroupons dans le corps des enseignants : « les instituteurs, les professeurs des écoles et autres enseignants du premier degré chargé de classe, les directeurs d'école et psychologues déchargés de classe, les enseignants du second degré [professeurs certifiés et professeurs agrégés] [...] les enseignants du supérieur, les enseignants et élèves enseignants des établissements de formation » (La Borderie, 1998, p. 46).

2.1.2. Enseignant au Primaire : un métier avec différentes figures

Les figures de « maître », de « maître d'école », d'« instituteur » et de « professeur » coexistent dans la représentation (au sens générique du terme) que l'on peut se faire à propos d'un enseignant au Primaire. Chacune de ces 4 figures est à replacer dans son contexte historique et langagier.

⁵¹ Les auteurs du dictionnaire *Le nouveau Petit Robert* (2009) indiquent que le sens vieilli d'un mot ou d'une expression n'est plus compréhensible ou peu compréhensible dans la langue française telle qu'elle est de nos jours parlée et écrite sauf par effet de style (archaïsme).

Issu du latin *magister* « chef, maître », le terme « maître » est « employé dans la langue juridique et religieuse, ensuite, dans toutes sortes d'acceptions selon les catégories auxquelles il était appliqué (armée, marine, magistrature civile, école, vie privée...) » (Rey, 2006, p. 2 102). La figure de maître d'école / maîtresse d'école est à saisir à travers les évolutions historiques de l'enseignement scolaire français. « Maîtres de l'organisation pédagogique, ils deviennent par la loi Guizot (1833) des fonctionnaires chargés d'une mission [...] renforcée par l'instauration de l'obligation scolaire et de l'enseignement public (Ferry, 1889). [...] La fonction de « maître » est encore aujourd'hui attachée à la conduite des élèves et de la classe (en référence aux IUFM) » (Morandi & La Borderie, 2006, pp. 174-175).

Nous avons l'intention de présenter les figures d'instituteur et de PE dans une prochaine partie (« Points de repère sur les figures d'instituteurs et de PE », p. 53). Cependant, si l'on devait les examiner sans faire référence aux aspects de formation et de recrutement qui les caractérisent, voici ce que l'on pourrait déjà notifier. La figure d'instituteur est associée à la mission culturelle d'instruction qu'elle implique (Instruction : « Action d'enseigner ce qu'il est utile ou indispensable de savoir ; Action d'enrichir et de former l'esprit » (Rey & Rey-Debove, 2009, p. 1 346). *À contrario*, issu du latin *professor* « celui qui se déclare expert dans un art ou une science » et du verbe *profiteri* « déclarer ouvertement », le professeur est « [une] personne qui enseigne une discipline, un art, une technique ou des connaissances, d'une manière habituelle et le plus souvent organisée » (*Ibid.*, p. 2 035). La figure de professeur est donc marquée par ses aspects intellectuels et fonctionnels de manière plus spécifique que ne peut l'être celle de l'instituteur.

2.1.3. Enseigner-former-apprendre : le triangle pédagogique

Cette sous-partie a la volonté de présenter le modèle de triangle pédagogique tel qu'il est décrit et pensé par Houssaye (2005) pour mieux appréhender le second sens du verbe « enseigner ». Selon cet auteur, tout enseignant ou tout pédagogue installe des situations pédagogiques particulières dans un espace géographique et temporel déterminé. « La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir [*S*], le professeur [*P*] et les élèves [*E*], dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou » (Houssaye, 2005, p. 15).

Avant de s'attarder sur chacun de ces trois pôles *S-P-E*, il est essentiel de définir précisément ce que l'auteur entend par : « savoir », « professeur », « élèves » et « sujet », « mort », « fou ». « Le savoir⁵² désigne les contenus, les disciplines, les programmes, les acquisitions, etc. Les élèves⁵² renvoient aux éduqués, aux formés, aux enseignés, aux apprenants,

⁵² Nous soulignons.

aux s'éduquants, *etc.* Le professeur⁵² est aussi bien l'instituteur, le formateur, l'éducateur, l'initiateur, l'accompagnateur, *etc.* [...] Le sujet⁵², ici, c'est celui avec qui je peux établir dans une situation donnée une relation privilégiée, c'est celui qui compte particulièrement pour moi [...]. Il ne peut y avoir de sujet sans autre qui le reconnaisse comme tel. Le mort⁵², à l'inverse, c'est celui qui a établi un trou dans les relations, que je ne peux plus reconnaître comme sujet (sinon sous des formes détournées). [...]. Son mode de présence tient plus de l'absence que de la réciprocité. [...] Mais son rôle est indispensable, car sans lui, il n'y a pas de jeu [de situation pédagogique]. [...] Quant au fou⁵², c'est celui qui récuse les termes du langage et du fonctionnement communs. De ce fait, je ne peux pas le reconnaître comme sujet [...]. Il a perdu les règles de l'entendement commun et il le fait savoir, perturbant le jeu ordinaire, engendrant des situations difficilement contrôlables, car elles bafouent les modes acceptés de la connaissance » (*Ibid.*, p. 15).

La définition que l'auteur donne sur ce qu'est la pédagogie est le dernier élément de vocabulaire qu'il nous faut préciser. « *Toute pédagogie*⁶³ est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments [S, P, E] et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts. Changer de pédagogie revient à changer de relation de base, soit de processus » (Houssaye, 2005, p. 15).

Voici comment se décompose chacune des arêtes de ce triangle. La figure n°7 est la copie conforme (exception faite du code de couleurs) d'un schéma trouvé dans l'ouvrage d'Houssaye (2005, p. 19). Faire acte de pédagogie, c'est donc pour cet auteur, « choisir à qui l'on attribue la place du mort » (*Ibid.*, p.16) :

- mort de l'élève, et dans ce cas, il s'agit du processus « enseigner » (**axe professeur-savoir ou S-P, représenté par un trait rouge**)
- mort du savoir, et dans ce cas, il s'agit du processus « former » (**axe professeur-élèves ou P-E, symbolisé par un trait vert**)
- mort du professeur, et dans ce dernier cas, il s'agit du processus « apprendre » (**axe élèves-savoir ou S-E, repéré par un trait jaune**).

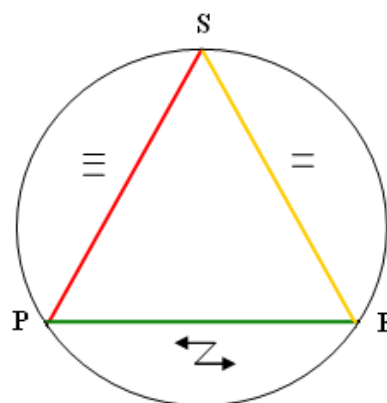


Figure 7 : Le triangle pédagogique enseigner-former-apprendre – adapté d'Houssaye (2005).

Pour enseigner (axe professeur-savoir), il est évident que la présence de l'élève est fondamentale, mais « ses attentes, ses représentations, ses attitudes face aux apprentissages scolaires ne sont pas les références déterminantes de l'organisation et de la gestion pédagogiques » (Bru, 2006, p. 37). L'élève peut avoir la posture de fou, car certains d'entre eux, insatisfaits par la situation pédagogique dans laquelle ils se trouvent, peuvent refuser d'aller en classe ou de suivre le cours (être distraits, ne pas faire ce que l'enseignant demande). Ces situations de désertions, de folie font partie du décrochage scolaire, *c.-à-d.* que les élèves sont « des morts consentants [...] pas trop voyants et encombrants » (*Ibid.*, p. 17).

Pour former (axe professeur-élèves), l'enseignant met en place des situations d'enseignement-apprentissage ; avec ses élèves, il élabore les règles qui régiront le rapport professeur-élèves (*cf.* contrat didactique) « c'est-à-dire arriver à préciser ensemble la manière dont on va intégrer le troisième terme, donc le savoir » (*Ibid.*, p. 17). Le savoir peut « verser dans la folie » (*Ibid.*, p. 17) quand l'enseignant reproche aux élèves de ne pas assez bien s'organiser pour travailler seul ou en groupe, quand ces derniers cherchent à avoir la position de « mort » (écouter l'enseignant) au lieu d'être dans l'actuelle position de « sujet ».

Pour apprendre (axe élèves-savoir), la présence d'un enseignant est inévitable. Toutefois, son rôle dans le processus d'apprentissage peut glisser tantôt vers celui de facilitateur, tantôt vers les rôles d'accompagnateur, d'animateur ou d'encadrant. « C'est donc une mort efficace » (*Ibid.*, p. 18). Cette situation pédagogique s'y prête par exemple lorsque l'enseignant introduit des environnements informatiques de type EPO, EAO, EIAO, CMO ou ACAO. Là encore, l'enseignant peut avoir la posture de fou quand il pose trop de questions ou fait trop de remarques aux élèves, qui sont occupés cognitivement par une tâche qu'il leur a demandé d'exécuter.

Chacun de ces trois processus s'accompagne de certaines limites et dispose, pour y remédier, de solutions. Ceci n'étant qu'un modèle, il est évident « que partant de ce que l'on sait d'une pratique effective sur la durée, il est parfois difficile d'affirmer qu'elle relève exclusivement ou majoritairement d'un seul des trois processus » (Bru, 2006, p. 39). Le triangle pédagogique *S-P-E* est entouré d'un cercle (*cf.* Figure 7). Il symbolise l'institution qui replace dans son contexte une situation pédagogique. « Le rapport avec cet englobant [l'institution] est différent selon chaque processus : identité pour « enseigner » [≡], opposition pour « former » [↔], tolérance pour « apprendre » [=] » (Houssaye, 2005, pp.19-20). De plus, cette institution circonscrit aussi le triangle pédagogique, car elle peut se trouver être « une classe, un établissement, des mouvements pédagogiques, des corps d'inspection, [que] des textes officiels, des réformes, des ministères, *etc.* » (*Ibid.*, p. 23). Enfin, chaque sommet du triangle peut être plus aussi spécifique. Il y a le sommet *S* *c.-à-d.* le savoir qui peut être vu en fonction des niveaux de contenus, mais également des cycles ou des disciplines. Le sommet *P* peut désigner par exemple un professeur qui enseigne dans une seule et même classe ou dans des classes différentes, plusieurs professeurs

qui exercent dans une même classe ou dans même niveau (cycle) vs dans des niveaux (cycles) différents. Enfin, le sommet *E* peut être « un élève, des élèves, les élèves de la classe ou de différentes classes, les élèves selon les disciplines, les élèves en tant qu'enfants ou en tant que jeunes, etc. » (*Ibid.*, p. 23). En définitive, un enseignant à l'école élémentaire peut se focaliser ou combiner chacun des processus enseigner-former-apprendre pour adapter son cours à un élève, à un groupe d'élèves ou au groupe classe. Pour construire cette situation pédagogique, il peut utiliser une méthode, une pédagogie spécifique ou les mêler : la pédagogie magistrale, la pédagogie différenciée, les pédagogies libertaires, la PPO, etc. (voir : Bru, 2006).

Nous venons de consigner que l'institution peut se matérialiser en étant par exemple un établissement, des textes officiels, une réforme. Maintenant, nous allons préciser un certain nombre de termes et expressions autour du métier d'enseignant, en nous attachant à caractériser, d'un point de vue historique, l'institution dans laquelle il remplit ses fonctions.

2.2. HISTORIQUE DE L'ECOLE PRIMAIRE EN FRANCE (DE 1789 A NOS JOURS)

Entrer dans un métier, comme celui d'enseignant au Primaire, signifie non seulement de devoir intérioriser ce qu'il prescrit et ce que l'institution en a codifié, mais aussi, et surtout, de s'approprier et de réinventer ce métier au quotidien. « Accéder à la profession enseignante, c'est donc y imposer quelque chose de sa propre trajectoire scolaire et sociale. Mais, c'est aussi, peu ou prou, endosser un héritage, celui des pratiques sédimentées et des valeurs léguées par une tradition. [Il faut ainsi prendre en compte] [...] l'histoire de la profession, ses caractéristiques et son évolution dans chaque institution, car si les identités enseignantes évoluent, c'est sur le fond de ce qu'elles ont été » (Jaboin, 2003, pp. 22-23). Dans cette partie, nous avons l'intention de retracer l'histoire du corps des enseignants du premier degré à travers l'historique de l'école primaire, de la Révolution française jusqu'à nos jours.

2.2.1. Des projets révolutionnaires... aux lois Ferry (1789-1886)

Le choix s'est imposé d'entreprendre cette approche historique de l'école primaire à partir de la Révolution française, car ce sont les révolutionnaires qui ont transformé profondément la société française et l'École. « Ils souhaitent créer l'unité de la nouvelle société autour des grands principes révolutionnaires : Liberté, Égalité, Fraternité qui doivent être au centre même de l'éducation » (Combes, 1997, pp. 67-68). Cependant, il faut se rappeler qu'avant 1789 (pendant l'Ancien Régime), d'autres éléments ont marqué l'histoire de l'école primaire. Parmi ceux-ci, il y a l'instruction des enfants dans les « petites écoles » et l'explosion du livre (suite à l'invention de l'imprimerie typographique, Gutenberg, aux alentours de 1450).

Entre la Révolution et la Restauration, différents gouvernements se succèdent sans clarifier pour autant un certain nombre de questions, résumées ici par Piaser (1999). « Comment rompre avec la tutelle exclusive de l'église sur l'école ? Comment articuler les enseignements primaires et secondaires ? Comment contrôler les institutions locales et lointaines par le pouvoir central ? Doit-on privilégier l'instruction ou l'éducation ? » (p. 7). Différents rapports et décrets sont votés et adoptés à propos du premier degré élémentaire de l'instruction publique. Il s'agit des plans de Talleyrand (1791), de Condorcet (1792), de Lepeletier & Bouquier (1793) et des décrets de Lakanal (1794). Parce que les moyens humains, financiers et matériels ne sont pas fournis, les idées développées dans ces différents plans (*c.-à-d.* rendre accessible l'apprentissage pour tous du « lire, écrire, compter ») restent avant-gardistes.

Dans la pratique, « il n'existe pas d'écoles primaires d'état ni de corps d'état d'enseignants du primaire [...]. [Il y a] très peu de locaux appropriés (souvent la classe a lieu dans un hangar, un grenier, une étable, le logement personnel de l'enseignant...), un mobilier scolaire et des matériels didactiques inexistants (sauf parfois quelques livres, mais rarement publiés pour un usage scolaire), une fréquentation scolaire irrégulière (les élèves participent aux travaux agricoles et il faut payer le maître) » (Piaser, 1999, pp. 7-8).

Il faut attendre donc le 28 juin 1833, date de publication de la loi Guizot pour donner « à l'« école primaire élémentaire » un cadre défini par l'État, en obligeant les communes de plus de cinq cents habitants à entretenir une école et chaque département à en former les instituteurs dans une école normale. Ceux-ci deviennent des fonctionnaires nommés par le ministre de l'Instruction publique » (Crinon, 2008, p. 175).

Dix-sept ans plus tard, sous la II^e République, la loi Falloux (1850) autorise aux membres du clergé catholique la création d'écoles privées sous tutelles d'associations ou de particuliers. Elle impose la création des écoles de filles pour des communes de plus de huit cents habitants (si les ressources locales le permettent).

Sous le Second Empire, en créant la Ligue de l'enseignement en 1866, Macé prolonge les plans initiés pendant la Révolution pour œuvrer vers un enseignement gratuit, obligatoire et public. Pour des républicains fervents défenseurs de cette école laïque comme Ferry, les questions de la position de la femme dans la société et de l'Église dans l'éducation sont liées. « J. Ferry en fait l'un de ses arguments les plus forts : « [...] Les évêques le savent bien : celui qui tient la femme, celui-là tient tout, d'abord parce qu'il tient l'enfant, ensuite parce qu'il tient le mari ; [...] Il faut choisir citoyens : il faut que la femme appartienne à la science ou qu'elle appartienne à l'église » (Ferry, 1893 – cité par Piaser, 1999, p. 17).

L'ensemble de ces événements, associés à l'appui des hussards noirs⁵³ de la République, a permis à Ferry (ministre de l'Instruction publique entre 1879 et 1883) de transformer profondément le système éducatif. Il promulgue les lois du 16 juin 1881 et du 28 mars 1882, qui obligent aux enfants ayant entre six et treize ans révolus d'être scolarisés et que l'école primaire soit gratuite et laïque. Au demeurant, il déclare le 31 mai 1883 et devant le Sénat : « Nous avons promis la neutralité religieuse, nous n'avons pas promis la neutralité philosophique, pas non plus la neutralité politique » (Ferry – cité par Piasser, 1999, p. 19). Dans le prolongement des lois Ferry, le 30 octobre 1886, la loi Goblet laïcise le corps enseignant dans les écoles primaires publiques.

L'ensemble de toutes ces réformes a bâti les grands principes de l'école primaire : un enseignement gratuit, laïque, obligatoire et public. La devise républicaine « Liberté, Égalité, Fraternité » ne sera remise en question qu'une seule fois jusqu'à présent, avec le maréchal Pétain pendant le régime de Vichy (1940-1944).

2.2.2. Harmonisation du système éducatif (1887-1988)

Toujours sous la III^e République (1870-1940), l'école élémentaire regroupe trois cours : le cours élémentaire pour des élèves de 7 à 9 ans, le cours moyen pour des élèves de 9 à 11 ans, le cours supérieur pour des élèves de 11 à 13 ans. L'école maternelle dispense, quant à elle, un « commencement d'initiation intellectuelle » (Combes, 1997, p. 92) pour des élèves ayant entre 2 et 6 ans. La loi de 1886 et le décret du 18 janvier 1887 reconnaissent l'importance de la classe enfantine. Il s'agit d'un degré qui était l'intermédiaire entre l'école maternelle et l'école élémentaire pour des élèves entre 4 à 7 ans.

Dans une France massivement rurale, « l'objectif des républicains n'est pas de permettre aux petits paysans de devenir de hauts fonctionnaires, mais d'en faire des paysans instruits, et donc de possibles républicains. [...] Ils veulent retirer à l'Église la formation de la jeunesse, pour une raison de fond : la République, c'est-à-dire un État sans Dieu et sans roi (Ferry), serait toujours menacée si la jeunesse était élevée dans l'anathème des principes de 1789, l'obéissance aux autorités « naturelles » et la soumission de la raison au dogme » (Prost, 2008, p. 355). Cette séparation entre l'Église et l'État se produit, sous le ministère de Rouvier, en décembre 1905. Un an auparavant, les congréganistes sont interdits d'enseignement. Désormais, la République ne reconnaîtra et ne salariera plus aucun culte. Le 9 août 1936, Zay fait voter la prolongation de la scolarité obligatoire. Elle passe de 13 ans à 14 ans. Cette année supplémentaire de fin d'études

⁵³ L'expression « hussards noirs de la République » provient de la couleur noire des vêtements portés par les instituteurs (loi Guizot, 1833) et les institutrices (loi Bert, 1879) issus des Écoles Normales. Elle provient aussi du fait que sortis tout juste de ces centres de formation, ils avaient reçu la mission d'instruire la population française, de « produire » de jeunes républicains. L'image qu'ils pouvaient véhiculer dans la société se retrouve dans le roman *La Gloire de mon père* (1957) ou dans le film *La fille du puisatier* (1940), tous deux respectivement écrit et réalisé par Pagnol. Nous avons aussi trouvé sur Internet une description d'époque sur l'image de l'instituteur dans un extrait du roman *L'argent* (1913) écrit par Péguy. Ce passage a fait l'objet d'un examen dans l'établissement londonien, King's College London : <http://www.kcl.ac.uk/content/1/c6/01/50/29/ExamOral2009final.doc>

dispose de programmes adaptables dans chaque département pour « achever les études primaires, un peu sèches et abstraites, par une année de formation plus souple, ouverte aux aspects concrets de l'existence, aux réalités locales, aux besoins des élèves [...] » (Prost, 2004, p. 167).

Entre novembre 1944 et juin 1947, à la demande du ministre de l'Éducation Nationale Capitant, une commission ministérielle est mise en place pour réformer l'ensemble de l'enseignement français. Présidé par le physicien Langevin, et après son décès, par le psychologue Wallon, le plan dont il porte leurs noms préconise des mesures modernisant le système éducatif pour faire face à l'accroissement substantiel des élèves scolarisés⁵⁴. Parmi celles-ci, ils proposent d'allonger la scolarité jusqu'à 18 ans, de n'avoir qu'une école unique adaptée aux âges et aux aptitudes des enfants, de généraliser les expériences issues de mouvements d'Éducation nouvelle (exemple avec Freinet qui fonde en 1928 la Coopérative de l'Enseignement Laïc).

Prost (1968) tempère ces propositions, car selon lui au sortir de la guerre, les gouvernements et les ministres sont accaparés par la conjoncture et « le conservatisme farouche des corps enseignants qui paralysaient toute réforme, instituteurs et professeurs s'enfermaient dans une rivalité stérile dont l'école moyenne était l'enjeu » (p. 421).

Une décennie plus tard, c'est sous la V^e République (1959-...) que trois réformes accomplissent certaines préconisations du plan Langevin-Wallon :

- La réforme Berthoin (1959) prolonge la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans révolus et transforme les cours complémentaires en Collège d'Enseignement Général (CEG).
- La réforme Fouchet (1963) crée des Collèges d'Enseignement Secondaire (CES).
- Par la loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, conçue par Haby, l'architecture en degrés d'enseignement (école primaire, collège et lycée) est parachevée, car il regroupe les CES et les CEG sous la dénomination unique de « collège ».

« Désormais, à l'issue du CM2, une très grande majorité des élèves va poursuivre sa scolarité au collège. C'est la fin de « l'ordre Primaire » (Lang, 1999), de cette séparation qui faisait que seuls les meilleurs élèves de l'école primaire pouvaient continuer leurs études » (Philippot, 2008, p. 19). Mis à part cette harmonisation du système éducatif français, des controverses entre enseignement public et enseignement privé-catholique ont également marqué cette époque. Si les lois Marie du 21 septembre 1951 et Barangé du 28 septembre 1951 assouplissent les conditions financières pour la venue d'élèves dans l'enseignement privé, c'est surtout la loi Debré (1959) et celle du 1^{er} juin 1971 qui instaurent et pérennisent les rapports État / établissements privés, grâce au contrat d'association et contrat simple (*cf.* Combes, 1997, p. 114).

⁵⁴ « De la fin de la seconde guerre mondiale jusqu'en 1952, l'école primaire scolarise environ 4,5 millions d'élèves, enseignement privé inclus. Dans les années 50, l'effectif global des écoles primaires atteint près de 6 millions d'écoliers » (Combes, 1997, p. 111).

Ces écoles « sous contrat » ont leurs personnels enseignants rémunérés par l'État à condition qu'ils soient titulaires du même diplôme que les enseignants du public et qu'ils enseignent le même programme scolaire que celui de l'enseignement public. Même s'ils peuvent librement choisir la pédagogie pour le mettre en œuvre, le catéchisme devient une option (la majorité des écoles sous contrat étant catholiques). La loi Guerneur (1977) garantit ces aides de l'État, qui sont financières et matérielles, auprès des établissements scolaires privés. Elle régleme la nomination des enseignants par le recteur d'académie (sur proposition des chefs d'établissements privés). Quelques années plus tard, la loi Savary (votée à l'Assemblée nationale le 22 mai 1984) prévoit un service public unifié avec l'enseignement privé. Mais, devant plus d'un million de manifestants qui défilent le 24 juin 1984 dans Paris pour défendre l'école « libre » (publique), Savary doit démissionner, provoquant dans sa chute celle du gouvernement de l'époque.

À propos de l'organisation de l'école primaire, si « l'arrêté du 7 août 1969 ramène à 27 heures, par suppression du samedi après-midi, l'horaire des écoles primaires » (Prost, 2004, p. 190), ce sont surtout les nouveaux Programmes et instructions de 1985 qui apportent des changements notoires. Pour Chevènement (ministre de l'Éducation Nationale de l'époque), les apprentissages « lire, écrire, compter » font partis des objectifs prioritaires de l'école afin que l'enfant accomplisse une scolarité épanouissante au collège.

2.2.3. Loi d'orientation sur l'éducation de 1989

Avant de développer les notions qui gravitent autour de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 (« loi Jospin » du nom du ministre en charge à l'époque de l'Éducation Nationale), il est nécessaire de brosser un rapide portrait du contexte historique et politique de l'année 1989. La gauche revient au pouvoir en 1981 avec l'élection du président Mitterrand. Ce dernier engage alors différentes réformes (dont celle sur l'éducation) ayant la propriété de générer des politiques de décentralisation et de déconcentration des instances concernées.

2.2.3.1. Éléments de contexte : la décentralisation et la déconcentration

La décentralisation désigne « l'action de décentraliser, son résultat ; la gestion administrative d'une région est remise à des autorités locales élues (et non à des agents nommés par le pouvoir central) (▶ renvois : régionalisation, déconcentration) » (Rey & Rey-Debove, 2009, p. 626). Ce mécanisme est notifié dans les lois Defferre (1982, 1983), ainsi que dans de nombreuses autres lois depuis la fin des années 1980.

Concernant l'éducation, la répartition de ce transfert (compétences et ressources) est organisée comme suit : les municipalités ont la responsabilité des écoles primaires ; le Conseil général a la charge des collèges ; le Conseil régional a la gestion des lycées. Ces collectivités territoriales ont la responsabilité des bâtiments (comme l'école), du matériel (comme les équipements informatiques) et des personnels techniques (comme les Agent Territorial Spécialisé

des Écoles Maternelles, ATSEM). Ce pouvoir de décision se matérialise par la nomination de représentants de la municipalité, qui siègent de droit par exemple au conseil d'école.

La déconcentration est « le système dans lequel l'État délègue certains pouvoirs de décision à des agents ou organismes locaux qui sont soumis à l'autorité centrale » (*Ibid.*, p. 635).

Il s'agit ici d'un représentant qui est nommé (et non pas élu), d'un fonctionnaire d'État qui a le devoir de le représenter et de faire appliquer localement sa législation. À propos du premier degré, « les enseignants, fonctionnaire d'État, sont gérés au niveau départemental par les services de l'Inspection académique : carrière, mutations, formation continue [...]. Le pouvoir hiérarchique est exercé, au niveau d'une circonscription, par un Inspecteur de l'Éducation Nationale [IEN, corps qui a été créé par la loi d'orientation de 1989] » (Crinon, 2008, p. 176). Les PE sont affectés dans un département pour *a priori* toute leur carrière, une fois qu'ils ont réussi leur concours dans l'académie concernée. Ce concours académique équivaut donc à un recrutement régional.

2.2.3.2. Cadre institutionnel autour de la publication de la loi d'orientation de 1989

« 80% d'une génération au niveau du bac » est le slogan emblématique lancé en 1985 par Chevènement, en tant que ministre de l'Éducation Nationale. Cette volonté de démocratiser l'École est formalisée quelques années plus tard, en 1989, par son successeur Jospin.

Cette réforme a été mise en place à partir d'un certain nombre de rapports d'experts. Intitulé Décentralisation et démocratisation des institutions scolaires, le rapport Soubré (1982) recommande de donner plus d'autonomie aux établissements publics et d'associer, pour y parvenir, davantage les usagers à leur pilotage (meilleure répartition des pouvoirs dans l'enceinte de l'établissement et avec leurs environnements social et politique). S'en suit le rapport Migeon (1989). Il est beaucoup plus orienté (pratico-pratique), car il est commandité par le gouvernement pour aménager la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Il est remis à Jospin le 27 janvier 1989 sous l'intitulé La réussite à l'école.

Le texte de cette loi d'orientation³⁶ est promulgué le 10 juillet 1989 puis, il est publié au BO spécial n°4 du 31 août 1989. Son décret d'application n°90-788, dont l'intitulé est Organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires, est adopté quelques jours plus tard, le 6 septembre 1989.

2.2.3.3. Mesures innovantes pour l'école primaire

Cette loi d'orientation a l'ambition, comme le rapport Migeon le formule, de vouloir la réussite de tous les élèves. Pour y parvenir, c'est dans son rapport annexé³⁶ que l'on trouve la formulation : « l'élève au centre du système éducatif »⁵⁵. De manière opérationnelle, le législateur

⁵⁵ Dans la seconde partie « Offrir une formation moderne » du rapport annexé³⁶, le législateur place cette formulation « l'élève au centre du système éducatif » en titre. Il stipule ceci : « L'école doit permettre à l'élève d'acquérir un savoir

élabore différentes mesures considérées comme innovantes dans le corps des enseignants du Primaire. Parmi celles-ci, nous allons décrire le conseil d'école, le projet d'école, les cycles d'apprentissage et la création des IUFM (ce dernier point est davantage développé dans la section « Origines et contours du corps des PE », p. 56).

L'article 17 du décret d'application de septembre 1989 stipule que dans chaque école primaire, il faut constituer un conseil d'école *c.-à-d.* une instance de décision propre au premier degré. Elle est présidée par le directeur d'école, mais elle comprend : les enseignants de l'école, les représentants élus des parents d'élèves, le maire de la commune (ou son représentant), l'IEN de la circonscription et le délégué départemental de l'Éducation Nationale. Dans cet article, toutes les dispositions à propos du conseil d'école sont stipulées : la composition de ce conseil, la fréquence des réunions, la durée du mandat et les mesures pour pouvoir le réunir de façon exceptionnelle. Concernant les fonctions et les attributions particulières de ce conseil, elles sont indiquées dans l'article suivant. Le conseil d'école donne entre autres son avis sur le fonctionnement (matériel et financier) de l'école et sur son règlement intérieur. Il élabore le projet d'école. Il donne également son accord sur l'organisation des activités complémentaires et des activités périscolaires (qu'elles soient éducatives, culturelles ou sportives).

Cette loi d'orientation instaure, dans chaque école primaire (et plus précisément dans l'instance du conseil des maîtres⁵⁶) la mise en place d'un projet d'école pour une durée comprise entre trois et cinq ans. Ce dernier « définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux ; il précise pour chaque cycle les actions pédagogiques qui y concourent ainsi que les voies et moyens mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents ou le représentant légal à cette fin. Il organise la continuité éducative avec les activités proposées aux élèves en dehors du temps scolaire, notamment dans le cadre des dispositifs de réussite éducative » (Article 9-1 du décret d'application⁵⁷ de la loi de 1989).

Comme nous avons pu l'indiquer *supra* à propos des TICE, l'école primaire est divisée en trois cycles d'apprentissage : le cycle des apprentissages premiers (cycle 1), le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) et le cycle des approfondissements (cycle 3). Ce découpage à l'intérieur de chaque cycle, dans le parcours scolaire de l'élève entre la PS de maternelle et le CM2, est une réponse que le législateur a trouvée pour atténuer les inégalités de

et de construire sa personnalité par sa propre activité. La réalisation de cet objectif demande du temps : son utilisation optimale par l'élève est le problème essentiel de l'école. Le temps scolaire est partagé entre des cours, des travaux dirigés et d'atelier, le travail personnel assisté et le travail personnel autonome. La durée de ces activités doit être évaluée par l'équipe pédagogique pour être communiquée aux élèves et à leur famille et ne pas dépasser au total une durée hebdomadaire fixée pour chaque cycle d'enseignement ».

⁵⁶ Le conseil des maîtres est l'instance qui regroupe, au Primaire, tous les enseignants de l'école. Il est présidé par le directeur d'école. Outre sa mission qui l'incombe à formaliser le projet d'école, il donne son avis sur l'organisation et la vie de l'école, sur le suivi des élèves (Article 14 du décret d'application de la loi de 1989).

⁵⁷ Décret du 6-09-1989 - Eduscol : <http://eduscol.education.fr/cid48218/decret-n-90-788-du-6-septembre-1990.html>

réussite entre les élèves. Le redoublement d'une classe ne se justifie plus. Un ensemble de programmes officiels et nationaux règlemente, pour chacun de ces trois cycles, les objectifs, les contenus d'enseignement et les compétences attendues (« *L'enfant doit être capable de...* »).

En instaurant à l'école primaire à la fois cette notion de cycle d'apprentissage, mais aussi le projet d'école, le conseil d'école, le conseil des maîtres et le conseil de cycle⁵⁸, la conception du travail (et potentiellement la conception du métier) des enseignants s'en trouve modifiée. La thèse de Doctorat de Blanc (2007) porte justement sur les pratiques collégiales des enseignants, au sein de ces espaces d'échanges et de travail, qui sont propices à la collaboration et à la concertation. « Est [...] considéré comme « pratiques collégiales », tout ce qui relève du travail à plusieurs, du « construit ensemble » dans le fonctionnement général et pédagogique de l'école à l'occasion de concertations formelles ou d'échanges informels » (p. 24). Un nombre certain de travaux de recherche tentent de décrire, de comprendre et d'expliquer la dimension collective du métier d'enseignant, d'étudier ces lieux d'échanges et de collaboration entre enseignants (Marcel, 2004b, Marcel, Dupriez, Périsset, Bagnoud, & Tardif, 2007a ; Tardif, 2004). Ces espaces d'échanges peuvent se formaliser entre collègues enseignants et/ou avec d'autres partenaires (associés à l'école) « afin de trouver, sur le plan local, les meilleurs moyens pour atteindre les objectifs nationaux [...]. Cette politique a des conséquences importantes sur la conception même du travail des enseignants, dont l'action s'exerce de plus en plus hors de sa classe et à qui on demande d'analyser collectivement les besoins, de fixer des objectifs, de trouver des ressources et des collaborations, d'articuler le scolaire et l'extrascolaire, d'évaluer l'action » (Crinon, 2008, p. 177).

Le dernier aspect de la loi « Jospin » concerne les IU FM. Ces derniers remplacent l'instance où se formaient les instituteurs auparavant, les Écoles Normales. Parce que cet aspect est intrinsèquement lié à la formation des enseignants, nous le développerons dans la partie, « Points de repère sur les figures d'instituteur et de PE » (p. 53).

2.2.4. Loi d'orientation de 2005 et programme d'action de 2009

Une autre loi d'orientation a également transformé le système éducatif. Il s'agit de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (« loi Fillon », du nom du ministre qui l'a instaurée). Le législateur légitime sa création en annonçant ceci. « Depuis quinze ans, la société française a considérablement évolué, certains des objectifs de la loi de 1989 n'ont pas été atteints [...]. Le sens même de la mission éducative doit être redéfini pour le XXI^e siècle. [La loi d'orientation de 2005] [...] assigne au système éducatif des missions renouvelées autour des objectifs suivants : assurer la réussite de tous les élèves, mieux garantir l'égalité des chances et fa-

⁵⁸ Un conseil de cycle est composé de personnes qui, à un titre ou à un autre, interviennent dans le cycle concerné. Présidé par un de ses membres, il « fixe les dispositions pédagogiques servant de cadre à son action, [...] il élabore notamment le projet pédagogique de cycle, veille à sa mise en œuvre et assure son évaluation, en cohérence avec le projet d'école » (Source : Extrait de l'article 16 du décret d'application de la loi d'orientation de 1989).

-voriser l'insertion professionnelle des jeunes »⁵⁹.

2.2.4.1. Éléments de contexte à propos de la loi de 2005 sur l'avenir de l'École

Dans le cadre d'un grand débat public et national entre novembre 2003 et janvier 2004, « [...] les enseignants, les autres personnels de l'Éducation Nationale mais aussi les élèves, les parents, les élus, les acteurs économiques, sociaux et culturels, tous les corps constitués, les principales associations, les jeunes des conseils locaux et départementaux de la jeunesse et, d'une manière générale, tous ceux qui l'ont souhaité »⁶⁰ ont pu exprimer leurs points de vue et leurs prises de position sur l'avenir de l'École. « Au total, 1 million de participants ont pris part aux réunions publiques [...]. Par ailleurs, 15 000 internautes se sont exprimées par l'intermédiaire du site internet qui a reçu 400 000 visites »⁵⁹.

Une commission, présidée par Thélot, s'est appuyée sur les résultats de cette concertation nationale pour concevoir le rapport Pour la réussite de tous les élèves. Il est remis au Premier ministre Raffarin le 12 octobre 2004. À partir de ces propositions et de ces recommandations pour construire l'École de demain, le ministre de l'Éducation Nationale Fillon élabore les bases d'une nouvelle loi d'orientation, en concertation avec les partenaires sociaux et les instances parlementaires. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École n° 2005-380 est ainsi promulguée le 23 avril 2005 et publiée au BO n°18 du 5 mai 2005.

2.2.4.2. Le socle commun de connaissances et de compétences

Pour la rentrée scolaire 2006, le législateur traduit sa volonté de promouvoir l'égalité des chances, d'améliorer les conditions de réussite scolaire des élèves et d'insérer socialement et professionnellement ces jeunes par une série de grandes orientations. Parmi celles-ci, nous retiendrons notamment la création d'un socle commun de connaissances et de compétences. L'article 9 de la loi d'orientation de 2005 en stipule le principe : « La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». Il nous faut aussi indiquer que « la définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie » (Extrait du décret d'application du 11 juillet 2006 sur le socle commun). Les sept compétences qui le composent³⁴ sont soit sociales et civiques, soit disciplinaires. Elles s'introduisent progressivement dans les programmes de l'école primaire et du collège. Nous l'avons par exemple illustré avec la compétence 4 du socle commun (la maîtrise des

⁵⁹ Loi pour l'avenir de l'École - site Internet Eduscol : <http://eduscol.education.fr/D0230/accueil.htm>

⁶⁰ Débat national sur l'avenir de l'École : http://www.debatnational.education.fr/index.php?rid=3&content_id=71

TUIC) (voir : Partie « Lire, écrire, compter et... cliquer : les TICE au Primaire », p. 21).

2.2.4.3. Programme d'action de 2009 sur l'école primaire

Depuis la loi d'orientation de 2005, de nouveaux textes législatifs ont été conçus et votés au Parlement. Ils modifient, par certains aspects, le fonctionnement de l'école primaire telle que nous la connaissons aujourd'hui.

Parmi ces différents programmes d'actions et autres réformes sur l'école primaire, nous retiendrons la mise en place par Darcos (ministre de l'Éducation Nationale de l'époque) du Programme d'action pour 2009. Parmi ses grandes orientations, cette réforme modifie les programmes de l'école primaire (datant de 2002). Ils deviennent plus courts. Ils se recentrent sur certaines connaissances fondamentales et sur les compétences du socle commun (BO hors-série n°3 du 19-06-2008). Le temps annuel d'enseignement devant les élèves est réduit, passant de 936 heures à 864 heures et les cours du samedi matin sont supprimés. La durée hebdomadaire des enseignements est passée de vingt-six heures à vingt-quatre heures, afin de pouvoir dégager du temps scolaire au profit de l'accompagnement éducatif pour les enfants en difficulté. « Les élèves rencontrant des difficultés bénéficient, au-delà du temps d'enseignement obligatoire, d'une aide personnalisée de deux heures maximum par semaine selon des modalités définies par le projet d'école (par exemple une demi-heure par jour, une heure deux jours par semaine...) » (Extrait du BO n°25 du 19-06-2008).

Tous les réformes et décrets que nous avons été amenés à présenter constituent des repères pour comprendre l'évolution de l'école primaire de la Révolution française à nos jours. Cette approche historique sur les politiques éducatives « fait ressortir l'originalité du présent et met en lumière les raisons des échecs et des succès » (Prost, 2008, p. 355). Il ne faut donc pas perdre de vue pour quelles raisons originelles l'État a conçu ces diverses réformes. Nous faisons référence à l'extrait du préambule de la Constitution du 27 octobre 1946, IV^e République : « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État ». Ce texte est toujours en vigueur, car sa légitimité est réaffirmée dans le préambule de la Constitution de 1958 (V^e République).

L'historique de l'école primaire est fondamental pour comprendre le cadre institutionnel dans lequel les enseignants du Primaire exercent leur métier. Mais, ce travail ne se suffit pas à lui-même. Il faut compléter cette première approche historique sur l'école primaire par la prise en compte (également historique) d'une évolution majeure dans le corps des enseignants du premier degré. Nous faisons référence au passage du statut d'instituteur à celui de PE.

2.3. POINTS DE REPERE SUR LES FIGURES D'INSTITUTEUR ET DE PROFESSEUR DES ECOLES

Dans le cadre de cette section, nous voulons montrer comment s'est déroulé le recrutement et la formation des maîtres d'école puis des instituteurs et jusqu'à de nos jours, ceux des PE (en différenciant, à l'occasion, établissement public et établissement privé-catholique). Nous avons aussi la volonté d'expliquer les raisons, le contexte et les répercussions engendrées par cette évolution dans les figures de l'enseignant sur le corps de métier des enseignants.

2.3.1. Naissance et évolutions du corps des instituteurs

Nous avons déjà indiqué qu'avant la Révolution française, les maîtres d'école étaient souvent des clercs. Ils pouvaient à la fois aider le curé, chanter pour les offices, assurer le catéchisme et la gestion des registres communaux, et assurément enseigner. « Il y avait de véritables dynasties de maîtres d'école où l'on se succédait de père en fils et d'oncle à neveu. L'absence de retraite incitait les maîtres à rester en fonction le plus longtemps possible. Dans la majorité des cas, le recrutement des maîtres était local » (Combes, 1997, p. 55). Il n'existe à cette époque aucune formation spécifique des maîtres.

L'ensemble des plans révolutionnaires précédemment présentés a en commun de vouloir rejeter cette autorité de l'Église. Malgré ces décisions de principe, l'ordre religieux reste en place dans les « petites écoles ». Sous l'Empire napoléonien, la loi du 10 mai 1806 et son décret du 17 mars 1808⁶¹ créent une Université impériale, des « classes normales » et l'ébauche d'une formation spécifique pour devenir instituteur. Une priorité toute particulière y est donnée pour les Frères des Écoles Chrétiennes (ou Lasalliens).

Il faut attendre, sous le régime de la monarchie de Juillet, la loi Guizot (1833) pour améliorer les conditions de recrutement, les conditions de vie et de rémunération du corps des instituteurs. L'intégralité de ces transformations et de ces améliorations, propres au métier d'instituteur, est exposée dans les articles n°4, n°5, n°22 mais également dans les articles n°10 à n°16 de la loi sur l'Instruction primaire du 28 juin 1833. À titre d'illustrations, voici quelques-unes de ces évolutions majeures. « Les maîtres sont nommés par le ministre de l'Inspection publique. L'instituteur devient un fonctionnaire de l'État. [...] L'instituteur doit posséder un

⁶¹ « Article 107 : Il sera pris par l'Université des mesures pour que l'art d'enseigner à lire, à écrire, et les premières notions de calcul dans les écoles primaires, ne soit exercé désormais que par des maîtres assez éclairés pour communiquer facilement et sûrement ces premières connaissances, nécessaires à tous les hommes.

Article 108 : À cet effet, il sera établi auprès de chaque académie, et dans l'intérieur des collèges ou des lycées, une ou plusieurs classes normales, destinées à former des maîtres pour les écoles primaires. On y exposera les méthodes les plus propres à perfectionner l'art de montrer à lire, à écrire et à chiffrer.

Article 109 : Les Frères des Écoles Chrétiennes seront brevetés et encouragés par le grand-maître, qui visera leurs statuts intérieurs, les admettra au serment, leur prescrira un habit particulier, et fera surveiller leurs écoles » Extraits du décret impérial portant organisation de l'Université, du 17 mars 1808 - Source : http://fr.wikisource.org/wiki/Décret_portant_organisation_de_l'Université

brevet de capacité et un certificat de moralité délivré par le maire. [...] La loi impose aux communes l'achat ou la location d'une maison pour y installer l'école et y loger l'instituteur. Celui-ci reçoit un traitement minimum (200 francs par an) assuré par la rétribution scolaire que les parents doivent verser au percepteur » (Combes, 1997, p.80).

Dorénavant, les départements doivent disposer d'une École Normale pour prodiguer une formation professionnelle auprès des futurs instituteurs. Un mois après la promulgation de cette loi, Guizot « ordonne une inspection générale des écoles du royaume par 490 inspecteurs extraordinaires, puis il fait voter l'année suivante le renouvellement de la fonction et le 26 février 1836, le roi signe l'ordonnance par laquelle il ordonne la création d'un poste d'inspecteur par département » (Piasser, 1999, p. 14). Ces inspecteurs (que l'on nomme depuis la loi d'orientation de 1989, des IEN) sont chargés de visiter toutes les écoles de France pour évaluer les personnels enseignant et administratif. Mais, c'est surtout la loi Falloux (1850) qui aménage un corps unique d'inspecteurs sous l'autorité du Recteur d'académie. C'est également cette loi qui assouplit les critères auprès des membres du clergé catholique. Une lettre d'obédience par leur Supérieur tient lieu de diplôme ; les établissements privés sont subventionnés par les mairies, les départements ou l'État et les curés prennent part à l'inspection des écoles primaires (voir : Combes, 1997, p. 83).

Sous la III^e République, une attention toute particulière est accordée à la formation des enseignants. Des Écoles Normales Supérieures (ENS) primaires sont créées pour former respectivement les institutrices à Fontenay (1880) et les instituteurs à Saint-Cloud (1882). « Les garçons portent l'uniforme de drap noir à palmes d'or, les filles des robes noires boutonnées jusqu'au cou » (*Ibid.*, p. 88). Cette description vestimentaire caractérise la figure de hussards noirs de la République⁵³ donnés aux institutrices et aux instituteurs de l'époque. Une fois qu'ils détiennent leur brevet simple ou élémentaire, de nombreux candidats normaliens décident de passer un examen supplémentaire. Il s'agit du brevet complet ou supérieur de capacité (pour plus de développements, voir : Toussaint, 2002, paragraphe 18).

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale et sous la IV^e République, « la plus grande partie des instituteurs furent recrutés avec le baccalauréat et envoyés directement face aux élèves, sans autre formation, avec un statut de suppléant ou de remplaçant » (Peyronie, 1998, p. 23). Le plan Langevin-Wallon (juin 1947) préconise d'effectuer la formation des enseignants non plus dans des Écoles Normales, mais dans « des établissements pré-universitaires où l'on prévoit deux années de formation pratiques et théoriques auxquelles viennent s'ajouter deux années de licence à l'Université. Ce plan ne sera jamais appliqué » (Combes, 1997, p. 113). Néanmoins, ses préconisations sont prises en compte dans les réformes qui l'ont succédé. Effectivement, à partir des années 80, il faut disposer d'un Diplôme d'Études Universitaires Générales ou DEUG (Bac + 2), payé aux frais de l'étudiant, pour se présenter au concours de recrutement des futurs instituteurs (voir : Peyronie, 1998, p. 24).

L'ensemble du cadre législatif que nous venons d'exposer, à propos des enseignants au Primaire, s'applique pour l'ensemble des instituteurs (qu'ils aient le désir d'exercer dans des établissements publics ou dans des établissements privés-catholiques). En revanche, alors qu'il existe les Écoles Normales pour se former au métier d'instituteur dans l'enseignement public, dans le cadre de l'enseignement privé, ce sont les Centres de Formation Pédagogique (CFP) qui accomplissent cette « mission » (à partir de 1964). Pour retracer au mieux l'historique des CFP, nous avons sollicité l'appui de personnes ressources dans l'enseignement catholique⁶².

Ainsi, avant la Révolution française, « l'Église a mis en place un système de formation dont la pièce essentielle est le noviciat. Les Ursulines chez les femmes, et les Frères des Écoles Chrétiennes chez les hommes constituent des modèles souvent imités ensuite » (Lanfrey, 1996, p. 9). Avec l'Université impériale (fondée en 1808), la première École Normale à Strasbourg (créée en 1810) et la loi Guizot de 1833, l'État opte pour la généralisation des Écoles Normales (non mixtes) *c.-à-d.* pour un système de formation non patronné par l'Église. Cette situation illustre pourquoi dans les années 1900, l'enseignement catholique a dû concevoir son propre système de formation.

À la veille de la Première Guerre mondiale, différents dispositifs de formation surgissent dans le paysage de l'enseignement privé. Il y a les Écoles Normales⁶³ patronnées, qui sont soit par le clergé, soit par des congréganistes, soit par des notables, mais il y a également des pensionnats, des séminaires, des Cours Normaux (qui servent d'écoles préparatoires aux Écoles Normales) et des instituteurs qui reçoivent et qui forment en pension, à leur domicile, des individus désireux de devenir instituteur (voir : *Ibid.*, pp. 10-11). Toutes ces initiatives ont pour unique objectif de préparer les candidats au brevet élémentaire de capacité. À la même époque, il existe en parallèle l'équivalent de dispositifs de formation continue, soit sur Paris avec des formations tous les jeudis organisées par le syndicat de l'Abbaye, soit en province avec « des conférences pédagogiques, stages, retraites, recollections organisées par les syndicats ou les directions diocésaines en général » (*Ibid.*, p. 12). Toutes ces formations restent disparates et circonscrites sur le territoire.

Pour tenter d'homogénéiser cette formation des enseignants, un premier annuaire officiel de l'enseignement libre catholique recense, en 1934, tous les lieux de formation *c.-à-d.* toutes les

⁶² Nous remercions tout particulièrement la directrice de l'Institut Régional de Recherche et de Formation de l'Enseignement Catholique (IRFEC) de Toulouse, pour s'être rendue disponible et pour nous avoir donné accès à ses archives. Nous avons surtout utilisé, pour rédiger cette section sur l'historique des CFP, un article de Lanfrey (docteur d'État en Histoire et Frère mariste) issu d'un numéro spécial de 1996 d'*Inforec*. Ce dernier est un magazine édité par l'Association Nationale des Formateurs en CFP. Pour information, cette association a été remplacée dans les années 2000 par l'Association Nationale des Formateurs en Instituts et CFP, qui édite elle aussi son propre magazine. Il s'agit de *Chantiers Formations & Pratiques*.

⁶³ Dans un rapport produit par l'abbé Vianey (1928), ce directeur diocésain de Lyon diffuse le résultat d'une enquête menée auprès de 65 diocèses formant les futurs enseignants du Primaire. Pour lui, « une école normale est « une maison de formation où tous les élèves se destinent à l'enseignement, comme dans les grands séminaires tous se préparent au sacerdoce » [bulletin de 1928, pp. 688-692] » (Lanfrey, 1996, pp. 13-14).

Écoles Normales et des Cours Normaux. Toutefois, « la liste ne semble pas avoir pris en compte les juvénats et noviciats congréganistes plus ou moins cachés en France sous des noms anodins à cause des lois anticongréganistes ou formant à l'étranger de futurs instituteurs et institutrices congréganistes » (*Ibid.*, p. 15). Après la Seconde Guerre mondiale, une nouvelle tentative est « menée par Jean Pélissier dans un petit ouvrage de la Bonne Presse (1951), Grandeurs et servitudes de l'enseignement libre. On y recueille l'impression que la guerre a encore émietté les structures de formation [...] il s'est opéré une sélection entre les diocèses. Ceux qui paraissaient bien organisés avant la guerre semblent avoir maintenu ou amélioré leur formation » (*Ibid.*, p. 16).

En 1964, « Mgr Thomas et Étienne Petit, inspecteur de l'enseignement catholique, créent à La Roche-sur-Yon une structure de formation entièrement nouvelle qu'ils nomment *centre de formation pédagogique* et qui se distingue des écoles normales antérieures sur deux points fondamentaux : la formation après le bac et la mixité » (*Ibid.*, p. 17). Les événements qui se succèdent vont ensuite généraliser et officialiser ce dispositif. Deux années plus tard (en 1966), une association nationale est créée. Elle regroupe tous les directeurs de structures de formation, de type CFP. Ces derniers arrivent ensemble à générer un consensus en privilégiant le dispositif CFP comme unique structure de formation. Nous devons rappeler, dans cette entreprise, toute l'importance accordée aux lois Debré (1959) et Guerneur (1977), parce qu'elles ont donné à l'enseignement privé un statut de plein exercice, ainsi que les lois de juillet 1971 qui ont généralisé la Formation permanente (formation continue) du corps enseignant en poste dans des établissements privés-catholiques. Environ vingt-cinq CFP deviennent, en 1975, des organismes de formation conventionnés par l'État.

2.3.2. Origines et contours du corps des professeurs des écoles

La publication du rapport Bancel (octobre 1989) et l'application de la loi d'orientation de juillet 1989 produisent trois changements majeurs dans la condition enseignante *c.-à-d.* dans le recrutement, dans la formation et dans la revalorisation des enseignants du Primaire.

Le premier de ces changements concerne le niveau de qualification requis pour se présenter au concours de Recrutement de Professeur des Écoles (CRPE). Il est élevé du niveau DEUG (Bac+2) au niveau licence ou équivalence, après trois années d'études supérieures (Bac+3). **La seconde modification** touche à la formation des futurs enseignants (article 17 de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989). Elle ne se réalise plus dans les Écoles Normales, mais dans des IUFM (niveau de territorialité : l'académie) dans le cadre de l'enseignement public ou dans des CFP (niveau de territorialité : la région) dans le cadre de l'enseignement privé-catholique. Elle dure une année ou deux années. Il y a une année pour préparer le CRPE (ce dernier peut se préparer dans les IUFM-CFP, promotion de PE1, Professeur des Écoles 1^{re} année) et une fois obtenue, les futurs PE disposent d'une année de formation afin

d'être titularisé PE (promotion de PE2, Professeur des Écoles 2^e année ou PES, Professeur des Écoles - Stagiaires). Les Écoles Normales sont donc définitivement supprimées entre 1990 et 1991. **La troisième et dernière transformation** touche au statut des enseignants. Ce ne sont désormais plus de futurs instituteurs⁶⁴ qui sont formés, mais de futurs PE (voir : Décret n° 90-680 du 1^{er} août 1990). « Ces derniers, comme les professeurs de l'enseignement secondaire appartiennent désormais à la « catégorie A » du corps des fonctionnaires de l'État, alors que les instituteurs appartenaient à la « catégorie B », c'est-à-dire à une catégorie moins élevée dans la hiérarchie administrative » (Peyronie, 1998, p. 24). En définitive, depuis 1991 et dans le cadre de l'enseignement public, les futurs professeurs certifiés et les futurs PE sont formés dans une seule et même institution : les IUFM. La volonté du législateur est ici de diffuser une culture professionnelle commune et de délimiter les contours de la professionnalité enseignante. Pour aller dans ce sens, Robert & Terral (2000) estiment que « le nouveau recrutement des PE au niveau de la licence s'inscrit dans un processus de professionnalisation comme processus de rationalisation et d'amélioration des connaissances, sinon déjà des compétences, requises pour exercer. L'amélioration du niveau général de base peut ainsi être considérée comme une amélioration potentielle de l'efficacité professionnelle construite par la formation » (p. 134).

Une autre des principales innovations de cette réforme, ayant trait à la professionnalisation des enseignants, est aussi l'une de ses principales difficultés. Dans le développé de l'acronyme IUFM, il y a la présence de l'adjectif « Universitaires ». La formation des enseignants, qui passe donc par les Universités (ou par les Instituts catholiques), s'inscrit dans ce triptyque : formation initiale, formation continue et recherche (c'est ici que réside le changement). D'un côté, le caractère universitaire des IUFM introduit dans la formation des enseignants une « recherche de plein droit, appliquée à des problématiques d'enseignement et d'éducation, et bénéficiant des apports de diverses instances scientifiques qualifiées [...] notamment en formation initiale par des initiatives portant sur le mémoire professionnel, et en formation continue en proposant aux enseignants de terrain un lieu d'élaboration collective de leurs pratiques professionnelles » (Robert & Terral, 2000, pp. 141-143). D'un autre côté, la création des IUFM est perçue avec appréhension dans le paysage universitaire des années 1990. Un ancien directeur d'IUFM de l'académie de Lyon et ancien président de la Conférence des directeurs d'IUFM (entre 1994 et 1998) témoigne de ces inquiétudes. « Il a fallu huit, neuf ans pour acquérir ce droit de cité en sachant également que le milieu universitaire pouvait craindre... que l'employeur représenté par le recteur, les inspecteurs d'Académie, les corps d'inspection ait un droit de regard trop conséquent sur les activités en principe universitaire et du même coup sur l'Université elle-même » (Extrait d'une

⁶⁴ Ce n'est pas parce que l'on ne forme plus de futurs instituteurs que le corps des instituteurs a disparu. Certains d'entre eux ont choisi de rester instituteur *c.-à-d.* qu'ils ont opté pour se maintenir à un niveau de qualification Bac ou Bac+2, sans revalorisation salariale liée au passage à l'échelon « catégorie A » avec un niveau Licence (Bac+3).

interview de Bouvier réalisée le 19 mars 1999 par Robert & Terral et retranscrite dans leur ouvrage de 2000, p.140). Mis à part cette méfiance provenant du milieu universitaire, la création des IUFM suscite inégalement des interrogations dans la communauté enseignante. D'une part, les enseignants du Primaire ont associé (et certains associent encore) cette création des IUFM avec la « mort » dépitée des Écoles Normales et la disparition du corps de métier des instituteurs. D'autre part, les professeurs certifiés et agrégés acceptent eux aussi difficilement ce projet d'être formés, avec des PE, dans une seule et même école (un IUFM). Il faut replacer, dans son contexte idéologique et historique, cette volonté de leurs parts d'être formellement distingués des instituteurs-PE. À ce propos, Jamati (1985) réalise ce travail fort intéressant d'explicitation dans un article dont le titre est évocateur : Les primaires, ces « incapables prétentieux ». Elle y mentionne que « cette représentation est une arme de défense des plus titrés, qui a surgi à chaque tentative d'unification institutionnelle entre le primaire et le secondaire » (p. 57).

Somme toute, l'ensemble de cette communauté éducative a vécu un basculement tel que la mémoire collective des enseignants s'en est trouvée profondément marquée. Avant la fin des années 90, la formation dans le cadre des Écoles Normales « fonctionnait selon un modèle charismatique (Bourdoncle, 1990), privilégiant le compagnonnage, la vertu par l'exemple, [...] qui favorisent les processus d'imitation et d'identification et qui permettent l'acquisition de savoir-faire et l'intériorisation des valeurs du milieu professionnel » (Lang, 2004, p. 161). *À contrario*, depuis la loi d'orientation de 1989 (conjoncture marquée à la fois par une crise massive du recrutement des enseignants, une volonté d'harmoniser l'ensemble du système éducatif et l'émergence de politiques éducatives de la part des collectivités territoriales), la formation des enseignants du public, au sein des IUFM, opère un véritable renversement de perspective. Elle mêle (sans les juxtaposer) des savoirs théoriques, des savoirs disciplinaires avec des savoirs praxéologiques et des savoirs expérientiels. Dans l'élaboration de ces savoirs, cette formation a la volonté d'instaurer chez l'enseignant une réflexion sur ses pratiques, une réflexion sur son action. Nous faisons ici référence au modèle du « praticien réflexif » que nous présenterons ultérieurement (voir : Partie « Professionnalisation des enseignants », p. 118).

Depuis 1989, d'autres politiques éducatives sont venues préciser et/ou compléter les attentes de l'État (réformes de 1994, 2005, 2007 et 2009). En 1994, le législateur édicte les compétences professionnelles du futur PE qu'il classe en fonction de quatre domaines :

1. les disciplines enseignées à l'école primaire,
2. les situations d'apprentissage,
3. la conduite de la classe et la prise en compte de la diversité des élèves,
4. l'exercice de la responsabilité éducative et l'éthique professionnelle.

« La liste des compétences ou capacités pour chacun de ces quatre domaines doit être entendue comme autant d'indicateurs qui permettent à l'institut de formation de définir des

objectifs, des contenus et des modalités de formation tout en les adaptant à la diversité et au profil des PES » (Extrait du BO n°43 du 24-11-1994, voir : Annexe 29 dans le CD-ROM). Dans ce référentiel, le législateur clarifie les contours et les missions du PE. « Le PE est un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire ; il a vocation à instruire et éduquer de la PS de maternelle au CM2 ; il exerce un métier en constante évolution » (*Ibid.*).

En lien avec l'application de la loi Fillon, deux changements importants s'opèrent à propos de la formation des enseignants. Les IUFM deviennent tout d'abord des écoles internes de l'Université (voir : Article 45 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005). Les candidats au CRPE doivent justifier, pour pouvoir s'y présenter, de deux attestations : une attestation de secourisme et une attestation de natation (*cf.* Article 4 du BO n°21 du 26-05-2005). Depuis peu, il est aussi question qu'ajouter deux autres pré-requis pour la session du CRPE 2012 : le Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur 2^e degré (CLES 2), l'équivalent européen du niveau B2 et le C2i2e (*cf.* Article 2, arrêté du 31-05-2010).

En 2007, un second document est conçu pour lister l'ensemble des compétences professionnelles attendues par tous les enseignants avant qu'ils exercent leurs fonctions. Il s'agit du cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM. « Il revient à chaque université qui intègre un IUFM comme école interne [...] d'élaborer un plan de formation en conformité avec les obligations fixées par le cahier des charges, c'est-à-dire qui permette de construire les compétences professionnelles exigées aujourd'hui de tout enseignant » (Extrait du BO n°1 du 4-01-2007, voir : Annexe 30 dans le CD-ROM). Elles sont en totale adéquation avec les compétences que l'enseignant doit faire acquérir aux élèves dans le cadre du socle commun³⁴. L'État dénombre donc 10 compétences professionnelles du futur professeur à l'issue de sa formation initiale. Chacune de ces compétences, dispose d'un descriptif, de connaissances, de capacités et d'attitudes bien spécifiques. Ces compétences sont :

- Compétence n°1 : Agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable,
- Compétence n°2 : Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer,
- Compétence n°3 : Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale,
- Compétence n°4 : Concevoir et mettre en œuvre son enseignement,
- Compétence n°5 : Organiser le travail de la classe,
- Compétence n°6 : Prendre en compte la diversité des élèves,
- Compétence n°7 : Évaluer les élèves,
- Compétence n°8 : Maîtriser les TIC,
- Compétence n°9 : Travailler en équipe, coopérer avec les parents et partenaires de l'école,
- Compétence n°10 : Se former et innover (voir : BO n°1 du 4-01-2007 pp. XII-XVIII).

Cette démarche d'explicitation des compétences des enseignants donne lieu à de nombreux travaux au sein de la communauté des chercheurs, tous très variés quant aux concepts investigués et aux méthodologies employées (Gelin, Rayou, & Riau, 2007 ; Martineau & Presseau, 2007 ; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2001 ; Perrenoud, 1999a ; Talbot & Bru, 2007).

Auprès des enseignants titulaires, nous avons déjà indiqué que la DGESCO définit des orientations particulières en lien avec les directives de l'Éducation Nationale et que celles-ci sont ensuite déclinées et mises en œuvre dans chaque académie par le PAF et dans chaque département par le PDF. Ces propositions de stages FC permettent aux enseignants d'actualiser leurs connaissances et de s'adapter aux nouvelles exigences du ministère et de la société. Pour se les approprier, ils ont droit à trente-six semaines de stages FC dans leurs carrières. Les enseignants titulaires 1^{re} année bénéficient, et ce depuis 2007, « de quatre semaines de formation au cours de l'année scolaire qui suit leur titularisation et [l'année suivante] d'un volume total de deux semaines » (Article 7, extrait du BO n°1 du 4-01-2007, p. IV).

La tendance actuelle qui vise à « universitariser » la formation enseignante est aussi à l'œuvre dans l'Union Européenne (UE). Effectivement, vingt-neuf pays de l'UE ont signé en juin 1999, dans le cadre du processus de Bologne, un texte pour mettre en place un espace européen commun de l'enseignement supérieur et pour faciliter la reconnaissance internationale de ses diplômes, de ses qualifications. C'est dans ce contexte qu'un « ensemble de principes communs à l'UE ont été définis afin de préciser les caractéristiques d'un enseignant européen (*European teacher*) » (Serres, 2008, p. 339). L'enseignant voit donc ses propres compétences mises à « nues », mais également multipliées à mesure que les attentes de la société à destination de l'École se diversifient. Là encore, de nombreux travaux tentent de comprendre les enjeux et les perspectives inhérents au rapprochement entre une formation intellectuelle de haut niveau des enseignants, la confrontation permanente avec des savoirs en cours d'élaboration dans le milieu de la recherche en éducation et formation et la reconnaissance de cette formation par la société (Maroy, 2005 ; Maroy & Cattonar, 2002 ; Périsset Bagnoud, 2007 ; Tardif & Lessard, 1999, 2004). Dans un contexte de société de la connaissance³⁰, un enseignant doit par voie de conséquence se former tout au long de sa carrière professionnelle pour correspondre aux enjeux que la société lui réserve.

Il faut enfin adjoindre à ces précédentes politiques éducatives de très récentes réformes, qui s'appliqueront pour la session du CRPE 2011. Effectivement, depuis deux ans et dans le respect de la cohérence européenne Licence-Master-Doctorat (LMD) énoncé *supra*, il est difficilement envisageable de se présenter au CRPE avec une licence universitaire ou équivalences. « Peuvent se présenter au concours externe et concours externe spécial les candidats justifiant, à la date de clôture des registres d'inscription, de la détention d'un master ou d'un titre ou diplôme reconnu équivalent par le ministre chargé de l'éducation » (Article 2, extrait du décret n°2009-917 du 28

juillet 2009). Désormais, la formation des futurs enseignants est placée sous l'entière responsabilité de l'Université qui doit comporter, dès le cursus de Licence, une initiation aux pratiques des métiers de l'enseignement. Depuis la rentrée 2010, de nouveaux masters professionnels ont été créés pour permettre à ces candidats de faire carrière dans l'enseignement. Des Masters spécifiques aux métiers de l'enseignement, de l'éducation ainsi que des Masters disciplinaires sont aménagés avec certaines spécialités et/ou certains parcours « Enseignement ». Ils doivent procurer :

- ✎ une formation à la culture scientifique disciplinaire ou pluridisciplinaire,
- ✎ une initiation à la recherche,
- ✎ une formation aux métiers de l'enseignement sous forme de stages de pratique, accompagnée et de stages en responsabilité (voir : BO n° 31 du 27-08-2009),
- ✎ une préparation au CRPE, information ici spécifique aux candidats futurs PE (voir : arrêté du 28-12-2009, remodifié au 7-10-2010).

La délivrance, par l'Université *via* l'école interne IUFM, de ces diplômes valide à la fois l'obtention du Certificat d'Aptitude au Professorat des Écoles (CAPE) mais aussi les compétences et les connaissances requises dans le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM.

Nous allons maintenant compléter cette approche historique sur ce qu'est la profession de PE en étudiant comment le milieu de l'enseignement privé-catholique a fait évoluer sa propre formation, compte tenu de l'ensemble des politiques éducatives depuis 1989. Mais, avant toute chose, il nous faut dire pourquoi nous avons eu besoin, lorsque nous faisons référence aux CFP, d'accoler systématiquement enseignement privé et enseignement catholique. Cette situation tient compte du regroupement de vingt-quatre⁶⁵ CFP d'enseignement catholique et de cinq⁶⁶ CFP d'enseignement privé.

Le document « Statut de l'enseignement catholique », promulgué le 14 mai 1992, comporte une partie sur la formation des enseignants (voir : Titre 6, pp. 19-20). Cette section se termine par l'article 83 qui stipule que « des directives élaborées par la Commission Permanente seront soumises au Comité National de l'Enseignement Catholique [CNEC] dans les plus brefs délais. Elles fixeront les conditions de mise en œuvre des principes énoncés dans le présent titre » (p. 20).

⁶⁵ Nous avons trouvé la liste des 24 CFP (ou organismes équivalents) d'enseignement catholique à partir de la répartition des contrats offerts au CRPE session 2010, enseignement privé. Lien Internet : <http://www.education.gouv.fr/cid51649/menf1007620a.html>

⁶⁶ Il s'agit de : 1 - L'École Normale des Enseignements Privé de Nouvelle-Calédonie ou ENEP (créé en 1969) ; 2 - Eurécole (un CFP privé laïque *c.-à-d.* non confessionnel fondé en 1989) ; 3 - L'Institut André et Rina Neher (centre de formation initiale et continue pour l'éducation juive créé en 1993) ; 4 - Institut de Formation pédagogique de l'Enseignement Privé (IFEP) de Polynésie (une école normale mixte en Polynésie française créée en 1979) ; 5 - Institut Supérieur des Langues de la République Française ou ISLRF (centre de formation initiale fondé en 1997 pour promouvoir les langues régionales). Pour décrire succinctement ces organismes de formation, nous nous sommes focalisée sur la dimension « formation des enseignants », mais il faut savoir que ce sont aussi des établissements scolaires à part entière, exception faite de l'ENEP et de l'IFEP.

En mars 1993, le CNEC adopte effectivement un ensemble de directives afin de réglementer la formation initiale et la formation continue des enseignants issus des établissements catholiques d'enseignement. C'est à cette occasion que l'Association Régionale pour la Promotion pédagogique et professionnelle dans l'Enseignement Catholique (ARPEC), et l'Union Nationale pour la Promotion pédagogique et professionnelle dans l'Enseignement Catholique (UNAPEC) sont créées.

Parce que ces instructions et leurs modalités d'application montrent certaines limites et que l'enseignement catholique est implanté de manière très inégale en France, un groupe de pilotage (composé de tous les partenaires concernés) se forme à l'issue d'une Biennale de la Formation en 2002, en vue de soumettre au CNEC des propositions d'amélioration. Le résultat de ce travail, présidé par Harzo, est concrétisé par la « charte de la formation ». Elle est adoptée par le CNEC entre mars 2004 et mars 2005. Le niveau régional et le niveau fédéral sont donc distinctement délimités, ainsi que la formation des enseignants du 1^{er} et du 2nd degré. Le premier niveau est celui de la consolidation des orientations issues des établissements et le premier échelon de la mutualisation. Le second niveau est celui de la consolidation des orientations issues des régions et le second échelon de la mutualisation. Au niveau national, le CNEC instaure une fédération des associations régionales. Il s'agit de Formiris (fusion entre l'ARPEC et l'UNAPEC). Il s'agit d'une fédération qui regroupe treize associations territoriales en charge de la formation et de la promotion professionnelles dans l'enseignement catholique. Elle organise entre autres la formation continue des enseignants du 1^{er} degré.

Depuis très récemment, pour s'adapter à la fois aux 10 compétences devant être acquises en fin de formation initiale par le PES et suite à l'élévation du niveau de diplôme requis pour se présenter au CRPE (niveau Master), les instances de l'enseignement catholique officialisent un partenariat entre les CFP et les Instituts Catholiques (l'équivalent catholique des Universités). Dorénavant, les Instituts Catholiques disposent de nouveaux masters spécifiques aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation pour les étudiants-candidats qui désirent être PE.

Pour la région Midi-Pyrénées, et plus particulièrement pour l'IRFEC⁶⁷ et l'Institut Catholique (ICT) de Toulouse, les futurs PE peuvent disposer de formations au sein de l'Union Européenne (UE) *via* le programme ERASMUS, et en retour, des étudiants européens peuvent

⁶⁷ L'Institut Régional pour le Recrutement et la Formation de l'Enseignement Catholique (IRFEC) de Toulouse est né en 2002 du regroupement entre un CFP et un Institut de Formation Pédagogique ou IFP (organisme de formation pour les professeurs de collège et lycée. Autrement dit, l'IRFEC de Toulouse sera considérée, dans le cadre de cette recherche, comme équivalent à tout autre CFP, puisqu'il en est un institutionnellement parlant.

Nous devons préciser que depuis la réforme de la formation des enseignants (masterisation), le développé IRFEC a évolué ainsi que cette structure. Il signifie maintenant « Institut Régional de Recherche et de Formation de l'Enseignement Catholique ». Il est rattaché à l'Institut Catholique de Toulouse (ICT). Pour le dire autrement, l'ICT forme désormais les futurs PE de la région toulousaine, mais aussi ceux de la région Aquitaine à travers le Master « Enseignement et éducation » (spécialité 1^{er} degré).

effectuer une partie de leur formation à Toulouse. « Ces échanges ont pour but de contribuer au développement de la citoyenneté européenne et de favoriser l'ouverture d'esprit des professeurs de demain » (Révillion, 2008, p. 14).

Le passé laissant toujours des traces dans le présent, l'exploration de cet héritage laissé par les « anciens » (certaines politiques éducatives, certains moments forts issus de l'Histoire française, *etc.*) est à prendre en compte lorsque l'on érige les réformes d'aujourd'hui.

Grâce à cette mise en perspective sociohistorique, nous avons voulu cerner ce qu'est le corps composite des enseignants du Primaire, comment ils ont été recrutés et comment ils sont formés tout au long de leur carrière. Sur ce point, nous avons constaté que la formation des enseignants a toujours été une source d'enjeux, mais également de débats pour l'ensemble de la communauté enseignante, pour la société, et depuis quelques années pour l'UE (lien avec l'organisation des cursus universitaires LMD et avec la réforme sur la maîtrise des enseignants).

SYNTHESE DU CHAPITRE 1

INFORMATIQUE A L'ECOLE ET METIER D'ENSEIGNANT AU PRIMAIRE : MISE EN PERSPECTIVE LEXICALE ET SOCIOHISTORIQUE

Ce premier chapitre permet de découvrir et d'appréhender l'univers particulier de l'informatique à l'école primaire, mais aussi le métier composite d'enseignant au Primaire.

Nous avons tout d'abord cerné les contours étymologiques et sémantiques de chacun de ces deux objets de représentation à travers la définition des TIC, de l'informatique, de l'ordinateur, d'Internet, des TICE et puis d'enseigner, d'un enseignant, d'un enseignant à l'école primaire et d'« enseigner-former-apprendre » (Houssaye, 2005).

Par la suite, nous avons complété cet état de la question en décrivant comment l'informatique et Internet se sont progressivement introduits à l'École depuis 1970. Nous avons donc retracé succinctement 41 ans de politiques publiques (1970-2011) sur la place accordée à l'informatique dans le cadre de l'école primaire. Nous avons été amenés à présenter les dispositifs spécifiques sur les TICE à l'école en montrant pourquoi et comment ils se sont construits. Nous faisons ici référence au B2i® « école » niveau 1, au C2i niveau 1 « Étudiant » (C2i1e), au C2i niveau 2 « Enseignant » (C2i2e) et au cadre institutionnel qui formalise la formation continue des enseignants titulaires. Nous avons par ailleurs présenté les liens qui existent entre le développement des théories de l'apprentissage et l'évolution des TIC pour comprendre l'informatique à l'école depuis les années 50.

Après, nous avons parcouru l'historique de l'école primaire de la Révolution française à nos jours pour repérer les réformes qui ont marqué la mémoire collective des enseignants. Par exemple, il y a les lois Ferry, la loi Guizot, la séparation de l'Église et de l'État en 1905, le plan Langevin-Wallon, les lois Falloux-Marie-Barangé-Debré-Germeur sur l'enseignement privé-catholique, les lois d'orientation sur l'éducation de 1989 et de 2005. L'historique de l'école primaire nous a permis de déceler comment respectivement les maîtres d'école, les instituteurs et de nos jours les professeurs des écoles (PE) sont recrutés, formés et perçus de l'intérieur (par l'ensemble de la communauté enseignante) comme de l'extérieur (par la société).

CHAPITRE 2. THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNALISATION

« En sciences sociales, on se heurte à une question de vocabulaire. Le concept est une abstraction, ce n'est pas le phénomène lui-même et il prend sa signification du contexte d'où il est tiré. [...] L'ambiguïté des termes empruntés le plus souvent au langage courant gêne le chercheur, qui se croit alors justifié d'utiliser des définitions personnelles. Chacun ayant les siennes, la nécessité de définir les concepts, pour qu'ils puissent jouer leur rôle d'agent de communication, devient impérieuse » (p.385).

Madeleine Grawitz (2001)

Maintenant que nous avons délimité les contours et le cadre définitoire de nos deux objets de représentation, nous allons reproduire cette démarche réflexive pour des concepts et des notions que nous mobilisons « pour qu'ils puissent jouer leur rôle d'agent de communication » (Grawitz, 2001, p. 385). Le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche nous amène à faire appel à la fois aux représentations sociales, aux représentations professionnelles et à la professionnalisation des enseignants.

3. LE RECOURS A LA PSYCHOLOGIE SOCIALE

Les travaux que nous allons présenter s'inscrivent dans le champ de la psychologie sociale, cette science humaine située à l'interface d'une part du psychologique, de l'individuel et d'autre part du social, du collectif.

3.1. QU'EST-CE QUE LA PSYCHOLOGIE SOCIALE ?

La psychologie sociale trouve ses origines dans les travaux de Comte, Le Bon, Tarde, Durkheim, Cattaneo, Mead, Lewin, *etc.* Toutefois, même si ses premières expérimentations datent de plus de cent ans (Triplett et la facilitation sociale, 1897 ; Ringelman avec la paresse sociale, 1883), elle est considérée comme une « jeune » science, en comparaison par exemple aux mathématiques ou à la philosophie de la Grèce antique. Effectivement, « si l'on regarde le premier manuel relatif à cette discipline, celui de Mac-Dougall (1908) [*Introduction to Social Psychology*], seules 150 références bibliographiques y figurent. Quelque soixante-dix ans plus tard, en 1981, la première édition du manuel de Gergen & Gergen donne à voir plus de 3 000 références » (Cerclé & Somat, 2005, p. 13). Entre les années 30 et la fin la Seconde Guerre mondiale, elle connaît un incontestable essor scientifique vu la publication de nombreux ouvrages de référence (sur

l'influence sociale, la conformité, les stéréotypes, les représentations sociales, *etc.*) et la diffusion de célèbres expériences (l'effet Hawthorne entre les années 1920 et 1930, l'effet autokinétique de Shérif en 1935, l'effet Asch dans les années 50), l'expérience de Milgram en 1965, 1974, *etc.*).

Située au carrefour de plusieurs sciences humaines (tels que la psychologie, la sociologie, l'ethnologie, la philosophie, la psychanalyse, *etc.*), la psychologie sociale a autant de définitions qu'il n'y a de psychologues sociaux⁶⁸. Nous pouvons toutefois retrouver dans les propos de Moscovici certains éléments consensuels. Cette définition de la psychologie sociale sera la nôtre. « Qu'est-ce que la psychologie sociale ? [...] d'un côté l'un, l'unique, de l'autre côté le multiple ou le collectif. [...] La psychologie sociale est la science du conflit entre l'individu et la société. [...] la science des phénomènes de l'idéologie (cognitions et représentations sociales) et des phénomènes de communication. Et ce aux divers niveaux (Doise, 1982) des rapports humains : rapport entre individus [niveau d'analyse I intra-individuel], entre individus et groupes [niveau d'analyse II inter-individuel], et entre groupes [niveaux d'analyse III positionnel et IV idéologique] » (Moscovici, 2003b, pp. 5-7).

Maintenant que nous avons fourni quelques principes sur ce qu'est la psychologie sociale, il nous faut expliciter ce qui la distingue des autres Sciences Humaines et Sociales.

3.2. LE REGARD PSYCHOSOCIAL : OBJET-ALTER-EGO

Toutes les disciplines qui gravitent autour de la psychologie sociale « partagent dans une large mesure un intérêt pour les interactions humaines et les groupes humains » (*Ibid.*, p. 7). Cependant, elle a cette caractéristique de regarder singulièrement ce rapport conflictuel entre l'individu et la société.

Le regard du psychosociologue (ou du psychologue social) dispose d'une « lecture *ternaire* des faits et des relations » (*Ibid.*, p. 9) entre un sujet individuel (l'*ego* – moi), un sujet social (l'*alter* – un autre individu ou un groupe) et un objet. « [...] cette relation de sujet à sujet [d'*ego* à *alter*] dans leur rapport à l'objet peut elle-même être conçue de manière statique ou dynamique, c'est-à-dire correspondre à une simple « co-présence » ou à une « interaction » qui se traduit par

⁶⁸ Nous avons choisi, à titre d'illustrations, ces trois définitions de la psychologie sociale :

- 1 - Elle « a pour objet l'étude des relations réelles ou imaginées de personne à personne dans un contexte social donné, en tant qu'elles affectent les personnes impliquées dans cette situation » (Allport, 1924, p. 4)
- 2 - Elle « est l'étude scientifique de la façon dont les gens se perçoivent, s'influencent et entrent en relation les uns avec les autres » (Myers & Lamarche, 1992, p. 4)
- 3 - Elle « s'intéresse, quels que soient les stimuli ou les objets, à ces événements psychologiques fondamentaux que sont les comportements, les jugements, les affects et les performances des êtres humains en tant que ces êtres humains sont membres de collectifs sociaux ou occupent des positions sociales [...] » (Beauvois, Dubois, & Doise, 1999, p. 311).

Ces trois définitions ont le privilège d'aborder, de façon complémentaire, les processus d'influence sociale à l'œuvre dans tout système organisé composé d'individus et que la psychologie sociale tente de comprendre et d'expliquer.

des modifications intéressant la pensée et le comportement de chacun » (*Ibid.*, p. 9). Dans cette manière d'étudier les phénomènes et les relations, l'*ego* (moi – un individu,) et l'*alter* (autrui – un autre individu, un groupe) peuvent en tout état de cause « se rejoindre pour incarner les deux pôles d'un même individu, ou au contraire, se dissocier en moi/autrui [un *alter ego*] » (Bouyssières, 1992, p. 18).

La figure 8, ci-après, est la copie conforme d'une schématisation sur le regard psychosocial. Elle se trouve dans l'ouvrage Psychologie sociale (Moscovici, 2003b, p. 9).

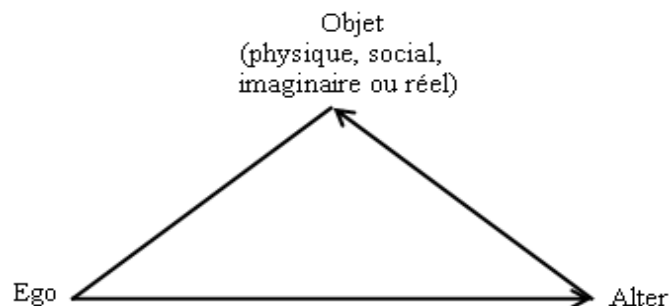


Figure 8 : Le regard psychosocial selon Moscovici (1984, réédité en 2003) : Objet Alter – Ego.

À la différence de ses deux sciences humaines voisines, qui ont tendance à étudier les faits sous cet angle *Alter* ↔ Objet pour la sociologie ou sous l'angle *Ego* ↔ Objet pour la psychologie, la psychologie sociale a cette caractéristique de produire des théories, des concepts et des connaissances⁶⁹ qui mêlent à la fois la dimension psychologique (ou individuelle) et la dimension sociale (ou collective).

Nous n'allons pas pousser plus avant ce travail d'analyse sur ce qu'est la psychologie sociale et le regard psychosocial. Toutefois, l'ensemble de ces apports théoriques nous permet de faciliter, nous semble-t-il, la compréhension de ce qu'est la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961).

4. THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES

Nous allons développer dans cette partie un ensemble de connaissances et de concepts ayant

⁶⁹ La partie « Ego/alter en psychologie » écrite par Marková (2005) aborde l'*ego* et l'*alter* dans une perspective dialogique. Pour appuyer ses propos, elle mêle certaines orientations théoriques de chercheurs issus de la psychologie sociale et de la psychologie du développement (*cf.* Simmel, Buber, Baldwin, Bakhtine, Lewin, Mead, Voloshinov, Moscovici). L'auteur discute le lien représentations sociales - communication, pour aboutir en disant : « la théorie des représentations sociales et le dialogisme sont fondés sur des présupposés épistémologiques communs, résultants des relations interdépendantes entre *ego/alter* » (p. 30).

Moscovici (2003b), qui formule un autre argumentaire que Marková, arrive tout bien considéré au même constat que ladite chercheur : « [...] il n'y a d'individu que pris dans un réseau social, et qu'il n'y a de société que fourmillant d'individus divers, comme le moindre morceau de matière fourmille d'atomes. Nous sommes, de surcroît, en droit d'observer que, dans chaque individu, habite une société : celle de ses personnages imaginaires ou réels, des héros qu'il admire, des amis et ennemis, frères et parents avec lesquels il nourrit un dialogue intérieur permanent. Et auxquels il arrive même d'entretenir des relations à son insu. Donc, lorsqu'on dit : il y a l'individu et il y a la société, on passe à côté de l'expérience commune à presque tout le monde » (p. 5).

trait aux représentations sociales d'une part, et aux approches qu'il est possible de mobiliser pour les étudier d'autre part. L'ensemble de ces aspects théoriques constitue la théorie des représentations sociales.

4.1. LES REPRESENTATIONS SOCIALES

« [...] toute société construit de manière spécifique, en vue de se l'approprier dans tous les sens du terme, la réalité qu'elle éprouve, pour l'affronter, la dominer ou s'en accommoder (Berger & Luckmann, 1966) ; disons en un mot qu'elle se la « représente » » (Flament & Rouquette, 2003, p. 12). Effectivement, la réalité de la vie quotidienne n'est ni plus ni moins qu'une réalité partagée entre moi (*l'ego*) et les autres (*l'alter*) qui m'entourent. « Plus important encore, je sais qu'il existe une correspondance continue entre *mes* significations et *leurs* significations dans ce monde, que nous partageons le sens commun de sa réalité » (Berger & Luckmann, 1996, p. 37). Dans le cadre de la psychologie sociale, en vue de s'approprier la réalité qui les entoure, les individus construisent donc collectivement des représentations sociales sur certains objets qui composent leur vie quotidienne.

L'objectif de cette partie est de définir le contenu, les conditions d'existence, les mécanismes et les fonctions des représentations sociales. Pour ce faire, au fur et à mesure que nous relaterons chacune de ces quatre dimensions, nous ferons progressivement évoluer la conception d'une schématisation autour du triptyque « groupe - représentation sociale – objet », à l'image des pièces d'un puzzle que l'on reconstitue (ici l'image du puzzle est le concept de représentations sociales).

4.1.1. Origine et définition des représentations sociales

4.1.1.1. Origine des représentations sociales

Moscovici (1961) s'est largement inspiré d'auteurs comme Freud (1908, 1924), Piaget (1932, 2003) ou Durkheim (1997, 2008), pour formaliser le concept de représentation sociale.

Freud (1908, 1924) « a éclairé la composition psychique des représentations, eu égard aux relations sociales. Le second [Piaget, 1932, 2003] nous les a montrées, sous un autre angle, issues d'un processus de transformation et a explicité la manière dont elles sont intériorisées » (Moscovici, 2003a, p. 95) chez l'enfant. Durkheim (1997, 2008), quant à lui, a aussi « attiré l'attention » de Moscovici avec la notion de « représentations collectives ». Dans son ouvrage Les formes élémentaires de la vie religieuse (1912, réédité en 2008), Durkheim écrit qu'« elles correspondent à la manière dont cet être spécial qu'est la société pense les choses de son expérience propre » (p. 609). Pour cet auteur, la société est plus que la somme des individus qui la constituent. Il considère que les « représentations collectives sont plus stables que les représentations individuelles ; car, tandis que l'individu est sensible même à de faibles

changements qui se produisent dans son milieu interne ou externe, seuls, des événements d'une suffisante gravité peuvent réussir à affecter l'assiette mentale de la société » (*Ibid.*, p. 608). Pour disposer de plus amples informations, Moscovici (2003a) a produit un texte, intitulé Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire, où il y formalise l'ensemble des connaissances « déjà-là » et opérantes dont il s'est servi pour produire le concept de représentation sociale. Il notifie par exemple qu'il se distancie des travaux de Durkheim (1895, 1912), car il rompt avec sa conception statique et déterministe des choses et des faits. « En reconnaissant que les représentations sont à la fois générées et acquises, on leur enlève ce côté préétabli, statique, qu'elles avaient dans la vision classique. Ce ne sont pas les substrats, mais les interactions qui comptent. [...] Il s'agit de comprendre, non plus la tradition, mais l'innovation, non plus la vie sociale déjà faite, mais une vie sociale en train de se faire » (Moscovici, 2003a, p. 99).

Par ailleurs, dans son œuvre princeps, La psychanalyse, son image et son public⁷⁰, Moscovici (1961) expose les éléments fondateurs de ce qu'est aujourd'hui la théorie des représentations sociales. Il s'agit d'une théorie scientifique particulièrement répandue, en SHS, pour analyser les phénomènes sociaux et les phénomènes de communication sur un objet déterminé.

4.1.1.2. Définition des représentations sociales

De la même façon que vouloir trouver une définition unique de la psychologie sociale s'avère vain, en trouver une pour les représentations sociales « s'avère difficile ; la littérature en offre diverses conceptions⁷¹ [...]. Heureusement, quelques points, parmi les plus connus, sont peu contestés » (Gaffié, 2005, p. 6).

Les représentations sociales sont un ensemble d'opinions, d'informations, de valeurs et de croyances sur un objet particulier (l'objet de la représentation). Par conséquent, il faut toujours garder à l'esprit qu'une « représentation sociale est toujours représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet) » (Jodelet, 2003b, p. 59). Cette relation objet-groupe constitue « l'ossature » autour de laquelle la théorie des représentations sociales s'organise. D'ailleurs, elle articule le contenu de la figure n°9 (page suivante, et les figures n°11, n°12 et n°13 qui suivront).

⁷⁰ Nous utiliserons exclusivement la seconde édition de cet ouvrage (celle de 1976), pas seulement parce qu'elle est toujours éditée à la différence de l'édition précédente (édition de 1961), mais aussi parce que Moscovici lui-même y effectue, selon les propos de Doise (2005), « un premier travail de sélection dans les idées et interprétations proposées dans son livre de 1961 » (p. 156).

⁷¹ « Située à l'interface du psychologique et du social, la notion a vocation pour intéresser toutes les sciences humaines. On la retrouve à l'œuvre en sociologie, anthropologie et histoire, [...] la psychologie cognitive, [...] la psychanalyse [...] la réflexion des théoriciens du langage [...]. Cette multiplicité de relations avec des disciplines voisines confère au traitement psychosociologique de la représentation un statut transverse qui interpelle et articule divers champs de recherche, réclamant, non une juxtaposition mais une réelle coordination de leurs points de vue » (Jodelet, 2003b, pp. 57-58).

D'autres éléments, peu contestés, caractérisent les représentations sociales. Elles sont une forme de connaissances spontanées et naïves ou de sens commun (par opposition à la connaissance scientifique produite par une communauté d'experts et de techniciens). Elles sont collectivement produites par les membres d'un groupe lors d'échanges interindividuels. Elles sont également socialement utiles pour ce groupe, car elles leur donnent un moyen d'interpréter et de comprendre la réalité de leur vie quotidienne. Les éléments qui les composent sont enfin partagés par les membres du groupe. De plus, elles possèdent une structure interne et une organisation propre. Pour finir, « les trois dimensions - information, champ de représentation ou image, attitudes⁷² - de la représentation sociale de la psychanalyse [exemple d'objet représentationnel idéal, *c.-à-d.* abstrait, conceptuel] nous donnent un aperçu de son contenu et de son sens » (Moscovici, 1976, p. 69).

Voici trois définitions des représentations sociales, produites respectivement par Abric (2003b), Moliner (1996) et Roussiau & Bonardi (2001a), qui regroupent les éléments sur lesquels la communauté scientifique s'accorde. Une représentation sociale désigne :

- « le produit et le processus d'une activité mentale par lequel un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique (Abric, 1986, p. 64). La représentation est donc un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation » (Abric, 2003a, p. 206)
- « une élaboration collective qui, d'une certaine manière, va définir un consensus au sein d'un groupe social. Comme l'exprime Moscovici (1961), la RS est « collectivement produite et engendrée » » (Moliner, 1996, p. 10)
- « une forme de pensée sociale donnant lieu à des connaissances particulières et ayant pour fonction d'orienter les conduites en même temps que d'assurer la communication entre les individus » (Roussiau & Bonardi, 2001a, p. 17).

Pourquoi fabrique-t-on des représentations sociales ? À quoi peuvent nous servir les représentations sociales ? Nous avons en partie répondu à ces deux questions, lorsque Berger & Luckmann (1996) démontrent qu'elles concourent à comprendre « la construction sociale de la réalité » (titre de leur ouvrage). Mais, nous pouvons et même nous devons approfondir leurs propos dans le champ de la psychosociologie de la connaissance. Pour Moliner (1988), les représentations sociales sont des « grilles de lecture » pour comprendre et interpréter la réalité, la

⁷² *L'information* a « trait à l'organisation des connaissances que possède un groupe à propos d'un objet social » (Moscovici, 1976, p. 66).

Le champ ou l'image de représentation précise que le traitement que les groupes font de ces informations est ordonné et structuré. Ils hiérarchisent ces informations (*Ibid.*, p. 68).

Les attitudes évaluent les dispositions positives vs négatives des individus qu'ils ont par rapport à l'objet de la représentation (exemples d'attitudes que les répondants ont eu sur la psychanalyse, *Ibid.*, p. 69).

vie quotidienne. En construisant des représentations sociales, les groupes prennent position sur l'objet de la représentation. Dans un contexte particulier⁷³, ils définissent ensemble ce qui est licite et tolérable de faire (en termes de comportements et de pratiques) et de dire (en termes d'opinions) à propos de cet objet. Pour Jodelet (2003a), la représentation sociale est « *une connaissance socialement élaborée et pratique*. Sous ses multiples aspects, elle vise essentiellement à maîtriser notre environnement, comprendre et expliquer les faits et idées qui meublent notre univers de vie ou y surgissent, agir sur et avec autrui, nous situer à son égard, répondre aux questions que nous pose le monde, savoir ce que les découvertes de la science, le devenir historique signifient pour la conduite de notre vie, *etc.* » (p. 366). Pour Moscovici (1984), les groupes ont donc deux raisons pour produire des représentations: « [...] instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer. Ensuite, [...] assurer la communication entre les membres d'une communauté en leur proposant un code pour leurs échanges et un code pour nommer et classer de manière univoque les parties de leur monde, de leur histoire individuelle ou collective » (p. 11).

Nous avons voulu résumer l'essentiel des définitions sur la représentation sociale en concevant la figure n°9. Cette élaboration schématique est issue, pour partie, d'un tableau élaboré par Jodelet (2003b, p. 60), qui s'intitule L'espace d'étude des représentations sociales.

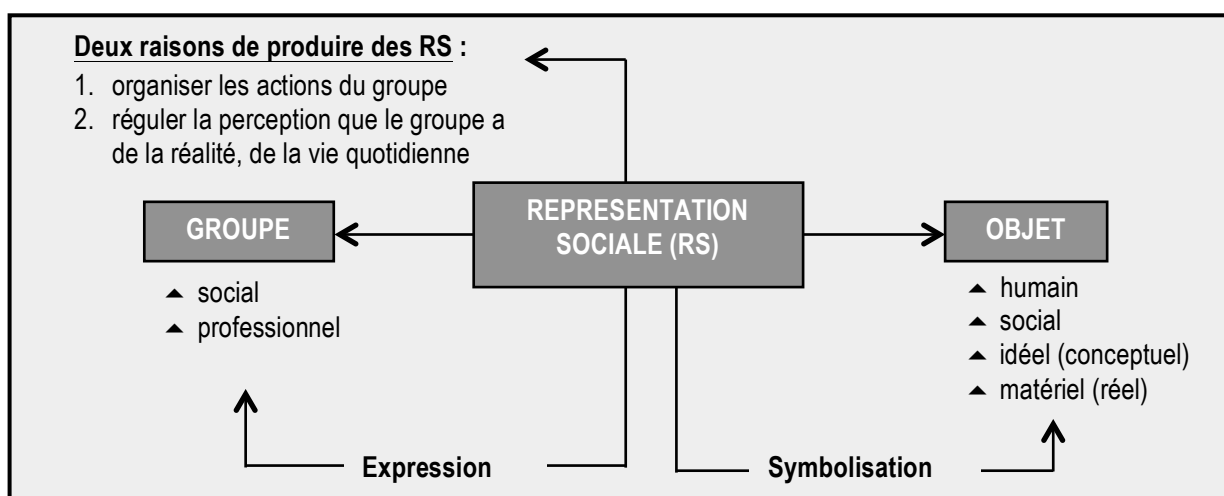


Figure 9 : Groupe, représentation sociale et objet : éléments de définition.

Nous avons donc matérialisé ce qu'est la représentation sociale en élaborant le triptyque « Groupe – Représentation Sociale (RS) – Objet ». Nous avons spécifié sur quels types d'objets (humain, social, idéal, matériel) et sur quels groupes (sociaux, professionnels), les individus peu-

⁷³ Les représentations sociales sont conçues à l'intérieur d'un environnement social particulier (*hic et nunc*). Elles doivent donc systématiquement être contextualisées : 1. « *le contexte immédiat* tout d'abord, [...] la nature et les constituants de la situation dans laquelle est produite la représentation. Dans la plupart des cas, les représentations sont observées et connues à travers des productions discursives ; 2. [...] *le contexte social global* ensuite, c'est-à-dire [...] le contexte idéologique (lié à l'histoire du groupe) et la place occupée par l'individu ou le groupe concerné dans le système social » (Abric & Guimelli, 1998, p. 25).

-vent avoir une représentation sociale. Nous avons ensuite élaboré la rubrique « Deux raisons de produire des RS » pour prendre en compte les dires de Moliner (1998), Jodelet (2003a) et Moscovici (1984). Nous avons enfin reproduit deux ramifications (« *Symbolisation* » et « *Expression* ») de part et d'autre de l'encadré « Représentation Sociale » pour prendre également en considération les argumentaires des mêmes trois auteurs. Les représentations sociales sont dans un rapport de « symbolisation » avec l'objet pour mieux l'interpréter (les groupes donnent du sens à l'objet de la représentation), et dans un rapport « d'expression » avec le groupe pour mieux organiser ses actions et réguler sa perception sur la réalité (les groupes communiquent sur l'objet de la représentation).

4.1.2. Conditions d'émergence des représentations sociales

Qu'est-ce qui conditionne un objet pour qu'il soit un objet de représentation ? D'après Moscovici (1976), trois conditions doivent être requises pour que les individus élaborent collectivement la représentation d'un objet :

1. la dispersion de l'information : Face à un objet nouveau, les groupes « capturent » de l'information dans la connaissance scientifique et dans les médias, mais ils n'arrivent pas à se constituer un savoir de sens commun sur cet objet ; l'information disponible est trop éparpillée et trop déformée (voir : Moscovici, 1976, pp. 248-249)
2. la focalisation des groupes : Face à un objet nouveau, les groupes le perçoivent en fonction des informations qu'ils ont et des enjeux qui s'y rattachent ; ils n'ont pas une vision globale de l'objet, elle diffère selon les groupes (voir : *Ibid.*, p. 250)
3. la pression à l'inférence : Face à un objet nouveau et à un déficit d'informations pour le cerner, les groupes usent d'alternatives pour détenir un discours cohérent sur l'objet ; ils retravaillent les informations qu'ils possèdent pour se positionner et pour donner leurs points de vue sur l'objet (voir : *Ibid.*, pp. 251-252).

Quelques années plus tard, alors que se développent de nombreuses contributions dans le domaine des représentations sociales, d'autres chercheurs ont précisé les critères pour définir un objet de représentation (Moliner, 1993a, 1996 ; Moliner, Rateau, & Cohen-Scali, 2002) :

1. les caractéristiques de l'objet : L'objet de représentation doit être polymorphe (*c.-à-d.* qu'il doit apparaître dans la société sous différentes formes) et il doit être important aux yeux des membres du groupe (ils doivent vouloir le maîtriser)
2. les caractéristiques du groupe : Les représentations sociales sont « collectivement produites et engendrées » (Moscovici, 1976) donc, il faut que les individus communiquent entre eux
3. les enjeux : Les individus communiqueront à propos d'un objet de représentation surtout s'il est une source d'enjeux pour eux. Cet enjeu peut être soit identitaire, soit en lien avec la cohésion sociale. Dans le premier cas, il touche au maintien et à la défense de l'identité (sociale ou professionnelle) du groupe (social ou professionnel). Dans le second cas, lorsque le groupe préexiste, mais qu'il est confronté à un objet nouveau ou étranger, la cohésion sociale peut être un moyen pour maintenir une vision commune du groupe alors

que sa configuration « structurelle » est remise en question (lien avec le mécanisme de la pression à l'inférence de Moscovici, 1976).

4. la dynamique sociale (lien avec la focalisation des groupes) : Si un objet a cette valeur d'enjeu pour le groupe, il l'est aussi pour d'autres groupes. Lorsque Moscovici (1976) et Jodelet (2003b) mentionnent qu'une représentation sociale est nécessairement une représentation d'un objet pour un groupe, il faut aussi « placer cet objet au centre d'une interaction sociale » (Moliner, 1993a, p.11) en confrontation et en opposition avec d'autres groupes.
5. l'absence d'orthodoxie : Dans un système orthodoxe (Deconchy, 2003), « les connaissances ne sont pas élaborées collectivement puisque des instances régulatrices contrôlent la diffusion et la validité des informations relatives à l'objet » (Moliner, & al., 2002, p. 31). Par exemple, dans des groupes sectaires ou dogmatiques, l'émergence de représentations sociales est quasiment impossible, car il y a un contrôle et une régulation systématiques des conduites et des communications entre les individus.

Nous pensons que toutes ces conditions sont réunies dans le cadre de notre recherche qui a pour volonté d'étudier ces deux objets de représentation :

- l'informatique (dans le cadre de l'école élémentaire et de la vie quotidienne)
- le métier d'enseignant à l'école élémentaire.

Mais, pour justifier et pour matérialiser chacun de ces critères, nous avons élaboré le tableau ci-après (Figure n°10). Comme un objet de représentation émerge à l'intérieur d'un contexte social bien particulier⁷³, nous renvoyons le lecteur au chapitre précédent afin de saisir les propos mis en exergue dans ce tableau et aux dires de Jodelet (2003a) pour comprendre l'importance d'avoir cerné nos deux objets de représentation. « Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres » (p. 368).

	OBJET DE REPRESENTATION N°1 « L'INFORMATIQUE »	OBJET DE REPRESENTATION N°2 « LE METIER D'ENSEIGNANT A L'ECOLE ELEMENTAIRE »
1 - CARACTERISTIQUES DE L'OBJET	L'informatique est un objet polymorphe, car il possède plusieurs facettes : informatique et internet au travail, dans la vie quotidienne, dans le noyau familial, entre amis, etc.	Le métier d'enseignant au Primaire est par nature composite, car il regroupe plusieurs statuts et que les enseignants exercent leur fonction devant un public d'enfants très large (entre 3 et 11 ans)
2 - CARACTERISTIQUES DU GROUPE	Les informations à propos des TICE à l'école sont assez nombreuses via les instructions officielles ou les médias pour que les enseignants et les futurs PE aient matière à échanger dessus (attitude positive, négative ou neutre).	Les enseignants ont l'occasion de discuter de leur métier lors de temps formels (projets de cycle/d'école, etc.) et informels. Les futurs PE ont des échanges entre eux à travers des travaux collectifs et les stages d'observation dans les classes.

3 - ENJEUX (LIEN AVEC LA PRESSION A L'INFERENCE)	L'introduction du B2i « école » a nécessairement généré une pression pour les enseignants, constituant pour eux un enjeu, une menace, une contrainte, etc.	Les futurs PE et les enseignants en poste trouvent certaines spécificités dans leur (futur) métier. Ceci génère chez eux un enjeu identitaire fort au sein des centres de formation IUFM-CFP.
4 - DYNAMIQUE SOCIALE (LIEN AVEC LA FOCALISATION DES GROUPES)	Il y a des individus qui ont un rapport positif vs négatif avec l'informatique (technophiles vs technophobes), comme il y a ceux qui veulent travailler les compétences du B2i « école » et ceux n'y accordent que peu d'importance (voire pas du tout).	On comprend cet enjeu identitaire à travers le particularisme que les (futurs) enseignants entretiennent vis-à-vis d'autres enseignants (collège, lycée) et à travers les décalages qu'ils perçoivent entre le temps prescrit par la société (parents, État, IEN) et le temps réel.
5 - ABSENCE D'ORTHODOXIE (LIEN AVEC LA DISPERSION DE L'INFORMATION)	Même si l'institution scolaire encourage d'enseigner avec les TIC, chaque (futur) professeur a sa marge de liberté pédagogique pour utiliser, avec les moyens matériels-humains-financiers dont il dispose, l'informatique et Internet à l'école.	Même si encore une fois l'institution scolaire régleme les missions et les compétences professionnelles d'un enseignant au Primaire, chaque (futur) enseignant dispose d'une marge de liberté pour appliquer ces injonctions officielles dans le cadre de sa classe.

Figure 10 : Application des cinq critères pour définir un objet de représentation (Moliner, 1993, 1996 ; Moliner, Rateau, Cohen-Scali, 2002) dans le cadre de notre recherche.

La figure n°11 dispose de la nouvelle rubrique « Cinq conditions pour créer des RS » (les critères requis) pour que les individus fabriquent un objet de représentation :

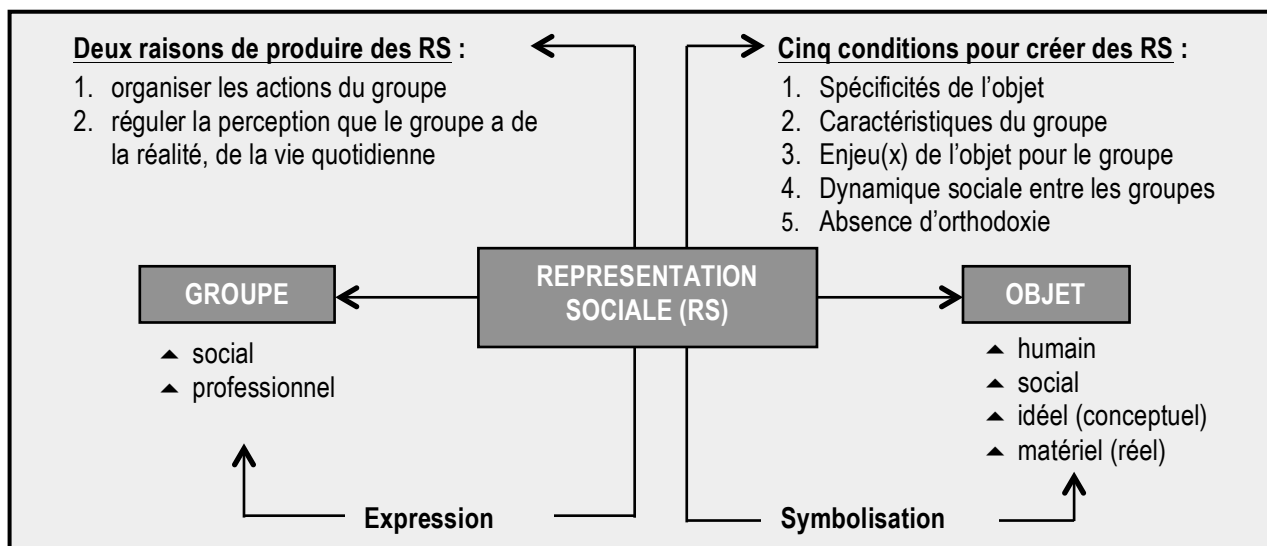


Figure 11 : Groupe, représentation sociale et objet : cinq critères pour définir un objet de représentation.

4.1.3. Processus générateurs des représentations sociales

Deux processus conditionnent la mise en œuvre de représentations sociales. Il s'agit de l'objectivation et de l'ancrage (Moscovici, 1976). Ils « rendent compte de la façon dont le social transforme une connaissance [objectivation] en représentation et de la façon dont cette représentation transforme le social [ancrage] » (Jodelet, 2003a, p. 373).

4.1.3.1. Objectivation : rendre concret l'abstrait

Objectiver, c'est rendre « concret qui est abstrait » (p. 20) nous disent Palmonari et Doise (1986). Ce processus permet de transformer des connaissances impalpables et théoriques en images compréhensibles, concrètes et évidentes pour un groupe. En effectuant cette décentralisation, les connaissances issues de la connaissance scientifique sont « traduites » dans une connaissance de sens commun (voir : Moscovici, 1976, pp. 107-110).

Ce mécanisme se déroule en trois étapes successives :

1. Sélectionner et décontextualiser les informations : Les informations possédées sur un objet sont triées en fonction des filtres normatifs et culturels que le groupe possède. Dans cette sélection d'informations, « trois effets peuvent affecter plus ou moins fortement la constitution des contenus représentationnels : la *distorsion* par laquelle les attributs de l'objet représenté sont présents, mais accentués ou minorés de façon spécifique, la *supplémentation* qui attribue un supplément de signification à l'objet ou la *défalcation* qui correspond à la suppression de certaines de ses caractéristiques » (Piasser, 1999, p. 86). Les informations ainsi sélectionnées deviennent la propriété du groupe c'est-à-dire qu'elles n'appartiennent plus au champ spécifique et expert dont elles sont issues.
2. Structurer le « modèle figuratif » (voir : Moscovici, 1976, pp. 122-126) : L'étape n°1 conduit naturellement à la formation d'un modèle figuratif (MF), qui est le noyau essentiel de la représentation sociale. Il s'agit d'un agencement d'éléments cohérents et facilement mobilisables par le groupe sur un objet. Le MF évacue ici les aspects les plus conflictuels de la représentation.
3. Naturaliser les éléments du MF : Les éléments du MF deviennent après des images concrètes, de « véritables catégories du langage et de l'entendement » (Moscovici, 1976, p. 240). « Tenu pour acquis, il [le MF] intègre les éléments de la science dans une réalité de sens commun » (Jodelet, 2003a, p. 375) pour pouvoir interpréter l'environnement social qui entoure les groupes.

4.1.3.2. Ancrage : compléter un « déjà-là pensé » opérant

L'ancrage désigne le processus par lequel de nouveaux éléments représentationnels s'incorporent dans un système de pensée préexistant et déjà opérant ou d'après une expression de Jodelet (2003a) dans « un déjà-là pensé » (p. 381) que les groupes se sont constitués (voir : Moscovici, 1976, pp.170-173). « De même qu'elle ne vient pas de rien, la représentation ne s'inscrit pas sur une table rase. Elle rencontre toujours un déjà-là pensé, latent ou manifeste » (Jodelet, 2003a, p. 381) que le groupe possède. C'est l'ancrage qui permet d'intégrer « le nouveau dans l'ancien et de rendre familier ce qui est étrange » (Gigling & Rateau, 1999, p. 64).

Le processus d'ancrage se décompose également en trois phases successives :

1. Construire un réseau de significations (ancrage en amont de la formation de représentations sociales, voir : Jodelet, 2003b, p. 73) : Les groupes assignent du sens sur un nouvel objet de représentation, c.-à-d. qu'en fonction des valeurs, des attitudes et des normes partagées par le groupe, ils se construisent un réseau de significations sur l'objet de la représentation. « C'est ce système de normes et de valeurs préétabli qui va à la fois évaluer l'enjeu et l'intérêt du nouvel objet et façonner son devenir

dans l'univers cognitif partagé par les membres du groupe » (Gigling & Rateau, 1999, p. 64).

2. Compléter le système d'interprétation opérant du groupe (ancrage en aval de la formation de représentations sociale, voir : Jodelet, 2003b, p. 73) : En rendant concret l'abstrait, l'ancrage confère ici une valeur fonctionnelle (une utilité) à la représentation et à son objet. Il sert de médiation entre les membres du groupe, mais aussi entre l'individu et son environnement.
3. Créer une grille de lecture pour comprendre la réalité, la vie quotidienne : Cette dernière phase est le résultat de la « domestication », par les groupes, de l'étrange et de la nouveauté. « La nouveauté intégrée devient alors un nouvel instrument d'analyse du réel pouvant s'ajouter à ceux qui existaient [déjà] » (Bouyssières, 1992, p. 41).

La figure n°12 dispose désormais d'une nouvelle rubrique, « Deux processus générateurs de RS ».

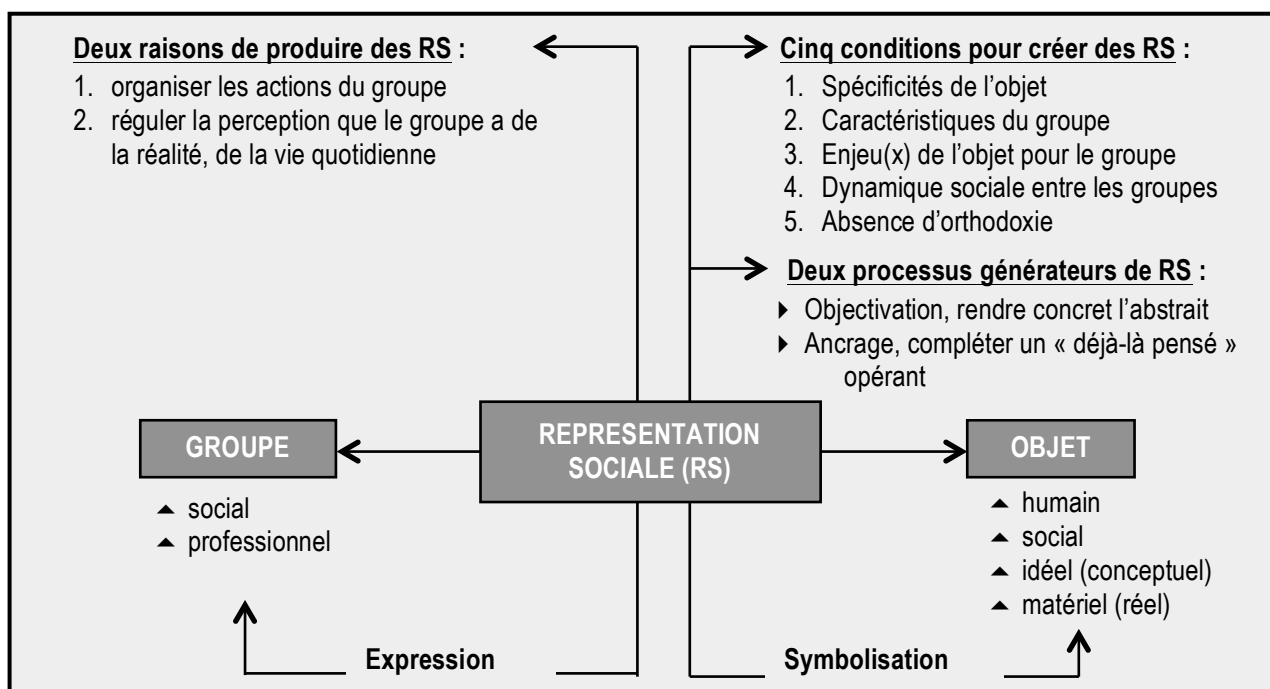


Figure 12 : Groupe, représentations sociales et objet : deux processus générateurs de représentations.

En outre, pour Jodelet (2003a), il existe un rapport dialectique et particulier dans l'ancrage, « une dualité parfois surprenante » (p. 381). Les groupes qui construisent les représentations sociales manient avec habileté la tendance à « ranger » la nouveauté dans leurs systèmes de représentation déjà établis et la tendance à pouvoir le modifier et même à en créer. Les représentations sociales sont donc par nature « aussi bien innovantes que rigides, mouvantes que rémanentes, et ce parfois à l'intérieur d'un même système » (p. 381). Nous reviendrons sur ce rapport dialectique des représentations sociales quand nous développerons l'hypothèse de la polyphasie cognitive (Partie « Hypothèse de la polyphasie cognitive : nous sommes tous polyglottes », p. 104) et le rapport avec les pratiques sociales (Partie « Représentations et pratiques », p. 107).

Quoi qu'il en soit, et pour en revenir aux processus générateurs de représentations, Moscovici (1976) indique ceci : « en un mot comme en dix, l'objectivation transfère la science dans le domaine de l'*être* et l'ancrage la délimite dans celui du *faire* pour contourner l'interdit de la communication. Dans les deux cas, il y a justification ; on approche la science parce que ses concepts sont censés refléter le milieu objectif, ou parce qu'ils peuvent servir » (p.171).

4.1.4. Fonctions des représentations sociales

Les représentations sociales disposent de quatre fonctions bien caractéristiques :

1. Fonction cognitive : Savoir pratique de sens commun, les représentations sociales sont une grille de lecture pour que les groupes comprennent et interprètent leur environnement, qu'il soit physique ou social. « Tout se passe comme si, pour vivre ensemble, pour communiquer entre eux de façon adéquate, pour résoudre leurs problèmes habituels, les gens ne pouvaient pas tout simplement jouer le jeu de la science. Ils en retiennent le contenu, mais en modifient la forme et les règles. Ils doivent le changer en jeu du sens commun, avec tout ce que cela présuppose de pensée et de langages propres » (Moscovici & Hewstone, 2003, pp. 545-546).
2. Fonction d'orientation des conduites, des comportements et des pratiques : Dans un groupe, tous les membres ne vivent pas indubitablement les mêmes expériences au même moment. En revanche, les expériences accumulées au sein du groupe permettent à ses membres d'orienter plus économiquement leurs actions, lorsqu'ils sont face à de l'étrangeté ou à de la nouveauté. Les représentations sociales interviennent dans la définition de la finalité des actions. Mais, les représentations sociales sont également prescriptives, car elles définissent ce qui est licite et tolérable de faire et de dire dans un contexte social déterminé. Enfin, les représentations sociales guident les comportements des individus, puisqu'elles filtrent les informations afin que la réalité corresponde aux attentes du groupe. « La représentation précède et détermine l'interaction » (Ratinaud, 2003a, p. 94).
3. Fonction justificatrice : Les membres d'un groupe se servent des représentations sociales pour expliquer et justifier leurs actions (qu'il s'agisse d'actions qu'ils vont entreprendre ou qu'ils ont déjà effectuées). En le faisant, elles ont « pour fonction de pérenniser et de justifier la différenciation sociale, elle peut [...] viser la discrimination ou le maintien d'une distance sociale entre les groupes concernés » (Abric, 2003e, p. 18).
5. Fonction identitaire : Les représentations sociales aident à définir et à sauvegarder l'identité et la cohésion du groupe. En se comparant à d'autres groupes environnants, les individus ont tendance à surévaluer certaines caractéristiques de leurs identités (qu'elle soit personnelle, sociale ou professionnelle) pour garder une image positive de leur groupe d'appartenance (lien avec le phénomène de biais pro-endogroupe). Elles ont par ailleurs « un rôle important dans le *contrôle social* exercé par la collectivité sur chacun de ses membres, en particulier dans les processus de socialisation » (Abric, 2003e, p. 16).

L'encadré « Quatre fonctions essentielles des RS » est donc ajouté dans la figure ci-après n°13. Ceci « clôture » l'élaboration des éléments de repère, à l'instar des pièces d'un puzzle qui ont été reconstituées pour disposer de l'image d'origine, sur le concept de représentations sociales.

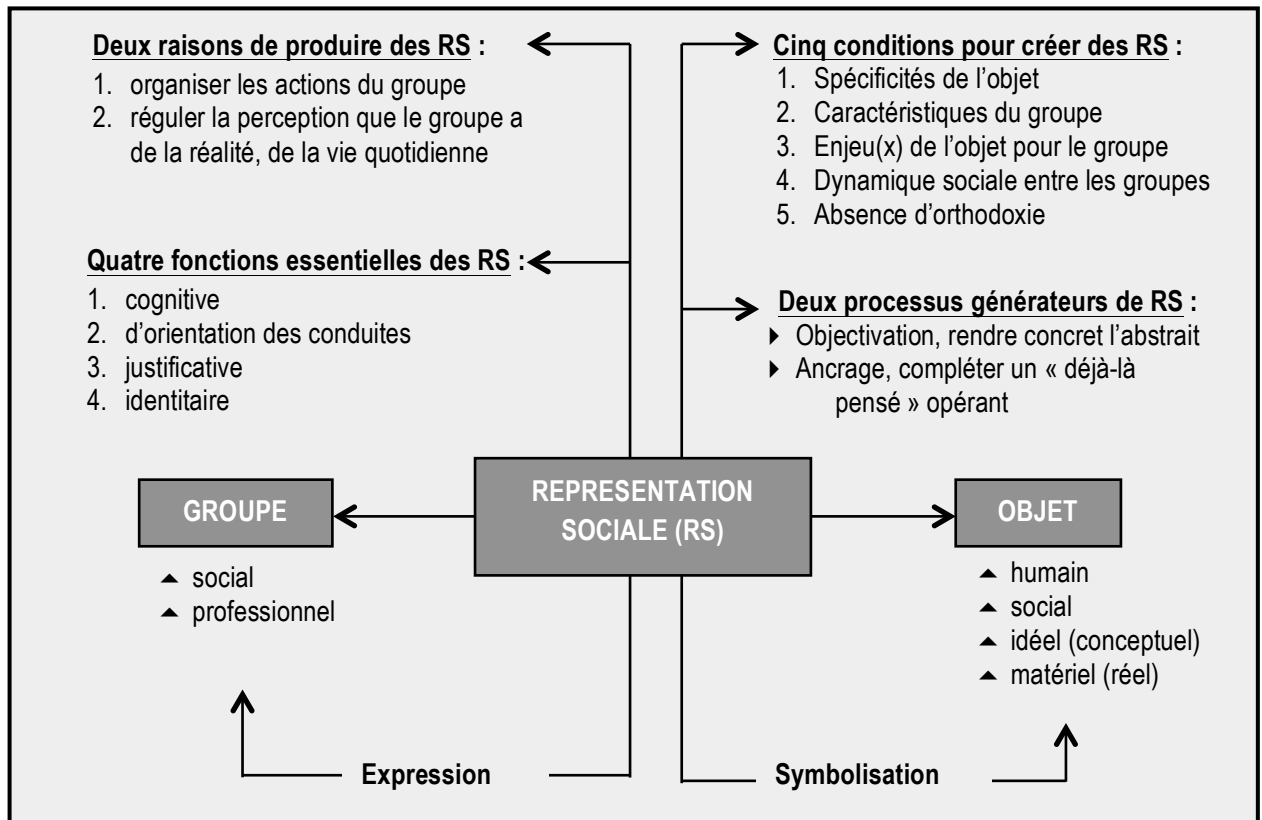


Figure 13 : Groupe, représentation sociale et objet : éléments de repère pour comprendre le concept de représentations sociales.

Après avoir abordé différents éléments constitutifs des représentations sociales, nous devons maintenant dire sur quelles assises ou sur quels courants théoriques nous pouvons nous appuyer pour étudier, dans le cadre de recherches, les représentations sociales.

4.2. APPROCHES THEORIQUES SUR LES REPRESENTATIONS SOCIALES

Ces quarante dernières années, de nombreux travaux ont enrichi la théorie des représentations sociales à la suite de la thèse de Doctorat d'État ès Lettres de Moscovici (1976). Deux courants théoriques de langue française se sont distingués :

- ✎ la théorie du Noyau Central (NC), couramment appelée « l'école d'Aix » (Aix-en-Provence, France)
- ✎ la théorie des principes générateurs de prises de position, communément désignée « l'école Genevoise » ou « l'école lémanique » (Suisse).

Nous allons décrire chacun de ces courants de pensée. Après, il faut indiquer qu'il est tout à fait possible de les combiner. D'ailleurs, nous avons l'intention de mêler dans notre recherche les méthodologies de recueil des représentations sociales telles qu'elles les préconisent. Notre travail relève donc de ces deux approches théoriques.

4.2.1. Théorie du noyau central

Cette première orientation théorique envisage les représentations sociales, rappelons-le, comme « un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation » (Abric, 2003c, p. 206).

Les tenants de cette approche cherchent à mettre en évidence quelle est l'organisation de la représentation sociale *c.-à-d.* à déterminer quels sont les éléments centraux et les éléments périphériques de la représentation. Cette structure provient du fait que tous ces éléments entretiennent entre eux des relations déterminant leur signification et leur place dans la représentation. C'est pour cette raison que l'ensemble des chercheurs, qui œuvrent dans le domaine des représentations sociales, parle ici d' « approche structurale ».

4.2.1.1. Origines de la notion de centralité et de noyau central

« L'idée de centralité, comme celle de noyau, n'est pas nouvelle » (p. 19) nous indique Abric (2003e) dans un de ses écrits. Cette première orientation théorique reprend, entre autres, la notion de « modèle figuratif » (MF), imaginée par Moscovici en 1961 (pp. 122-126). Pour cet auteur, le MF (ou « noyau figuratif », NF) est le résultat de trois opérations successives :

1. Les individus sélectionnent d'abord certaines informations sur l'objet de la représentation : « la conception scientifique est confrontée à des systèmes de valeurs et un choix est opéré parmi ses éléments » (Moscovici, 1976, p. 126) ;
2. Les individus attribuent à ces quelques éléments (ainsi naturalisés, dissociés de leur contexte original) un statut d'évidence, qui par voie de conséquence produit la création du NF ou du MF : « ces termes réunis en un modèle sont identifiés par le groupe social à une réalité objective. Cette « naturalisation » confère à la représentation sociale un statut d'évidence » (*Ibid.*, p. 126) ;
3. Les individus utilisent enfin ce MF ou NF, pour interpréter et catégoriser les nouvelles informations. Il s'agit d'un noyau simple, concret, imagé et cohérent avec la culture et les normes sociales du groupe : « La conjonction de deux mouvements, celui de la généralisation collective de l'usage et celui de l'expression immédiate des phénomènes concrets, permet à la représentation de devenir un cadre cognitif stable et d'orienter les perceptions ou les jugements sur le comportement ou les rapports interindividuels [...]. Chemin faisant, elle [« copie » de la théorie scientifique] devient aussi un instrument propre à catégoriser les personnes et les comportements » (*Ibid.*, p. 124 et p. 126).

Les notions de centralité et de noyau structurant, à l'œuvre dans la théorie du NC, proviennent également d'autres travaux de recherche, qui traitent du phénomène de perception sociale. Tout d'abord, Abric s'est inspiré d'un des premiers écrits d'Heider (1927) sur les phénomènes d'attribution (causale, interne, externe). « Les gens ont tendance à attribuer les événements qui surviennent dans leur environnement à des noyaux unitaires, conditionnés de façon interne, et qui sont, en quelque sorte, les centres de la texture causale du monde » (Heider, 1927 – cité par Abric, 2003b, p. 19). Pour le dire autrement, afin de comprendre le monde qui les entoure, les groupes se focalisent sur certains éléments parmi tous les stimuli qui composent leur

réalité. Ces « fameux » éléments sont « bien des éléments centraux, constitutifs semble-t-il de la pensée sociale » (*Ibid.*, p. 20).

Par la suite, Abric s'est intéressé aux travaux d'Asch (1946), car ce dernier a mis en évidence l'« effet de primauté » dans une célèbre expérience qui traite de la formation des impressions sur autrui. Il a constaté que les premières informations, sur une personne, influencent le sens attribué aux informations suivantes. Par exemple, apprendre en premier d'un individu qu'il est « *intelligent* » nous conduit à interpréter la caractéristique « obstiné » de façon positive (*il a de la suite dans les idées*). En revanche, entendre en premier, à propos de ce même individu, qu'il « *envieux* » nous conduit à interpréter la même caractéristique « obstiné » comme manière négative (*il est borné*). Cette expérience sur les traits de personnalité démontre que des caractéristiques en apparence isolées deviennent « solidaires » *c.-à-d.* que la perception d'un individu se fait naturellement autour de certains éléments centraux et déterminants.

4.2.1.2. Cadre général sur la théorie du noyau central

La théorie du noyau central (NC) est proposée dès 1976 par Abric dans sa thèse de doctorat d'État ès Lettres. L'hypothèse qu'il avance est que « *toute représentation sociale est organisée autour d'un noyau central*. Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation, car c'est lui qui détermine à la fois la signification et l'organisation de la représentation » (Abric, 2003c, p. 215). Ce qui est donc considéré comme nouveau dans la théorie d'Abric (1976), c'est la « position-clé » occupée par ce NC dans la structure de la représentation sociale. Dans la littérature, nous avons retrouvé quelquefois, à la place de l'expression NC, celle de « noyau structurant ».

Quoi qu'il en soit, cette hypothèse du NC est lourde de conséquences pour la théorie des représentations sociales. *Ipsa facto*, étudier la représentation sociale ou professionnelle d'un objet pour un groupe, c'est chercher ici « son contenu, d'une part (informations et attitudes pour utiliser les termes de Moscovici), son organisation, c'est-à-dire sa structure interne (le champ de la représentation pour Moscovici), d'autre part. Ce n'est donc pas uniquement le contenu en lui-même, mais l'organisation de ce contenu qui doit être recherchée » (Abric, 2003f, p. 61).

Un chercheur qui désire opérationnaliser la théorie du NC doit agencer sa recherche en trois temps. Il faut d'abord repérer le contenu de la représentation. Pour cela, il doit étudier les relations qui existent entre les éléments de la représentation, leur importance relative et leur hiérarchie. Et puis, il faut déterminer le contenu du noyau central (voir : Abric, 2003c, p. 60). Nous reviendrons sur l'approche opératoire qui est privilégiée dans le chapitre 5 – « Méthodologies pour étudier les représentations sociales », p. 145).

4.2.1.3. Éléments centraux de la représentation : caractéristiques et fonctions

Le système central⁷⁴ d'une représentation sociale a certaines caractéristiques. Il est composé d'un petit nombre d'éléments cognitifs et normatifs qui sont fortement connexes et résistants à la fois au changement, à la nouveauté et à l'innovation. Ces éléments dits « centraux » ont cette propriété d'être très stables et non négociables. En fait, les individus ne remettent jamais en question et n'acceptent pas que les éléments centraux soient supprimés, enlevés du NC⁷⁵. Si cette situation tend à se produire, le groupe change son réseau de significations sur la représentation sociale *c.-à-d.* l'intégralité de la représentation sur l'objet.

Cette forte stabilité des éléments du NC résulte de deux fonctions :

- une fonction génératrice : « Il est l'élément par lequel se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation. Il est ce par quoi ces éléments prennent un sens, une valence » (Abric, 2003c, p. 215).
- une fonction organisatrice : « C'est le noyau central qui détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation » (*Ibid.*, p. 215).

Comment s'élabore ce noyau central ? Les éléments centraux sont déterminés « d'une part, par la nature de l'objet représenté⁷⁶, d'autre part par la relation que le sujet – le groupe – entretient avec l'objet⁷⁶, enfin par les systèmes de valeurs et de normes sociales⁷⁶ qui constituent l'environnement idéologique du moment et du groupe » (Abric, 2003e, p. 23). Attardons-nous un instant sur les éléments qui composent cette citation d'Abric. Nous avons déjà vu ce qui caractérise les objets de représentation (Partie « Conditions d'émergence des représentations sociales », p. 72). Après, la relation « sujet (groupe) / objet » est comprise ici à travers les expériences que les individus ont à l'égard de l'objet de représentation. Ces expériences se produisent dans le cadre de contextes sociologique, historique, idéologique, psychosociologique, psychologique, *etc.* Le NC tient donc le rôle de mémoire collective pour le groupe, « la base commune, collectivement partagée des représentations sociales » (Abric, 1994, p. 78).

⁷⁴ Roussiau et Bonardi (2001a) apportent des éclairages sur les termes que les chercheurs ont l'habitude d'employer à propos de la théorie du noyau central : système central, noyau central, zone centrale. « Par système, on entend le plus souvent un ensemble d'éléments qui s'articulent et interagissent entre eux, mais également avec leur environnement. [...] Si l'on accorde [...] au centre d'une représentation une dimension fonctionnelle, il est manifeste que ce centre est mieux décrit par l'étiquette de système central que par celle de noyau ou de zone. Il est alors question d'un modèle explicatif qui décrit les éléments, les rapports qu'ils entretiennent entre eux, et permet de prévoir le fonctionnement de la représentation [...]. Cependant, le terme de noyau central demeure et tient lieu de terme générique à une théorisation qui traite pour lors tant de la structure que de la dynamique » (p. 120).

⁷⁵ Les cognitions centrales sont « indissociables car symboles de l'objet et structurantes des savoirs qui s'y rapportent. Mettre en cause ces cognitions, les contredire, c'est prendre le risque de déstructurer la représentation sociale [...]. C'est par le processus de réfutation que les individus protègent leurs représentations du monde » (Moliner, 1996, p. 65).

⁷⁶ Nous soulignons.

Enfin, le système de valeurs et de normes sociales coïncide avec le système normatif de fonctionnement du groupe. Ici, Abric ouvre en définitive « une brèche non cognitive qui permet de relier le cœur des représentations à des paramètres relevant plus directement du fonctionnement social (*cf.* la normativité et les problèmes de dynamique [...]) (Roussiau & Bonardi, 2001a, p.121). En produisant cette homogénéisation du regard porté sur l'objet par le groupe, le système central génère définitivement un « *consensus* à travers lesquels se reconnaissent les membres » (Piasser, 1999, p. 89).

4.2.1.4. Éléments périphériques de la représentation : spécificités et fonctions

Le système périphérique est le complément indispensable du système central, dont il dépend. Il est composé d'éléments plus souples, plus évolutifs, mais aussi plus sensibles au contexte immédiat, aux expériences et aux histoires individuelles des membres du groupe⁷⁷. Ces éléments dits « périphériques » servent « de zone tampon entre une réalité qui la met en cause, et un noyau central qui ne doit pas changer facilement » (Flament, 2003a, p. 230). Autrement dit, ils sont là pour absorber les désaccords entre la réalité que les groupes perçoivent et la représentation qu'ils ont de l'objet. Résultat, le système central de la représentation garde une (relative) stabilité. Enfin, la mise en cause d'un élément périphérique n'empêchera pas ici pas les individus de reconnaître l'objet de la représentation (voir : Moliner, 1988b septembre-octobre, 1993b).

Les éléments du système périphérique possèdent quatre fonctions bien spécifiques :

1. Fonction de concrétisation : Les éléments périphériques sont « directement dépendants du contexte, ils résultent de l'ancrage de la représentation dans la réalité et permettent son habillage en des termes concrets, immédiatement compréhensibles [par les individus] » (Abric, 2003e, p. 25). Par conséquent, nous pouvons dire qu'ils sont l'interface opérationnelle entre le NC (teinté d'abstraction et de généralité) et la réalité.
2. Fonction de régulation et d'adaptation : Les éléments périphériques sont plus souples que le NC, donc ils permettent d'adapter la représentation sociale aux évolutions du contexte⁷⁸. « Ils constituent l'aspect mouvant et évolutif de la représentation » (*Ibid.*, p. 25).
3. Fonction de défense : Très proche de la fonction précédente (au point quelquefois de ne pas apparaître comme une fonction à part entière), le système périphérique fonctionne comme un « pare-choc » (Flament, 1987, p. 146) pour défendre les éléments centraux de la représentation⁷⁹.
4. Fonction prescriptive : Les éléments périphériques « indiquent, de façon parfois très spécifique ce qui est *normal* (et par contraste, ce qui ne l'est pas), et donc, ce qu'il faut faire comprendre, mémoriser. [...] [ils] permettent à la représentation de fonctionner

⁷⁷ « Chacun peut donc ainsi, *via* le système périphérique, inscrire dans une représentation son histoire, son vécu, sa personnalité, et y apporter, ce faisant, une certaine hétérogénéité, ce qui permettra aussi bien des pratiques [éventuellement déviantes] que des discours originaux » (Roussiau & Bonardi, 2001a, p. 124).

⁷⁸ « Peuvent être intégrées dans la périphérie de la représentation telle ou telle information nouvelle, telle ou telle transformation de l'environnement. Des éléments susceptibles de remettre en cause les fondements de la représentation pourront ainsi être intégrés, soit en leur donnant un statut mineur, soit en les réinterprétant dans le sens de la signification centrale » (Abric, 2003e, p. 26).

⁷⁹ Flament (1987) compare cette propriété des éléments périphériques à défendre le NC à un « pare-choc d'une voiture : il protège, en cas de nécessité, les parties essentielles de la voiture, mais il peut être cabossé » (p. 146).

économiquement, sans qu'il soit besoin, à chaque instant, d'analyser la situation par rapport au principe organisateur qu'est le noyau central » (Flament, 2003a, p. 229). Avec cette dernière fonction, les éléments périphériques constituent la partie opératoire et opérationnelle de la représentation sociale.

Avant d'ajouter certaines remarques sur la théorie du NC, nous allons synthétiser l'ensemble des connaissances que nous venons de présenter. C'est pourquoi nous avons reproduit, à l'identique, ce tableau qu'Abric (1994) fournit dans un de ses écrits (p. 80).

SYSTEME CENTRAL	SYSTEME PERIPHERIQUE
- Lié à la mémoire collective et à l'histoire du groupe	- Permet l'intégration des expériences et histoires individuelles
- Consensuel : - Définit l'homogénéité du groupe	- Supporte l'hétérogénéité du groupe
- Stable - Cohérent - Rigide	- Souple - Supporte les contradictions
- Résiste au changement	- Evolutif
- Peu sensible au contexte immédiat	- Sensible au contexte immédiat
<u>Fonctions :</u> - Génère la signification de la représentation - Détermine son organisation	<u>Fonctions :</u> - Permet l'adaptation à la réalité concrète - Permet la différenciation du contenu ⁸⁰ - Protège le système central

Figure 14 : Caractéristiques du système central et du système périphérique d'une représentation sociale – d'après Abric (1994).

4.2.1.5. Autres développements sur la théorie du noyau central

Nous avons regroupé ici différents commentaires de chercheurs qui visent à compléter, à justifier ou à questionner les fondements de la théorie du NC.

Nous allons tout d'abord compléter cette théorie en nous référant à la classification des éléments de la représentation produite par Flament et Rouquette (2003). Dans le système central, ils distinguent dans la famille des éléments centraux les « *éléments prioritaires* » et les « *éléments adjoints* », « les premiers ayant un caractère totalement inconditionnel tandis que les seconds reçoivent leur nom du fait qu'ils prennent leur valeur par adjonction aux premiers » (pp. 24-25). De la même manière, dans le système périphérique, certains éléments peuvent être rendus saillants au point de devenir des éléments centraux. « ... on parle d'éléments « *suractivés* », par opposition aux éléments périphériques « *normaux* » (Ibid., p. 25).

Si l'on prend maintenant en compte les propriétés du système central, « deux représentations seront radicalement différentes si, et seulement si, elles n'ont pas le même noyau central »

⁸⁰ Cette fonction (voir la note 77 sur les possibles modulations interindividuelles dans le système périphérique) n'apparaît plus, dans les écrits d'Abric, en tant que fonction après 1994 (voir : Abric 2003c, pp. 25-27).

(Rouquette & Rateau, 1998, p. 36). La théorie du NC permet de prévoir que si un élément du NC est touché, la représentation sociale de l'objet concerné est transformée. Moliner (1988, octobre-novembre) en a fait la démonstration expérimentale dans une recherche sur la représentation sociale du groupe idéal. La mise en cause d'un élément du NC entraîne le rejet de la représentation étudiée dans le cadre de son étude (*un groupe égalitaire ne peut pas être hiérarchisé*). Cependant, Bataille & Mias (2001, 2002) qui ont reproduit cette recherche sur la représentation du groupe idéal, ont été amenés à réfuter (au sens poppérien du terme) l'argumentaire de Moliner. Effectivement, dans le cadre de la 6^e Conférence Internationale sur les Représentations Sociales de Stirling, ces auteurs ont présenté en 2002 des résultats qui montrent « l'intérêt de la distinction entre représentation sociale et représentation professionnelle⁸¹ dans la structure et la dynamique des représentations ». Différentes études (Bataille & Ratinaud, 2004 ; Lac & Ratinaud, 2005 ; Netto, 2010a ; Ratinaud, 2003a), qui comparent la structure et l'organisation de représentations, montrent que les éléments centraux peuvent tout à fait varier en fonction des contextes d'évocation⁸¹ dans lesquels nous pouvons demander aux sujets de répondre. « L'organisation du contenu, plus que le contenu lui-même, est importante pour la comparaison des représentations sociales. Le noyau central a une dimension surtout qualitative : la centralité d'un élément n'est pas repérée par sa présence importante, mais par le sens qu'il donne à la représentation » (Ratinaud, 2003a, p. 96).

En se confrontant aux pratiques sociales, les groupes peuvent être amenés à changer de représentations. Pour rendre compte de ces changements, des chercheurs ont repéré deux types de transformations des représentations sociales (plus loin dans le manuscrit, nous en ajouterons une troisième : voir p. 110). Si les nouvelles pratiques effectives ne se contredisent pas avec les éléments centraux de la représentation, les groupes vont incorporer progressivement ces nouvelles informations, *c.-à-d.* que « les désaccords entre réalité et représentations modifient d'abord les schèmes périphériques, puis éventuellement le noyau central » (Flament, 2003, p. 238). Sinon, la transformation des représentations peut être brutale quand ces « pratiques nouvelles mettent directement en cause la signification centrale de la représentation créant une tension insupportable. Le système périphérique est inopérant et la représentation est bouleversée [désintégrée] dans son intégralité. Elle laisse alors la place à une autre représentation » (Piasser, 1999, p. 91) (lien avec l'activation de schèmes étranges, voir : Flament, 2003a, pp. 232-235).

Nous allons à présent discuter la part d'importance respective du système central par rapport au système périphérique dans la théorie des représentations sociales. Dans le cadre de réflexions et

⁸¹ Cette distinction entre représentations sociale et représentation professionnelle fait référence au contexte d'évocation, d'interlocution dans lequel des chercheurs demandent aux sujets de répondre. Les contextes d'évocation du groupe idéal étaient « un groupe amical » vs « un groupe professionnel ». Nous informons le lecteur que nous utiliserons, dans le cadre de notre recherche, les contextes d'évocation « informatique à l'école élémentaire » (vie professionnelle, vie pré-professionnelle) et « informatique dans la vie privée ».

de résultats d'expérimentations, certains chercheurs (Bataille, 2002 ; Moliner & Martos, 2005) s'interrogent sur le sens des significations entre les systèmes centraux et périphériques. Bataille (2002) démontre que « cette chose centrale [le NC] est tout sauf un *noyau dur* (l'expression est de Mugny & Carugati, 1985), sauf à dire, que, justement, il est dur parce qu'il est mou⁸² » (p. 30). L'auteur questionne aussi la capacité pour un « contenant central plutôt creux, indéfini » (*Ibid.*, p. 30) à générer et à organiser le contenu de la périphérie, qui vient lui donner du sens. Par conséquent, ceci l'amène à inverser l'hypothèse générale de la théorie du NC : « ce ne serait pas le noyau central qui déterminerait la signification des éléments périphériques, mais les éléments périphériques qui détermineraient le sens du noyau central, parce que celui-ci, ayant plusieurs sens possibles (et étant central à cause de cette polysémie), n'en aurait finalement aucun, sauf celui d'en revêtir plusieurs » (*Ibid.*, p. 30). Cette hypothèse alternative fait écho à des remarques formulées par Flament (1994) pour qui « le fonctionnement du Noyau ne se comprend qu'en dialectique continue avec la périphérie » (p. 85) de la représentation.

De plus, Moliner & Martos (2005) remettent eux aussi en cause les fonctions (génératrice et organisatrice) du NC. Avec les résultats d'une série de quatre expériences, ils en arrivent à en suggérer trois autres : « fonction de *dénotation*, reposant sur les propriétés symboliques des éléments centraux [...] ; fonction d'*agrégation*, directement liée au fort potentiel sémantique des éléments centraux [...] ; fonction de *fédération*, découlant des fonctions précédentes [où cohabiterait une matrice commune et des expériences individuelles variées] » (p. 94). Les métaphores qui sont évidentes du « noyau dur » (autant fruitière que géologique/géophysique) sur la théorie du NC sont tout bien considérées plus difficiles d'accès maintenant que nous avons exposé ces quelques réflexions théoriques. Ces auteurs arrivent donc à s'interroger sur le sens des relations entre système central et système périphérique : est-ce que c'est le centre (le système central) qui donne sens à la périphérie de la représentation (le système périphérique) ou est-ce la périphérie qui donne sens au centre de la représentation ? En l'état actuel des connaissances sur ce sujet et au regard des résultats de recherche produits par Moliner & Martos (2005), Bataille (2002) mais aussi Flament (1994), nous pensons que ce sont les éléments périphériques saillants qui donnent de la signification aux « mots-valises » qui composent le noyau central de la représentation. Ce serait comme si les éléments périphériques avaient cette propriété d'être qualitativement centraux parce qu'ils se trouvent à l'interstice entre la réalité, les pratiques sociales effectives (parfois anciennes ou quelquefois nouvelles) des groupes et un NC « mou [...] et mobile » (Bataille, 2002, pp. 30-31).

⁸² Le NC serait mou, nous dit l'auteur, parce qu'il est composé « d'une grande variété de constructions signifiantes : un mot-valise, c'est bien, deux ou trois connectés en système, c'est mieux. Un système simple de mots-valises constitue un formidable attrape-tout, surtout quand un système périphérique beaucoup plus complexe, dont chaque élément est concrètement signifiant mais susceptible d'arrangements locaux (les schèmes étranges de Flament [voir Flament, 2003a, pp. 232-235]), vient le spécifier en contexte proche » (Bataille, 2002, p. 30).

Déterminer la centralité ou la périphérie d'un élément de représentation n'est pas la seule manière de concevoir et d'étudier les représentations sociales et professionnelles. Les réflexions produites par Moscovici (1961) dans son œuvre princeps laissent la place à d'autres lectures théoriques et méthodologiques sur la théorie des représentations sociales.

4.2.2. Théorie des principes générateurs de prises de position

Dans le cadre d'une seconde orientation théorique, les chercheurs veulent dégager des règles qui président à la construction, à l'organisation et à la transformation des représentations sociales. Clémence (2003) écrit à ce sujet quelles sont les finalités d'un tel dessein. « Sachant que ces opinions circulent, nous pouvons chercher à en définir la trame commune, partagée par les personnes [...] chercher à repérer les différences, les oppositions qui les caractérisent et à dégager les principes qui organisent ces variations (Doise, 1986) » (p. 394).

En conséquence, les représentations sociales sont ici pensées comme « des principes générateurs de prises de position liés à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (Doise, 1986, p. 85). Effectivement, les individus construisent des opinions, des points de vue, des idées sur « tout » en échangeant avec leurs pairs. L'analyse de leurs points de vue conduit à avoir une vision particulière sur la compréhension de la réalité. C'est parce que Doise rejoint ici les notions d'*habitus* et de *champ* chez Bourdieu (1979, 1980, 1996) que l'ensemble des chercheurs, qui travaillent dans le domaine des représentations sociales, parle ici d'« approche bourdieusienne ».

4.2.2.1. Retour sur quelques travaux qui ont permis l'émergence de cette théorie

Fondée par Doise (1986), puis reprise et étayée par Clémence, Lorenzi-Cioldi, Palmonari, *etc.*, la théorie des principes générateurs de prises de position formalise la fonction « sociale » des représentations sociales (Moscovici, 1976). « Il ne suffit plus, pour qualifier une représentation de sociale, de définir *l'agent* qui la produit. [...] En d'autres mots, pour pouvoir saisir le sens du qualificatif social : il vaut mieux mettre l'accent sur la *fonction* à laquelle il correspond que sur les circonstances et les entités qu'il reflète. Celle-ci lui est propre, dans la mesure où la représentation contribue exclusivement *aux processus de formation des conduites et d'orientation des communications sociales* » (Moscovici, 1976, p. 75). Donc, Doise conserve de la foisonnante pensée « moscovicienne » l'idée que les représentations sociales s'engendrent à l'intérieur d'un maillage d'échanges interindividuels. C'est dans ses rapports de communication que les groupes recueillent des informations⁷², le champ ou l'image de représentation⁷² et qu'ils prennent position par rapport à l'objet de représentation (notion d'attitude⁷²). En outre, Doise « exploite » aussi dans les travaux de Moscovici la notion d'ancrage, (lien avec l'ancrage psychologique, l'ancrage sociologique et l'ancrage psychosociologique, voir : Doise, 1992).

Par ailleurs, Doise se réfère également et explicitement aux travaux de recherche de Bourdieu (référence ici à ses travaux sur la presse, 1977). « On n'achète pas un journal, mais un principe générateur de prises de position défini par une certaine *position* distinctive dans un champ de principes générateurs institutionnalisés de prises de position : et l'on peut poser qu'un lecteur se sentira d'autant plus complètement et adéquatement exprimé que l'homologie sera plus parfaite entre la position de son journal dans le champ des organes de presse et la position qu'il occupe lui-même dans le champ des classes (ou des fractions de classe), fondement du principe générateur de ses opinions » (Bourdieu, 1977, pp. 15-16, Note 17 – cité par Doise, 1986, pp. 82-83). Nous reviendrons sur ces rapprochements possibles entre Doise et Bourdieu dans le cadre de la partie « Sociologie de Bourdieu dans la théorie des principes organisateurs » (p. 89).

4.2.2.2. Cadre général de la théorie des principes générateurs de prises de position

Ce courant de recherche s'attache à étudier les structures psychosociales à l'œuvre dans les variations interindividuelles d'opinions *c.-à-d.* les prises de position variées des individus à l'égard d'objets sociaux et professionnels.

Nous rappelons ici que Doise et ses collaborateurs étudient les représentations sociales dans la dynamique des communications (ou échanges) entre des personnes et des processus psychosociaux qui les accompagnent (Clémence, 2003 ; Clémence, Doise, & Lorenzi-Cioldi, 1994 ; Doise, Clémence, & Lorenzi-Cioldi, 1992 ; Palmonari & Zani, 2003 ; Viaud, 1999, 2005).

Les auteurs de ce champ proposent d'étudier les représentations sociales en alliant deux perspectives. D'une part, ils suggèrent d'appréhender la réalité sociale des objets de représentation en l'analysant à travers quatre niveaux (voir dans ce tome, p. 66 : citation de Moscovici, 2003b, pp. 5-7). D'autre part, ils proposent d'étudier aussi « les relations entre ces niveaux puisque les représentations sociales (Doise, 1985, 1986 ; Moscovici, 1961) sont l'aboutissement de leur fonctionnement » (Roussiau & Bonardi, 2001a, p. 105). En résumé, « une représentation sociale [ou professionnelle] naît lorsqu'un objet devient un enjeu, que des points de vue différents se forment et qu'elle se développe lorsque ces points de vue se rencontrent et s'étendent⁸³ » (Clémence, 2003, p. 394). C'est en tenant compte de cette dialectique que certains principes organisateurs « charpentent » la formation des représentations sociales (Processus d'objectivation et d'ancrage). Doise (1986) explicite ici ce qu'il entend par « principes organisateurs » en se rapportant à la fois à Bourdieu et à Moscovici. « Mais quels sont donc ces

⁸³ « Les points de vue sont les marqueurs sociaux des mots et des images que nous utilisons (Doise, 1993). Duveen et Lloyd (1990) ont par exemple montré comment la représentation du genre est inscrite dans les signes qui accompagnent la naissance d'un enfant. Ainsi, le bleu et le rose des vêtements ne sont que deux couleurs différentes du point de vue du bébé ou de celui qui n'en connaît pas la signification. Mais les parents associent à ce signe figuratif une signification. En reconnaissant l'appartenance sexuelle du bébé, ils le voient en activant les principes de la représentation sociale du genre auxquels ils adhèrent. [...] Ce processus de distinction n'empêche pas ceux et celles qui lui sont nécessairement soumis, de contester le marquage précoce de la différenciation sociale du genre » (Clémence, 2003, pp. 394-395).

principes organisateurs ? Ce sont certainement des principes d'opposition⁸⁴ et de hiérarchisation⁸⁴ tels que Bourdieu (1979, 1996) les fait intervenir dans sa théorie du champ. Ce sont aussi des principes de dichotomie, d'adaptation⁸⁴ et d'assimilation⁸⁴, de syncrasie⁸⁴ qui, selon Moscovici, interviendraient respectivement dans des dynamiques de propagande, de propagation et de diffusion, autant de modalités de communication qui s'actualisent dans des contextes relationnels différents. Nous pensons que le processus de différenciation catégorielle est également un tel principe organisateur, particulièrement utile pour rendre compte de représentations sociales élaborées dans un contexte de relations intergroupes » (p. 91).

Dans la littérature, nous retrouvons à titre d'illustrations ces principes organisateurs : la personne *vs* le contexte, la nature *vs* la culture, les hommes *vs* les femmes, l'individu *vs* le collectif et le dire *vs* le faire (référence ici aux pratiques). « Il s'agit en somme de « polarités fondamentales » (Staerklé, 1999) qui, à l'instar des métaphores d'orientation telles que haut/bas (Lakoff & Johnson, 1985), interviennent continuellement dans la pensée représentative » (Clémence, 2003, pp. 396-397). Cette approche repose sur ces trois hypothèses de travail :

- Hypothèse n°1 : Les membres d'un groupe partagent entre eux un vocabulaire commun et des points de repère communs, qui déterminent les rapports de communication, au sujet d'un enjeu social donné. De plus, « si les individus s'insèrent dans une structure représentationnelle commune, cela peut tout simplement signifier qu'ils se réfèrent aux mêmes systèmes de signification institutionnalisés » (Clémence, & al., 1994, p. 121) que la société leur procure. Dans le cas qui nous occupe, ces points de référence et ce langage ont été exposés, à propos de l'informatique à l'école et du métier d'enseignant au Primaire, dans le chapitre I de ce manuscrit.
- Hypothèse n°2 : Parce que les représentations sociales et professionnelles sont élaborées, *via* leurs ancrages psychologique, psychosociologique et sociologique⁸⁵, dans les rapports symboliques entre acteurs sociaux, il existe des hétérogénéités (différences)

⁸⁴ Piasser (1999) apporte, en page 93, une explication / une définition pour chacun de ces cinq termes :

- *le principe d'opposition*, « les agents sociaux s'opposent pour la possession de la plus grande part de capitaux » ;
- *le principe de hiérarchisation*, « on peut facilement distinguer les agents dominants des agents dominés en fonction du volume de capitaux détenus » ;
- *la dichotomie*, « la presse qui a recours à la propagande, dans l'exemple retenu il s'agit de la presse communiste, opère une nette distinction entre ce qui est bon : la psychologie soviétique et ce qui est mauvais : la psychanalyse américaine » ;
- *l'adaptation et l'assimilation*, « la presse qui utilise la propagation - il s'agit ici de journaux émanant de l'église catholique - récupère tout ou partie de certains éléments de la théorie psychanalytique pour les recommander en les insérant dans le cadre de son orthodoxie habituelle ;
- *le syncrétisme*, « une troisième catégorie de journaux : la presse de grande diffusion, utilise la diffusion et ramène la nouveauté à un phénomène de mode supplémentaire que l'on peut accepter ou refuser comme les autres ».

⁸⁵ Doise (1992) distingue trois niveaux d'ancrage dans l'étude des représentations :

- *l'ancrage psychologique*, qui étudie « d'une manière privilégiée l'organisation de variations au niveau individuel ou interindividuel » (p. 189)
- *l'ancrage sociologique*, qui « procède à des comparaisons entre groupes d'individus en fonction des positions qu'ils occupent dans un ensemble de rapports sociaux » (*Ibid.*, p. 189)

interindividuelles et inter-groupales dans les prises de position que les membres d'un groupe ont sur l'objet de représentation (voir : *Ibid.*, pp.121-122). Dans le cadre de notre recherche, des sujets peuvent par exemple partager une représentation professionnelle de l'informatique sans pour autant adopter les mêmes pratiques en classe face à l'institutionnalisation de l'informatique *via* le B2i niveau 1 « école ».

- Hypothèse n°3 : L'appartenance et la position sociale des individus, *c.-à-d.* leurs ancrages dans la réalité partagée (qu'elle soit sociale ou professionnelle) « donnent lieu à des interactions et expériences spécifiques qui, éventuellement, à travers l'intervention différenciée de valeurs, croyances et perceptions sociales, transforment les représentations sociales » (*Ibid.*, p. 123).

Tout comme pour la théorie du NC, un chercheur qui désire recourir à cette approche doit aménager sa recherche en trois temps⁸⁶. Il faut d'abord mettre à jour le savoir de sens commun ou le savoir d'expertise du groupe interrogé sur l'objet de la représentation (que celle-ci soit sociale ou professionnelle). Ensuite, il faut déterminer les principes organisateurs de positions individuelles par rapport aux points de repère, qui sont fournis par ce savoir. Enfin, il faut déterminer les points d'ancrage de ces positions *in situ* (c'est-à-dire dans le contexte *hic* et *nunc* de la représentation). Nous reviendrons sur cette approche opératoire et ses techniques privilégiées d'analyse de données dans le cadre du chapitre, « Méthodologies pour étudier des représentations sociales » (p. 145).

4.2.2.3. Sociologie de Bourdieu dans la théorie des principes organisateurs

À bien des égards, nous avons rapproché les travaux de Doise (1986, 1992, 1994) à propos des représentations sociales avec ceux de Bourdieu sur le capital, l'habitus, le champ et les dispositions (théorie des champs sociaux). Dans le cadre de cette partie, nous allons préciser certains de ces rapprochements, sans pour autant avoir la volonté ni l'ambition de cerner toute la complexité de leurs propos respectifs.

Afin d'approcher singulièrement les réflexions de Bourdieu, Christin (2004), dans son introduction intitulée *Comment se représente-t-on le monde social ?*, expose cette idée que nous savons bien toutes et tous à quelle place on se trouve, et comment nous devons nous comporter, à l'intérieur de l'espace social. « Parce qu'ils ont incorporé les structures du monde social dans des dispositions du corps, des manières d'être, de se tenir, de parler ou de marcher, les agents savent, sauf incident, quelle est leur place sans qu'il y ait quelqu'un pour le leur dire en permanence »

- *l'ancrage psychosociologique*, qui est à l'interstice entre les deux précédents ancrages, examine la manière par laquelle « les individus se situent symboliquement à l'égard des rapports sociaux et des divisions positionnelles et catégorielles propres à un champ social donné » (*Ibid.*, p. 191).

⁸⁶ Ces trois temps sont notifiés par Piaser (1999) en page 95, mais aussi par Clémence & al. (1994) en page 124.

(p. 9). Dans les ouvrages *La Distinction* ou *Raisons pratiques* Bourdieu (1979, 1996) reproduit schématiquement « l'espace des positions sociales et espaces des styles de vie en France » en fonction du capital culturel, économique et global.

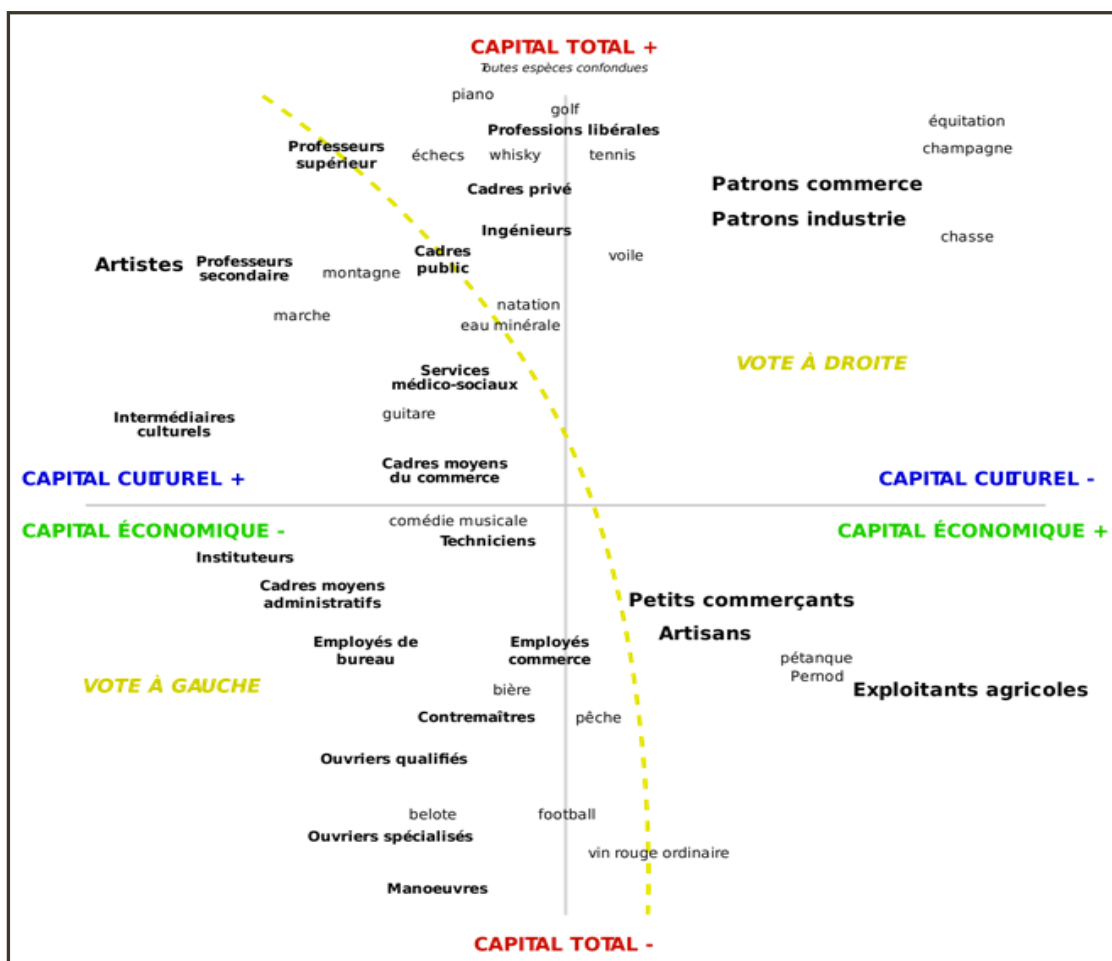


Figure 15 : Espace des positions sociales et espace des styles de vie – d'après Bourdieu (1996).

La figure n°15 reproduit à l'identique, exception faite du code de couleurs⁸⁷, cette schématisation de Bourdieu (1996, p. 21)⁸⁸. Pour lui (1996), « l'espace social est construit de telle manière que les agents ou les groupes y sont distribués en fonction de leur position dans les distributions statistiques selon les *deux principes de différenciation* [...] le capital économique et le capital culturel. Il s'ensuit que les agents ont d'autant plus en commun qu'ils sont plus proches dans ces deux dimensions et d'autant moins qu'ils sont plus éloignés. Les distances spatiales sur le papier équivalent à des distances sociales » (p. 20).

Avant d'aller plus loin dans nos propos, nous allons préciser quelques définitions de concepts propres à Bourdieu et en lien avec cette figure 15 : le capital, le champ, l'habitus.

⁸⁷ Ce graphique (inclus ses couleurs) provient de DynGraph, un logiciel package R dédié aux méthodes exploratoires multivariées. Source : <http://dyngraph.free.fr/>

⁸⁸ Bourdieu mentionne dans cet ouvrage et à propos de ce schéma qu'il s'agit d'une version simplifiée et réduite à quelques indicateurs par rapport au diagramme reproduit dans *La Distinction* (1979). Les pointillés (en jaune) indiquent la limite entre l'orientation probable vers un vote à droite ou vers un vote à gauche.

Il existe plusieurs sortes de capitaux. Il permet de percevoir, de révéler et de comprendre la structure inhérente, le système de relations (opposition et hiérarchisation) qui existe entre les positions que les agents occupent dans l'espace social. Le « capital économique » correspond à l'ensemble des richesses matérielles ou/et financières, aux biens économiques et au revenu alors que le « capital culturel » regroupe « l'ensemble des dispositions et qualifications intellectuelles, mais aussi des biens culturels acquis au cours de la formation et de l'histoire individuelle. Il peut exister sous trois formes : incorporée (dispositions de l'individu), objective comme bien culturel (tableau, livre, ...) et institutionnalisée (titre scolaire) » (Delas & Milly, 1997, p. 249). Bourdieu étend ensuite à d'autres formes de capital son analyse (capital linguistique, capital social, capital symbolique), mais nous ne les décrivons pas ici.

Dans la conception bourdieusienne, une grande place est laissée aux concepts du « champ » et de l'« habitus ». Prenant appui sur la figure n°15, nous pouvons dire que le monde social est composé d'une multitude de microcosmes. « Le processus de différenciation du monde social qui conduit à l'existence de champs autonomes concerne à la fois l'être et le connaître : en se différenciant, le monde social produit la différenciation des modes de connaissance du monde ; à chacun des champs correspond un point de vue fondamental sur le monde qui *crée* son objet propre et qui trouve en lui-même le principe de compréhension et d'explication convenant à cet objet » (Bourdieu, 1997, p. 119). Autrement dit, dans un ici et maintenant, les champs sociaux sont des espaces de jeu (pour reprendre une des analogies de Bourdieu) structurés entre les agents (les individus) ou entre les groupes en compétition (groupes dominants vs groupes dominés) pour conquérir du pouvoir, du prestige, du revenu ou pour avoir plus de capitaux. Ceci est la théorie des champs sociaux.

Subséquemment, la notion d'habitus désigne une structure structurante et structurée, un ensemble de dispositions durables et transposables. Les habitus fonctionnent comme des « principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre » (Bourdieu, 1980, pp. 88-89). En venant de décrire ce qu'est l'habitus, nous voyons certains rattachements avec les représentations sociales, mais par d'autres aspects, ces deux concepts se distinguent. Bourdieu (1979, 1980) pense en termes d'agents, de groupes dominants/dominés alors que dans la théorie des représentations sociales, on est en présence de groupes sociaux, de groupes professionnels, de groupes matériels, conceptuels ou idéels. Finalement, les habitus sont une forme de schèmes de perception (produits de l'histoire des agents, des groupes et de la société) pour penser le monde et agir sur le monde. Toutefois, lorsqu'un décalage trop important se produit entre un habitus formé à un moment

donné de l'histoire passée et l'instant présent (*cf.* Révolution technologique, comme Internet), Bourdieu considère qu'on est en présence d'un effet d'*hysteresis*⁸⁹.

En guise de perspectives, voici une hypothèse de travail que Viaud (1999, 2005) et que Tafani & Bellon (2001) ont élaboré. Leurs recherches respectives montrent que les sujets ont tendance à élaborer des représentations en conformité avec la position de dominants ou la position de dominés qu'ils occupent dans l'espace social. C'est l'effet d'homologie structurale. « Cette perspective permet notamment de saisir l'étroite imbrication des dynamiques représentationnelles et identitaires, à partir des inscriptions matérielles et symboliques des sujets dans la structure sociale de référence et des enjeux identitaires qu'elles actualisent » (Tafani & Bellon, 2001, p. 192).

Dans le cadre de l'étude des représentations sociales, certains chercheurs privilégient la dimension consensuelle, le savoir commun et partagé par tous, tandis que d'autres s'intéressent davantage aux variations interindividuelles et à l'ancrage social des représentations sociales. Étant donné que nous allons interroger un groupe en formation et un groupe professionnel, la littérature produite cette dernière décennie sur des groupes professionnels a généré de nouveaux développements propices à réflexions. C'est ce que nous allons à présent décrire.

4.3. LES REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES

Les représentations professionnelles sont une catégorie particulière de représentations sociales. Elles sont circonscrites par la nature des objets « appartenant à un milieu professionnel spécifique » (Piasser, 1999, p. 101) et par l'activité des groupes professionnels. Nous reprendrons ici la même trame que pour les représentations sociales (leur origine, leur définition et leurs fonctions) pour les définir.

4.3.1. Origine de la notion de représentations professionnelles

Il y a maintenant plus de dix ans que la notion de « représentation professionnelle » (Piasser, 1993, 1999) a été proposée au sein de l'équipe REPERE⁹⁰ du laboratoire CREFI-T⁹¹.

Piasser (1999) relate, dans, sa partie intitulée « *Genèse de la notion* », le cadre dans lequel cette notion est apparue. « [...] nous avons fréquemment l'occasion d'échanger des points de vue et de nous confronter aux autres positions des divers membres de l'équipe à propos des

⁸⁹ L'effet d'*hysteresis* « peut être interprété comme une inadaptation des schèmes pratiques mis en œuvre dans l'action aux conditions objectives présentes de cette action. [...] [il] met en lumière la relation, la tension pour être plus précis, entre passé et présent qui se trouve au cœur de la notion d'*habitus* » (Mounier, 2001, p. 44). Une illustration de ce phénomène est fournie dans l'ouvrage de Bourdieu & Sayad (1964) intitulé *Le Déracinement*.

⁹⁰ REPERE : Représentations et Engagements Professionnels, leurs Évolutions : Recherche et Expertise.

⁹¹ CREFI-T : Centre de Recherches en Éducation, Formation et Insertion de Toulouse.

représentations en circulation dans les groupes avec lesquels nous sommes en contact et qui appartiennent tous à des domaines professionnels particuliers : enseignants, infirmières, travailleurs sociaux, *etc.* Ces discussions ont fait émerger des questions relatives aux particularités des représentations sociales dans les groupes professionnels (particularités de contenus, organisation des éléments, distribution des prises de position dans le champ) et à les spécifier dans un registre où ce mot « professionnel » aurait une acception limitée afin d'éviter cette « polysémie gênante » justement dénoncée par ailleurs : Bataille *et al.* (1997) » (p. 96). Prenant en considérant ce contexte, Piasser a trouvé légitime de proposer un « outil conceptuel plus opérant » (*Ibid.*, p. 96) : la notion de représentations professionnelles.

De nombreux chercheurs ont recours aux représentations professionnelles pour étudier des objets et des groupes professionnels très variés en sciences de l'éducation: la représentation d'Internet pour des conservateurs en bibliothèques universitaires (Marie, 2002), pour des enseignants du Secondaire (Ratinaud, 2003b, 2005) ; la représentation de leur futur métier pour des élèves ingénieurs de l'I.N.S.A. Toulouse (Frayssé, 1996), pour des élèves issus de la formation D.E.U.S.T. « Métiers de l'animation » (Lac, 2003) ; la représentation de l'astronomie pour des étudiants de Lettres, des visiteurs de l'Observatoire de Jolimont (Toulouse) et des chercheurs C.N.R.S. du Pic du Midi (Darnet, 2005) ; la représentation du groupe idéal (amical vs professionnel) pour des étudiants de Licence 3 en sciences de l'éducation à l'UTM (Bataille & Mias, 2001, 2002 ; Ratinaud, 2009) ; la représentation du métier pour des formateurs en insertion (Mulin, 2008), pour des moniteurs éducateurs en formation (Dumont, 2009), *etc.*

4.3.2. Définition des représentations professionnelles

Une définition des représentations professionnelles fait consensus auprès de la communauté de chercheurs qui y ont recours. La voici : « Ni savoir scientifique, ni savoir de sens commun, elles sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles⁹², qui les contextualisent, par des acteurs⁹² dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets⁹² saillants pour eux dans ce champ » (Bataille, Blin, Mias, & Piasser, 1997, p. 63).

Les « objets » enclins à être objets de représentation professionnelle ont certaines propriétés. Ils sont polymorphes (Moliner, 1993a, 1996 ; Moliner, & *al.*, 2002) et saillants pour ceux qui les mobilisent dans l'interaction professionnelle. Du reste, ces professionnels doivent pouvoir se sentir concernés par l'objet (voir : les échelles de concernement, Rouquette, 1998). Les multiples facettes de l'objet, « y compris relationnelles, organisationnelles, institutionnelles, sont « implicites » en système articulé dans une représentation efficace et utile » (Bataille, & *al.*, 1997, p. 63). Par exemple, nous pouvons postuler qu'il n'existe pas de représentation

⁹² Nous soulignons.

professionnelle particulière de l'orfèvrerie chez les enseignants du Primaire, car cet objet ne les concerne pas directement en tant que professionnels. Il s'agit d'un objet qui est extérieur à leur sphère d'activité professionnelle. Ils peuvent par conséquent tout à fait exercer leur métier d'enseignant sans n'avoir aucune connaissance de ce qu'est l'univers professionnel de l'orfèvrerie. Le groupe professionnel des orfèvres, lui, peut tout à fait imaginer ce qu'implique au quotidien le métier d'enseignant au Primaire parce que la société s'empare de ce sujet (voir : Partie « Historique de l'école primaire en France (de 1789 à nos jours », p. 43). Mais, nombre d'entre eux peuvent ignorer ce qu'est par exemple un projet de cycle, un projet d'école, le PAF ou le contenu des nouveaux programmes de 2009 sur l'école primaire. Ils possèdent une représentation sociale du métier d'enseignant au Primaire. En revanche, ils ont une représentation professionnelle du métier d'orfèvrerie. Nous rejoignons donc les propos de Talbot (1997) lorsqu'il écrit que « beaucoup d'objets professionnels sont étrangers au reste de la population tandis qu'ils sont parlants pour les professionnels » (p. 248).

Les « acteurs » porteurs de représentations professionnelles ont cette particularité d'être perçus par la société comme des professionnels. Nous retiendrons ici, comme définition de ce qu'est un professionnel⁹³, celle proposée par Bataille & al. (1997). « Être professionnel, c'est exercer une activité généralement au sein d'une organisation publique ou privée [ou associative] après avoir suivi une formation garantissant une compétence spécifique et assurant, par l'obtention d'un diplôme, l'appartenance à une identité de métier. Chaque profession désigne socialement la réalisation d'activités spécifiques non réductibles à un poste et à partir desquelles les professionnels se reconnaissent entre eux et se distinguent des autres, par-delà leurs contextes d'exercice » (p. 72). Les membres d'un groupe professionnel partagent une communauté de pratiques et de références qui les inscrit dans le cadre d'une culture commune. Comme l'identité individuelle, l'identité professionnelle de ce groupe ne se distingue clairement que par ce rapport d'identification/différenciation avec d'autres groupes professionnels.

Lorsque Bataille, Blin, Mias & Piasser (1997) mentionnent « dans l'action et l'interaction professionnelles », ils font en fait référence aux contextes de production, de circulation et de modification des représentations professionnelles. Par ailleurs, ce collectif de chercheurs définit le contexte professionnel comme suit. Il « recouvre à la fois le cadre des activités (les structures spatiales et temporelles dans lesquelles s'inscrivent les actions et les interactions) pourvu d'une certaine autonomie, l'organisation qui régule une communauté réunissant un ensemble de personnes et de groupes en interactions et l'institution qui la fonde symboliquement » (p. 77).

Le groupe qui les porte, les objets qu'elles concernent et les contextes de leur production caractérisent et spécifient ce qu'il faut comprendre donc par « représentations professionnelles ».

⁹³ Nous proposons cette définition générale du « professionnel », mais nous consacrerons toute une partie afin de préciser ce qui le caractérise (cf. Partie « Acceptions autour de la professionnalisation », p. 113).

Des travaux portant sur le même groupe professionnel que notre recherche (à savoir le groupe professionnel des enseignants) abondent dans ce sens. Ratinaud (2003) a montré par exemple que des professeurs du Secondaire ont bien des représentations professionnelles d'Internet. Talbot (1997) et Piasser (1999) ont eux aussi révélé la particularité et la technicité des discours que des enseignants portent sur le métier et sur l'école primaire.

4.3.3. Fonctions des représentations professionnelles

Les représentations professionnelles remplissent les mêmes fonctions que les représentations sociales :

1. Fonction cognitive : Les représentations professionnelles sont des cognitions collectivement produites et partagées dans un groupe professionnel. Elles se transforment au gré des changements de pratiques professionnelles et des évolutions du contexte professionnel considéré.
2. Fonction d'orientation des conduites, des comportements et des pratiques : Les représentations professionnelles permettent aux membres d'un groupe professionnel d'agir quelle que soit la nature des situations professionnelles accomplies (situations habituelles dans le cadre de l'exercice professionnel, situations d'incertitude, situations nouvelles, *etc.*). Donc, on dit qu'elles orientent les actions des professionnels, produites dans le cadre de leurs fonctions.
3. Fonction justificatrice (anticipée ou rétrospective des pratiques) : Les représentations professionnelles « facilitent la communication professionnelle [dans le groupe] et permettent *a posteriori* une justification des opinions émises et/ou des conduites tenues » (Piasser, 2000, p. 61). Ces représentations sont utilisées par les professionnels pour expliquer ou valider leurs actions.
4. Fonction identitaire : Les représentations professionnelles permettent aux membres d'un groupe professionnel de se construire une identité commune, d'avoir un sentiment d'appartenance envers ce groupe et de se situer par rapport aux autres groupes professionnels. Elles sont également un « socle de stabilité » (Piasser, 1999, p. 107) pour protéger cette identité professionnelle d'éventuelles modifications provenant de l'extérieur (environnement social ou physique).

Dans le cadre de notre recherche, et pour ne prendre que ces deux exemples, nous montrerons que les futurs PE et les enseignants en poste, qui pensent l'« informatique » (dans le contexte d'évocation « école élémentaire ») plus comme un moyen pour faire du traitement de texte, déclarent utiliser l'ordinateur pour justement concevoir une production écrite avec leurs élèves (lien avec la fonction d'orientation des conduites, des comportements et des pratiques). Nous verrons de plus que les différences de contenu dans les éléments de représentations pré-professionnelles et professionnelles des groupes interrogés peuvent s'interpréter comme l'effet de la professionnalisation des enseignants (lien avec la fonction identitaire). L'analyse de ces 4 fonctions révèle toute leur valeur heuristique au sein du double système de détermination « représentations sociales - pratiques sociales » (voir : Partie « Représentations et pratiques », p. 107).

Maintenant que nous avons décrit dans sa globalité la théorie des représentations sociales et parce que notre recherche l'exige, nous devons compléter ce travail définitoire des concepts afin de ne pas s'heurter, pendant l'analyse des données d'enquête, à une question de vocabulaire (lien avec l'épigraphe de Grawitz, 2001).

5. APPORTS COMPLEMENTAIRES A LA THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES

Cette partie a pour objectif d'exposer divers développements (plus ou moins récents) qui sont issus de recherches dans le domaine de la théorie des représentations sociales et/ou qui aident à sa compréhension. Nous décrirons donc ce que sont les représentations pré-professionnelles, les modèles de pensée sociale et de pensée professionnelle et les hypothèses autour de la « porosité des frontières » entre représentations sociales et représentations professionnelles et de polyphasie cognitive. Ces deux hypothèses, qui se complètent l'une et l'autre, ont été respectivement élaborées par Lewin (1935) et Moscovici (1961).

5.1. Pensée sociale et pensée professionnelle

Qu'est-ce que la pensée sociale ? Qu'est-ce qui différencie la pensée sociale de la pensée professionnelle ? Quelle place est donnée dans chacun de ces deux modèles aux représentations ? Voici quelques-unes des questions auxquelles nous allons apporter des éléments de réponse.

5.1.1. Définition et architecture de la pensée sociale

La notion de « pensée sociale » a été fondée il y a presque 40 ans par Rouquette (1973). La définition qu'il en donne fait toujours consensus au sein de la communauté scientifique :

- ✎ « elle désigne d'une part la spécificité éventuelle de la pensée quand celle-ci prend pour objet la réalité sociale sous tel ou tel de ses aspects ;
- ✎ elle réfère d'autre part à l'intervention de facteurs sociaux dans la réalisation commune de la pensée » (Rouquette, 1998, p. 33).

Ces deux facettes de la pensée sociale sont utilisées par la communauté scientifique (Guimelli, 1999 ; Rouquette, 2009) pour comprendre, par exemple, les processus de construction de la rumeur, des légendes urbaines ou ceux de la mémoire collective. Pourquoi est-ce que les chercheurs, tenant compte de leurs problématiques de recherche respectives, privilégient davantage cette grille d'analyse des processus sociocognitifs qu'une autre ? C'est sûrement parce qu'elle permet de saisir, temporairement ou durablement, un objet de recherche « dans un dispositif général de sociabilité » (*Ibid.*, 1998, p. 41) (voir : HDR de Lecigne, 2009, pour disposer d'exemples de recherches qui s'appuient sur le modèle de la pensée sociale).

Le modèle de la pensée sociale s'agence, d'après Rouquette (1998), en fonction de trois ordres de contraintes :

1. La référence à une mémoire partagée : pour traiter la nouveauté, les membres du groupe considéré exploitent directement ou par analogie, consciemment ou inconsciemment une mémoire partagée dans ce groupe. Ils « piochent », ils comparent ces éléments nouveaux et/ou étranges avec des « expériences présumées semblables que les autres membres du groupe peuvent connaître, parce que des conversations antérieures les ont propagées et catégorisées » (*Ibid.*, p. 42).
2. L'articulation des différenciations intergroupes : bien que les individus se reconnaissent entre eux au sein de leur groupe *via* cette mémoire partagée, la prise en compte des points de vue quelquefois très divergents avec l'*alter* sur un objet (comme l'engagement politique, l'appartenance à une façon de penser la religion) est ici privilégiée. « C'est dans la mesure où nos façons de faire, de concevoir ou de réagir se distinguent de celles que nous imputons à un autre groupe que notre sociabilité effective se concrétise comme appartenance » (*Ibid.*, p. 42).
3. La part des déterminations individuelles : cette dernière condition est directement associée à la précédente parce que les membres d'un groupe ont ce « droit à la parole » et donc ils se positionnent à propos d'un objet donné. En revanche, ce qui est constaté ici, c'est que les membres acceptent d'autant plus facilement de suivre la position majoritaire du groupe quand les échanges portent sur des sujets non essentiels, marginaux pour eux. Cette latitude que le groupe accorde à l'expression individuelle tient donc compte de la nature d'objet (question marginale vs question essentielle pour le groupe).

En outre, la pensée sociale est considérée comme un modèle, comme une grille d'analyse des phénomènes psychosociaux parce qu'elle intègre (ou Rouquette dirait « emboîte ») et met en relation différents niveaux théoriques. L'ordre de présentation de ces niveaux à son importance, car ils s'agencent de telle sorte que l'on part du particulier, de l'hétérogénéité, de l'individuel (avec les opinions) pour aller se « hisser » dans du général, de l'homogénéité, du collectif le plus englobant possible (avec l'idéologie).

La « hiérarchie des formations cognitives » (Rouquette, 1998) ainsi définie, articule dans un tout englobant les opinions, les attitudes, les représentations sociales et l'idéologie dont voici, pour chacun d'entre eux, leur définition *in situ* dans le modèle de la pensée sociale :

- Les opinions : Elles constituent la partie cognitive, observable et individuelle de la pensée sociale. Elles sont la « fonction d'expression de la personnalité qui saisit une analogie entre tel événement supérieur et un souci intime, un problème irrésolu » (Maisonnette, 1973, p. 133 – cité par Piasser & Ratinaud, 2010, p. 8).
- Les attitudes : Au-delà des nombreuses définitions produites dans le cadre de la littérature scientifique sur ce que sont les attitudes, Moliner & Tafani (1997) distinguent trois points consensuels sur lesquels elles semblent s'accorder. Il s'agit « d'un processus qu'il est impossible d'observer directement puisqu'interne au sujet [...] l'activité qui résulte du processus attitudinal est une activité évaluative qui revient à placer l'objet d'attitude en un point donné d'un axe comportant un pôle négatif et d'un pôle positif [...] les réponses du sujet à l'égard de l'objet attitudinal peuvent se regrouper en trois classes – cognitive, affectives et comportementales – selon qu'elles concernent respectivement les informations ou croyances du sujet à propos de l'objet, les sentiments ou émotions que l'objet suscite chez le sujet et enfin, les comportements ou intentions comportementales du sujet vis-à-vis de l'objet d'attitude (Rosenberg & Hovland, 1960) » (traduit par les auteurs). Les attitudes constituent donc un niveau plus englobant que ne le sont les opinions, car elles organisent et regroupent les opinions similaires entre elles.

- Les représentations sociales : Dans le cadre du modèle de la pensée sociale, les représentations sociales organisent cognitivement et socialement la variabilité et la labilité (l'instabilité, l'inconstance) des attitudes produites par un groupe, à propos d'un objet.

À ce stade, le modèle « opinions – attitudes – représentations sociales » permet de « fabriquer » des connaissances, des cognitions, mais il est également le produit des idéologies (Ratinaud, 2003, p. 153). Tenant compte de cet aspect, l'idéologie constitue donc l'élément organisateur principal du modèle de la pensée sociale. Pour Guimelli (1999), l'idéologie regroupe « des modes d'expression extrêmement variés, tels que des croyances ou des théories (naïves ou philosophiques), des valeurs [culturelles, religieuses, *etc.*] ou des images, des normes ou des modes particuliers de perception de la réalité » (p. 105). Les idéologies seraient déterminées à leur tour par les *thêmata*⁹⁴ (Moscovici & Vignaux, 1994) et par des schèmes épistémiques⁹⁵.

En ce qui concerne la place accordée aux pratiques sociales, nous mentionnons qu'elles sont à la fois le résultat du processus de fabrication de la pensée sociale, mais aussi qu'elles changent les représentations sociales. Les représentations et les pratiques s'engendrent donc mutuellement (lien avec la partie « Représentations et pratiques »). Enfin, tout comme pour les opinions, nous pouvons indiquer qu'il est possible d'aller observer dans le réel les pratiques sociales, comme l'équipe CREFI-T/GPE⁹⁶ l'a fait pour les pratiques enseignantes.

Pour compléter nos propos, Piasser & Ratinaud (2010) précisent que « sans le superposer complètement, ce modèle [de la pensée sociale] peut être mis en parallèle avec les niveaux d'analyse proposés par Doise (1982) en psychologie sociale et par Ardoino (1963) en sciences de l'éducation » (p. 9). Pour finir, nous avons choisi de présenter l'architecture de la pensée sociale à côté de celle de la pensée professionnelle dans la figure n°16 (page suivante).

5.1.2. Définition et architecture de la pensée professionnelle

Il faut étroitement associer la définition de la « pensée professionnelle » (Piasser, 2000 ; Ratinaud, 2003) avec celle de la pensée sociale et celle des représentations professionnelles. Sans cela, les auteurs indiquent que nous perdons tout ce qui rend spécifique cette forme de pensée particulière à un champ professionnel considéré. Effectivement, les résultats que Ratinaud (2003a)

⁹⁴ Les *thêmata* correspondraient selon Hotlon (1981) « à des sortes de « conceptions premières profondément enracinées, informant la science aussi bien que l'aperception que nous en avons » : « notions primitives » participant autant de strates originelles de la cognition que d'images archétypales du monde, de sa structure ou de sa genèse » (Moscovici & Vignaux, 1994, p. 45). Ce sont généralement des systèmes d'opposition de type : l'homme *vs* la femme, le bien *vs* le mal, la nature *vs* la culture, le juste *vs* l'injuste, la théorie *vs* la pratique, *etc.*

⁹⁵ Les schèmes épistémiques sont encore plus abstraits que les *thêmata*. Ils « organisent l'expression même de la connaissance ordinaire pour la rendre *recevable* dans une communauté culturelle donnée. [...] Ces schèmes fournissent des évidences qui ne sont comme telles jamais mises en question dans une formation sociale particulière » (Rouquette, 1996, p. 169 – cité par Ratinaud, 2003, p. 120).

⁹⁶ Dans le cadre de l'équipe Groupe des Pratiques Enseignantes (GPE) du CREFI-T, de nombreuses recherches ont été produites « dans une visée descriptive, explicative et compréhensive. Il s'agit de rendre compte des pratiques dans leurs contextes et d'en connaître les modes d'organisation, de fonctionnement et de développement ». Source : <http://w3.crefi.univ-tlse2.fr/sommaire/equipe/gpe.htm>

obtient dans le cadre de sa thèse de Doctorat sur la représentation d'Internet chez des enseignants du Secondaire révèlent l'existence « d'une pensée professionnelle plus attachée à mettre les objets en cohérence avec les objectifs de l'enseignement, qu'à les décrire selon les positionnements sociaux. Ainsi, Internet semble passer d'une thématisation en bien/mal à une thématisation en efficace/inefficace pour l'enseignement. Cette pensée apparaît alors inscrite dans la réalité institutionnelle et organisationnelle de ces acteurs du système éducatif » (p. 256).

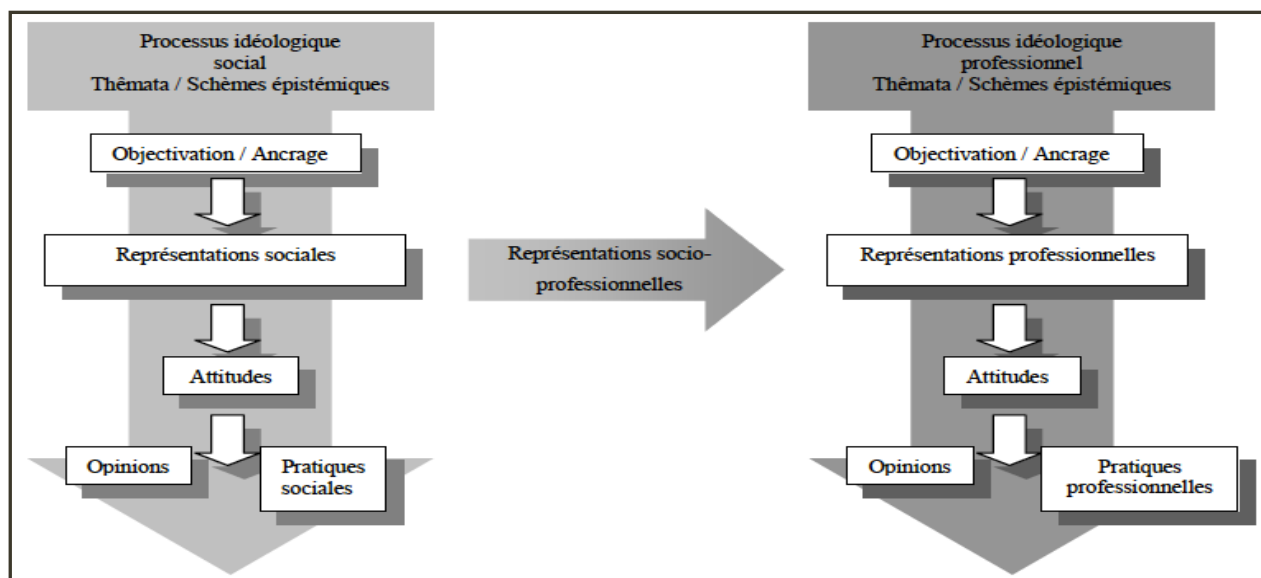


Figure 16 : Description de la pensée sociale, de la pensée professionnelle et place donnée aux représentations socio-professionnelles – d'après Ratinaud (2003a).

Dans la figure n°16 (reproduction identique de Ratinaud, 2003a, p. 245), nous retrouvons schématiquement les modèles de pensée sociale et de pensée professionnelle.

Nous devons mentionner, comme le fait Ratinaud (2003) en page 221, que les flèches qui composent la figure 16 indiquent le sens des déterminations. Grâce à cette modélisation, nous détenons un autre moyen pour rendre intelligible le passage du social au professionnel *via* la notion de représentations socio-professionnelles (ou pré-professionnelles). Cette approche psychosociale appliquée au champ de la professionnalisation, et dans le cadre de notre recherche, est saisissable sous une double perspective :

- l'entrée dans une formation professionnalisante : les futurs PE dans le cadre des centres de formation type IUFM ou CFP (trans)forment leur système de représentations pour correspondre aux pratiques professionnelles et à l'idéologie professionnelle du métier d'enseignant.
- l'entrée dans l'exercice professionnel : au cours de leurs carrières, les enseignants (trans)forment leurs opinions, leurs attitudes et leurs représentations professionnelles parce qu'ils sont confrontés à l'alter professionnel (des collègues de travail, l'inspection académique dans le cadre de la FC, *etc.*), à certaines réalités (professionnelles mais aussi sociales) et à certaines pratiques professionnelles. À ce propos, Bataille (2000) montre que

les représentations professionnelles s'enrichissent « de l'irremplaçable implication des expériences accumulées au fil du temps dans l'exercice professionnel » (p. 186).

D'ailleurs, la figure n°16 laisse aussi présager que « l'expression et la compréhension des représentations professionnelles ne peuvent se faire en dehors des références et des cadres sociaux et institutionnels dans lesquelles elles évoluent » (Piasser & Ratinaud, 2010, p. 12).

La pensée professionnelle est donc régulée à la fois par les contextes sociaux et professionnels dans laquelle elle est immergée. Ci-après, en voici une illustration (voir : Extrait de discours n°9). L'enseignant Aimé y relate comment il perçoit les évolutions entre ce que son métier était au moment où il est entré en formation à l'École Normale (dans les années 80) et ce qu'est de nos jours le métier d'enseignant au Primaire. En lisant son témoignage, nous voyons toute l'influence des cadres sociaux et institutionnels sur le regard porté aux enseignants.

Extrait de discours n°9, Aimé, en charge d'une classe de CM2 :

« Un enseignant, c'est d'abord un fonctionnaire c'est-à-dire quelqu'un qui a une tâche bien définie dans le cadre des programmes_scolaires à respecter [...]. Quand je vois moi par rapport à l'époque où j'étais à l'école normale, dans les années 1980, on avait l'image d'un instituteur tout puissant dans sa classe, mais aussi seul. Maintenant, on se rend compte que ce n'est plus du tout ça. On est obligé, enfin non pas obligé, mais bon, on le fait parce que c'est intéressant, ça nous fait évoluer chacun, c'est un travail_équipe au sein de l'école. C'est parce qu'aussi les besoins ont changé que les méthodes pour enseigner ont peut-être aussi évolué. On se fait entre enseignants pas mal d'échanges de services. On a besoin nous-mêmes aussi d'échanger, de dire quelles sont nos difficultés et parfois aussi ce qu'on a fait de positif en classe. Pour moi, c'est un métier qui évolue, qui évolue vite. C'est un métier qui m'apporte beaucoup, mais c'est aussi un métier difficile. On dit souvent que l'école est en difficulté, qu'elle est en crise. A mon avis, l'école est le reflet du monde dans lequel on vit. Dans un pays qui connaît des difficultés sociales, c'est sûr que le métier d'enseignant n'est pas évident parce qu'on se confronte très vite à ces difficultés là. Je pense aux difficultés qu'a un enfant dans sa famille, au chômage ou autre chose. Ça va se répercuter automatiquement dans la vie de la classe ».

[Netto, 2005] [voir : Annexe 26, pp.1-2 dans le CD-ROM]

5.2. Les représentations pré-professionnelles

La notion de « représentation pré-professionnelle » (Bataille, 2007) provient sans conteste de celle créée par Fraysse (1996) : les « représentations socio-professionnelles ». Dans un premier temps, nous allons considérer qu'il s'agit de deux expressions semblables pour expliquer, dans un second temps, pourquoi nous préférons la première acception.

Voici la définition des « représentations socio-professionnelles » que Piasser et Bataille (2011) nous donnent : elles ne sont « plus uniquement « sociales » car empreintes de bons nombres d'éléments techniques appartenant à une profession, elles ne sont pas encore « professionnelles », car insuffisamment constituées d'éléments expérimentiels relevant de la mémoire du groupe professionnel considéré » (traduit par les auteurs).

Dans la figure n°17 (page suivante), qui provient de Piasser & Bataille (2011), les représentations socio-professionnelles sont matérialisées par la flèche qui se trouve entre Représentations Sociales (RS) et Représentations Professionnelles (RP).

Cette représentation, qui se trouve à l'interstice entre RS et RP, est en définitive le résultat de processus de professionnalisation, de « situations relevant de l'une au moins de deux familles : la formation professionnelle et le travail en situation réelle » (Piasser & Ratinaud, 2010, p. 11).

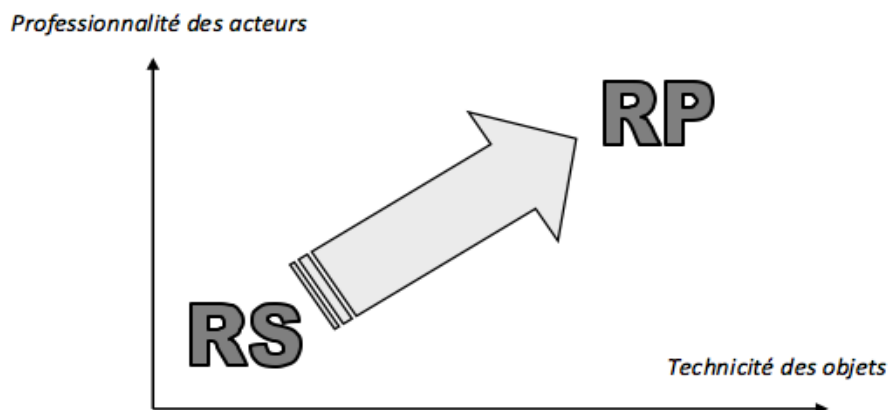


Figure 17 : Du passage des représentations sociales aux représentations professionnelles⁹⁷ – d'après Piasser & Bataille (2011).

Nous préférons l'expression « représentation pré-professionnelle » (Bataille, 2007) à celle de « représentation socio-professionnelle » (Frayssé, 1996), parce que nous voulons mettre en avant la professionnalisation en cours d'acquisition des groupes, même si nous ne nions pas qu'ils puissent mêler une connaissance de sens commun sur le métier d'enseignant avec des aspects praxéologiques, obtenus par les expériences professionnelles et les échanges dans le milieu de l'Éducation Nationale. L'expression « représentation PRE-professionnelle » dépeint aussi, morphologiquement parlant, cette idée de professionnalisation des acteurs. D'ailleurs, les résultats issus des thèses de Doctorat de Dumont (2009), Frayssé (1996) et de Lac (2003) ont entre autres montré les effets d'une formation professionnalisante sur la représentation du métier chez respectivement des futurs moniteurs éducateurs, des élèves futurs ingénieurs et des étudiants futurs animateurs. « C'est cette entrée dans le métier et la perte du statut « d'élève » qui permet le passage de cette représentation « socio-professionnelle » à une véritable représentation professionnelle. Il est à noter que cette dernière continue, au gré des expériences et des formations, d'évoluer » (Lac, 2003, p. 90). La professionnalité de ces groupes en formation est en cours d'acquisition et les échanges, les pratiques et les expériences, à propos d'objets professionnels, ne sont donc finalement pas encore objectivés et ancrés. Cette situation s'inverse auprès des groupes professionnels d'individus étant partis en retraite.

Nous faisons ici l'hypothèse, qui nécessiterait d'être vérifiée, qu'ils possèdent une « représentation post-professionnelle » (Bataille, 2007) sur les objets professionnels concernés ayant trait à leur métier. Cette hypothèse de travail émane de nombreux échanges que nous avons

⁹⁷ Une autre schématisation du passage RS à RP a été proposée quelques années auparavant par Bataille (2000) avec l'ajout de ces deux événements pour délimiter le début et la fin des représentations pré-professionnelles : l'entrée dans une formation professionnalisante et l'entrée dans l'exercice professionnel.

eus avec des proches ayant le statut de retraité (notre mère, puéricultrice de formation, d'anciens enseignants au Primaire avec qui nous avons conversé sur notre étude). Elle est également discutée, au travers de témoignages et de cet ouvrage collectif, *Vieillir dans le métier*, sous la direction de Montaudon & Trincaz (2007).

En résumé, la figure n°17 révèle que le statut des personnes (en formation, dans la vie active, à la retraite) et la technicité des objets (sociaux vs professionnels) génèrent des évolutions et de la dynamique dans le champ des représentations. En d'autres termes, et pour reprendre les dires de Bataille (2007) « un jeune qui se projette (plus ou moins fermement) dans un avenir professionnel a d'abord une *RS* du métier auquel il pourrait se destiner ; son entrée en formation initiale et le parcours qu'il y accomplit lui permettent de se forger progressivement une *représentation pré-professionnelle* ; la validation diplômante l'installe dans une professionnalité qui va être constamment confrontée à la réalité mouvante de l'exercice professionnel *in situ* [...] ; au seuil de la retraite, le professionnel expert a construit une *représentation* bientôt *post-professionnelle*, éventuellement transmissible sous conditions : telle est la *professionnalisation permanente* » (p. 248). La pluralité des systèmes cognitifs, des types de raisonnements et de discours produits par les groupes laisse donc présager que la pensée sociale et la pensée professionnelle ne sont pas des modèles simples et univoques. C'est pourquoi l'hypothèse de porosité des frontières autour des univers représentationnels (sociaux et professionnels), étroitement liée à l'hypothèse de polyphasie cognitive est ici pertinente. « Ces considérations suggèrent plutôt d'instaurer une perspective pluraliste embrassant tous les aspects du réel en une synthèse plus large » (p. 327) nous indiquait déjà Rouquette en 1973.

5.3. Hypothèse de la porosité des frontières entre représentations sociales et représentations professionnelles

Cette partie s'appuie essentiellement sur deux notices bibliographiques (Bataille, 2010 ; Piasser & Bataille, 2011), qui toutes les deux utilisent un des ouvrages fondamentaux de la psychologie sociale, Psychologie dynamique. Les relations humaines, de Lewin⁹⁸ (1983). À partir de cette œuvre princeps, une des premières à présenter une Recherche-Action⁹⁹, nous allons aborder les concepts de tension et d'équilibre, les notions de champ psychologique, de force et de solidité vs de fluidité des limites de ce champ.

⁹⁸ Nous nous appuyons exclusivement sur la dernière édition (5^e édition) datée de 1983 de cet ouvrage. Mais, il faut savoir que ce livre, écrit à l'origine en allemand en 1935, a été traduit en anglais et que la 1^{re} édition française a été publiée en 1959.

⁹⁹ Le gouvernement américain veut inciter les ménagères à acheter et à faire consommer dans leurs familles des bas morceaux (abats de bœuf) alors qu'elles les dédaignent (ce sont des mets par exemple difficiles à conserver). Pour éviter le rationnement des autres morceaux de viande en pleine période de Seconde Guerre mondiale, en 1943, ces autorités ont demandé l'aide de Lewin. Il est parvenu à modifier ces habitudes alimentaires en expérimentant le concept de dynamique de groupe, en impliquant les sujets plutôt qu'en les obligeant à changer (voir : Lewin, 1983, consulter la section : « *Quatrième partie : La dynamique des groupes* », pp. 195-283).

Les groupes, dans la théorie lewinienne, forment des ensembles définis par les liens d'interdépendance entre ses membres et par un champ psychologique spécifique. « Le champ psychologique comprend tous les faits qui existent à un moment donné pour l'individu ou le groupe considéré. Le comportement est conçu comme étant un changement du champ psychologique dans une unité de temps donné » (Faucheux, 1983, p. 11). Lorsque Lewin (1983), dans le cadre de sa Recherche-Action a voulu modifier les comportements du groupe, il a automatiquement perturbé l'équilibre du champ psychologique du groupe et des individus ou pour le dire autrement, il a introduit de la tension dans le champ psychologique. Pour y remédier, il a construit des groupes de discussion, ce qui a permis le rééquilibrage individuel et collectif (Lien avec la dynamique de groupe, voir : Lewin, 1983, pp. 195-283). Ainsi, l'équilibre quasi-stationnaire du groupe est changé, car les forces du champ psychologique se transforment (par force, on fait ici référence aux normes, aux croyances, aux habitudes). Moscovici & Doise (1992), dans Dissensions et consensus, soulignent à ce propos « le pouvoir de la discussion qui dégèle les vieilles attitudes et habitudes, et prépare un consensus sur de nouvelles » (p. 62 – cité par Cerclé & Somat, 2005, p. 44).

Maintenant que nous avons présenté la théorie du champ chez Lewin, nous allons l'appliquer dans le cadre de l'hypothèse de « porosité des limites » du champ psychologique à travers cet exemple que Piasser & Bataille (2010) nous fournissent. « Si les frontières à l'intérieur de mon système A (professionnel par exemple) sont trop fluides, la tension dans une des régions de mon champ psychologique considéré se diffuse aux autres régions de ce système (mes rapports à mon supérieur se répercutent sur mes relations avec mes collègues). Si les « murs extérieurs » avec l'environnement sont trop faibles, la tension du système A diffuse dans les autres systèmes B, C, D, *etc.* (familial, et/ou associatif, et/ou politique, *etc.*), connexes de mon champ. La rééquilibration se fait dans le sens d'une réduction généralisée de la tension » (traduit par les auteurs).

La figure n°18 est une reproduction fidèle d'une schématisation que Piasser & Bataille (2011) ont conçue dans le cadre d'un chapitre d'ouvrage publié récemment.



Figure 18 : Coexistence de deux ordres de représentations - d'après Piasser & Bataille (2011).

Cette figure a un intérêt tout particulier pour nous, car elle concrétise l'idée qu'il existe des interrelations, des interdépendances, mais aussi des spécificités entre représentations sociales (RS) et représentations professionnelles (RP). « La présence d'un ensemble inclus dans l'autre constitue

une manière d'illustrer le fait que les représentations professionnelles forment une catégorie particulière des représentations sociales, les secondes présentant systématiquement un caractère plus englobant que les premières. L'absence de traits pleins dans le schéma exprime délibérément l'idée que les limites ne sont jamais définies de façon stricte, ni entre les deux ensembles de représentations, ni entre les représentations sociales et leur « au-delà » : c'est en partie sur cette caractéristique de *porosité des limites* que nous portons notre attention » (Bataille, 2010, p. 168).

Une autre manière d'exposer cette hypothèse de porosité des limites est de dire qu'un individu ou/et qu'un groupe peut connaître un déséquilibre (au sens lewinien du terme) en présence d'une tension entre son implication personnelle (lien ici avec les RS) et son implication professionnelle (lien avec les RP). Le groupe ou l'individu est alors « déphasé » et le champ professionnel est déséquilibré. C'est par exemple le cas lorsqu'un oncologue découvre l'existence d'un cancer « qui le ronge »... Cette allégorie sur le cancer du cancérologue est expliquée à la fin du chapitre produit par Piasser & Bataille (2011).

5.4. Hypothèse de la polyphasie cognitive : nous sommes tous polyglottes

L'expression « polyphasie¹⁰⁰ cognitive », ainsi que l'hypothèse qui s'y rattache, émane de Moscovici (1976). Voici deux extraits issus du chapitre 4 – *L'intellect collectif : Tour de Babel ou diversité bien ordonnée ?* qui sont régulièrement cités, à propos de la polyphasie cognitive :

- ✎ « [...] plusieurs modes de pensée coexistent couramment chez le même individu. Une personne, même cultivée, raisonne de manière spécifique, eu égard à un domaine ou à une fonction particuliers. Le médecin, le physicien, l'industriel, l'étudiant ou l'ouvrier abordent sûrement l'analyse d'une situation, d'un phénomène, d'un événement dans le cadre professionnel de manière différente qu'ils ne le font quand il s'agit de donner leur opinion sur la psychanalyse » (Moscovici, 1976, p. 279).
- ✎ « Avec l'essor du savoir et la division du social, nous sommes tous devenus polyglottes. Outre le français, l'anglais ou le russe, nous parlons le médical, le psychologique, le technique, le politique, *etc.* Nous assistons probablement à un phénomène analogue pour la pensée. D'une manière globale, on peut estimer que la coexistence dynamique – interférence ou spécialisation – de modalités distinctes de connaissance, correspondant à des rapports définis de l'homme et de son entourage, *détermine un état de polyphasie cognitive* » (*Ibid.*, p. 286).

¹⁰⁰ Nous retranscrivons dans son intégralité une note que Piasser & Bataille (2011) ont conçue, car il est intéressant de prendre en considération ce qu'ils mentionnent. « On notera que la création lexicale de la « polyphasie » (ce substantif n'est pas dans le dictionnaire, par contre l'adjectif « polyphasé » y figure bien : « qui a plusieurs phases ; courants alternatifs à plusieurs phases ») par Moscovici se combine bien, dans la métaphore électrique, avec le concept de « tension » (différence de potentiel)... Lewin, en bon Gestaltiste, a lui-même emprunté à la physique ce concept de « tension » en faisant explicitement référence aux modèles du ressort en tension ou d'un container de gaz sous pression » (traduit par les auteurs).

L'hypothèse qui se rattache à la polyphasie cognitive (Moscovici, 1976), c'est que nous sommes tous polyglottes... Parce que notre volonté principale est d'être compris par notre ou nos interlocuteur(s), qu'il s'agisse d'un *alter* individuel ou d'un *alter* collectif (lien avec la ramification « expression », Figure n°13, p. 78), nous sommes capables d'adapter notre niveau de technicité à propos d'un objet de représentation. Prenons l'exemple de l'informatique. Les échanges qui se produisent entre enseignants du Primaire, à propos de l'informatique à l'école, sont emprunts d'un vocabulaire « expert » et praxéologique. En revanche, si ces mêmes personnes sont amenées à aborder la thématique de l'informatique au Primaire, auprès d'une personne ou d'un groupe néophyte, ils vont adapter leur discours parce que leur principal objectif est de maîtriser l'environnement *c.-à-d.* d'être compris par leur(s) interlocuteur(s). C'est pourquoi un même individu est capable de parler « plusieurs langues » (de faire preuve de polyglottisme) en fonction du contexte d'interlocution dans lequel il se trouve. Nous pouvons en conclure que « la polyphasie cognitive se réfère à un état où différents genres de connaissances utilisant différents types de rationalité peuvent coexister chez un individu ou au sein d'un groupe » (Jovchelovitch, 2006, p. 215).

Depuis quelques années¹⁰¹, la communauté scientifique s'est donc emparée des perspectives que nous pouvons établir, à partir de l'hypothèse de polyphasie cognitive, pour rendre intelligible les processus sociocognitifs à propos d'objets de représentation (Bataille, 2010, pp. 168-169 ; Haas, 2006a ; Meunier, 2008, pp. 166-167 ; Piasser & Bataille, 2011 ; Piasser & Ratinaud, 2010).

L'explicitation que nous venons de fournir sur ce qu'est la polyphasie cognitive nous permet de faire des ponts avec divers aspects de la théorie des représentations sociales. Ce passage, produit par Kalampalikis (2006), résume ces liens possibles entre polyphasie cognitive et processus d'ancrage, représentations sociales et représentations professionnelles, pensée sociale et pensée professionnelle. « [...] l'hypothèse de la polyphasie cognitive est étroitement liée aux multiples rapports de l'homme à son entourage, aux multiples facettes de la connaissance de notre monde, à notre pluralité d'être dans ce même monde. Autrement dit, à la dynamique de la pensée sociale et à son inscription dans ces cadres mouvants. Au même titre que nos appartenances multiples dans des groupes sociaux [et professionnels] différents, les nombreux rôles sociaux que l'on joue sur la scène de la vie quotidienne [et professionnelle], la mosaïque de notre matrice identitaire, la variété de nos états intentionnels, le partage partiel de nos représentations (Kalampalikis & Moscovici, 2005), la parole de la société est polysémique. Le langage des représentations sociales porte en lui les empreintes de cette polysémie » (p. 231). Autrement dit, il y a au sein d'un même individu une imbrication, une influence réciproque, une porosité des frontières (Lewin, 1983) entre pensée de sens commun et pensée professionnelle. Dans un ouvrage

¹⁰¹ « On pourrait même s'étonner du temps que notre communauté scientifique a mis à reconnaître ce principe » (Kalampalikis, 2006, p. 230).

collectif, dédié à l'étude des savoirs du quotidien et de ses logiques en termes de transmission et d'appropriation, Haas (2006b) fait remarquer que « dans la vie de tous les jours et en fonction des circonstances, nous sommes tous des experts amateurs et des profanes érudits » (p. 13). En tout état de cause, nous pourrions donc dire que les groupes ont recours à un registre langagier particulier (social ou professionnel), qu'ils mobilisent en fonction des caractéristiques perçues de la situation d'interlocution dans laquelle ils se trouvent. Nous montrerons dans cette recherche que c'est effectivement ce qui se passe.

Nos différentes lectures à propos de la polyphasie cognitive nous ont amenés à découvrir « l'effet de polydoxie » (Collard-Bovy & Galend, 2003, pp. 581-582 ; Gaffié, 2005, p. 15 ; Monteil, Bavent, & Lacassagne, 1986). Pour rendre intelligible ce phénomène, nous allons l'expliquer à travers cet exemple : *je peux être profondément contre la peine de mort pour autant, il y a certaines situations où je serai pour la peine la mort*. L'hypothèse de polydoxie révèle que nous pouvons avoir en nous deux opinions ou deux attitudes totalement contradictoires l'une par rapport à l'autre, mais que nous ne les confrontons pas ensemble dans un même discours. En se référant à Lewin, on comprend pourquoi nous ne pouvons pas le faire (lien avec le surplus de tensions dans le champ psychologique). « La polydoxie est entendue comme un ensemble organisé de croyances multiples à l'égard d'un même objet, qui coexistent à l'état latent et sont extériorisables isolément sous l'influence de déterminants externes auxquels elles sont asservies » (Monteil, & al., 1986, p. 120). L'effet de polydoxie révèle, toute la complexité des objets de représentation. Nous faisons ici référence au polymorphisme des objets et à l'absence d'orthodoxie du groupe¹⁰² (Moliner 1993a, 1996 ; Moliner & al., 2002).

Nous avons voulu montrer, en exposant ces deux hypothèses (la porosité des frontières des univers représentationnels RS-RP et la polyphasie cognitive) et l'effet de polydoxie, le caractère intrinsèquement social, professionnel et plus largement culturel de la cognition. Nous rejoignons donc les propos de Jovchelovitch (2006), lorsqu'elle indique que « [...] connaître est une activité qui doit être comprise dans son rapport avec le contexte d'où émergent sa logique et sa rationalité. [...] L'utilisation d'une forme de connaissance ou d'une autre dépend des nécessités de l'environnement social et de la configuration socio-psychologique de chaque champ. Ces différentes formes coexistent plutôt qu'elles ne s'excluent » (p. 220).

5.5. Représentations et pratiques

Jusqu'à présent, nous avons « discuté » surtout la première partie de notre titre, à savoir les

¹⁰² Pour reprendre notre exemple, personne ne m'oblige à penser que la peine de mort, c'est mal ou c'est bien, qu'il faut être *pour* ou qu'il faut être *contre* la peine de mort. Et, de moi-même, je ne m'impose pas de dogmes particuliers *c.-à-d.* que je me laisse une marge de liberté pour transgresser, dans certaines situations, mes prises de position vis-à-vis de la peine de mort.

représentations, *c.-à-d.* comment des individus pensent, conçoivent et se matérialisent des objets de représentation (idéels, sociaux, humains, matériels, *etc.*). Nous allons maintenant examiner comment la communauté scientifique s’empare des pratiques (sociales et enseignantes), du faire, de l’agir et comment elle questionne les influences réciproques entre représentations et pratiques. Tout l’enjeu est de cerner, à propos d’un objet, ses articulations, ses interactions avec différents systèmes : « système idéologique, système cognitif, système social et socio-économique, système matériel et technologique » (Abric, 2003a, p. 8).

5.5.1. Pratiques sociales et pratiques enseignantes

Le concept de « pratiques » est abordé de manière singulière par les auteurs en fonction de leurs ancrages disciplinaires (la psychologie sociale et les sciences de l’éducation sont ici les deux champs disciplinaires qui nous intéresseront tout particulièrement). Nous avons la proposition de « pratiques sociales » en psychologie sociale, lorsque nous voulons étudier leurs relations, leurs rôles et leurs dynamiques avec le domaine des représentations sociales.

Un ouvrage a été consacré à ces rapports entre représentations sociales et pratiques (sous la direction d’Abric, 2003f). D’ailleurs, dans son introduction, cet auteur (2003a) définit les « pratiques sociales effectives » comme des « systèmes complexes d’action socialement investis et soumis à des enjeux socialement et historiquement déterminés » (p. 7). Pour Flament (2003b), « les pratiques sociales sont en quelque sorte l’interface entre circonstances externes et prescripteurs internes de la représentation sociale. Ce sont des comportements globaux qui évoluent pour s’adapter aux changements des circonstances externes (par exemple, les chasseurs augmentent leurs pratiques écologiques pour compenser le déséquilibre de la faune dû à la disparition des lapins) » (p. 50). Pour Rouquette (2000), la notion de pratique recouvre deux dimensions indissociables : « la réalisation d’une action (conduite effective) et la fréquence (ou conséquence logique, la familiarité pour les sujets) de cette réalisation [...] le passage à l’acte et la récurrence de cet acte » (p. 138). Puis, il décline « la réalisation d’une action » en deux facettes : « la façon de faire et les conséquences perçues de ce faire, qu’elles aient été ou non désirées et recherchées, qu’elles soient ou non correctement appréciées » (*Ibid.*, p. 138) par les individus. Donc, pour cet auteur, l’action de produire une pratique renvoie en définitive au *modus operandi* et au « calcul » *c.-à-d.* à l’évaluation, à l’argumentation, à la décision et à la correction qu’un individu ou qu’un groupe produit dans le cadre d’un environnement structuré. Nous avons volontairement choisi ces trois définitions des pratiques parce que nous trouvons qu’elles sont complémentaires, qu’elles cernent de façon pertinente l’objet « pratiques sociales ».

Dans le cadre de notre étude, nous avons réduit le champ très vaste des pratiques sociales au cadre plus restreint de l’institution scolaire (et plus précisément de l’école élémentaire). Et pourtant, l’objet « pratiques enseignantes » reste encore vaste... Pourquoi ? Le travail d’un enseignant dans sa classe, dans et hors de son école, mais également le rôle prescrit et le rôle

propre des enseignants du Primaire relève d'une préoccupation à la fois sociale (référence à la place des parents, de l'État, des collectivités territoriales, des partenaires de l'école, *etc.* dans le quotidien professionnel des enseignants) et scientifique (les pratiques enseignantes constituent à part entière un objet de recherche qui est étudié sous bien des ancrages disciplinaires et interdisciplinaires). Dans les travaux sur le faire et sur l'agir, nous avons repéré de nombreuses acceptions à propos des pratiques enseignantes.

La figure n°19 (ci-après et page suivante) n'a pas ni la volonté de regrouper ni celle de rendre exhaustif l'ensemble des expressions, des notions et des concepts que la communauté scientifique produit à propos des pratiques enseignantes. Nous souhaitons juste en clarifier quelques-unes, au regard de l'objet de représentation « métier d'enseignant » au Primaire.

Pratiques enseignantes (lien avec pratiques effectives)	- « l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant » (Marcel, Dupriez & Périsset Bagnoud, 2007b, p. 9). - « la pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par les fins, les buts et les normes d'un groupe professionnel [...] elle se construit en situation à partir de microdécisions, d'approximations bricolées et d'ajustement » (Altet, 2003, p. 37).
Pratiques d'enseignement	« sous ensemble des pratiques [enseignantes] caractérisées par le face-à-face pédagogique, c'est-à-dire celui d'un enseignant (majoritairement seul) face un groupe d'élèves, le plus souvent dans une classe, dans des situations mettant en jeu des savoirs scolaires » (Marcel & <i>al.</i> , p. 9).
Pratiques d'enseignement partenariales	Ce sont des pratiques où « dans un groupe classe, interviennent en concertation (ensemble ou en parallèle) l'enseignant et un partenaire (autre enseignant, aide-éducateur, ATSEM, intervenant extérieur, <i>etc.</i>) » (Marcel, 2004a, p. 12).
Pratiques collégiales	« tout ce qui relève du travail à plusieurs, du « construit ensemble » dans le fonctionnement général et pédagogique de l'école à l'occasion de concertations formelles ou d'échanges informels » (Blanc, 2007, p. 24).
Pratiques actualisées (lien avec le rôle propre)	« les pratiques mises en œuvre dans le quotidien des établissements scolaires » (Marcel & <i>al.</i> , p. 11).
Pratiques formalisées	des pratiques « entre enseignants (conseils de cycles, de maîtres, ...) ou avec d'autres partenaires (conseils d'école, réunions de parents d'élèves, équipe éducative, ...) » (Bru & Talbot, 2001, p. 11).
Pratiques pendant les temps informels (ou temps interstitiels)	les moments « de récréations, les moments de l'entrée ou de la sortie entre enseignants, avec des parents d'élèves, des élus ou des visiteurs divers » (<i>Ibid.</i> , p. 11).
Pratiques hors de l'école	Ce sont les « préparations, corrections, activités syndicales, activités associatives dans le périscolaire, militantisme pédagogique, formation continue, <i>etc.</i> » (Marcel, 2004a, p. 12).
Pratiques constatées (lien avec les pratiques observées)	Ce sont « les comportements des enseignants et des élèves <i>in situ</i> [...] ces pratiques constatées ne sont pas les pratiques effectives, elles sont une construction du chercheur à partir de théories, méthodes et techniques qu'il a choisies » (Murillo, 2009, p. 38).

Pratiques déclarées (lien avec les déclarations de pratiques)	« Par pratiques déclarées, il faut entendre « le dire sur le faire » ou plus simplement ce que déclarent faire les acteurs [...] en situation pédagogique » (Clanet & Alava, 2001, p. 549).
Pratiques prescrites (lien avec le rôle prescrit)	« les pratiques requises par les responsables des systèmes éducatifs » (Marcel & al., p. 11) ; les prescriptions institutionnelles sont par exemple données, explicitées dans les BOEN.

Figure 19 : Éléments définitoires autour des pratiques enseignantes.

Dans le cadre de notre travail, nous avons la volonté d'étudier les pratiques enseignantes sur l'informatique à l'école, autrement dit d'approcher ce qui se fait autour des TICE à l'école pour les enseignants du Primaire. Toutefois, parce que notre objet de recherche n'est en soit les pratiques enseignantes, nous nous limitons à des déclarations de pratiques enseignantes, *c.-à-d.* que nous nous intéresserons à ce que les enseignants disent faire avec un ordinateur dans le cadre de leur métier et dans le cadre de leur vie privée. Nous sommes donc, si nous nous référons à la figure n°19, dans la situation des rubriques « Pratiques enseignantes » et « Pratiques déclarées ».

5.5.2. Représentations et pratiques s'engendrent mutuellement

Les pratiques sociales sont perçues, par les psychologues sociaux, soit comme une variable explicative de la dynamique des représentations, soit comme le produit des représentations. Pour Flament (2003b), deux « cas extrêmes de désaccord entre pratiques et représentation » (p. 231) peuvent modifier, voire transformer la structure de la représentation *c.-à-d.* son système périphérique et son système central :

- Situation n°1 – transformation brutale de la représentation : c'est lorsque des pratiques contredisent directement les éléments centraux de la représentation – cette première situation génère l'apparition de « *schèmes étranges* » dans le système périphérique, mais le caractère irréversible des pratiques tend à modifier brutalement la représentation ;
- Situation n°2 – transformation progressive de la représentation : c'est lorsque des pratiques, qui ne sont pas en contradiction avec le noyau central de la représentation, arrivent progressivement à être admises par la représentation – cette seconde situation modifie d'abord « *le niveau d'activation* » des éléments périphériques (voir : Flament, 2003a, pp. 231-237).

Dans le cadre d'une publication sur ce qu'est la théorie du NC, Abric (1994) ajoute un troisième cas où les pratiques peuvent être amenées à modifier les représentations :

- Situation n°3 – transformation résistante de la représentation : c'est lorsque des pratiques « contradictoires peuvent encore être gérées par le système périphérique, et par les mécanismes classiques de défense [lien avec la métaphore « pare-choc » de Flament

(1987)] » (p. 82). Cette situation tend à rejoindre la première situation, si un nombre conséquent de « *schèmes étranges* » arrive à modifier le noyau central de la représentation.

Pour illustrer nos propos, nous utilisons cinq recherches qui ont particulièrement travaillé cette relation représentations sociales / pratiques : la représentation de la chasse et de la nature chez des chasseurs languedociens (Guimelli, 1989) ; le rôle propre vs le rôle prescrit dans la représentation de la fonction infirmière (Guimelli, 2003) ; la représentation de la médecine naturelle chez des individus pratiquants vs non-pratiquants (Fraissé, 1999) ; le rôle du niveau de connaissance, de pratiques dans la représentation d'Internet chez des artisans et des dirigeants, salariés de petites entreprises (Salesse, 2003, 2005). Un des enseignements que nous pouvons retenir de ces études, c'est l'existence avérée de liens entre le niveau de connaissance ou entre le niveau de pratiques (effectives ou déclarées) des individus et le processus de structuration de la représentation étudiée. Salesse (2003, 2005) apporte des nuances sur l'influence qu'aurait le degré d'importance des pratiques sur le contenu représentationnel de l'objet étudié. Elle montre qu'une représentation sociale peut « se construire par paliers sur un continuum allant d'un niveau « minimum » de connaissance à un autre, celui que donne la pratique. Pratique, elle-même susceptible d'être divisée en plusieurs niveaux » (p. 666).

Ces résultats sur l'interdépendance représentations sociales / pratiques sociales tend à s'expliquer également à travers le schéma de Flament (2003b, p. 50), reproduit dans la figure (page suivante). Pour information, c'est Ratinaud (2003a) en page 105 qui a ajouté, à ce schéma, l'expression « système périphérique » au niveau de « Modifications des prescripteurs conditionnels ».

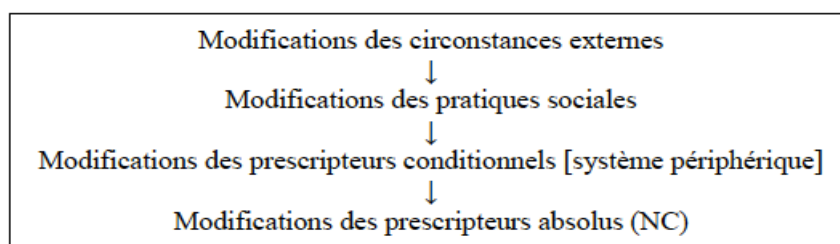


Figure 20 : Dynamique des représentations et des pratiques sociales – d'après Flament (1994).

Nous avons vu que les pratiques sociales et professionnelles peuvent, dans certaines circonstances, déterminer les représentations. Cependant, lorsque nous nous remémorons comment un groupe élabore des représentations sociales, nous comprenons également que ce que nous faisons (en termes d'actions, de conduites, de comportements et de pratiques) dépend également de ce que nous pensons (lien avec le « déjà-là pensé » opérant de Jodelet (2003a)). Les représentations sociales doivent être aussi considérées comme un guide pour l'action (voir : partie « Fonctions des représentations sociales », p. 77 et partie « Fonctions des représentations professionnelles », p. 95).

Au lieu de vouloir déterminer si ce sont les pratiques qui changent les représentations ou inversement, si ce sont les représentations qui changent les pratiques, la communauté scientifique préfère sortir de ce problème de « causalité circulaire » (Rouquette, 2000, p. 133) pour s'accorder sur ce consensus. « Les représentations et les pratiques s'engendrent mutuellement. « On ne peut pas dissocier la représentation, le discours et la pratique. Ils forment un tout. Il serait tout à fait vain de chercher si c'est la pratique qui produit la représentation ou l'inverse. C'est un système » (Autes, 1985) » (Abric, 2003g, p. 230).

En revanche, comme nous l'avons mentionné *supra*, tout l'enjeu des recherches qui traitent du rapport entre représentations et pratiques se trouve dans la détermination de facteur(s) commun(s) entre eux. À ce titre, nous voudrions pointer l'intérêt des travaux produits par Trinquier, car elle œuvre à ce dessein. « Mon projet d'étude reste modeste, il s'agit d'étudier la cohérence entre les pratiques et les représentations, mais aussi les limites de cette cohérence. Il convient donc de mettre en relation certaines pratiques avec certaines représentations, mais aussi de révéler que telle ou telle pratique n'a pu être explicitée, ou que telle ou telle représentation énoncée ne se traduit pas par des pratiques spécifiques » (Trinquier, 2010, p. 66). Dans le cadre de son Habilitation à Diriger des Recherches (2010), cet auteur propose plusieurs types de généricité en s'appuyant sur des recherches qu'elle a produites et/ou encadrées, à propos de représentations (inférées et/ou associées) et de pratiques d'enseignement verbales et constatées d'enseignants¹⁰³ (voir : Trinquier, 2010, pp. 110-114). Enfin, Abric (2003g, p. 238) et Flament (2001, p. 55) reconnaissent l'ampleur de l'entreprise consistant à vouloir rendre intelligible la relation entre représentations et pratiques, comme Trinquier (2010) a pu le faire, parce que cette relation est éminemment complexe.

Pour accomplir notre recherche, nous avons choisi d'étudier les objets de représentation « Informatique » et « Métier d'enseignant au Primaire » (enseignant en école élémentaire) à travers la focale du concept de professionnalisation.

6. PROFESSIONNALISATION : UN CONCEPT POLYMORPHE

La professionnalisation est à la fois une question scientifique et une question sociale vive. Effectivement, elle soulève des problématiques et des enjeux¹⁰⁴ ciblés auxquels l'Université, par

¹⁰³ « Lorsque l'enseignant parle dans sa classe, que fait-il ? [...] je peux utiliser la notion de « pratiques discursives », car je considère en effet que l'enseignant n'émet pas des discours décousus : ses propos forment un tout (un discours) et participent d'un sens global qu'il donne à ses conduites, ou bien privilégier la notion de « pratiques verbale », car elle est suffisamment large pour englober des registres d'interventions divers visant par exemple la compréhension d'un savoir, la gestion du climat de classe, *etc.* » (Trinquier, 2010, p. 68).

¹⁰⁴ La professionnalisation des diplômes universitaires (D.E.U.S.T., Licences professionnelles, Masters professionnels, diplômes de FC, *etc.*) est un des enjeux incontournable pour l'Université aujourd'hui. « Elle interroge

exemple, doit apporter des réponses. « On parle même de « professionnalisation durable » (à l'image du Conseil européen de Barcelone) pour signifier que les états membres de l'Europe doivent se fixer des objectifs concrets de transformation et d'amélioration continue de leurs politiques d'éducation et de formation, chaque personne devant être en capacité de se requalifier en permanence » (Wittorski, 2010a, p. 7). C'est la formation tout au long de la vie.

La professionnalisation est également un objet de recherche à part entière. La communauté scientifique œuvre à rendre intelligible, à expliquer et à comprendre la professionnalisation de différentes cohortes en construisant des grilles de lecture, preuve en est ces récents travaux et réflexions théoriques (Liste non exhaustive de notices : Champy-Remoussenard, 2008 ; Jorro, sous-presses ; Lac & Mias, 2007 ; Lac & Ratinaud, 2005 ; Mulin, 2008 ; Wittorski, 2008, 2010a, 2010b ; Wittorski & Sorel, 2005).

Présentement, nous allons cerner ce qu'est la professionnalisation, savoir comment les chercheurs la décrivent. Puis, nous donnerons à voir ce qu'est la professionnalisation pour le corps des enseignants. Cette seconde partie va donc de pair avec celle intitulée « Être enseignant au Primaire » (p. 38).

6.1. ACCEPTIONS AUTOUR DE LA PROFESSIONNALISATION

Le terme « professionnalisation » est fortement polysémique, dans la mesure où il est investi de significations et d'enjeux très différents selon les chercheurs qui l'utilisent et selon les individus qui l'expérimentent. Nous allons décrire ici quelques éléments pour permettre de comprendre ce que sont les processus de professionnalisation pour un groupe considéré, mais également les facettes qui gravitent autour de la professionnalisation, à savoir la professionnalité, le professionnalisme et le professionnisme.

6.1.1. Professionnalisation : de quoi ? de qui ? pourquoi ?

Le nom de genre féminin « professionnalisation », rentré dans la langue française en 1946, provient du verbe « professionnaliser » ; il est adapté de l'anglais *professionalization* (1901) et de *professionalizing* (1907) (voir : Rey, 2006, p. 2 958). Voici une première définition de ce qu'est la professionnalisation : « DIDACTIQUE. Action de se professionnaliser (en parlant d'une activité, d'une personne). *Professionnalisation de la recherche. Professionnalisation de l'armée* – (depuis 1984) *Professionnalisation des études universitaires*, le fait de leur donner une finalité profession-

en effet les rapports entre les universités et les entreprises ainsi que l'articulation entre formation générale et professionnelle, entre formation et accès à l'emploi. Elle soulève également des interrogations théoriques, par exemple sur la façon dont s'acquièrent et s'articulent savoirs pratiques et théoriques, compétences techniques et générales. Elle génère enfin de multiples questions pratiques concernant la place de la formation professionnelle dans l'enseignement supérieur, son dosage (quel doit être le poids respectif des formations générales et professionnelles ?), son moment (en fin de cursus ou chaque année ?) et ses modalités (alternance, stages, travaux personnels ?) » (Rosé, 2008, p. 43).

-nelle » (Rey & Rey-Debove, 2009, p. 2 034).

La professionnalisation est un concept polymorphe, car la définition que nous pouvons nous en faire dépend à la fois de l'ancrage disciplinaire, des objets et des enjeux qu'elle procure auprès de ceux qui se professionnalisent. Les 3 prochaines citations, respectivement conçues par Bourdoncle (2000), Carré (2008) et Wittorski (2008), ont cet intérêt d'explicitier les ambiguïtés et les contours de ce concept :

- Bourdoncle (2000) identifie 5 objets de professionnalisation : la professionnalisation de l'activité, la professionnalisation du groupe qui exerce cette activité, la professionnalisation des savoirs, la professionnalisation des personnes qui exercent également cette activité et la professionnalisation de la formation.
- « Tantôt la professionnalisation est abordée d'un point de vue sociologique comme constitution de nouvelles professions [lien avec les travaux anglo-saxons sur la sociologie des professions], tantôt elle est comprise dans une perspective psychologique comme socialisation des individus par leur activité de travail, une socialisation susceptible de leur assurer un développement personnel et professionnel ; tantôt encore elle se laisse appréhender en prenant le parti des sciences de l'éducation et de la formation comme relevant de la fabrication de professionnels par l'instance de formation appropriée. C'est dire si à ces différentes acceptions correspondent des orientations théoriques contrastées, soucieuses d'inventorier des champs de pratiques à statuts bien spécifiques » (Carré, 2008, p. 7).
- « On peut dire que le mot [...] revêt au moins trois sens : la constitution d'un groupe social autonome (« professionnalisation-profession »), l'accompagnement de la flexibilité du travail (« professionnalisation-efficacité du travail ») et le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation (« professionnalisation-formation ») » (Wittorski, 2008, p. 15).

Étudier la professionnalisation des acteurs, c'est aussi prendre en considération cette double perspective : comment ils « entrent » dans le métier ou s'y forment vs comment le métier « rentre » en eux. Cette relation dialogique est de Clot (2008) :

- Entrer dans le métier (Clot, 2008, p. 262) : « Celle ou celui qui « entre » dans une situation de travail sans la connaître n'a pas d'autres choix que de se tenir d'abord à la prescription qui est initialement sa seule ressource pour parvenir à faire ce qui est à faire. C'est même au départ la source principale de l'action à laquelle le novice va emprunter ses raisons d'agir » (p. 262). Devant la complexité du quotidien et l'imprévu professionnels, il prend également appui sur ses rapports interpersonnels avec des collègues de travail. Il « bricole » les solutions *in situ* dans le cadre de l'action et l'interaction professionnelles. « Ces « autres », ses pairs font alors l'objet d'une enquête. C'est en les distinguant entre

eux, dans le flux des activités conjointes, qu'il commence à découvrir le diapason commun dont ils se servent, le gabarit des actions que chacun retouche à sa façon, les obligations dans lesquelles ils se reconnaissent ensemble » (*Ibid.*, p. 263).

- ❧ Le métier qui rentre (Clot, 2008, p. 263) : En s'appropriant les « « raccourcis » professionnels » (*Ibid.*, p. 263), le novice, mais aussi les professionnels quelque soit leurs anciennetés dans le métier saisissent le sens et l'ampleur de l'héritage, des valeurs, de l'histoire du métier dans le quotidien de l'activité professionnelle. Ils se l'approprient, le font sien. Le sujet « *est* du métier comme dit joliment le langage populaire. [...] Pour répondre aux convocations du réel où se marient l'impossible et le possible, il faut qu'il puisse poursuivre l'histoire du métier dans sa propre activité, par sa propre activité. Pour que cette histoire « passe » par lui, il lui faudra supporter d'avoir à inventer » (*Ibid.*, p. 264). Les individus apportent en fin de compte chacun, avec ce qu'ils sont, leurs touches personnelles dans la manière de « mettre en scène » leur métier au quotidien. Ils inventent au quotidien, ils collaborent avec autrui... pour défendre, mais aussi pour faire évoluer la conception qu'ils ont de leur métier.

L'ensemble de ces réflexions est à mettre en relation avec les processus en présence dans l'élaboration de la pensée professionnelle (Ratinaud, 2003), du pouvoir d'agir (Clot, 2008), ou encore de la construction d' « éthos professionnel » (Jorro, 2009), car, pour ce dernier concept, il procure « une épaisseur axiologique à la représentation professionnelle élaborée par l'acteur. [...] [il] permet ainsi de saisir tout à la fois le rôle des valeurs dans la représentation du métier et le désir de métier [voir : Osty, 2003] qui se traduit par des projections professionnelles » (Jorro, sous presse-a).

6.1.2. Professionnalité

Cette notion provient du terme italien *professionalità*. « Le vocable professionalità a surtout été massivement utilisé par les syndicats [d'ouvriers] italiens pour rendre compte des conflits centrés sur l'organisation du travail et les modes de reconnaissance de la qualification, des années 1960 à 1975 » (Dadoy, M., 1986 – cité par Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 138). À ce jour, comme pour le terme « polyphasie »¹⁰⁰, le substantif de genre féminin « professionnalité »¹⁰⁵ ne se trouve pas dans un dictionnaire usuel de langue française. Cette situation se reproduit également pour un autre mot que nous aurons à définir (professionnisme). Vu l'absence d'une définition usuelle de la « professionnalité » et le nombre important de définitions qu'elle recouvre (voir : *Ibid.*, pp. 139-147), nous pouvons dire qu'il s'agit d'une notion instable et ambiguë. La définition

¹⁰⁵ « Professionnalité. Que signifie ce mot ? Inutile de recourir à son dictionnaire habituel : il n'y est pas. Le mot est trop nouveau et ses sens trop changeants, même pour les dictionnaires spécialisés » (Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 137).

qui nous semble le plus correspondre à notre travail est celle-ci : « J'appelle professionnalité, et j'attribue cette professionnalité à un individu ou à un groupe, une expertise complexe et composite, encadrée par un système de référence, valeurs et normes, de mise en œuvre, ou pour parler plus simplement, un savoir et une déontologie, sinon une science et une conscience. En ce sens, il n'y a pas de profession sans professionnalité. En revanche, il peut y avoir professionnalité sans profession, c'est-à-dire notamment sans système de légitimité et de contrôle de l'accès à la profession » (Aballéa, 1992 – cité par Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 147).

Dans le cadre de notre recherche, la professionnalité enseignante est un assemblage de déclarations de pratiques sur des éléments expérientiels, des (non) compétences, des valeurs, une identité communes sur leur métier, des savoir-faire spécifiques, *etc.* Ces ressources sont construites et mobilisées par les enseignants dans l'exercice professionnel en fonction d'un but précis, dans un lieu et dans un temps donnés. Elles permettent également de traiter, pour le bien commun et avec les techniques dont les individus-professionnels disposent, les problèmes « nouveaux » (comme les nouvelles pratiques professionnelles, les nouvelles prescriptions institutionnelles, *etc.*). Dans la partie « Professionnalisation des enseignants » (p. 118), nous spécifierons les compétences professionnelles et les facettes du métier qui composent, de nos jours, l'identité enseignante.

6.1.3. Professionnisme

Afin d'éviter d'utiliser le mot « corporatisme », Bourdoncle (1991, p. 76) préfère reprendre l'équivalent du terme américain « professionnisme », qui désigne outre-Atlantique « les obsessions et les excès du combat pour la gloire professionnelle collective » (Lang, 1999, p. 27). « On désigne ainsi l'état des militants et activistes de la profession qui, s'appuyant sur des stratégies et une rhétorique communes, cherchent à faire reconnaître à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice » (Bourdoncle, 1991, p. 76). Mais encore une fois, cette notion est instable et ambiguë, car elle mêle à la fois « le statut des professions dans le monde anglo-saxon¹⁰⁶, et plus généralement un des sens courants, non formalisé, du terme « profession », [...] qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent. Ce prestige tient sans doute moins à la reconnaissance de la qualité intrinsèque de la professionnalité qu'à celle de son utilisation sociale, mettant en œuvre des activités réputées nobles, supposant des compétences complexes, difficiles à acquérir, justifiant par là l'existence d'une forme de monopole de l'exercice professionnel » (Lang, 1999, p. 27).

¹⁰⁶ Nous serons amenés à décrire justement le terme « profession » dans le cadre de la partie, « Être enseignant : entre métier et profession » (p. 118).

Cette tendance que les individus ont à vouloir valoriser leur propre professionnalité tient donc au fait qu'ils veulent défendre qui ils sont et ce qu'ils « apportent » à la société. Nous pouvons penser le rapport Bancel (1989) comme le fruit de ce professionnisme enseignant.

6.1.4. Professionnalisme

Le substantif de genre masculin « professionnalisme », rentré dans la langue française en 1934, est issu de l'adjectif « professionnel ». Il détient deux entrées distinctes : « 1. Caractère professionnel d'une activité. *Le professionnalisme dans les sports* (opposé à amateurisme). 2. Qualité d'une personne qui exerce une activité, un métier en tant que professionnel expérimenté. *Faire preuve, manquer de professionnalisme* » (Rey & Rey-Debove, 2009, p. 2 035). Legault (2003) reformule cette définition et la complète. Il « est conçu comme l'idéal professionnel et la valeur professionnelle par excellence qui devrait guider le choix des conduites professionnelles. Il fait ainsi partie de la culture professionnelle telle qu'elle est véhiculée par les instances professionnelles » (p. 28). Enfin, Brisard et Malet (2004) mentionnent que les conceptions du professionnalisme sont « le produit de traditions culturelles, institutionnelles, de choix politiques, et d'une histoire sociale, celle du corps professionnel et de sa formation. Ces conceptions sont constitutives d'imaginaires sociaux plus ou moins stabilisés, qui s'expriment dans les modes de constitution du groupe occupationnel et ses rapports à l'État, dans l'évolution des curricula de formation et les instructions officielles, dans la nature enfin des dispositifs de formation » (p. 131).

Bien que nous puissions intégrer la notion d'identité (personnelle et professionnelle) dans toutes les définitions que nous venons de produire, nous trouvons que sa place dans sa relation avec le professionnalisme est empreinte de cohérence et de pertinence. Voici la définition qui sera la nôtre de l'identité, produite par Dubar (2002) : « l'identité n'est autre que *le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » (p. 109). Cet auteur ne fait ici aucun *distinguo* entre l'identité personnelle et l'identité professionnelle. Nous nous inscrivons dans cette perspective, car selon nous, on se construit personnellement et professionnellement *in situ* (dans un environnement social et professionnel donné : dans un héritage, dans un idéal et à partir de valeurs que les « anciens » nous ont laissées et léguées). « Assumer la position de sujet, c'est affirmer la position du « qui je suis dans le qui nous sommes » ; en ce sens, c'est l'affirmation du sujet, qui ne se limite pas à « qui je suis ». En posant le « qui nous sommes », l'affirmation du sujet s'inscrit dans le « nous », ce qui a pour effet de l'ouvrir sur l'espace public de la redéfinition de l'identité collective » (Desaulniers, & al, 2003, p. 210).

Le professionnalisme enseignant est en relation étroite avec l'identité et la socialisation professionnelles¹⁰⁷. Ceci nous permet de prendre en compte les aspects individuel et collectif des processus de professionnalisation des enseignants et comment ces derniers se construisent et renforcent, à partir d'échanges interpersonnels entre l'enseignant et son environnement (l'institution-école), leur professionnalisme. L'identité n'est donc pas « transmise de génération à la suivante, elle est construite par chaque génération [d'enseignants] sur la base des catégories et des positions héritées de la génération précédente, mais aussi à travers les stratégies identitaires déployées dans les institutions que traversent les individus et qu'ils contribuent à transformer réellement » (Dubar, 2002, p. 122).

La professionnalisation relève de toutes les logiques propres à la professionnalité, au professionnisme, au professionnalisme et dans le corps d'un métier, elle se construit perpétuellement. C'est pour ces raisons que nous considérons que la professionnalisation n'est pas un produit, un état de fait, quelque chose d'acquis *ad vitam aeternam*. Elle est plutôt un processus en constante évolution entre ceux qui composent la profession enseignante, ceux qui veulent devenir enseignant et ceux qui attendent des enseignants qu'ils contribuent, au Primaire, à « donner à chaque enfant les clés du savoir et les repères de la société dans laquelle il grandit » (Extrait du BO hors-série n°0 du 20-02-2008, p. 3).

6.2. PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS

Dans le chapitre précédent, nous avons défini ce qu'est un enseignant, nous avons également mis à plat l'histoire de l'école primaire pour pouvoir enfin distinguer les principaux repères que l'on peut retenir à propos du recrutement et de la formation des enseignants du Primaire. Pour concevoir cette partie, nous allons à la fois nous appuyer sur ces apports, mais également sur les multiples définitions que nous venons de fournir à propos de la professionnalisation.

Cette partie regroupe différentes raisons pour lesquelles il est communément admis que l'enseignant (au Primaire) est un praticien du lien entre enseignement et apprentissage. Avant de décrire les figures identitaires et les compétences professionnelles qui caractérisent un enseignant, nous allons réfléchir (comme le préconise Morin, 1997) sur les termes « profession » et « métier »

¹⁰⁷ « [...] la socialisation professionnelle consiste donc pour les individus à construire leur identité sociale et professionnelle (20) à travers le jeu des transactions biographiques [interne à l'individu] et relationnelles [entre les individus et les institutions]. Accéder à un emploi stable, trouver un métier correspondant à ses capacités acquises, se faire reconnaître comme « compétent », bénéficier d'une carrière satisfaisante, s'adapter aux changements de son entreprise, affronter des périodes de chômage constitue autant d'étapes d'un processus de plus en plus complexe au cours duquel les individus d'une même génération apprennent à se définir eux-mêmes et à définir les autres au moyen de catégories légitimes et pertinentes » (Dubar, 1992, p. 523).

Parce que nous pensons que la note de l'auteur aide à comprendre ses propos, nous choisissons de la retranscrire dans son intégralité : (20) : « L'identité professionnelle ne se confond pas avec l'identité sociale même si elle entretient des rapports étroits avec elle : la première renvoie au domaine de l'emploi et des activités économiques alors que la seconde concerne le statut social. La notion de « forme identitaire » englobe ces deux aspects essentiels de l'identité dans un contexte où le rapport à l'emploi devient un enjeu social essentiel (cf. Schnapper, 1989) » (*Ibid.*, p. 523).

pour pouvoir prendre position, et dire si être enseignant en France aujourd'hui est plus de l'ordre du métier ou de la profession.

6.2.1. Etre enseignant : entre métier et profession

Une première manière de distinguer « métier » et « profession », est d'aller examiner des définitions génériques issues d'un dictionnaire usuel de langue française.

Du latin *professio*, *-onis*, « déclaration, déclaration publique, action de se donner comme », le substantif de genre féminin « profession » possède deux sens distincts. Le premier sens ne nous concerne pas¹⁰⁸ directement, en revanche le second sens doit retenir notre attention. Une profession est « 1. [une] occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence (▶ métier, fonction, état). *Quelle est votre profession ? Nom, adresse et profession.* 2. [un] métier qui a un certain prestige social ou intellectuel (▶ carrière, situation). *La profession d'avocat, de professeur. Professions libérales* » (Rey & Rey-Debove, 2009, p. 2 035).

Le nom de genre masculin « métier » est très polysémique. Il est issu du latin *ministerium* (dérivé de *minister*, ministre) « fonction de serviteur, service, fonction » et « il a désigné le service de Dieu et le « ministère » de ce service à l'époque chrétienne » (Rey, 2006, p. 2 220). Un de ses deux sens ne nous concerne pas¹⁰⁹. Par contre, la situation est différente pour le 2nd sens du terme « métier » : « 1. Genre d'occupation manuelle ou mécanique qui exige un apprentissage et qui est utile à la société économique (▶ art, industrie, corporatisme). *Les corps de métiers.* 2. Genre de travail déterminé, reconnu ou toléré par la société et dont on peu tirer ses moyens d'existence (▶ profession, gagne-pain, boulot, job, carrière). *Être du métier : être spécialiste du travail dont il s'agit. Un homme de métier : être professionnel.* 3. Occupation permanente qui possède certains caractères du métier (▶ fonction, rôle, condition). *Le métier de parent.* 4. Habileté technique (manuelle ou intellectuelle) que confère l'expérience d'un métier (▶ technique, expérience, habileté, maîtrise, pratique). *Avoir du métier* » (Rey & Rey-Debove, 2009, p. 1 587).

L'analyse usuelle de ces deux termes nous laisse présager que ce sont des synonymes. En examinant ces définitions du « métier » et du « profession », nous repérons des similarités avec celles de professionnalité, de professionnisme et de professionnalisme (cf. voir les renvois : ▶ ...).

En réalisant maintenant un état de l'art sur les conceptions du métier et de la profession, nous avons vu aussi émerger certaines spécificités et disparités. Pour Perrenoud (1999b), « toute profession est un métier, mais tout métier n'est pas une profession. En schématisant, on peut donc se représenter les professions comme un *sous-ensemble* des métiers » (p. 131).

¹⁰⁸ « Déclaration ouverte, publique (d'une croyance, d'une opinion, d'un comportement. *Faire profession d'une religion* - Acte par lequel un religieux, une religieuse prononce ses vœux. *Novice qui vient de faire sa profession* (▶ profession de foi) » (Rey & Rey-Debove, 2009, p. 2 035).

¹⁰⁹ « Machine servant à travailler les textiles. *Métier mécanique, métier à filer la laine, le coton.* Bâti qui supporte un ouvrage de dame (broderie, dentelle, tapisserie) » (Rey & Rey-Debove, 2009, p. 1 587).

Dans son ouvrage *Profession : professeur*, Terral (1997) isole deux sens du terme « profession ». Le sens anglo-saxon désigne la profession comme une « activité noble et organisée prenant racine dans le « profès » religieux. [...] Trois professions sont, alors, habituellement citées : la médecine, le clergé, la justice, dotés de conseils de l'Ordre spécifiques (Freidson). La classification britannique contemporaine place en *professional occupation* architecte, médecin, ingénieur, membre du clergé, professeur d'université ; en *intermediate occupation* cadre dirigeant, membre du Parlement, pilote d'avion, officier de police, instituteur, petit commerçant. [...] L'enseignant français (professeur, aujourd'hui de la maternelle à l'Université) est donc assez éloigné du *Professional* anglo-saxon » (pp. 6-7). Par contre, le sens français du terme se rapproche de celui produit par Rey & Rey-Debove (2009), car il « renvoie à une occupation sociale déterminée ou à une activité concrète, voire à un métier » (*Ibid.*, p. 8).

Wittorski (2007, p. 69) distingue cinq niveaux d'opposition entre les deux termes :

- la nature du savoir : Le métier repose sur des savoirs mystérieux parce qu'ils sont « acquis sur le terrain, par la pratique » (Wittorski, 2007, p. 69) alors que la profession dispose d'un savoir explicite parce que ce savoir théorique et technique est enseigné au terme d'une longue formation.
- le processus de formation : Pour un métier, la formation est courte et privilégie l'apprentissage par imitation, l'apprentissage sur le tas, l'expérience (lien avec le compagnonnage) alors que pour une profession, sa technique s'apprend au cours d'une longue et structurante formation. Les éléments d'apprentissage sont objectivés à travers par exemple les référentiels que les membres d'une profession ont élaborés.
- la nature du travail en lui-même : Dans une profession, l'activité est plutôt intellectuelle et elle engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce alors que dans un métier, l'activité a tendance à être manuelle, mécanique, routinière (répétitive).
- la nature du contrôle de l'activité : « règlements et normes imposées de l'extérieur pour les métiers, autonomie déontologie spécifique choisie par et pour les professions » (Wittorski, 2007, p. 69).
- la légitimité sociale : Elle est plus forte pour la profession que pour le métier (lien ici avec le prestige social). Cette situation est le résultat de l'ensemble des distinctions que nous venons d'exposer.

Prenant en considération l'ensemble de ces réflexions, ainsi que les politiques publiques¹¹⁰ successives depuis la Révolution française sur le recrutement et la formation des enseignants, nous

¹¹⁰ « [...] engager les métiers de l'éducation dans le professionnalisation émane indéniablement du champ politique (Rapport Bancel, Loi d'orientation de 1989, création des IUFM, multiples circulaires...). Le mouvement de professionnalisation ne l'est donc pas à la demande des acteurs eux-mêmes » (Leclerc, 2007, p. 159).

comprenons encore mieux le *distinguo* à faire entre la figure d'instituteur (qui se rapproche du métier) et celle de PE (qui tend à se rapprocher de la profession). Il s'agit en fin de compte de deux modèles de professionnalités différents (voir : Lang, 1999, pp. 155-235).

Toutefois, parce que nous serons amenés à interroger à la fois des instituteurs et des PE, nous préférons utiliser le vocable englobant de « métier » pour qualifier ce qu'est un enseignant au Primaire. Nous optons aussi pour ce substantif, parce que nous hésitons en affirmant qu'être PE est bien, dans tous les sens¹¹¹ que ce terme implique, une profession. Par conséquent, nous optons pour une position intermédiaire en disant qu'être enseignant est un métier en voie de professionnalisation, une profession en devenir.

6.2.2. Etre enseignant : un métier de l'humain¹¹² composite

Nous avons déjà mentionné que le métier d'enseignant dans le premier degré est empreint d'une certaine complexité (propos à relier avec les référentiels de compétences de 1994 et de 2007). Il demande la maîtrise d'une nécessaire polyvalence, que ce soit par exemple en termes de savoirs (trans)disciplinaires à faire apprendre aux élèves ou en termes de travail individuel et de travail collectif à produire avec différents « partenaires » de l'école (les collègues enseignants, les collectivités locales, les parents, *etc.*).

Nous allons présentement explorer un peu plus cette complexité en décrivant six paradigmes de l'enseignant-professionnel (Paquay, 1994), qui ont été « revisités » à l'occasion de l'écriture de cet ouvrage collectif, Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ? (Paquay, & *al.*, 2001). En fin de compte, cette partie est l'occasion d'apporter des éléments de réponse à deux questions : Sur quelles compétences professionnelles un enseignant fonde-t-il sa professionnalité ? Comment fonctionne au quotidien un enseignant-professionnel ?

6.2.2.1. Éléments de définition : enseignant-professionnel, enseignant expert et compétences

Dans cet ouvrage (Paquay, & *al.*, 2001), les auteurs mobilisent un vocable spécifique : « enseignant-professionnel », « enseignant expert » et « compétences professionnelles ».

Pour Altet (2001), l'enseignant-professionnel est « une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou de savoirs explicités issus des pratiques. [...]

¹¹¹ « Aucune instance extérieure, conseil de l'ordre ou autre, aucun code écrit ne peut suppléer à cette intériorisation nécessaire des normes professionnelles. Pour qu'elle s'effectue, il faut faire jouer de puissants mécanismes de socialisation [professionnelle] [...]. Seuls des mécanismes semblables peuvent assurer la transformation personnelle nécessaire pour que vous vous sentiez à tout jamais médecin ou avocat, prêtre ou universitaire. De tels mécanismes sont affaiblis ou inexistants dans la formation des enseignants du primaire et du secondaire [...] » (Bourdoncle, 1991, p. 82).

¹¹² L'enseignement « rejoint d'autres [...] « métiers de l'humain ». On se confronte à des situations sociales et complexes, soumises au temps, où se mêlent à la fois le sociétal, l'institutionnel et le personnel ; l'enjeu est que l'autre accède au savoir, grandisse [...] » (Cifali, 2001, p. 120).

L'enseignant-professionnel est avant tout *un professionnel de l'articulation du processus enseignement-apprentissage en situation* » (p. 29 et p.31). La définition qui suit de l'enseignant expert, et donnée par Faingolt (2001), rejoint par bien des aspects celle d'enseignant-professionnel. « L'enseignant expert gère simultanément le groupe-classe et le cas particulier de chaque élève au stade où il en est de ses apprentissages, dans le contexte toujours unique d'une situation pédagogique à un moment donné. [...] Il dispose de compétences à traiter l'information en cours d'action qui lui permet d'improviser une réponse aux différents imprévus de situations toujours singulières » (p. 152).

En tenant compte de ces deux précédentes définitions, voici comment les auteurs délimitent le concept de compétences professionnelles. « Sans nous enfermer *a priori* dans une terminologie spécifique, nous considérerons ici, sous le vocable de « compétences professionnelles », cet ensemble diversifié de savoirs professionnels, de schèmes¹¹³ d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier. Selon cette définition très large, les compétences sont tout à la fois d'ordre cognitif, affectif, conatif et pratique » (Paquay, & al., 2001, p. 15).

6.2.2.2. Compétences professionnelles de l'enseignant-professionnel

Bélair (2001) a trouvé, en produisant une expérimentation auprès de 29 enseignants stagiaires du Primaire et de 7 formateurs de Toronto, 5 champs de compétences professionnelles :

1. « Les compétences reliées à la vie de classe : Elles regroupent des tâches relatives à leur gestion, l'organisation de l'horaire et du temps, l'aménagement et utilisation de l'espace, le choix d'activités, l'exploitation de ressources variées, l'ajustement au climat de la classe.
2. Les compétences identifiées dans le rapport aux élèves et à leurs particularités : Elles englobent des tâches impliquant la communication, la connaissance et l'observation des types de difficultés d'apprentissages et de remédiations possibles, la différenciation de l'enseignement [...].
3. Les compétences liées aux disciplines enseignées : Elles exigent une appropriation des savoirs savants entourant chaque discipline¹¹⁴, une capacité d'intégrer ces savoirs savants en des savoirs enseignables à partir des vécus et des savoirs déjà là des élèves, une planification des contenus à enseigner par l'interdisciplinarité, une connaissance approfondie des programmes imposés par le ministère [...].
4. Les compétences exigées par rapport à la société : Ainsi, il faudra établir des communications informatives avec les parents par le biais des bulletins et de rencontres ;

¹¹³ Les auteurs se réfèrent à Piaget (Faingold, 2001, p. 144) pour définir la notion de schème d'action. « Nous appellerons schèmes d'action, ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action » (Piaget, 1973, pp. 23-24). « La réflexion-en-action des praticiens experts correspondrait donc à l'activation de schèmes [professionnels] permettant une combinatoire d'anticipations, d'attributions de significations, de connaissances-en-acte et de règles d'action permettant de générer une suite d'opérations en vue d'atteindre un but » (Faingold, 2001, p. 144).

¹¹⁴ Pour ne prendre que cet exemple, un biologiste maîtrise *a priori* des connaissances techniques, scientifiques sur la biologie. Nous considérons qu'il possède un « savoir savant », un « savoir expert ». En revanche, un PE ou un professeur de Sciences de la Vie et de la Terre (en collège) initient leurs élèves à la biologie. Nous disons qu'ils dispensent, auprès des élèves, un « savoir enseignable » sur la biologie.

des discussions [...] avec les collègues ; des démarches de recherche, d'innovation et de formation continuée en relation avec les centres universitaires.

5. Les compétences inhérentes à sa personne : [...] Des actions telles que la recherche de sens, l'appropriation de nouvelles stratégies, l'essai de techniques ou de méthodes différentes, mais la compétence sera démontrée par le questionnement continu et journalier de l'enseignant [...] » (Bélair, 2001, pp. 69-70).

L'informatique à l'école peut s'intégrer singulièrement dans chacun de ces cinq champs de compétences. En voici une démonstration auprès d'un enseignant au Primaire ... Il peut faire des TICE en enseignant aux élèves la multiplication *via* un logiciel pédagogique (*cf.* compétence n°3). Il peut se servir de toutes les applications autour de l'ordinateur pour tester ses répercussions sur les performances des élèves (*cf.* compétence n°5) ou parce qu'elles lui permettent de faire de la différenciation pédagogique (*cf.* compétence n°2). Il peut également vouloir s'impliquer, avec d'autres partenaires de l'école, dans la mise en œuvre du B2i « école » au sein de son établissement et être personne-ressource (*cf.* compétence n°4). Enfin, l'enseignant a la possibilité de faire de l'informatique aussi parce qu'il mobilise des aspects organisationnels et logistiques inhérents aux équipements informatiques qui se trouvent dans son école (*cf.* compétence n°1).

À titre d'illustrations, Lameul (2008), ainsi que les travaux exposés dans les ouvrages collectifs respectivement coordonnés par Desbiens, Cardin & Martin (2004) ou par Baron & Bruillard (2006), fournissent des réflexions théoriques et praxéologiques prometteuses sur l'utilisation des TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage et leurs effets dans la construction de postures professionnelles, en termes de formation initiale et continue.

6.2.2.3. Composantes identitaires ou paradigmes relatifs au métier d'enseignant

L'enseignant prend continuellement des décisions, afin de répondre aux sollicitations d'autrui dans le cadre son exercice professionnel. « Ces décisions nombreuses sont le plus souvent non réfléchies, automatisées, fondées sur les représentations [professionnelles], sur des schèmes d'analyse de situations » (Paquay & Wagner, 2001, p. 158). En partant de ce constat, deux questions se profilent... Comment peut-on former les (futurs) enseignants ? Comment peut-on leur faire acquérir, tout au cours de leurs carrières, ces cinq précédents champs de compétences ?

Il existe de nombreuses typologies des modèles professionnels sur la formation des enseignants¹¹⁵. Nous avons privilégié celui de Paquay (1994), qui par la suite l'a repris avec Wagner (2001), parce que cette modélisation fait apparaître distinctement la composante identitaire « Technicien ». Du fait que nous voulons comprendre comment les enseignants du Primaire se représentent et disent intégrer l'informatique à l'école dans leur quotidien, il est donc

¹¹⁵ Au cours de nos lectures, nous avons découvert l'existence de cet article, *Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation*, écrit par Lang (1996). Il compare, dans ce papier, une vingtaine de typologies, créées par des chercheurs nord-américains et européens, à propos de modèles de professionnalité enseignante. Celui de Paquay (1994) en fait partie.

pertinent, selon nous, d'avoir cette vue d'ensemble sur les conceptions de ce métier.

Paquay & Wagner (2001) ont élaboré des paradigmes¹¹⁶ ou, pour reprendre leurs propres mots, des « noyaux de principes et d'hypothèses fondamentaux qui déterminent tel ou tel mode d'approche d'une réalité » (p. 154), relatifs au métier d'enseignant. Ils proposent donc une modélisation sur les multiples activités que les enseignants réalisent au quotidien dans leur établissement scolaire ou au cours de leur carrière. Ils proposent ainsi une réponse à cette question, « *sur quelles compétences un praticien [enseignant] expert fonde-t-il sa professionnalité* » (*Ibid.*, p. 154), avec six paradigmes ou six composantes identitaires :

- Une personne : « Selon le paradigme personnaliste, l'enseignant est d'abord une personne : une personne en évolution est en recherche vers un « devenir-soi », une personne en relation avec autrui (Abraham, 1984). [...] Il est cependant nécessaire, dès la formation initiale, de provoquer une mise en mouvement vers un développement personnel et relationnel » (*Ibid.*, p. 161). Ce profil-type développe le « soi professionnel ». L'enseignant prend conscience de son style, de sa manière d'être professionnel.
- Un acteur social : « Est acteur social l'enseignant engagé dans des projets collectifs [...], mais aussi l'enseignant engagé dans des débats pour définir un projet d'établissement (ou d'école] et participer à sa gestion (Grootaers & Tilman, 1991). Être acteur social, c'est aussi « regarder plus loin que le bout de son nez... et que les murs de son école » ». C'est être conscient que l'école est traversée par des conflits de valeurs. [...] les problèmes sociaux qui envahissent l'école et prendre conscience des enjeux sociétaux de leur action locale (Grootaers, Liesenborghs, Dejemeppe & Peltier, 1985) » (*Ibid.*, pp. 160-161).
- Un technicien : L'enseignant utilise des savoir-faire techniques ; il intègre les TIC (référence à l'informatique, Internet, à l'audiovisuel) afin d'enseigner, former et faire apprendre aux élèves les contenus disciplinaires des nouveaux programmes. Elles « fonctionnent aussi comme des analyseurs particulièrement efficaces [...] L'enregistrement vidéo laisse en effet une trace, il permet une auto-observation différée, répétée. C'est une mémoire qui stimule la réflexion et l'analyse individuellement ou en groupe » (*Ibid.*, pp. 169-170) pour les PES par exemple.
- Un maître instruit : L'enseignant maîtrise les savoirs disciplinaires, transdisciplinaires qu'il doit transmettre aux élèves. Mais, « pour devenir un enseignant expert, il faut aussi connaî-

¹¹⁶ Paquay & Wagner (2001) élaborent, dans leur chapitre, cette note que avons décidé de retranscrire dans son intégralité. La voici : « Le terme de paradigme, tel qu'employé par Kuhn, est relativement flou. Il couvre fondamentalement les schèmes fondamentaux de pensée et les catégories d'intelligibilité qui structurent le savoir scientifique et, à l'autre extrême, ce terme désigne les croyances jouant un rôle-clé et l'« adhésion collective des scientifiques à une vision du monde » (Morin, 1991, p. 212). C'est plutôt le deuxième sens qui est employé ici » (p. 154). Nous rejoignons la position de ces deux auteurs à propos de ce qu'est un paradigme.

-tre les bases théoriques en didactique spéciale, en méthodologie générale, en psychopédagogie avant de les appliquer » (*Ibid.*, p.155).

- Un praticien artisan : « L'enseignant de métier peut être considéré comme un bon bricoleur, [...] comme un « artisan » qui excelle dans l'art de rassembler les matériaux disponibles et de les structurer en un projet qui prend sens intuitivement (Perrenoud, 1982). Une description métaphorique en est proposée par Yerlès (1991) : un artisan bricoleur en quête de la « fée occasion », un joueur, tresseur, doseur, un tacticien du quotidien » (*Ibid.*, p.157-158).
- Un praticien réflexif (lien avec le professionnalisme enseignant) : L'enseignant « revient en pensée sur son travail, sur la situation qu'il a organisée et vécue ou qu'il prépare pour optimiser l'ensemble de ses actes [...]. Ces réflexions définissent une démarche de retour sur des représentations de la pratique et de soi-même en sa pratique » (Baillauquès, 2001, p. 50). Le fruit de ces questionnements perpétuels lui permet d'amasser des éléments expérimentiels. Il les mobilisera pour analyser de nouvelles situations, s'analyser en situation et évaluer les dispositifs de travail.

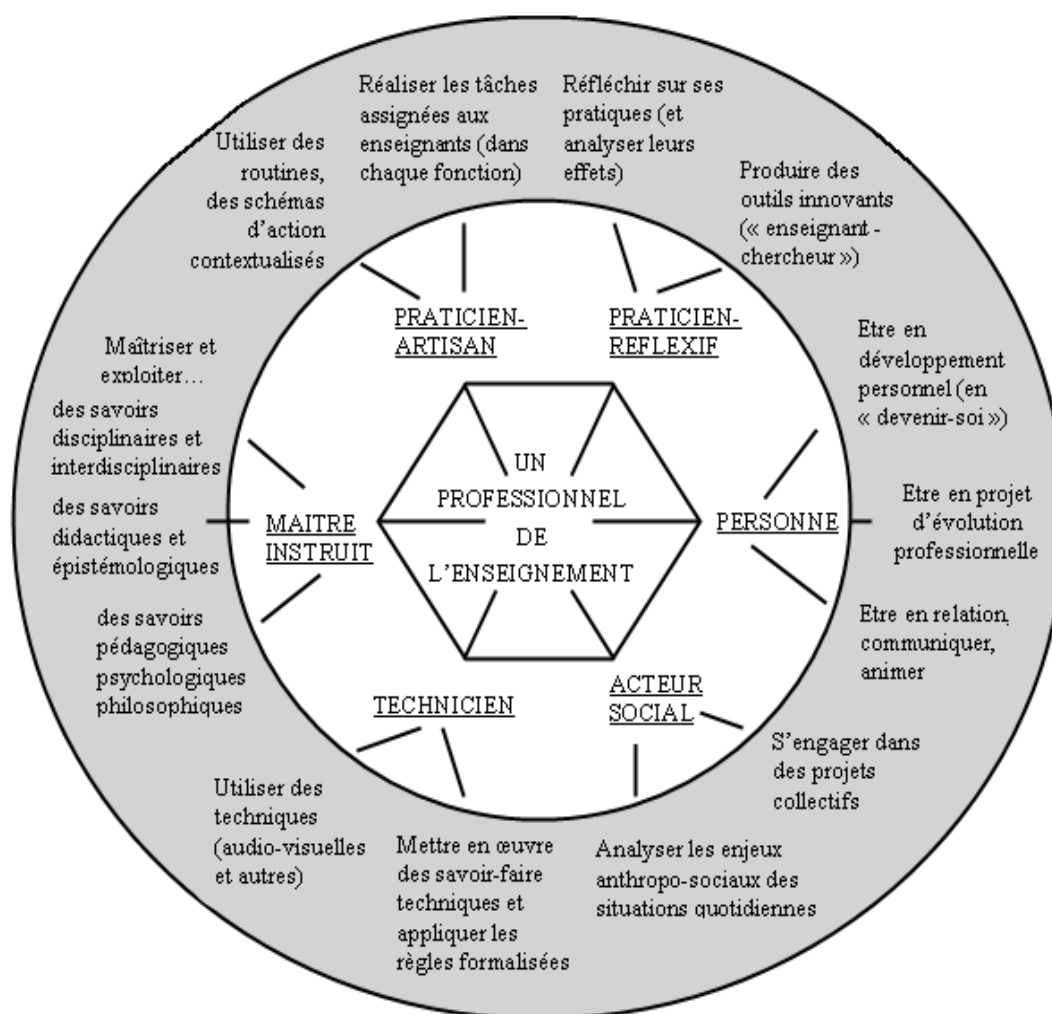


Figure 21 : Six paradigmes ou composantes identitaires caractérisent le métier d'enseignant – d'après Paquay (1994) et Paquay & Wagner (2001).

La figure n°21 (page précédente) résume l'ensemble de ces six paradigmes. Nous l'avons reproduit, à l'identique avec des modifications sur la mise en forme (les titres des paradigmes sont soulignés). Elle permet de visualiser quelques activités privilégiées d'un enseignant.

La mise en place du C2i2e est un exemple de dispositif pour mettre en application le paradigme « *Technicien* » dans la formation des futurs enseignants. Les stages de formation continue TICE sont un « moyen » afin d'optimiser leur intégration dans les situations pédagogiques enseignant-élèves et élèves-savoir (référence ici au modèle d'Houssaye, 2005). Toutefois, nous pensons qu'il ne faut pas pour autant restreindre la place donnée aux TICE à l'école à ce seul paradigme. Nous faisons ici référence à la démonstration que nous avons produite dans le cadre de la partie « Compétences professionnelles de l'enseignant-professionnel » (p. 121). Les dimensions technophile vs technophobe peuvent avoir leurs importances (nous avons tous notre propre histoire qui peut expliquer que nous puissions être attirés vs repoussés par la technologie) dans la mise en œuvre du B2i « école » (paradigme « *Une personne* »).

À travers la description des conceptions et des champs de compétences de l'enseignant-professionnel, nous assimilons pourquoi le métier d'enseignant est composite, pourquoi il est entremêlé entre plusieurs professionnalités. En définitive, l'ensemble de ces apports théoriques sur la professionnalisation des enseignants permet de mettre en relief les différentes facettes identitaires du métier et d'avoir un cadre d'intelligibilité pour mieux contextualiser les compétences professionnelles qui composent les référentiels de 1994 et de 2007. La formation prodiguée dans les IUFM / CFP, « [...] le retour sur l'expérience vécue dans la pratique de stage ou au quotidien est censé soutenir la prise de distance nécessaire à l'objectivation de la situation [...] » (Vanhulle, 2008, p. 260) des futurs PE. En d'autres termes, la construction d'une professionnalité enseignante, tend à sensibiliser ces futurs professionnels de l'enseignement « aux travaux de recherche, à leur procurer des outils issus de cette dernière de façon à ce qu'ils puissent partager leurs expériences, les interroger, innover et se former collectivement. Si le travail en équipe prend de plus en plus de place dans la formation, il s'impose surtout de plus en plus dans l'exercice du métier au quotidien [lien ici avec les pratiques collégiales et avec les pratiques formalisées] » (Serres, 2008, p. 343).

Cependant, cette volonté de rendre saisissable ce qui caractérise le métier d'enseignant atteint aussi ses propres limites. Comme l'énonce Lévi-Strauss (1983), « l'identité est une sorte de foyer virtuel auquel il nous est indispensable de nous référer pour expliquer un certain nombre de choses, mais sans qu'il n'ait jamais d'existence réelle. [...] Son existence est purement théorique » (p. 332). Nous nous garderons donc de stigmatiser ce qu'est un enseignant à partir des réflexions théoriques que nous venons présentement d'exposer.

SYNTHESE DU CHAPITRE 2

THEORIE DES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNALISATION

Ce second chapitre présente l'ensemble des notions et des concepts que nous convoquons afin d'étudier l'univers particulier de l'informatique et le métier composite d'enseignant à l'école primaire. Notre approche théorique se situe dans le champ disciplinaire de la psychologie sociale, sachant que nous combinons certains de ses apports avec des travaux issus des sciences de l'éducation.

Ainsi, nous avons développé ce qu'est la théorie des représentations sociales à travers quelques définitions ciblées que les chercheurs en donnent, mais aussi à travers ses conditions d'émergence, ses processus générateurs et ses fonctions pour pouvoir ensuite présenter ses deux approches théoriques. Certains chercheurs privilégient la dimension consensuelle, la recherche d'une structure sous-jacente dans les représentations sociales alors que d'autres cherchent davantage à comprendre les variations interindividuelles et l'ancrage des représentations sociales. Nous combinerons ces deux cadres théoriques. Puis, nous avons précisé en quoi les représentations professionnelles sont une catégorie particulière de représentations sociales, mais également ce qui les spécifie (lien avec la nature des objets de représentation étudiés et des groupes professionnels qui la composent). Après, nous avons élargi cette vision des représentations avec les modèles de la pensée sociale et de la pensée professionnelle. De plus, nous avons montré que les représentations sont aussi comprises dans une dynamique de professionnalisation (notion de représentations pré-professionnelles) et en lien avec l'environnement qui les entoure (hypothèses de porosité des sphères représentationnelles, Lewin (1935) ; polyphasie cognitive, Moscovici (1961) et place accordée aux pratiques sociales, ou pour ce qui nous concerne, aux pratiques enseignantes).

Nous avons également exploré le champ théorique autour de la professionnalisation. Après l'avoir défini, nous avons mentionné tout ce qu'elle implique en termes de professionnalité, de professionnisme et de professionnalisme pour les groupes qui la vivent. Nous avons enfin traité de la professionnalisation des enseignants, non plus à travers les évolutions historiques pour les recruter et les former, mais plutôt à travers ce qu'ils font au quotidien. C'est pourquoi nous avons présenté les compétences professionnelles et les composantes identitaires des enseignants.

CHAPITRE 3. POSTURE DE RECHERCHE ET PROBLEMATIQUE GENERALE

« *Toute connaissance humaine commence-t-elle donc par des intuitions, va de là à des concepts et s'achève par des Idées* » (p. 594).

Emmanuel Kant (1788)

Ce troisième chapitre a été pensé dans une double perspective : définir les contours du « problème de recherche »¹¹⁷ et expliciter quelle a été notre posture de recherche tout au long de ce travail. Les argumentaires qui seront ici développés sont le fruit de tout ce que nous venons de présenter jusqu'à présent, à propos de l'informatique à l'école, du métier d'enseignant au Primaire et des différents concepts et notions que nous mobilisons pour étudier ces deux objets de représentation.

7. POSTURE DE RECHERCHE : ENTRE EGO ET ALTER

Pour construire cette partie, nous nous sommes inspirée de celle-ci : « Le regard psychosocial : objet-*alter-ego* » (p. 66). En le faisant, nous voulons faire apparaître l'enchevêtrement entre plusieurs postures (entre *ego* et *alter*) : une expérience personnelle et marquante à propos du rapport à l'informatique, les différents travaux que nous avons produits dans le cadre d'un parcours de recherche ciblé, l'ancrage institutionnel de cette présente recherche et la prise de distance que nous avons voulu entreprendre sur la construction de connaissances scientifiques et sur les étapes d'une recherche. Tous ces regards mêlés enracinent ce travail dans une dimension singulière et originale. Nous verrons dans la partie suivante de quel travail il s'agit.

7.1. RETOUR SUR UNE SITUATION VECUE MARQUANTE

Dans le cadre de cette partie, nous utiliserons la marque du pronom personnel et singulier « *je* », car nous y relatons une anecdote de notre vie personnelle. Si j'ai décidé de faire part de cette expérience, c'est parce que je crois qu'elle fournit des éléments de compréhension sur pourquoi j'ai été amenée à travailler sur l'objet de représentation « informatique ».

En classe de Terminale ES, j'ai été « confrontée » à l'impact de l'informatique et des TIC

¹¹⁷ Voici la définition de l'expression « problème de recherche » produite par Angers (1996), qui correspond au travail d'argumentation que nous allons produire dans ce chapitre : « énoncé du but de la recherche sous la forme d'une question impliquant la possibilité d'une investigation en vue de trouver une réponse. [...] Pour préciser le problème de recherche, quatre questions clés [...] : pourquoi s'intéresse-t-on à ce sujet ? à quoi espère-t-on arriver ? que sait-on déjà ? quelle question de recherche va-t-on poser » (p. 94).

sur nos conduites et nos comportements... C'était au cours de l'année scolaire 1997-1998. Chacun d'entre nous a dû choisir parmi une liste de thèmes prédéterminés (par l'enseignante en Histoire-Géographie) celui qu'on désirait travailler et qu'on devait exposer, sous forme orale, devant tout le monde. Et, nous avons aussi dû nous organiser pour concevoir le planning de ces prestations orales. Nous savions donc tous à quelle date nous devions réaliser 1 heure d'exposé, suivie de 15 minutes de discussion et nous étions informés que tout ceci était noté par l'enseignante. Cette évaluation a compté pour un tiers de la note finale dans la matière d'Histoire et Géographie (un tiers pour l'ensemble des examens de l'année et un tiers pour les examens blancs du baccalauréat dans cette discipline). Alors que j'avais construit de toutes pièces mon exposé en me rendant régulièrement à la Bibliothèque municipale de Toulouse pour consulter d'anciens ouvrages (thématique de mon exposé : la France au Moyen-Age sous tous ses aspects), une camarade de classe a utilisé Internet pour préparer son exposé et y rechercher ses informations (sa thématique : la peinture en Europe à la Renaissance). Je me rappelle qu'elle avait illustré ses propos en prenant appui sur des reproductions picturales célèbres, imprimées depuis Internet. Je me souviens également qu'elle s'était « vantée » d'avoir préparé son oral seulement une semaine avant sa prestation, en se rendant chez un membre de sa famille (qui avait un ordinateur connecté à Internet). Le résultat de son oral a été édifiant. Elle a été félicitée par le professeur qui était impressionné par la pertinence et par la richesse des informations présentées. Alors que cette professeur mettait rarement d'excellentes notes, cette dernière a décidé de lui mettre un 18 sur 20. Pour information, j'avais eu pour ma part 15 sur 20.

Cette situation a généré en moi une certaine injustice et de l'incompréhension. Tout au long de l'été 1998, j'ai discuté avec des membres de ma famille, avec des amis et une enseignante en particulier sur l'apparition des NTIC dans le « paysage » français. J'étais contre cette introduction des TIC, et donc quelque part, j'étais, je pense, technophobe... C'était fin des années 90. Troublée, mais aussi en fin de compte curieuse, j'ai décidé de m'inscrire dans un module d'initiation à l'informatique lorsque je suis entrée à l'UTM en septembre 1998. En définitive, en me rendant à ces cours, je voulais apprendre à me servir d'un ordinateur pour ne plus me trouver démunie face à un objet (technologique) qui peut autant aider que faire obstacle.

Depuis cette époque, mon rapport à l'informatique et à Internet a changé. Je me suis découvert une envie d'« en savoir plus ». J'ai augmenté l'apport de connaissances à travers l'obtention d'autres unités d'enseignement au Département Mathématiques-Informatique de l'UTM, mais aussi en fournissant mon aide auprès de mon entourage proche pour apprendre à se servir d'un ordinateur. J'ai passé avec succès l'examen du C2i « étudiant » niveau 1. Depuis cette époque, je me tiens au fait des actualités en termes de sorties de produits informatiques et j'en achète certains parce qu'ils me plaisent et/ou parce qu'ils correspondent à mes attentes en termes de pratiques effectives.

7.2. PARCOURS DE RECHERCHE ET ANCRAGE INSTITUTIONNEL

Le travail qui est produit dans ce manuscrit, et plus particulièrement la problématique qui le sous-tend, s'est construit à l'intérieur d'un parcours de recherche.

Ces dix dernières années et dans le cadre de nos études supérieures, nous avons conçu trois recherches respectives autour de la thématique (large) de l'informatique en France. Au cours de la 2^e année de DEUG de S.H.S. - mention sociologie, nous avons élaboré avec une camarade un dossier sur la thématique suivante : la place du micro-ordinateur dans le quotidien des individus (Netto & Bertocco, 2000). En analysant 4 entretiens réalisés sous la forme de récits de vie (Bertaux, 1997), nous avons obtenu différents témoignages pour comprendre l'impact lié à l'utilisation de la micro-informatique dans les sphères de l'activité professionnelle et personnelle des interviewés¹¹⁸. Quelques années plus tard, au cours d'une maîtrise en sciences de l'éducation (2004), nous avons approfondi cette investigation en effectuant 7 entretiens semi-directifs auprès d'enseignants en école élémentaire. Pour les traiter, nous avons fait une analyse de contenu manuelle pour rendre intelligible l'influence potentielle de certains événements¹¹⁹ (inclus les pratiques déclarées en matière de TICE) propre à chaque individu, sur le regard qu'ils portent sur l'informatique. Puis, *via* la méthode ALCESTE, nous nous sommes aperçue que ces enseignants se représentent l'informatique sous 4 angles différents. Ils ont un rapport aux TICE empreints de gestion des contraintes organisationnelles (le comment nous faisons des TICE à l'école), d'aspects praxéologiques (le faire, les activités réalisées en classe), de réflexivité sur leurs pratiques enseignantes (l'intégration des TICE dans un tout plus institutionnalisé) et d'une vision plus englobante (l'informatique et les TIC, les activités rattachées à l'utilisation d'un ordinateur dans la vie de tous les jours). L'année suivante, au cours d'un D.E.A. toujours en sciences de l'éducation (2005), nous avons élargi cette quête vers plus d'éléments de compréhension, en rencontrant 18 enseignants en cycle 2 et en cycle 3 mais aussi 2 directeurs d'école (sur Toulouse et son agglomération). En procédant à des passages ALCESTE sur des corpus obtenus par entretien et par questionnaire auprès de cet échantillon, nous avons appréhendé quelles sont les distinctions et les connexions qu'ils évoquent entre l'informatique à l'école, l'informatique en général et le métier d'enseignant au Primaire (liens de nature sémantique, attitudinale et praxéologique¹²⁰).

¹¹⁸ Dans le cadre de ce dossier, nous avons interviewé avec notre camarade : un médecin généraliste, un agriculteur en activité libérale, une future institutrice et une fonctionnaire de chez Électricité De France (ou EDF).

¹¹⁹ Il peut s'agir d'un stage à responsabilité TICE pour être personne-ressource, de l'achat d'un ordinateur ou d'un périphérique informatique particulier, d'un divorce avec son ex-conjoint(e) informaticien(ne), de la naissance d'un enfant, de la participation à des clubs d'informatique étant adolescent, de l'obligation de rendre un dossier/rapport de stage en version dactylographié à l'IUFM ou au CFP, *etc.*

¹²⁰ Voici un exemple pour chaque nature de lien avec l'informatique, qu'il soit sémantique : les enseignants utilisent indifféremment le mot « communication » pour parler des TICE à l'école et des TICE dans leur vie privée – ou attitudinal : les enseignants qui ont une attitude positive envers les TICE dans leur vie privée sont également ceux qui ont une vision positive sur les TICE à l'école – ou praxéologique : Les enseignants qui utilisent le plus les TICE chez eux sont ceux qui les utilisent le plus, compte tenu des contraintes, avec leurs élèves.

Du reste, nous n'avons pas élaboré seule ces recherches, sachant que cette fois-ci, nous ne faisons pas référence à la collègue avec qui nous avons conçu l'une d'entre elles ou aux personnes qui ont bien voulu être interviewées. L'*alter* est ici incarné par l'équipe de recherche CREFI-T / REPERE (EA 799), fondée en 1987 par Bataille. Depuis le 1^{er} janvier 2011, il y a eu une fusion entre le CREFI-T et d'autres unités de recherche pour former l'Unité Mixte de Recherche « Éducation, Formation, Travail et Savoirs » (UMR EFTS).

Nos mémoires de maîtrise, DEA et jusqu'à l'année dernière cette recherche de Doctorat ont donc été « ancré » au sein de l'équipe CREFI-T / REPERE. Cette dernière a eu comme volonté d'étudier la (trans)formation des représentations sociales, des représentations professionnelles et de l'implication professionnelle en rapport avec les conduites d'engagement. Cette approche s'est inscrite dans la perspective telle qu'elle est définie par Doise (1986), Doise & al. (1992), et reprise par Bataille (2000, 2002). Les travaux produits par ce collectif de chercheurs et d'étudiants avaient deux intérêts majeurs :

1. « En premier lieu, au plan scientifique : elle contribue à la recherche « fondamentale » en sciences de l'éducation sur la thématique des processus de professionnalisation, mais aussi en psychologie sociale (*cf.* par exemple les débats contemporains autour des théories du noyau central de la représentation et du rôle des pratiques dans ses évolutions)
2. En second lieu, au plan praxéologique : elle sert de base à l'analyse et à la conduite des pratiques de formation, notamment professionnelle, et d'aide à l'innovation et au développement »¹²¹.

Depuis quelques mois, notre travail « s'enracine », d'un point de vue institutionnel et scientifique, dans une nouvelle configuration : l'entrée thématique n°3 « Cognitions, pratiques et développement professionnels » de l'UMR EFTS. Les recherches produites sur les modes de caractérisation du développement professionnel, en lien avec l'action (les pratiques) et les cognitions, sont ici particulièrement travaillées. « Dans son acception la plus large, la notion de « développement professionnel » couvre « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles ». Elle englobe ainsi les processus de professionnalisation entendu comme la construction des compétences lors de formations individuelles ou collectives. [...] Ces travaux contribuent à théoriser les relations entre développement professionnel, formation, évaluation et pensée sociale. Ils visent à analyser l'émergence des processus à l'œuvre dans le développement professionnel » (Amade-Escot & al., 2009-décembre, p. 14) pour des champs professionnels variés.

¹²¹ Présentation de l'équipe REPERE : <http://www.univ-tlse2.fr/crefi/sommaire/equipe/repere.htm>

7.3. POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE : UNE POSTURE MELANT POPPER ET BACHELARD...

Produire une recherche, c'est se mettre dans la posture d'expliquer et de comprendre des phénomènes naturels et des phénomènes humains, essentiellement grâce à une ou plusieurs méthodes, règles ou procédures propres à la science. Effectivement, « il importe avant tout que le chercheur soit capable de concevoir et de mettre en œuvre un dispositif d'élucidation du réel, c'est-à-dire, dans son sens le plus large, une méthode de travail. Celle-ci ne se présentera jamais comme une simple addition de techniques qu'il s'agirait d'appliquer telles quelles, mais bien comme une démarche globale de l'esprit qui demande à être réinventée pour chaque travail » (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, pp. 3-4). En procédant de la sorte, le chercheur est amené à faire des choix tout au long des étapes qui jalonnent son investigation. Ces choix soulèvent et nourrissent nombre de débats épistémologiques. Nous allons « poser à plat » certains d'entre eux, en prenant position (et en s'en expliquant), sans toutefois avoir l'ambition ou la prétention d'y répondre complètement et définitivement. Avant de s'y atteler, voici une définition (parmi d'autres) ce qu'est l'épistémologie, cette science des sciences, et qui sera également la nôtre : « l'étude critique des conditions de production et de validité des connaissances » (Ardoino, 1980, p. 169).

Nous venons de mentionner que l'épistémologie est, en d'autres termes, un système de vigilance critique dont le chercheur dispose tout au long de sa recherche pour garantir sa validité (interne et externe). Nous concernant, nous cherchons à étudier des représentations sociales et des représentations professionnelles d'objets bien particuliers chez des groupes bien ciblés. Mais, comment expliquer l'existence de lectures si disparates que les personnes élaborent au quotidien pour décrypter le monde qui les entoure ? Certains « points aveugles », permettant d'expliquer cette situation, doivent donc être explicités et matérialisés par des mots. À titre d'illustration, c'est ce qui a été entrepris par Moscovici et Hewstone (2003) dans le cadre de leur chapitre, De la science au sens commun.

La validité scientifique de notre travail, *c.-à-d.* l'analyse des « traces des représentations » (Piasser, 1999, p. 113), est éprouvée par notre volonté de produire un raisonnement scientifique et objectif grâce à la théorie des représentations sociales, ainsi qu'aux méthodologies à l'œuvre dans cette entreprise. Cette conception de l'activité scientifique rejoint, pour partie, les dires de Bachelard (2004) (liens à faire avec la rupture épistémologique, l'obstacle épistémologique et la récurrence). Pour lui, le fait scientifique est conquis, car le chercheur rompt avec les présupposés, la connaissance utilitaire, l'observation première et l'opinion. Le fait scientifique est également construit, puisque le chercheur se munit de théories et de concepts pour formaliser le problème de recherche (lien avec la problématique et les hypothèses). Pour finir, le fait scientifique est constaté, car ce cadre théorique est confronté aux faits ou aux données d'enquête.

Construire un discours scientifique, c'est « découvrir derrière le langage commun et les apparences, à l'intérieur de la société globale, des faits sociaux liés par un système de relations propre au secteur étudié » (Grawitz, 2001, p. 383). Dans cette quête pour déchiffrer le réel, nous devons faire preuve d'objectivité et de rigueur afin de questionner continuellement notre posture de recherche. « Une expérience *scientifique* est alors une expérience qui *contredit* l'expérience *commune*. D'ailleurs, l'expérience immédiate et usuelle [de sens commun] [...] manque précisément de cette perspective d'*erreurs rectifiées* qui caractérise, à notre avis, la pensée scientifique. [...] Pour confirmer scientifiquement le vrai, il convient de le vérifier à plusieurs points de vue différents » (Bachelard, 2004, pp. 13-14).

Après, une théorie (ou une explication) qui est retenue pour vraie n'est, pour Popper (1990, 1998, 2006), qu'une théorie qui a mieux « survécu » que les autres aux tentatives de réfutations. Pour étayer cet argumentaire, il parle de « degré de corroboration » pour désigner l'évaluation des performances soumise à une théorie (les performances sont ici les résistances à la réfutation). Il associe ce degré de corroboration au « degré de réfutabilité » (ou « degré de falsifiabilité »). Pour cet épistémologue, une hypothèse, qui se dit scientifique, doit être falsifiable, *c.-à-d.* que nous devons pouvoir lui incorporer des éléments et la remettre en question (la critiquer). Pour le formuler autrement, afin qu'une hypothèse soit reconnue comme scientifique, il faut pouvoir l'exposer à la falsification. Et, si une théorie est capable de dire tout et son contraire, elle n'est pas tenue pour falsifiable. Lorsqu'un chercheur procède à la corroboration d'une théorie, il la met à l'épreuve devant l'examen des faits (naturels ou sociaux). Le résultat de cet « exercice » est dichotomique : soit la mise à l'épreuve de la théorie est réussie, soit elle a échoué. « Notre examen des théories est une tentative pour mettre au jour ses faiblesses » (Popper, 1997, p. 25 ; pour plus de développements : voir Popper, 1990, pp. 251-270). En tout et pour tout, un scientifique appréciera davantage de parvenir à démontrer une faiblesse dans une théorie, parce qu'il participe à cette occasion à son amélioration¹²², que de confirmer une de ses propriétés (voir : Dépelteau, 2000, p. 72).

En outre, pour s'approcher de cette inaccessible vérité scientifique, la démarche hypothético-déductive est de mise et nous l'emploierons dans le cadre de notre travail. Popper (2006) notifie, à ce propos, dans un de ses écrits, je cite, « Je suis rationaliste, ce qui signifie que je crois à la discussion et à l'argumentation » (p. 492). *In situ*, la démarche hypothético-déductive élabore assurément « grâce à la raison (d'où le rationalisme) » des conjectures intéressantes et

¹²² « La théorie qu'il faut préférer, selon un tel critère [le degré de corroboration ou de corroboration], est celle qui en dit le plus, c'est-à-dire celle qui contient la plus grande masse d'informations empiriques ou dont le *contenu* est le plus important, celle qui est la plus forte logiquement, qui a le plus grand pouvoir d'explication et de prédiction et peut, en conséquence, être *le plus sévèrement testée* en comparant phénomènes prédits et observations. En un mot, notre préférence va aux théories intéressantes, audacieuses et dont le degré d'information est élevé plutôt qu'à des théories triviales » (Popper, 2006, p. 322).

pertinentes (des suppositions, des hypothèses, *etc.*) qu'on soumet à des tests empiriques (d'où l'aspect « critique ») afin de les *falsifier* (puisque la logique nous enseigne qu'il est impossible de les *vérifier* [intégralement]) » (Dépelteau, 2000, p. 72).

Enfin, nous devons préciser que concevoir une recherche, c'est aussi une opération où « se révèlent l'intelligence et les qualités contradictoires du chercheur : intuition, rigueur, connaissances et imagination, sens du réel et de l'abstraction » (Grawitz, 2001, 382). Et, ici, nous rejoignons tout particulièrement l'épigraphe que nous avons apposée au début de ce troisième chapitre (Kant, 1997). Autrement dit, nous voulons signaler qu'avoir précisé *supra* quel est notre rapport personnel à l'informatique (ainsi que l'anecdote qui s'y rattache), tout autant que notre parcours de recherche vis-à-vis de l'objet de recherche et l'ancrage scientifique et institutionnel dans lequel nous avons conçu nos diverses investigations sont pour nous des moyens d'objectiver le contexte au sein duquel cette présente recherche a été réalisée.

Cette section nous a permis de mettre à plat le rapport que nous entretenons avec la production de connaissances scientifiques, d'explicitier notre positionnement épistémologique alors que nous élaborons cette recherche de Doctorat. Nous ajouterons, avec parcimonie, certains points de vue épistémologiques lorsque la situation que nous décrirons nécessitera cette vigilance critique (par exemple pendant l'usage de la mesure et l'analyse des données).

Maintenant, nous allons « déplier » le fruit de la construction de notre projet de recherche, décrire le problème de recherche, la problématique et les différentes hypothèses qui sous-tendent l'élaboration théorique de notre travail.

8. PROFESSIONNALISATION DU METIER D'ENSEIGNANT ET INFORMATIQUE AU PRIMAIRE : APPROCHE PAR LES REPRESENTATIONS SOCIALES ET PROFESSIONNELLES

8.1. PROBLEMATIQUE GENERALE

Avant d'exposer la problématique générale qui sous-tend cette recherche et de délimiter les contours du problème de recherche, nous devons préciser quelles étaient nos intentions en privilégiant cette étude à une autre. Pour le dire autrement, nous allons traduire notre projet de recherche sous la forme d'une question de départ et « déplier » ainsi notre pensée pour aboutir naturellement vers la problématique générale de notre travail.

Nous sommes intéressée par la relation intrinsèque qui s'établit entre un groupe d'individus et un objet technologique comme les téléphones portables, les smartphones, la télévision, les baladeurs numériques ou les ordinateurs. Par « relation », nous cherchons à comprendre comment un de ces objets s'insère dans la vie quotidienne (professionnelle, sociale, familiale, personnelle,

etc.) des individus. Cette volonté d'étudier la relation entre la manière de percevoir un objet technologique et la manière qu'il a d'être intégré dans nos vies respectives nous a donc amenée à poser cette question : ***comment est-ce que les individus perçoivent l'introduction d'un objet technologique dans leur vie quotidienne ?***

Pour cette recherche, nous avons choisi de nous centrer sur l'objet « **ordinateur** » et sur la technologie « **informatique**¹²³ ». Nous avons également choisi d'interroger deux groupes : des enseignants en exercice dans une classe entre la G.S. de maternelle et le C.M.2 (groupe professionnel) et des futurs PE qui, pour certains d'entre eux, préparent le CRPE pour entrer en formation à l'IUFM ou au CFP-IRFEC (promotion de P.E.1) alors que d'autres se forment pour être PE titulaire (promotion de PE2 ou de PES). Il s'agit donc ici d'un groupe en formation. Pourquoi avoir privilégié ces deux groupes ?

Depuis les années 50 jusqu'à nos jours, l'informatique s'est largement répandue dans notre société afin de d'être maintenant un fait culturel incontournable (Bigot & Croutte, 2010 ; Breton & Proulx, 2005), voire même un phénomène éducatif à l'échelle mondiale (Meleisea, 2008 ; Pelgrum & Law, 2004). Nous pouvons désormais utiliser un ordinateur (connecté à Internet) pour réaliser de très nombreuses activités, que celles-ci s'intègrent dans le champ professionnel ou dans le champ personnel (par exemple, dans le cadre des loisirs). Comme champ professionnel spécifique, nous avons privilégié celui de **l'école primaire**. L'introduction de l'informatique dans les nouveaux programmes du premier degré, l'élaboration de dispositifs spécifiques TICE pour former les (futurs) enseignants, et plus globalement, les 41 années de politiques publiques sur l'informatique à l'École sont autant d'éléments qui montrent ici l'intérêt porté par l'institution scolaire à l'informatique (Baron & Bruillard, 1996 ; Carugati, F. & Tomasetto, 2002 ; Karsenti, 2004 ; Lebrun, 2007).

En introduisant des ordinateurs et Internet dans les classes, les pouvoirs publics produisent auprès de la communauté enseignante des questionnements, des débats, des prises de position du type « pour » ou « contre » les TICE au Primaire, ainsi que des attentes en termes de pratiques professionnelles bien spécifiques. Nous avons en outre explicité, dans notre premier chapitre, que la mairie a sa place dans cette controverse, car elle dote et gère la maintenance des équipements informatiques des écoles primaires sur son territoire. Nous avons également décrit, avec la distance nécessaire, les dispositifs suivants : B2i® « école », C2i1e, C2i2e et les stages de la formation continue des enseignants. L'ensemble de ces informations a son importance pour caractériser l'informatique au Primaire. Elles sont autant d'indices pour comprendre que « ce

¹²³ Nous avons préféré cet objet à l'appellation « TICE » pour l'ambiguïté de cet acronyme. Nous n'avons pas voulu non plus utiliser le terme « Internet », car nous voulons prendre en considération toutes les activités informatiques que l'enseignant, que le futur PE et plus largement, que ces individus peuvent entreprendre avec un ou plusieurs élève(s) et dans leur vie privée.

rapport à la micro-informatique des enseignants se tisse dans des rapports à l'environnement social (les modes, les développements technologiques et les usages), des rapports à l'identité professionnelle (le rapport au métier, aux élèves, au savoir et à l'institution) et dans des rapports subjectifs à la technique et au savoir, liés à l'histoire de l'enseignant » (Rinaudo, 2002, p. 275) (lien avec des discours technophiles vs technophobes portés par les individus sur la technologie informatique ; exemple ciblé avec Internet : Breton, 2000, pp. 13-21).

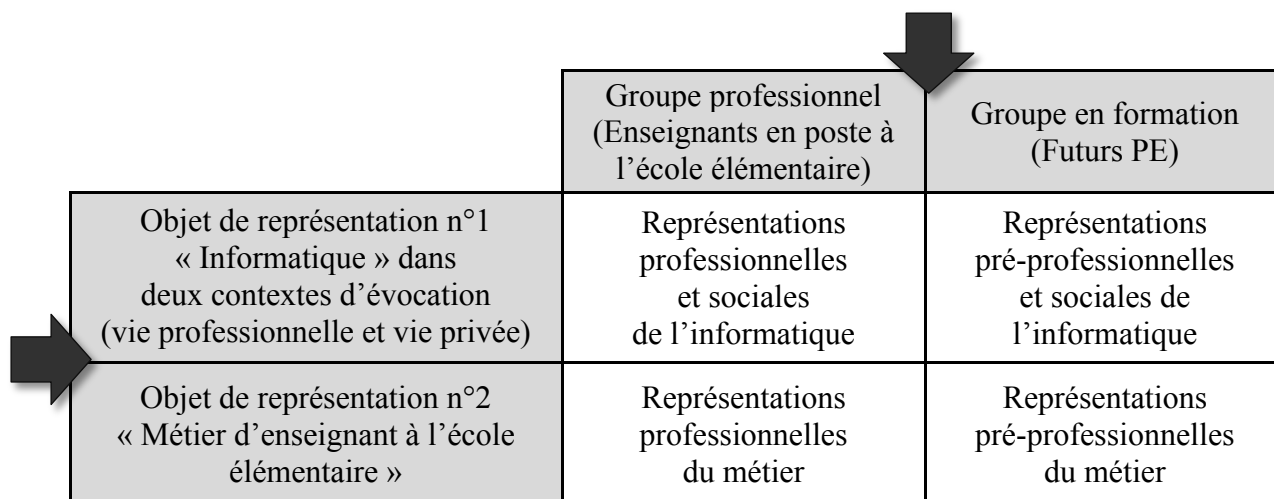
Par ailleurs, nous avons choisi de nous focaliser sur le public des **enseignants en cycle 2 et/ou en cycle 3** parce que nous avons montré *supra* que les programmes du cycle 1 accordent peu de place aux TICE. En revanche, dans les programmes des cycles 2 et 3, les directives officielles laissent (officiellement) davantage de place à l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet en classe. Nous cherchons par conséquent à recueillir auprès des enseignants à l'école élémentaire leurs points de vue sur l'informatique à l'école. Deux raisons nous ont amenées à ajouter le groupe des **futurs PE** à notre étude. Nous avons tout d'abord voulu compléter cette vision professionnelle des enseignants titulaires à travers le discours porté par de futurs enseignants sur les TICE (leurs attentes en entrant en formation, les potentielles pratiques TICE avec leurs élèves, *etc.*). Nous cherchons donc à repérer les éléments qui sont spécifiques et ceux qui sont communs, entre ces deux groupes, sur l'informatique. Nous voulons aussi comprendre ce que l'expérience professionnelle peut apporter en termes de proximité et d'informations praxéologiques sur les TICE au Primaire. Ensuite, nous cherchons à étudier la professionnalisation du métier d'enseignant en comparant les représentations d'un groupe en formation à celle d'un groupe déjà en activité.

Nous allons centrer notre travail, à travers les personnes¹²⁴ que nous allons interroger, plutôt sur **la professionnalisation de la représentation de l'informatique** que sur l'informatique en tant qu'objet de recherche à part entière.

Par ailleurs, afin de comparer la professionnalisation d'un objet auprès des membres d'un groupe en formation et des membres d'un groupe professionnel, nous avons choisi d'introduire dans notre projet de recherche un second objet propice à l'étude de la professionnalisation des acteurs. Il s'agit du métier d'enseignant au Primaire. C'est pourquoi nous avons procédé à un état de l'art sur comment les enseignants du Primaire ont été, au fil des années, recrutés, formés et perçus par leurs pairs (des enseignants), mais aussi par la société. Nous avons le désir de contribuer à comprendre ici **la professionnalisation du métier d'enseignant au Primaire** et nous effectuerons cette entreprise à partir de la « focale » des représentations sociales et des représentations professionnelles.

¹²⁴ « La professionnalisation des personnes exerçant l'activité – Il s'agit d'un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle [...] et de construction d'une identité. Cela correspond à une dynamique de socialisation professionnelle » (Wittorski, 2007, p. 81).

Le tableau ci-après synthétise notre projet de recherche et délimite le cadre de notre problématique. Les deux flèches que nous avons disposées de part et d'autre de ce tableau symbolisent l'entrée par laquelle il est possible de « regarder » notre travail : soit à travers le groupe interrogé (enseignants vs futurs enseignants), soit à travers l'objet de représentation investigué (informatique vs métier d'enseignant). Cette lecture se rattache, par ailleurs, de la définition des représentations sociales¹²⁵ élaborée par Jodelet (2003b).



	Groupe professionnel (Enseignants en poste à l'école élémentaire)	Groupe en formation (Futurs PE)
Objet de représentation n°1 « Informatique » dans deux contextes d'évocation (vie professionnelle et vie privée)	Représentations professionnelles et sociales de l'informatique	Représentations pré-professionnelles et sociales de l'informatique
Objet de représentation n°2 « Métier d'enseignant à l'école élémentaire »	Représentations professionnelles du métier	Représentations pré-professionnelles du métier

Figure 22 : Cadre de la recherche : entre objets de représentation... et groupes ciblés.

Notre approche combine donc la **théorie des représentations sociales** avec l'apport des notions de **représentations pré-professionnelles** et de **représentations professionnelles**. Bataille (2007) réprecise dans son contexte les spécificités de ces dernières. « Les professionnels de l'éducation, de la formation, de l'insertion... ont de leurs objets de pratique une représentation professionnelle (RP). Celle-ci est sociale, évidemment, mais elle est plus riche et structurée, moins simplificatrice, moins figurative, plus informée [...]. La distance à l'objet de représentation est marquée de 2 indicateurs : une plus grande connaissance et une plus grande pratique de l'objet. [...] Une chose est la RS d'un métier, autre chose est sa RP » (pp. 247-248).

L'objectif de notre recherche est de comprendre les processus de professionnalisation à partir de l'étude de trois représentations de deux objets de représentation (informatique et métier d'enseignant à l'école élémentaire), en analysant leurs représentations auprès d'un groupe professionnel et d'un groupe en formation. Le statut des groupes a par conséquent une importance majeure, car il délimite la nature des représentations recueillies (lien avec la figure n°17, p. 101, sur RS – RP – flèche symbolisant les représentations socio-professionnelles).

Cette approche théorique a donc cette originalité d'utiliser, dans le champ de la théorie des représentations sociales, les notions de « représentations pré-professionnelles » (notion élaborée à

¹²⁵ « La représentation sociale est toujours représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (le sujet) » (Jodelet, 2003b, p. 59).

partir de l'expression « représentations socio-professionnelles », Fraysse, 1996) et de « représentations professionnelles » (Piasser, 1999).

Ensuite, nous allons volontairement demander aux sujets de fournir leurs points sur l'informatique dans le cadre de l'école élémentaire et puis dans le cadre de leur vie privée parce que différents travaux (Darnet, 2005 ; Marie, 2000 ; Ratinaud, 2003, 2009) montrent que le registre dans lequel on sollicite des individus a son importance quand un chercheur recueille des représentations sociales. Nous cherchons donc à étudier la structure de la représentation de l'informatique selon le contexte d'évocation « vie professionnelle » vs « vie privée ». **Cette approche a ainsi cette autre originalité de vouloir opérationnaliser les hypothèses de polyphasie cognitive (Moscovici, 1961) et de porosité des frontières représentationnelles (Bataille, 2010 ; Lewin, 1935 ; Piasser & Bataille, 2011).**

Voici le questionnement qui jalonnait notre recherche, du choix des méthodologies de recueil, des méthodes pour traiter les données d'enquête jusqu'à leurs analyses, ou pour le dire autrement, voici les contours du problème de recherche qui délimite notre investigation :

1. Sur l'objet de représentation « Informatique », condition vie professionnelle : ***Quelles représentations (pré)professionnelles les membres de nos deux groupes ont de l'informatique dans la condition « à l'école élémentaire / dans la vie professionnelle » ? Quelles sont les pratiques qu'ils disent mettre en œuvre (ou qu'ils vont mettre en œuvre) avec leurs élèves ?***

Sur l'objet de représentation « Informatique », condition vie privée : ***Quelles représentations sociales les mêmes individus ont de l'informatique dans la condition « vie privée » ? Quelles sont les pratiques sociales qu'ils disent avoir avec un ordinateur depuis leur domicile ?***

2. Sur l'objet de représentation « Métier d'enseignant » à l'école élémentaire : ***Quelles représentations (pré-)professionnelles les membres de nos deux groupes se font-ils de leur métier « enseignant à l'école élémentaire » ? Qu'est-ce qui rend pour eux ce métier si particulier ?***

Dans cette façon de concevoir le problème de recherche, nous travaillerons également la relation représentations / pratiques pour mettre en évidence les liens entre le « je pense que... » et le « je fais... » sur l'informatique et le métier d'enseignant. Nous avons l'intention de mêler les méthodologies d'étude des représentations sociales telles qu'elles sont préconisées par la théorie du NC et la théorie des principes générateurs de prises de position. C'est pourquoi nous aurons une approche plurielle pour recueillir et traiter les données :

- ***Dégager le contenu, la centralité et l'organisation des éléments de représentations sociales et (pré-)professionnelles de l'informatique,***

- *Dégager le contenu, la centralité et l'organisation des éléments de représentations (pré)professionnelles du métier d'enseignant à l'école élémentaire,*
- *Analyser les différences et les similitudes entre les sphères représentationnelles auprès des deux groupes interrogés,*
- *Repérer les organisateurs de prises de position exprimées par les sujets sur les deux objets de représentation.*

8.2. HYPOTHESES DE RECHERCHE

En prenant appui sur l'état de l'art produit dans le cadre des deux précédents chapitres et sur la problématique générale que nous venons de « déplier », nous allons désormais formaliser trois hypothèses de recherche¹²⁶ qui sous-tendent cette démarche hypothético-déductive.

Les deux premières hypothèses générales portent sur la professionnalisation de la représentation d'objets polymorphes¹²⁷, à savoir l'informatique et le métier d'enseignant (à l'école élémentaire) alors que la troisième hypothèse se focalise davantage sur l'objet de représentation informatique en opérationnalisant les hypothèses de polyphasie cognitive et de porosité des frontières représentationnelles.

Hypothèse générale n°1 :

La représentation de l'informatique à l'école élémentaire est différente en fonction du statut des groupes interrogés (groupe en formation vs groupe professionnel).

Nous cherchons à étudier l'objet de représentation « informatique » à l'école élémentaire, sous l'angle de la professionnalisation, en interrogeant de futurs PE (membres d'un groupe en formation) et des enseignants à l'école élémentaire (membres d'un groupe professionnel). Nous savons par ailleurs que cet objet constitue pour ces groupes une source d'enjeux, une dynamique sociale marquée, des caractéristiques bien spécifiques et que leurs discussions ne sont pas contraintes par une quelconque orthodoxie (Baron, Caron & Harrari, 2005 ; Bertrand, 2004, 2005 ; Bruillard, 1997 ; Legros & Crinon, 2002).

¹²⁶ « D'une manière générale, une hypothèse est une réponse provisoire [vraisemblable à la question de départ qui est issue de la théorie dans une démarche hypothético-déductive (ou de l'observation de la réalité dans une démarche déductive). Cette réponse provisoire sera corroborée ou falsifiée lors de la prochaine étape de la démarche scientifique (les tests empiriques) » (Dépelteau, 2000, p. 162).

¹²⁷ Le caractère polymorphe d'un objet de représentation est un des 5 critères permettant de définir un objet de représentation (Moliner, 1993a, 1996 ; Moliner, Rateau, & Cohen-Scali, 2002). Ici, nous faisons référence à la figure n°10 qui fournit un exemple d'application de ces critères auprès de nos deux objets de représentation (voir : pp. 73-74).

En d'autres termes, nous cherchons à repérer des éléments spécifiques et des éléments communs entre les réponses auprès des personnes qui participent à cette recherche. Ces différences constituent autant d'indices ou autant de « traces de représentations » (Piaser, 1999, p. 113) professionnelles que les processus de professionnalisation tendent à expliquer.

Hypothèse générale n°2 :

La représentation du métier d'enseignant à l'école élémentaire est différente en fonction du statut des groupes interrogés (groupe en formation vs groupe professionnel).

Les processus de professionnalisation à l'œuvre dans la formation (initiale et continue) du métier d'enseignant sont, d'après nous, clairement mis en mots par Clot (2008) lorsqu'il formalise, à propos de la professionnalisation des acteurs, cette relation dialogique « le métier qui rentre » / « entrer dans le métier ». À travers l'analyse de la lecture professionnelle de cet autre objet de représentation, à savoir celui du « métier d'enseignant » à l'école élémentaire, nous cherchons en définitive à spécifier le regard porté par de futurs PE et celui, plus expérimenté, porté par des enseignants à travers une analyse psychosociale de leurs réponses.

La revue des travaux élaborés sur la distinction entre représentations sociales et représentations professionnelles d'un même objet de représentation (Darnet, 2005 ; Marie, 2000 ; Ratinaud, 2003, 2009) montrent que les individus fournissent des réponses différentes en fonction du contexte d'évocation dans lequel le chercheur demande aux individus de répondre. L'ensemble des résultats recueillis auprès de ces recherches nous permet de formuler cette hypothèse :

Hypothèse générale n°3 :

Un objet de représentation, donnant lieu à la fois à des pratiques dans le cadre professionnel et dans le cadre privé, conduit à l'élaboration, pour un même groupe, de deux représentations de cet objet : l'une sociale (liée au contexte social) et l'autre professionnelle (liée au contexte professionnel).

Dans le cadre de notre étude, ceci nous conduira à étudier deux représentations de l'informatique, auprès de PE1-PE2 et auprès d'enseignants, en fonction du contexte dans lequel nous leur demanderons de se prononcer : représentations sociales de l'informatique dans la condition « vie privée » et représentation (pré-)professionnelles de l'informatique dans la condition « vie professionnelle » (dans le champ professionnel de l'école élémentaire).

Les différences structurales que nous trouverons entre ces deux sphères représentationnelles seront interprétées, théoriquement, à partir de l'hypothèse de polyphasie cognitive (Moscovici, 1961) et à partir de l'hypothèse de porosité des frontières représentationnelles (Bataille, 2010 ; Lewin, 1935 ; Piasser & Bataille, 2011).

Maintenant que nous avons énoncé notre position épistémologique, que nous avons délimité le problème ainsi que nos trois hypothèses de recherche, l'étape qui suit fournit le cadre méthodologique nécessaire pour recueillir, retranscrire et traiter les données.

Comme le rappelle Moscovici (2003c), « les pratiques et les méthodes d'une discipline ont un rôle prioritaire dans la résolution des problèmes, la découverte de phénomènes nouveaux. Elles constituent en définitive le « cœur » du métier, le savoir-faire indispensable à chacun. Les adjuvants visuels, nos analyses statistiques et linguistiques, sont bien entendu indispensables à la mise en valeur, la finesse, voire à l'élégance que nous apportons à ce savoir-faire » (p. 9).

SYNTHESE DU CHAPITRE 3

POSTURE DE RECHERCHE ET PROBLEMATIQUE GENERALE

Ce troisième chapitre a été l'occasion de décrire tout d'abord notre posture de recherche *c.-à-d.* un ensemble d'éléments qui contextualise notre travail : rapport personnel avec l'informatique, parcours de recherche, positionnement épistémologique sur la construction de connaissances, ancrage institutionnel (REPERE / CREFI-T et depuis peu, UMR EFTS – entrée « Cognitions, pratiques et développement professionnels »).

Puis, nous avons mis en mots notre problématique, en prenant appui sur la revue des travaux issue des deux précédents chapitres. Nous voulons étudier les processus de professionnalisation de la représentation de deux objets (informatique à l'école élémentaire et métier d'enseignant au Primaire), à travers une lecture psychosociale, en comparant les représentations pré-professionnelles de futurs PE (groupe en formation) et les représentations professionnelles d'enseignants (groupe professionnel):

- Hypothèse générale n°1 : La représentation de l'informatique dans le cadre de l'école élémentaire est différente en fonction du statut des groupes interrogés (groupe en formation vs groupe professionnel).
- Hypothèse générale n°2 : La représentation du métier d'enseignant à l'école élémentaire est différente en fonction du statut des groupes interrogés (groupe en formation vs groupe professionnel).

Par ailleurs, nous désirons à opérationnaliser l'hypothèse de polyphasie cognitive (Moscovici, 1961), liée intrinsèquement à celle de porosité des frontières entre représentations sociales et représentations professionnelles (Bataille, 2010 ; Lewin, 1935 ; Piasser & Bataille, 2011). Pour un même groupe, nous cherchons à mettre en évidence les différences structurales au sein de la représentation de l'informatique dans le contexte « vie privée » (représentations sociales) et dans le contexte « vie professionnelle » (représentations professionnelles) :

- Hypothèse générale n°3 : Un objet de représentation, donnant lieu à la fois à des pratiques dans le cadre professionnel et dans le cadre privé, conduit à l'élaboration, pour un même groupe, de deux représentations de cet objet : l'une sociale (liée au contexte social) et l'autre professionnelle (liée au contexte professionnel).

SECONDE PARTIE :
CADRE METHODOLOGIQUE DE LA
RECHERCHE

SOMMAIRE DE LA SECONDE PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

<u>CHAPITRE 4</u> - Méthodologies pour étudier les représentations sociales	144
9. Méthodes utilisées pour étudier les représentations sociales	145
9.1. Association libre	145
9.2. Technique de mise en cause	148
10. Techniques et tests statistiques pour étudier les représentations sociales	152
10.1. Analyse de similitude	152
10.2. Analyse prototypique et catégorielle	154
10.3. Tests du Khi-deux	155
10.4. Analyse multidimensionnelle avec la méthode ALCESTE (CHD et AFC)	159
SYNTHESE DU CHAPITRE 4	164
 <u>CHAPITRE 5</u> - Dispositif mis en œuvre pour recueillir les données d'enquête	 165
11. Présentation des deux questionnaires	166
12. Conditions de passation des questionnaires	171
13. Retranscription des données d'enquête	174
SYNTHESE DU CHAPITRE 5	176

CHAPITRE 4. METHODOLOGIES POUR ETUDIER LES REPRESENTATIONS SOCIALES

« Il ouvrit tout grand et théâtralement les battants, nous invita à venir voir et nous montra, au loin, à l'angle de la ruelle et des avenues, un petit kiosque de bois où se vendaient probablement les billets de la loterie de Merano. Messieurs, dit-il, je vous invite à aller mesurer ce kiosque. Vous verrez que la longueur de l'éventaire est de 149 centimètres, c'est-à-dire un cent-milliardième de la distance Terre-Soleil. La hauteur postérieure divisée par la largeur de l'ouverture fait $176 : 56 = 3,14$. La hauteur antérieure est de 19 centimètres, c'est-à-dire égale au nombre d'années du cycle lunaire grec. La somme des hauteurs des deux arêtes antérieures et des deux arêtes postérieures fait $190 \times 2 + 176 \times 2 = 732$, qui est la date de la victoire de Poitiers. L'éventaire est de 3,10 centimètres et la largeur de l'encadrement de l'ouverture de 8,8 centimètres. En remplaçant les nombres entiers par la lettre alphabétique correspondante, nous aurons C10H8, qui est formule de la naphthaline. [...] Avec les nombres, on peut faire ce qu'on veut. Si j'ai le nombre sacré 9 et que je veux obtenir 1314, date du bûcher de Jacques de Molay – date chère entre toutes, pour qui, comme moi, « se déclare fidèle, à la tradition chevaleresque templière – comment fais-je ? Je le multiplie par 146, date fatidique de la destruction de Carthage. Comment suis-je arrivée à ce résultat ? J'ai divisé 1 314 par deux, par trois, et cetera, tant que je n'ai pas trouvé une date satisfaisante. J'aurai tout aussi bien pu diviser 1 314 par 6,28, le double de 3,14, et j'eusse obtenu 209. Eh bien, c'est l'année où Attale 1er de Pergame entre dans la ligue antimacédoinienne. Satisfaits ? » (pp. 292-293)¹²⁸.

Umberto Eco (1990)

Avant de présenter le dispositif méthodologique de cette recherche¹²⁹ et parce que nous avons la volonté d'étudier les représentations sociales (qu'il s'agisse de représentations pré-professionnelles ou de représentations professionnelles), nous allons dans le cadre de cette partie décrire un ensemble de méthodes et de techniques et de tests statistiques.

Nos orientations méthodologiques mêlent, il faut le rappeler, les deux approches théoriques sur les représentations sociales (la théorie du Noyau Central et la théorie des principes générateurs de prises de position). L'approche opératoire privilégiée pour chacune de ces deux théories est résumée dans le tableau page suivante (reproduit à l'identique d'après Piaser, 1999, p. 95). « Pour résumer à grand trait, l'étude des ancrages sociologiques des prises de position se tourne volontiers vers les analyses multidimensionnelles, qui permettent la mise en correspondance des cognitions et des insertions spécifiques des sujets, alors que la caractérisation du noyau central a conduit à l'élaboration de méthodologies spécifiques » (Ratinaud, 2003a, p. 133).

¹²⁸ Nous avons découvert cet extrait d'Eco, issu du *Pendule de Foucault* (1990), pendant un séminaire inter-équipe R.E.P.E.R.E. – L.E.R.A.S.S. le 10 décembre 2008. Le conférencier Marchand s'est servi de cet extrait pour faire comprendre à l'auditoire que nous pouvons arriver à faire dire n'importe quoi avec des chiffres. Ce témoignage nous a marqués. Placer ce texte, en tant qu'épigraphe, dans ce chapitre sur le recueil et le traitement de données d'enquête nous semble tout à fait opportun.

¹²⁹ Nous faisons référence à la technique du questionnaire pour collecter nos données d'enquête, mais aussi à la description des deux questionnaires, ainsi qu'aux conditions de leurs passations. L'ensemble de ces informations figure dans le chapitre suivant, « Dispositif pour recueillir les données d'enquête » (p. 166).

THEORIE DU NOYAU CENTRAL	THEORIE DES PRINCIPES ORGANISATEURS
1 : Repérage du contenu de la représentation	1 : Mise à jour d'un savoir commun
2 : Étude des relations entre éléments, de leur importance relative et de leur importance	2 : Mise à jour des principes organisateurs de positions individuelles par rapport aux points de repère fournis par ce savoir commun
3 : Détermination et contrôle du noyau central	3 : Détermination des ancrages de ces positions dans des réalités socio-psychologiques

Figure 23 : Recueil et traitement des données d'enquête en fonction des choix théoriques sur l'étude des représentations sociales – d'après Piasser (1999).

Ces principes méthodologiques ont été par ailleurs décrits respectivement par Abric (2003b, pp. 376-377) et par Doise & *al.* (1992). Nous allons donc présenter les méthodologies, auxquelles nous avons eu recours, pour chacune de ces trois étapes.

9. METHODES UTILISEES POUR ETUDIER LES REPRESENTATIONS SOCIALES

Pour étudier la représentation à propos d'un objet et pour un groupe déterminé, nous avons introduit, dans nos deux questionnaires, des tests d'association libre et de Mise En Cause (MEC). L'association libre (ou la méthode d'évocation libre et hiérarchisée) fait partie des méthodes associatives alors que la technique de MEC s'inclut dans les méthodes de contrôle de la centralité (Abric, 2003f, p. 65 et p. 76). Nous allons maintenant décrire leurs approches (théoriques et opératoires), ainsi que leurs limites.

9.1. ASSOCIATION LIBRE

L'association libre est une méthode très courante¹³⁰, employée en psychologie sociale, pour obtenir le contenu de la représentation pour un groupe. Elle est directement inspirée des travaux de Vergès (1992, 1994), qui portaient sur la représentation de l'argent.

9.1.1. Cadre général de la méthode d'association libre

Pour procéder à un test d'association libre, nous devons d'abord fournir un mot inducteur ou une expression / une phrase inductrice (stimulus) aux sujets. En retour, ces derniers doivent produire, de manière spontanée, 4 à 5 mots induits (réponses). Il peut s'agir d'adjectifs, de noms, de verbes, d'expressions, de phrases courtes, *etc.* Ceci est la première phase d'un test d'association libre. « Le caractère spontané - donc moins contrôlé - et la dimension projective de cette

¹³⁰ Voici quelques notices bibliographiques où la méthode d'association libre est décrite comme courante au sein de la communauté scientifique de psychologie sociale : Abric (2003d, pp. 62-65), Abric (2003f, pp. 65-68), Moliner & *al.* (2002, pp. 70-71) et Rouquette & Rateau (1998, pp. 38-39).

production devraient donc permettre d'accéder, beaucoup plus facilement et rapidement que dans un entretien, aux éléments qui constituent l'univers sémantique du terme ou de l'objet étudié. L'association libre permet l'actualisation d'éléments implicites ou latents qui seraient noyés ou masqués dans les productions discursives » (Abric, 2003f, p. 66). Même si le chercheur fait passer individuellement un test d'association libre, sa pertinence n'est pas remise en question, car « les ressources de l'interprétation clinique, s'agissant de RS n'ont rien à faire de pertinent dans cette approche, qui vise seulement à produire des « traces » collectives et à raisonner sur l'organisation de ces dernières » (Flament & Rouquette, 2003, p. 58). Nous avons choisi de reproduire également la seconde phase du test d'association libre hiérarchisée. Le sujet y classe ses réponses *c.-à-d.* qu'il appose un chiffre à côté de chaque élément qu'il a produit pour les classer du mot le plus important pour lui jusqu'au mot le moins important pour lui.

Ces phases qui composent l'association libre nous fournissent deux indicateurs pour définir le champ représentationnel de l'objet ciblé. D'un côté, il y a la fréquence d'apparition. Nous savons les items qui reviennent souvent vs rarement lorsqu'on interroge un groupe sur un objet de représentation. D'un autre côté, il y a le rang d'importance des éléments conçus par les individus. Nous connaissons les éléments organisateurs (importants vs accessoires) du contenu de la représentation. « La congruence des deux critères (fréquence et rang) constitue un indicateur de la centralité de l'élément [organisateur de la représentation] » (Abric, 2003f, p. 67).

9.1.2. L'association libre et l'analyse de contenu

Pour pouvoir analyser le corpus de mots et expressions ainsi obtenu, nous devons tout d'abord réunir et décompter les éléments identiques. Ceci est l'occasion de faire apparaître ceux qui sont souvent donnés par les individus et ceux qui le sont beaucoup moins. Les formes isolées (qui ont une fréquence de 1, qui n'apparaissent qu'une fois dans l'ensemble du corpus) sont appelées, par les chercheurs, d'« hapax »¹³¹.

Pour aller plus loin dans cette analyse, mais aussi pour permettre d'effectuer les traitements à l'œuvre dans la littérature de psychologie sociale, « il convient de classer les unités de significations en créant des catégories, introduisant un ordre supplémentaire révélateur d'une structure interne. [...] Un système de catégories est valable s'il peut s'appliquer avec précision à l'ensemble de l'information et s'il est productif sur le plan des inférences » (Bardin, 1997, p. 59). Ce travail de catégorisation, que nous avons effectué manuellement, tend à respecter les règles inhérentes à toute analyse de contenu¹³² : l'exclusivité, l'homogénéité, la pertinence, l'objectivité,

¹³¹ Marchand (1998) indique, à ce sujet, que « le nombre d'hapax donne une indication sur la richesse du vocabulaire employé. En effet, quelqu'un qui emploie beaucoup d'hapax révèle un souci d'éviter la répétition » (p. 33). Cette remarque concerne plutôt du discours alors que dans notre section, il s'agit d'un corpus de mots isolés.

¹³² La définition de Bardin (1977) sur l'analyse de contenu sera également la nôtre : « l'analyse de contenu apparaît comme un *ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives*

la productivité et l'exhaustivité (voir : Bardin, 1977, pp. 127-128). De fait, les catégories que nous avons créées doivent :

- s'exclure mutuellement, chaque élément du corpus ne peut être affecté qu'à sa seule catégorie de rattachement ;
- être homogènes, « un même principe de classification doit gouverner leur organisation » (*Ibid.*, p. 153) ;
- être pertinentes (adéquates) au regard du matériel analysé, mais aussi au regard de la problématique sous-tendue par l'étude en cours ;
- tendre vers un maximum d'objectivité, les catégories sont nommées clairement pour éviter tout malentendu sur les mots et expressions qui y sont rattachés ;
- être productives, « un ensemble de catégories est productif s'il apporte des résultats riches : riches en indice d'inférences, riches en hypothèses nouvelles, riches en données fiables » (*Ibid.*, p. 154) ;
- être exhaustives, elles doivent « épuiser la totalité du « texte » » (*Ibid.*, p. 40).

Nous apportons une précision à propos de la propriété « objectivité ». Pour y tendre, nous nous sommes inspirée de la « méthode des juges » (Plake, Hambleton & Jaeger, 1997). Nous avons tout d'abord produit notre propre catégorisation sur les termes et sur les expressions que les groupes nous ont fournies (ci-après, nous expliquons quel a été notre critère de tri). Puis, nous avons soumis ce classement à d'autres codeurs (Pierre Ratinaud et Mario Capet) que nous tenons à remercier ici. Lorsque le rattachement d'un item à une catégorie leur a posé problème, voici les trois solutions que nous avons « actionnées » (après échanges avec les codeurs) : 1- regrouper certaines catégories parce que leurs contenus étaient proches ou que le nombre d'items qu'elles contenaient était faible, 2- modifier l'intitulé de certaines catégories pour prendre en compte les éléments qui la composent, 3- concevoir une nouvelle catégorie pour réunir des unités de sens qui étaient placées auparavant dans la catégorie « non classé ».

Le critère de tri sémantique a été notre « fer de lance » pour pouvoir regrouper un maximum de mots et d'expressions dans un minimum de catégories :

- exemples de regroupements produits sur l'objet « Informatique » : « *recherche, rechercher, recherches* » (catégorie RECHERCHER) ; « *mails, mels, email, courriel électronique* » (catégorie COMMUNICATION)
- exemples de regroupements élaborés sur l'objet « Métier d'enseignant » : « *éducateur, éducation, éduquer, éducatrice, éducateurs* » (catégorie UN EDUCATEUR) ; « *surcharge de*

de description du contenu des messages. [...] Si la description (l'énumération, résumée après traitement, des caractéristiques du texte) est la première étape, nécessaire, et si l'interprétation (la signification accordée à ces caractéristiques) est la phase ultime, l'inférence est la procédure intermédiaire qui permet le passage, explicite et contrôlé, de l'une à l'autre » (pp. 42-43).

travail, stressant, métier de plus en plus difficile, café pour tenir, usant » (catégorie DIFFICILE).

Afin de comprendre pourquoi les individus choisissent de classer en premier (de mettre en rang 1) l'expression ou le terme concerné, nous avons toujours généré une question supplémentaire juste après le test d'association libre. Ceci a été l'occasion, pour nous, d'illustrer la production des unités de signification de rang 1 considérées comme capitales par les sujets.

L'ensemble des sujets a complété les deux phases de l'évocation libre. En termes de limites, nous sommes conscients que l'analyse de contenu à laquelle nous avons procédé sur les corpus de mots et d'expressions peut être, comme toute catégorisation, critiquable. Pour rendre intelligible ce travail, nous avons en annexe les 6 corpus sur lesquels nous avons travaillé (parties « Effectifs des réponses avant catégorisation »), ainsi que l'ensemble des catégorisations produites à partir des réponses des interviewés (parties « Effectifs des réponses après catégorisation », « Contenu des catégories », voir : Tome II – Annexe 12 et Annexe 17).

9. 2. TECHNIQUE DE MISE EN CAUSE (MEC)

L'une des méthodes les plus employées, par les chercheurs de psychologie sociale, pour mettre en évidence les éléments du noyau central (NC) est la Mise En Cause (MEC). Cette méthode de contrôle de la centralité a été créée, à l'origine, par Moliner (1988a ; 1988b, septembre-octobre ; 1996, pp. 65-68).

9.2.1. Cadre général de la technique de MEC

Le test de MEC est une technique expérimentale (le chercheur pose de fait le cadre *stricto sensu* autour duquel le sujet doit produire sa réponse), dans laquelle une caractéristique avérée d'un objet de représentation donné est contestée, niée ou réfutée dans le but d'en vérifier la centralité. Mais nous pouvons retrouver dans des situations plus « naturelles » cette mise en situation expérimentale, lors d'« événements affectant l'environnement, rôle des médias relayés par les guides d'opinion, conversation, *etc.* » (Rouquette & Rateau, 1998, p. 129).

Elle se fonde sur une propriété qualitative des éléments centraux de la représentation sociale : c'est « la nature indéfectible ou « non négociable » (Moscovici, 1992) du lien qui unit le noyau [central] à l'objet de représentation. [...] Chaque fois que des individus seront confrontés à des contradictions portant sur une cognition centrale, ils réfuteront, d'une manière ou d'une autre, l'information qui leur aura été proposée. C'est par ce processus de réfutation que les individus protègent leurs représentations du monde » (Moliner, 1996, p. 65).

D'un point de vue opérationnel, la 1^{re} étape pour construire un test de MEC est de déterminer les éléments potentiellement centraux de la représentation auprès du groupe à

interroger. Nous avons identifié, lors d'une précédente recherche (Netto, 2005) et à partir de tests d'association libre, ces items particulièrement saillants auprès d'enseignants du Primaire et à propos des objets de représentation « Informatique » dans la vie privée / « Informatique » à l'école élémentaire, « Métier d'enseignant à l'école élémentaire ». Ils apparaissent dans la case 1 « Zone du noyau » (Partie « Analyse prototypique et catégorielle », p. 155).

À partir de cette liste d'items saillants, la seconde et dernière étape consiste à construire un test de MEC relatif à la représentation étudiée. Pour ce qui nous concerne, nous avons donc produit 3 tests de MEC pour chaque groupe (groupe en formation et groupe professionnel), ou au total, nous avons conçu 6 tests de MEC. Pour respecter le fondement théorique de cette technique, le chercheur doit présenter au sujet la liste des caractéristiques (potentiellement centrales) sous leur forme négative. Il s'agit de la première négation. Pour chaque item que nous avons mis en cause, les sujets ont le choix entre quatre réponses possibles : « *Oui* », « *Non* », « *Ça dépend* » et « *Ne se prononce pas* ». S'ils cochent majoritairement la modalité « *Non* », cela confirme, du point de la théorie du NC, que l'item concerné est un élément central de la représentation. Répondre « *Non* » à un test de MEC revient à produire la seconde négation. En revanche, si une majorité de sujets coche « *Oui* », cela signifie, toujours du point de la théorie du NC, qu'ils acceptent sa réfutation. Répondre « *Oui* », mais aussi répondre « *Ça dépend* » à un test de MEC signifie que l'item mis en cause est un élément périphérique, voire absent de la représentation étudiée.

Afin d'être peut-être plus explicite et pour lever toute ambiguïté sur la compréhension du test de MEC, nous allons illustrer nos propos en reprenant un exemple produit par Moliner en 1996 (voir p. 65) et condensé ici. Afin de vérifier la centralité de certains éléments relatifs à la représentation sociale que nous nous faisons d'un oiseau, un test de MEC est produit avec les items suivant : « a des plumes » et « vole ». Si « l'on vous demande de penser à quelque chose qui a des ailes, qui vole et qui n'a pas de plumes. Il n'est pas possible que cet objet soit un oiseau, car l'élément « [a des] plumes » n'est pas dissociable de l'objet oiseau. [...] Pensez maintenant à quelque chose qui a des ailes, des plumes et qui ne vole pas. Il est dans ce cas toujours possible de penser à un oiseau (par exemple une autruche [ou un kiwi ou un émeu]) » (Moliner, & al., p. 135). En d'autres termes, l'item « vole » est un élément périphérique de la représentation sociale d'un oiseau tandis que l'item « a des plumes » est un élément central, car il est indissociable, non négociable et irréfutable dans le champ représentationnel que nous nous faisons d'un oiseau.

En résumé, « si les individus ainsi questionnés ne reconnaissent pas cet objet [ici, un oiseau], l'élément que l'on a contredit est considéré comme central [ici, voler], puisque son éviction [ou son élimination] active une autre grille de lecture » (Roussiau & Bonardi, 2001a, p. 139).

9.2.2. Commentaires et limites du test de MEC

La communauté de chercheurs reconnaît l'existence d'un certain nombre de limitations dans cette technique, pourtant pertinente nous venons de le montrer d'un point de vue théorique.

La **première limite**, que nous percevons, dans la formulation des tests de MEC repose sur la double négation. Il est souvent difficile de répondre à une question qui est posée sous une forme négative. La littérature (Flament & Rouquette, 2003 ; Moliner, 1996 ; Moliner, & *al.*, 2002 ; Rouquette & Rateau, 1998) et notre propre expérience¹³³ en font état. Pour tenter de remédier au constat que la consigne d'un test de MEC est difficile à comprendre pour ceux qui doivent y répondre, voici ce que nous avons mis au point. Pour le groupe composé d'enseignants en poste, nous nous sommes rendue disponible (par mail, par téléphone ou de visu quand la situation l'a permise) pour les aider s'ils en émettent le souhait. Nous faisons ici référence au courrier que nous avons toujours écrit afin d'accompagner l'envoi d'un questionnaire « Enseignant » (voir : Tome II, Annexe 3). Cependant, nous avons eu 53 enseignants (soit 21,63%) qui ont exprimé leurs difficultés¹³⁴ en cherchant à compléter nos tests de MEC. Auprès du groupe constitué de futurs PE, nous avons préféré leur expliquer ce qu'est un test de MEC. Cet éclaircissement s'est toujours effectué de la même manière, avec le même exemple¹³⁵, et sur un même laps de temps (5 minutes) auprès de tous les groupes de PE1 et de PE2 dans les IUFM et CFP que nous avons visités. Malgré ces précautions, nous verrons que remplir un test de MEC reste pour beaucoup de répondants une question difficile d'accès.

La **seconde limite** d'un test de MEC est décrite par Flament et Rouquette (2003). Elle concerne l'attitude du sujet en y répondant. Effectivement, « la technique de mise en cause peut avoir pour inconvénient de « forcer un peu la décision » [...] de faire jouer la désirabilité sociale, sous la forme d'une conformité aux attentes présumées ou perçues, chez les sujets qui s'y trouvent soumis » (p. 105). Afin d'amoindrir cette situation, nous avons repris la proposition de Bataille et

¹³³ Nous avons eu l'occasion faire passer des tests de MEC en TD de psychologie sociale au sein de la Licence 3 sciences de l'éducation et nous avons vu la difficulté que les étudiants ont dû surmonter pour y répondre.

¹³⁴ Voici 3 exemples de commentaires formulés par les enseignants sur la difficulté à remplir un test de MEC :

- 1 - « Questions 33 et 81, je n'ai pas aimé répondre à ces questions, car elles sont bizarrement formulées. Pourquoi poser des questions négatives ? » [Questionnaire Enseignant n°158]
- 2 - « Je ne suis pas sûre d'avoir bien compris le sens des questions 33, 63 et 81. Je me suis positionnerais dans le "non" mais ce n'est pas clair. Donc, j'ai préféré ne pas me prononcer à chaque fois » [Questionnaire Enseignant n°199]
- 3 - « Je trouve les questions des rubriques 33 et 63 assez compliquées. Il m'aura fallu un certain temps pour saisir le sens de ces doubles négations et je m'interroge vraiment quant à l'effet recherché. J'espère avoir réellement saisie leurs significations premières. Moi, j'aurai résumé ça par : « Est-ce que l'informatique permet de : ... » » [Questionnaire Enseignant n°223].

¹³⁵ Voici l'exemple que nous avons choisi de présenter à tous les futurs PE pour « matérialiser » la présence de cette double négation dans un test de MEC. Nous avons comparé les réponses fournies à ce test avec un objet physique que les membres de ce groupe en formation utilisent quotidiennement à l'IUFM ou au CFP. Il s'agit de l'objet « trousse ». Les items « mis en cause » étaient les suivants : « avoir des stylos », « avoir des crayons de couleur », « avoir une règle ». Le test de MEC a été celui-ci : *Pour vous, peut-on dire d'un objet qu'il s'agit d'une trousse, si ... il n'y a pas des stylos dedans ? si... il n'y a pas de crayons de couleur dedans ? si... il n'y a pas une règle dedans ?* Après avoir présenté le test de MEC aux PE1 et aux PE2, nous avons ensuite expliqué la signification de répondre « Oui », de répondre « Non » et de répondre « Ça dépend » à chacune de ces questions qui composent nos 3 tests de MEC.

Mias (2001), d'introduire la modalité de réponse « *Ça dépend* », pour évaluer le potentiel de contextualisation des items et sortir du dualisme « *Oui* » vs « *Non* ». En ayant le choix entre ces 3 modalités de réponse, les sujets interrogés peuvent donc opter pour des réponses médianes (intermédiaires). Dans le cadre de deux recherches sur la représentation sociale de la drogue, Dany et Apostolidis (2007) questionnent cet « ensemble des « mondes possibles » relatifs à un problème donné » (*Ibid.* p. 22), le nombre de modalités de réponse que le chercheur choisit de fournir aux sujets dans un test de MEC. « Il s'agit là d'un questionnement éminemment psychosocial dans l'étude des phénomènes de représentation et non pas seulement d'un aspect méthodologique secondaire » (*Ibid.*, pp. 24-25).

Le **dernier problème** associé à cette technique se situe au niveau de la détermination du seuil de centralité. Cela revient à se poser cette question : à partir de quel pourcentage de réponse à « *Non* » un item est-il central ? Dans la littérature, nous constatons que les réponses diffèrent, qu'il n'y a pas consensus. En effet, pour Rouquette et Flament (2003), ce seuil de réfutation est fixé à 75% (p. 103). Pour Moliner & al. (2002), un éventail d'autres solutions est envisageable. Le chercheur peut choisir de comparer la fréquence des réponses « *Non* » (le nombre de réfutations) par rapport à « une fréquence de répartition au hasard (50% ; voir Moliner, 1996 ; Tafani, 2001 ; Roussiau & Bonardi, 2001b) » (Moliner, & al., 2002, p. 137) ou par rapport à la norme arbitraire de 75%, avec un test du Chi-Deux. Mais, le chercheur peut également décider de fixer ce seuil à « 100% de réponses négatives (ce qui exprimerait un consensus total des sujets à propos de la caractéristique) » (*Ibid.*, p. 137). Les auteurs proposent d'avoir recours au test de comparaison de distribution de Kolmogorov-Smirnov. Nous avons choisi d'opter pour une autre solution. Elle est formulée dans les travaux sur la représentation du groupe idéal, produits par Bataille et Mias (2001, 2002) mais aussi par Bataille et Ratinaud (2004). Selon ces chercheurs, un item est considéré comme central lorsqu'il y a 50 % des sujets qui refusent sa mise en cause (qui cochent la modalité « *Non* »). « Dans cette variante, [...] les réponses des sujets peuvent être « *Oui* » (reconnaissance de l'objet), « *Non* » (réfutation) et « *Ça dépend* ». Il augmente aussi le nombre de modalités finales (on passe de 2 à 3). La norme d'équipartition se situe alors à 33% » (Ratinaud, 2003a, p. 138).

Nous avons également produit un certain nombre de questions pour recueillir, auprès des groupes interrogés, des informations, des opinions, mais aussi des croyances, des points de vue sur nos deux objets de représentation. La pertinence de ces questions, ainsi que leurs descriptions, est formulée dans le chapitre suivant.

10. TECHNIQUES ET TESTS STATISTIQUES POUR ETUDIER LES REPRESENTATIONS SOCIALES

Nous allons décrire l'ensemble des techniques et des tests statistiques¹³⁶ (ainsi que leurs limites) que nous avons utilisés pour étudier les représentations sociales.

10.1. ANALYSE DE SIMILITUDE

Flament formalise, dans un article de 1962, ce qu'est l'analyse de similitude et au cours de la décennie suivante, le trio Flament-Degenne-Vergès précise la formalisation mathématique de cette technique. L'analyse de similitude (Degenne & Vergès, 1973 ; Flament, 1981) est une technique particulièrement adaptée pour examiner l'organisation des éléments obtenus par la première phase du test d'association libre. Elle met en correspondance des propriétés mathématiques et deux théories, celles des graphes (Berge, 1970) et celle des représentations sociales (Moscovici, 1961). Si l'on admet qu'« une représentation sociale est définie au minimum comme un ensemble d'éléments entretenant entre eux des relations » (Moliner, & al., 2002, p. 147), il devient alors possible par l'intermédiaire de l'analyse de similitude de mettre à jour ces relations. « On admet que deux items [ou catégories] seront d'autant plus proches dans la représentation, qu'un nombre d'autant plus élevé de sujets les traite de la même façon (soit les acceptent tous les deux, soit les rejettent tous les deux) » (Flament, 1986, p. 141). Nous obtenons une matrice de similitude à partir de laquelle nous pouvons déterminer l'arbre maximum ou du point de vue des représentations, la structure du champ de représentation pour un groupe.

Nous allons maintenant définir quelques points de vocabulaire sur la théorie des graphes et sur l'analyse de similitude. « Un *graphe* est un ensemble de points reliés par des segments. [...] Les points sont appelés *sommets* ou *nœuds* du graphe. Les segments en sont les *arêtes*. [...] Une *chaîne* est une suite quelconque d'arêtes, donc de sommets adjacents. La *longueur d'une chaîne* est le nombre d'arêtes qu'elle comporte » (Roux, 2009, pp. 1-6).

Un *arbre maximum* est un graphe simplifié de la matrice de similitude entre les catégories construites sur les réponses au test d'association libre. Il permet d'obtenir « la représentation la plus dépouillée qu'il soit d'avoir, en conservant la connexité » (Degenne & Vergès, 1973, p. 473).

¹³⁶ Avant de procéder à la description des techniques et des tests statistiques, nous effectuons ici une digression (un aparté), pourtant nécessaire par soucis d'objectivité et de transparence. Pour analyser nos données d'enquête, nous avons eu recours à différents logiciels de statistique. Les tests du Chi-Deux de McNemar ont été effectués avec EXCEL. Les analyses de similitudes, les CHD et les AFC d'ALCESTE ont été produites à partir du logiciel libre IRAMUTEQ (Ratinaud, 2009), sachant que ce dernier reproduit non seulement les algorithmes informatiques issus des logiciels SIMI et ALCESTE, mais plus encore son concepteur y a ajouté des calculs complémentaires afin d'aider l'utilisateur pour interpréter les résultats. Les analyses des évocations hiérarchisées ont été produites grâce à notre propre travail d'analyse et avec EXCEL pour calculer le rang moyen des catégories.

Voici une information supplémentaire que nous devons préciser à propos du logiciel IRAMUTEQ. Il s'agit est un logiciel libre écrit par Ratinaud (2009). Cet acronyme signifie « Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires ». Plus d'informations, voir : <http://repere.no-ip.org/logiciel/iramuteq>

Il a trois propriétés bien spécifiques : il est connexe, il est valué et il est (idéalement) sans cycle (voir : Degenne & Vergès, 1973, pp. 472-473 ; Moliner, & *al.*, 2002, p. 147). Précisons à présent chacune de ces trois propriétés. L'arbre maximum est connexe quand il est possible de cheminer d'un sommet (ou d'une catégorie) à n'importe quel autre sommet (à une autre catégorie). Il est valué si la force de connexité des arêtes, reliant deux à deux les items, est fournie. Nous avons choisi d'exprimer cette valeur en pourcentage de cooccurrences (effectif des co-apparitions de deux catégories pour un même individu). Il est enfin sans cycle « lorsque partant d'un sommet il est possible d'aller à n'importe quel sommet, mais sans retour possible au premier » (Rouquette & Rateau, 1998, p. 40). Cette dernière propriété a été parfois difficile à respecter. Quand deux arêtes de même valeur sont reliées à un même item, il est délicat de choisir laquelle supprimer. Le logiciel utilisé pour traiter les données (IRAMUTEQ) a été quelquefois confronté à cette situation. Nous avons alors choisi de conserver ces cycles plutôt que de faire le choix arbitraire de supprimer l'une des deux arêtes. Par ailleurs, pour une question de visibilité des graphes maxima, nous avons éliminé les arêtes dont la valeur est inférieure à un seuil, qui varie de 4 % et 6 % en fonction des arbres maxima. Nous avons volontairement fait varier ce seuil pour pouvoir l'adapter au contenu informationnel des graphes.

Un *graphe à seuil* apporte d'autres informations sur ce qui relie entre eux certains items, et que l'arbre maximum a dû supprimer (lien avec ses trois propriétés). Autrement dit, à la différence de ce dernier, nous pouvons trouver dans un graphe autant de cycles que nécessaire, mais aussi nous pouvons avoir des graphes qui ne sont formés que d'une seule chaîne (sans être reliée avec le reste du graphe). Ils restent toutefois valués (leurs seuils sont là aussi fixés en fonction du contenu informationnel). À travers leurs descriptions, nous pourrions compléter l'analyse de l'organisation des univers de réponse à l'association libre (lien avec la procédure du filtrant des cliques, voir : Bouriche, 2003, pp. 231-246). Nous avons conçu systématiquement et pour chaque objet de représentation, son arbre maximum et son graphe à seuil.

Comme tout autre technique de collecte et de traitement des données, l'analyse de similitude doit être recadrée en termes d'intérêts et de limites pour le chercheur. Elle nous permet d'obtenir une « photographie » *hic* et *nunc* d'une représentation pour un groupe donné. Pour y parvenir, elle sollicite le chercheur à chaque étape de sa conception : créer la matrice de similitude, choisir le seuil le plus adapté à la forme des données, repositionner dans l'espace le graphe à seuil / l'arbre maximum. Elle fournit donc cette structure sous-jacente à l'organisation de cet ensemble de relations, mais elle ne fournit pas nécessairement la structure, *c.-à-d.* les éléments centraux et les éléments périphériques de la représentation sociale (voir : Bouriche, 2003, pp. 250-251). Pour reprendre Abric (2003b), « l'analyse de similitude n'est pas une mesure ou un contrôle de la centralité, mais elle permet de formuler des hypothèses sur le noyau central que l'on pourra vérifier avec les autres méthodes » (p. 384).

10.2. ANALYSE PROTOTYPIQUE ET CATEGORIELLE

Cette technique est résolument rattachée à la théorie du Noyau Central. Elle est d'abord utilisée par Grize, Vergès & Silem (1987), elle est systématisée par Vergès (1992), dans le cadre de son article L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation, et reprise quelques années plus tard par Abric et Vergès (1994) pour étudier la représentation sociale de la banque chez des Français. Presque 10 ans plus tard, Abric (2003b, 2003d) consigne clairement ce qu'est l'analyse prototypique et catégorielle à travers la description d'un tableau à 4 cases (voir : Figure n°24 ci-dessous).

Elle a pour objectif d'étudier la façon dont les éléments de réponse à l'association libre se répartissent, ou pour le dire autrement, de repérer les éléments susceptibles d'être centraux et d'être périphériques dans la structure de la représentation sociale. D'une manière opératoire, on a effectué une analyse de contenu sur les réponses données par les sujets (lien avec l'analyse catégorielle), puis on a procédé à une analyse prototypique. « Celle-ci consiste à relever d'une part la fréquence d'apparition de chacune des évocations et, d'autre part, son rang moyen d'apparition qui reflète si celle-ci a été plutôt citée en premier ou plutôt citée en dernier par les sujets » (Moliner, & al., 2002, p. 142). Elle prend donc en considération deux critères de tri : la fréquence d'apparition (ou saillance) et le rang d'importance des items donnés par les individus. Ceci faisant, ils donnent accès au contenu hiérarchisé de la représentation sociale.

En prenant appui sur ce tableau, nous visualisons quatre cas de figure :

1. Case 1 – Zone du noyau : une fréquence forte et un rang moyen faible ;
2. Case 2 – Première périphérie : une fréquence forte et un rang moyen fort ;
3. Case 3 – Éléments contrastés (zone ambiguë) : une fréquence faible et un rang moyen faible ;
4. Case 4 – Seconde périphérie : une fréquence faible et un rang moyen fort.

	Rang moyen fort (inférieur au rang moyen)	Rang moyen faible (supérieur au rang moyen)
Fréquence forte (supérieure à la fréquence moyenne)	Case 1 ZONE DU NOYAU	Case 2 1 ^{RE} PERIPHERIE
Fréquence faible (inférieure à la fréquence moyenne)	Case 3 ELEMENTS CONTRASTES	Case 4 2 ^E PERIPHERIE

Figure 24 : Analyse prototypique des éléments d'une représentation sociale issus des réponses à un test d'association libre – adapté de Vergès (1992) et d'Abric (2003d).

Du point de vue de la théorie du Noyau Central, le contenu de la case 1 correspond aux éléments susceptibles d'être centraux dans la représentation sociale. « On va trouver ici les éléments du noyau central, plus éventuellement des stéréotypes ou prototypes associés à

l'objet [de représentation] » (Abric, 2003b, p. 378). *A contrario*, le contenu de la case 4 regroupe des éléments susceptibles d'être périphériques dans la représentation sociale. Le système périphérique de la représentation réside aussi dans le contenu des cases 2 et 3, à ceci près que les sujets considèrent quand même ces items comme plus importants que ceux placés dans la case 4, soit par leur fréquence ou soit par leur rang d'importance. Vergès (1994) interprète l'ambiguïté des cases 2 et 3 comme une « zone potentiellement déséquilibrante, source de changement » (p. 238) possible de la représentation. Effectivement, nous trouvons une certaine correspondance entre les items de la case 2 et l'hypothèse de Flament (1994) selon laquelle « un élément périphérique saillant est un thème nouveau dans une représentation sociale en changement » (p. 90). À propos des items de la case 3, Abric (2003d) mentionne qu'ils peuvent « révéler l'existence d'un sous-groupe minoritaire porteur d'une représentation différente, c'est-à-dire dont le noyau central serait constitué par l'élément (ou les éléments) présent dans cette case, en sus du noyau central repéré dans la case 1 » (p. 64).

Nous venons de décrire en quoi l'analyse prototypique et catégorielle est, dans le cadre de l'étude des représentations, un « excellent outil exploratoire pour approcher la structure d'une RS » (Flament & Rouquette, 2003, p. 67). Toutefois, nous percevons bien dans cette citation, à travers l'adjectif « exploratoire », que cette technique n'est ni plus ni moins qu'un moyen pour repérer des éléments potentiellement centraux (et non pour les déterminer). Moliner, Rateau & Cohen-Scali (2002) explicitent pourquoi cette technique d'analyse des évocations hiérarchisées doit être combinée avec d'autres outils de traitement des données. Ils mettent en évidence un postulat au sujet de l'indicateur rang d'importance des items. « La prise en compte de ce critère est fondée sur un postulat selon lequel les termes les plus rapidement disponibles dans le système cognitif des sujets feraient partie du noyau central » (p. 146). Or, les recherches n'ont jusqu'à ce jour pas vérifié cet axiome.

10.3 TESTS DU KHI-DEUX

Cette partie présente le moyen d'étudier, en termes inférentiels, les relations entre deux variables dichotomiques auprès d'échantillons non appariés (test du Khi-deux ou Khi-carré ou χ^2), mais aussi auprès d'échantillons appariés (test du χ^2 de McNemar).

10.3.1. Test du Khi-deux

Le test non paramétrique du χ^2 permet de « mesurer l'écart entre une ou plusieurs répartitions d'effectifs observés et cette ou ces mêmes répartitions redistribuées selon un modèle probabiliste » (Rateau, 2001, p. 119). Pour le dire autrement, si deux variables dépendent l'une de l'autre, la répartition des modalités de chacune d'entre elles dans un tableau de contingence n'est pas le fruit du hasard.

Dans le cadre de notre travail, nous utiliserons ce test pour comparer les fréquences issues des tests de MEC et des tests d'association libre entre le groupe en formation et le groupe professionnel. Plus précisément, nous nous servirons du χ^2 d'indépendance (ou test de Pearson) pour nous interroger sur la relation entre deux variables nominales provenant de deux groupes non appariés (voir : Beaufils, 2009, pp.93-97).

Voici comment calculer cette valeur du χ^2 :

$$\text{Formule du test du } \chi^2 = \sum \frac{(\text{Effectif observé} - \text{Effectif théorique})^2}{\text{Effectif théorique}}$$

La relation de dépendance entre les deux variables croisées dépend du fait que « le χ^2 calculé est inférieur, égal ou supérieur au χ^2 critique donné par la table du Khi-deux, [qui lui dépend] du seuil d'erreur fixé [en SHS, la marge d'erreur est de 5%] et du nombre de degrés de liberté [ou DDL] » (Rateau, 2001, p. 119). Ce calcul du DDL n'est pas rattaché au nombre de sujets interrogés, mais au rapport entre le nombre de colonnes et de lignes qui composent le tableau de contingence. La formule du DDL est la suivante = (Nombre de lignes – 1) x (Nombre de colonnes – 1).

Dans la statistique du test du χ^2 , les effectifs théoriques correspondent à ceux attendus en cas d'indépendance et les effectifs observés à ceux que nous obtenons « réellement ». Si ces derniers sont exactement identiques aux effectifs théoriques, alors le χ^2 est égal à 0. En revanche, plus la valeur du χ^2 augmente, plus l'écart entre les effectifs observés et les effectifs théoriques est important, et plus cette configuration s'éloigne d'une distribution due au hasard. Lorsque la valeur du χ^2 est supérieure au χ^2 donné par la table du Khi-deux (si le DDL est égal à 1, que la valeur du χ^2 est supérieure à 3.84 pour un seuil de significativité inférieur à 0.05), nous pouvons alors garantir cette relation de dépendance entre les deux variables testées.

10.3.2. Test du Khi-deux de McNemar

Le test non paramétrique du Khi-deux de McNemar fait partie de la « famille » des tests du χ^2 . Toutefois, il est employé exclusivement auprès de deux variables dichotomiques lorsqu'elles sont soumises aux mêmes sujets. Cette configuration existe par exemple quand deux tests, ou deux tâches, ou deux évaluations successives sont soumis aux mêmes sujets regroupés dans un seul et même groupe. Dans le cadre de notre étude, il s'agit de savoir quelles sont les items significativement les plus évoquées par les groupes, à propos de l'informatique, lorsque nous les avons soumis aux contextes d'évocation « Informatique dans le cadre de votre vie privée » et « Informatique à l'école élémentaire ». Nous sommes donc face à des groupes appariés. L'objectif

du χ^2 de McNemar est de croiser ce que les groupes ont fourni comme réponses aux tests d'association libre, ainsi qu'aux tests de MEC, pour déceler les changements intervenus dans leurs manières de répondre. Ce test permet, en d'autres termes, de « comparer les paires de modalités divergentes » (Rateau, 2001, p. 127).

La figure ci-après, adaptée de Rateau (2001, p. 128), est un tableau de contingence 2 x 2, le croisement entre deux variables ($n^{\circ}1 \times n^{\circ}2$) qui ont chacune deux modalités (1 et 2).

		VARIABLE N°1	
		Modalité de réponse 1	Modalité de réponse 2
VARIABLE N°2	Modalité de réponse 1	A	B
	Modalité de réponse 2	C	D

Figure 25 : Tableau de contingence du Khi-Deux de McNemar – adapté de Rateau (2001).

En nous référant aux cases du tableau n°25, on obtient :

$$\text{Formule du } \chi^2 \text{ de McNemar} = \frac{(B - C)^2}{B + C}$$

Dans cette configuration (avec un tableau de contingence 2x2), nous aurons toujours un DDL égal à 1. Étant donné que les logiciels de statistiques que nous utilisons ne proposent pas à notre connaissance le test du χ^2 de McNemar, nous avons donc effectué les calculs à la main. Par contre, pour connaître le seuil de significativité du test, nous avons utilisé la fonction de conversion d'Excel (en lui procurant la valeur calculée du χ^2 et celle du DDL).

10.3.3. Limites de validité de ces tests et correction de Yates

Pour pouvoir utiliser le test du χ^2 d'indépendance, les fréquences théoriques du tableau croisé doivent être supérieures ou égales à 5. Lorsque cette situation se présente, nous pouvons soit regrouper certaines modalités, soit utiliser le test de Fischer (s'il s'agit d'un tableau de contingence à 4 cases). Toutefois, il est généralement admis que l'on puisse utiliser malgré tout ce test dans le cas où il y a moins de 20% des cases du tableau qui ont un effectif théorique inférieur à 5. Nous signalerons les configurations de tableaux qui ne respectent pas cette condition de validité. Dès lors, il nous faut appliquer la correction de Yates pour considérer que le test du χ^2 est valide.

Cette formule (à la page suivante), comme nous pouvons nous en apercevoir ci-après, consiste à diminuer de 0,5 chacun des écarts bruts mis en valeur absolue (Beaufils, 2009, p. 95). Les logiciels de statistiques intègrent généralement cette correction.

$$\text{Formule du } \chi^2 \text{ corrigé (Correction de Yates)} = \frac{(|\text{Effectif théorique} - \text{Effectif observé}| - 0,5)^2}{\text{Effectif théorique}}$$

Dans le cas du χ^2 de McNemar, cette correction change légèrement. En nous appuyant toujours sur la figure n°25, voici la formule du χ^2 de McNemar corrigée. Elle provient d'un ouvrage anglais de biostatistique (Norman & Streiner, 2008, p. 242), mais nous pouvons également la retrouver (sans spécifier B et C) dans Beaufils (2009), Statistiques inférentielles appliquées à la psychologie, en page 146. Nous avons appliqué cette correction à la main « lorsque l'un des effectifs observés est inférieur à 10 » (Rateau, 2001, p. 129).

$$\text{Formule du } \chi^2 \text{ du McNemar corrigé (Correction de Yates)} = \frac{(|B - C| - 1)^2}{B + C}$$

10.4 COMPARAISON DE MOYENNES (T DE STUDENT ET ANOVA)

Nous aurons l'occasion d'utiliser des tests paramétriques « classiques » de comparaison de moyennes auprès de nos deux échantillons non appariés : le T de Student et l'ANOVA.

Le test du T de Student est employé pour tester la différence entre les moyennes observées auprès de deux groupes indépendants, et dans notre cas, d'effectifs > 30 . « Lorsque les échantillons étudiés possèdent tous deux un nombre de mesures supérieur à 30, on estime que la répartition d'échantillonnage des différences de moyenne suit une loi normale » (Rateau, 2001, p. 75). L'analyse de variance ou ANOVA est un test statistique qui compare des moyennes entre k modalités d'une seule variable ou bien entre plusieurs variables. Le principe de ce test consiste à obtenir « le rapport F entre le carré moyen intergroupe systématique et le carré moyen intragroupe aléatoire » (Beaufils, 2009, p. 113). Ceci est en lien avec la variabilité intergroupe et la variabilité intragroupe des scores des sujets sur une variable numérique.

Nous avons choisi de ne pas présenter ici les formules respectives de ces deux tests. Toutefois, nous précisons qu'elles se trouvent dans de nombreux ouvrages de statistiques : formule et explications sur le test T de Student (voir : Beaufils, 2009, pp. 75-77 ; Rateau, 2001, pp. 75-77) ; formule et explications sur l'ANOVA (voir : Beaufils, 2009, pp. 111-117 ; Rateau, 2001, pp. 86-95).

10.4. ANALYSE MULTIDIMENSIONNELLE AVEC LA METHODE ALCESTE (CHD ET AFC)

Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi (1992) ont recours aux techniques d'analyses multivariées. D'un côté, il y a l'analyse factorielle qui met en évidence certains facteurs orientant

les profils individuels de réponses des individus (lien avec l'Analyse Factorielle de Correspondances). Ces facteurs peuvent être interprétés comme des principes sociocognitifs régulant les prises de position individuelles des sujets. Ils résument « les variations d'un champ de représentations dans une population donnée » (Doise, & al., 1992, p. 109). Et d'un autre côté, il y a l'analyse de classification automatique. À partir d'un critère de proximité, elle délimite des classes de discours en comparant les réponses des individus enquêtés (voir : Doise, & al., 1992, pp. 55-67 – lien avec la Classification Hiérarchique Descendante).

Nous avons produit tous nos passages ALCESTE à partir du logiciel libre IRAMUTEQ. Étant donné que ce dernier reproduit assez fidèlement la méthode ALCESTE (voir : Ratinaud & Déjean, 2009), nous allons la décrire afin de comprendre comment IRAMUTEQ procède pour analyser des données de type texte ou des données de type questionnaire. Pour commencer, nous devons dire que cette méthodologie repose sur un postulat que voici : « ... l'organisation des données dans un espace multidimensionnel qui découle de ces analyses serait en quelque sorte l'expression de l'organisation cognitive des éléments du champ représentationnel. [...] Les sujets ne partageraient pas (ou pas seulement) un référentiel catégoriel commun, mais (également) des fonctions de traitement de l'information impliquant différents critères de découpage, d'ordonnancement et d'orientation des éléments du champ » (Doise, & al., 1992, pp. 57-58).

ALCESTE est un acronyme pour « Analyse des Lexèmes Cooccurents dans les Enoncés Simples d'un Texte ». Dans la droite lignée des travaux de Benzecri (1973, 1981, 1982), ALCESTE a été conçu dans son équipe de recherche CNRS de l'UTM dans les années 80, par Reinert. Ce logiciel de statistique textuelle et lexicométrique¹³⁷ a eu le soutien de l'ANVAR.

Le double objectif de la méthode ALCESTE est de déterminer comment les éléments d'un corpus¹³⁸ s'organisent, mais aussi de découvrir l'information essentielle qu'il contient. Pour le dire autrement, à la question *A quoi sert ALCESTE ?*, voici ce qu'IMAGE S.A. (société qui le commercialise) mentionne dans son manuel d'utilisation, version du logiciel 4.0 (n.d.) : « ALCESTE va dégager des polarités dans l'usage des mots, polarités qui pourront être prises par l'utilisateur comme autant de « faits bruts » sur lesquels appuyer son interprétation [...] (approche

¹³⁷ Voici deux définitions, qui se complètent, de la lexicométrie : « La lexicométrie regroupe « toute une série de méthodes qui permettent d'opérer des réorganisations formelles de la séquence textuelle et des analyses statistiques portant sur le vocabulaire à partir d'une segmentation » (Salem, 1986 – cité par Marchand, 1998, p. 31) » - « La lexicométrie est une méthodologie d'étude du discours dont l'acuité dépend, au moins, de trois principes : l'invariabilité de l'unité de comptage, des quantités importantes et équilibrées d'occurrences, la comparabilité et l'interprétabilité des résultats » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p. 342 – cité par Kalampalikis, 2003, p. 151).

¹³⁸ « On entendra par corpus un ensemble de textes réunis [en vue d'une analyse de contenu manuelle ou informatisée]. On suppose que cet ensemble a été réuni en fonction d'un objectif particulier, autrement dit, qu'il constitue un objet pour l'analyste, par exemple, un ensemble d'entretiens [qu'il a retranscrit sur ordinateur] ou de réponses à une question ouverte [ou fermée issue de questionnaires], une œuvre littéraire, un ensemble d'articles sur un thème donné, [de textes de loi, de discours politiques], etc. » (Image S.A., 2006, p. 2).

des « mondes lexicaux ») » (pp. 5-6) (pour plus de développements, voir : Reinert, 1986, 1990, 1993, 2001). En tenant compte de cette succincte présentation d'ALCESTE, nous pouvons déjà mentionner qu'il œuvre pour décrire et pour analyser du discours. Cependant, comme d'autres chercheurs issus des Sciences Humaines, nous serons amenés à utiliser aussi la méthode ALCESTE pour dégager une cohérence dans des données issues de questionnaires. En le faisant, nous avons conscience de détourner l'œuvre originelle du dessein d'ALCESTE.

D'un point de vue opératoire, une préparation minutieuse du corpus¹³⁹ est à entreprendre par le chercheur. Elle est pensée de manière différente en fonction des données que nous lui fournissons. Pour un corpus de type questionnaire, il faut construire un dictionnaire de codage pour transposer les réponses des sujets en données alors que pour un corpus de type texte, il faut les formater *c.-à-d.* mettre en minuscule les sigles et les acronymes, mettre un tiret bas (_) à toutes les expressions que le chercheur considère comme importantes (Exemples dans le cadre de notre recherche : *TICE*, *CM2* deviennent *tice*, *cm2* et *salle informatique*, *école élémentaire* deviennent *salle_informatique*, *école_élémentaire*). Ensuite, et sans aucune distinction sur le type de corpus, nous devons notifier que l'algorithme ALCESTE, *via* certaines procédures, permet de mettre en correspondances les réponses ou le discours des individus avec les variables signalétiques qui le caractérisent (lien avec les variables illustratives ou avec les mots étoilés – Exemples ciblés : *l'âge*, *le genre* ou celles en rapport avec nos deux objets de représentation, *la prise en charge du B2i « école » ou pas*, *le nombre de périphériques informatiques au domicile*, *l'exercice du métier d'enseignant dans une école privée ou dans une école publique*).

De surcroît, la classification ALCESTE s'opère toujours en deux stades successifs et complémentaires : la Classification Hiérarchique Descendante (CHD) et l'Analyse Factorielle de Correspondances (AFC). Voici les différentes étapes qui s'enchaînent dans une CHD :

1. Segmentation du corpus à analyser en UCI¹⁴⁰ et en plusieurs UCE¹⁴⁰,
2. Détermination des mots pleins, des mots outils (*via* un dictionnaire de langue intégré) et repérage des mots étoilés : les mots pleins composent le vocabulaire du corpus (Exemples : des noms, des adjectifs, des verbes, *etc.*) ; les mots outils sont tous les termes qui relient les mots pleins entre eux dans une phrase, donc ils n'existent pas pour un corpus de type

¹³⁹ Nous avons mis en annexes ce travail de formatage des données, nécessaire pour réaliser la classification ALCESTE *via* IRAMUTEQ. Nous faisons ici référence aux dictionnaires de codage des données de nos deux questionnaires (voir Tome II – Annexe 2 « Etudiant » et Annexe 3 « Enseignant »).

¹⁴⁰ Dans le vocabulaire spécifique d'ALCESTE, il faut distinguer deux types d'unité de contexte : les Unités de Contexte Initiale (UCI) et les Unités de Contexte Élémentaire (UCE). Les UCI sont « des divisions naturelles du corpus » (Image S.A., 2006, p. 2). À titre d'illustration, il peut s'agir d'un entretien, d'un poème, d'une réponse à une question ouverte, d'un questionnaire, *etc.* Une UCI est introduite par une ligne de variables illustratives (qui sont repérables grâce à un astérisque, *). Les UCE sont quant à elles des « tronçons » de quelques lignes successives à l'intérieur d'une UCI. Il s'agit de « l'unité statistique essentielle par Alceste » (*Ibid.*, p. 2). La taille des UCE varie en fonction de la taille du corpus à analyser, mais l'utilisateur peut également paramétrer la longueur d'une UCE.

questionnaire (Exemples : des prépositions, certains adverbes, les pronoms, *etc.*) ; les mots étoilés sont précédés d'un astérisque (*)

3. Opération de lemmatisation¹⁴¹ grâce au dictionnaire de langue intégré : réduction des verbes à leur racine, distinction des termes singulier/pluriel et féminin/masculin, Exemples ciblés : *Enseignerai* → *Enseigner*, *Ordinateurs* → *Ordinateur*, *Professionnelle* → *Professionnel*
4. Comparabilité et regroupement des UCE qui se ressemblent et qui s'opposent en termes de cooccurrences (co-apparition de deux formes dans une même UCE).

Cette 4^e et dernière étape repose sur un tableau qui croise en lignes les unités (UC, UCE ou UCI) et en colonnes les formes réduites ou les modalités de réponse. « On code chaque case du tableau par la présence (1) ou l'absence (0) d'une forme dans une unité de contexte » (Marchand, 1998, p. 78).

C'est à partir d'une procédure itérative¹⁴² que nous pouvons avoir l'ensemble des classes de discours produites sur le corpus. Ces « classes terminales » sont rassemblées dans un dendrogramme, qui permet de visualiser les découpages successifs que le logiciel IRAMUTEQ a générés sur les UCE analysées. Ces classes sont décrites à partir des formes qui leur sont spécifiques en termes de valeur du Chi-Deux (ce test statistique détermine ici la présence ou l'absence d'une forme à une classe). Toujours grâce au χ^2 d'indépendance, IRAMUTEQ replace les variables illustratives dans chaque classe pour que l'analyste sache qui a tendance à tenir (ou à ne pas tenir) le discours concerné. Dans le cadre de la théorie des principes générateurs de prises de position, il est de circonstance d'avoir ces variables sociodémographiques, ces informations à propos des enseignants et des futurs PE interrogés.

Ensuite, ALCESTE élabore justement la phase de l'AFC. Elle a été originellement pensée par Benzecri : « l'analyse des correspondances a été initialement proposée comme une méthode inductrice des données linguistiques » (1982, p. 102). Cette méthode multidimensionnelle permet de « représenter graphiquement les rapprochements entre les distributions des lignes et des colonnes, sous forme d'un plan centré sur le profil des marges du tableau. Deux formes ayant le même profil sont *distributionnellement équivalentes*. Leurs points seront superposés sur le plan factoriel » (Marchand, 1998, p. 63). Elle met en relation d'une part les mots étoilés, les formes

¹⁴¹ « La lemmatisation est l'opération de regroupement des formes qui correspondent aux différentes flexions d'une même racine ou lemme. [...] elle permet d'augmenter les liaisons statistiques impliquées par les cooccurrences des formes. D'autre part, la réduction à la racine permet de garder des formes fléchies qu'une fréquence inférieure au seuil retenu éliminerait de l'analyse » (Marchand, 1998, p. 82).

¹⁴² La CHD est fondée sur une procédure itérative : « la première classe analysée comprend toutes les unités de contexte retenues [pour l'analyse], ensuite à chaque pas, on cherche la partition en deux de la plus grande des classes restantes, maximisant un certain critère (le Chi-deux du tableau des marges [formé par les deux classes et les énoncés]). La procédure s'arrête lorsque le nombre d'itérations demandé est épuisé » (Image S.A., 2006, p. 4). C'est à partir du dendrogramme généré après ces agrégations successives que nous disposons des « mondes lexicaux » ou des « sujets épistémiques » et que nous pouvons déterminer ce qui est spécifique à chaque classe terminale.

réduites (des mots pleins ou mots « analysés » et les mots outils dans le cadre d'un corpus texte) et d'autre part, les classes terminales. Elle permet à la fois de repérer plus facilement les oppositions vs les similitudes entre les formes (par la métrique du χ^2) et de positionner dans l'espace les classes terminales grâce à des facteurs (comparables à des droites de régression).

Voici quelques commentaires supplémentaires à propos de l'AFC. Tout d'abord, le nombre de facteurs est déterminé par la taille du tableau de contingence sur lequel l'AFC est construite : le nombre de facteurs que l'on peut extraire est égal à la plus petite des dimensions du tableau - 1. À propos des facteurs, nous devons retenir que le facteur 1 est toujours celui qui extrait le maximum d'informations, que le facteur 2 et les autres facteurs supplémentaires dissocient plus finement l'inertie résiduelle du nuage de points. Généralement situé sur l'axe des abscisses, le facteur 1 oppose toujours les formes placées à gauche et les formes placées à droite du point d'origine (de 0, l'intersection entre l'axe des abscisses et l'axe des ordonnées). En revanche, le facteur 2 (le facteur 3, le facteur 4, *etc.*) est généralement localisé sur l'axe des ordonnées. Il met en confrontation les formes situées en bas et les formes situées en haut du point d'origine. Pour terminer, « plus un point est loin de l'origine, plus le profil de la ligne ou de la colonne associé à ce point est caractéristique au sens du χ^2 » (Image S.A., 2005, p. 74).

Pour décrire et nommer le contenu de chaque classe terminale, le logiciel IRAMUTEQ fournit donc la taille de la classe par rapport à l'ensemble du corpus (lien avec le dendrogramme), le vocabulaire spécifique de la classe (lien avec les mots outils, les mots pleins et les mots étoilés), l'antiprofil de la classe (ce qu'elle n'est pas), les UCE les plus caractéristiques et une vue d'ensemble avec les représentations graphiques générées par l'AFC.

Mis à part le postulat que nous avons précédemment mentionné (voir p. 160) sur le rapport entre représentations sociales et méthode ALCESTE, d'autres limites sont à prendre en considération quand on a recours aux logiciels ALCESTE ou IRAMUTEQ. Le corpus soumis à ALCESTE doit être suffisamment volumineux pour que les résultats à l'issue du passage disposent d'une certaine pertinence¹⁴³ et l'analyste doit suffisamment connaître le corpus pour pouvoir interpréter, avec justesse, les résultats de la CHD et de l'AFC.

La méthode ALCESTE est par ailleurs sous-tendue par un second postulat, clairement explicité par Delavigne (2004) ici : « [...] les structures sémantiques sont liées à la distribution des mots dans le texte et que cette distribution est pertinente »¹⁴⁴.

Lors d'un séminaire encadré par l'équipe REPERE le 15-12-2006, le conférencier Reinert a

¹⁴³ Nous avons eu l'occasion d'expérimenter cette limite en aidant des étudiants à procéder à des CHD sur leurs corpus de données dans le cadre de nos contrats d'allocataire-monitrice entre 2005 et 2008 et d'ATER entre 2009 et 2011, à l'Université de Toulouse II.

¹⁴⁴ Présentation d'ALCESTE par Delavigne : <http://www.revue-texto.net/Corpus/Manufacture/pub/Alceste2.html>

a publiquement stipulé que la méthode ALCESTE n'est ni plus ni moins qu'exploratoire. Elle dégage les idées directrices d'un corpus. Quelques années auparavant, dans un rapport de thèse (1998, 27 mai), il explicite au demeurant ce risque de dérapage interprétatif en écrivant que « l'outil Alceste doit plutôt être perçu comme une aide à la prise de conscience de ce qui se répète à travers les discours en donnant une cartographie des points de tensions, de conflits, en présence et permettant par là, une première représentation de ces points sensibles. Il ne doit surtout pas être vu comme un outil de validation d'une hypothèse » (p. 6).

Tout au long de ce chapitre, nous avons examiné des techniques de recherche. Dans leurs descriptions (qui ont allié théorie, technicité et pragmatisme), nous avons souhaité tenir également compte de leurs limites, car nous avons conscience que le cadre méthodologique circonscrit la construction des objets de recherche et qu'il n'est donc pas forcément neutre d'un point de vue idéologique et épistémologique. Pour appuyer cette réflexion sur le mauvais usage de la mesure, Bachelard (1987) mentionne que « la méthode fait corps avec son application. Même sur le plan de la pensée pure, la réflexion sur la méthode doit rester active » (p. 140).

SYNTHESE DU CHAPITRE 4

METHODOLOGIES POUR ETUDIER LES REPRESENTATIONS SOCIALES

Ce quatrième chapitre expose l'ensemble des méthodes, des techniques et des tests statistiques que nous avons employés pour étudier les représentations sociales.

Pour ce faire, nous avons combiné une pluralité d'approches afin de recueillir et de traiter les données d'enquête ayant trait à la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961). À travers la conception de tests d'association libre et hiérarchisée, nous cherchons à ce que les sujets donnent spontanément 4 à 5 mots ou expressions sur une expression inductrice que nous leur fournissons (phase 1 du test) et par la suite, nous leur demandons de classer par ordre d'importance leurs réponses (phase 2 du test). Ces termes sont ensuite analysés en employant la technique d'analyse de contenu (Bardin, 1977). À travers la création de tests de mise en cause, nous voulons remettre en question chacune des caractéristiques avérées d'un objet de représentation pour en vérifier la centralité. Si le groupe interrogé choisit de cocher majoritairement la modalité « Non », alors, du point de vue la théorie du NC, l'item mis en cause est bien un élément central de la représentation. Toute autre réponse tend à indiquer qu'il s'agit d'un élément périphérique (ou absent) de la représentation.

Grâce aux résultats obtenus à l'ensemble de ces tests, nous avons « matière » pour repérer le contenu de la représentation et pour déterminer la nature des éléments (centraux vs périphériques) qui la compose. L'analyse prototypique et catégorielle donne accès au contenu hiérarchisé de la représentation sociale tandis que l'analyse de similitude étudie davantage l'organisation et la connexité des éléments représentationnels (lien avec la théorie des graphes). Par ailleurs, nous avons utilisé des tests qui relèvent des statistiques inférentielles. C'est pourquoi nous avons décrit le principe et les conditions d'application des tests suivants : Chi-Deux d'indépendance (χ^2 classique et χ^2 de McNemar), T de Student et analyse de variance (ANOVA). Enfin, nous avons aussi recours à la méthode ALCESTE en nous servant du logiciel IRAMUTEQ. Cette méthode nous permet de repérer comment nos données (de type texte ou de type questionnaire) s'organisent en termes de profils de réponse (lien avec la CHD) et en termes d'oppositions et de ressemblances (lien avec l'AFC).

CHAPITRE 5. DISPOSITIF MIS EN ŒUVRE POUR RECUEILLIR LES DONNEES D'ENQUETE

« *Les mots sont les signes des idées : traiter de l'ordre des mots est donc, en quelque sorte, traiter de l'ordre des idées* » (p. 1).

Henri Weil (1844), cité par Nikos Kalampalikis & Serge Moscovici (2005)

Nous avons choisi d'utiliser la technique du questionnaire, couramment employée dans l'étude des représentations sociales, pour recueillir nos données d'enquête. Avant de préciser quels peuvent être ses avantages et ses limites, voici la définition de Mucchielli (1979), qui sera également la nôtre, de la technique du questionnaire : « une suite de propositions, ayant une certaine forme et un certain ordre, sur lesquelles on sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé » (Mucchielli, 1979, p. 84 – cité par Lorenzi-Cioldi, 2003, p. 189). Son rôle est de traduire, en questions particulières, les objectifs de la recherche et sa cohérence, ainsi que son efficacité, sont dépendantes de la formalisation de la problématique et des hypothèses.

En préférant cette technique comme dispositif pour avoir le contenu et la structure d'une représentation sociale, nous y voyons deux avantages. Elle permet d'abord d'obtenir les éléments constitutifs de la représentation et de repérer une organisation dans les réponses auprès d'un nombre important de sujets. Ensuite, la standardisation qui caractérise cette technique introduit une rigueur certaine dans la collecte des données et donc, pour le chercheur, l'occasion de pouvoir comparer les questionnaires entre eux. Cependant, il faut avoir conscience que nous limitons « la parole du sujet » à la fois par le choix des questions formulées (lien avec la problématique et les hypothèses de travail), mais aussi par la place accordée pour y répondre. Concevoir un questionnaire, c'est également prêter une attention toute particulière à l'ordre des questions et au choix des mots pour produire les questions (Well, 1844). Le langage employé doit être le plus simple et le plus direct possible ; il doit être intelligible par les sujets (pour plus de développements, voir : Albarello, 2007, pp. 102-115 ; Berthier, 2006, pp. 117-123 ; De Singly, 1992, pp. 70-87 ; Lorenzi-Cioldi, 2003, pp. 187-220).

C'est en voulant tenir compte de l'ensemble de ces limites que nous avons procédé à une phase de pré-test. Nous avons sollicité 2 futurs PE pour remplir le questionnaire « Futurs PE » et 2 enseignants du Primaire pour compléter le questionnaire « Enseignant » (période : mi-juin 2007). Nous avons échangé avec chacun d'entre eux pour *in fine* préciser certaines questions, élargir ou restreindre certaines modalités de réponse, mais aussi pour avoir leurs avis et leurs remarques sur le questionnaire et prendre connaissance de la durée moyenne pour y répondre (questionnaire « Futurs PE » : 40 minutes ; questionnaire « Enseignant » : 60 minutes).

À présent, nous allons décrire chacun de ces deux questionnaires. Cette description va nous permettre de cerner à la fois les questions qui leur sont spécifiques et celles qui sont communes, mais aussi de mentionner les méthodologies que nous avons mises en œuvre pour étudier les représentations sociales.

11. PRESENTATION DES DEUX QUESTIONNAIRES

Nous avons créé deux questionnaires en nous appuyant sur plusieurs recherches en lien avec soit l'informatique à l'école (Baron & Lévy, 1998 ; Netto, 2005 ; Ratinaud, 2003a), soit le métier d'enseignant au Primaire (Piasser, 1999 ; Talbot, 1997). Nous nous sommes donc servie de ces questionnaires produits dans le cadre de travaux, mais aussi des résultats que ces chercheurs ont eus pour construire nos questionnaires. Ils sont en annexes (voir : Tome II, Annexe 2, questionnaire « Etudiant » – Annexe 3, questionnaire « Enseignant »).

Pour accomplir l'objectif que nous nous sommes fixée dans cette section, nous avons conçu trois tableaux. Le **premier tableau** repère les rubriques que nous avons élaborées pour chaque questionnaire. Ces quatre rubriques sont :

- Partie 1 : « L'informatique à l'école élémentaire »,
- Partie 2 : « L'informatique pour vous »,
- Partie 3 : « Enseigner à l'école élémentaire »,
- Partie 4 : « Informations complémentaires ».

	Liste des questions créées selon le type de questionnaire	
	Questionnaire produit pour le groupe des enseignants en poste	Questionnaire produit pour le groupe des futurs PE
Partie 1 : L'informatique à l'école élémentaire	questions n°1 à n°47	questions n°1 à n°35
Nombre de questions	47 questions	35 questions
Partie 2 : L'informatique pour vous	questions n°48 à n°70	questions n°36 à 58
Nombre de questions	23 questions	23 questions
Partie 3 : Enseigner à l'école élémentaire	questions n°71 à n°86	questions n°59 à n°72
Nombre de questions	16 questions	14 questions
Partie 4 : Informations complémentaires	questions n°87 à n°104	questions n°73 à n°85

Nombre de questions	18 questions	13 questions
Question ouverte (à la fin du document)	question n°105	question n°86
Nombre total de questions	105 questions	86 questions

Figure 26 : Répartition des questions selon la thématique (partie) abordée dans le questionnaire et le groupe interrogé.

La figure ci-dessus regroupe les questions que nous avons créées pour chaque partie en tenant compte du groupe interrogé. Aussi, le questionnaire complété par les enseignants en poste dispose de 47 questions dans la partie 1, 23 questions dans la partie 2, 16 questions dans la partie 3 et 18 questions dans la partie 4, soit 105 questions au total. En revanche, les futurs PE ont à remplir 35 questions dans la partie 1, 23 questions dans la partie 2, 14 questions dans la partie 3 et 13 questions dans la partie 4, soit au total 86 questions.

Nos deux questionnaires¹⁴⁵ comportent une majorité de questions fermées¹⁴⁶, 10 questions semi-ouvertes¹⁴⁷ et une question ouverte.

Il devient vite nécessaire, en voulant décrire nos outils de recueil de données, d'avoir besoin de comparer la nature des questions conçues pour chacun des deux groupes interrogés. Le contenu du **second tableau** apporte ces nouvelles informations (Figure n°27).

	Liste des questions selon la partie qui compose le questionnaire
Questions communes aux deux questionnaires « Enseignant » et « Étudiant »	* Partie 1 : questions n°1 et n°2 ; questions n°12 à n°17 ; question n°21 ; questions n°26 à n°39 ; questions n°41 à n°47 * Partie 2 : questions n°48 à n°70 * Partie 3 : questions n°71 à n°84 ; question n°86 * Partie 4 : questions n° 87 et n°89, n°94 et n°95 ; questions n°97 à n°105
Nombre de questions communes	81 questions

¹⁴⁵ « Les *questions fermées* sont celles où les personnes interrogées doivent choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance. Les *questions ouvertes* sont celles où, au contraire, les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles le veulent » (De Singly, 1992, p. 66). Nous apportons une précision supplémentaire entre « *question ouverte* » et « *question semi-ouverte* ». La place que nous avons accordée au sujet pour répondre est la seule distinction que nous faisons entre ces types de questions. Nous avons laissé une page tout entière pour répondre à la question ouverte alors nous avons laissé volontairement entre 2 et 4 lignes pour répondre aux 10 questions semi-ouvertes.

¹⁴⁶ Le questionnaire « Futurs PE » dispose de 75 questions fermées alors que le questionnaire « Enseignant » en contient 94, soit respectivement 87% et 89% du total des questions que nous avons construites.

¹⁴⁷ Voici la liste des 10 questions semi-ouvertes qui composent le questionnaire « Étudiant » : n°2, n°27 à 29, n°37, n°57 et n°58, n°60, n°62 et n°63. Voici le numéro des 10 questions semi-ouvertes conçues dans le questionnaire « Enseignant » : n°2, n°9, n°44 et n°45, n°49, n°69 et n°70, n°72, n°74 et n°75.

Questions spécifiques au questionnaire « Enseignant »	* Partie 1 : questions n°3 à n°11 ; questions n°18 à n°20, question n°22 à n°25 ; question n°40 * Partie 2 : pas de questions particulières * Partie 3 : questions n°84 et n°85 * Partie 4 : question n°88 ; questions n°90 à n°93 ; question n°96
Nombre de questions spécifiques	24 questions
Questions spécifiques au questionnaire « Étudiant »	* Partie 1 : questions n°25 à n°27, questions n°30 et n°31 * Partie 2 : pas de questions particulières * Partie 3 : pas de questions particulières * Partie 4 : question n°74
Nombre total de questions spécifiques	6 questions

Figure 27 : Répartition des questions selon le groupe interrogé.

Il existe 81 questions communes¹⁴⁸ entre les deux questionnaires (listées dans ce tableau ci-dessus), 24 questions spécifiques au groupe professionnel et 6 questions spécialement conçues pour les membres du groupe en formation. Le contenu (ou la thématique) de ces 35 questions spécifiques se retrouve disposées dans une autre configuration avec la figure n°28 (pages suivantes). Nous les avons mises en gras.

Le **troisième et dernier tableau** vient parachever cette description des dispositifs d'enquête, à travers une lecture psychosociale. La figure 28 ci-après expose l'ensemble des méthodes employées et des indicateurs appropriés pour obtenir le contenu des objets de représentation « informatique » et « métier d'enseignant » à l'école élémentaire. Le numéro de la question est figuré en italique dans le tableau qui suit.

	Liste des questions créées selon le type de questionnaire	
	Questionnaire destiné au groupe professionnel des enseignants en poste	Questionnaire destiné au groupe en formation des futurs PE
Tests d'association libre	* Test sur « informatique à l'école élémentaire » : <i>n°1</i> * Test sur « informatique dans la vie privée » : <i>n°48</i> * Test sur « enseignant à l'école élémentaire » : <i>n°71</i>	* Test sur « informatique à l'école élémentaire » : <i>n°1</i> * Test sur « informatique dans la vie privée » : <i>n°36</i> * Test sur « enseignant à l'école élémentaire » : <i>n°59</i>
Nombre de questions	3 questions	3 questions

¹⁴⁸ Pour lister les questions communes entre les deux questionnaires, nous avons pris appui sur le questionnaire « Enseignant ».

Tests de mise en cause (MEC)	* Test sur l'informatique « dans le cadre de votre vie professionnelle » : n°33 * Test sur l'informatique « dans le cadre de votre vie privée » : n°63 * Test sur être « enseignant à l'école élémentaire » : n°81	* Test sur l'informatique « dans le cadre de votre vie professionnelle » : n°14 * Test sur l'informatique « dans le cadre de votre vie privée » : n°54 * Test sur être « enseignant à l'école élémentaire » : n°67
Nombre de questions	3 questions	3 questions
Informations sur l'informatique à l'École et sur l'informatique dans la vie privée	* Équipement informatique de l'école : n°3 à n°9 * Séances d'informatique : n°23 à n°25 * Rapport à l'informatique : n°27 et n°28 * Formations en informatique : n°34 à n°39, n°41 * Équipements personnels TIC : n°50 à n°54 * Place de l'informatique dans la vie privée, dans le foyer : n°61 et n°62, n°64 à n°66	* Rapport à l'informatique : n°10 et n°11 * Formations en informatique : n°16 à n°22 * Certificat Informatique et Internet niveau 1 « étudiant » : n°26 et n°27 * Équipements personnels TIC : n°38 à n°42 * Place de l'informatique dans la vie privée, dans le foyer : n°49 à n°53
Nombre de questions	29 questions	21 questions
Représentations de l'informatique dans les deux contextes	* Informatique dans le contexte de l'école élémentaire : n°2, n°14 et n°15, n°20, n°26, n°29 à n°31, n°44 à n°47 * Informatique dans le contexte de la vie privée : n°49, n°67 à n°70	* Informatique dans le contexte école élémentaire : n°2 à n°4, n°12 et n°13, n°28 et n°29, n°32 à n°35 * Informatique dans le contexte vie privée : n°37, n°55 à n°58
Nombre de questions	17 questions	16 questions
Informations sur le métier d'enseignant au Primaire	n°72 à n°75, n°79 et n°80, n°82 et n°83, n°85 et n°86	n°60 à n°63, n°65 et n°66, n°68 et n°69, n°72
Nombre de questions	10 questions	9 questions
Données sur les pratiques enseignantes	* Déclarations de pratiques en lien avec l'informatique à l'école : n°10 et n°11, n°12 et n°13, n°16 et n°17, n°18 et n°19, n°21, n°22, n°43 * Déclarations de pratiques en lien avec l'informatique dans la vie privée : n°55 à n°59 * Déclarations de pratiques en lien avec le métier exercé : n°60, n°77 et n°78	* Déclarations de futures pratiques en lien avec l'informatique à l'école : n°5 à n°9, n°24, n°31 * Déclarations de pratiques en lien avec l'informatique dans la vie privée : n°43 à n°47 * Déclarations de futures pratiques en lien avec le métier exercé : n°48, n°70 et n°71
Nombre de questions	19 questions	15 questions

Attitudes ¹⁴⁹	* Échelles d'attitude sur l'informatique à l'école : n°32, n°40, n°42 * Échelles d'attitude le métier d'enseignant à l'école élémentaire : n°76, n°84	* Échelles d'attitude sur l'informatique à l'école : n°15, n°23, n°25, n°30 * Échelles d'attitude sur le métier d'enseignant à l'école élémentaire : n°64
Nombre de questions	5 questions	5 questions
Données signalétiques sur les personnes enquêtées	* Données professionnelles : n°87 à n°93, n°94 et n°95, n°96 * Données personnelles : n°97 à n°104	* Données professionnelles : n°73 à n°75, n°76 et n°77 * Données personnelles : n°78 à n°85
Nombre de questions	18 questions	13 questions
Question ouverte (à la fin du document)	n°105	n°86
Nombre total de questions	105 questions	86 questions

Figure 28 : Répartition des questions en prenant en compte les méthodologies d'étude des représentations sociales et le groupe interrogé.

Voici quelques remarques que nous pouvons faire afin de compléter le contenu de la figure n°32. Une seule question distingue la troisième partie de nos deux questionnaires. Nous avons demandé aux enseignants s'ils recommanderaient leur métier auprès de jeunes potentiellement futurs PE (justification de leurs réponses à l'appui, question n°85).

Par la suite, nous avons produit 19 questions concernant les pratiques de l'informatique, qu'il s'agisse du cadre professionnel ou du cadre privé (exemple de questions : fréquence d'utilisation de l'informatique avec les élèves, types d'activités informatiques et Internet avec les élèves, fréquence d'utilisation des TICE pour préparer les séances de classe, ressources utilisées pour préparer plus largement ces séances, types d'activités informatiques et Internet au domicile, *etc.*). Certaines de ces questions n'ont par ailleurs pas été posées aux futurs PE. En revanche, nous leur avons demandé s'ils envisagent de passer le C2i2e dans leur académie.

Après, nous avons élaboré des questions avec un différenciateur sémantique de type Osgood pour mesurer les attitudes sur l'informatique à l'école, sur le dispositif B2i niveau 1 « école » et sur le métier d'enseignant à l'école élémentaire. Nous avons en plus demandé aux enseignants d'évaluer deux derniers éléments sur une échelle allant de *Oui, Tout à fait* / *Non, Pas du tout* : la mise en pratique avec leurs élèves des stages de formation continue TICE et le degré de satisfaction qu'ils ont vis-à-vis de leur métier. Les futurs PE ont quant à eux dû indiquer ce qu'ils

¹⁴⁹ « Les experts ne sont tous d'accord sur le bien-fondé d'introduire une modalité intermédiaire (ni d'accord ni pas d'accord, autant l'un que l'autre, entre les deux, indifférents). La position intermédiaire est le refuge des indécis » (Berthier, 2006, p. 104). Nous avons choisi de l'exclure, en élaborant des échelles d'attitude à 6 cases, de façon à obliger les sujets à prendre position par rapport à l'objet de représentation.

pensent du C2i niveau 1 « étudiant » et du C2i2e sur trois échelles : *ce n'est pas indispensable / c'est indispensable ; la formation est bien conçue / la formation est mal conçue ; c'est utile / c'est inutile*.

Nous avons enfin recueilli, dans la 4^e partie, des données (ou des renseignements) signalétiques sur les personnes qui composent nos deux échantillons. C'est pourquoi nous avons demandé aux enseignants :

- des informations professionnelles : le statut au sein de l'Éducation Nationale, la charge d'enseignement, l'académie, mais aussi la ville et le département où ils exercent leur métier, l'ancienneté de service, le cycle d'apprentissage ainsi que le nombre d'élèves et les classes qu'ils encadrent au cours de l'année scolaire ;
- des informations personnelles : l'âge, le genre, le statut familial, le nombre et l'âge de leurs enfants, le niveau d'études, le domaine d'études qu'ils ont suivis.

Auprès des futurs PE, nous avons reproduit les mêmes questions pour obtenir des informations sur eux. En revanche, à propos d'informations professionnelles, nous leur avons plutôt demandé : le statut (PE1 ou PE2), le centre de formation (CFP ou IUFM), l'académie de rattachement (Bordeaux ou Toulouse), le cycle d'apprentissage et les classes qu'ils souhaiteraient prendre en charge en tant que PE titulaire.

Dans les deux prochaines sections, nous allons examiner le dispositif d'enquête d'un point de vue opérationnel, à travers les conditions de passation des questionnaires et à travers la retranscription des données (du recodage de certaines informations).

12. CONDITIONS DE PASSATION DES QUESTIONNAIRES

Nous avons distribué le questionnaire « Futurs PE » à 607 PE1-PE2 entre mi-décembre 2007 et fin avril 2008. Nous en avons récupéré 175 (taux de retour de 28,83%). Pour une question de faisabilité, nous avons choisi de nous restreindre à deux académies et pour une question de proximité, nous avons favorisé les académies de Toulouse et de Bordeaux. Toutefois, compte tenu d'un de nos objets de représentation, à savoir le « métier d'enseignant » au Primaire, nous avons voulu nous rendre dans les centres de formation d'enseignement public (IUFM) et d'enseignement privé-catholique (CFP de Bordeaux, IRFEC⁶⁷ de Toulouse).

D'un point de vue opérationnel, nous avons présenté notre recherche et nous avons distribué notre questionnaire auprès des groupes ciblés en ayant soit une plage horaire dans les emplois du temps des promotions PE1-PE2, soit en ayant l'accord de principe d'enseignants et de responsables de formation pour nous introduire au début ou en fin de certains cours (TD de français pour la promotion PE2 - IRFEC de Toulouse ; TD de sciences pour la promotion PE2 - IUFM de Toulouse).

Afin de maximiser le nombre de retour questionnaires, nous avons également conçu des affiches pour diffusion sur leurs panneaux où sont regroupés des informations et des actualités, ainsi que des lettres de relances auprès de leurs délégués de promotion. L'ensemble de ces documents se trouve en annexes (Tome II, Annexe 6). Le tableau ci-après donne le nombre de questionnaires distribués¹⁵⁰ dans les IUFM et dans les CFP, le nombre de questionnaires réceptionnés, ainsi que le taux de retour (en %) selon le centre de formation. Nous pouvons remarquer que ce taux est meilleur dans les centres CFP que dans les IUFM.

	Questionnaires distribués	Questionnaires réceptionnés	Taux de retour
CFP de Bordeaux	40	18	45.00 %
IUFM d'Aquitaine (site d'antenne de Pau)	157	33	21.01 %
IRFEC de Toulouse	175	72	41.14 %
IUFM de Midi-Pyrénées (site d'antenne de Toulouse)	208	52	25.00 %
Nombre total de questionnaires	607	175	28.83 %

Figure 29 : Répartition des questionnaires « Futurs PE » distribués et réceptionnés selon le centre de formation (CFP et IUFM pour les académies de Bordeaux, de Toulouse).

Pour diffuser le second questionnaire, nous avons diversifié nos modes d'administration pour constituer un échantillon « de convenance » non représentatif¹⁵¹. Nous l'avons soit envoyé par voie postale en ayant recours à des personnes relais ou en l'adressant directement aux enseignants ciblés, soit nous l'avons donné de main à main quand la situation le permettait. Entre juin 2007 et avril 2008, nous avons remis ce questionnaire à 520 enseignants en poste dans une école élémentaire et nous en avons récupéré 245¹⁵² (taux de retour de 47.12%). Les informations qui suivent tendent à expliquer le taux de retour que nous avons obtenu.

¹⁵⁰ Vu le nombre important d'étudiants PE1 et d'élèves-stagiaires PE2 (ou PES) qui se répartissait dans les IUFM de Bordeaux et de Toulouse au cours de l'année civile 2007-2008, nous avons décidé de nous focaliser sur une seule antenne par académie. Nous avons choisi d'aller sur l'antenne de Pau et d'y distribuer 158 questionnaires auprès des PE1 (60 personnes) et des PE2 (97 personnes). Pour l'antenne de Toulouse (académie de Toulouse), la situation a été différente. Étant donné qu'il restait encore un nombre trop conséquent de personnes à interroger (165 PE1 et 158 PE2), et pour répartir équitablement le nombre de questionnaires par centre de formation, nous avons décidé de distribuer aléatoirement auprès de 60 % de la population PE1 et PE2 le questionnaire (108 questionnaires aux PE1, 100 questionnaires aux PE2). En revanche, la situation a été plus simple avec les CFP. Au cours de la même année, le CFP de Bordeaux comptait 40 PE1-PE2 confondus tandis que l'IRFEC de Toulouse dénombrait 175 PE1-PE2 (tous regroupés). Nous avons pris en compte l'intégralité de ces échantillons.

¹⁵¹ Berthier (2006) précise à ce propos que le chercheur est souvent « amené à résoudre des contradictions entre impératifs différents : ceux du statisticien avec ses lois et méthodes établies et ceux du terrain avec des situations où il n'est pas toujours possible de recourir à des techniques classiques. Des méthodes d'échantillonnage beaucoup moins systématiques, dont rien ne permet de dire qu'elles assurent la représentativité de l'échantillon, s'imposent parfois » (pp. 173-174). Nous sommes dans cette situation. La principale conséquence qu'il nous faut dès lors prendre en compte est le « problème » de la généralisation des résultats à la population-mère. Nous garderons en mémoire que l'ensemble des résultats exposés doit être contextualisé dans un *ici* et dans un *maintenant* particulier.

¹⁵² Nous avons, pour être plus précise, récupéré 253 questionnaires. Mais, nous avons décidé d'écarter 8 questionnaires « enseignant » parce qu'ils ont plus de 30 questions laissés entièrement vides (alors que les sujets

A la différence des PE1 et des PE2 interrogés, les enseignants ayant reçu le questionnaire ont choisi librement de le remplir après avoir eu connaissance de l'existence de notre étude. Effectivement, dans cette démarche, nous avons appliqué par bien des aspects la théorie de l'engagement (Joule et Beauvois, 2002). Pour présenter notre recherche auprès de ce public, nous avons produit différents documents (qui contiennent des informations courtes, précises et pratiques). La seule condition que nous nous sommes fixée pour « choisir » les personnes à enquêter dans ce groupe est que l'enseignant soit en exercice au moment où il souhaite remplir le questionnaire (pas d'enseignants en congés maladie ou en congés maternité). Nous avons par ailleurs toujours accompagné notre questionnaire d'une lettre manuscrite et d'une enveloppe pré-timbrée pour que la personne enquêtée n'ait rien à déboursier en voulant participer à notre étude. Le coût de l'acte engageant est largement atteint par le temps accordé à compléter notre questionnaire. L'ensemble de ces documents figure dans les annexes (Tome II, Annexes 4 et 5). En outre, nous avons aussi tenu deux journaux de bord pour rassembler des informations (comment, à qui, quand) sur les questionnaires « enseignant » que nous avons distribués afin de pouvoir faire des relances.

Nous avons choisi de ne pas transmettre notre questionnaire par e-mail ou de ne pas créer un site Internet pour le compléter en ligne parce que nous considérons que ces deux situations pourraient parasiter la constitution de l'échantillon enseignant. Autrement dit, nous avons souhaité que les enseignants à tendance technophobe puissent participer à cette recherche autant que les enseignants à tendance technophile. Toutefois, 3 enseignants ont souhaité le remplir par ordinateur (raison invoquée : impact sur l'environnement des impressions papier).

Enfin, ce public a eu connaissance de l'existence de cette recherche par l'intermédiaire de personnes ressources qui peuvent se trouver dans le milieu de l'Éducation Nationale¹⁵³, car nous avons largement communiqué sur l'existence de notre travail auprès de toutes les académies sur le territoire français. Mais, nous avons également sollicité des réseaux associatifs et nos propres réseaux de connaissance pour « parler » de ce travail. Dans le cadre des annexes, nous précisons plus longuement les réseaux que nous avons mobilisés pour distribuer le questionnaire « Enseignant » (voir : Tome II, Annexe 21). Parmi ces derniers, il y a des proches (issus de l'Université, de notre entourage familial, de nos engagements associatifs AMESAT / REMENTA, etc.) et un travail de terrain pour prospecter dans des écoles primaires (par internet *via* les blogs ou site Internet d'école et par du « porte à porte »).

pouvaient cocher les modalités de réponse « Je ne sais pas », « Je ne connais pas... », « Ne se prononce pas »). « Permettre les sans opinions. Admettre que l'enquêté n'exprime pas son avis évite de tomber dans le présupposé que tout répondant a une opinion [sur tout] » (Berthier, 2006, p. 104).

¹⁵³ Voici une liste (non exhaustive) de personnes, dans le milieu de l'Éducation Nationale : des IEN, des chargés de mission (animateurs) TICE au Primaire auprès d'inspections académiques, des conseillers TICE auprès des recteurs, des directeurs d'école, des enseignants, des webmasters quand l'école possédait un site Internet, etc.

13. RETRANSCRIPTION DES DONNEES D'ENQUETE

À propos des données d'enquête provenant de questions fermées, nous avons dû les traiter en codant les réponses des 420 interviewés. Pour rendre compréhensibles les codages que nous avons imaginés sur les corpus des deux groupes interrogés, nous avons produit un dictionnaire des questions fermées ainsi qu'un dictionnaire alphabétique des modalités (voir : Tome II, Annexe 7 – dictionnaire « Enseignant » et Annexe 8 – dictionnaire « Etudiant »).

Nous nous sommes servie ensuite des réponses fournies aux questions semi-ouvertes pour illustrer nos propos tout au long notre travail, pour donner « la parole » aux sujets enquêtés et pour fournir des témoignages d'enseignants et de futurs PE sur l'informatique et le métier d'enseignant. Ces réponses ont par contre été formatées pour d'éventuelles classifications ALCESTE.

L'autre précision que nous voulons apporter concerne la manière dont nous avons recodé deux questions particulières. En créant tout d'abord la question n°91 (spécifique au questionnaire « Enseignant »), qui demande la ville où se trouve l'établissement scolaire de rattachement de la personne enquêtée, nous avons voulu déterminer si l'école se trouve dans un espace urbain ou dans un espace rural. Ces deux notions sont profondément ancrées en géographie. Pour les comprendre, nous avons donc sollicité l'aide de la cellule INSEE de Midi-Pyrénées, l'appui d'un enseignant-chercheur en géographie de l'UTM et nous nous sommes référée au code officiel géographique-zonage d'étude réactualisé en 2009 (produit par l'INSEE et consultable en ligne¹⁵⁴). L'ensemble de ces informations nous a permis de recoder l'information « *Votre établissement se trouve à : (ville)* » en 4 modalités de réponse : *espace rural*, *espace urbain*, *commune multipolarisée* et *non réponse*. Nous avons précisé, en annexe, un ensemble de définitions pour indiquer ce que l'INSEE mentionne à propos des espaces géographiques (voir : Annexe 21).

Enfin, nous avons recodé les réponses à la question n°101 du questionnaire « Enseignant », qui correspond à la question n°82 du questionnaire « Futurs PE », afin d'obtenir des catégories pertinentes sur l'âge de leurs enfants¹⁵⁵.

En dehors de ces deux questions, le reste des questions fermées ont quelquefois été recodées. Mais, dans ce cas, nous n'avons fait « que » regrouper certaines modalités de réponse préexistantes entre elles. Exemple de regroupements avec le rapport à l'informatique (question n°27, questionnaire « Enseignant ») : nous avons rassemblé les réponses « réfractaires »,

¹⁵⁴ INSEE – Code officiel géographique : <http://www.insee.fr/fr/methodes/nomenclatures/cog/>

¹⁵⁵ Déterminer la période de l'enfance et celle de l'adolescence n'est pas « une chose » facile... Reprenant pour notre compte la définition produite par l'OMS, nous dirons qu'« est adolescent tout individu âgé de 10 à 19 ans ». Nous restreignons la limite supérieure à 17 ans pour débiter la phase adulte à 18 ans parce que toute une série de rites de passage se formalise à partir de 18 ans (passer le permis de conduite, ouvrir un compte bancaire ou voter). L'ensemble de ces informations nous ont permis de recoder la question « *Quels âges ont vos enfants : (âge)* » en 4 modalités : *enfant* (moins de 10 ans), *adolescent* (de 11 à 17 ans), *adulte* (plus 18 ans) et *non réponse*.

« frileux », « sceptiques » et « angoissés » (rapport négatif) vs nous avons regroupé les réponses « attirés » et « passionnés » (rapport positif).

À travers une troisième et dernière partie, nous allons décrire et interpréter les données d'enquête recueillies par questionnaire sur l'informatique et le métier d'enseignant auprès des enseignants du Primaire et des futurs PE. Au cours de cette entreprise, nous tenterons de trouver un sens dans l'organisation de ces résultats à travers l'ensemble des méthodologies que nous avons explicité et nous nous appuierons sur la revue des travaux élaborés dans les précédents chapitres pour répondre aux hypothèses de recherche que nous avons formulées. Albarello (2007) rappelle, à ce propos, qu'« au-delà des capacités créatrices personnelles du chercheur, quatre orientations simples peuvent être suggérées en termes d'analyse : l'exposé proprement dit des résultats, le retour aux hypothèses, la confrontation aux acquis théoriques et le regard critique sur la méthode » (p. 174).

SYNTHESE DU CHAPITRE 5

DISPOSITIF MIS EN ŒUVRE POUR RECUEILLIR LES DONNEES D'ENQUETE

Ce cinquième chapitre expose le cadre méthodologique dans lequel nous avons conçu cette recherche, et plus particulièrement la description comparée de nos deux questionnaires « Enseignant » et « Futurs PE ».

Nous avons d'abord rappelé, d'un point de vue général, ce qu'est la technique du questionnaire. Puis, nous avons examiné sous différentes formes les deux questionnaires que nous avons spécialement conçus pour appréhender les univers particuliers de l'informatique à l'école primaire, de l'informatique dans la vie privée et le métier composite d'enseignant au Primaire. Le premier questionnaire, à destination du groupe en formation, est composé de 86 questions alors que le second questionnaire, devant être complété par des enseignants en poste dans une école élémentaire, dispose de 105 questions. Il y a 81 questions communes entre ces deux documents, et 6 questions spécifiques aux futurs PE, 24 questions particulières pour les enseignants titulaires.

Chacun de ces outils nous a permis de recueillir : des représentations sociales, des prises de position, des déclarations de pratiques (sociales et enseignantes) en rapport avec nos deux objets de représentation, des données issues d'association libre et de mise en cause, mais aussi des données signalétiques sur les personnes sondées.

Nous avons précisé comment la phase de distribution de ces questionnaires s'est produite. Entre décembre 2007 et avril 2008, nous avons récupéré 175 questionnaires « Futurs PE ». Et, entre juin 2007 et avril 2008, nous avons également réceptionné 245 questionnaires « Enseignant ». Pour le premier groupe, nous avons sondé 4 centres de formation (2 CFP, Bordeaux / Toulouse et 2 IUFM, Bordeaux / Toulouse). En revanche, pour le second groupe, nous n'avons fixé aucune restriction géographique. Par ailleurs, nous n'avons donné le questionnaire « Enseignant » qu'à ceux qui se sont engagés à le remplir.

En termes de retranscription des données, nous avons rencontré trois cas de figure : 1 - nous avons regroupé certaines modalités issues de questions fermées ; 2 - nous avons transformé certaines réponses fournies par les sujets (tranches d'âge des enfants à charge, espace géographique de l'école) ; 3 - nous avons dactylographié dans leurs intégralités les réponses issues de 10 questions semi-ouvertes et d'une question ouverte.

TROISIEME PARTIE :
ANALYSE DES DONNEES ET
DISCUSSION GENERALE

SOMMAIRE DE LA TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES ET DISCUSSION GENERALE

<u>CHAPITRE 6 - Résultats du groupe en formation (futurs professeurs des écoles)</u>	179
14. Description de l'échantillon étudiant	179
15. L'informatique dans tous ses « contextes »	186
16. Métier d'enseignant à l'école élémentaire	210
17. Résultats de la classification ALCESTE (groupe en formation)	221
SYNTHESE DU CHAPITRE 6	233
 <u>CHAPITRE 7 - Résultats du groupe professionnel (enseignants en poste à l'école élémentaire)</u>	 234
18. Description de l'échantillon enseignant	234
19. L'informatique dans tous ses « contextes »	244
20. Métier d'enseignant à l'école élémentaire	268
21. Résultats de la classification ALCESTE (groupe professionnel)	278
SYNTHESE DU CHAPITRE 7	288
 <u>CHAPITRE 8 - Comparaison des résultats entre les deux groupes</u>	 289
22. Comparaison des réponses entre les deux groupes sur l'informatique	289
23. Comparaison des réponses entre les deux groupes sur le métier d'enseignant	300
SYNTHESE DU CHAPITRE 8	304
 <u>CHAPITRE 9 - Discussion générale</u>	 305

CHAPITRE 6. RESULTATS DU GROUPE EN FORMATION (FUTURS PROFESSEURS DES ECOLES)

*« Messieurs, on n'enseigne pas ce que l'on veut ; je dirai même que l'on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est »
(pp.126-127).*

Jean Jaurès (1910)¹⁵⁶

Nous avons choisi de centrer notre travail sur l'étude des représentations sociales et professionnelles de l'informatique et du métier d'enseignant au Primaire chez des enseignants en poste et chez de futurs PE. Dans le cadre de ce chapitre, nous allons nous intéresser aux réponses fournies par les membres du groupe en formation.

14. DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON ETUDIANT

Cet échantillon des futurs Professeurs des Écoles (PE) se compose de 175 personnes qui ont répondu au questionnaire « Étudiant » entre décembre 2007 et avril 2008. Ce groupe n'est pas concerné, rappelons-le, par la réforme de recrutement et de formation des enseignants du Primaire de 2009 (arrêté du 28-12-2009, remodifié au 7-10-2010).

14.1. VARIABLES SIGNALETIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES

Cet échantillon est très majoritairement composé de **femmes** (93,71%). La moyenne d'âge est de **26 ans**. La figure n°30 (page suivante) précise la répartition de la distribution en termes de tranche d'âge et c'est à cette occasion que nous remarquons qu'une majorité des sujets a entre **20 et 25 ans** (63,43%). Cette situation permet de comprendre pourquoi 81,14% des répondants disent n'avoir **aucun enfant à charge**¹⁵⁷.

Par ailleurs, il y a 46,29% des sujets qui disent être **en couple** et 53,71% des sujets qui se déclarent **célibataires**. Nous incluons dans cette modalité ceux qui sont **divorcés** (2,29%).

¹⁵⁶ Cette citation est extraite d'un discours prononcé par Jaurès à la Chambre, en deux fois, les 14 et 24 janvier 1910. L'intégralité de cette plaidoirie, en faveur de la laïcité dans les sociétés modernes, a été retranscrite dans le chapitre 5, « Pour la laïque », de l'ouvrage *L'esprit du socialisme : six études et discours* (1964).

¹⁵⁷ Parmi ceux qui ont déclaré avoir entre un à trois enfant(s) à charge, il y a une grande majorité d'enfants (88,33%), une moindre proportion d'adolescents (11,67%) et aucun adulte. Pour rappel, voici les marqueurs que nous avons décidé de prendre pour délimiter chaque phase : « enfance », moins de 10 ans, « adolescence » entre 11 et 17 ans et adulte, « adultes » plus de 18 ans.

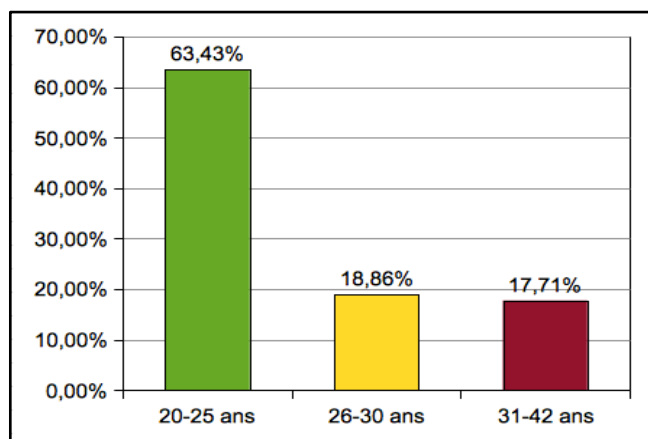


Figure 30 : Répartition par tranche d'âge des futurs PE sondés.

Les membres de ce groupe sont, *a minima*, titulaires d'une Licence ou d'un **Bac+3** (63,43%), ce qui est tout à fait cohérent puisque jusqu'en 2008, il fallait avoir ce niveau d'études pour rentrer à l'IUFM ou au CFP.

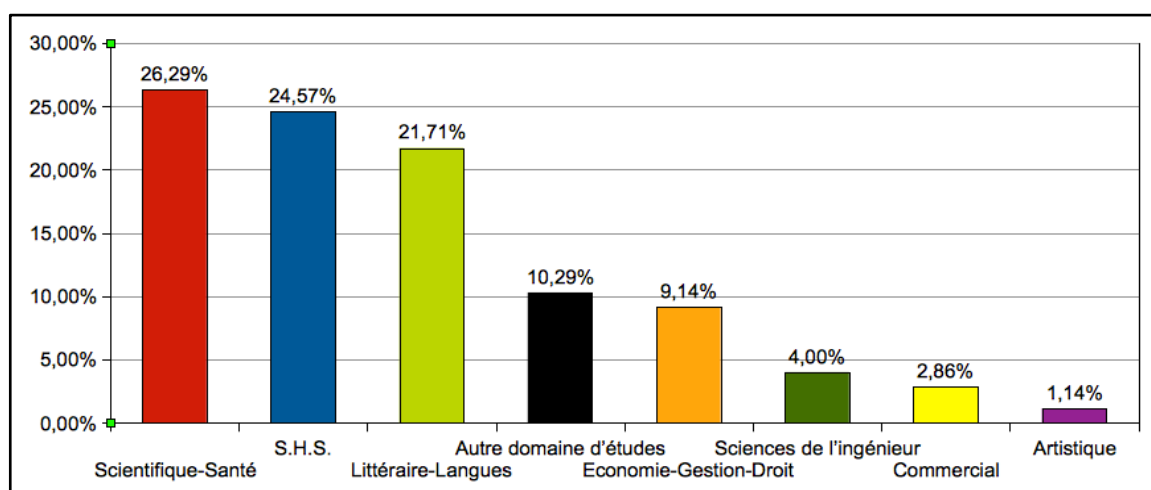


Figure 31 : Répartition par domaine d'études supérieures des futurs PE interrogés.

En termes de domaines d'études¹⁵⁸, nous pouvons constater dans cette figure qu'une majorité des sujets se répartit entre les **filières scientifiques et santé**, les **filières S.H.S.** et les **filières littéraires et langues** (72.57%).

14.2. VARIABLES SIGNALÉTIQUES PROFESSIONNELLES

L'échantillon est également partagé entre 40% de candidats préparant le CRPE (Professeur des Écoles 1^{re} année, **PE1**) et 60% d'élèves ou de fonctionnaires stagiaires (Professeur des Écoles 2^e année, **PE2** ou Professeur des Écoles Stagiaires, **PES**). Les individus sondés proviennent autant des **IUFM** (48,57%, en orange/jaune) que des **CFP** (51,43%, en bleu) (voir : Figure n°32, page suivante).

¹⁵⁸ Cette répartition des domaines d'études provient d'un échange, de conseils que nous avons eu en mai 2007 avec une conseillère du Service d'Information et d'Orientation Universitaire (SIOU) de l'UT2 Le Mirail.

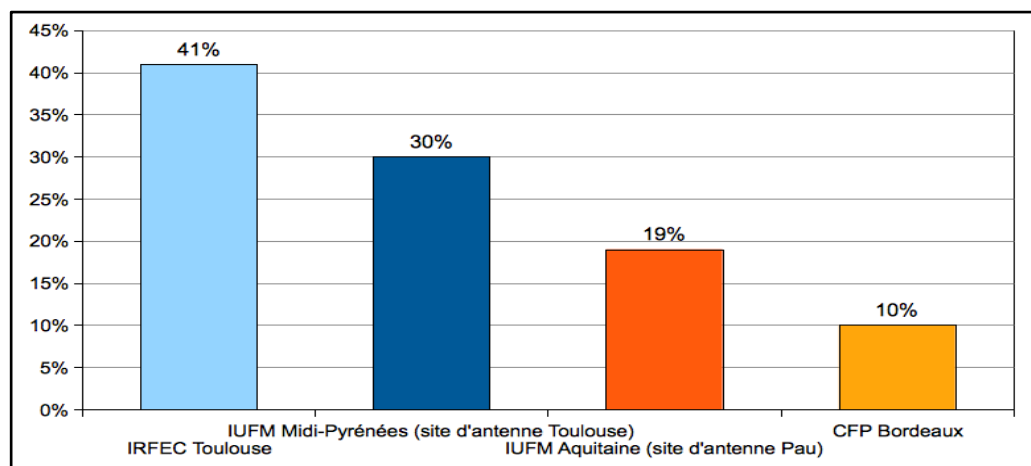


Figure 32 : Répartition par centre de formation et par académie des 175 futurs PE sondés.

En termes de localisation, nous avons recueilli plus de données dans l'**académie de Toulouse** (71%) que dans l'**académie de Bordeaux** (29%) (cf. Figure n°32). 10% proviennent du **CFP de Bordeaux**, 19% du **site d'antenne IUFM de Pau**, 41% sont issus de l'**IRFEC de Toulouse** et 30% du **site d'antenne IUFM de Toulouse**.

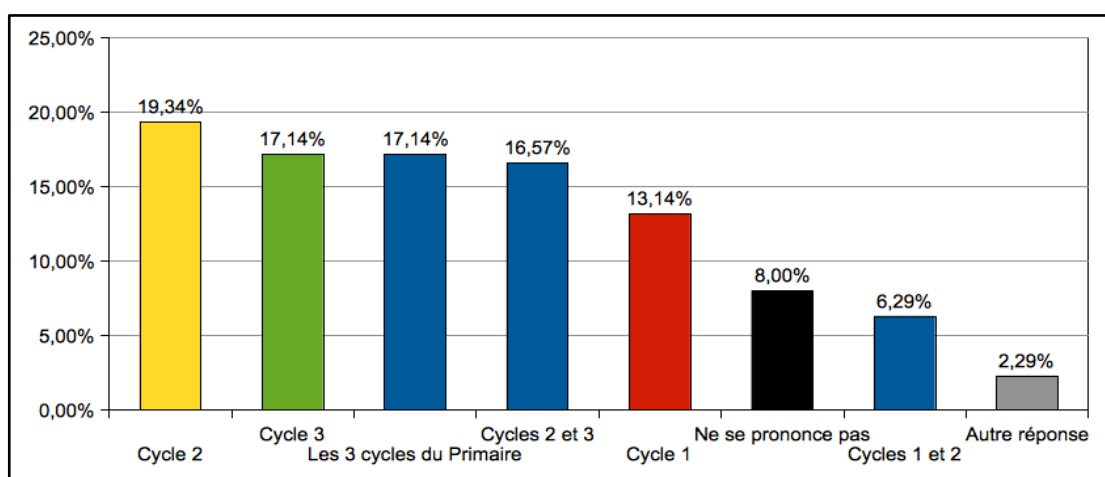


Figure 33 : Répartition par cycle d'apprentissage souhaité des futurs PE interrogés.

Lorsque nous regardons maintenant dans quel cycle d'apprentissage¹⁵⁹ de l'école primaire (question n°76) les membres du groupe en formation voudraient exercer leur métier, nous remarquons qu'une majorité d'entre eux choisissent le **cycle 2** (59.34% en cumulant les réponses à propos du cycle 2). Mais, d'autres PE1 et PE2 ont une préférence pour le **cycle 3** (50.85%) et pour le **cycle 1** (36.57%) alors que d'autres sujets choisissent d'enseigner par exemple en **classes spécialisées**, en **CLIS**, *etc.* (modalité « autre réponse »). Par ailleurs, le contenu de cette figure mentionne aussi les sujets qui ont arrêté leur choix sur un cycle particulier (ils sont « **mono-**

¹⁵⁹ Lorsque nous avons conçu la question n°76, nous avons prévu 4 modalités (cycle 1, cycle 2, cycle 3, autre réponse). Mais, la répartition des réponses produites par les 175 futurs PE a généré 5 nouvelles modalités de réponses, car ils ont fait des combinaisons (exemple avec la modalité construite *a posteriori* « Les trois cycles » : 17.14% des sujets ont coché cycle 1 et cycle 2 et cycle 3). Ces nouvelles modalités sont visualisées, dans la figure n°33, par les histogrammes qui sont en bleu.

cycle »). 19,34% voudraient enseigner en cycle 2, 17,14% souhaitent exercer en cycle 3 et 13,14% veulent exercer en cycle 1. Enfin, il reste 8% de l'échantillon **ne se déterminent pas** sur un cycle ou sur plusieurs d'apprentissage particulier (ils ont indiqué ne pas le savoir ou ils ont précisé ne pas y avoir encore réfléchi, d'où la modalité « **ne se prononce pas** »).

14.3. INFORMATIONS SUR L'INFORMATIQUE

Décrire les caractéristiques d'un échantillon d'individus est aussi une opportunité pour présenter des résultats en lien avec notre problématique. Dans cette section, nous allons exposer certaines de ces données d'enquête qui figurent soit dans la partie 1 ou soit dans la partie 2 de nos questionnaires (« Informatique à l'école élémentaire » et « Informatique pour vous »).

Les répondants déclarent s'être souvent **autoformés** à l'informatique (38,76%) et si *alter* il y a, cela s'est fréquemment produit grâce à **leurs familles ou à leurs proches** (25,06%), au **collège/lycée** (0,78% ; lien ici avec l'option informatique), pendant leurs **études supérieures** (19,38%), à **l'IUFM-au CFP** (4,39%) ou dans le cadre de leurs vies professionnelles (**collègues de travail, expériences professionnelles, organisme de formation** : 11,63%).

Dans cet échantillon, une petite majorité des sujets disent disposer de **4 à 5 périphériques informatiques**, quelle que soit la nature de ces objets technologiques (55,43%). Cette répartition des réponses est intéressante, d'autant plus quand nous constatons que 2,86% des répondants disent n'avoir **aucun périphérique informatique** à leur domicile et que 12% déclarent avoir **plus de 6 appareils informatiques**. Mais, la variable « nombre de périphériques informatique » n'a pas de relation significative avec la variable « rapport à l'informatique » ($X^2 = 4.08$; ddl=1 ; $p = .394 > p = .05$). Ce résultat figure dans le Tome II, Annexe 15.

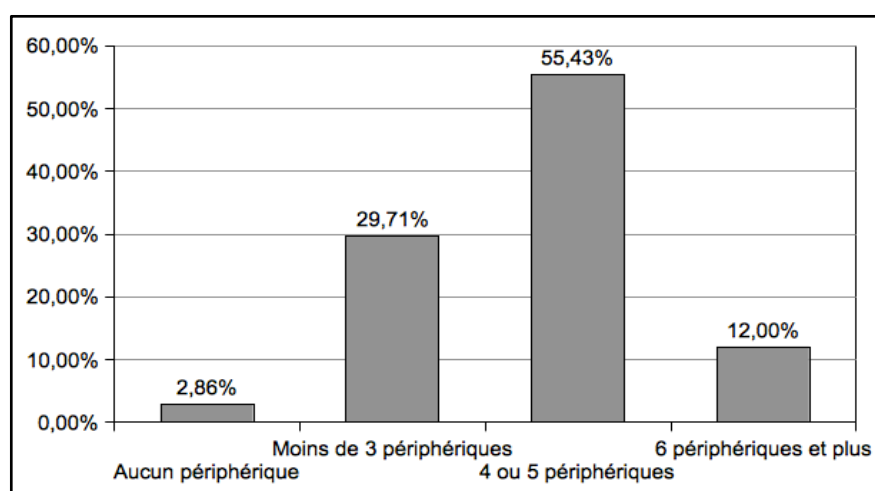


Figure 34 : Répartition du nombre de périphériques informatiques auprès des 175 PE1-PE2.

En termes de rapport à l'informatique, lorsque nous regroupons les modalités de réponse « **attirés** » (68%) et « **passionnés** » (8%), nous voyons que plus du $\frac{3}{4}$ de ce groupe déclarent avoir un rapport positif avec l'informatique (voir : Figure n°39). En revanche, en réunissant les trois

autres modalités qui sont « **frileux** » (8%), « **angoissés** » (6.86%) et « **sceptiques** » (4%), nous avons le reste de l'échantillon qui déclare avoir un rapport négatif avec l'informatique, soit 18.85%. Enfin, 5.14% des personnes interrogées ne se sont pas prononcées sur cette question.

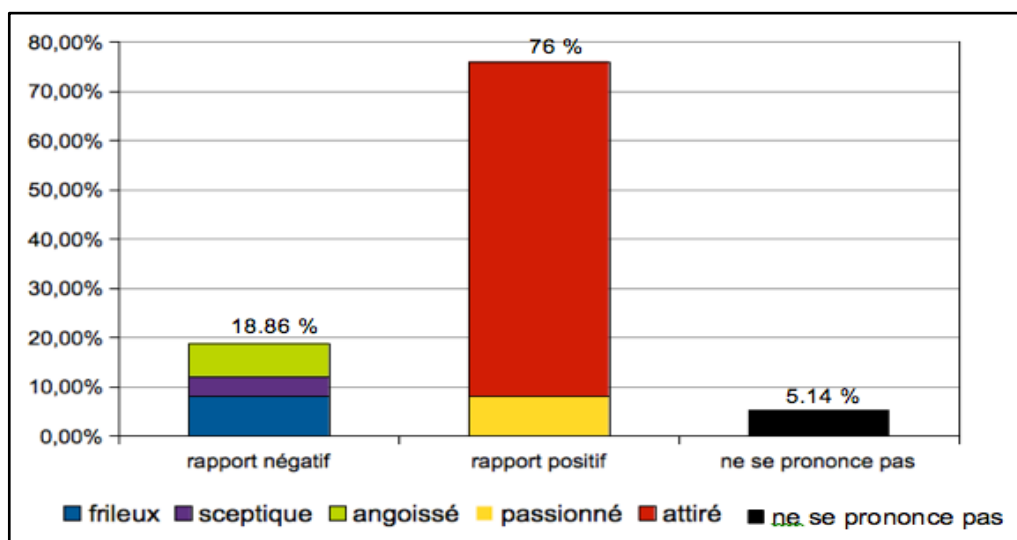


Figure 35 : Rapport à l'informatique des futurs PE interrogés dans cette recherche.

Enfin, nous devons signaler que 2,86% (ce qui représente 5 personnes) dans cet échantillon déclarent ne pas disposer d'un ordinateur à leur domicile. Ils n'ont donc bien sûr pas d'**accès à Internet à leur domicile**. Cette population que nous avons étudiée, plutôt jeune (20-25 ans), est donc plus équipée (97,14%) que la moyenne de la population nationale (76% en 2010) (voir : étude du CREDOC de Bigot & Croutte réalisée en 2009, p. 61).

14.4. PRATIQUES DECLAREES EN MATIERE D'INFORMATIQUE

Dans le cadre de cette section, nous allons présenter les réponses aux questions sur les pratiques de l'informatique dans le cadre de la vie professionnelle et de la vie privée.

14.4.1. Pratiques sur l'informatique à l'école (groupe en formation)

Les trois activités les plus fréquentes obtenues à la question n°6 sont **traitement de texte** (49,14%), **Internet** (27,43%) et **jeux éducatifs** (15,43%). Une question similaire a été posée sur l'utilisation d'Internet avec leurs futurs élèves (réponses à la question n°7). Une grosse majorité de l'échantillon mentionne l'activité de **recherche documentaire** (90,86%).

Les résultats concernant les dispositifs TICE dans le cadre du système éducatif peuvent paraître surprenants. Pour plus de clarté et parce que nous trouvons cela pertinent, nous allons comparer les réponses qui traitent du **C2i niveau 1 « Étudiant »** (question n°26), du **C2i2e** (question n°31) et du **B2i® niveau 1 « école »** (question n°24).

En effet, le plus surprenant des résultats est que 75,43% des sujets déclarent ne jamais avoir passé le C2i niveau 1 pourtant officiellement obligatoire (dans les textes) depuis avril 2005. Après,

ce qui nous interpelle, c'est aussi la proportion de personnes qui disent ne pas connaître ni le **C2i1e** (14,86%) et ni le **C2i2e** (25,14%). La situation est foncièrement différente, en ce qui concerne le désir ou l'intention de vouloir obtenir le C2i2e, puisque 63,42% des répondants déclarent avoir la volonté de le passer au cours de leur année de PE2. Toutefois, il est là aussi intéressant de noter que 2,28% ne voit aucun intérêt à passer le C2i2e alors qu'il est obligatoire dans le cadre de leur formation depuis 2006 (BO n°1 du 5-01-2006 et n°33 du 14-09-2006 et arrêté du 31-05-2010, article 2). Par contre, 85,14% du même échantillon déclarent vouloir mettre en place le **B2i® « école »** dans le cadre de leur métier. Mais, encore une fois, 8% des sujets dit ne pas connaître ce brevet (pourtant instauré officiellement dans les écoles depuis novembre 2000) et 6,86% n'ont pas répondu à cette question.

Au vu de ces résultats (contenu des figures n°36, n°37 et n°38), nous pouvons donc constater que certains éléments institutionnels, liés à l'informatique à l'école, sont effectivement ancrés dans les pratiques et dans les représentations (référence au B2i®) là où d'autres ne sont pas encore dans cette situation (référence aux C2i niveau 1 et niveau 2).

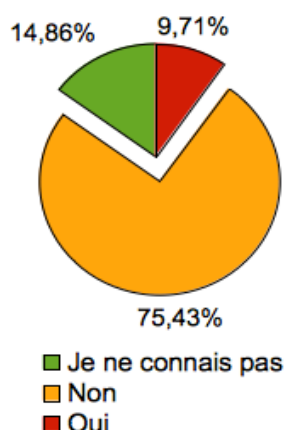


Figure 36 : Réponse à la question n°26, avez-vous passé le C2i niveau 1 « Étudiant » dans le cadre de vos études supérieures ?

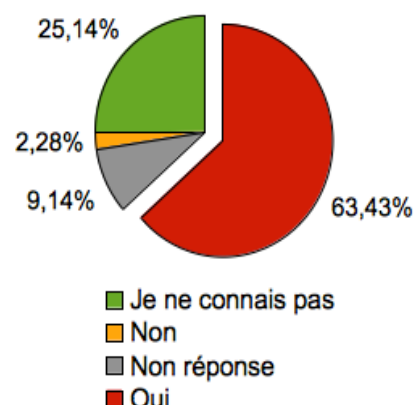


Figure 37 : Réponse à la question n°31, avez-vous l'intention de passer le C2i2e « Enseignant » ?



Figure 38 : Réponse à la question n°24, est-ce que vous mettriez en place le B2i niveau 1 dans votre classe ?

14.4.2. Pratiques sur l'informatique dans la vie privée (groupe en formation)

Les deux activités les plus fréquentes, dans le cadre de la vie privée, sont **bureautique**¹⁶⁰ (65,36%) et **Internet** (27,93%) (Réponse à la question n°44). Nous pouvons faire l'hypothèse forte que ces pratiques ne sont pas dissociées de la représentation sociale que les 175 sujets se font de l'informatique *c.-à-d.* que nous retrouverons dans cette représentation ces éléments en lien avec ces pratiques sociales. Lorsque maintenant nous regardons la répartition des réponses pour les deux tâches les plus fréquemment effectuées sur Internet, deux d'entre elles se détachent nettement des autres modalités de réponse. Il s'agit de la **recherche d'informations** (26,17%) et de l'activité **messagerie (mails)** (25,72%). Nous verrons qu'il existe des différences significatives entre ces pratiques et les pratiques professionnelles (voir : Partie suivante « L'informatique dans tous ses « contextes » », p. 187).

Nous faisons l'hypothèse que l'activité **bureautique (traitement de texte)** fait partie des activités les plus fréquentes quelque soit le contexte d'évocation parce que ces futurs PE ont conscience qu'ils devront très souvent se servir d'un ordinateur, avec leurs élèves, pour faire du traitement de texte, mais aussi parce qu'ils savent qu'ils auront à s'en servir pour préparer leurs séances de classe. Ceci est un indice de la professionnalisation en cours d'acquisition qu'ils se font de l'informatique. En parallèle, parce qu'ils sont aussi des étudiants, ils travaillent chez eux pour rédiger (dactylographier) leurs mémoires ou leurs cours et pour réviser les épreuves du CRPE (la posture du métier d'étudiant est mise en avant). Nous développerons cette double identité des futurs PE quand nous présenterons d'autres résultats.

Ensuite, nous leur avons demandé combien d'heures, en moyenne et sur la semaine, ils consacrent à l'informatique (Internet inclus) (contenu de la figure n°39).

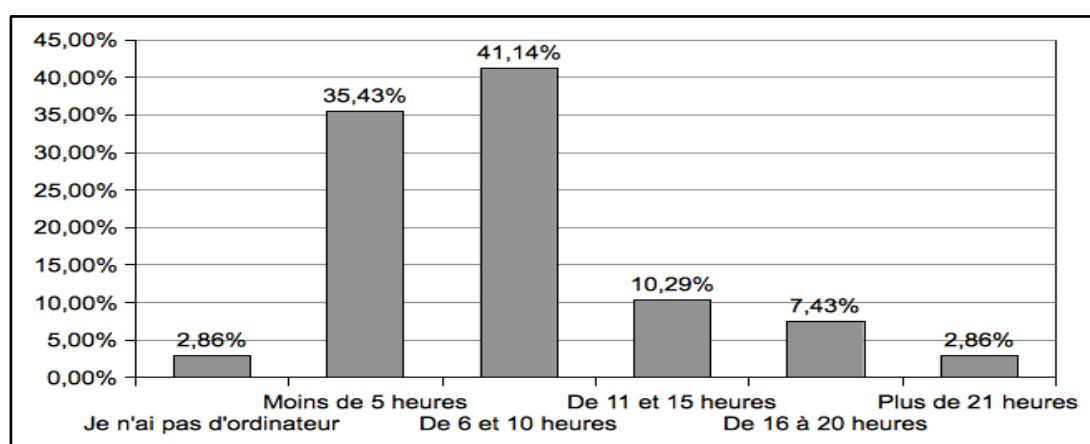


Figure 39 : Répartition du nombre d'heures consacrées, en moyenne et sur la semaine, à l'informatique (Internet inclus) pour les 175 futurs PE.

¹⁶⁰ Dans nos propos, nous rattachons l'activité « bureautique » à l'activité « traitement de texte », même si la dimension bureautique englobe plus largement « l'ensemble des techniques (informatique, télématique...) visant à automatiser les travaux de bureau » (Rey & Rey-Debove, 2009, p. 314) et principalement le traitement et la communication de la parole, de l'écrit et de l'image.

Le contenu de la figure, qui se trouve page précédente, montre une répartition hétérogène des réponses, sur l'évaluation moyenne du nombre d'heures consacrées à l'informatique. Il y a 41,14% des sujets qui disent se servir d'un ordinateur **entre 6 et 10 heures par semaine**. Il y a également 2,86% des répondants qui déclarent utiliser l'informatique **plus de 21 heures par semaine**.

15. L'INFORMATIQUE DANS TOUS SES « CONTEXTES »

Nous avons choisi d'agencer les résultats, à propos de l'objet de représentation « Informatique », en tenant compte des méthodologies que nous avons utilisées pour recueillir des représentations. De plus, à travers le titre que nous avons imaginé pour cette partie « Informatique dans tous ses « états » », nous avons choisi de séparer nos résultats en fonction du contexte d'évocation (vie pré-professionnelle *vs* vie privée) dans lesquels nous avons demandé aux futurs PE de répondre.

Cette configuration des résultats doit nous permettre de considérer cet objet de représentation dans toute sa complexité afin de mettre en évidence ce qui est commun et ce qui est singulier dans la perception de l'informatique à l'école élémentaire et de l'informatique dans la vie quotidienne des individus interrogés. Cet aménagement des résultats doit aussi faciliter l'interprétation que nous élaborons des données d'enquête, en faisant une « triangulation » des méthodologies (voir : Apostolidis, 2003), sur la représentation de l'informatique.

15.1. INFORMATIQUE A L'ECOLE ELEMENTAIRE

15.1.1. Résultats au test d'association libre (groupe en formation)

Nous allons fournir dans cette section un ensemble de résultats issus du test d'association libre « Informatique à l'école élémentaire » (réponses à la question n°1). L'ensemble des données (mots et contenu des catégories) figure dans le tome II, Annexe 12.

En termes d'agencement des données, nous allons d'abord analyser d'une manière descriptive ces corpus de mots et d'expressions (transformés en catégories) pour ensuite approfondir ce travail à travers des méthodes plus spécifiques (analyse prototypique-catégorielle et analyse de similitude). Cette proposition d'analyse rejoint ce que Bardin (1977) préconise d'entreprendre pour analyser les tests d'association de mots isolés¹⁶¹.

¹⁶¹ « Pour chaque mot inducteur ou pour chaque sujet on obtient un, deux, trois ou quatre mots induits sur une petite fiche. [...] Face à ce désordre, il faut mettre de l'ordre. Mais quel ordre introduire et selon quels critères ? Pour rendre maniable et accessible l'information, il faut la traiter afin d'aboutir à des représentations condensées (analyse descriptive du contenu) et explicatives (analyse du contenu apportant des informations supplémentaires adéquates à l'objectif que l'on s'est donné [...]) » (Bardin, 1977, p. 56).

15.1.1.1. Effectif des réponses – informatique à l'école élémentaire (groupe en formation)

Compter les effectifs d'apparition de mots identiques est une première façon pour repérer, dans un corpus conséquent d'unités sémantiques, une cohérence dans les réponses fournies par des sujets. Nous avons effectué cette opération sur l'ensemble des mots et expressions obtenus à propos de l'informatique à l'école élémentaire et sur les catégories que nous avons créées.

Nous avons recueilli 843 mots ou expressions (dont 267 hapax, 31.67% du corpus de mots) à la question n°1 d'association libre « Informatique à l'école élémentaire ».

Internet est le mot que les étudiants ont le plus cité (25,71% des sujets ; 5,33% du corpus de mots). Internet fait donc partie de la représentation qu'ils ont de l'informatique à l'école. Ils donnent également spontanément deux acronymes institutionnels. Il s'agit de **B2i** (25,14% des sujets ; 5,22% du corpus de mots) et de **TICE** (21,71% des sujets ; 4,51% du corpus de mots). En déclarant penser faire le B2i® École en classe pour 85% d'entre eux, et en donnant pour un certain nombre d'entre eux le terme **B2i**, cet élément semble donc aussi être dans leur représentation pré-professionnelle de l'informatique à l'école élémentaire. De plus, en y associant le sigle **TICE**, les personnes interrogées ont assimilé un aspect institutionnel l'informatique au Primaire. Ces premiers résultats montrent l'influence des directives gouvernementales et des politiques publiques sur le champ de représentation « Informatique » des futurs PE dans le contexte « vie pré-professionnelle ».

Nous avons ensuite regroupé l'ensemble des 843 réponses produites par des futurs PE dans 41 catégories. Le classement que nous présentons ci-après tient compte du rapport entre l'effectif de la classe et le nombre d'individus interrogés (N=175). Les rubriques ci-après sont classées par ordre décroissant des effectifs de mots ; nous mentionnons que l'effectif des 14 premières catégories (mises en italique) est supérieur à l'effectif moyen des 41 catégories ($\bar{x} = 20,56$) (lien avec le tableau n°40, p. 191).

Liste des 41 catégories : *Dimension technique* (42,29% des sujets) ♦ *Rechercher* (38,86%) ♦ *Internet* (29,71%) ♦ *Traitement de texte* (28%) ♦ *B2i niveau 1* (26,86%) ♦ *Mots positifs et modernes* (25,14%) ♦ *Apprentissages* (23,43%) ♦ *Jeux / ludique* (22,86%) ♦ *TICE* (21,71%) ♦ *Communication* (20,57%) ♦ *Outil de travail* (18,29%) ♦ *Indispensable* (17,71%) ♦ *Difficultés matérielles* (16%) ♦ *Difficile à utiliser* (13,71%) puis, il y a *Dimension organisationnelle* (11,43%) ♦ *Pluridisciplinarité* (10,86%) ♦ *S'informer* (10,29%) ♦ *Dangers* (10,29%) ♦ *Support disciplinaire* (10,29%) ♦ *Pédagogie différenciée* (8%) ♦ *Non classé* (6,86%) ♦ *Ouverture* (6,29%) ♦ *Plaisir* (6,29%) ♦ *A maîtriser* (6,29%) ♦ *Image et Vidéo* (5,71%) ♦ *Projet* (5,14%) ♦ *Dimension institutionnelle* (4,57%) ♦ *Lecture / Écriture* (4%) ♦ *Avenir* (4%) ♦ *Formations* (4%) ♦ *Dimension financière* (3,43%) ♦ *Manipuler* (2,86%) ♦ *Informatique à l'école* (2,86%) ♦ *Autonomie* (2,29%) ♦ *Connaissance* (2,29%) ♦ *Mots négatifs* (2,29%) ♦ *Inégalités* (1,71%) ♦ *Pas pour moi* (1,71%) ♦ *Temps négatif* (1,71%) ♦ *Aide pour la classe* (0,57%) et *Manque de personnel* (0,57%).

Voici les commentaires que nous pouvons faire sur l'existence de ces 41 catégories *via* un code de couleurs que nous avons conçu¹⁶². Il doit nous permettre de faire état des univers de réponses élaborées par les sujets. Les catégories qui composent chacune des 3 thématiques ont été classées par ordre alphabétique. Voici quels regroupements de catégories nous avons faits (sachant qu'il y a une catégorie inclassable *c.-à-d.* la rubrique **non classé**) :

- Dimension praxéologique (15 catégories) : A maîtriser¹⁶³ ♦ Communication ♦ Difficile à utiliser ♦ Difficultés matérielles ♦ Dimension organisationnelle ♦ Dimension technique ♦ Image / Vidéo ♦ Internet ♦ Jeux / Ludique ♦ Lecture / Écriture ♦ Manipuler ♦ Outil de travail ♦ Rechercher ♦ S'informer ♦ Traitement de texte
- Dimension institutionnelle (13 catégories, lien avec l'action des politiques publiques sur les TICE à l'école primaire) : Aide pour la classe ♦ Apprentissages ♦ Autonomie ♦ B2i niveau 1 ♦ Dimension institutionnelle ♦ Informatique à l'école ♦ Formations ♦ Manque de personnel ♦ Pédagogie différenciée ♦ Pluridisciplinarité ♦ Projet ♦ Support disciplinaire ♦ TICE
- Points de vue sur l'informatique à l'École (12 catégories) : Avenir ♦ Connaissance ♦ Dangers ♦ Dimension financière ♦ Indispensable ♦ Inégalités ♦ Mots positifs et modernes ♦ Mots négatifs ♦ Ouverture ♦ Pas pour moi ♦ Plaisir ♦ Temps négatif¹⁶⁴.

La première thématique, autour de la dimension praxéologique, réunit 15 catégories. Elles sont en lien avec les pratiques que ce groupe envisage de mettre en place à l'École. En disant cela, nous nous référons à la section où nous avons décrit cet échantillon et plus particulièrement à la partie « Pratiques sur l'informatique à l'école » (p. 184). C'est pourquoi nous retrouvons par exemple certaines activités comme **rechercher** (38,86% des sujets ; 8,07% du corpus de mots), **Internet** (29,71% des sujets ; 6,17% du corpus de mots), **traitement de texte** (28% des sujets ; 5,81% du corpus de mots) et **jeux / ludique** (22,86% des sujets ; 4,74% du corpus de mots). Cette thématique incorpore aussi les éventuelles difficultés qu'ils auront à surmonter pour se servir, au quotidien, d'un ordinateur en classe (catégories : **difficile à utiliser** et **difficultés matérielles**) et la **dimension organisationnelle** pour s'approprier l'outil informatique dans le cadre de leur métier.

La notion de **dimension technique** attire plus notre attention parce qu'il s'agit de la catégorie qui regroupe le plus de mots et d'expressions (42,29% des sujets ; 8,78% du corpus de mots ; exemple de mots : *TIC, ordinateur, souris, logiciels, technologie, matériels*). Cette catégorie renvoie donc aux aspects matériels et physiques de l'informatique (lien avec le contenu de la

¹⁶² Nous garderons ce code de couleurs (rouge, bleu et vert) pour décrire les prochains résultats, mais aussi pour présenter ceux que nous avons obtenus, sur l'informatique, dans le contexte de la « vie privée ».

¹⁶³ Exemple de mots et expressions qui se trouvent dans « **A maîtriser** » : *pratique régulière, familiarisation, adapter, familiarité, maîtrise, etc.*).

¹⁶⁴ Voici les 3 éléments qui ont été regroupés dans « **Temps négatif** » : *manque de temps, temps, c'est long*.

figure n°1 qui donne le fonctionnement d'un ordinateur et des exemples de périphériques informatiques, p. 12). Ce résultat nous intéresse beaucoup, car nous y voyons la concrétisation physique d'un objet de représentation.

Dans la seconde thématique, autour de la dimension institutionnelle (13 catégories), nous retrouvons, par bien des aspects, les directives ministérielles sur l'informatique et sur les TICE au Primaire. Les PE1 et les PE2 sont donc en train de s'approprier, de naturaliser et d'ancrer certains éléments d'un discours institutionnalisé sur les TICE à l'École pour les faire leurs (pour plus de développements : voir la partie « Politique en vigueur sur les TICE au Primaire », p. 21). L'outil informatique est compris par ces futurs PE comme un moyen pour monter des projets de classe, pour aider à l'autonomie de l'élève, pour favoriser la pédagogie différenciée ou un support pour mettre en œuvre la transmission d'apprentissages spécifiques auprès des élèves (lien avec les catégories aide pour la classe, pluridisciplinarité et support disciplinaire). C'est également dans cette thématique que nous constatons l'existence d'une catégorie spécifique pour le B2i® niveau 1 et l'absence de catégories pour le C2i1e et le C2i2e.

La dernière thématique rassemble 12 catégories, qui se rapportent toutes à différents points de vue sur l'informatique dans le cadre de l'école primaire. C'est également dans ce regroupement de catégories que nous avons réuni d'autres points de vue de futurs PE sur l'usage d'un ordinateur en classe. Ils sont alimentés autant par des aspects institutionnels (que nous avons précisés dans le paragraphe précédent) que par des projections de ce qui sera/serait, au quotidien, l'informatique dans le cadre de leur vie professionnelle. Les étudiants mêlent des éléments ayant une connotation positive (catégories : indispensable, mots positifs et modernes, ouverture et plaisir) avec des aspects plus négatifs (catégories : dangers, inégalités, mots négatifs, pas pour moi et temps négatif).

Maintenant que nous avons décrit le contenu de la représentation, nous pouvons déjà constater la présence de nombreux mots autour d'aspects institutionnels et praxéologiques. Ce sont pour nous des indices sur la professionnalisation, en cours d'élaboration, que les futurs enseignants du Primaire se font de l'informatique à l'école élémentaire.

15.1.1.2. Analyse prototypique - informatique à l'école élémentaire (groupe en formation)

Nous allons maintenant présenter les résultats issus de la 2^e phase de l'association libre, en employant la technique de l'analyse prototypique et catégorielle pour décrire comment le contenu de la représentation s'organise. En croisant la fréquence d'apparition des catégories avec leurs rangs moyens d'importance¹⁶⁵, nous avons un « premier repérage du statut des éléments de la représentation » (Abric, 2003d, p. 63).

¹⁶⁵ Les calculs pour trouver le rang moyen des catégories sont dans le tome II, annexe 12.

843 termes classés dans 41 catégories	RANG MOYEN < 3.03	RANG MOYEN ≥ 3.03
EFFECTIF ≥ 20.56	<u>Case 1 – Zone du noyau</u> • Traitement de texte (3,02 / 49) • Rechercher (2,91 / 68) • Difficultés matérielles (2,79 / 28) • Indispensable (2,65 / 31) • Apprentissages (2,63 / 41) • B2i niveau 1 (2,40 / 47) • Outil de travail (2,13 / 32) • TICE (2 / 38)	<u>Case 2 – 1^{re} périphérie</u> • Jeux / ludique (3,43 / 40) • Internet (3,38 / 52) • Dimension technique (3,34 / 74) • Difficile à utiliser (3,21 / 24) • Mots positifs, modernes (3,14 / 44) • Communication (3,14 / 36)
EFFECTIF < 20.56	<u>Case 3 – Éléments contrastés</u> • Dimension institutionnelle (3 / 8) • Connaissance (3 / 4) • Avenir (2,86 / 7) • Autonomie (2,75 / 4) • Projet (2,67 / 9) • Dimension financière (2,67 / 6) • A maîtriser (2,64 / 11) • Manipuler (2,60 / 5) • Pluridisciplinarité (2,58 / 19) • Ouverture (2,09 / 11) • Manque de personnel (2 / 31) • Pas pour moi (1,33 / 3)	<u>Case 4 – 2^e périphérie</u> • Aide pour la classe (5 / 1) • Mots négatifs (4,25 / 4) • Image / Vidéo (4 / 10) • Temps négatif (4 / 3) • Dimension organisationnelle (3,85 / 20) • Dangers (3,72 / 18) • Support disciplinaire (3,44 / 16) • Lecture / Écriture (3,43 / 7) • Informatique à l'école (3,40 / 5) • Plaisir (3,36 / 11) • Inégalités (3,33 / 3) • Formations (3,14 / 7) • Pédagogie différenciée (3,07 / 14) • Non classé (3,07 / 14) • S'informer (3,06 / 18)

Figure 40 : La représentation pré-professionnelle de l'informatique (à l'école élémentaire) pour le groupe en formation (N=175) : analyse prototypique sur les réponses à la question d'association libre (rang d'importance x fréquence d'apparition).

Lorsque nous examinons la « zone du noyau » de la représentation (39,62% de l'ensemble des 843 réponses), nous constatons que deux des trois thématiques sont en majorité présentes :

- la dimension praxéologique (ce qu'ils voudraient entreprendre, en termes de pratiques professionnelles, avec leurs futurs élèves) : faire du **traitement de texte** et produire des **recherches** documentaires
- la dimension institutionnelle (ce que les décideurs veulent qu'ils entreprennent en classe) : les **TICE** sont un moyen (parmi d'autres) pour transmettre auprès des élèves certains **apprentissages**, mais aussi une connaissance à part entière, car il faut leur apprendre à se servir d'un ordinateur et d'Internet (lien avec le **B2i® niveau 1**).

En ayant cette volonté d'intégrer les TICE dans leurs pratiques (parce qu'à leurs yeux c'est un **outil de travail** aujourd'hui **indispensable**), ils envisagent aussi de devoir surmonter de potentielles **difficultés matérielles**. Nous disposons désormais de pistes, devant être approfondies, pour repérer le contenu du noyau central de la représentation.

Mais, d'autres commentaires peuvent être formulés en regardant les autres cases du tableau. C'est dans le contenu de la 2^e périphérie que les futurs PE évoquent davantage les aspects connotés négativement sur les pratiques professionnelles de l'informatique (catégories : **mots négatifs**, **temps négatif**, **dangers** et **inégalités**). Mais, tous ces items semblent secondaires dans la représentation pré-professionnelle qu'ils se font des TICE au Primaire (ils sont dans la case 2). Normand & Bruillard (2001) ont constaté eux aussi certaines de ces difficultés en interrogeant des stagiaires-futurs enseignants¹⁶⁶. Dans la 1^{re} périphérie, nous avons les catégories **Internet**, l'activité **communication** qui s'y rattache et la **dimension technique** qui fournissent à elles seules plus de 19% des 843 évocations données. Enfin, c'est dans les cases 3 et 4 que nous retrouvons 13 catégories sur les 17 qui composent **la dimension institutionnelle** des TICE au Primaire. La présence importante de 8 d'entre elles, dans la case des « éléments contrastés », peut s'expliquer d'un point de vue « abricien ». « Cette configuration peut révéler l'existence d'un sous-groupe minoritaire porteur d'une représentation différente [...] [mais aussi] un complément de la première périphérie » (Abric, 2003d, p. 64).

15.1.1.3. Analyse de similitude – informatique à l'école élémentaire (groupe en formation)

Avant de décrire les résultats issus de l'analyse de similitude, nous devons formuler au préalable quelques commentaires. Qu'il s'agisse du groupe en formation ou du groupe professionnel, nous pourrions être amenés à présenter conjointement les résultats issus des arbres maxima et des graphes à seuil. Si nous ne le faisons pas dans le cadre du tome I, nous informons le lecteur que les graphes à seuil figurent dans le Tome II (après les tableaux pour calculer les rangs moyens par catégorie). Cette configuration des résultats va nous permettre de compléter les propos que nous venons de tenir et d'obtenir une meilleure « cartographie » du champ de représentation mis en évidence par la technique d'analyse de similitude (Degenne & Vergès, 1973 ; Flament, 1981). Autrement dit, elle va nous permettre de mettre en évidence la structure sous-jacente de la représentation pré-professionnelle de l'informatique pour 175 futurs PE.

Les seuils que nous avons fixés pour faire les graphes ont dû varier pour s'adapter au contenu informationnel des données d'enquête, mais l'indice pour mesurer la force de connexité

¹⁶⁶ « À notre avis, un tel constat peut s'expliquer de manière assez plausible par la conception même des interfaces fondées explicitement sur des métaphores qui, si elles facilitent indubitablement l'utilisation de l'ordinateur, constituent une entrave à la compréhension de ce qui est réalisé. En outre, les formations dispensées [...] sont trop souvent fondées sur l'accumulation de compétences élémentaires, dans une vision axée sur la performance (notamment en raison de la durée courte qui leur est allouée), au détriment d'une aide à la compréhension des processus mis en jeu dans le travail sur ordinateur » (Normand & Bruillard, 2001, p. 435).

des catégories reste toujours le pourcentage de cooccurrences (effectif de co-apparitions de 2 catégories divisé par le nombre d'individus de l'échantillon). Dans tous les graphes, le diamètre des cercles est proportionnel à l'effectif des catégories et les scores sont normalisés¹⁶⁷.

La figure n°41 présente l'arbre maximum d'une analyse de similitude réalisée à partir des catégorisations construites sur les réponses des 175 futurs PE à la question d'association libre « Informatique à l'école élémentaire ». Elle contient 15 catégories au seuil de 5%.

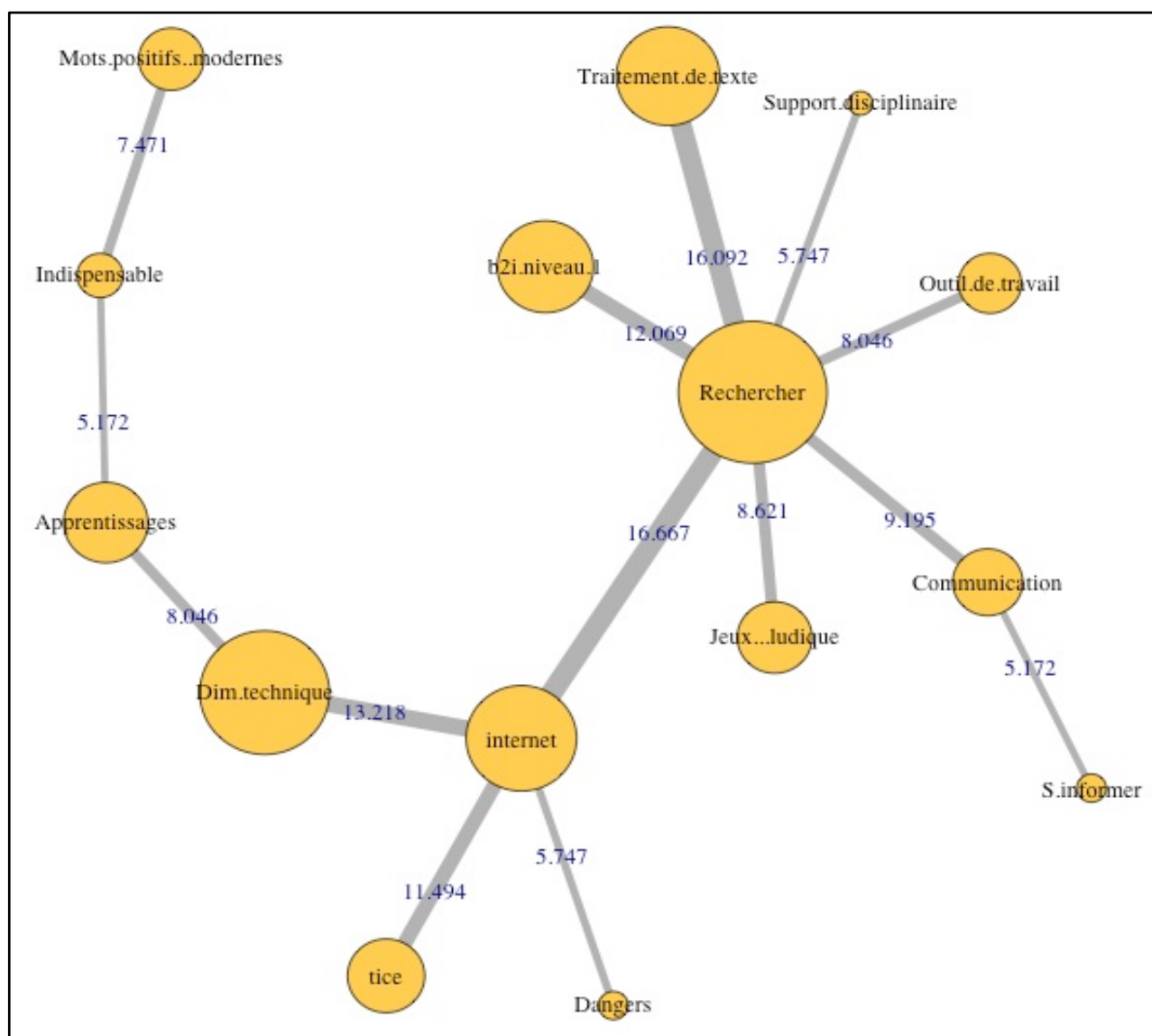


Figure 41 : Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre « Informatique à l'école élémentaire » pour le groupe en formation (N= 175). Arbre maximum en pourcentages de cooccurrence (seuil = 5 %).

Cet arbre maximum s'organise autour des catégories **rechercher** et **Internet**. Lié à l'item **rechercher**, nous trouvons les catégories d'**Internet**, de **B2i niveau 1**, de **traitement de texte**, de **support disciplinaire**, d'**outil de travail**, de **communication** et de **jeux / ludique**. Et puis, lié à la

¹⁶⁷ La taille minimum et maximum des cercles est fixée *a priori* et le rapport entre ces deux extrêmes n'est pas le rapport existant entre les effectifs des catégories. C'est donc une normalisation dans le rapport de taille des cercles qui a été ici préféré.

catégorie Internet, il y a les notions de **dimension technique**, de **TICE**, de **dangers** et de **rechercher**. Nous observons l'élaboration d'une chaîne en partance d'**Internet**, avec **dimension technique**, **apprentissage**, **indispensable** et que tout ceci est lié à la catégorie **mots positifs / modernes** (dans le graphe à seuil, cette dernière catégorie et **indispensable** se sont détachées du reste du graphe pour former un graphe, voir : Tome II, Annexe 12). Autrement dit, nous nous apercevons que les sujets évoquent principalement deux univers de réponses. Alors qu'ils œuvrent pour devenir PE, ils donnent spontanément des **éléments liés aux pratiques sur les TICE à l'école** et d'autres items qui renvoient davantage à un **discours institutionnalisé sur l'informatique à l'école**. Cette organisation des réponses confirme ce que nous avons déjà repéré dans l'analyse prototypique. Trouver toutes ces catégories dans cet arbre maximum vient alimenter le débat que nous avons décrit *supra*, dans le cadre du chapitre I, entre « informatique-objet-d'enseignement » et « informatique-outil-d'enseignement ». Bertrand (2005) indique, à ce sujet, que « depuis 1985, l'informatique à l'école primaire est passée du statut d'objet d'enseignement (en particulier par le biais de la programmation) à celui d'outil au service des disciplines, c'est-à-dire d'une approche disciplinaire à une approche transversale » (p. 159).

Avec l'instauration du B2i® école, l'informatique entre dans un processus de prescription et de certification, « avec une attestation formelle de compétence significative dans le domaine des TIC acquises en fin d'école primaire » (*Ibid.*, p. 159). D'ailleurs, une autre lecture peut être faite de cet arbre maximum. Les étudiants évoquent 3 des 5 compétences du B2i® école :

- la compétence n°3 « Produire, créer, modifier et exploiter un document à l'aide d'un logiciel de traitement de texte » avec la catégorie **traitement de texte** (exemple de mots qui s'y rattache : *traitement de texte, production d'écrits, word et écrire*)
- la compétence n°4 « Chercher, se documenter au moyen d'un produit multimédia (cédérom, dévédérom, site internet, base de données de la BCD ou du CDI) » avec la catégorie **rechercher** (exemple de mots : *recherches documentaires, outil pour recherches, recherches sur internet*)
- la compétence n°5 « Communiquer au moyen d'une messagerie électronique » avec la catégorie **communication** (exemple de mots : *communiquer, messagerie, mails et correspondance scolaire*).

Nous retrouvons indirectement les deux autres compétences du B2i® école. L'association d'**Internet** (exemple de mots : *internet, connexion internet, réseau*) à la catégorie **dangers** (exemple de mots : *sécurité, vigilance, dangereux, contrôle sur internet*), peut tout à fait renvoyer à la compétence n°2, « Adopter une attitude citoyenne face aux informations véhiculées par les outils informatiques ». Nous retrouvons aussi des traces de la compétence n°1, « Maîtriser les premières bases de la technologie informatique », avec la catégorie **dimension technique**.

15.1.2. Résultats au test de MEC (groupe en formation)

Nous avons décidé de ne fournir que les réponses « non » ou les taux de réfutation (en pourcentage) au test de MEC, mais l'ensemble des résultats obtenus à la question n°14 (tableaux des réponses et graphiques) figure dans l'annexe 13. Le trait noir, qui se trouve dans la figure ci-dessous, est là pour symboliser le seuil à 50% que nous avons retenu pour déterminer la centralité d'un élément.

Le graphique n°42 présente les réponses « non » des futurs PE au test de MEC, qui comporte 11 items, sur l'informatique dans le contexte d'évocation « vie pré-professionnelle ».

Dans la condition « vie pré-professionnelle » (ou « future vie professionnelle »), 6 items sont réfutés à plus de 50% par le groupe en formation (les intitulés des 6 items sont soulignés dans la figure). Les sujets se représentent l'informatique à l'école élémentaire comme une technologie pouvant leur permettre d'**utiliser des logiciels** (76%), de **communiquer** (58%), de réaliser de la **recherche documentaire** (57%), d'**écrire** (54%) (Lien avec l'activité et la catégorie **traitement de texte**), d'accéder à **Internet** (51%). En somme, ils perçoivent l'informatique au Primaire comme un **outil de travail** (76%) pour exercer le métier d'enseignant au quotidien.

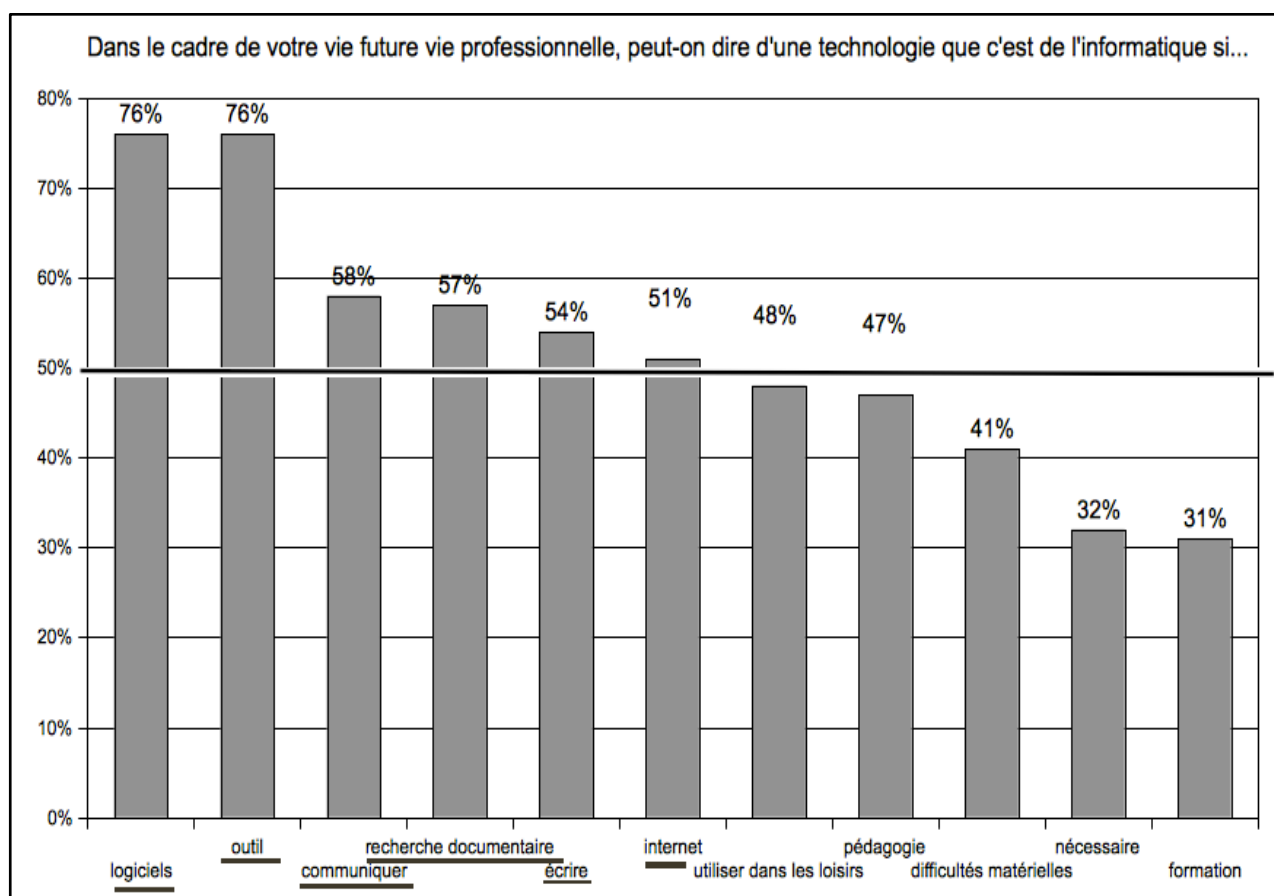


Figure 42 : Réponses « non » (en %) au test de mise en cause dans la condition « vie pré-professionnelle », à propos de l'informatique, pour le groupe en formation (N= 175).

En revanche, les items **formation** particulière (31%) **nécessaire** (32%) et **difficultés matérielles** (41%) ne font pas partis des éléments du noyau central. Après, nous « frôlons » le

seuil de 50% en disant que l'informatique ne permet de faire de la **pédagogie** (47%) et qu'elle ne peut pas s'**utiliser dans les loisirs** (48%). Parce que 47% et 48% sont proches du seuil de 50%, nous resterons vigilants en affirmant que ces deux derniers items sont absents du noyau central de la représentation que les personnes interrogées se font de l'informatique à l'école élémentaire.

SYNTHESE – INFORMATIQUE A L'ECOLE

Les futurs PE évoquent davantage, dans la zone du noyau, des réponses autour des dimensions **praxéologique** et **institutionnelle**. Ensuite, l'analyse de l'arbre maximum montre que les catégories **Internet** et **rechercher** organisent les réponses des sujets.

Enfin, les éléments centraux de la représentation pré-professionnelle de l'informatique sont : **logiciels, outil, communiquer, recherche documentaire, écrire et Internet**.

15.2. INFORMATIQUE DANS LA VIE PRIVEE

15.2.1. Résultats au test d'association libre (groupe en formation)

L'ensemble des données d'enquête (les mots et le contenu des 35 catégories) obtenues au test d'association libre « Informatique dans le cadre de la vie privée » figure dans le Tome II, Annexe 12.

15.2.1.1. Effectif des réponses – informatique dans la vie privée (groupe en formation)

Nous avons obtenu 825 termes (dont 291 hapax, ce qui représente 35.27% du corpus de mots) à la question n°36 d'évocation libre « Informatique dans le cadre de votre vie privée ».

Nous retrouvons, là aussi, **Internet** (36% des sujets ; 7,64% du corpus de mots) comme mot le plus produit par les futurs PE. Par conséquent, nous pouvons déjà affirmer qu'Internet est fortement associé, en termes d'effectifs, à l'objet de représentation « Informatique » (quel que soit le contexte d'évocation). Par la suite, les PE1 et PE2 interrogés pensent naturellement à deux dimensions praxéologiques de l'informatique. Il s'agit du mot **communication** (22,29% des sujets ; 4,72% du corpus de mots) et de l'expression **traitement de texte** (20,57% des sujets ; 4.36% du corpus de mots).

Lorsque nous comparons ces résultats avec les réponses des sujets sur quelles sont leurs pratiques les plus fréquentes en matière d'informatique (questions n°44 et n°46), nous retrouvons des correspondances. Une majorité d'entre eux déclarent utiliser l'ordinateur pour la **bureautique** (65,36% des sujets), et 42.32% des individus disent se servir d'Internet pour l'activité de **messagerie**. Nous confirmons ici le lien entre représentations et pratiques.

Nous avons classé les 825 réponses données par les étudiants dans 35 catégories. Ci-dessous, nous listons l'ensemble de ces catégories par ordre décroissant des effectifs. Le chiffre

entre parenthèses correspond au rapport effectif des mots / nombre de sujets. L'effectif des 11 premières rubriques (en italique) est supérieur à l'effectif moyen des catégories ($\bar{x} = 23,57$).

Liste des 35 catégories : *Communication* (73,71% des sujets) ♦ *Rechercher* (46,29%) ♦ *Internet* (38,86%) ♦ *Mots positifs et modernes* (32,57%) ♦ *Image et Vidéo* (30,86%) ♦ *Traitement de texte* (30,29%) ♦ *Jeux et ludique* (22,29%) ♦ *S'informer* (18,29%) ♦ *Musique* (16%) ♦ *Échanges en direct* (15,43%) ♦ *Ouverture* (13,71%) puis, il y a ensuite **Aide pour la classe** (12%) ♦ **Indispensable** (10,86%) ♦ **Acheter / louer** (10,29%) ♦ **Connaissance** (9,71%) ♦ **Dimension technique** (9,14%) ♦ **Dimension administrative** (8,57%) ♦ **Enseignement** (8,57%) ♦ **Difficile à utiliser** (8%) ♦ **Travail** (7,42%) ♦ **Plaisir** (6,85%) ♦ **Quotidien** (6,85%) ♦ **Outil de travail** (5,14%) ♦ **Non classé** (5,14%) ♦ **Dangers** (4,57%) ♦ **Stocker** (4%) ♦ **Mots négatifs** (3,42%) ♦ **Dimension financière** (2,85%) ♦ **Parent** (2,29%) ♦ **Temps positif** (2,29%) ♦ **Pas pour moi** (1,71%) ♦ **Temps négatif** (1,71%) ♦ **Manipuler** (0,57%) ♦ **Formations** (0,57%) ♦ **Etre aidé** (0,57%).

Nous allons maintenant étudier comment ces 35 catégories s'agencent et quels sont les univers de réponses que nous repérons grâce au même code de couleurs que nous avons utilisé auparavant pour délimiter les réponses des sujets sur l'informatique à l'école élémentaire. Nous avons rangé ces catégories dans 3 thématiques et par ordre alphabétique (sachant qu'il y a toujours la catégorie **non classé** qui ne se trouve dans aucune de ces thématiques) :

- Dimension praxéologique (14 catégories) : Acheter / louer ♦ Communication ♦ Difficile à utiliser ♦ Dimension administrative ♦ Dimension technique ♦ Échanges en direct ♦ Image / Vidéo ♦ Internet ♦ Jeux / Ludique ♦ Manipuler ♦ Musique ♦ Rechercher ♦ S'informer ♦ Traitement de texte
- Dimension professionnalisante (6 catégories, nous mêlons ici la posture d'étudiant et de futur enseignant des personnes interrogées) : Aide pour la classe ♦ Enseignement ♦ Etre aidé ♦ Formations ♦ Outil de travail¹⁶⁸ ♦ Travail
- Points de vue sur l'informatique (15 catégories) : Connaissance ♦ Dangers ♦ Dimension financière ♦ Indispensable ♦ Mots positifs et modernes ♦ Mots négatifs ♦ Ouverture ♦ Parent ♦ Pas pour moi ♦ Plaisir ♦ Quotidien ♦ Stocker ♦ Temps négatif ♦ Temps positif.

La 1^{re} thématique, axée sur la dimension praxéologique, réunit 14 catégories. Certaines d'entre elles sont communes entre les deux contextes d'évocation, mais nous serons amenés dans la partie suivante à en dire plus. Quoi qu'il en soit, nous retrouvons ici toute une série de pratiques que les étudiants évoquent spontanément quand nous leur avons demandé de produire quelques mots et expressions sur l'informatique pour eux. Ces catégories, rattachées aux pratiques,

¹⁶⁸ L'item **outil de travail** relève d'une pratique (lien avec la thématique n°1). Mais, nous préférons le classer dans la thématique n°2, car nous voulons mettre ici en évidence plutôt son lien avec la pratique professionnelle qu'avec la pratique en général.

rejoignent les réponses des sujets sur l'utilisation d'un ordinateur et d'Internet (voir les réponses produites aux questions n°43, 44, 45 et 46 : Tome II, Annexe 12).

Parmi ces activités, la catégorie **communication** est celle qui réunit le plus de mots et d'expressions (elle représente 73,71% des sujets et 15,64% du corpus de mots). Puis, les deux catégories qui regroupent le plus d'unités sémantiques sont l'activité de **recherche** d'information (46,29% des sujets ; 9,82% du corpus des mots) et **Internet** (38,86% des sujets ; 8,24% du corpus des mots). Mais, ils n'en oublient pas pour autant qu'utiliser un ordinateur peut les amener à devoir dépasser des difficultés (lien avec la catégorie **difficile à utiliser**).

La seconde thématique (6 catégories) n'a pas d'équivalent dans les regroupements de catégories que nous avons opéré pour le contexte d'évocation « Informatique à l'école élémentaire ». Elle aborde différents aspects professionnels (au sens large du terme) autour de l'informatique.

D'un côté, les personnes interrogées se projettent dans la posture de futurs enseignants, en donnant des termes que nous avons regroupés dans les catégories **enseignement** (8,57% des sujets ; 2,55% du corpus des mots) et **aide pour la classe** (12% des sujets ; 1,82% du corpus des mots). Les membres du groupe en formation ne dissocient pas les tâches qui relèvent des pratiques enseignantes et de leur vie privée lorsqu'il faut se représenter ce qu'est l'informatique pour eux (exemples de mots qui composent la catégorie **aide pour la classe** : *aide à la construction de cours, fiches de préparation, préparations scolaires, préparation de séquences par word* ; et la catégorie **enseignement** : *outil pour enseigner, support pour le travail enseignant, utilisation professionnelle, vie professionnelle*).

D'un autre côté, ce sont aussi des étudiants et ce public peut être amené à utiliser l'ordinateur pour travailler les cours prodigués à l'IUFM-au CFP mais aussi pour réviser les épreuves du CRPE. C'est dans ce contexte que nous comprenons la présence des catégories **travail** (7,43% des sujets ; 1,58% du corpus de mots) et **outil de travail** (5,14% des sujets ; 1,09% du corpus de mots). Ils ont donc fourni des unités sémantiques ayant trait au métier d'étudiant (exemples de mots pour la catégorie **outil de travail** : *outil, outil de travail, cours tapés à l'ordinateur pour l'iufm* ; et pour la catégorie **travail** : *travail, boulot, travail personnel*). Ces résultats alimentent la discussion que nous avons déjà entamée sur la porosité des frontières entre représentations sociales de l'informatique et représentation professionnelle du métier d'enseignant au Primaire (lien avec l'hypothèse de polyphasie cognitive). Quelque soit la posture dans laquelle les sujets peuvent se trouver (posture d'étudiant ou posture de futur enseignant), ils mentionnent spontanément le besoin de disposer de **formations**, la nécessité d'**être aidé** pour apprendre à utiliser efficacement un ordinateur.

La 3^e thématique (15 catégories) regroupe différents points de vue, tenus par les étudiants, sur l'informatique dans leur vie privée, mais aussi, pensons-nous, sur l'informatique dans la

société aujourd'hui. Elle est devenue de nos jours **indispensable** pour **stocker** tout type d'informations *via* des périphériques informatiques spécifiques et pour accéder à la **connaissance**, pour s'ouvrir sur le monde et sur les autres (catégorie **ouverture** ; exemple de termes : *loisirs, ouvert sur le monde extérieur, mutualisation et partage*). Mais, à côté de tout ceci, l'informatique implique aussi un certain coût (catégorie **dimension financière** ; exemple de mots : *cher, équipements chers, coût*). Elle engendre aussi, auprès des étudiants enquêtés, de la méfiance et de la distance (lien avec la catégorie **dangers** ; exemple de mots : *sécurité, virus, névrose, trop de virus et de spams, virtuel c'est dangereux*). Quels que soient ces points de vue (qui divergent), les étudiants ont aussi fourni différents noms et adjectifs pour qualifier leur rapport à l'informatique, qu'il s'agisse de visions plutôt positives (catégories : **mots positifs et modernes, plaisir et temps positif**) ou plutôt négatives (catégories : **mots négatifs, pas pour moi et temps négatif**).

Nous avons, dans cette thématique, les catégories **parent** et **quotidien**. Elles attirent notre attention, car elles dépeignent une autre facette de l'informatique. Avec la catégorie **quotidien** (6,86% des sujets et 1,45% du corpus de mots), les étudiants « mettent en mots » la place que l'informatique occupe dans leur vie personnelle¹⁶⁹. Avec la catégorie **parent** (2,29% des sujets ; rubrique composée de ces 4 éléments : *liens familiaux, conflits dans le couple et la famille, jeux pour mes enfants, jeux pour mes enfants*), qu'il faut distinguer de l'aspect « parents d'élève », nous sommes en présence de la facette de pères ou mères de famille... Cet espace de liberté laissé aux sujets pour donner des mots sur l'objet « informatique » dans la vie privée est l'occasion pour eux d'exprimer le « tissage » de liens autour de l'ordinateur dans leur sphère familiale.

15.2.1.2. Analyse prototypique - informatique dans la vie privée (groupe en formation)

Nous avons réutilisé le même code de couleurs pour repérer dans le tableau ci-après ce qui est fréquemment évoqué et important (ou rarement évoqué et secondaire) par les sujets et pour caractériser ce qu'est l'informatique dans le cadre de leur vie privée. Les calculs du rang moyen des 35 catégories se trouvent dans le tome II, annexe 12.

Nous avons ici une lecture plus « épurée » des résultats, car l'emplacement des catégories dans la « zone du noyau » est moins éparpillé ici que dans l'analyse prototypique sur l'informatique à l'école élémentaire (cf. Figure n°43, page suivante).

¹⁶⁹ Voici deux exemples de justification, fournis par des étudiants, pour avoir choisi le mot « quotidien » afin de qualifier ce qu'est l'informatique dans le cadre de la vie privée (réponse à la question n°37) :

- « Dans notre société, le **quotidien** fait que l'on utilise tous les jours l'ordinateur (traitement de texte, email, recherche d'informations). De plus, internet permet de faciliter l'accès à de nombreuses activités (bibliothèque, librairie en ligne) » [Questionnaire Étudiant n°4]
- « Cela me permet d'accéder à certains services, ce qui me facilite la vie au **quotidien** (mails, gestion de comptes bancaires, recherche d'informations...) » [Questionnaire Étudiant n°133].

825 termes classés dans 35 catégories	RANG MOYEN < 3.11	RANG MOYEN ≥ 3.11
EFFECTIF ≥ 23.57	<u>Case 1 – Zone du noyau</u> • Échanges en direct (3,11 / 27) • Mots positifs, modernes (3,05 / 57) • Traitement de texte (2,85 / 53) • Rechercher (2,40 / 81) • Communication (2,30 / 129) • Internet (2,10 / 68)	<u>Case 2 – 1^{re} périphérie</u> • Jeux / ludique (4 / 39) • Musique (3,86 / 28) • Image / Vidéo (3,81 / 54) • Ouverture (3,50 / 24) • S'informer (3,22 / 32)
EFFECTIF < 23.57	<u>Case 3 – Éléments contrastés</u> • Quotidien (3,08 / 12) • Temps négatif (3 / 3) • Manipuler (3 / 1) • Connaissance (2,88 / 17) • Enseignement (2,87 / 15) • Temps positif (2,75 / 4) • Travail (2,69 / 13) • Indispensable (2,58 / 19) • Plaisir (2,50 / 12) • Parent (2,50 / 4) • Outil de travail (2,44 / 9) • Aide pour la classe (2,43 / 21) • Stocker (2,29 / 7) • Pas pour moi (2 / 3)	<u>Case 4 – 2^e périphérie</u> • Formations (5 / 1) • Dimension administrative (4,07 / 15) • Etre aidé (4 / 1) • Dangers (3,88 / 8) • Dimension technique (3,69 / 6) • Acheter / louer (3,67 / 18) • Mots négatifs (3,67 / 6) • Difficile à utiliser (3,50 / 14) • Non classé (3,22 / 9) • Dimension financière (3,20 / 5)

Figure 43 : La représentation sociale de l'informatique (dans le cadre de la vie privée) pour le groupe en formation (N=175) : analyse prototypique sur les réponses à la question d'association libre (rang d'importance x fréquence d'apparition).

Effectivement, nous repérons dans le cadre de la vie privée, que la « zone du noyau » est essentiellement composée d'items autour de la dimension communicationnelle (les catégories **communication**, **Internet**, **échanges en direct** et **recherche** d'informations représentent 36,97% du corpus de mots), mis à part l'aspect **traitement de texte** (6,42% du corpus de mots). À côté de ces activités produites grâce à un ordinateur connecté ou pas à Internet, les étudiants conçoivent beaucoup de **mots** (et d'adjectifs) **positifs et modernes** sur l'informatique (exemple d'unités sémantiques qui composent cette catégorie : *intéressant, utile, rapide, modernité, riche, facilités d'utilisation, enthousiasmant, praticité*).

L'ensemble de ces évocations hiérarchisées représente 50,30% des 843 termes et laisse penser que les étudiants ont un rapport plutôt positif avec l'informatique, qu'ils pensent prioritairement l'informatique comme un outil pour communiquer avec des proches (nous retrouverons ce résultat à travers d'autres analyses). Nous notons l'absence, dans la zone du noyau, d'éléments liés à la pratique professionnelle de l'informatique (qui apparaissent uniquement dans les cases 3 et 4).

Le contenu de la 1^{re} périphérie est un prolongement sur ce que nous venons de décrire pour la « zone du noyau », car nous y trouvons une liste d'autres activités pratiquées avec un ordinateur (voir : **catégories mises en rouge dans la case 2**) et un point de vue plutôt positif (ouverture sur le monde, ouverture sur autrui) avec la catégorie **ouverture**. C'est dans la case des « éléments contrastés » et dans la 2^e périphérie que nous avons plus de précisions, d'informations et de regards portés sur l'informatique (voir : **catégories mises en vert dans la case 3**).

C'est également dans la case 3 que nous retrouvons la présence de 4 catégories sur les 6 qui composent la dimension professionnalisante de l'informatique (voir : **catégories mises en bleu dans la case 3** ; liens avec la porosité des éléments et avec la polyphasie cognitive). Le regroupement de ces rubriques constitue un indice des processus de professionnalisation à l'œuvre chez ces futurs PE, mais aussi chez ces étudiants qui **travaillent** soit pour réussir le CRPE (ceci concerne les PE1), soit pour s'approprier les cours prodigués par leurs centres de formation et pour préparer le contenu des séances de classe (lien avec stages d'observation, stages à responsabilité ; ceci concerne les PE2). Nous refaisons la même remarque que précédemment à propos de la zone contrastée (voir dans ce tome, p. 156, la citation d'Abric (2003d), p. 64) en faisant l'hypothèse qu'un sous-groupe de l'échantillon interrogé est incapable de / ou a plus de mal à distinguer ce qu'ils pensent de l'informatique dans la vie privée de ce qu'ils évoquent dans la vie professionnelle.

15.2.1.3. Analyse de similitude – informatique dans la vie privée (groupe en formation)

La figure n°44 (page suivante) donne l'arbre maximum de l'association libre « Informatique dans la vie privée ». Seuls les liens d'une force équivalente à au moins 5% ont été conservés et c'est le cas pour 18 d'entre eux.

Cet arbre maximum est sans conteste structuré autour d'une seule catégorie. Il s'agit de la rubrique **communication** (15,64% du corpus de mots ; exemple de mots et d'expressions qui s'y raccorde : *permet de rester en contact, emails, communication, échange (mails) et messagerie*). Cette situation ne s'est pas présentée dans la condition « à l'école élémentaire », étant donné que l'arbre maximum s'organise autour de deux autres catégories (**rechercher** et **Internet**).

Quoi qu'il en soit, cette configuration des items autour de la dimension communicationnelle a déjà été trouvée dans d'autres études sur la représentation sociale d'Internet, un objet approchant du nôtre (Ratinaud, 2003a, 2005 ; Sales-Wuillemin & Morlot, 2006 ; Sales, 2005). « En 2003, Internet renvoie à une pratique, il s'agit de *communication*. [...] [cette représentation] inclut les pratiques nouvelles en matière de communication (e-mail, discussions, forums, tchat, MSN) » (Sales-Wuillemin & Morlot, 2006, p. 16).

Nous constatons que l'item **communication** est donc relié aux trois thématiques dégagées. Il est en premier associé aux pratiques sociales, à ce que les étudiants font avec un ordinateur

(catégories : acheter / louer, dimension administrative, dimension technique, échanges en direct (chat), image / vidéo, Internet, jeux / ludique, musique, rechercher, s'informer et traitement de texte). La notion de communication est aussi rattachée à la dimension professionnalisante de l'informatique avec les catégories enseignement, aide pour la classe et travail. Enfin, elle renvoie aux points de vue sur l'informatique avec connaissance, mots positifs / modernes et ouverture.

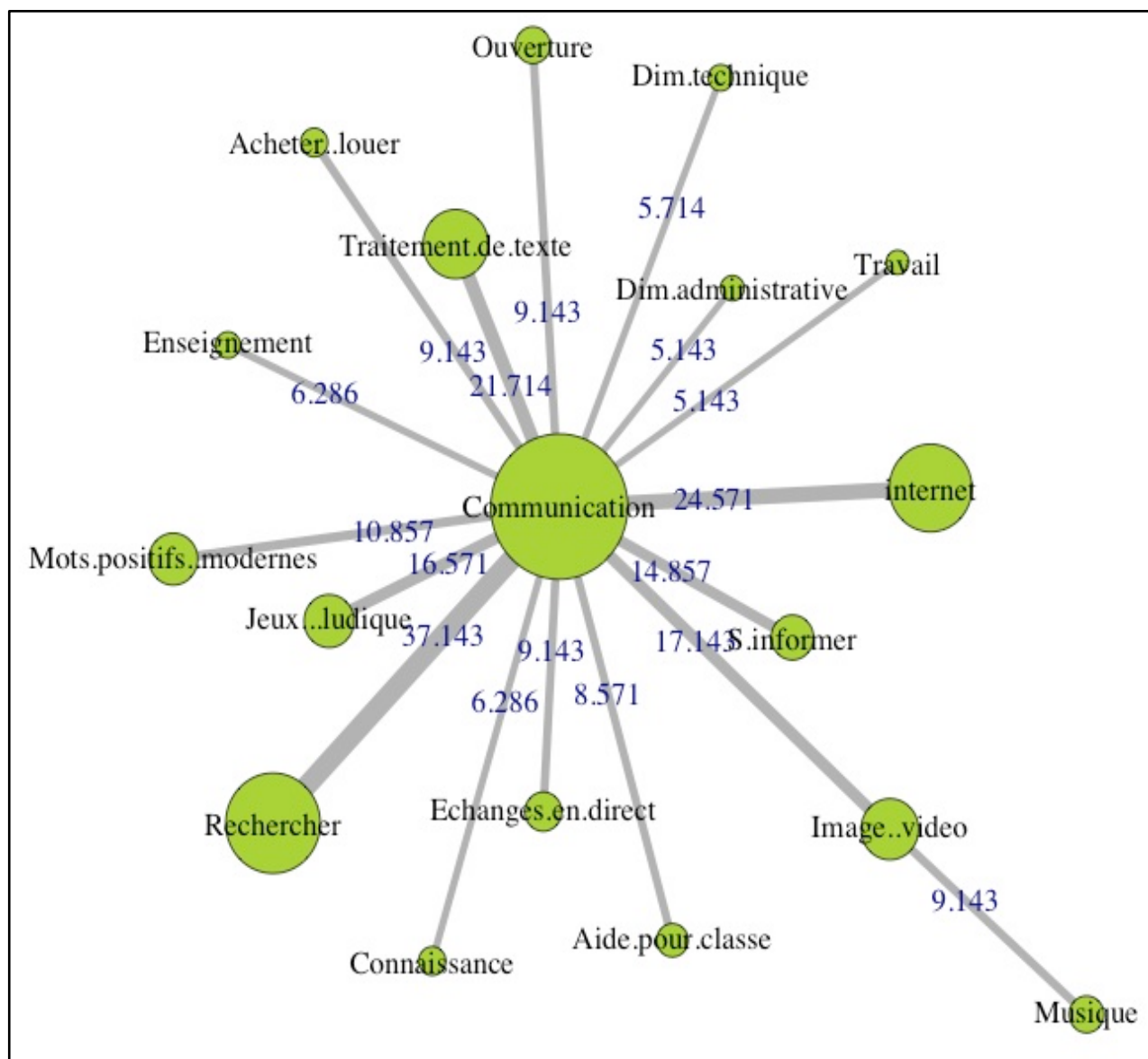


Figure 44 : Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre « Informatique dans le cadre de votre vie privée » pour le groupe en formation (N= 175). Arbre maximum en pourcentages de cooccurrence (seuil = 5 %).

Vu l'importance de l'aspect communicationnel dans la représentation sociale de l'informatique, nous avons trouvé pertinent d'illustrer le contenu de cette catégorie à partir des réponses produites à la question semi-ouverte n°37.

Les cinq extraits de discours (situés page suivante) témoignent de l'intérêt porté par les membres du groupe à l'emploi du courriel pour rester en contact avec des proches, échanger avec des collègues de promotion, *etc.* sans les déranger, car ils peuvent lire leurs mails et y répondre quand et d'où ils le souhaitent.

1. « **Mails**, c'est parce que c'est la nouvelle façon de communiquer aujourd'hui ». [Questionnaire Étudiant n°6]
2. « L'informatique est un **moyen de communication** facile, rapide, parfois ludique et peu onéreux ». [Questionnaire Étudiant n°51]
3. « Les **mails** permettent de se tenir informé, de garder un contact avec son entourage social sans tout au fois risquer de déranger son destinataire. On lit et fait des mails à toute heure de la journée ! ». [Questionnaire Étudiant n°116]
4. « C'est un **outil de communication** au même titre que le téléphone portable. C'est aussi très utile pour envoyer des documents pour mon travail ». [Questionnaire Étudiant n°139]
5. « Je me sers beaucoup de l'informatique pour **communiquer** avec mes proches, mes collègues de travail (échange de documents) et pour aller sur des forums d'enseignants ». [Questionnaire Étudiant n°145]

Figure 45 : Cinq futurs professeurs des écoles expliquent pourquoi l'emploi du courriel est important pour eux (réponse à la question n°37 – questionnaire « Étudiant »).

Pour compléter cette analyse de la représentation sociale de l'informatique, nous apportons un éclairage complémentaire en présentant son graphe à seuil (cf. Figure n°46).

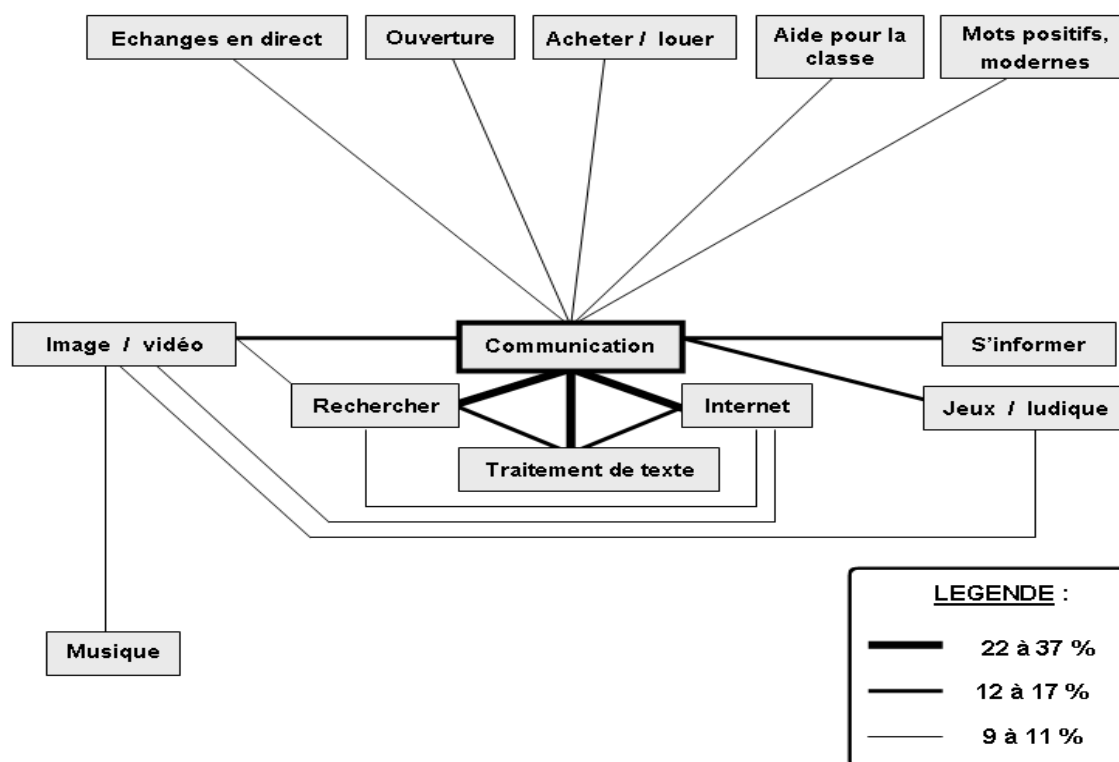


Figure 46 : Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre « Informatique dans le cadre de votre vie privée » pour le groupe en formation (N= 175). Graphe à seuil en pourcentages de cooccurrence (seuil = 9 %).

L'apport principal de ce graphe schématisé est de visualiser les relations de similitude entre les catégories **communication**, **rechercher**, **traitement de texte** et **Internet** (aux seuils entre 12% et 37%) qui n'apparaissent pas dans l'arbre maximum parce que ce sont des cycles. Il y a également un lien entre la catégorie **rechercher** et **Internet** au seuil entre 9 et 11%. Nous avons déjà repéré l'importance de ces 4 catégories grâce à l'analyse prototypique de cette représentation et à leur présence dans sa « zone du noyau » (voir : Figure n°43, p. 200).

15.2.3. Résultats au test de MEC « vie privée » (groupe en formation)

Le graphique n°47 donne les réponses « non » des PE1 et PE2 au test de MEC (question n°54), où nous avons voulu tester la centralité de 10 items (détails dans l'Annexe 13).

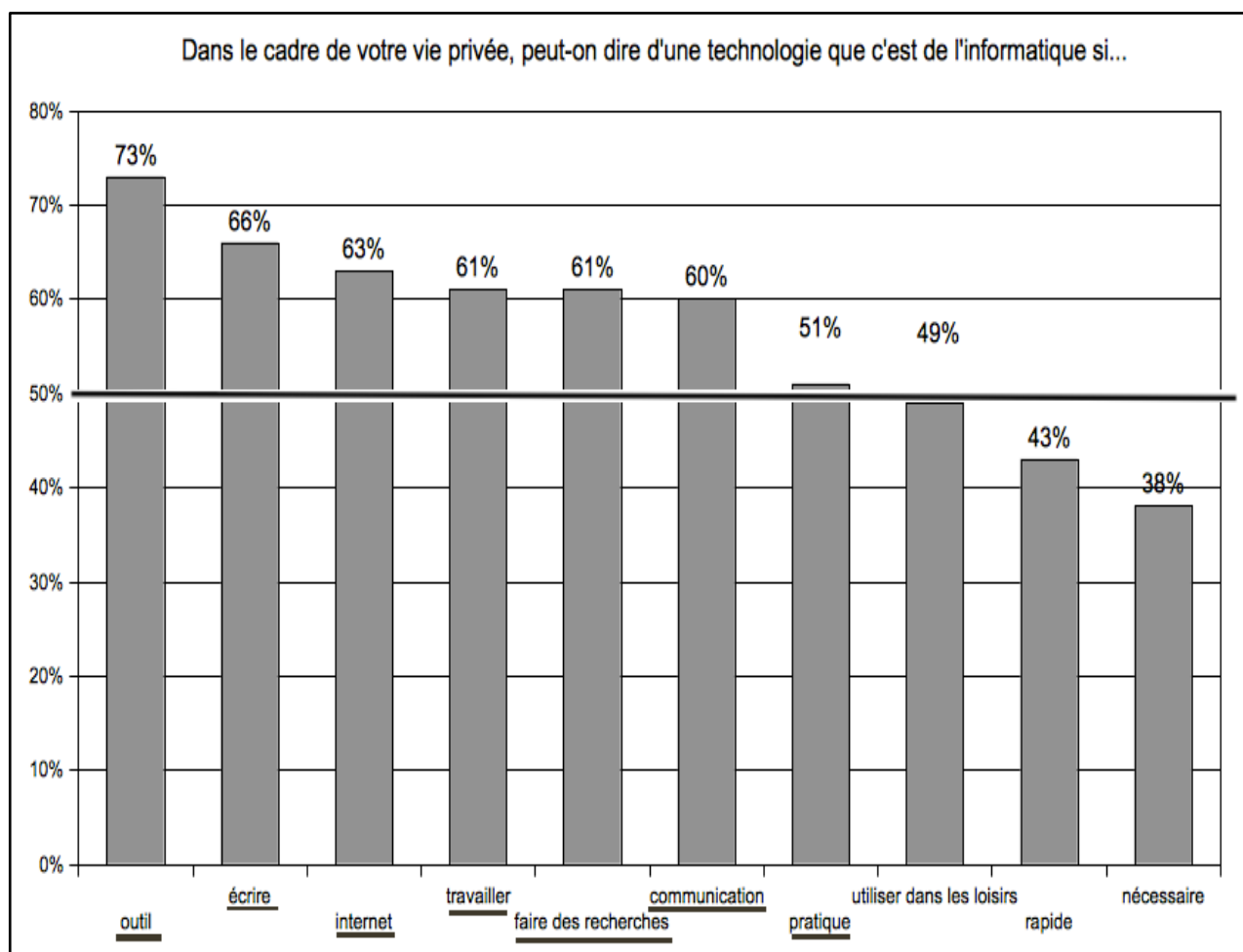


Figure 47 : Réponses « non » (en %) au test de mise en cause dans la condition « vie privée », à propos de l'informatique, pour le groupe en formation (N= 175).

Parmi ces 10 items, il y en a 4 qui sont spécifiques à la condition « vie privée ». Nous rattachons les items **pratique**, **rapide** et **nécessaire** aux catégories **mots positifs / modernes** et **indispensable** et puis, **travailler** dans la catégorie **travail**. Et, il y a 6 autres items qui sont communs aux deux contextes d'évocation : **outil**, **écrire**, **Internet**, **faire des recherches**, **communication** et **utiliser dans les loisirs**. Nous avons choisi de générer cette situation afin de tenir compte des éléments, présents dans la zone du noyau de la représentation sociale de l'informatique, issu d'une précédente recherche (Netto, 2005).

Parmi les 7 items perçus comme non négociables dans la représentation sociale que les sujets se font de l'informatique, il y en a 5 qui sont communs entre les deux contextes d'évocation. Il s'agit des items suivants : **outil** (73%), **écrire** (66%), **Internet** (63%), **faire des recherches** (61%) et **communication** (60%). Ce sont des items centraux dans les deux représentations de l'informatique. Parmi ces items centraux, nous notifions que l'aspect **communicationnel** a déjà été repéré comme élément central par Ratinaud (2003a, pp. 237-238) dans les deux mêmes

conditions (« dans le cadre de votre vie personnelle » et « dans le cadre de votre vie professionnelle »). Parmi les deux autres éléments centraux dans la représentation sociale de l'informatique, il y a aussi la présence de l'item **pratique** (51%) et de l'item **travailler**¹⁷⁰ (61%). Les 175 étudiants considèrent donc ces éléments comme non négociables.

En revanche, les items **rapide** et **nécessaire** ne semblent pas faire partie du noyau central de la représentation. Ce sont deux éléments périphériques dans cette représentation de l'informatique.

SYNTHESE – INFORMATIQUE DANS LA VIE PRIVEE

Les membres du groupe en formation évoquent plus les 5 catégories suivantes : **échanges en direct**, **mots positifs / modernes**, **traitement de texte**, **rechercher**, **communication** et **Internet**. Mais, c'est surtout la catégorie **communication** qui regroupe un nombre important de termes et qui organise les réponses des sujets. Bien que l'évocation relève de la vie privée, nous notons l'apparition d'éléments ayant trait à l'informatique à l'École (catégories **enseignement**, **travail**, **outil de travail** et **aide pour la classe** dans la zone des éléments contrastés).

Le test de MEC permet d'identifier 7 items centraux au seuil de 50% : **outil**, **écrire**, **Internet**, **travailler**, **faire des recherches**, **communication** et **pratique**.

15.3. COMPARAISON DES DEUX CONTEXTES D'EVOCATION

Dans le cadre de cette troisième partie, nous allons distinguer les résultats en fonction du contexte d'évocation sur l'informatique. Pour ce faire, nous allons œuvrer sur plusieurs plans :

- 1^{er} niveau : la dimension des pratiques, car nous avons vu l'importance accordée à la dimension praxéologique par les sujets que nous lierons avec les catégories et les mots les plus fréquents dans les deux contextes d'évocation,
- 2^e niveau : les catégories qui sont spécifiques à l'un des deux contextes d'évocation,
- 3^e et dernier niveau : même information auprès des réponses aux tests de MEC.

15.3.1. Comparaison des pratiques et des associations libres entre les deux contextes (groupe en formation)

Lorsque nous avons été amenée à lister les mots les plus fréquents entre les deux contextes, nous avons toujours retrouvé en première position le terme **Internet** (5,33% du corpus de mots et 25,71% des sujets dans la condition « vie pré-professionnelle » ; 7,64% du corpus de mots et 36% des sujets dans la condition « vie privée »). Cet élément est également présent dans les deux

¹⁷⁰ L'item « **travailler** » se rapproche, dans notre manière de le concevoir, de l'item « outil » et de deux catégories issues du test d'association libre, dans la condition « vie privée », **outil de travail** et **travail**.

analyses de similitudes. Par ailleurs, les résultats du test de MEC montrent que cette notion est centrale dans les deux conditions. En revanche, sur les mots les plus évoqués par les étudiants, il s'agit du seul item commun. Après, ces personnes citent davantage dans la vie pré-professionnelle les mots empreints d'aspects institutionnels **B2i** et **TICE**. Dans la vie privée, ils donnent davantage les unités sémantiques **communication** et **traitement de texte**.

Lorsque nous regardons les catégories qui sont supérieures, en termes d'effectifs, aux effectifs moyens des catégories pour chaque contexte d'évocation, nous remarquons que 6 d'entre elles sont identiques aux deux conditions (voir : Figure n°48, les catégories mises en vert).

Informatique à l'école élémentaire		Informatique dans la vie privée	
Catégorie	Pourc.	Catégorie	Pourc.
Dimension technique	42,29%*	Communication	73,71%*
Rechercher	38,86%	Rechercher	46,29%
Internet	29,71%	Internet	38,86%
Traitement de texte	28%	Mots positifs, modernes	32,57%
B2i niveau 1	26,86%	Image / Vidéo	30,86%
Mots positifs, modernes	25,14%	Traitement de texte	30,29%
Apprentissages	23,43%	Jeux / Ludique	22,29%
Jeux / Ludique	22,86%	S'informer	18,29%
TICE	21,71%	Musique	16%
Communication	20,57%	Échanges en direct	15,43%
Outil de travail	18,29%	Ouverture	13,71%
Indispensable	17,71%	*Les résultats mentionnés ici se réfèrent aux pourcentages des sujets interrogés	
Difficultés matérielles	16%		
Difficile à utiliser	13,71%		

Figure 48 : Liste des catégories les plus importantes, par ordre décroissant de fréquence (en %), sur l'objet de représentation « Informatique » chez les futurs PE (N=175).

Les catégories communes aux deux contextes sont : **communication**, **Internet**, **jeux / ludique**, **mots positifs / modernes**, **rechercher** et **traitement de texte**. Il est intéressant de notifier que la catégorie **communication** est première dans la condition « vie privée » alors qu'elle n'apparaît qu'en 10^e position dans la condition « à l'école élémentaire ». L'importance de la dimension **communicationnelle** est également confirmée par la disposition des catégories dans l'analyse prototypique, dans l'analyse de similitude de la représentation sociale de l'informatique et par les réponses des sujets sur les pratiques d'Internet.

Une autre constatation est à faire pour la catégorie **rechercher**. Elle est citée avec autant d'importance dans les deux conditions et elle se trouve en seconde position dans les deux contextes. En termes de pratiques, l'élément de **recherche documentaire** ou de **recherche d'informations** constitue la pratique la plus fréquente sur Internet quelque soit le contexte

d'évocation (réponses aux questions n°8 et n°46). L'item **rechercher** est par conséquent commun entre les deux représentations de l'informatique.

Si nous regardons maintenant que les 7 premiers items de chaque contexte d'évocation, il y en a 3 qui sont spécifiques au champ professionnel (catégories **dimension technique**, **B2i niveau 1** et **apprentissages**) alors qu'il n'y en a qu'un seul dans le champ social de l'informatique (catégorie **image / vidéo**). Les catégories spécifiques sont en violet dans le tableau n°48. Nous interprétons la présence plus importante de catégories propres à l'école élémentaire par la figure d'enseignant-expert que les étudiants sont en train de s'approprier sur les TICE au Primaire (liens avec la figure n°17 de Piasser & Bataille (2011) et avec la définition de la professionnalité, d'Aballéa (1992) : voir dans ce tome, p. 101 et pour la citation, p. 115).

15.3.2. Comparaison des réponses aux tests d'association libre (groupe en formation)

Parmi les 23 catégories communes entre les deux contextes d'évocation (vie privée – préprofessionnelle¹⁷¹), nous présentons dans le graphique ci-dessous uniquement les 12 catégories dont les différences d'apparition sont significatives (Khi-deux de McNemar). Nous réutilisons le code de couleurs pour les nommer. L'ensemble des résultats figure dans l'annexe 14.

Les membres du groupe en formation ont significativement plus évoqué 4 catégories pour définir ce qu'est l'informatique dans la condition « vie pré-professionnelle » :

- ✎ **Dimension technique** ($\chi^2 = 33,96$; ddl=1 ; $p < .0001$),
- ✎ **Outil de travail** ($\chi^2 = 14,66$; ddl=1 ; $p < .0001$),
- ✎ **Dangers** ($\chi^2 = 6,05$; ddl=1 ; $p = .007$),
- ✎ **Difficile à utiliser** ($\chi^2 = 3,36$; ddl=1 ; $p = .038$).

Dans la condition « vie privée », ces mêmes individus ont significativement plus évoqué 8 autres catégories :

- ✎ **Communication** ($\chi^2 = 67,91$; ddl=1 ; $p < .0001$),
- ✎ **Image / vidéo** ($\chi^2 = 30,62$; ddl=1 ; $p < .001$),
- ✎ **Aide pour la classe** ($\chi^2 = 18,05$; ddl=1 ; $p < .001$),
- ✎ **Internet** ($\chi^2 = 4$; ddl=1 ; $p = .045$),
- ✎ **S'informer** ($\chi^2 = 4,33$; ddl=1 ; $p = .037$),
- ✎ **Ouverture** ($\chi^2 = 4,64$; ddl=1 ; $p = .019$),
- ✎ **Connaissance** ($\chi^2 = 6,85$; ddl=1 ; $p = .004$)

¹⁷¹ Pour connaître le sens de la relation qui unit une à une les catégories communes aux deux contextes d'évocation, nous avons choisi de faire « vie privée » - « vie préprofessionnelle » entre les termes (en pourcentage) qui composent chaque catégorie. Étant donné le sens de cette soustraction, il est normal de trouver à gauche du graphique les items qui sont plus évoqués par les étudiants dans la condition « vie pré-professionnelle » et d'avoir des valeurs négatives.

↘ Formations ($\chi^2 = 3,12$; ddl=1 ; $p = .04$).

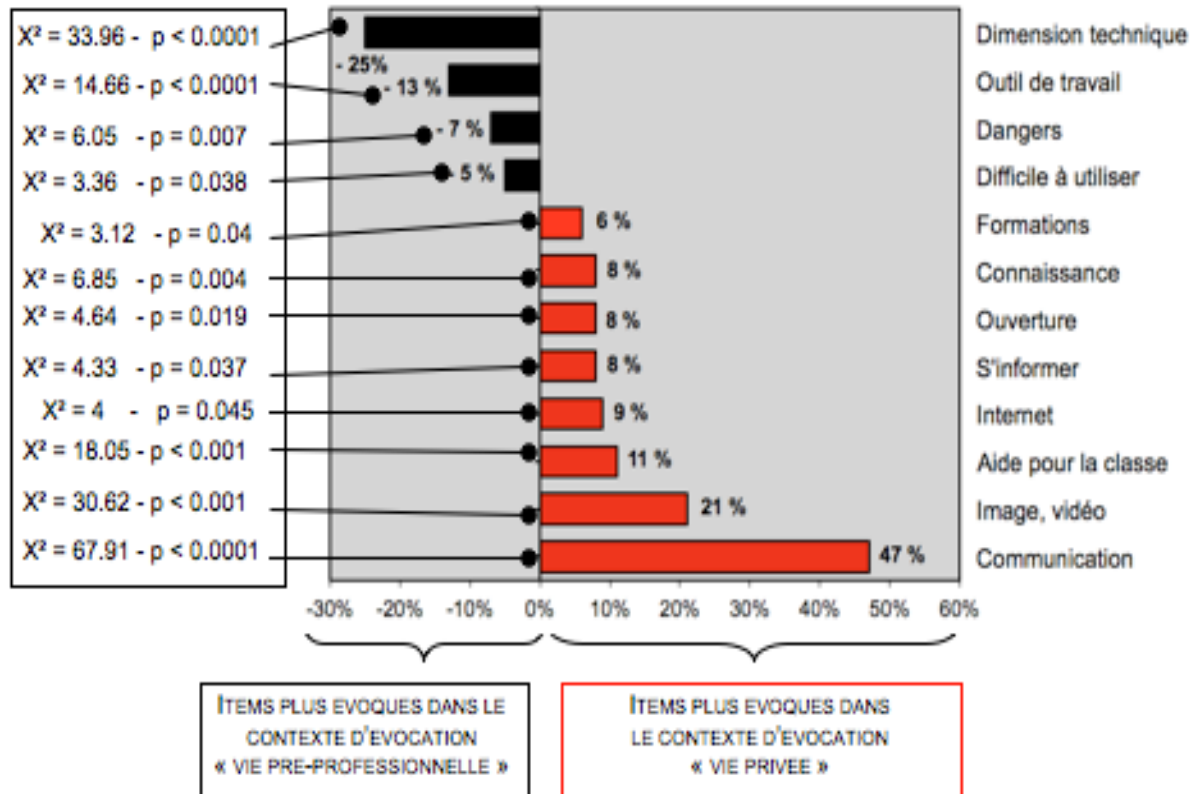


Figure 49 : Différence (en %) du taux d'apparition des items à la question d'association libre vie privée - vie préprofessionnelle, à propos de l'informatique, pour le groupe en formation (N= 175).

Nous observons que les items **rechercher** et **traitement de texte** ne sont pas plus significativement évoqués dans le contexte professionnel, mais que les catégories **dimension technique**, **outil de travail**, **dangers** et **difficile à utiliser** le sont.

Parmi ces 4 items, **outil de travail** est central à 76% dans la condition « vie préprofessionnelle » (voir la figure n°42, p. 195). Pour les 3 autres items que nous n'avons pas testés dans le cadre de la MEC, voici les hypothèses que nous établissons quant à leur centralité. Tenant compte des résultats obtenus à l'analyse prototypique, à l'analyse de similitude et auprès des enseignants, nous faisons l'hypothèse que l'item **dimension technique** est central. En revanche, pour **difficile à utiliser**, nous postulons que cet item est périphérique, car la notion de **difficultés matérielles** n'est pas centrale (voir dans ce tome, p. 195). Enfin, les résultats obtenus par Ratinaud (2003a) montrent que **danger** est un élément fréquent dans la représentation professionnelle de l'informatique chez des enseignants du Secondaire, mais qu'il n'est pas central.

Dans le cadre de leur vie privée, les sujets associent davantage l'informatique avec la **dimension communicationnelle**, avec tout ce qu'**Internet** peut procurer lorsqu'ils s'en servent (**l'ouverture** sur le monde et sur les autres, l'accès à la **connaissance**) et avec tout ce qu'un ordinateur peut leur permettre de concevoir (la retouche d'**images et de vidéos**, l'accès à l'information **s'informer** et à **Internet**). La présence de la catégorie **aide pour la classe** est un autre résultat qui montre toute l'importance que ces futurs PE accordent à l'usage de l'ordinateur pour

leur future vie professionnelle. Alors que la consigne est de fournir spontanément des termes sur l'expression inductrice « informatique dans la vie privée », les réponses qui sont données par les PE1 et PE2 mêlent vie privée et future vie professionnelle. L'ordinateur est pour eux une aide et un outil de travail contemporain pour préparer les séquences de classe. À titre d'illustration, voici ce que deux futurs PE donnent comme explications pour justifier l'usage de l'informatique, à leur domicile, dans le cadre du métier d'enseignant (réponses à la question n°37) :

- 1 – Justification pour la réponse « *mise en forme, préparation de supports de cours* » : « L'informatique constitue pour moi un outil indispensable en tant que future enseignante pour **préparer mes cours** (rédaction de fiches de préparation, programmation, documents pour les élèves). J'espère pouvoir à terme utiliser également le support informatique dans ma classe (vidéoprojecteur pour un travail dynamique en grand format) ». [Questionnaire Étudiant n°129]
- 2 – Justification pour la réponse « *préparation des contenus didactiques* » : « La **préparation** de contenus didactiques est importante car cela me permet d'avoir des fiches de préparation claires, précises pour ma pratique en classe et dont je pourrai me resservir plus tard. C'est plus facile tout ça, par ordinateur, c'est plus moderne en somme que si elles étaient manuscrites ». [Questionnaire Étudiant n°154]

15.3.3. Comparaison des réponses aux tests de MEC (groupe en formation)

Le graphique n°50 présente l'étude des différences entre les contextes « vie pré-professionnelle » et « vie privée ». Une description de cette figure se trouve à la page suivante.

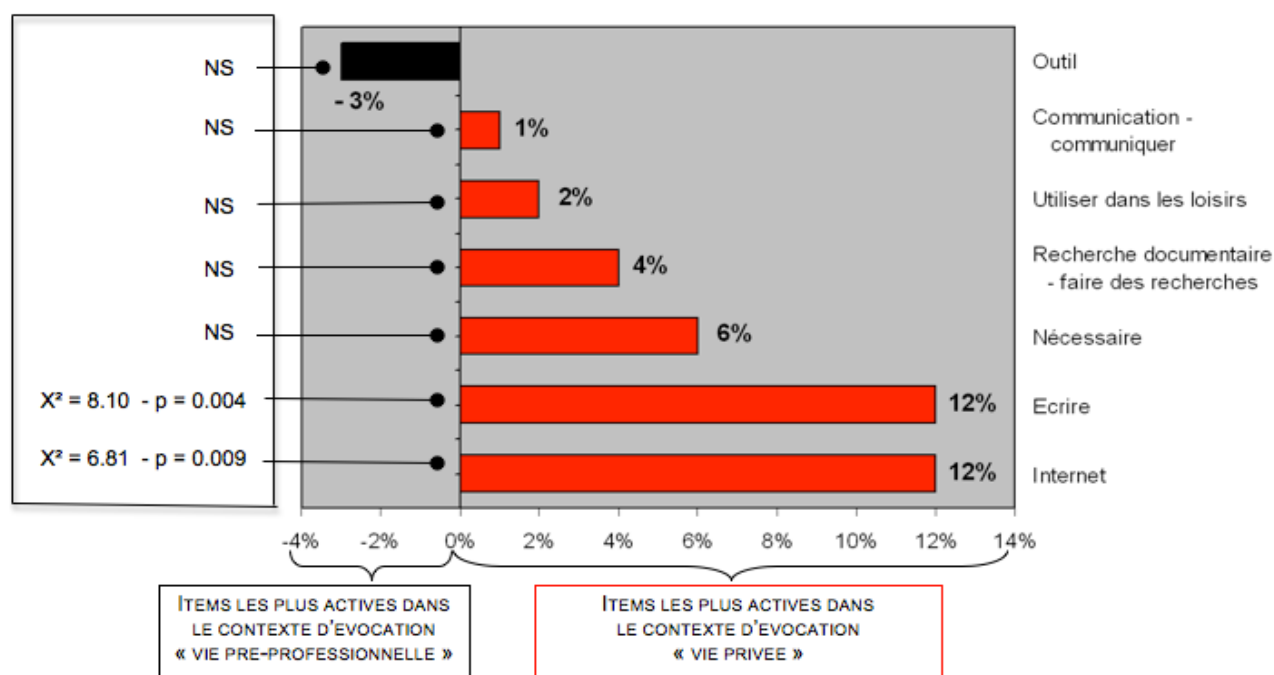


Figure 50 : Différence de réfutation (en %) des items de mise en cause vie privée - vie préprofessionnelle, à propos de l'informatique, pour le groupe en formation (N= 175).

Pour construire ce graphique, nous nous sommes servie uniquement des réponses « non » (en %) des 6 items communs aux deux conditions. L'ensemble des résultats aux tests de la MEC est dans le Tome II, Annexe 14. La différence entre ces réponses a été calculée dans le sens « vie privée – vie préprofessionnelle¹⁷¹ ». L'écart de ces différences a été mesuré par le calcul du Khi-deux de McNemar.

Dans la condition « vie pré-professionnelle », les membres du groupe en formation n'ont activé significativement aucun item, même si nous notons la présence de l'aspect **outil** (de travail).

Dans la condition « vie privée », les items **écrire** ($X^2 = 8,10$; ddl=1 ; $p = .004$) et **Internet** ($X^2 = 6,81$; ddl=1 ; $p = .009$) ont par contre été significativement plus activés par les sujets. Nous rappelons que ces deux items sont des éléments centraux des représentations sociale et professionnelle de l'informatique, mais au vu de ces résultats, qu'ils semblent prendre plus d'importance dans la condition « vie privée ».

SYNTHESE GENERALE SUR L'INFORMATIQUE – GROUPE DES FUTURS PE

Dans la condition « vie pré-professionnelle », les 175 futurs PE évoquent davantage, dans la zone du noyau de la représentation, des réponses autour des **dimensions praxéologique et institutionnelle**, sachant que les catégories **Internet** et **rechercher** organisent davantage les réponses des sujets. Les 6 éléments centraux de cette représentation sont : **logiciels, outil, communiquer, recherche documentaire, écrire et Internet**.

Dans la condition « vie privée », les membres du groupe en formation pensent spontanément aux catégories suivantes : **communication, rechercher, traitement de texte, Internet et mots positifs / modernes**. Mais, c'est la catégorie **communication** qui regroupe un nombre très important de termes et qui organise les réponses des sujets. Bien que cette évocation relève de la vie privée, nous pointons l'apparition de quelques éléments en lien avec les TICE à l'École et avec la posture d'étudiant (catégories **enseignement, travail, outil de travail et aide pour la classe** dans la zone des éléments contrastés). Le test de MEC permet d'identifier 7 items centraux : **outil, écrire, Internet, travailler, faire des recherches, communication et pratique**.

Si nous comparons maintenant les deux contextes d'évocation, nous constatons que 8 catégories sont spécifiques dans la condition « vie pré-professionnelle » au test d'association libre : **dimension technique, outil de travail, B2i niveau 1, apprentissages, TICE, indispensable, difficultés matérielles et difficile à utiliser**. Il y a 4 catégories qui sont significativement plus évoquées dans cette condition : **dimension technique, outil de travail, dangers et difficile à utiliser**. *A contrario*, dans la condition « vie privée », les membres du groupe en formation ont produit certaines réponses qui sont elles aussi spécifiques à ce contexte : **image / vidéo, s'informer, musique, échanges en direct, et ouverture**. Ces 6 rubriques font parties de la dimension praxéologique et se rattachent à la dimension communicationnelle de l'informatique. Parmi les 23 catégories communes aux deux conditions dans les tests d'évocation libre, il y en a 8 qui sont davantage évoquées par les sujets dans la condition « vie privée » :

communication, image / vidéo, aide pour la classe, Internet, s'informer, ouverture, connaissance et formations. Parmi les items communs aux deux tests de MEC, 2 sont significativement plus activés dans la condition « vie privée » : **Internet** et **écrire**.

Parce que notre recherche l'exige et parce que nous postulons que des liens peuvent s'établir entre la conception de l'informatique et la conception du métier¹⁷², nous allons maintenant montrer un ensemble de résultats ayant trait au métier d'enseignant à l'école élémentaire. Nous allons voir ce qu'est un enseignant en école élémentaire pour ces futurs PE, sachant qu'« on n'enseigne et ne peut enseigner que ce que l'on est » (Jaurès, 1910, p. 127).

16. METIER D'ENSEIGNANT A L'ECOLE ELEMENTAIRE

Nous allons décrire et interpréter un ensemble de résultats provenant de tests d'association libre et de MEC parce que nous cherchons à étudier le contenu et l'organisation de la représentation pré-professionnelle du métier d'enseignant pour de futurs PE.

16.1. RESULTATS AU TEST D'EVOCATION LIBRE (ETUDIANTS)

Dans le cadre de cette section, nous exposerons des résultats issus du test d'évocation libre et hiérarchisée « enseignant à l'école élémentaire » (question n°59) *c.-à-d.* l'examen du corpus de mots (avant et après catégorisation), l'analyse prototypique et l'analyse de similitude de ces réponses. L'ensemble des termes, du contenu des catégories et des calculs pour déterminer le rang moyen des catégories figure en annexe (voir : Tome II, Annexe 12).

16.1.1. Effectifs des réponses (groupe en formation)

16.1.1.1. Effectif des réponses avant catégorisation

Nous avons recueilli 832 termes, dont 290 hapax (34.85% du corpus total), au test d'association libre ayant comme expression inductrice « enseignant en école élémentaire ».

Polyvalence (27,43% des sujets ; 5,77% du corpus de mots) et **polyvalent** (14,29% des sujets ; 3% du corpus de mots) sont les deux termes que les étudiants ont les plus évoqués. Les travaux de Prairat & Rétornaz (2002) désignent la dimension de polyvalence comme l'une des spécificités du métier d'enseignant au Primaire (p. 589). Après, ils mentionnent qu'elle est également « une garantie pour assurer la cohérence des apprentissages qu'ils soient cognitifs ou sociaux » (p. 590) auprès des élèves. La polyvalence semble donc être un élément important dans

¹⁷² Nous avons déjà repéré certains de ces liens à travers la présence des catégories **aide pour la classe, enseignement, travail** et **outil de travail** dans la composante représentationnelle « vie privée » de l'informatique.

la représentation pré-professionnelle que ces futurs PE se font du métier. Enfin, le troisième terme le plus souvent évoqué est **patience** (10,86% des sujets et 2.28% du corpus de mots).

16.1.1.2. Effectif des réponses après catégorisation

Nous avons classé l'ensemble des 832 réponses dans 46 catégories. Parmi celles-ci, il y a 17 catégories (en italique) dont l'effectif est supérieur à l'effectif moyen des catégories ($\bar{x} = 18.08$). Voici l'énumération des 46 catégories, rangées par ordre décroissant d'effectifs (avec le pourcentage des sujets interrogés entre parenthèses) :

Liste des 46 catégories : *Polyvalence* (50,29% des sujets) ♦ *Savoirs de base* (26,29%) ♦ *Élèves* (25,71%) ♦ *Vocation* (24,57%) ♦ *Travailler en équipe* (21,14%) ♦ *Qualités humaines autres* (20%) ♦ *Apprentissages* (18,29%) ♦ *Dimension pédagogique* (18,29%) ♦ *Un éducateur* (16%) ♦ *Patience* (15,43%) ♦ *Dimension relationnelle* (14,29%) ♦ *Dimension organisationnelle* (13,71%) ♦ *Transmettre* (13,14%) ♦ *Non classé* (12%) ♦ *Innover* (10,86%) ♦ *Pédagogie différenciée* (10,86%) ♦ *Plaisir* (10,86%) puis, il y également *Un référent* (10,29%) ♦ *Rôle social* (10,29%) ♦ *Pluridisciplinarité* (9,71%) ♦ *Disponible* (9,14%) ♦ *Programmes* (9,14%) ♦ *Responsabilité* (9,14%) ♦ *École* (8,57%) ♦ *Vivre ensemble* (7,42%) ♦ *Autorité* (6,86%) ♦ *Un professionnel* (6,86%) ♦ *Un instituteur* (6,29%) ♦ *Préparer* (6,29%) ♦ *Évaluer* (5,71%) ♦ *Informatique* (5,71%) ♦ *Aider à grandir* (5,14%) ♦ *Travail* (4,57%) ♦ *Autres facettes du métier* (4%) ♦ *Un enseignant* (3,43%) ♦ *Difficile* (3,43%) ♦ *Dimension jeux* (3,43%) ♦ *Un fonctionnaire* (2,86%) ♦ *Aimer les enfants* (2,29%) ♦ *Mots positifs* (2,29%) ♦ *Se remettre en question* (2,29%) ♦ *Autonomie* (1,71%) ♦ *Faire découvrir* (1,71%) ♦ *Formations* (1,71%) ♦ *Lister difficultés* (1,71%) ♦ *Accompagner* (1,71%).

Parce que nous avons l'objectif de faire émerger une cohérence entre ces 46 catégories, nous avons choisi de regrouper certaines d'entre elles en thématique. Nous avons déjà procédé de la sorte pour étudier l'objet de représentation « Informatique » et nous ferons de même pour le groupe des enseignants. Pour le dire autrement, nous avons conçu un code de couleurs pour avoir une vue d'ensemble des 6 thématiques de réponses élaborées par les futurs PE :

- Dimension praxéologique (10 catégories répondent à la question « Qu'est-ce que fait un enseignant du Primaire au quotidien ? ») : Dimension jeux ♦ Dimension organisationnelle ♦ Évaluer ♦ Faire découvrir ♦ Informatique ♦ Innover ♦ Lister difficultés ♦ Préparer ♦ Travail ♦ Travailler en équipe
- Dimension pédagogique (8 catégories se focalisent sur comment transmettre des savoirs, cf. BO n°0 du 20-02-2008) : Apprentissages ♦ Dimension pédagogique ♦ Pédagogie différenciée ♦ Pluridisciplinarité ♦ Polyvalence ♦ Programmes ♦ Savoirs de base ♦ Transmettre

- Pôle Élève et intentions à leurs égards (7 catégories, lien avec le pôle « Élève », modèle d'Houssaye, 2005) : Accompagner ♦ Aider à grandir ♦ Autonomie ♦ École ♦ Élèves ♦ Rôle social ♦ Vivre ensemble
- Figures ou facette du métier (7 catégories répondent à la question « Qu'est-ce qu'un enseignant du Primaire ? ») : Autres facettes du métier ♦ Un éducateur ♦ Un enseignant ♦ Un fonctionnaire ♦ Un instituteur ♦ Un professionnel ♦ Un référent
- Qualités « requises » pour être enseignant au Primaire (9 catégories) : Autorité ♦ Aimer les enfants ♦ Dimension relationnelle ♦ Disponible ♦ Patience ♦ Qualités humaines autres ♦ Responsabilité ♦ Se remettre en question ♦ Vocation
- Points de vue sur le métier d'enseignant à l'école élémentaire (3 catégories) : Difficile ♦ Plaisir ♦ Mots positifs.

Avant de décrire ces 5 regroupements, il faut mentionner que 2 autres catégories n'ont pas été rangées dans ces univers de réponse. Il s'agit de **Formations** et de **Non classé**.

Nous remarquons à nouveau la présence d'une thématique autour des pratiques comme nous l'avons déjà eue pour définir ce qu'est l'informatique. Dans le cadre de cette 1^{re} thématique, composée de 11 catégories, nous avons une catégorie spécifique pour justement l'**informatique** (exemples de réponses fournies dans cette catégorie : *B2i, traitement de texte, apprentissage de l'informatique, TICE, Internet*). Elle représente 5,71% des sujets ou 1,20% du corpus total. Sa présence est compréhensible à travers le paradigme « Un technicien » (Paquay, 1994 ; Paquay & Wagner, 2001 ; voir : pp. 124-125 dans ce tome).

Nous retrouvons également certaines des 10 compétences professionnelles enseignantes (BO n°1 du 04-01-2007, voir : dans le CD-ROM, Annexe 30) avec les catégories suivantes :

- **Faire découvrir** et **transmettre** (lien : compétence n°3),
- **Dimension organisationnelle** (lien : compétence n°5),
- **Évaluer** (lien : compétence n°7),
- **Informatique** (lien : compétence n°8, la maîtrise des TUIC),
- **Travailler en équipe** (lien : compétence n°9),
- **Innover** (lien : compétence n°10).

D'autres compétences issues de ce référentiel de l'« enseignant idéal » sont disséminées dans toutes les autres thématiques :

- **Un fonctionnaire** et **un professionnel** (lien : compétence n°1),
- **Qualités humaines autres** (lien : compétence n°2),
- **Apprentissages, polyvalence, programmes et savoirs de base** (lien : compétence n°3),
- **Dimension pédagogique et pluridisciplinarité** (lien : compétence n°4),

- **Autorité**, **dimension relationnelle** et **vivre ensemble** (lien : compétence n°5),
- **Accompagner**, **aider à grandir**, **autonomie**, **élèves** et **pédagogie différenciée** (lien : compétence n°6),
- **Disponible** et **patience** (lien : compétence n°9),
- **Formations** (lien : compétence n°10).

Parmi ces compétences, nous constatons que la rubrique **polyvalence** est celle qui comporte le plus d'éléments (10,58% du corpus total). Ce résultat laisse penser que la **polyvalence** est un élément central de la représentation du métier d'enseignant à l'école élémentaire chez les membres du groupe en formation.

Un autre parallèle peut être fait entre ces 6 thématiques. Nous faisons référence à la dimension professionnalisante des 46 catégories et à la place accordée au professionnalisme et à la professionnalité enseignante dans les réponses produites des futurs PE. Ces derniers nous font part des compétences inhérentes au métier d'enseignant, mais aussi de ce qui constitue pour eux « l'idéal professionnel et la valeur professionnelle par excellence qui devrait guider le choix des conduites professionnelles » (Legault, 2003, p. 28) (exemple de catégories : **aider à grandir**, **aimer les enfants**, **rôle social**, **un professionnel**, **un référent**, **polyvalence**, **responsabilité**, **se remettre en question**, **pluridisciplinarité** et **programmes** : lien avec la professionnalité). À titre d'illustration, la présence de la catégorie **un instituteur** est un indice du « produit de traditions culturelles, institutionnelles, de choix politiques, et d'une histoire sociale » (Brisard & Malet, 2004, p. 131) du corps des enseignants du Primaire (lien avec le professionnalisme et avec la partie « Points de repère sur les figures d'instituteur et de PE », p. 53). L'ensemble de ces catégories met donc en évidence l'appropriation en cours de notions relevant de la professionnalité enseignante, mais aussi se rattachent aux expressions entrer dans le métier / le métier qui rentre (Clot, 2008 – voir dans ce tome, pp. 113-114).

16.1.2. Analyse prototypique – métier d'enseignant (groupe en formation)

Dans la « zone du noyau » (case 1 du tableau n°51, page suivante), nous pouvons nous apercevoir qu'une pluralité de thématiques est prise en considération, par les PE1 et PE2, pour qualifier ce qu'est un enseignant en école élémentaire.

Le nombre de catégories présentes dans la zone du noyau est ici supérieur à ce que nous avons constaté par ailleurs pour l'informatique. À elles toutes seules, les 12 catégories qui se trouvent dans la case 1, en comptabilisant leurs effectifs de réponse, représentent 50,96% des 832 réponses. Cette répartition des catégories est tout à fait cohérente avec la fonction identitaire ou avec la dimension de protection identitaire des représentations professionnelles (voir dans ce Tome, p. 95). Pour le dire autrement, même si l'informatique peut par exemple être une source d'enjeux, d'importance et d'échanges pour les PE1 et les PE2 interrogés, parler du métier ou de la

profession enseignante est « un [plus] fort marqueur identitaire : « *Ni la famille, ni les loisirs ou activités de temps libéré, ni le sexe, ni l'âge, ni la religion, ni même les fortunes n'ont un poids de définition sociale aussi considérable que la place dans les ensembles grands ou petits de travail organisé* » (Sainsaulieu, 1980, p. 275 – cité par Piaser, 1999, p. 103). Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point lorsque nous analyserons les résultats au test de MEC.

832 termes classés dans 46 catégories	RANG MOYEN < 3.19	RANG MOYEN ≥ 3.19
EFFECTIF ≥ 18.08	<u>Case 1 – Zone du noyau</u> • Pédagogie différenciée (3,16 / 19) • Savoirs de base (3,09 / 46) • Dimension organisationnelle (3,08 / 24) • Un éducateur (3 / 28) • Vocation (2,70 / 43) • Dimension relationnelle (2,68 / 25) • Plaisir (2,63 / 19) • Apprentissages (2,59 / 32) • Dimension pédagogique (2,41 / 32) • Transmettre (2,39 / 23) • Élèves (2,18 / 45) • Polyvalence (1,78 / 88)	<u>Case 2 – 1^{re} périphérie</u> • Non classé (3,90 / 21) • Innover (3,74 / 19) • Travailler en équipe (3,70 / 37) • Qualités humaines autres (3,69 / 35) • Patience (3,48 / 27)
EFFECTIF < 18.08	<u>Case 3 – Éléments contrastés</u> • Pluridisciplinarité (3,06 / 17) • Rôle social (3 / 18) • Autres facettes du métier (3 / 7) • Accompagner (3 / 3) • Un instituteur (2,82 / 11) • Un professionnel (2,75 / 12) • Travail (2,75 / 8) • Aimer les enfants (2,75 / 4) • Informatique (2,70 / 10) • Préparer (2,45 / 11) • Un enseignant (2,33 / 6) • Responsabilité (2,31 / 16)	<u>Case 4 – 2^e périphérie</u> • Difficile (4,50 / 6) • École (4,40 / 15) • Autonomie (4,33 / 3) • Dimension jeux (4 / 6) • Faire découvrir (4 / 3) • Un référent (3,83 / 18) • Autorité (3,83 / 12) • Évaluer (3,70 / 10) • Vivre-ensemble (3,69 / 13) • Formations (3,67 / 3) • Un fonctionnaire (3,60 / 5) • Mots positifs (3,50 / 4) • Programmes (3,44 / 16) • Disponible (3,44 / 16) • Aider à grandir (3,44 / 9) • Lister difficultés (3,33 / 3) • Se remettre en question (3,25 / 4)

Figure 51 : La représentation pré-professionnelle du métier d'enseignant à l'école élémentaire pour le groupe en formation (N=175) : analyse prototypique sur les réponses à la question d'association libre (rang d'importance x fréquence d'apparition).

Les 175 étudiants interrogés définissent principalement leur futur métier à travers la dimension pédagogique. Un enseignant du Primaire doit œuvrer pour **transmettre** à ses élèves

tout un ensemble d'apprentissages et de savoirs de base (lire-écrire-compter) ; en le faisant, il est pédagogue, « il maîtrise la didactique disciplinaire [...] il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier » (extrait du BO n°1 du 4-01-2007) (catégories : dimension pédagogique, pédagogie différenciée et polyvalence).

Pour y parvenir, ils savent qu'ils devront, une fois titularisés, s'organiser et être polyvalent, car la richesse de leur métier n'a d'égal que le nombre de tâches effectives (lien avec les 6 composantes identitaires de Paquay (1994) et de Paquay & Wagner (2001)). Pour nombre de sujets, un enseignant du Primaire est avant tout un éducateur. D'ailleurs, pour les sujets, choisir ce métier, c'est répondre à une envie profonde de l'exercer, c'est avoir « la » vocation pour œuvrer fournir aux élèves les missions d'éducation, d'instruction et de transmission de savoirs spécifiques (lien avec les catégories dimension relationnelle, élèves et plaisir).

Les autres cases du tableau (cases 2, 3 et 4) viennent compléter cette « photographie » de ce qu'est un enseignant au premier degré. D'autres éléments sont considérés comme tout aussi importants, mais ils sont exprimés par un petit nombre de personnes (contenu de la case 3). Ils considèrent que certaines qualités humaines, ayant un lien avec les élèves, doivent être prises en compte (catégories : aimer les enfants, responsabilité, rôle social et accompagner [lien avec la notion d'accompagnement : voir Paul, 2004]).

La dimension pédagogique est ici complétée par différentes activités qu'il faut également prendre en considération : faire des liens entre les disciplines (catégorie pluridisciplinarité) et préparer ses séances de classe, sachant que l'outil informatique est un moyen d'y parvenir.

Ce qui attire notre attention, c'est la présence de certaines catégories dans la case 3 (elles sont mises en vert). Les futurs PE incorporent dans leur représentation du métier un aspect d'héritage avec la facette d'instituteur et un aspect plus récent, si l'on peut dire, avec la facette un professionnel. Effectivement, l'ensemble des réformes ministérielles entreprises depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale a œuvré pour professionnaliser le corps des instituteurs ou depuis 1990 le corps des professeurs des écoles.

16.1.3. Analyse de similitude – métier d'enseignant (groupe en formation)

Comme nous l'avons fait pour l'objet de représentation « Informatique », nous allons compléter cette première analyse de la structure de la représentation pré-professionnelle du métier en étudiant l'organisation des catégories sous la forme d'un arbre maximum et d'un graphe à seuil. Ces graphes prennent en compte l'ensemble des termes verbalisés par les enquêtés.

La figure n°52 (page suivante) présente l'arbre maximum d'une analyse de similitude créée à partir des catégorisations construites sur les réponses des PE1 et des PE2 à la question d'association libre « Enseignant à l'école élémentaire ». Elle contient 23 catégories au seuil de 3%.

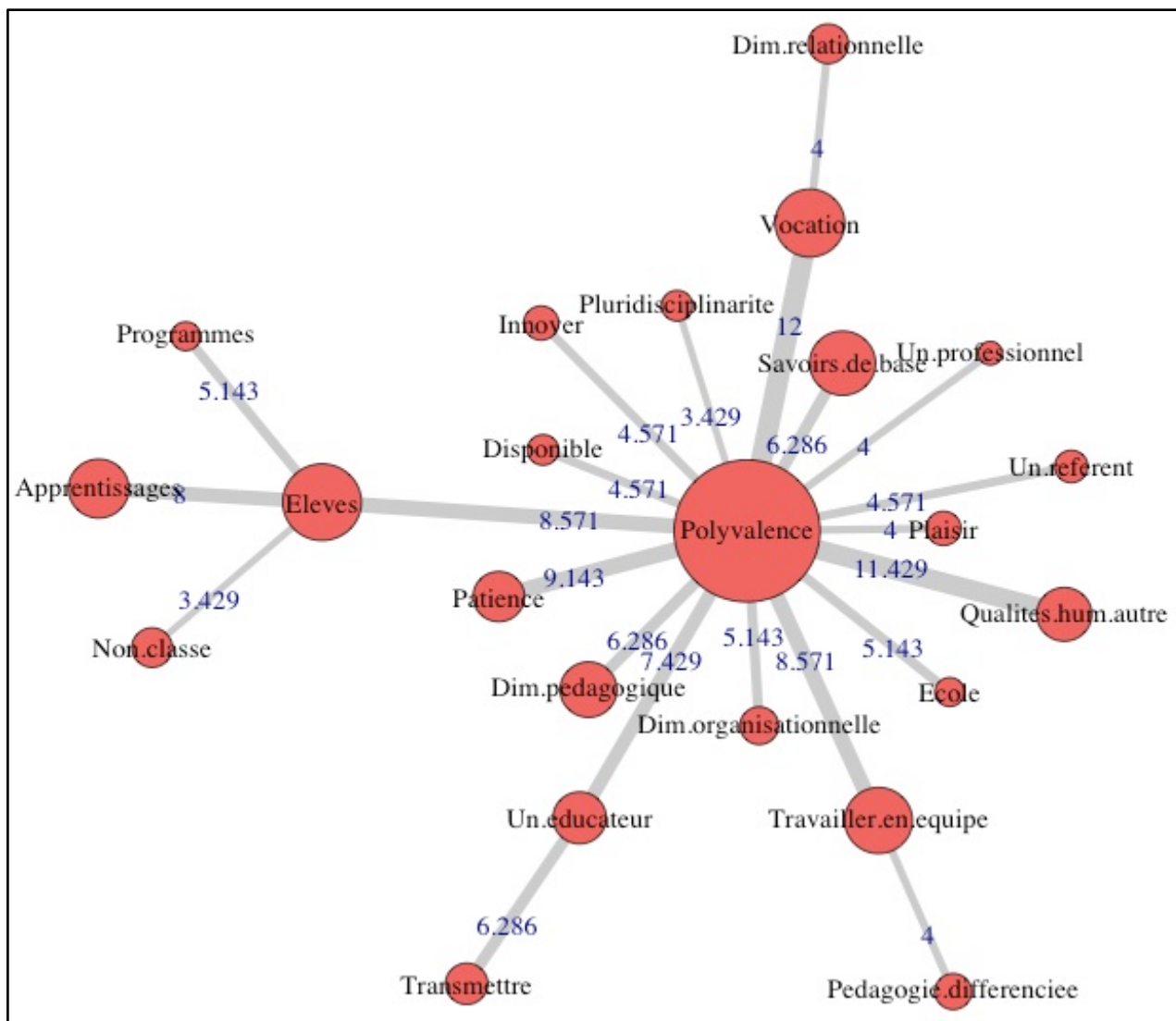


Figure 52 : Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre « Enseignant à l'école élémentaire » pour le groupe en formation (N= 175). Arbre maximum en pourcentages de cooccurrence (seuil = 3 %).

Cet arbre maximum s'organise tout particulièrement autour d'une seule catégorie. Il s'agit de la rubrique **polyvalence** (50,29% des sujets et 10,58% du corpus de mots ; termes qui s'y rattachent : *adaptabilité, diversité, enseignements polyvalents, généraliste et polyvalence*). À partir de cet item, il y a 16 chaînes qui se forment. Nous avons toutes sortes de catégories autour de la **dimension praxéologique**, de la **dimension pédagogique**, du **pôle « Élève »**, de certaines **qualités pour être PE** et de certaines **figures ou facettes de ce métier**. Parmi toutes ces chaînes en partance de **polyvalence**, un sous-graphe s'est formé autour de la catégorie **élèves**. La présence et l'importance de l'item **polyvalence** ont déjà été repérées lorsque nous avons analysé les effectifs de réponses (avant et après catégorisation), l'analyse prototypique et avec maintenant l'analyse de similitude. À la vue de ces résultats, nous notons que la **polyvalence** est un élément saillant dans la représentation pré-professionnelle que les PE1 et les PE2 se font de leur futur métier.

Une autre lecture peut être faite lorsque nous regardons quelles catégories lui sont associées. Nous voulons dire que nous retrouvons aussi la dimension professionnalisante du métier en

observant l'organisation des réponses¹⁷³ des membres du groupe en formation. Ainsi, la majorité des compétences devant être acquises pour exercer le métier d'enseignant est déjà incorporée dans la représentation que les membres du groupe en formation s'en font. Deux recherches, l'une réalisée auprès de futurs PE et de PE titulaires dans l'IUFM de Lorraine et l'autre conçue auprès d'enseignants du Primaire, en arrivent au même constat que nos résultats (Baillat & Espinoza, 2006 ; Prairat & Rétornaz, 2002). « Les jeunes PE qui enseignent à l'école primaire manifestent leur attachement à la polyvalence, et notamment à une polyvalence qui ne se résume pas à une simple juxtaposition de disciplines [...] » (p. 611). Voici 5 témoignages de PE1-PE2 qui manifestent l'importance qu'ils accordent à la **polyvalence** (ce sont leurs justifications pour avoir donné les mots qui composent la catégorie **polyvalence** en rang 1).

1. « Nous avons un socle théorique de connaissances à faire enseigner. Mais, c'est notre **capacité à s'adapter** à la classe, à être **polyvalent** qui fait que nous sommes ou non de bons enseignants ». [Questionnaire Étudiant n°78]
2. « C'est la base et un des fondements du métier, car sans **polyvalence**, comment bien instruire et bien éduquer ? ». [Questionnaire Étudiant n°100]
3. « La **polyvalence** est la base, une des principales qualités de même du métier de professeur des écoles. Ca en fait sa richesse, son intérêt mais aussi sa difficulté ». [Questionnaire Étudiant n°105]
4. « La **polyvalence**, l'**adaptabilité** sont très importantes car l'enseignement est confronté à un milieu en constante évolution (enfants, parents, éducation nationale...) ». [Questionnaire Étudiant n°121]
5. « Je pense à « **polyvalence** » parce que le professeur des écoles enseigne beaucoup de matières à des enfants de 2 à 10, 11 ans. C'est pour cela qu'il doit être **polyvalent** et être aussi compétent en Français, en Mathématiques, qu'en Musique et en Arts visuels ». [Questionnaire Étudiant n°157]

Figure 53 : Cinq futurs professeurs des écoles expliquent pourquoi la polyvalence est importante pour eux (réponse à la question n°60 – questionnaire « Étudiant »).

La dimension collective du métier est aussi un des vecteurs de professionnalisation et de socialisation que ces PE1 et PE2 semblent avoir intégrés dans leur représentation (prise en compte des publics avec lesquels un PE doit travailler *via* les catégories **travailler en équipe** et **dimension relationnelle**).

La citation qui suit illustre et complète l'existence de chaînes autour de la catégorie **polyvalence** (**dimension organisationnelle**, **un professionnel**, **élèves**, **pédagogie différenciée** et **savoirs de base**). « On apprend en construisant en commun, en observant les autres, on est amené à réguler ses propres pratiques à la lumière des autres. L'impact sur ses propres modes de préparation, d'organisation, d'évaluation, sur la façon d'aborder les élèves et le métier est

¹⁷³ Compétence n°1 : Un fonctionnaire et un professionnel ; Compétence n°2 : Qualités humaines autres ; Compétence n°3 : Apprentissages, pluridisciplinarité, polyvalence et savoirs de base ; Compétence n°4 : Dimension pédagogique et transmettre ; Compétence n°5 : Dimensions organisationnelle et dimension relationnelle ; Compétence n°6 : Élèves, pédagogie différenciée et un référent ; Compétence n°9 : Disponible, patience et travailler en équipe ; Compétence n°10 : Innover.

important » (Gelin & al., 2007, p. 79). Cette citation est caractéristique du sens que nous accordons à l'expression « le métier qui rentre » de Clot (2008) (voir dans ce tome, p. 114). La formation administrée par les CFP / Instituts catholiques et par les IUFM / Universités est l'occasion pour ces futurs PE de construire leur identité professionnelle. Briquet-Duhazé (2008) indique qu'elle « se construit alors consciemment ou inconsciemment, en conformité avec les attentes de l'institution [...] grâce aux interactions avec les différents acteurs (hiérarchie, collègues, parents...) et enfin, au regard du métier lui-même¹⁷⁴ » (p. 129).

La représentation schématique du graphe à seuil complète cette lecture de l'arbre maximum, car nous y trouvons tout un ensemble de cycles valués entre 7% et 11% autour de cette catégorie **polyvalence** (cycle 1 : polyvalence - **qualités humaines autres** – **patience** – **vocation** et cycle 2 : polyvalence – **travailler en équipe** – **élèves**).

Ces relations de similitude viennent confirmer ce que nous avons *sus* mentionné à propos de la présence prégnante d'attentes de l'institution scolaire et des qualités pour exercer ce métier **vocationnel** et impossible (d'après Freud, 1925, 1939).

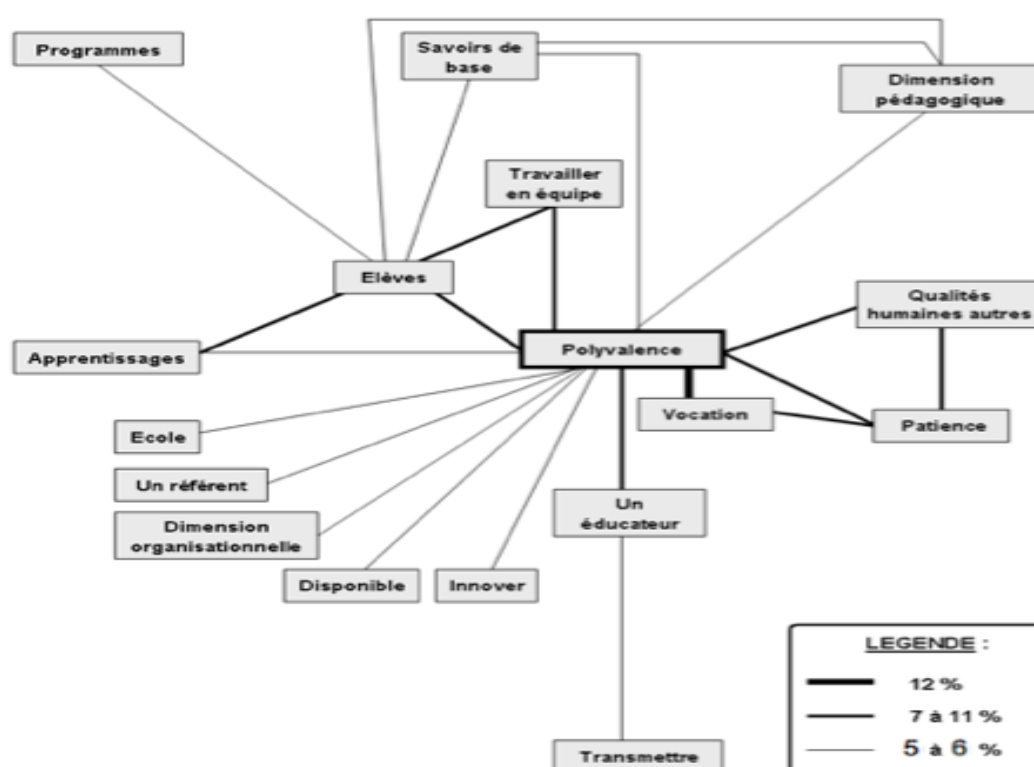


Figure 54 : Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre « Enseignant à l'école élémentaire » pour le groupe en formation (N= 175). Graphe à seuil en pourcentages de cooccurrence (seuil = 5 %).

¹⁷⁴ Nous comprenons le passage « au regard du métier lui-même » à travers l'héritage des valeurs léguées par les enseignants des générations précédentes (des aînés), mais aussi à travers les réformes entreprises depuis l'instauration du corps des enseignants et enfin, *via* les figures de maître, d'instituteurs et de professeurs des écoles.

16.2. RESULTATS DU TEST DE MEC (GROUPE EN FORMATION)

Le graphique ci-après présente les réponses « non » ou les réfutations des PE1 et PE2 à 11 items d'un test de MEC sur « enseignant à l'école élémentaire » (question n°67). Ces aspects de la représentation du métier ont été repérés grâce à une précédente recherche (Netto, 2005). Les réponses « oui », « ça dépend » et « ne se prononce pas » que ce groupe a pu préférer figure en annexes (voir : Tome II, Annexe 13). Nous rappelons que le trait noir, que nous avons tracé dans la figure n°55, est là pour symboliser le seuil à 50% que nous avons retenu pour déterminer les items ayant un caractère non négociable (éléments centraux, qui sont soulignés dans cette figure) des autres items (éléments périphériques de la représentation).

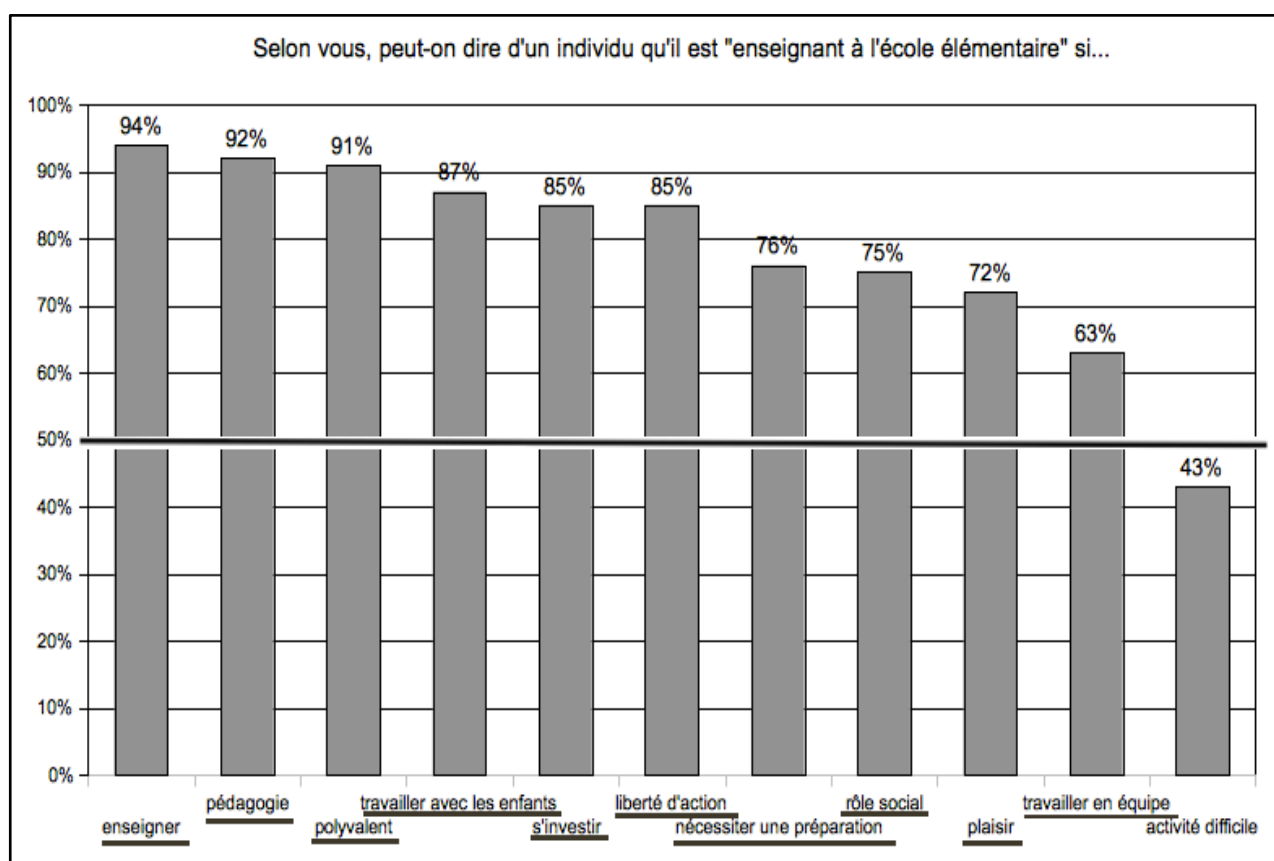


Figure 55 : Réponses « non » (en %) au test de mise en cause sur le métier d'enseignant à l'école élémentaire pour le groupe en formation (N= 175).

Pour les 175 personnes sondées, 10 items sur 11 sont non négociables dans la représentation qu'ils se font de leur futur métier. Pour avoir discuté avec un certain nombre d'entre eux, nous savons qu'ils ont eu beaucoup plus de facilités à compléter ce test de MEC que les deux autres tests (qui traitent de l'informatique). Nous expliquons ce constat à travers les caractéristiques de l'objet de représentation ((Moliner, 1993a, 1996 ; Moliner, Rateau, & Cohen-Scali, 2002). Nous faisons l'hypothèse que les membres du groupe en formation discutent davantage entre eux de ce qu'est au quotidien le métier d'enseignant au Primaire et qu'ils peuvent expérimenter davantage leurs points de vue à travers des stages en responsabilité et d'observation (cf. Rapport entre représentations et pratiques) alors qu'ils le font moins facilement à propos des TICE à l'école.

L'objet de représentation « métier d'enseignant » est donc, pour ce groupe, une source d'enjeux forts, car à l'issue de leur année de formation ils seront en charge d'une classe d'élèves. C'est pourquoi nous pensons qu'ils ont une distance faible à cet objet de représentation. Abric (2001) a été le premier à proposer cette notion de « distance à l'objet » et depuis, cette hypothèse a été expérimentée, à titre d'illustration, sur la représentation sociale de la marijuana et de la cocaïne (Dany, 2010 ; Dany & Abric, 2007 ; Dany, 2005). Dany et Abric (2007) signalent que cette notion est matérialisée à travers trois dimensions : « la connaissance plus ou moins grande de l'objet, l'implication du groupe par rapport à cet objet [voir : Rouquette (1997) et Mias (1998)] et le niveau de pratique de l'objet » (p. 79).

Pour en revenir aux taux de réfutation obtenus à l'issue de ce test de MEC, les futurs PE considèrent que le métier d'enseignant en cycle 2 ou en cycle 3 est teinté d'**aspects pédagogiques** (92%), de **polyvalence** (91%), d'une certaine **liberté d'action** (85%), de **plaisir** (72%), de dimensions collective et sociétale (lien avec les items **travailler en équipe**, 63% et **rôle social**, 75%). Cela pouvait sembler être une évidence, mais l'élément **enseigner** (94%) est bien non négociable, tout autant que le travail fourni avec les élèves (lien avec l'item **travailler avec les enfants**, 87%) ou l'idée qu'il faut **s'investir** (85%) et **préparer** (76%) ses séances de classe. Malgré toutes ces exigences, les difficultés que cela incombe et ses responsabilités, ils trouvent que le métier d'enseignant au Primaire n'est pas une **activité difficile** (43%). Cette notion est donc un élément périphérique dans la représentation du métier. Ce résultat tend à rejoindre la non-négociabilité de l'item **difficultés matérielles** (41%) dans la représentation pré-professionnelle de l'informatique.

Comme nous l'avons signalé dans l'analyse de la zone du noyau, nous constatons ici qu'il y a beaucoup plus d'éléments non négociables ou d'éléments centraux dans cet objet de représentation qu'il n'y en a dans la représentation de l'informatique (10 items centraux sur 11 items mis en cause dans ce test). En s'appuyant sur la théorie des représentations sociales, et sur leur fonction identitaire, les futurs PE trouvent que tout (ou presque) est important dans la représentation pré-professionnelle qu'ils se font de leur futur métier.

SYNTHESE GENERALE SUR LE METIER D'ENSEIGNANT – GROUPE FUTURS PE

Les 175 futurs PE évoquent principalement, dans la zone du noyau de la représentation, des éléments autour de la **dimension pédagogique**, tout en sachant que le métier d'enseignant au Primaire est avant une « histoire » de **vocation**, qu'il doit procurer du **plaisir**, mais qu'il nécessite une « bonne » **organisation dans le travail** et une aisance pour communiquer au quotidien avec autrui (catégories **dimension relationnelle** et **élèves**). La figure d'**éducateur** est également dans la zone du noyau.

Parmi les catégories qui figurent dans la thématique « dimension pédagogique », c'est essentiellement l'item **polyvalence** qui organise les réponses des futurs PE. Autour de cette notion, il y a de nombreuses catégories qui se rattachent aux 10 compétences professionnelles fondamentales et indispensables pour remplir les missions d'enseignant (lien avec le BO d°1 du 04-01-2007). Nous retrouvons aussi **certaines qualités « requises »** pour faire ce métier et **certaines figures ou facettes du métier** (lien avec la professionnalité et le professionnalisme enseignant).

Pour finir, 10 items sur les 11 testés sont centraux au seuil de 50% : **enseigner, pédagogie, polyvalent, travailler avec les enfants, s'investir, liberté d'action, nécessiter une préparation, rôle social, plaisir et travailler en équipe.**

17. RESULTATS DE LA CLASSIFICATION ALCESTE (GROUPE EN FORMATION)

Cette partie porte sur les réponses aux questions fermées du questionnaire « Étudiant ». L'analyse multidimensionnelle de ces données d'enquête est l'occasion de faire émerger des principes générateurs de prises de position sur l'informatique (quel que soit son contexte d'évocation), sur le métier d'enseignant dans le cadre de l'école élémentaire, ainsi que les liens entre ces deux objets de représentation.

D'un point de vue opérationnel, nous allons décrire et interpréter les résultats issus d'une classification (CHD), selon la méthode ALCESTE, effectuée par le logiciel libre IRAMUTEQ. Nous compléterons cette analyse par celle de l'AFC menée sur le tableau de contingence, croisant formes et classes, qui résume la CHD.

17.1. CONSIDERATIONS TECHNIQUES PREALABLES

Avant de procéder à l'analyse de la classification, nous devons au préalable préciser quelques considérations techniques. Nous avons choisi de mettre de côté certaines questions parce qu'elles fournissaient des informations trop singulières et qu'elles n'ont que peu de pertinence pour l'étude. Leurs présences engendraient « du bruit » dans la constitution des classes terminales et dans le profil des sujets épistémiques. Le détail de ces choix est décrit dans l'annexe 16. Nous avons donc gardé des informations ou des variables actives sur le métier et sur l'informatique en termes d'opinions, de pratiques, d'attitudes et d'informations diverses. Puis, nous avons également gardé des données signalétiques de type sociodémographiques et professionnelles sur les personnes. Nous rappelons qu'un astérisque ou qu'une étoile (« * ») distingue les variables illustratives des variables actives. Par ailleurs, n'apparaissent pas dans cette classification les données concernant les tests d'association libre et de MEC.

Le corpus ainsi « nettoyé », nous avons procédé à la classification ALCESTE avec les paramétrages par défaut qu'IRAMUTEQ propose. Dans la description des résultats qui suit, nous avons choisi de traiter ensemble la CHD et l'AFC afin de proposer une lecture plus dynamique des prises de position exprimées par les sujets d'enquête.

17.2. PRISES DE POSITION DES FUTURS PE (CHD)

Les différents éléments fournis par IRAMUTEQ (comme les profils, les anti-profils, les arbres maxima des classes terminales) sont autant d'indices pour mieux comprendre les prises de position exprimées par les PE1-PE2 sur les objets de représentation étudiés. La classification ALCESTE est également un moyen opératoire pour compléter l'analyse structurale que nous avons faite sur les représentations sociales et professionnelles de l'informatique et du métier.

Pour cette analyse, 150 des 175 individus ont participé à cette classification (soit 85,71% du corpus total). Nous faisons ici un commentaire qui vaudra autant pour l'analyse de cette classification que pour celle des enseignants. Lorsque nous serons amenée à parler de futurs PE et d'enseignants technophobes vs technophiles, ce n'est pour cibler des personnes qui ont une phobie ou au contraire l'amour et la passion pour l'informatique (voir : Breton, 2000, pp. 16-21), mais plutôt des personnes qui ne sont moins attirées vs qui sont plus attirés vers cette technologie.

Voici le dendrogramme ou l'arborescence des classes stables terminales :

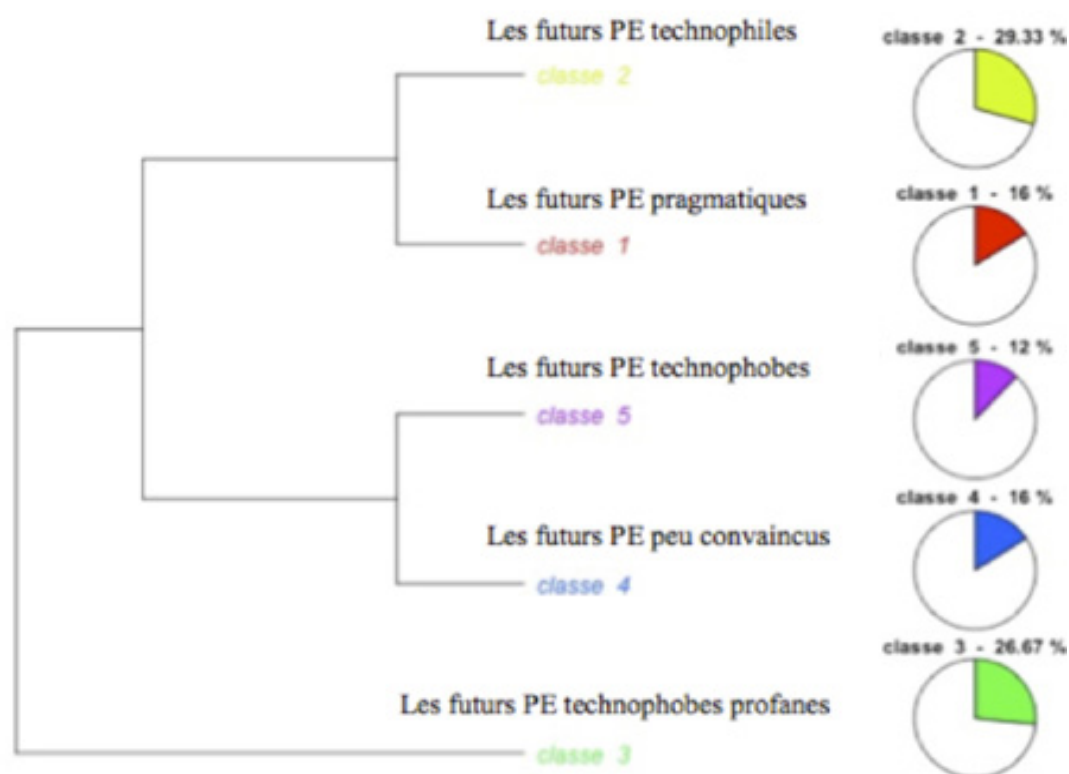


Figure 56 : Dendrogramme fourni par IRAMUTEQ lors de la classification ALCESTE sur les réponses aux questions fermées du groupe en formation (N= 175).

Nous allons maintenant définir le contenu de chaque classe terminale, en commençant par la première à être spécifiée (classe 3), en continuant par les classes 4 et 5 et en prolongeant notre examen de la CHD à travers la description des classes 1 et 2. Cet enchaînement des classes respecte la structure du dendrogramme de la figure n°56 (page précédente).

Nous serons quelquefois amenée, pour parvenir à définir le profil des classes, à utiliser l'anti-profil de la classe considérée ainsi que son analyse de similitude (arbre maximum).

Enfin, chaque forme (ou modalité de réponse) sera contextualisée par :

- 1- l'effectif de la forme dans la classe par rapport à l'effectif total des individus classés ayant cochés cette forme,
- 2- le Khi-deux de la forme (qui sera toujours à un seuil de significativité inférieur à $p < .05$).

17.2.1. Classe 3 : Les futurs PE technophobes profanes

La classe terminale 3 regroupe 40 individus, soit 26,67% des individus classés. Nous l'avons nommée « *les futurs PE technophobes profanes* », car tout un univers de réponses gravite autour de la méconnaissance des dispositifs TIC et du manque d'attraction pour l'informatique en général.

Dans le cadre de l'école élémentaire (vie pré-professionnelle), le sujet épistémique de cette classe mentionne **ne pas connaître les C2i « Étudiant » et « Enseignant »** (*cpil1_ncp* : 30/47 – 48,34 ; *ciul_ncp* : 30/47 – 48,34 ; *cmcbcl_ncp* : 30/47 – 48,34 ; *c2piil_ncp* : 39/43 – 126,38 ; *c2iul_ncp* : 39/44 – 122,27 ; *c2mcbcl_ncp* : 39/44 – 122,27), ni même **le B2i® niveau 1** (*b2i_ncp* : 3/4 – 4,91). Six formes renvoient donc à la méconnaissance des C2i et une au B2i « école ». L'apport de l'**arbre maximum de la classe 3** complète cette lecture des résultats, car nous y constatons la présence plus importante de ces variables (*c2mcbcl_ncp*, *c2iul_ncp*, *c2piil_ncp* – voir : Tome II, Annexe 16). En outre, quand nous avons demandé aux PE1 et PE2 s'ils ont passé ou s'ils ont l'intention de passer **les examens du C2i1 et du C2i2e**, nous voyons qu'ils préfèrent signaler qu'ils ne les connaissent pas (*c2i1_ncp* : 10/19 – 7,50 et *c2i2l_ncp* : 29/35 – 73,71). Par ailleurs, lorsqu'ils ont une opinion sur l'informatique au Primaire, les individus de cette classe ont tendance à trouver que **ce n'est pas important** (*piim1_pi* : 8/14 – 7,33), que son utilisation en classe vient de la **pression des parents** (*ticel_par* : 4/5 – 7,52). Les pratiques qu'ils envisagent avec cet outil ont tendance à être orientées vers des didacticiels pour faire des exercices de **mathématiques** et de **langues vivantes** (*dtic_math* : 26/73 – 5,82 ; *dtic_lv* : 24/66 – 5,67). En d'autres termes, ils ont tendance à ne pas envisager d'organiser leurs futures pratiques enseignantes autour de l'informatique, mais de la considérer comme un outil dont ils se serviront ponctuellement en classe.

Dans le cadre de leur vie privée, il y a une cohérence avec les résultats que nous venons de décrire, car beaucoup de futurs PE trouvent qu'Internet est un **repère de terroristes, de pédophiles** (*int_terr* : 6/11 – 4,72), **une jungle infectée de virus et de spams** (*int_vir* : 13/31 –

4,66) et que l'ordinateur est plutôt **un concurrent aux livres papier** (*ord_clivr* : 20/45 – 10,39). Afin de compléter cette analyse, nous remarquons que le sujet épistémique de cette classe dit avoir découvert l'informatique **grâce à un organisme de formation** (*dinf_org* : 4/6 – 5,11) et en termes de pratiques sociales, qu'**il achète sur Internet différents objets** (*intdl_ach* : 5/8 – 5,55).

Associée à cette représentation plutôt négative de l'informatique, nous voyons qu'il y a une tendance à trouver qu'ici le métier d'enseignant au Primaire est plutôt **rigide** (*riso3_ri* : 13/31 – 4,66), à mettre en évidence ses **aspects pédagogiques** (*ens_ped* : 11/21 – 8,26) et à dire qu'ils ont choisi d'être PE **parce qu'il faut bien travailler** (*ep_trav* : 7/13 – 5,38) ou **parce qu'on est dans la fonction publique** (*ep_fpub* : 10/18 – 8,73).

Le profil de la classe 3 est davantage porté par des **PE1** (**st_pe1* : 30/53 – 37,56), **qui se trouvent dans des CFP** (**c_cfp* : 27/77 – 5,71) et qui ont **peu de périphériques informatiques au domicile** (**perif_m3* : 17/45 – 4,06).

Examiné sous l'angle de la professionnalisation, il n'est pas étonnant que les résultats que nous venons de décrire sur la méconnaissance des dispositifs de formations TICE soit majoritairement portés par des PE1. Ils sont effectivement en cours de professionnalisation et ces éléments institutionnels sont sensés être apportés par la formation qu'ils n'ont pas encore achevée. C'est pourquoi nous avons mentionné qu'ils ont tendance être profane sur la place de l'informatique à l'école primaire (lien avec la partie « Pratiques sur l'informatique à l'école (groupe en formation) », p. 184). Nous avons auparavant étudié les représentations pré-professionnelles de l'informatique pour l'ensemble des futurs PE sans distinguer les PE1 des PE2. Ici, nous apportons un complément à notre analyse structurale en constatant la présence significative de PE1 dans la classe 3.

17.2.2. Classe 4 : Les futurs PE peu convaincus

La classe 4, moins riche en variables actives, a nécessité que nous nous servions de son anti-profil. Elle contient 24 questionnaires, soit 16% du corpus. Nous l'avons intitulée « *les futurs PE peu convaincus* », car les formes montrent des points de vue plutôt négatifs sur les dispositifs de formation TICE et donc un certain manque de conviction pour utiliser les TICE au Primaire.

Dans la condition « à l'école élémentaire », le profil de cette classe met en évidence des prises de position plutôt négatives sur ces dispositifs de formation TICE :

- **B2i® « école » : ce n'est pas important** (*bpibi1_bpi* : 5/6 – 21,08) **et le référentiel est mal conçu** (*bmbb1_bm* : 8/27 – 4,55) ;
- **C2i « Étudiant » : c'est un dispositif qui n'est pas indispensable** (*cpil1_pi* : 13/23 – 33,19), qui est **inutile** (*ciul_i* : 8/13 – 21,96) et sa formation est **mal conçue** (*cmcbcl_mc* : 15/44 – 15,16) ; d'ailleurs peu de personnes disent ici avoir obtenu l'examen du C2i1e (*c2il_oui* : 5/14 – 4,47) ;

- ✎ C2i « Enseignant » : il s'agit d'un dispositif **inutile** (*c2iul_i* : 15/18 – 69), **pas du tout indispensable** (*c2pii1_pi* : 13/24 – 45,97) et sa formation est également **mal pensée** (*c2mcbcl_mc* : 22/45 – 51,74).

Dans l'anti-profil de la classe 4, nous constatons qu'il y a peu d'étudiants qui envisagent de faire le B2i® « école » en classe (*b2i_oui* : 18/135 ; - 7,14), que l'ordinateur **n'est pas vraiment un outil pour développer l'autonomie de l'enfant** (*ordi_auto* : 8/81 ; - 4,91) ou pour **favoriser la différenciation pédagogique** (*ordi_dped* : 8/81 ; - 4,91).

Dans la condition « vie privée », nous disposons que de deux informations significativement plus associées à cette classe : l'**abonnement à une liste de diffusion pédagogique** (*ldped_o* : 12/39 – 8,55) et l'expérience d'avoir déjà créé **un blog ou une page Web** (*cblog_o* : 8/22 – 7,95). Cette situation s'est renouvelée pour spécifier les réponses sur le métier d'enseignant, nous constatons juste qu'il s'agit d'une profession qui s'exerce **seule** (*seeq3_se* : 5/12 – 6,39). La dimension collective est donc plutôt absente de leur représentation pré-professionnelle. Les sujets de cette classe ont eu tendance à choisir ce métier pour **les vacances qu'il procure** (*ep_vac* : 8/26 – 5,10).

Le profil de la classe 4 est davantage porté par des **PE2** (**st_pe2* : 20/97 – 4,36), **qui sont formés dans un IUFM** (**c_iufm* : 20/73 – 13,74) et qui ont déjà été **intervenant extérieur en école primaire** (**en_intext* : 2/3 – 5,85). Le sujet épistémique de cette classe mentionne avoir suivi au moins **une formation en informatique** (**forinf_o* : 19/84 – 6,22) plutôt **dans le cadre de sa formation initiale** (**finf_fi* : 16/64 – 6,73). Bien qu'ils disent avoir été formés à l'informatique, ils semblent ne pas avoir été particulièrement convaincus par l'usage professionnel de cette technologie avec les élèves.

17.2.3. Classe 5 : Les futurs PE technophobes

La classe 5 regroupe 18 individus, ce qui représente 12% du corpus. Nous avons choisi de la nommer « *les futurs PE technophobes* », parce que de nombreuses réponses indiquent des points de vue négatifs sur l'informatique à l'école et une représentation sociale de l'informatique « teintée » d'un aspect également négatif.

Ces individus ont tendance à percevoir l'informatique à l'école comme **ennuyante** (*enam1_en* : 9/15 – 36,36), **difficile** (*difa1_di* : 13/48 – 15,21), **accessoire** (*acobl_ac* : 5/14 – 8,22), **énigmatique** (*enev1_en* : 10/43 – 7,23), **glaciale** (*glchl_gl* : 11/56 – 4,94) et **pas importante** (*piim1_pi* : 4/14 – 4,02). Puis, ils trouvent que la formation C2i1e est plutôt **mal conçue** (*cmcb1_mc* : 14/44 – 23,16) et que de manière générale ce certificat n'est **pas indispensable** (*cpii1_pi* : 6/23 – 26,09). De même, ils considèrent que le C2i2e est également **mal conçu** (*c2mcbcl_mc* : 9/45 – 3,90) ou ils choisissent de **ne pas se prononcer ou ne pas répondre** quelque soit la thématique de l'échelle d'attitude (*c2pii1_nsr* : 4/5 – 22,65 ; *c2iul_nsr* : 8/11 –

41,45 ; *c2mcbc1_nsr* : 8/33 – 6). Toutefois, ils sont quelques-uns à désirer **passer l'examen du C2i2e dans leur académie respective** (*c2i2l_oui* : 16/98 – 5,01). Nous pensons que ces étudiants ont eu connaissance de l'obligation institutionnelle à devoir le passer. Cette modalité de réponse est une des formes qui organisent les réponses dans l'**arbre maximum de la classe 5. L'anti-profil de cette classe** nous permet de distinguer le profil de cette classe de celui de la classe 3. Effectivement, ici il y a l'absence significative de formes stipulant que ce ne sont pas des sujets qui disent ne pas connaître les dispositifs C2i (*ciul_ncp*, *cpil_ncp*, *cmcbc1_ncp*, *c2mcbc1_ncp*, *c2piil_ncp*, *c2iul_ncp*, *c2i2l_ncp* : Tome II, Annexe 16).

Après, les futurs PE abordent les risques qu'ils pensent rencontrer en utilisant l'informatique au Primaire : le **manque d'envie** (*tic_menv* : 5/11 – 12,58) et le **manque de formation** (*tic_mform* : 15/19 – 11, 92). **C'est principalement pour cette dernière raison que certains PE1-PE2 envisagent d'avoir le plus de difficultés** (*tic1_mform* : 9/41 – 5,29). Toutefois, ceux qui envisagent de le faire estiment que l'informatique est naturellement intégrable dans cours de **sciences et de technologie** (*dtic_sct* : 17/95 – 8,53).

Dans le domaine de leur vie privée, il y a très peu d'informations qui nous permettent de compléter le profil de cette classe. Nous savons juste que l'ordinateur a tendance à être considéré comme **un concurrent aux livres papier** (*ord_clivr* : 9/45 – 3,90).

Enfin, à propos de leur futur métier, les seules informations dont nous disposons montrent qu'ils accordent de l'importance à **la polyvalence**. La polyvalence est la raison principale pour laquelle certains futurs PE sont incités à rechercher des informations (*rril_poly* : 10/49 – 4,87) et elle est également la principale raison pour laquelle ils ont choisi ce métier (*ep_poly* : 3/8 – 5,20).

Dans le profil-type de la classe 5, les futurs PE ont tendance à avoir un **rapport négatif avec l'informatique**, en étant soit réfractaires, soit angoissés, soit frileux ou soit sceptiques (**tic_neg* : 11/30 - 21,61). D'autres préfèrent **ne pas se prononcer à cette question n°11** (**tic_nsp* : 3/8 – 5,20) et dans l'anti-profil de la classe ciblée, nous voyons qu'**aucun des sujets** ne se perçoit comme **connaisseur** (**p_conn* : 0/35 ; - 6,23).

17.2.4. Classe 1 : Les futurs PE pragmatiques

La classe 1 est constituée de 24 questionnaires, ce qui correspond à 16% de tous les questionnaires classés. Nous avons décidé de l'intituler « *les futurs PE pragmatiques* », car le sujet épistémique de cette classe fournit de nombreuses informations sur ce qu'il voudrait faire grâce à l'informatique avec les élèves ou sur ce qu'il déclare régulièrement accomplir avec son ordinateur et sur Internet chez lui.

Dans le domaine de leur future vie professionnelle, nous voyons en termes de pratiques que les sujets de cette classe ont tendance à dire qu'ils feraient de l'informatique pour **présenter de façon ludique leurs cours** (*ticel_lud* : 14/59 – 4,32) dans le cadre par exemple des

mathématiques (*infell_math* : 4/6 – 11,94), mais pas avec l'activité de **traitement de texte** (anti-profil de cette classe, *infell_txt* : 8/79 ; - 4,28). Ensuite, à la question « pourquoi l'informatique peut être indispensable pour vos futurs élèves » (question n°34), ils ont tendance à répondre que c'est pour **les habituer à un environnement technologique dans lequel ils devront nécessairement évoluer** (*infl_envt* : 22/113 – 4,10). C'est pourquoi, concernant ces futurs PE, il y a significativement la présence de prises de position positive sur les **C2i**. Les sujets de cette classe ont tendance à trouver le C2i1e **utile** (*ciul_u* : 23/81 – 20,13) et **indispensable** (*cpil_i* : 22/78 – 18,01), tout comme pour le C2i2e (*c2iul_u* : 19/77 – 8,86 et *c2piil_i* : 19/78 – 8,45).

Dans leur vie privée, les membres du groupe en formation ont tendance à signaler qu'ils sont détenteurs d'un **GPS** (*pi_gps* : 5/14 - 4,47) et à utiliser l'informatique pour **télécharger des fichiers** sur Internet (*intdl_telf* : 4/9 – 5,76), pour **chater** (*intdl_chat* : 6/18 – 4,57) ou pour **faire de la programmation** (*infld_prog* : 4/6 – 11,94).

En outre, nous constatons que ce profil regroupe des points de vue positifs sur ce qu'est le métier d'enseignant à l'école élémentaire : un emploi **visible** (*invi3_vi* : 24/125 – 5,71) et **souple** (*riso3_so* : 23/119 – 4,74). La spécificité de ce métier se trouve, pour les personnes qui composent cette classe, dans les **savoirs de base** (lire, écrire, compter... et cliquer ?) qu'ils enseigneront aux élèves (*ens_base* : 5/6 – 21,08) et parmi l'ensemble de ressources disponibles, c'est **le guide du maître**¹⁷⁵ (*rsc1_gm* : 5/11 – 7,66) qui semble être la plus importante à leurs yeux pour préparer le contenu des séances de classe (*rsc1_gm* : 5/11 – 7,66).

Nous avons peu d'informations sur qui tient le discours sur la classe 1. Nous savons juste qu'il y a une légère tendance à ce que les sujets aient ici **Internet depuis plus de 11 ans** (**intdl_1120* : 2/2 – 10,64). D'une manière générale, nous disposons d'informations qui nous permettent de dire le sujet épistémique de ce cette classe perçoit l'informatique à l'école avant tout comme un outil pour enseigner certains savoirs aux élèves.

17.2.5. Classe 2 : Les futurs PE technophiles

La classe terminale 2, très riche en variables actives, regroupe 44 individus (29,33% de tous les individus classés). Nous l'avons appelée « *les futurs PE technophiles* » parce que le profil de cette classe décrit des prises de position positives vis-à-vis de l'informatique, des opinions et des attitudes en cohérence avec les déclarations de pratiques sociales et professionnelles.

Dans la condition « vie pré-professionnelle », les futurs PE ont tendance à percevoir l'informatique à l'école comme **chaleureuse** (*glchl_ch* : 35/89 – 10,54), **évidente**

¹⁷⁵ Le guide ou le livre du maître est comparable à un « mode d'emploi » pour savoir utiliser le manuel scolaire d'un éditeur. Il regroupe les directives en vigueur sur les nouveaux programmes dans le degré d'enseignement et pour la discipline considérés. Il précise à l'enseignant quelle est la structure de ce manuel et des chapitres pour pouvoir l'exploiter efficacement en classe avec ses élèves. Enfin, il fournit la correction des exercices. Source : <http://www.alliance-editeurs.org/formation/sequence-5-le-livre-du-professeur,013>

(*enev1_ev* : 39/106 – 9,70), **obligatoire** (*acobl_ob* : 44/135 – 6,92), **importante** (*piim1_im* : 44/136 – 6,41) et même **facile** (*difal_fa* : 36/102 – 5,46). Ils trouvent que le B2i® niveau 1 est un dispositif **facile à appliquer** (*bdbf1_bf* : 25/55 – 10,89) et que son **référentiel est bien conçu** (*bmbb1_bb* : 34/82 – 12,84). C'est peut-être pour ces raisons et parce qu'ils se sont approprié les attentes de l'institution que les individus de cette classe disent vouloir mettre en place le **B2i en classe** (*b2i_oui* : 43/135 – 4,13). Par ailleurs, ils pensent que le **C2i1e est indispensable** (*cpil1_i* : 31/78 – 8,50) et que sa **formation est bien construite** (*cmcb1_cb* : 16/28 – 12,84), mais ils signalent **ne pas l'avoir passé dans le cadre de leurs études** (*c2i1_non* : 39/117 – 4,10). Ces individus ont tendance à avoir un discours similaire à propos du C2i2e : **indispensable** (*c2piil_i* : 39/78 – 33,48), **utile** (*c2iu1_u* : 40/77 – 39,04), **formation bien conçue** (*c2mcbcl_bc* : 20/28 – 29,43) et **volonté de l'obtenir** au cours de leur année de PE2 (*c2i2l_oui* : 41/98 – 21,32).

Associée à cette lecture positive de l'informatique, un ensemble de modalités de réponse signale certaines futures pratiques avec les élèves. Ils envisagent d'utiliser l'ordinateur, avec eux, pour l'activité de **messagerie** (*intel_mail* : 38/99 – 11,51), pour faire du **traitement de texte** (*infel_txt* : 44/141 – 3,97) et pour intégrer l'informatique dans les cours de **musique** (*dtic_mus* : 9/17 – 5,15). Le sujet épistémique de la classe 2 a tendance à penser que l'informatique faciliterait **les conditions d'apprentissages disciplinaires des élèves** (*ticel_appr* : 31/74 – 11,11) et la construction **des projets de classe et d'école** (*ordi_proj* : 32/85 – 6,54). Pour lui, intégrer l'informatique dans ses futures pratiques est avant une question d'envie (*ticel_env* : 34/95 – 7,05). Il souhaite suivre une formation TICE afin d'être une **personne-ressource** auprès de ses futurs collègues enseignants (*bfinf_press* : 13/19 – 16,04). Toutefois, dans cette vision technophile de l'informatique à l'école, nous observons qu'il pointe comme principal obstacle la dimension des **difficultés matérielles** liées aux équipements informatiques de l'établissement scolaire (*tic1_dmat* : 30/79 – 6,01).

À l'instar de l'image positive qu'ils ont de l'informatique à l'école, nous retrouvons des réponses qui nous permettent de dire que les sujets de cette classe ont une image tout aussi positive de l'informatique dans la vie privée. L'ordinateur a tendance à être perçu comme **un ami de toujours** (*ord_ami* : 8/11 10,78) *a contrario*, pas du tout comme **un concurrent aux livres papier** (*ord_clivr* : 6/45 ; - 7,94) et Internet pas du tout comme **une jungle infectée de virus et de spams** (*int_vir* : 4/31 ; - 5,09). En termes de pratiques, tous les futurs PE disent **utiliser fréquemment Internet chez eux** (*infcl1_int* : 44/131 – 9,03). D'ailleurs, cette variable active est saillante dans les réponses des sujets dans l'arbre maximum de cette classe 2.

Du reste, sur Internet, ils déclarent faire des **achats** (*intd_ach* : 35/97 – 6,03), mais aussi des **jeux** (*intd_jeu* : 13/28 – 4,85) et de la **messagerie** (*intd1_mel* : 41/125 – 4,35).

Nous retrouvons ici l'importance accordée à **Internet comme ressource utile** pour préparer les séances de classe (*rsc_int* : 44/139 – 4,93). Associé à cette modalité de réponse, il y a comme

principale ressource **les ouvrages pédagogiques** (*rsc1_ouvr* : 12/25 – 5,04). S'ils font autant de recherches pour construire ces séances, c'est parce qu'ils **veulent être performants** (*rri_perf* : 31/76 – 9,75) ou c'est parce qu'ils sont **curieux d'apprendre plus sur le métier** (*rri_cur* : 37/109 – 4,09). Nous comprenons cet ensemble de considérations à travers le professionnalisme enseignant qu'ils veulent acquérir tout au cours de leur formation à l'IUFM / au CFP et dans le cadre de leur future carrière. « Se professionnaliser, c'est [...] surtout se voir confier une et une seule classe en T1 afin d'avoir la possibilité de démontrer que l'on est un professionnel aux parents, aux collègues, à l'institution » (Briquet-Duhazé, 2008, p. 139).

Le profil-type de la classe 2 a tendance à être caractérisé par la présence significative des variables illustratives **PE2** (**st_pe2* : 37/97 – 10,28) et **rapport positif avec l'informatique** (**tic_pos* : 40/112 – 8,68). Disposant de cette seconde information, nous ne pouvons qu'affirmer ici que ce sont plutôt des technophiles qui se trouvent dans ce profil (modalités de réponse cochées : **attirés** ou **passionnés**). En outre, la première variable illustrative nous permet de comprendre pourquoi une majorité des sujets ont mentionné, comme problème à l'école, les difficultés matérielles. Le fait qu'ils aient encadré quelques séances de classes et/ou qu'il en ait observé lors des stages, nous permet de faire l'hypothèse qu'ils ont déjà été confrontés à certains obstacles d'équipements informatiques, d'accès aux ordinateurs et de maintenance en voulant intégrer les TICE dans leurs pratiques de classe. Par ailleurs, nous savons que c'est davantage des PE2 qui ont fourni des mots ou expressions dans la **catégorie difficultés matérielles** pour qualifier l'informatique à l'école ($X^2 = 4,706$; ddl=1 ; p= .030 ; voir : Tome II, Annexe 15).

17.2. FACTEURS ORGANISATEURS DES PRISES DE POSITION EXPRIMEES PAR LES FUTURS PE (AFC)

Les résultats complets de cette analyse sont en annexe (voir : Tome II, Annexe 16). Nous allons par contre résumer ici la description des 3 graphiques qu'IRAMUTEQ a conçus pour spécifier les facteurs 1 et 2. Nous avons privilégié l'analyse de ces deux premiers facteurs, car ensemble, ils résument 66% de l'inertie extraite du nuage de points.

17.2.1. Facteur 1 : Facteur de professionnalisation

Avec 40,54% d'inertie, le facteur 1 oppose sur ce plan **la classe 3 « les futurs PE technophobes profanes » aux 3 autres classes c.-à-d. la classe 1 « les futurs PE pragmatiques », la classe 2 « les futurs PE technophiles », la classe 4 « les futurs PE peu convaincus » et la classe 5 « les futurs PE technophobes »** (voir : Figure n°57, page suivante).

Lorsque nous regardons le plan factoriel où sont disposées les variables actives, nous nous apercevons que la dimension de la connaissance et du contenu informationnel sur l'informatique au Primaire oppose les réponses entre elles. Pour le dire autrement, l'axe 1 oppose **les futurs qui**

ne connaissent pas les dispositifs C2i (*cpil1_ncp, c2mcb1_ncp, etc.*) à ceux qui les connaissent et à qui sont plutôt pour vs ceux qui sont plutôt contre (formations mal conçues, dispositifs pas du tout indispensables ou inutiles vs formations bien conçues, dispositifs utiles et indispensables : *cpil1_i, ciul1_u, c2i21_oui, c2mcb1_bc, etc.*).

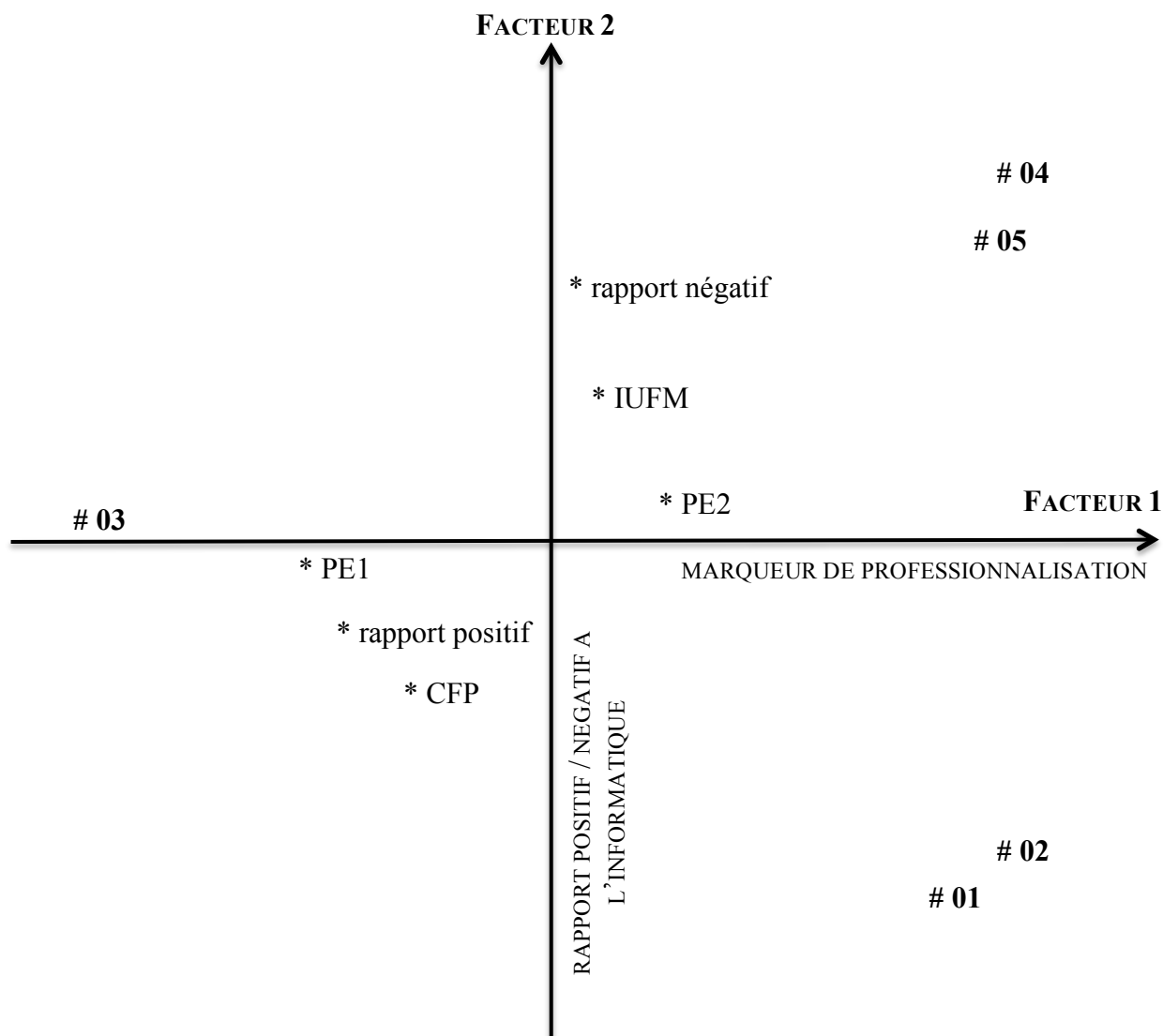


Figure 57 : Plan factoriel schématisé des facteurs 1 et 2 issus de la classification ALCESTE sur les réponses des membres du groupe en formation (N=175).

Lorsque nous observons maintenant le plan factoriel où sont positionnées les variables illustratives, le facteur 1 sépare le groupe des **PE1** (situé à gauche du graphique) du groupe des **PE2** (situé à droite du graphique). À côté de cette opposition PE1/PE2, nous constatons celle propre au centre de formation CFP (à gauche du graphique) / IUFM (à droite du groupe. L'opposition CFP/IUFM est ici un artefact d'échantillonnage¹⁷⁶.

¹⁷⁶ Nous avons recueilli davantage de questionnaires complétés par des PE1 dans les CFP et *a contrario*, nous en avons davantage obtenu auprès des PE2 dans les IUFM ($\chi^2 = 6,886$; ddl=1 ; p = .0086, voir : Tome II, Annexe 15).

Pour corroborer cet agencement des variables PE1 et PE2, nous avons le graphique ci-après. Nous avons croisé le statut PE1/PE2 avec la classe terminale ($\chi^2 = 41,265$; ddl=1 ; $p < .0001$, voir: Tome II, Annexe 15) et nous constatons que les PE1 (*st_pe1) sont significativement plus présents dans la classe 3, « *les futurs PE technophobes profanes* ».

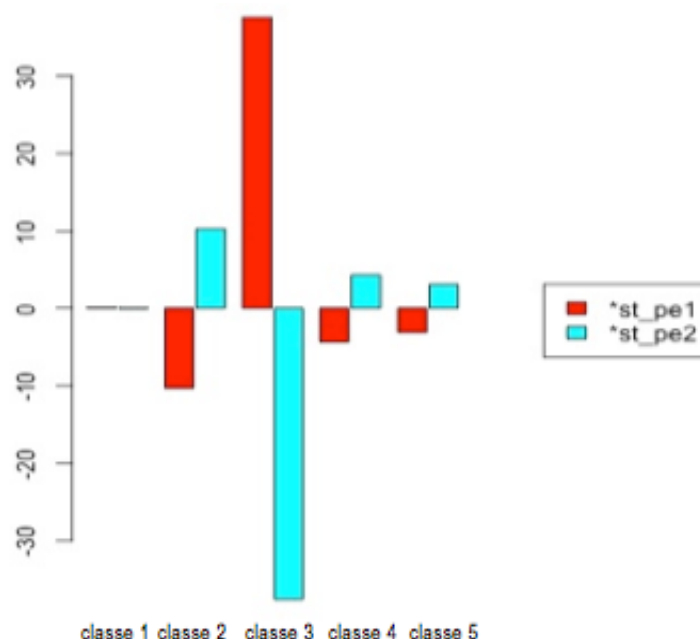


Figure 58 : Chi-deux par classe pour les modalités PE1 / PE2 de la variable « statut ».

Nous avons déjà expliqué, dans la description de la classe 3, pourquoi il est cohérent de penser pourquoi les PE1 manquent d'informations pour disposer d'opinions et d'attitudes sur les C2i, trop occupés à préparer le CRPE alors que les PE2, discutent de leur formation dans le groupe, se rendent en classe *via* les stages et peuvent davantage disposer d'éléments expérimentiels afin de savoir comment exploiter au mieux les TICE dans leurs futures pratiques professionnelles. Notons par ailleurs la différenciation significative faite entre formation au CFP et formation à l'IUFM. Ce constat nécessiterait d'être approfondie lors de futures recherches.

Le premier facteur est donc un marqueur de professionnalisation enseignante, car les PE1 et PE2 sont dans une appropriation des caractéristiques et des compétences de l'enseignant-expert. « [...] cette expertise complexe s'inscrit dans une culture commune. La professionnalisation réclamée associe de la sorte l'expertise, relevant de la professionnalité, à une culture identitaire, le « professionnisme » » (Lenoir, 2004, p. 10) (lien avec la partie « Être enseignant : un métier de l'humain composite », p. 120).

17.2.2. Facteur 2 : Rapport négatif vs rapport positif à l'informatique (facteur axiologique)

Avec 25,45% d'inertie, le facteur 2 différencie, sur ce plan, les classes 1 et 2 des 3 autres classes (classes 3, 4 et 5).

La position des 5 classes sur la figure n°57 et leurs proximités avec certaines variables illustratives nous permet de dire que sur l'axe 2 deux discours bien distincts s'opposent. D'un côté (en bas du point d'origine), il y a ceux qui ont un **rapport positif à l'informatique** (*tic_pos) et de l'autre côté (en haut du point d'origine), il y a ceux qui disposent d'un **rapport négatif à l'informatique** (*tic_neg). D'une part, il y a **ceux qui ont à leur domicile Internet** (*intd_o) et **depuis plus de 11 ans** (*intd_1120), ceux **qui utilisent plus l'informatique dans la semaine** (*durd_1120) et d'autre part, il y a ceux qui disent avoir **moins de 3 périphériques informatiques** (*perif_m3) et qui s'estiment **débutants** en informatique (*p_deb).

Ce second facteur, davantage axiologique, est en définitive corrélé à des pratiques *c.-à-d.* que les futurs PE ayant une attirance vers l'informatique ont des opinions, des pratiques et des prises de position qui le montrent ce qui est l'inverse pour ceux qui ont tendance à avoir une vision technophobe de l'outil informatique. Nous aurons l'occasion de retrouver ce facteur organisateur dans les réponses fournies par les membres du groupe professionnel.

D'une manière générale, l'analyse de la CHD et de l'AFC montre une cohérence entre les réponses des futurs PE au niveau des déclarations de pratiques sur l'informatique et des opinions, attitudes et plus largement des représentations qu'ils s'en font dans le champ privé comme dans le champ professionnel. Nous constatons donc encore une fois ici la relation indissociable entre représentations et pratiques et plus largement son adéquation dans un ensemble plus vaste, avec les modèles de pensée sociale et de pensée professionnelle.

SYNTHESE DU CHAPITRE 6

RESULTATS DU GROUPE EN FORMATION (FUTURS PROFESSEURS DES ECOLES)

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons analysé les réponses produites par 175 PE1 et PE2 dans le but de répondre à ces trois questions : quelle est leur représentation de l'informatique dans la condition « à l'école élémentaire » ? quelle est leur représentation de ce même objet dans la condition « vie privée » ? quelle est leur représentation du métier d'enseignant à l'école élémentaire ?

1 - Les futurs PE perçoivent l'informatique à l'école élémentaire à travers les dimensions praxéologique et institutionnelle. Le test de MEC a permis d'identifier, au seuil de 50%, ces 6 éléments centraux : **Logiciels, Outil, Communiquer, Recherche documentaire, Écrire et Internet.**

2 - Dans la condition « vie privée », ils pensent spontanément à des catégories praxéologiques (mis à part la catégorie **Mots positifs / modernes**), et surtout à la catégorie **Communication**. Les 7 éléments centraux de cette représentation sont : **Outil, Écrire, Internet, Travailler, Faire des recherches, Communication et Pratiquer.**

Entre ces deux conditions, 4 items sont significativement plus évoqués dans le champ professionnel : **Dimension technique, Outil de travail, Dangers et Difficile à utiliser.** Dans la vie privée, 6 items sont davantage évoqués : **Communication, Image / vidéo, Aide pour la classe, Internet, S'informer, Ouverture, Connaissance et Formations.** Deux items issus de la MEC sont également plus activés dans la condition « vie privée » : **Écrire et Internet.**

3 - Les futurs PE se représentent leur futur métier à travers des réponses autour de la dimension pédagogique et plus spécifiquement à travers la catégorie **Polyvalence**. Le test de MEC a permis d'identifier 10 items centraux : **Enseigner, Pédagogie, Polyvalent, Travailler avec les enfants, S'investir, Liberté d'action, Nécessiter une préparation, Rôle social, Plaisir et Travailler en équipe.**

Enfin, l'analyse de la classification ALCESTE a ciblé 5 sujets épistémiques : *les futurs PE technophobes profanes, les futurs PE peu convaincus, les futurs PE technophobes, les futurs PE pragmatiques et les futurs PE technophiles.* Deux facteurs discriminent ces profils de classe : un facteur de professionnalisation (les PE1 ignorants vs les PE2 qui prennent position) et un facteur axiologique (rapport à l'informatique, négatif vs positif).

CHAPITRE 7. RESULTATS DU GROUPE PROFESSIONNEL (ENSEIGNANTS EN POSTE A L'ECOLE ELEMENTAIRE)

« Messieurs, on n'enseigne pas ce que l'on veut ; je dirai même que l'on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est »¹⁷⁷
(pp.126-127).

Jean Jaurès (1910)

Nous allons décrire et interpréter différents résultats ayant trait aux réponses fournies par les 245 enseignants en poste dans une école élémentaire sur le territoire français. Cette entreprise doit nous permettre d'étudier le contenu et l'organisation des éléments constitutifs de la représentation de l'informatique et du métier.

18. DESCRIPTION DE L'ECHANTILLON ENSEIGNANT

Le second échantillon de cette étude se compose de 245 enseignants, qui sont en charge d'une classe en cycle 2 ou en cycle 3. Les membres de ce groupe ont rempli le questionnaire « Enseignant » entre juin 2007 et avril 2008. La seule condition que nous nous sommes fixée pour « sélectionner » les sujets d'enquête a été qu'ils soient en exercice au moment de participer à cette recherche (pas d'enseignants en congés maladie ou en congés maternité).

18.1. DONNEES SOCIODEMOGRAPHIQUES DES ENSEIGNANTS

Nous avons interrogé majoritairement plus de **femmes** (72,65%) que d'hommes, ce qui est légèrement en dessous de la proportion nationale d'enseignantes en janvier 2010¹⁷⁸ (80,64%). La moyenne d'âge est de **38 ans et 7 mois**, ce qui est là aussi légèrement en dessous de l'âge moyen d'un enseignant (quel que soit son genre), qui est de 39 ans et 8 mois.

La majorité des enseignants sondés sont **en couple** (76,73%) et il y a une proportion de 23,27% de **célibataires** (inclus les personnes **divorcées**, 6,53%) dans cet échantillon. La situation est inversée pour le groupe des futurs PE. Il y ensuite 64,08% des enseignants qui déclarent avoir au moins **un enfant en charge** alors que chez les 175 étudiants, ils sont 81,14% à déclarer ne pas

¹⁷⁷ Nous avons volontairement choisi de remettre dans ce chapitre l'épigraphie de Jaurès (1971), qui est le même que dans le chapitre précédent, parce que nous trouvons qu'il explicite la professionnalité enseignante des deux groupes que nous avons interrogés.

¹⁷⁸ Source : Repères et références statistiques – édition 2010, « Le personnel enseignant du scolaire = structure par âge » (p. 279) : http://media.education.gouv.fr/file/2010/73/2/9_Les_personnels_151732.pdf

en avoir. Il n'y a pas majoritairement plus d'**enfants** (44,66%), d'**adolescents** (20,79%) ou d'**adultes** (34,55%) parmi tous les enfants à charge que les enseignants disent avoir.

Si nous nous intéressons maintenant aux niveaux de diplôme et aux domaines d'études des personnes qui composent cet échantillon, nous retrouvons dans les résultats le fruit de l'histoire du corps des enseignants. Ce n'est qu'à partir de la loi d'orientation de 1989 qu'il fallait être titulaire d'une Licence ou d'un **Bac+3** afin de devenir enseignant dans le premier degré. 30,21% sont dans cette situation, 6,53% ne disposent que du **niveau Bac** et 20,41% détiennent un diplôme du niveau DEUG (ou **Bac+2**). Il y a une proportion de 42,85% des sujets qui ont **plus d'un Bac+3**. L'ensemble de ces informations figure dans le graphique ci-après.

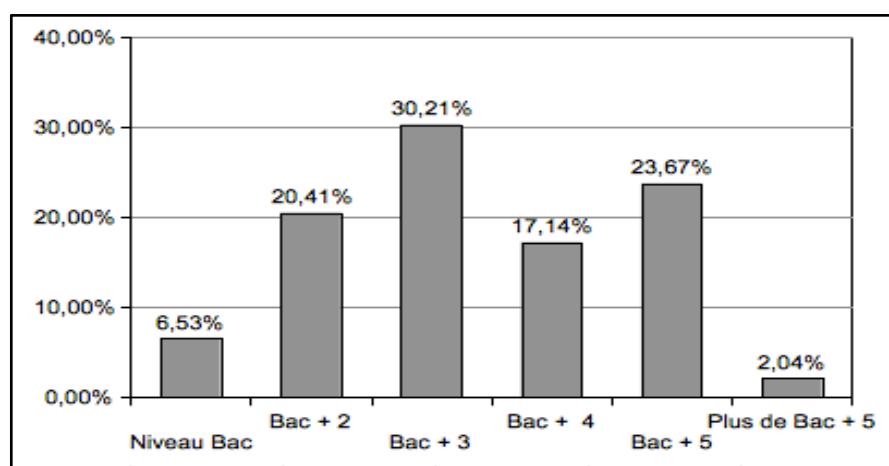


Figure 59 : Répartition par niveau d'études supérieures auprès des 245 enseignants interrogés.

Lorsque nous apprécions dans quels domaines les sujets ont produit leurs études supérieures, nous découvrons la même configuration qu'avec le groupe des futurs PE.

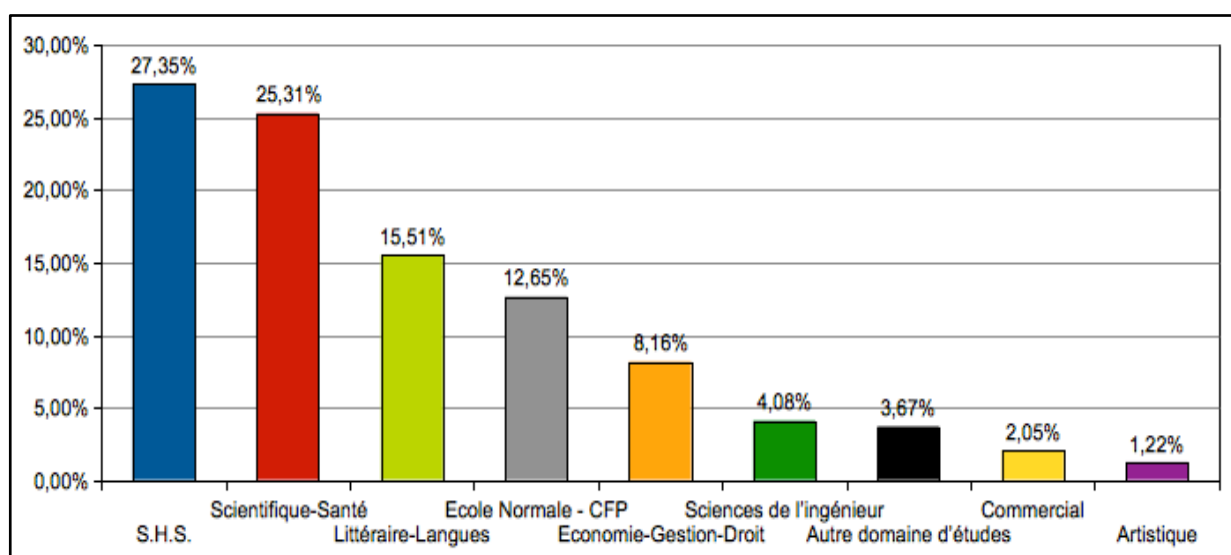


Figure 60 : Répartition par domaine d'études supérieures des 245 enseignants interrogés.

Une majorité des enseignants (68,17%) a effectué des études dans les filières **S.H.S.**, **scientifiques** et **santé** ou **littéraires** et **langues**. Toutefois, la particularité des membres du groupe

professionnel, c'est d'avoir une partie des sujets (12,65%) qui, après le Baccalauréat, a directement intégré l'École Normale ou un CFP.

18.2. DONNEES PROFESSIONNELLES SUR LES CONDITIONS D'EXERCICE DES ENSEIGNANTS

Les membres du groupe professionnel sont également majoritairement des enseignants ayant le statut de **professeur des écoles** (70,51%). Le tiers restant est réparti entre des enseignants ayant le statut d'**instituteur** (3,72%), de **remplaçant** (3,72%), d'**enseignant-directeur d'école** (16,46%) et d'**enseignant spécialisé** ou de **maître formateur** (lien avec la modalité « autre statut », 5,59%).

Le graphique suivant affiche l'académie de provenance des enseignants interrogés. Nous avons récupéré 4 questionnaires qui proviennent des DOM-TOM (3 sont de l'académie de **Guyane** et 1 questionnaire de l'académie de **La Réunion**, soit respectivement 1,22% et 0,41% du total des questionnaires traités). Mais la grande majorité d'entre eux (98,37%) viennent de la **métropole**. Une part plus importante d'enseignants (25,72%) se trouve dans notre académie, celle de **Toulouse**.

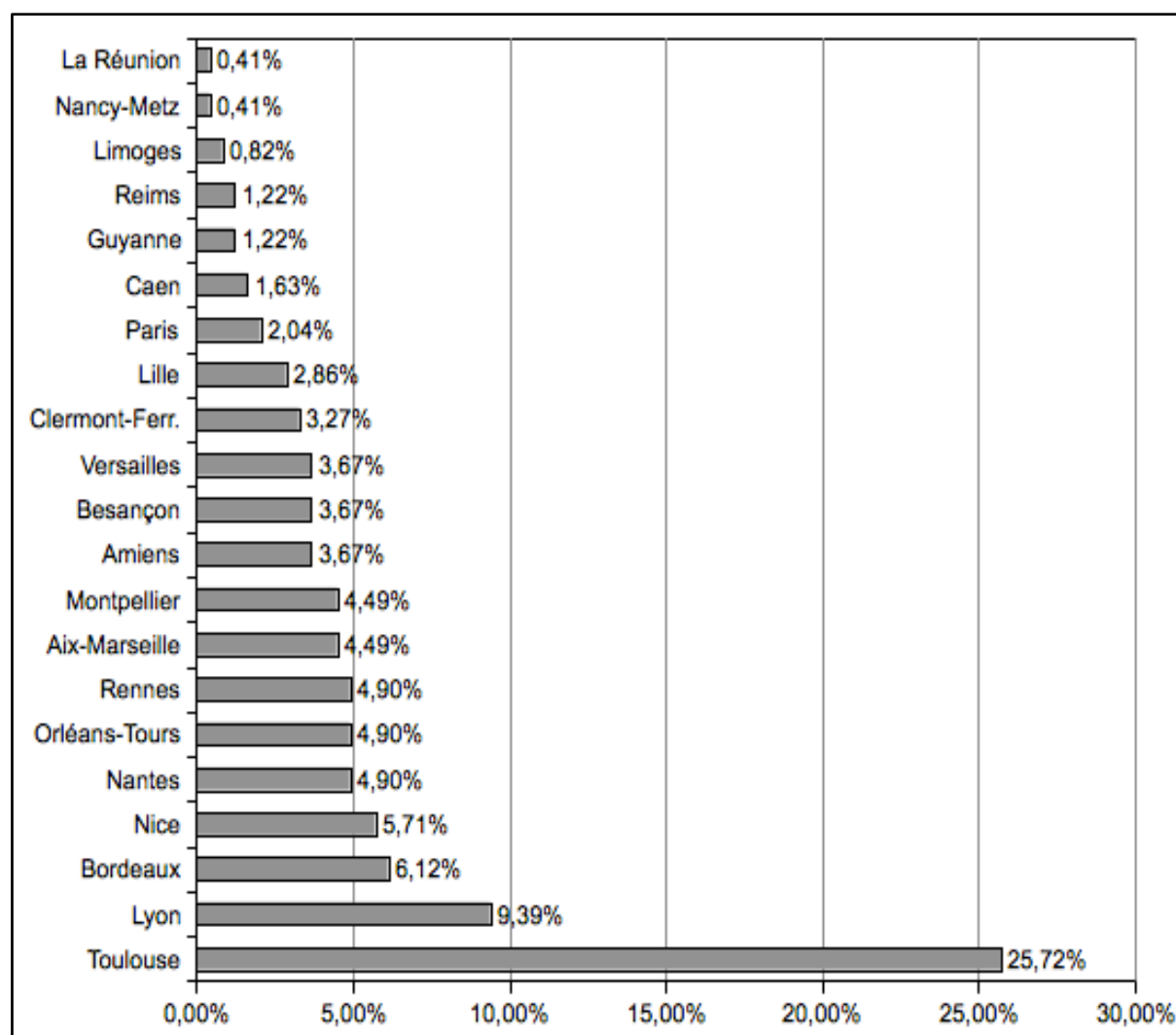


Figure 61 : Répartition par académie auprès des sujets d'enquête enseignants (N=245).

La répartition par catégorie d'ancienneté est plutôt homogène : 28,57% ont **moins de 5 ans d'ancienneté**, 22,86% ont **entre 6 ans et 10 ans de service**, 19,59% ont **entre 11 et 20 ans** et 28,98% ont **plus de 21 ans de métier**.

47,76% des enseignants exercent exclusivement en **cycle 3** alors que 29,39% travaillent exclusivement en **cycle 2**. En revanche, 17,55% sont dans la situation à devoir **enseigner dans plusieurs cycles**. Si nous en tenons compte, il y a alors 57,96% des enseignants enquêtés qui exercent en **cycle 3**, mais également 46,94% qui travaillent en **cycle 2** et 8,57% qui enseignent soit dans ce cycle, soit en **cycle 1**. Il y a enfin 5,30% des enseignants qui remplissent leur fonction dans le secteur de l'**Adaptation et de la Scolarisation des élèves Handicapés (A.S.H.)**, *c.-à-d.* qu'ils sont en charge d'une classe spécialisée.

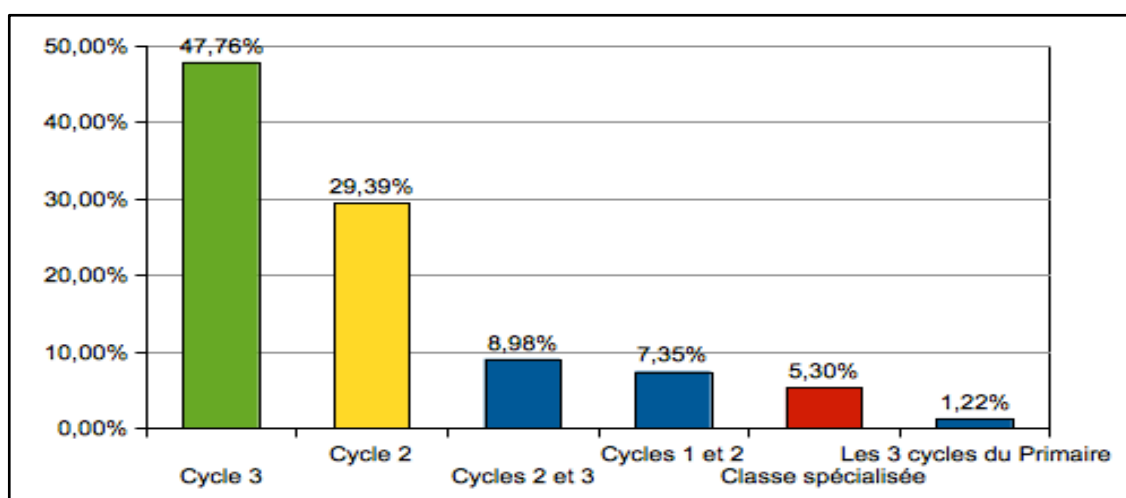


Figure 62 : Répartition par cycle d'apprentissage des 245 enseignants sondés.

Voici quelques informations supplémentaires pour comprendre dans quel contexte professionnel les enseignants se trouvent pour travailler auprès des élèves entre la G.S. de maternelle et le C.M.2. 72,24% de notre échantillon ont **entre 20 et 30 élèves** dans leur classe alors que seulement 19,18% ont **moins de 20 élèves** et par contre, il y en a 3,37% qui disent avoir **plus de 40 élèves** à leur charge en classe. Il faut noter qu'enfin 5,31% des enseignants sondés ont **plusieurs classes avec des effectifs différents**, ce qui est cohérent avec l'information *sus* mentionnée d'enseigner dans plusieurs cycles.

Si nous nous intéressons, non plus à la personne, mais à l'établissement dans lequel l'enseignant exerce son métier, il faut mentionner qu'il y a plus d'enseignants en **école publique** (74,69%) qu'il n'y a d'enseignants en **école privée-catholique** (25,31%). Pour finir, à la page suivante, il y a la répartition des établissements scolaires investigués en fonction de l'espace géographique. Les écoles enquêtées se situent, pour 21,22% d'entre elles dans des espaces à dominante rurale (ou **espace rural**) tandis que 13,48% sont placées dans des espaces à dominante urbaine (ou **espace urbain**).

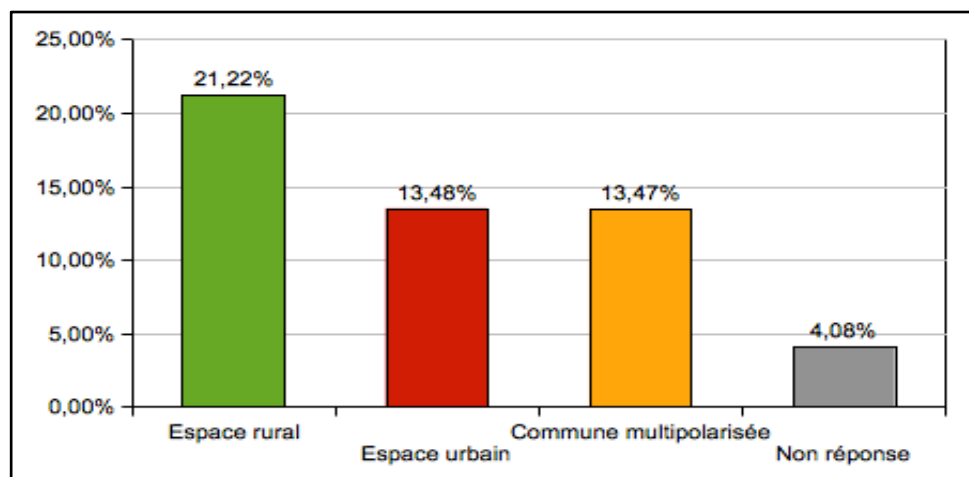


Figure 63 : Répartition par espace géographique des établissements scolaires investigués.

L'INSEE a créé un troisième cas de figure avec les **communes multipolarisées**¹⁷⁹ et 13,47% des écoles enquêtées se trouvent dans cette situation (4,08% des enseignants n'ont pas répondu à la question n°91).

18.3. DONNEES CONCERNANT L'INFORMATIQUE

Dans le cadre de leur vie professionnelle, l'intégralité des enseignants dit disposer d'équipements informatiques dans l'enceinte de l'école. Plus de la majorité d'entre eux n'ont pas pu nous dire depuis combien d'années ils se trouvent là (modalité « **je ne sais pas** », 53,06%).

Les ordinateurs se répartissent principalement entre 4 espaces bien délimités : **dans leur classe** (24,78%), **dans le bureau du directeur d'école** (24,15%), dans une salle particulière qu'ils nomment souvent « **salle informatique** » (23,39%) ou dans **la BCD** (16,05%). Souvent, ils **disposent d'une connexion à Internet** (30,29% dans la salle informatique, 29,41% dans le bureau du directeur, 18,52% dans leur salle de cours et 11,76% à la BCD).

Les enseignants mentionnent qu'un **planning pour accéder à ces ordinateurs** a été, pour la majorité d'entre eux, mis en place dans leur école (59,18%) et que **ce sont souvent eux qui choisissent quels logiciels il faut y installer** (45,21%).

Il est intéressant de spécifier les autres publics qui sont en charge de cette tâche : **le directeur de l'école** (17,22%), **la personne-ressource TICE de l'école** (très souvent, il s'agit d'un enseignant, 17,22%), **la mairie** qui est en charge d'équiper les écoles (8,62%) ou **le rectorat** (2,64%). Les 9,09% restant regroupent ceux qui ne se sont pas prononcés à cette question (n°9) et la modalité « **autre réponse** ».

¹⁷⁹ Dans le Tome II, et dans l'annexe 21, nous avons recensé les définitions d'espace rural, d'espace urbain et de commune multipolarisée (en plus d'autres définitions concomitantes) que l'INSEE stipule à propos de la thématique « espace géographique ». Leurs définitions de ces expressions seront également les nôtres.

Afin d'illustrer ces statistiques et pour donner un peu d'épaisseur à ces informations, nous avons choisi cinq extraits d'enseignants dans lesquels ils donnent leurs points de vue sur l'équipement informatique actuel de leur établissement scolaire.

1. « Le manque de budget nous impose de nous tourner vers du mécénat pour les ordinateurs et de faire appel aux parents informaticiens pour résoudre certains problèmes ». [Questionnaire Enseignant n°40]
2. « École très bien équipée : 12 postes en réseau adsl, 1 poste par classe, 1 tableau blanc interactif (tbi), 2 appareils photo numérique, 2 ordinateurs portables, 2 vidéoprojecteurs ». [Questionnaire Enseignant n°42]
3. « La mairie fournit un ordinateur à l'école (ainsi que l'accès à internet). Les autres postes (8 en tout) ont été donnés par les banques, le conseil général, un iut ». [Questionnaire Enseignant n°128]
4. « Vieux matériel, connexion internet bas débit et souvent en panne ». [Questionnaire Enseignant n°157]
5. « Il est royal ! Bien des écoles aimeraient avoir le même équipement informatique que nous ». [Questionnaire Enseignant n°207]

Figure 64 : Cinq enseignants commentent l'équipement informatique qu'ils ont dans leur école (réponse à la question n°9 - questionnaire « Enseignant »).

Comme un des enseignants l'évoque, ce sont les communes qui « exercent aujourd'hui la pleine responsabilité de l'équipement informatique des écoles, du câblage, de l'achat de logiciels et d'accès au réseau, de l'entretien, de la maintenance et de l'assistance aux utilisateurs, qu'il s'agisse d'informatique pédagogique ou administrative » (Pouts-Lajus, 2007, p. 95).

Ces témoignages laissent « transpirer », comme nous l'avons déjà entendu à travers d'autres témoignages d'enseignants (Netto, 2004, 2005), que de réelles disparités semblent exister (et persister) entre les différentes communes sur le territoire au sujet de l'équipement informatique des écoles primaires dont elles ont la charge. Rinaudo (2002) fait légitimement remarquer qu'« à en rester au discours des décideurs et aux analyses des chercheurs, on peut parfois avoir l'impression d'être bien loin de la réalité des classes » (p. 36).

Dans le cadre de leur vie privée, les enseignants sont 98,78% à **posséder un ordinateur** (1,22% des sujets n'ont pas répondu à cette question, n°50). Il y a une répartition à peu près homogène des réponses sur la période d'achat du premier ordinateur : 17,14% l'ont fait il y a **moins de 5 ans**, 40,41% l'ont acheté **depuis 6 et 10 ans**, 30,61% **depuis 11 à 20 ans**, et 17,14% il y a **plus de 21 ans** (3,27% ne se sont pas prononcés). Trois enseignants ne disposent pas d'un ordinateur chez eux. Après, plus des $\frac{3}{4}$ des personnes interrogées ont leur **ordinateur connecté à Internet** (87,42%), mais une petite minorité n'est pas dans cette situation (2,86%).

Dans cet échantillon, 46,94% des sujets disent posséder entre **4 et 5 périphériques informatiques**, quelle que soit la nature de ces objets. Mis à part cette différence, parce que les futurs PE disent être 55,43% à disposer du même nombre de périphériques, nous retrouvons à peu près la même courbe ou la même tendance entre les deux groupes interrogés (entre chaque des modalités qui composent les figures n°65 ci-après et n°34, p. 188).

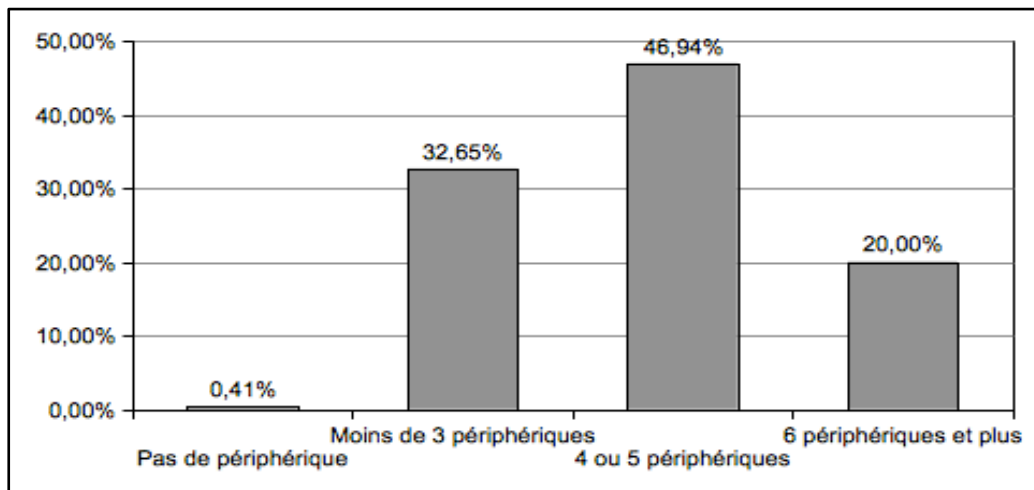


Figure 65 : Répartition du nombre de périphériques informatiques chez les enseignants.

A la différence du groupe en formation, ici la variable « nombre de périphériques informatiques » a une relation qui est significative avec la variable « rapport à l'informatique » ($\chi^2 = 19,665$; ddl=1 ; $p=.002$) dans le sens où les gens qui ont le moins de périphériques ont tendance à entretenir un rapport négatif avec l'informatique. Ce résultat est dans le Tome II, et l'annexe 20.

D'ailleurs, voici la répartition des réponses produites par les enseignants à la question, « comment qualifieriez-vous votre rapport à l'informatique ? » : **réfractaires** (0,82%), **sceptiques** (2,45%), **angoissés** (4,90%), **frileux** (9,39%), **passionnés** (17,96%) et **attirés** (58,78%). Il y a 5,71% des répondants (soit 14 personnes) qui ne sont abstenus à cette question. Lorsque nous rassemblé les 4 premières modalités de réponse, nous constatons que plus d'un ¼ du groupe ont un **rapport plutôt négatif avec l'informatique**. À l'inverse, quand nous réunissons les deux dernières modalités de réponse, nous atteignons 76,33% de sujets qui déclarent avoir un **rapport plutôt positif avec l'informatique**. Toutes ces informations sont disposées dans la figure n°66.

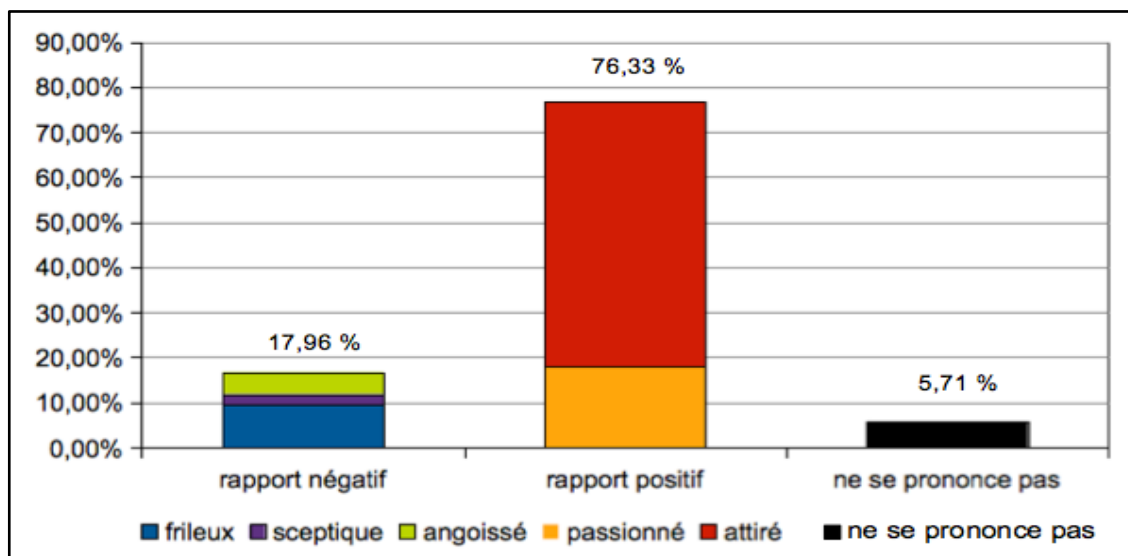


Figure 66 : Réponses à la question n°27 sur le rapport à l'informatique chez les enseignants.

Les 245 enseignants disent enfin avoir appris à se servir d'un ordinateur souvent **de manière autodidacte** (32,35%) ou s'ils ont reçu l'aide et l'appui d'une personne extérieure, c'est principalement dans le cadre de **leurs familles ou de leurs proches** (25,58%), pendant leurs **études supérieures** (18,18%), ou à travers leurs **expériences professionnelles** (12,68%). Mais, la découverte de l'univers informatique s'est rarement effectuée par un **organisme de formation** (1,69%), des **collègues de travail** (3,17%) ou à **l'IUFM – CFP ou à l'École Normale** (5,50%).

18.4. PRATIQUES DECLAREES SUR L'INFORMATIQUE

Nous avons divisé cette partie en deux sections distinctes pour décrire d'une part les déclarations de pratiques des « enseignants-professionnels » (Paquay, & al., 2001) sur l'informatique au Primaire, et d'autre part les déclarations de pratiques sociales dans leur vie privée.

18.4.1. Pratiques sur l'informatique à l'école (groupe professionnel)

Dans ce contexte, la pratique la citée par ces enseignants est le **traitement de texte** (60,41%). 16,73% d'enseignants disent faire, avec ce public, des **jeux éducatifs** et 11,43%, plutôt des tâches diverses et variées sur **Internet**. Parmi toutes ses possibilités, ces professionnels de l'enseignement primaire préfèrent se servir d'Internet pour **réaliser des recherches documentaires** (62,86%) sur des sujets ciblés.

En termes de fréquence d'utilisation, une grande majorité des enseignants interrogés disent utiliser l'informatique, avec leurs élèves, **au moins 1 fois par semaine** (76,32%) contre d'autres qui y ont recours plus rarement (**1 fois par mois**) voire même **jamais** (4,49%).

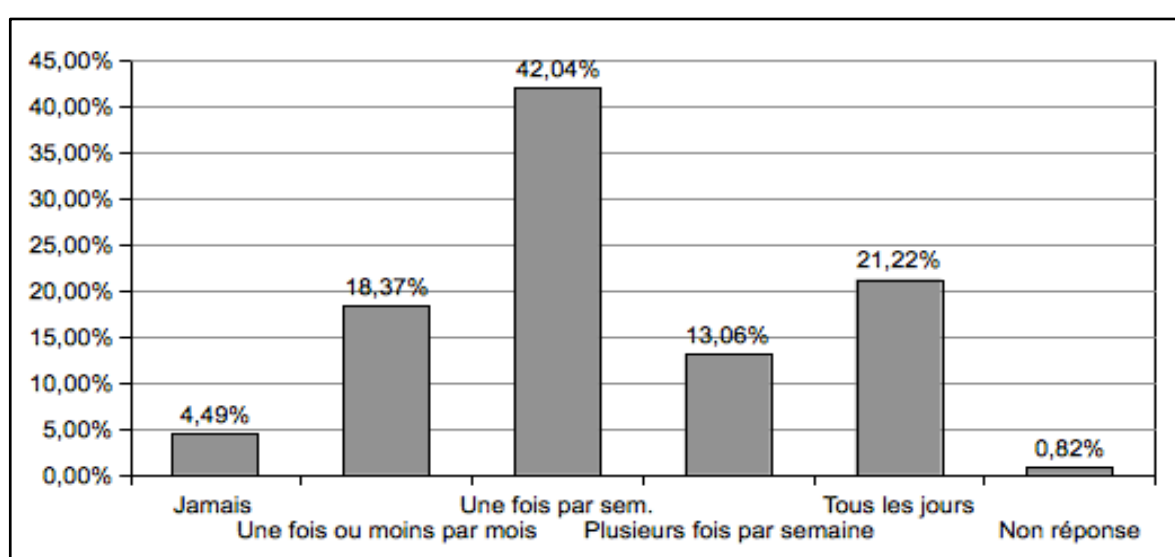


Figure 67 : Réponses à la question n°10 sur la fréquence d'utilisation de l'informatique auprès des élèves chez 245 enseignants.

Lorsque nous leur avons demandé s'ils font appel à l'ordinateur et à Internet pour préparer leurs séances et séquences de classe, les sujets de cet échantillon fournissent des réponses contrastées (réponses aux questions n°18 et n°19). Certains se servent de l'ordinateur **pour chaque séance** (32,65%), alors qu'une majorité des enseignants le fait **pour moins 1 séance sur 5** (55,10%). Il reste une partie de cet échantillon qui déclare le faire **moins d'une 1 séance sur 10, voire jamais** (5,72%). À propos d'Internet, les réponses sont plus marquées. Il y a 45,71% des sujets qui s'en servent pour **1 séance sur 5**, alors qu'il y a d'autres qui y ont recours plus régulièrement (**au moins 1 séance sur 2**, 19,19%) ou à l'inverse, d'autres encore beaucoup moins régulièrement (**moins d'1 séance sur deux ou jamais**, 15,51%).

40,41% des sujets disent ne pas encadrer les séances informatiques à l'école. Nous avons ici exclu les réponses « **pour chaque séance** » et les non-réponses de la question n°22. Nous découvrons qu'une pluralité de personnes prend cette responsabilité. Il y a les **assistants d'éducation** (l'équivalent actuel des anciens aides-éducateurs, 20%), **un autre enseignant de l'école** (8,57%), un parent d'élève (2,45%), une **personne issue de l'académie** (1,63%) ou **toute autre personne bénévole** (4,90%).

Nous avons également posé différentes questions sur l'organisation de ces séances informatiques. La plupart du temps, les enseignants séparent la classe en **groupes d'élèves** pour faire de l'informatique (50,61%), sinon ils « **coupent** » **en deux la classe** (40,41%) et quand le nombre d'élèves, les équipements informatiques et la taille du lieu où se trouvent les ordinateurs le permettent, ils s'y rendent **en classe entière** (8,98%). Mis à part cette dernière situation, lorsque les enseignants doivent s'organiser pour faire un roulement entre l'informatique et une autre activité, voici comment ils s'y prennent (contenu des figures n°68 et n°69, page suivante).

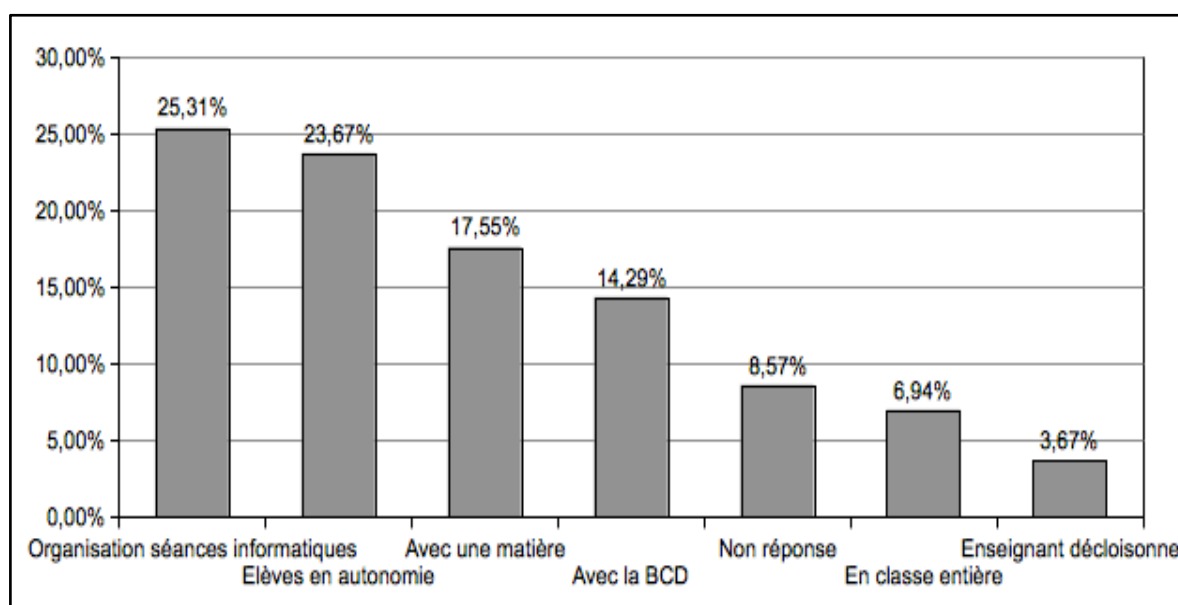


Figure 68 : Éléments d'information sur l'organisation des séances informatiques encadrées (ou pas) par les 245 enseignants (réponse à la question n°24, questionnaire « Enseignant »).

Nous devons mentionner que le contenu de la précédente figure est le résultat d'une analyse de contenu thématique sur les réponses à la question semi-ouverte n°24. 76,33% des professeurs ont précisé dans quelles dispositions organisationnelles ils élaborent les séances d'informatique avec leurs élèves. Voici une illustration des réponses pour ces 5 regroupements thématiques :

- 1 - Élèves en autonomie pendant les séances d'informatique (23,67% des cas) : « Les élèves vont à tour de rôle à l'atelier informatique. L'autre groupe est en atelier autonome. Un tableau permet de suivre qui y va et sur quelles activités ». [Questionnaire Enseignant n°48]
- 2 - Séances d'informatique en parallèle avec une autre matière (17,55% des cas) (ici, c'est l'éducation musicale) : « Un groupe est en musique au conservatoire et un autre en informatique ». [Questionnaire Enseignant n°26]
- 3 - Séances d'informatique en parallèle avec l'activité BCD (14,29% des cas) : « Je donne les consignes de travail aux élèves qui vont être en informatique avec un assistant_éducation. Je viens voir ce qui se passe de temps en temps et j'anime le travail avec l'autre demi_classe, en bcd ». [Questionnaire Enseignant n°11]
- 4 - Élèves en classe entière pour faire de l'informatique (6,94% des cas) : « J'explique en classe_entière et un binôme va sur l'ordinateur à tour de rôle, car l'ordinateur se trouve dans la classe ». [Questionnaire Enseignant n°158]
- 5 - L'enseignant décroïsonne l'enseignement de l'informatique avec un autre enseignant (3,67% des cas) : « Demi_classe va en informatique avec l'enseignante personne-ressource et l'autre demi_classe en classe avec moi pour faire des mathématiques ». [Questionnaire Enseignant n°16]

Figure 69 : Exemples de réponses à la question n°24, « comment s'organise la classe lors des séances d'informatique ? » (Questionnaire « Enseignant »).

Pour terminer, nous avons aussi demandé aux membres du groupe professionnel de se positionner, en termes d'attitudes, sur le **B2i® « école »**. Une majorité d'entre eux a trouvé qu'il s'agit d'un **dispositif qui a de l'importance** (80%), **que son référentiel est plutôt bien conçu** (55,92%). 48,16% des sujets interrogés pointent des **difficultés sur l'application du B2i® dans les classes**. Lorsque nous leur avons demandé justement s'ils le mettent en place, **une personne sur trois déclare qu'ils ne le font pas** (34,69%). À notre grande surprise, nous avons même eu **11 enseignants (soit 4,49% des sujets) qui disent ne pas connaître ce dispositif**, pourtant formellement instauré dans le premier degré depuis novembre 2000. Malgré tout, plus d'un **enseignant sur deux déclare l'avoir intégré dans ses pratiques professionnelles** (60%). L'ensemble de ces réponses provient des questions n°42 et n°43.

Cette configuration des réponses peut expliquer que 31,02% des sujets de cet échantillon voudraient, au sein de l'Éducation Nationale, **une formation sur le B2i® niveau 1**. Deux autres domaines, en termes de stages en formation continue, sont « prisés » par ce public. Il s'agit de **formations à certains logiciels-didacticiels spécifiques** (29,80%) et de **stages pour être personne-ressource TICE** (17,14%).

18.4.2. Pratiques sur l'informatique dans la vie privée (groupe professionnel)

Internet (45,45%) est l'activité que les enseignants sollicitent le plus souvent depuis leur ordinateur personnel. Beaucoup d'entre eux font aussi de la **bureautique**¹⁶⁰ (44,21%).

Les enseignants utilisent essentiellement Internet pour **communiquer avec leurs proches** (modalité « messagerie », 44,01%) et faire de la **recherche d'informations** (43,60%). Lorsque nous avons demandé aux 175 étudiants quelles activités ils font régulièrement depuis leurs ordinateurs et sur Internet, nous avons retrouvé une certaine conformité entre leurs réponses et celles des enseignants. Les PE1-PE2 font eux aussi mention des activités suivantes : la bureautique, Internet, la messagerie et la recherche d'informations. Toutefois, ce sont les enseignants qui ont tendance à évoquer davantage l'activité **bureautique** que les étudiants ($\chi^2 = 28,472$; ddl=1 ; $p < .0001$). Ce résultat est en annexe, ainsi que les autres résultats non significatifs (voir : Tome II, Annexe 22).

En moyenne et sur la semaine, 34,69% des enseignants utilisent **moins de 5 heures leur ordinateur**. C'est équivalent à ce que les étudiants ont déclaré (modalité « **moins de 5 heures** » 35,43%). Il y en a 31,02% qui s'en servent **entre 6 et 10 heures**, et une proportion de 29,80% déclare **plus de 11 heures par semaine**.

19. L'INFORMATIQUE DANS TOUS SES « CONTEXTES »

Cette partie reprendra la même organisation des résultats que celle utilisée pour les futurs PE. Notre objectif est de repérer les éléments constitutifs de la représentation sociale de l'informatique, ceux qui sont spécifiques de la représentation professionnelle de l'informatique, mais aussi ceux qui sont communs entre les deux sphères représentationnelles.

19.1. INFORMATIQUE A L'ECOLE ELEMENTAIRE

19.1.1. Résultats au test d'association libre (groupe professionnel)

L'intégralité des résultats recueillis à l'occasion du test d'évocation libre et hiérarchisé (« Informatique à l'école élémentaire », question n°1) se situe dans l'annexe 17 du Tome II.

19.1.1.1. Effectifs des réponses – Informatique à l'école élémentaire (groupe professionnel)

Le groupe des 245 enseignants a donné 1 179 termes (dont 471 hapax, 39.94% du corpus de mots) pour qualifier ce qu'est l'informatique à l'école élémentaire. Ce nombre d'hapax est légèrement plus élevé que celui du groupe en formation (qui était de 31.67%).

À la différence des PE1-PE2 qui ont fourni le mot **Internet**, l'expression qui est la plus fréquente chez les enseignants est **traitement de texte** (22,45% du nombre total des sujets ; 4,66% du corpus de mots). Nous retrouvons en seconde et en troisième position le dispositif du **B2i®** (17,14% des sujets et 3,56% du corpus de mots) et **Internet** (15,92% des sujets ; 3,31% du corpus de mots). L'expression **traitement de texte** est particulièrement importante, chez les enseignants, pour définir ce qu'est l'informatique dans le cadre de leur vie professionnelle. Et, effectivement

Pochon (2004) mentionne que le traitement de texte « est souvent utilisé dans des disciplines où il constitue un moyen instrumentant des pratiques pédagogiques visant à l'acquisition de contenus spécifiques (l'orthographe) ou au développement de capacités générales (l'expression écrite) » (p. 211).

Nous avons classé les 1 179 réponses produites par les enseignants dans 43 catégories. 41 d'entre elles sont identiques avec celles que nous avons été amenés à créer pour trier les réponses des futurs enseignants. Les deux « nouvelles » catégories sont **une discipline** et **stocker**.

Le classement de toutes ces catégories est ici présenté par ordre décroissant de leurs effectifs de mots (pourcentage des sujets entre parenthèses). Les 16 premières catégories sont en italique, car leurs effectifs sont supérieurs à l'effectif moyen des catégories ($\bar{x} = 27,41$).

Liste des 43 catégories : *Dimension technique (38,78% des sujets) ♦ Traitement de texte (36,33%) ♦ Difficile à utiliser (28,98%) ♦ Rechercher (24,49%) ♦ Mots positifs et modernes (23,67%) ♦ Communication (23,67%) ♦ Internet (19,59%) ♦ Pédagogie différenciée (19,18%) ♦ B2i niveau 1 (18,78%) ♦ Outil de travail (18,37%) ♦ Difficultés matérielles (18,37%) ♦ (11,43%) ♦ Apprentissages (16,73%) ♦ Indispensable (18,78%) ♦ Jeux / ludique (15,51%) ♦ Dimension organisationnelle (13,87%) ♦ Plaisir (13,06%)* puis, il y a également **Ouverture (10,20%) ♦ Formations (8,98%) ♦ Lecture et écriture (8,57%) ♦ S'informer (8,16%) ♦ A maîtriser (7,35%) ♦ Temps négatif (6,94%) ♦ Informatique à l'école (6,53%) ♦ Dangers (6,12%) ♦ Support disciplinaire (6,12%) ♦ Une discipline (5,71%) ♦ Autonomie (5,71%) ♦ Manipuler (5,31%) ♦ TICE (4,90%) ♦ Image et Vidéo (4,90%) ♦ Avenir (4,49%) ♦ Projet (4,08%) ♦ Non classé (4,08%) ♦ Dimension institutionnelle (3,67%) ♦ Connaissance (3,67%) ♦ Pas pour moi (3,67%) ♦ Pluridisciplinarité (3,27%) ♦ Mots négatifs (3,27) ♦ Inégalités (2,86%) ♦ Manque de personnel (2,45%) ♦ Stocker (2,04%) ♦ Dimension financière (1,63%) et Aide pour la classe (0,82%).**

Afin d'« introduire un ordre supplémentaire révélateur d'une structure interne » (Bardin, 1977, p. 59), nous avons réutilisé la même répartition par thématique que celle que nous avons construite pour trier les catégories des 175 PE1 et PE2.

À l'intérieur de cette classification, nous avons incorporé la catégorie **une discipline** dans la thématique « **dimension institutionnelle de l'informatique** », et nous préciserons tout ce qu'elle implique, en termes de significations, un peu plus loin dans cette analyse.

La catégorie **stocker** est dans le regroupement de réponses sur les points de vue portés à l'informatique parce que nous pouvons concevoir qu'un ordinateur est un moyen d'archiver des documents (5 mots composent cette catégorie, il s'agit de : *archives, conservation, classification, mémoire, stocker*).

Voici les trois regroupements des 43 catégories que nous avons accomplis, sachant qu'il y a toujours la catégorie **non classé** à ajouter à cette liste, pour distinguer les univers de réponse des enseignants (les catégories exclusives aux enseignants sont soulignées) :

- Dimension praxéologique (15 catégories) : A maîtriser ♦ Communication ♦ Difficile à utiliser ♦ Difficultés matérielles ♦ Dimension organisationnelle ♦ Dimension technique ♦ Image / Vidéo ♦ Internet ♦ Jeux / ludique ♦ Lecture / Écriture ♦ Manipuler ♦ Outil de travail ♦ Rechercher ♦ S'informer ♦ Traitement de texte
- Dimension institutionnelle (15 catégories) : Aide pour la classe ♦ Apprentissages ♦ Autonomie ♦ B2i niveau 1 ♦ Dimension institutionnelle ♦ Informatique à l'école ♦ Formations ♦ Manque de personnel ♦ Pédagogie différenciée ♦ Pluridisciplinarité ♦ Projet ♦ Support disciplinaire ♦ TICE ♦ Une discipline
- Points de vue sur l'informatique à l'école primaire (12 catégories) : Avenir ♦ Connaissance ♦ Dangers ♦ Dimension financière ♦ Indispensable ♦ Inégalités ♦ Mots positifs et modernes ♦ Mots négatifs ♦ Ouverture ♦ Pas pour moi ♦ Plaisir ♦ Stocker ♦ Temps négatif.

Parmi ces catégories, nous retrouvons en première position la rubrique **dimension technique** (38,78% des sujets ; 8,06% du corpus de mots) pour qualifier ce qu'est spontanément l'informatique à l'école. Sa présence a déjà été repérée auprès des 175 PE1-PE2 et nous avons déjà interprété ce résultat comme le fruit de la concrétisation de l'objet de représentation physique, l'informatique. Les enseignants qui ont fourni ces 95 mots et expressions ont matérialisé à la fois cette dimension technique de l'informatique avec des mots comme « *clavier, constitution d'un ordinateur, écran, matériel, ordinateur, souris, TIC, unité centrale, etc.* ». Mais, ils ont aussi évoqué un autre aspect de l'informatique, qui est rattaché bien plus à l'univers des pratiques. Voici une affirmation-justification qu'un enseignant nous a fournie et qui se suffit à elle-même pour comprendre l'aspect de formation au numérique : « Il faut apprendre aux enfants à se servir de cet outil, de ces nouvelles technologies » [Questionnaire Enseignant n°12] (exemples de mots et expressions qui se rattachent aussi à la dimension technique : *utilisation des fonctions du clavier, apprendre à utiliser l clavier, vocabulaire spécifique, allumer l'ordinateur et l'éteindre, technique nouvelle, etc.*).

Une autre catégorie est liée à cet aspect d'apprentissage nécessaire de l'informatique auprès des élèves. Il s'agit de l'item **une discipline** (5,71% des sujets ; 1,19% du corpus de mots ; exemples d'unités sémantiques : *matière/discipline à part entière, discipline égale aux autres, évaluation complexe, matière supplémentaire, etc.*). Un petit nombre d'enseignants considère donc que l'informatique est une « discipline à part entière », comme le français ou l'éducation musicale tandis que d'autres y voient « un outil au service des apprentissages » (expression institutionnelle pour qualifier les TICE au Primaire).

Par contre, les sujets ont légèrement plus produit de termes que nous avons réunis dans la catégorie **support disciplinaire** (6,12% des sujets ; 1,27% du corpus de mots) : *initiation à un outil, au service de, outil médiateur, jeux de maths/français ou outil de travail supplémentaire*. La présence de ces deux catégories revient à alimenter le débat entre « informatique-objet-d'enseignement » et « informatique-outil-d'enseignement ». Legros (2005) a également repéré cette ambiguïté des TICE au Primaire dans le discours des enseignants qu'elle a interrogé. « Outil pour les apprentissages, elles nécessitent elles-mêmes un apprentissage de la part des élèves » (p. 53). Pour en revenir à nos résultats, les 18 catégories présentes dans cette thématique montrent qu'ils ont intégré les enjeux institutionnels sur le développement du numérique à l'École (rapport TIC / pédagogie).

Ces professionnels de l'enseignement élémentaire évoquent également différentes activités qu'ils effectuent en classe avec leurs élèves ou du moins que les élèves font avec un ordinateur (lien avec **les 15 catégories qui composent la dimension praxéologique de l'outil informatique**). Parmi celles-ci, l'activité **traitement de texte** est la seconde catégorie la plus citée (36,33% des sujets ; 7,55% du corpus de mots), ainsi que l'expression la plus évoquée. Nous postulons qu'il s'agit donc d'un élément important dans cette sphère représentationnelle.

En outre, les enseignants mentionnent à la fois les difficultés qu'ils ressentent, mais aussi les joies que procure l'informatique et Internet dans le cadre de l'École (catégories : **dangers, indispensable, mots négatifs, mots positifs / modernes, pas pour moi, plaisir et temps négatif**).

19.1.1.2. Analyse prototypique – informatique à l'école élémentaire (groupe professionnel)

Nous allons compléter cette première analyse « flottante » des catégories (Bardin, 1997) par une analyse prototypique de la représentation professionnelle de l'informatique. Nous allons ici regarder les résultats à la seconde phase du test d'association libre.

Pour ce groupe, nous trouvons 8 catégories dans la zone du noyau qui regroupent 37,15% du corpus de mots. Les trois dimensions décrites précédemment sont représentées dans cette case :

1. Dimension praxéologique : catégorie **rechercher, difficultés matérielles, difficile à utiliser et outil de travail** ;
2. Dimension institutionnelle : catégories **B2i niveau** et **apprentissages** ;
3. Points de vue sur l'informatique à l'école élémentaire : catégories **mots positifs / modernes, plaisir et indispensable**.

Après 10 d'existence (fin 2000 à 2011), nous pouvons voir qu'auprès de l'échantillon « enseignant », le dispositif **B2i® niveau 1** est bien ancré dans la représentation professionnelle de l'informatique. Devauchelle (2006) remémore ici le contexte particulier dans lequel ce dispositif s'est implanté dans les établissements scolaires et les débats qu'il procure, encore aujourd'hui, au sein de la communauté éducative. « La question qui se pose donc à tous les enseignants est de

savoir si l'école doit abandonner au hors scolaire, la responsabilité du développement des compétences TIC des jeunes » (p. 48).

<i>I 179 termes classés dans 43 catégories</i>	RANG MOYEN < 3.02	RANG MOYEN ≥ 3.02
EFFECTIF ≥ 27.41	<u>Case 1 – Zone du noyau</u> • Rechercher (2.97 / 60) • B2i niveau 1 (2.89 / 46) • Mots positifs, modernes (2.81/58) • Difficultés matérielles (2.73 / 45) • Difficile à utiliser (2.66 / 71) • Plaisir (2.59 / 32) • Apprentissages (2.56 / 41) • Indispensable (2.35 / 40) • Outil de travail (2.20 / 45)	<u>Case 2 – 1^{re} périphérie</u> • Jeux / ludique (3.66 / 38) • Dimension organisationnelle (3.41 / 34) • Internet (3.19 / 48) • Communication (3.17 / 47) • Traitement de texte (3.10 / 89) • Dimension technique (3.05 / 95) • Pédagogie différenciée (3.04 / 47)
EFFECTIF < 27.41	<u>Case 3 – Éléments contrastés</u> • Formations (3 / 22) • Pas pour moi (3 / 9) • S'informer (2.95 / 18) • À maîtriser (2.94 / 18) • Informatique à l'école (2.88 / 16) • Une discipline (2.79 / 14) • Temps négatif (2.76 / 17) • Avenir (2.55 / 11) • Connaissance (2.44 / 9) • TICE (2.33 / 12) • Projet (1.90 / 10) • Aide pour la classe (1 / 2)	<u>Case 4 – 2^e périphérie</u> • Inégalités (4.43 / 7) • Mots négatifs (4.13 / 8) • Image, vidéo (4.08 / 12) • Dimension financière (3.75 / 4) • Dangers (3.60 / 15) • Stocker (3.60 / 5) • Manipuler (3.46 / 13) • Autonomie (3.43 / 14) • Non classé (3.40 / 10) • Manque de personnel (3.33 / 6) • Pluridisciplinarité (3.25 / 8) • Lecture / Écriture (3.24 / 21) • Dimension institutionnelle (3.22 / 9) • Support disciplinaire (3.20 / 15) • Ouverture (3.04 / 25)

Figure 70 : La représentation professionnelle de l'informatique (à l'école élémentaire) pour le groupe professionnel (N= 245) : analyse prototypique sur les réponses à la question d'association libre (rang d'importance x fréquence d'apparition).

Nous constatons l'absence, dans la « zone du noyau », des catégories **dimension technique** et **traitement de texte**, bien qu'elles soient les deux plus fréquentes. Dans cette analyse, ces deux catégories se trouvent dans la première périphérie de la représentation.

Dans cette case, nous découvrons également un grand nombre de catégories ayant trait à la dimension praxéologique (**5 catégories**). Par ailleurs, une minorité d'enseignants donnent de l'importance à la dimension institutionnelle des TICE à l'école (**7 catégories dans la case 3**).

19.1.1.3. Analyses de similitude – informatique à l'école élémentaire (groupe professionnel)

La figure n°71 fournit l'analyse de similitude à partir des réponses catégorisées des enseignants au test d'évocation libre « Informatique à l'école élémentaire ». Cet arbre maximum comporte 19 catégories au seuil de 3%.

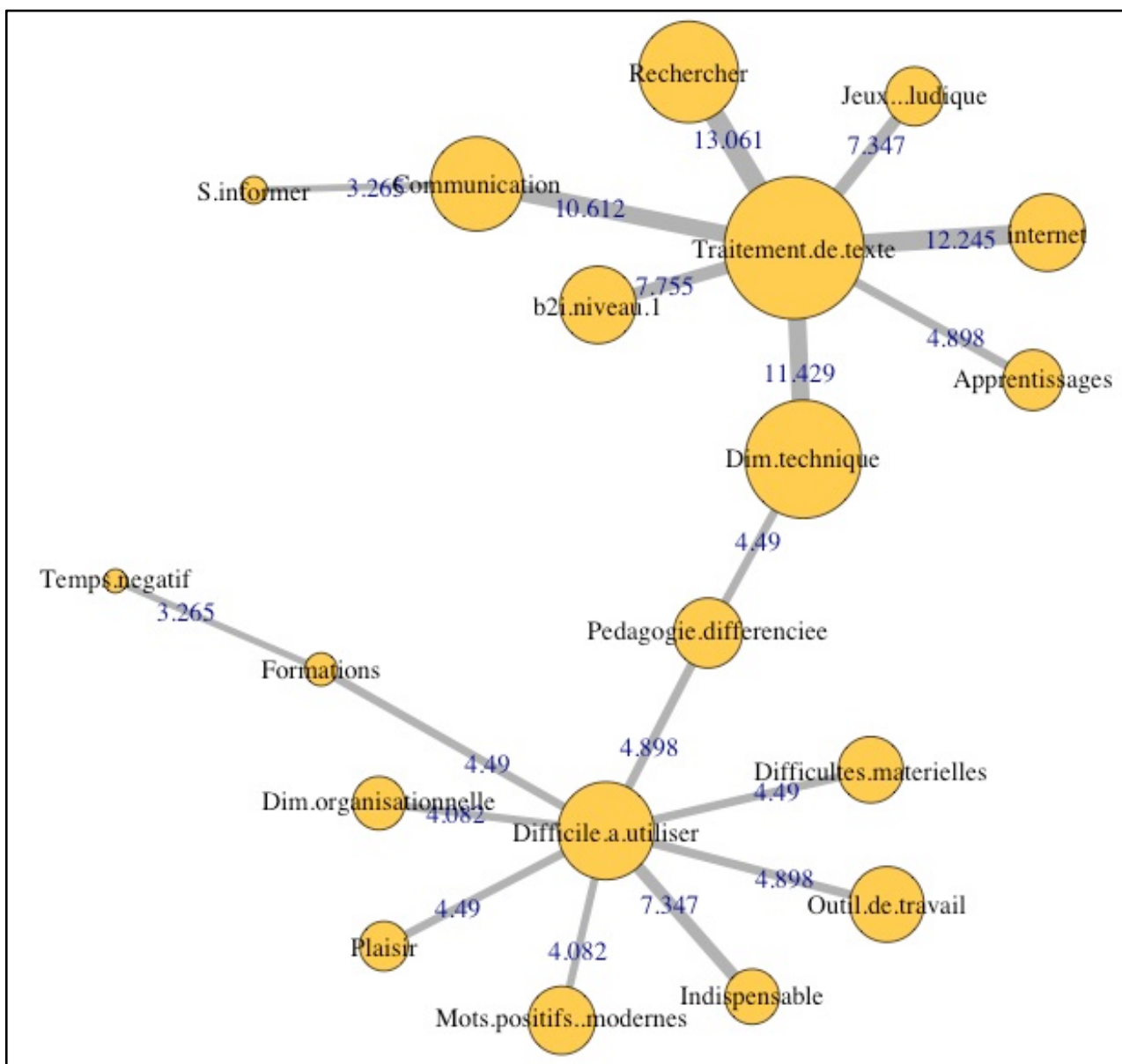


Figure 71 : Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre « Informatique à l'école élémentaire » pour le groupe professionnel (N= 245). Arbre maximum en pourcentages de cooccurrence (seuil = 3 %).

Il est organisé autour des catégories **traitement de texte** et **difficile à utiliser** (reliées entre elles par la **dimension technique** et **pédagogie différenciée**), alors que dans le graphe maximum des 175 étudiants, tout s'organise autour d'**Internet** et de **rechercher**.

Il y a 7 catégories qui s'organisent autour de l'item **traitement de texte** (au seuil entre 3% et 13%) : **dimension technique**, **B2i niveau 1**, **communication**, **rechercher**, **jeux / ludique**, **Internet** et **apprentissages**. Pour la catégorie **difficile à utiliser**, huit catégories lui sont associées à un seuil allant entre 4% et 7% : **pédagogie différenciée**, **difficultés matérielles**, **outil de travail**, **indispensa-**

-ble, mots positifs / modernes, plaisir, dimension organisationnelle et formations.

Le groupe des enseignants a une représentation professionnelle très marquée par des aspects expérientiels et praxéologiques des TICE à l'école. Pour le dire autrement, elle est essentiellement centrée autour du comment « faire » de l'informatique à l'école : B2i niveau 1, communication, dimension organisationnelle, dimension technique, Internet, jeux / ludique, rechercher, s'informer et traitement de texte. Ce résultat ne fait que confirmer l'importance accordée aux pratiques dans la construction des représentations professionnelles, comme le signalent Bataille & al. (1997). « Ainsi les acteurs en situation professionnelle développent-ils des pratiques pour assurer leurs activités en se situant par rapport aux exigences, contraintes et injonctions dans les limites de leur éthique et d'une déontologie professionnelle » (p. 73).

Puis, ils évoquent de multiples difficultés liées à l'utilisation professionnelle de l'informatique (lien : les dotations des mairies en matière d'équipements informatiques, les plans PAF / PDF de formation continue TICE). Quatre catégories spécifient la nature de ces difficultés :

- difficultés matérielles (exemple de mots de cette catégorie : *matériel insuffisant, matériels défectueux, problèmes techniques, panne, vétuste, 1 ordinateur pour 29*) ;
- [problèmes au niveau des] formations (exemple de mots regroupés dans cette catégorie : *enseignants pas formés, formations mal adaptées, autodidactes (peu de formations)*)
- difficile à utiliser (exemple de mots qui ont été donnés par les enseignants dans cette catégorie : *ça a planté ! contraignant, difficile, compliqué, encore en chantier*) ;
- temps négatif / manque de temps (exemple de mots qui composent cette catégorie : *manque de temps, temps, pas le temps ! perte de temps, investissement en temps*).

Ces résultats rejoignent ceux de Legros (2005), obtenus auprès de 25 enseignants issus d'écoles de la Haute-Vienne. Elle montre, dans son étude, l'incapacité des enseignants à « dépasser certaines difficultés techniques survenant pendant les activités de classe, entraînant parfois l'arrêt de la séance en cours » (p. 48) et le manque de stages en formation continue, « ces stages, qu'ils soient axés sur l'utilisation d'un outil ou sur les visées pédagogiques de ces technologies, ne peuvent accueillir qu'un nombre restreint de maîtres [...] ces stages sont de plus en plus réduits » (p. 62). À travers la catégorie dimension organisationnelle (exemple de mots : *mutualisation, nécessaire organisation, travailler autrement, bcd*), les enseignants explicitent à la fois les dispositions matérielles et temporelles dont ils disposent pour concevoir les séances d'informatique avec les élèves, mais aussi, parce que cette catégorie est associée à difficile à utiliser, les difficultés qu'ils doivent surmonter pour pratiquer les TICE dans leur école.

En s'associant avec les items apprentissages, jeux / ludique, B2i niveau 1 et avec les activités autour d'Internet (communication et rechercher), l'usage du traitement de texte est ici

considéré comme bien plus qu'une « simple » fonction de production d'un texte via un quelconque éditeur de texte (OpenOffice, Word, Wordpad, Works, Writer etc.). Crinon (2002) mentionne qu'« en se libérant des difficultés graphomotrices, le traitement de texte apparaît comme un instrument possible d'entrée dans l'écriture » (p. 108) (lien : catégorie **lecture/écriture**).

Nous avons choisi de faire figurer le graphe à seuil de cette représentation professionnelle de l'informatique à l'école car elle apporte de nouvelles informations.

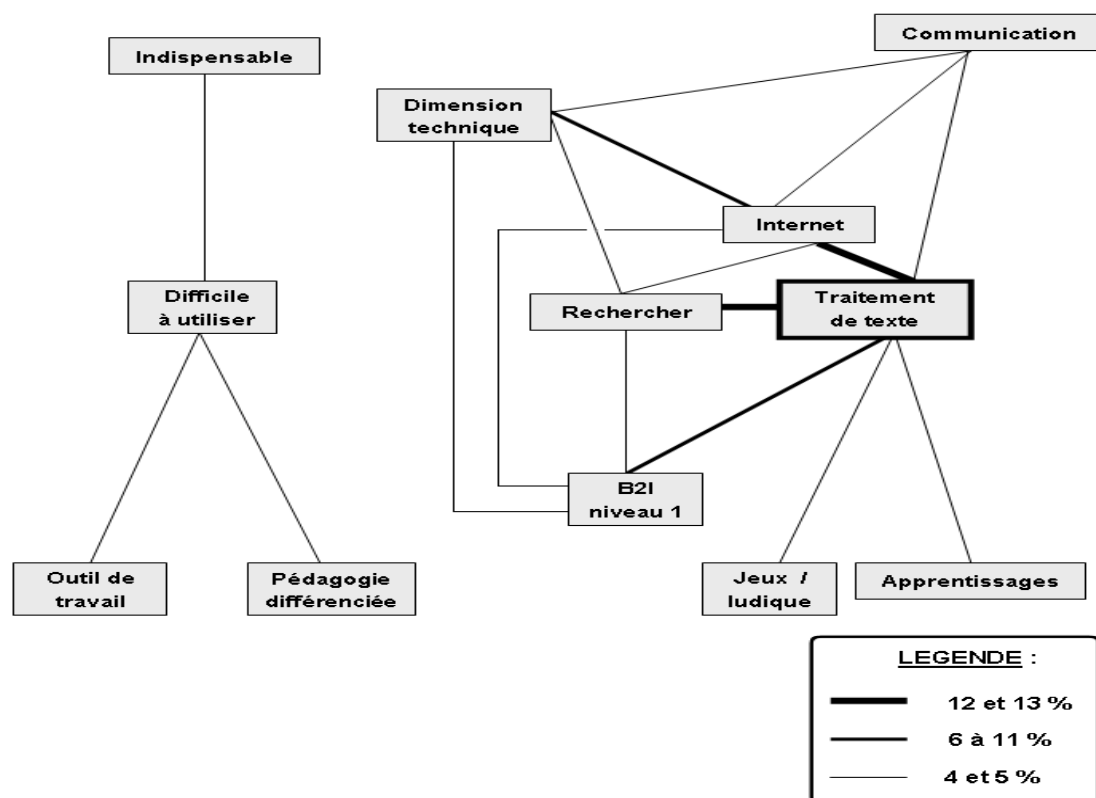


Figure 72 : Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre « Informatique à l'école élémentaire » pour le groupe professionnel (N= 245). Graphe à seuil en pourcentages de cooccurrence (seuil = 4 %).

L'organisation des catégories, dans ce graphe à seuil, confirme la distinction que les sujets établissent pour définir l'informatique à l'école élémentaire.

D'un côté, il y a un discours empreint d'aspects praxéologiques porté par une pluralité d'activités informatiques qu'ils entreprennent avec leurs élèves. À cette occasion, nous voyons que les catégories ne s'organisent pas foncièrement autour de l'activité **traitement de texte**, mais qu'il faut également prendre en compte les activités **Internet**, la fonction de **recherche d'informations**, le **dispositif B2i®** et la **dimension technique** de l'informatique (voir : le graphe disposé à droite dans la figure). D'un autre côté, il y a un autre discours plus porté par les freins lorsque l'on a la volonté d'employer, dans le cadre scolaire, l'ordinateur comme un **outil de travail** (voir : le graphe associé à la catégorie **difficile à utiliser** à gauche dans la figure).

19.1.2. Résultats au test de MEC (groupe professionnel)

Le graphique n°73 présente les résultats « non » que les membres du groupe professionnel ont donné en complétant le test de MEC sur l'informatique dans le cadre de la vie professionnelle. L'ensemble des réponses est dans l'annexe 18 du Tome II.

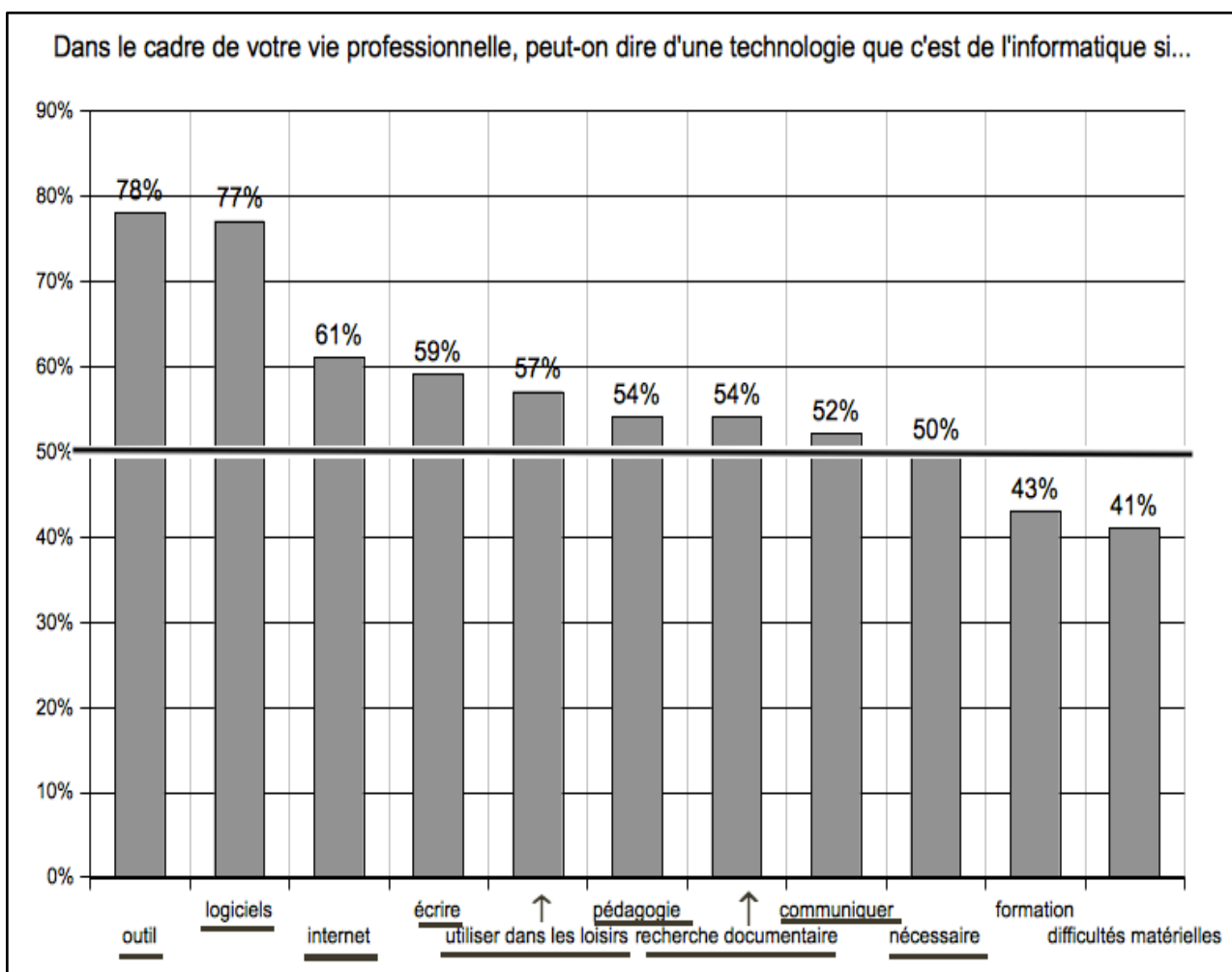


Figure 73 : Réponses « non » (en %) au test de mise en cause dans la condition « à l'école élémentaire » (vie professionnelle) sur l'informatique pour le groupe professionnel (N= 245).

Dans la condition « vie professionnelle », 9 items sur 11 ont été réfutés à plus de 50% par les enseignants qui ont répondu à cette question. Avec respectivement 78% et 77%, les items **outil** et **logiciels** constituent donc deux éléments centraux dans la représentation professionnelle de l'informatique. Cette situation est similaire pour 7 autres items : **Internet** (61%), **écrire** (59%), **utiliser dans les loisirs** (57%), **pédagogie** (54%), **recherche documentaire** (54%), **communication** (52%) et **nécessaire** (cet élément est à la limite du seuil de 50%). Nous disposons de deux lectures pour expliquer que 57% des sujets considère l'item **utiliser dans les loisirs** (57%) comme non négociable. Si nous prenons en compte les activités que les enseignants réalisent avec leurs élèves, nous pouvons comprendre pourquoi ils envisagent l'outil informatique sous son aspect ludique et distrayant (lien avec l'activité **jeux éducatifs**, 16,73%). Il est également évident que même dans le cadre de la vie professionnelle, l'objet de représentation

« Informatique » n'est pas complètement dissocié des pratiques sociales que ces enseignants peuvent avoir dans la sphère privée¹⁸⁰. Ces lectures, quelles qu'elles soient, indiquent que l'item **utiliser dans les loisirs** (57%) existe aussi bien dans la sphère professionnelle que privée. Par conséquent, cet aspect de l'informatique est en lien avec leurs pratiques professionnelles, mais aussi avec leurs conceptions et leurs pratiques personnelles. L'absence de limites formelles entre les deux sphères représentationnelles (sociales et professionnelles) de l'informatique trouve une explication avec l'hypothèse de porosité de leurs frontières (cf. Partie « Hypothèse de la porosité des frontières entre représentations sociales et représentations professionnelles », p. 102).

Les autres résultats *sus* indiqués vont dans le même sens que ceux de Ratinaud (2003a) sur un objet représentationnel approchant, Internet. Il trouve, dans la condition « vie professionnelle », ces items centraux (les taux de réfutation des éléments sont entre parenthèses) : **communication** (82%), **information** (89%), **outil de travail** (77%), **échange** (76%), **ouverture** (70%), **immensité** (70%) et **rapidité** (62%) (p. 238). Les aspects d'**outil de travail** et de **communication** sont communs entre cette recherche et la nôtre (voir : Figure n°73).

Trouver l'item **écrire** parmi les éléments centraux confirme toute l'importance que les enseignants accordent à l'activité **traitement de texte** (lien avec l'organisation des catégories de réponses dans l'analyse de similitude). Puis, la présence de l'item **pédagogie** (54%) montre que les enseignants ont la volonté d'utiliser l'outil informatique pour mieux approcher la complexité des apprentissages scolaires. Nous faisons ici référence aux réponses qu'ils ont fournies pour la question n°15, « *Pourquoi utilisez-vous l'informatique avec vous élèves ?* » : pour **faciliter les conditions d'apprentissages** (24,59%), pour **présenter les cours de façon ludique** (15,16%) et pour **faciliter les transferts entre disciplines** (10,45%).

Malgré les **difficultés matérielles** (41%) dans lesquelles les enseignants disent pratiquer l'informatique, nous constatons qu'il s'agit d'un élément périphérique dans la représentation qu'ils se font de l'informatique, tout comme l'item [manque de] **formation** (43%). Nous savons par ailleurs que la communauté enseignante interrogée déplore l'absence de formations aux TICE, les conditions matérielles dans lesquelles ils font l'informatique et l'inadéquation entre l'offre de formation et leurs demandes / attentes (lien : réponses à la question n°30 et n°41¹⁸¹).

¹⁸⁰ Réponses à la question n°56, activités informatiques les plus fréquentes dans la vie privée et qui traitent des loisirs : dessin ou retouche photos (2,69%), musique (2,48%), jeux vidéos (1,65%), visionner un film (1,45%), monter des vidéos (0,21%).

¹⁸¹ Réponses à la question n°30 sur les problèmes les plus fréquents rencontrés par les enseignants en effectuant l'informatique à l'École : **difficultés matérielles** (42,04%), manque de temps (36,33%), **manque de formation** (15,92%), manque de moyens humains (2,04%), autres raisons (2,04%) et manque d'envie (1,63%). Réponses à la question n°41 sur l'offre de formation TICE désirée aujourd'hui au sein de l'Education Nationale : Formation au B2i niveau 1 (31,02%), à des logiciels spécifiques (29,80%), comme personne-ressource TICE (17,14%), autre réponse (4,90%), didactique de l'informatique/pédagogie (2,45%), aux réseaux (2,04%).

Ces aspects de la représentation sont importants, mais tous les enseignants perçoivent bien l'aspect contextuel de ces manques ou de ces freins. Par « contextuel », nous voulons signifier que les sujets ont conscience que la situation qu'ils déplorent localement (dans l'école, équipement informatique – et dans l'académie, formation TICE –) n'est pas celle qui existe par ailleurs sur le territoire français. *A contrario*, d'autres enseignants peuvent se réjouir des conditions de travail dans lesquelles ils exercent l'informatique (équipement informatique + et formation TICE +) et ils savent que la situation diverge ailleurs en France. C'est pour cela, d'après nous, que les items **formation** et **difficultés matérielles** sont saillants, mais contextuels, surmontables et donc périphériques dans la représentation. Deux commentaires d'enseignants illustrent l'équipement informatique de leur école et donc expliquent, en partie, cet argumentaire (réponses question n°9) :

- Extrait de discours n°1 : « L'équipement présent est insuffisant en quantité, mais aussi en qualité. Tous les ordinateurs ne fonctionnent pas, faute de moyens. Et pourtant... je sais, parce que je suis remplaçante, que dans d'autres écoles et même du département, les choses sont différentes ! » [Questionnaire Enseignant n°3]
- Extrait de discours n°2 : « Notre école est très bien équipée et ne reflète pas l'équipement des autres écoles » [Questionnaire Enseignant n°9].

Enfin, ils considèrent que la dimension d'**outil** (78%) est indissociable de la représentation qu'ils se font de l'informatique à l'école. Autrement dit, l'ordinateur est, pour eux, un **outil de travail** qui permet d'utiliser des **logiciels** (77%)-didacticiels avec les élèves, de faire du **traitement de texte** (59%), de se rendre sur **Internet** (61%) pour faire de la **recherche documentaire** (54%) et pour **communiquer** (52%) avec autrui.

SYNTHESE – INFORMATIQUE A L'ECOLE

Les enseignants en poste ont une représentation professionnelle de l'informatique partagée entre deux discours. Ils tiennent d'abord un discours dans lequel « transpirent » une pluralité d'activités informatiques qu'ils déclarent réaliser avec leurs élèves : **traitement de texte**, **Internet**, **recherche d'informations**, différentes activités pour que les élèves obtiennent les 5 champs de compétences du **B2i niveau « école »** (inclus la **dimension technique** de l'informatique). Mais, cette conception de l'informatique à l'école élémentaire est également portée par « du vécu », par de l'expérientiel (**mots positifs / modernes**, **indispensable** et **plaisir**) et par des freins (**difficultés matérielles**, **difficile à utiliser** et **manque de temps**) qu'ils doivent dépasser ou du moins « faire avec » afin de pouvoir utiliser les TICE en classe.

Le test de MEC a permis d'identifier 9 items centraux : **outil**, **logiciels**, **Internet**, **écrire**, **utiliser dans les loisirs**, **pédagogie**, **recherche documentaire**, **communiquer** et **nécessaire**.

19.2. INFORMATIQUE DANS LA VIE PRIVEE

19.2.1. Résultats au test d'association libre (groupe professionnel)

L'intégralité des résultats recueillis à l'occasion du test d'évocation libre et hiérarchisé « Informatique dans le cadre de la vie privée » (question n°48) se trouve dans l'annexe 17.

19.2.1.1. Effectif des réponses – informatique dans la vie privée (groupe professionnel)

Le groupe des enseignants a trouvé 1 142 mots et expressions (dont 380 hapax, soit 33,27% du corpus de mots) pour définir selon eux ce qu'est l'informatique en général. Ce résultat est équivalent avec celui des futurs PE (35,27%).

Parmi toutes les unités sémantiques, les deux premiers termes les plus évoqués sont **communication** (25,30% des sujets interrogés ; 5,42% du corpus de mots) et **Internet** (17,96% des sujets et 3,85% du corpus de mots). Ce sont les deux mêmes substantifs que les membres du groupe en formation ont les plus souvent cités. En troisième position, les 245 enseignants ont souvent pensé à l'adjectif qualificatif **pratique** (11,43% des sujets ; 2,45% du corpus de mots), ce qui se rattache à une vision pragmatique et utilitariste de l'informatique.

Nous avons regroupé l'ensemble des 1 142 termes dans 40 catégories. 35 d'entre elles sont identiques avec celles que nous avons construites pour ranger les réponses des PE1-PE2. Les 5 catégories spécifiques chez les enseignants sont : **apprentissages**, **difficultés matérielles**, **dimension organisationnelle**, **texte propre** et **vie sociale**. Les 11 premières catégories (ci-après en italique) ont un effectif supérieur à l'effectif moyen des catégories ($\bar{x}$ =28.55).

Liste des 40 catégories : *Communication* (80,41% des sujets) ♦ *Mots positifs et modernes* (38,37%) ♦ *Rechercher* (37,55%) ♦ *Ouverture* (22,44%) ♦ *Image / Vidéo* (20,41%) ♦ *Internet* (19,59%) ♦ *S'informer* (18,78%) ♦ *Acheter / louer* (16,73%) ♦ *Indispensable* (15,92%) ♦ *Traitement de texte* (15,51%) et par la suite, il y a **Outil de travail** (11,43%) ♦ **Aide pour la classe** (11,02%) ♦ **Connaissance** (10,61%) ♦ **Dimension technique** (10,61%) ♦ **Stocker** (9,80%) ♦ **Travail** (8,98%) ♦ **Difficile à utiliser** (8,57%) ♦ **Dangers** (7,76%) ♦ **Temps négatif** (7,76%) ♦ **Quotidien** (6,53%) ♦ **Dimension administrative** (6,53%) ♦ **Musique** (6,12%) ♦ **Plaisir** (6,12%) ♦ **Temps positif** (6,12%) ♦ **Enseignement** (5,71%) ♦ **Texte propre** (4,90%) ♦ **Échanges en direct** (4,49%) ♦ **Dimension financière** (4,49%) ♦ **Parent** (4,08%) ♦ **Non classé** (4,08%) ♦ **Mots négatifs** (3,27%) ♦ **Pas pour moi** (2,45%) ♦ **Vie sociale** (2,04%) ♦ **Apprentissages** (2,04%) ♦ **Etre aidé** (2,04%) ♦ **Formations** (1,63%) ♦ **Manipuler** (1,63%) ♦ **Dimension organisationnelle** (1,63%) et **Difficultés matérielles** (0,82%).

Nous allons désormais repérer quelles catégories peuvent être rassemblées, sachant que pour y parvenir et parce que cette démarche aide à la comparaison des résultats, nous avons choisi de réutiliser l'agencement des thématiques et le code couleur dont nous nous sommes servie pour

délimiter les univers de réponses des futurs PE sur l'informatique dans le cadre de la vie privée. Ici, nous avons bien sûr inséré les 5 nouvelles catégories créées pour classer les réponses des membres du groupe professionnel (elles sont soulignées) :

- Dimension praxéologique (17 catégories) : Acheter / louer ♦ Communication ♦ Difficile à utiliser ♦ Dimension administrative ♦ Dimension organisationnelle ♦ Dimension technique ♦ Difficultés matérielles ♦ Échanges en direct ♦ Image / Vidéo ♦ Internet ♦ Jeux / Ludique ♦ Manipuler ♦ Musique ♦ Rechercher ♦ S'informer ♦ Texte propre ♦ Traitement de texte
- Dimension professionnelle (7 catégories, nous faisons ici référence à la posture enseignante des personnes enquêtées) : Aide pour la classe ♦ Apprentissages ♦ Enseignement ♦ Etre aidé ♦ Formations ♦ Outil de travail ♦ Travail
- Points de vue sur l'informatique à l'école primaire (15 catégories) : Connaissance ♦ Dangers ♦ Dimension financière ♦ Indispensable ♦ Mots positifs et modernes ♦ Mots négatifs ♦ Ouverture ♦ Parent ♦ Pas pour moi ♦ Plaisir ♦ Quotidien ♦ Stocker ♦ Temps négatif ♦ Temps positif ♦ Vie sociale.

Parmi ces 40 catégories (inclus la catégorie **non classé**), 17 catégories relèvent de la **dimension praxéologique** et 15 des **points des vue**. Toutefois, si nous additionnons tous les effectifs des catégories pour chacune de ces deux thématiques, nous nous apercevons que les sujets ont davantage fourni d'**unités sémantiques à propos des pratiques** (54,90% du corpus de mots) qu'ils ne l'ont fait pour évoquer **différentes prises de position sur l'informatique** (35,03% du corpus de mots). Deux des trois catégories les plus importantes, en termes d'effectifs, proviennent de la dimension praxéologique : **communication** (80,41% des sujets ; 17,25% du corpus des mots) et **rechercher** (37,55% des sujets ; 8,06% du corpus de mots). La rubrique **communication** est celle qui rassemble le plus de mots, quel que soit le groupe que nous avons interrogé¹⁸².

À l'intérieur de la dimension professionnelle, il y a 7 catégories qui montrent l'intérêt porté, par les enseignants, à l'informatique dans le champ professionnel alors que nous les sollicitons dans le cadre de la vie privée. Les sujets se représentent l'**outil de travail** informatique à travers ce qu'il peut leur apporter, que ce soit pour préparer leurs séances de classe (cf. **aide pour la classe** et **travail**) ou parce qu'ils considèrent que l'informatique les aide à faire leur métier (lien avec les catégories **apprentissages** et **enseignement**). L'ensemble de ces catégories constitue un exemple de ce que Moscovici appelle la « porosité des frontières » entre représentations sociales et représentations professionnelles (Bataille, 2010 ; Bataille et Piasser, 2011).

¹⁸² L'item **communication** a été évoqué par 80,41% des enseignants et par 73,71% des étudiants.

Voici 4 justifications d'enseignants qui ont donné des réponses en rang 1 (que nous mentionnons avant de donner l'extrait) en lien cette seconde thématique :

- 1 – Justification pour la réponse « aide précieuse dans le métier » (catégorie **enseignement**) : « Il enrichit mes pratiques en école. Travail élaboré pouvant être sauvegardé et modifié sans problème ». [Questionnaire Enseignant n°76]
- 2 – Justification pour la réponse « outil de travail » (catégorie **outil de travail**) : « L'informatique me permet de mettre au clair et de conserver mon travail, d'échanger des données avec des collègues et de rechercher des aides auprès d'autres personnes grâce au web ». [Questionnaire Enseignant n°82]
- 3 – Justification pour la réponse « travail » (catégorie **travail**) : « L'informatique fait partie de mon quotidien, concernant mon travail à l'école (préparations, ressources, carnet de notes...). Tout concernant l'école est stocké sur mon pc ! ». [Questionnaire Enseignant n°146]
- 4 - Justification pour la réponse « travail personnel (préparation classe) » (catégorie **aide pour la classe**) : « L'informatique est très importante pour mes préparations_de_classe. Mon ordinateur est mon second cerveau ». [Questionnaire Enseignant n°150]

Figure 74 : Quatre justifications d'enseignants pour illustrer la présence de catégories ayant trait à la dimension professionnelle de l'informatique dans le cadre de la vie privée.

Dans le troisième et dernier regroupement de catégories (composée de 15 éléments), les catégories **vie sociale** et **parent** attirent notre attention. Elles reflètent l'idée que les enseignants sont aussi des pères et des mères de famille¹⁸³, des personnes passionnées par diverses activités et que l'informatique peut être pour eux un moyen de faciliter ou de complexifier les relations interpersonnelles avec autrui, avec leur entourage (éléments qui composent la catégorie **vie sociale** : *activité syndicale et politique, associatif, blog, gestion d'un site internet et site personnel à gérer*).

Les enseignants ont différents points de vue sur l'informatique (lien avec les notions de **dimension financière**, de **dangers**, d'**ouverture**, l'acquisition de **connaissances**, mais également *via* des substantifs et adjectifs **positifs et modernes** vs **négatifs**).

19.2.1.2. Analyse prototypique – informatique dans la vie privée (groupe professionnel)

Dans le tableau ci-après, nous renouvelons l'analyse prototypique sur les réponses catégorisées recueillies auprès des enseignants afin d'étudier le contenu de la représentation sociale de l'informatique.

¹⁸³ Voici un extrait d'entretien où une enseignante nous confie, qu'en tant que mère, elle a des rapports conflictuels avec son fils (cela concerne l'usage envahissant de l'activité MSN sur l'ordinateur familial) : « [...] je trouve que c'est un outil assez envahissant surtout chez les adolescents. En disant ça, je pense à msn où ils passent des heures à s'envoyer des messages. [...] là dessus, je grogne beaucoup. C'est une source de conflit. J'essaie de limiter en leur faisant comprendre qu'ils sont quasiment vampirisés par l'ordinateur, que lorsqu'ils sont dessus ils n'arrivent pas à s'y décrocher. Ils ne voient plus le temps passer et que lorsque je leur dis que ça fait deux heures qu'ils sont dessus, ils ne me croient pas. Il faut que je montre la pendule pour leur montrer qu'ils ont déjà passé deux heures. Après, c'est la guerre entre eux en disant que ça fait deux heures que tu y as, laisse-moi la place parce que j'ai un exposé. C'est assez conflictuel. C'est un élément qui introduit des conflits, l'ordinateur. Et puis, les gens se voient moins. Mais bon, ça fait partie aussi de la période de l'adolescence. L'adolescence, c'est aussi la période où on s'éloigne » [Netto, 2005, voir : Annexe 26, p. 69 dans le CD-ROM].

<i>1142 termes classés dans 40 catégories</i>	RANG MOYEN < 3.20	RANG MOYEN ≥ 3.20
EFFECTIF ≥ 28.55	<u>Case 1 – Zone du noyau</u> • Traitement de texte (3.08 / 38) • Mots positifs, modernes (2.97 / 94) • Rechercher (2.87 / 92) • S'informer (2.78 / 46) • Communication (2.20 / 197) • Internet (2.06 / 48) • Indispensable (2.03 / 39)	<u>Case 2 – 1^{re} périphérie</u> • Jeux / ludique (4.21 / 43) • Acheter / louer (3.98 / 41) • Image, vidéo (3.74 / 50) • Ouverture (3.33 / 55)
EFFECTIF < 28.55	<u>Case 3 – Éléments contrastés</u> • Temps négatif (3.21 / 19) • Vie sociale (3.20 / 5) • Dimension technique (3,19 / 26) • Difficile à utiliser (3.14 / 21) • Parent (3.10 / 10) • Formations (3 / 4) • Dimension administrative (2.81 / 16) • Temps positif (2.80 / 15) • Connaissance (2.77 / 26) • Manipuler (2.75 / 4) • Travail (2.41 / 22) • Quotidien (2.25 / 16) • Aide pour la classe (2.19 / 27) • Outil de travail (2.11 / 28)	<u>Case 4 – 2^e périphérie</u> • Dimension organisationnelle (4.67 / 3) • Difficultés matérielles (4.50 / 2) • Non classé (4 / 10) • Pas pour moi (4 / 6) • Musique (3.93 / 15) • Mots négatifs (3.75 / 8) • Texte propre (3.75 / 12) • Dangers (3.58 / 19) • Stocker (3.54 / 24) • Dimension financière (3.45 / 11) • Plaisir (3.40 / 15) • Apprentissages (3.40 / 5) • Etre aidé (3.40 / 5) • Enseignement (3.36 / 14) • Échanges en direct (3.36 / 11)

Figure 75 : La représentation sociale de l'informatique (dans le cadre de la vie privée) pour le groupe professionnel (N= 245) : analyse prototypique sur les réponses à la question d'association libre (rang d'importance x fréquence d'apparition).

Le contenu de la zone du noyau est centré autour de 5 activités informatiques, sachant que 4 d'entre elles se font *via* **Internet** (catégories **communiquer**, **rechercher** et **s'informer**, autres activités *via* **Internet**). Ces 5 catégories (incluant ici l'activité de **traitement de texte**) représentent à elles seules 45% du corpus total de mots fournis par les sujets. Nous avons déjà eu cet agencement des catégories ayant trait aux pratiques de l'informatique dans la zone du noyau de la représentation des futurs PE. Les deux seules autres catégories présentes dans la case 1 montrent l'intérêt que les enseignants trouvent à l'informatique (catégorie **mots positifs / modernes**) et l'aspect inéluctable de l'informatique dans la place qu'elle occupe de nos jours dans notre société (catégorie **indispensable**). Nous faisons ici référence aux études du CREDOC qui confirment, chaque année, la progression des TIC dans la société française. La dernière d'entre elles mentionne qu'en 2010 « trois personnes sur quatre (74%) déclarent se connecter, d'une façon ou

d'une autre, à Internet. Cela représente près de 40 millions de personnes (3 millions de plus que l'an dernier) » (Bigot & Croutte, 2010, p. 100).

Les autres cases du tableau précisent les diverses activités que les enseignants font quotidiennement avec un ordinateur. Nous retrouvons ici les tendances que Bigot & Croutte (2010, pp. 117-125) soulignent dans leur rapport, *c.-à-d.* faire des démarches administratives et fiscales¹⁸⁴ (catégorie **dimension administrative**) ou la propension à acheter sur Internet (catégorie **acheter / louer**).

La présence des catégories **aide pour la classe**, **parent**, **quotidien**, **vie sociale** (dans la case 3), **enseignement** et **apprentissage** (dans la case 4) illustre la tendance que les sujets ont à mêler vie personnelle, vie sociale, vie familiale et vie professionnelle lorsqu'il faut fournir des termes pour qualifier ce qu'est l'informatique pour eux. Cette répartition des registres de langage montre selon nous que l'informatique est bien présente dans toutes les sphères de la vie quotidienne de ces individus.

19.2.1.3. Analyse de similitude – informatique dans la vie privée (groupe professionnel)

La figure n°76 (page suivante) présente l'arbre maximum issu de l'analyse de similitude sur les réponses catégorisées des 245 enseignants à la question d'association libre « Informatique dans la vie privée. Elle contient 17 items au seuil de 6%.

Cet arbre est exclusivement structuré autour de la catégorie **communication**, autour de laquelle 15 chaînes gravitent. L'emplacement de ces catégories rejoint ce que nous avons obtenu, dans les mêmes conditions, auprès des membres du groupe en formation (voir : Figure n°44, p. 201). La chaîne la plus connexe est **communication – rechercher**, au seuil de 32.24%. Parmi toutes les chaînes associées à la catégorie **communication**, nous en avons 8 qui traitent de la dimension praxéologique (**musique**, **rechercher**, **jeux / ludique**, **traitement de texte**, **acheter / louer**, **Internet**, **image / vidéo** et **s'informer**).

L'ensemble de ces résultats atteste encore une fois de plus le rapport étroit entre représentations sociales et pratiques sociales. Nous retrouvons également rattachées à l'item **communication** les catégories **mots positifs / modernes** et **indispensable** qui figurent, par ailleurs, dans la zone du noyau (*cf.* Figure n°75).

Enfin, nous avons aussi la présence des catégories **aide pour la classe**, **travail** et **outil de travail** autour de l'item **communication**. Ceci ne fait que confirmer ce que nous avons déjà trouvé en analysant les catégorisations sur les mots et expressions donnés par les enseignants et en étudiant l'analyse prototypique de la représentation sociale de l'informatique.

¹⁸⁴ « Recourir à Internet pour accomplir des démarches administratives ou fiscales est un acte de plus en plus répandu : 23 millions de personnes, soit 43% des personnes interrogées (ou 58% des internautes), l'ont fait au cours des 12 derniers mois. Deux millions de personnes supplémentaires par rapport à l'an dernier ont donc utilisé le Web à des fins administratifs » (Bigot & Croutte, 2010, p. 117).

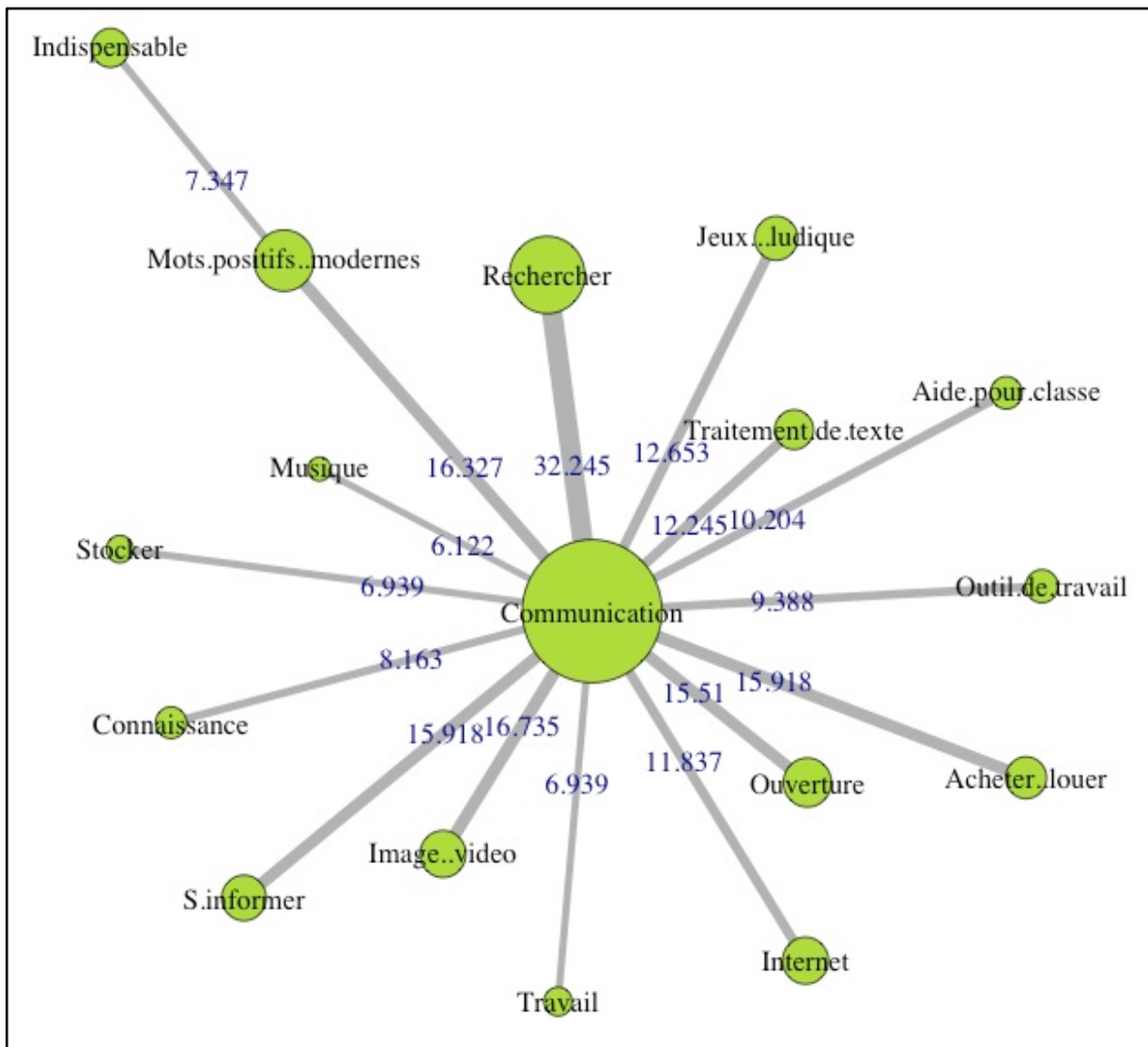


Figure 76 : Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre « informatique dans le cadre de votre vie privée » pour le groupe professionnel (N= 245). Arbre maximum en pourcentages de cooccurrence (seuil = 6%).

Nous avons choisi de ne pas présenter le graphe à seuil, car il n'apporte pas plus d'informations que ce que nous avons déjà en visualisant l'arbre maximum de cette représentation. Mais, sa représentation schématique figure dans les annexes (voir : Tome II, Annexe 17).

19.2.2. Résultats au test de MEC « vie privée » (groupe professionnel)

La figure qui suit fournit les réponses « non », recueillies auprès des mêmes individus, au test de MEC sur l'informatique dans la condition « vie privée ». Nous rappelons que 4 items sont spécifiques à cette condition (*cf.* Items **pratique**, **rapide**, **nécessaire** et **travailler**) et que les 6 autres items sont communs entre les deux contextes d'évocation.

Lorsque nous comparons ces résultats avec ceux obtenus auprès des membres du groupe en formation, nous constatons une seule différence. Chez les PE1 et PE2, l'item **rapide** est périphérique (taux de réfutation à 43%), comme dans l'étude de Ratinaud (2003, p. 237) auprès des enseignants du Secondaire, alors qu'il apparaît central (58%) auprès des 245 enseignants.

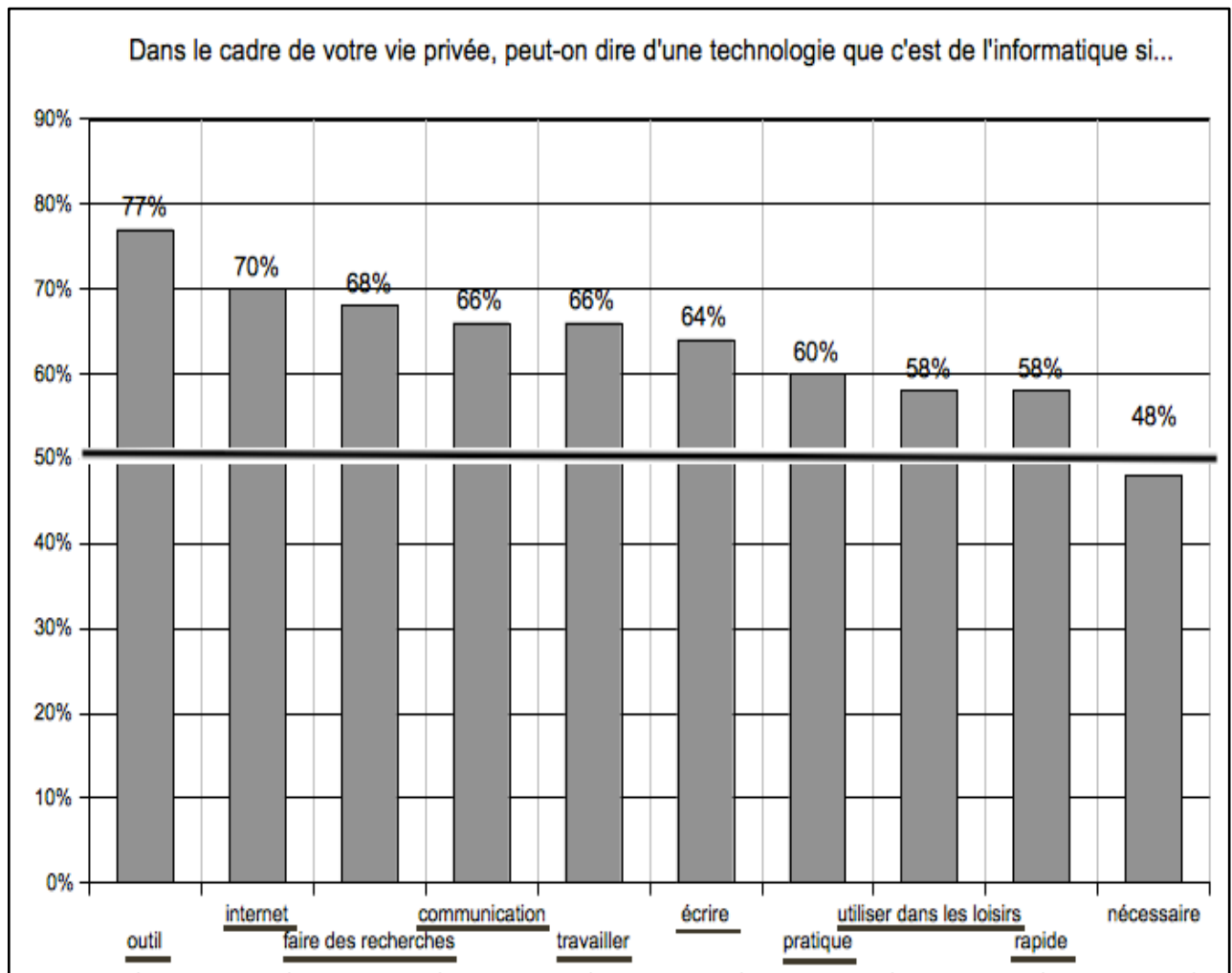


Figure 77 : Réponses « non » (en %) au test de mise en cause dans la condition « dans le cadre de la vie privée » sur l'informatique pour le groupe professionnel (N= 245).

L'ensemble des sujets interrogés considère que 9 items sur 10 sont non négociables, au seuil de 50%, dans la représentation sociale qu'ils se font de l'informatique. L'item **nécessaire** est le seul qui soit périphérique sachant que son taux de réfutation est à 48% (ce qui est très proche du seuil de 50%). Pour rappel, cet item était déjà à la limite des 50% dans la condition « vie professionnelle ». Le faible écart entre ces deux taux de réfutation (48% et 50%) engendre ce commentaire dans notre manière d'analyser les résultats. Nous ne nous intéressons pas ici à la centralité pour elle-même, mais bien aux écarts de réfutation entre les deux contextes (« vie privée » vs « vie professionnelle »). Pour cet item, l'écart est ici faible.

Parmi les 9 items centraux de cette représentation, nous en avons 6 qui sont communs aux deux conditions : **outil** (77%), **Internet** (70%), **faire des recherches** (68%), **communication** (66%), **écrire** (64%) et **utiliser dans les loisirs** (58%). Les 3 items périphériques et particuliers¹⁸⁵ à la condition « vie privée » sont : **travailler** (66%), **pratique** (60%) et **rapide** (58%).

¹⁸⁵ Ces 3 items sont spécifiques dans la condition « vie privée », non pas parce que les individus les ont choisis que dans ce contexte, mais parce que les résultats issus d'une précédente recherche (Netto, 2005) nous ont montré qu'ils étaient saillants et qu'ici nous avons voulu tester leur centralité.

SYNTHESE – INFORMATIQUE DANS LA VIE PRIVEE

Dans la zone du noyau de la représentation sociale de l'informatique, les enseignants fournissent surtout des réponses autour de la dimension praxéologique (catégories **traitement de texte**, **rechercher**, **s'informer**, **communication** et **Internet**). Parmi tous ces aspects, nous retiendrons que l'item **communication**, qui semble organiser fortement les réponses des sujets interrogés, est de loin le plus saillant. Après, ils évoquent également des points de vue sur l'informatique (catégories **mots positifs / modernes** et **indispensable**).

Le test de MEC a permis de repérer 9 items centraux au seuil de 50% : **outil**, **Internet**, **faire des recherches**, **communication**, **travailler**, **écrire**, **pratique**, **utiliser dans les loisirs** et **rapide**.

19.3. COMPARAISON DES DEUX CONTEXTES D'EVOCATION

Nous allons maintenant comparer les réponses fournies par les membres du groupe professionnel sur l'informatique en fonction du contexte d'évocation « vie professionnelle » et « vie privée ». Cette confrontation des résultats se fera au niveau des pratiques (sociales et professionnelles), des réponses aux tests d'association libre et à la MEC. Notre objectif, en la faisant, est de déterminer quels sont les éléments du discours tenus par les enseignants qui sont spécifiques à l'une des conditions et de faire émerger les items qui sont communs aux deux registres de langage.

19.3.1. Comparaison des pratiques et des associations libres entre les deux conditions (groupe professionnel)

Dans le cadre de la vie professionnelle, les enseignants déclarent faire du **traitement de texte**, des **jeux éducatifs**, de l'**Internet** (des **recherches documentaires** pour l'essentiel). Dans le cadre de leur vie privée, nous retrouvons des similarités dans leurs réponses, car ils disent également faire essentiellement de l'**Internet** (surtout de la **recherche d'information** et de la **messagerie**) et de la **bureautique**.

Nous retrouvons des correspondances entre ces déclarations de pratiques et les mots ou expressions qu'ils ont fréquemment évoquées en fonction des contextes d'évocation (**Internet**, **traitement de texte** et **B2i** dans la condition « vie professionnelle » et **communication**, **Internet** et **pratique** dans la condition « vie privée »).

Nous notons également la cohérence des réponses obtenues aux questions portant sur les pratiques avec les catégories de réponses issues des tests d'association libre :

- condition « à l'école élémentaire » / vie professionnelle : catégories **traitement de texte** (36,33% des sujets), **rechercher** (24,49%), **Internet** (19,59%), **B2i niveau 1** (18,78%) et **jeux / ludique** (15,51%)

➤ condition « dans la vie privée » : catégories **communication** (80,41%), **rechercher** (37,55%), **Internet** (19,59%) et **traitement de texte** (15,51%).

Informatique à l'école élémentaire		Informatique dans la vie privée	
Catégorie	Pourc.	Catégorie	Pourc.
Dimension technique	38,78%*	Communication	80,41%*
Traitement de texte	36,33%	Mots positifs, modernes	38,37%
Difficile à utiliser	28,98%	Rechercher	37,55%
Rechercher	24,49%	Ouverture	22,45%
Mots positifs, modernes	23,67%	Image / Vidéo	20,41%
Communication	23,67%	Internet	19,59%
Internet	19,59%	S'informer	18,78%
Pédagogie différenciée	19,18%	Jeux / ludique	17,55%
B2i niveau 1	18,78%	Acheter / louer	16,73%
Outil de travail	18,37%	Indispensable	15,92%
Difficultés matérielles	18,37%	Traitement de texte	15,51%
Apprentissages	16,73%	* Résultats en pourcentages de sujets	
Indispensable	16,33%		
Jeux / Ludique	15,51%		
Dimension organisationnelle	13,88%		
Plaisir	13,04%		

Figure 78 : Liste des catégories les plus importantes, par ordre décroissant de fréquence (en %), sur l'informatique pour le groupe professionnel (N=245).

Par souci de clarté et par volonté de synthétiser l'essentiel de ces données, nous avons choisi de ne faire figurer, dans le tableau ci-dessus, que les catégories qui sont supérieures aux effectifs moyens de chaque contexte d'évocation. Voici les commentaires que nous pouvons produire.

Dans la condition « vie professionnelle » (*c.-à-d.* à l'école élémentaire), les enseignants évoquent davantage la dimension praxéologique de l'outil informatique et les aspects pédagogiques qu'ils y trouvent pour mettre en œuvre leurs enseignements (liens avec les toutes les catégories à gauche du tableau n°78, exception faite ici des catégories sur le point de vue de l'informatique : **indispensable**, **mots positifs / modernes** et **plaisir**).

En revanche, dans la condition « vie privée », ces mêmes individus sollicitent spontanément et exclusivement la dimension praxéologique de l'informatique (rapport avec toutes les catégories, excepté faite là aussi des catégories **indispensable**, **mots positifs / modernes** et **ouverture**).

Le tableau n°76 fournit aussi les catégories communes (en vert) et les catégories spécifiques (en violet) sur l'informatique. Parmi les 3 premiers items, deux catégories sont spécifiques au champ professionnel (**dimension technique** et **difficile à utiliser**) alors qu'aucune d'entre elles ne

l'est dans le champ de la vie privée. Les enseignants évoquent davantage des éléments de représentation partagés avec **communication**, **mots positifs / modernes** et **rechercher**. Toutefois, si nous prenons en considération les 7 premières catégories, la situation est changée, car c'est dans le cadre de la vie privée qu'il y a 3 catégories plus caractéristiques : **image / vidéo**, **ouverture** et **s'informer**. Maintenant, si nous observons dans son ensemble la répartition des catégories communes et spécifiques, c'est dans le champ professionnel que les enseignants fournissent davantage un vocabulaire d'expertise sur l'informatique (catégories **pédagogie différenciée**, **difficultés matérielles**, **dimension organisationnelle**, *etc.*). Ce constat rejoint le cadre théorique d'existence des représentations professionnelles, car c'est dans le champ professionnel que les membres d'un groupe fournissent davantage d'éléments expérientiels, « des ensembles achevés de connaissances, d'attitudes, d'opinions, de valeurs, *etc.* de véritable « déjà-là pensé » professionnels » (Piasser & Bataille, 2011, traduit pas les auteurs).

19.3.2. Comparaison des réponses aux tests d'association libre (groupe professionnel)

Le graphique (page suivante) ne présente que les 16 différences significatives entre les catégories de réponse obtenues dans les contextes d'évocation (Khi-deux de McNemar), mais les résultats des 23 catégories communes figurent en annexes (Tome II, Annexe 19). Pour lister les catégories, nous avons réutilisé le code couleur des thématiques.

Dans le contexte « vie professionnelle », les enseignants ont significativement plus évoqué ces 10 catégories :

- ✎ **Dimension technique** ($\chi^2 = 34,38$; ddl=1 ; $p < .0001$),
- ✎ **Traitement de texte** ($\chi^2 = 25,47$; ddl=1 ; $p < .0001$),
- ✎ **Difficile à utiliser** ($\chi^2 = 24,44$; ddl=1 ; $p < .001$),
- ✎ **Apprentissages** ($\chi^2 = 26,25$; ddl=1 ; $p < .001$),
- ✎ **Dimension organisationnelle** ($\chi^2 = 25,71$; ddl=1 ; $p < .0001$),
- ✎ **Difficultés matérielles** ($\chi^2 = 32,59$; ddl=1 ; $p < .0001$),
- ✎ **Formations** ($\chi^2 = 11,11$; ddl=1 ; $p < .001$),
- ✎ **Outil de travail** ($\chi^2 = 5,25$; ddl=1 ; $p=.021$),
- ✎ **Plaisir** ($\chi^2 = 7,11$; ddl=1 ; $p=.007$) et
- ✎ **Manipuler** ($\chi^2 = 3,06$; ddl=1 ; $p=.045$).

Dans le contexte « vie privée », ces mêmes individus ont par contre significativement plus évoqué 9 autres items :

- ✎ **Communication** ($\chi^2 = 109,04$; ddl=1 ; $p < .0001$),
- ✎ **Image / vidéo** ($\chi^2 = 25,52$; ddl=1 ; $p < .001$),

- **Rechercher** ($\chi^2 = 10,22$; ddl=1 ; $p < .001$),
- **S'informer** ($\chi^2 = 14,69$; ddl=1 ; $p < .0001$),
- **Ouverture** ($\chi^2 = 10,56$; ddl=1 ; $p < .0001$),
- **Mots positifs / modernes** ($\chi^2 = 9,94$; ddl=1 ; $p < .001$),
- **Aide pour la classe** ($\chi^2 = 19,86$; ddl=1 ; $p < .001$),
- **Connaissance** ($\chi^2 = 9,48$; ddl=1 ; $p < .001$),
- **Stocker** ($\chi^2 = 12,50$; ddl=1 ; $p < .0001$).

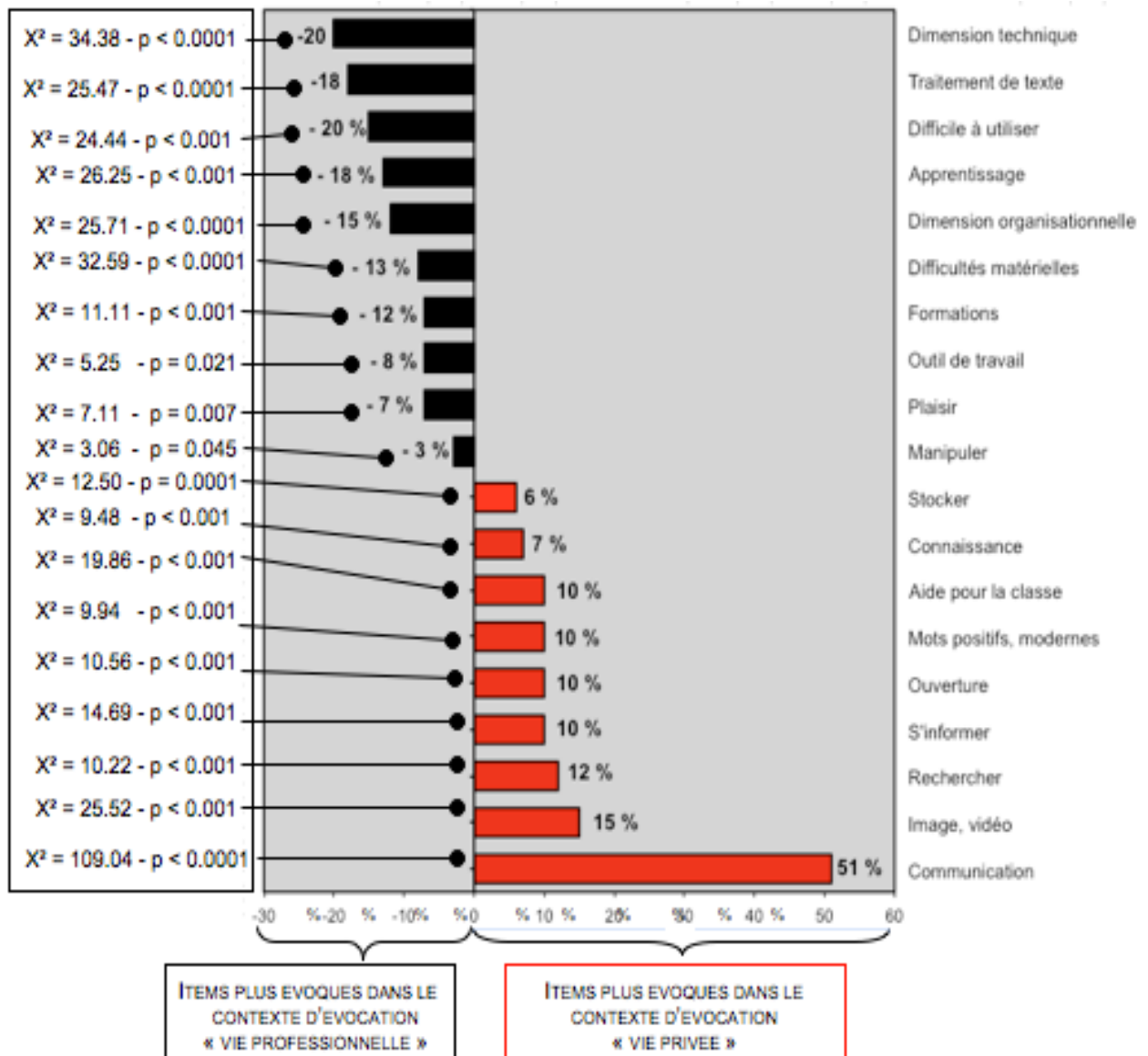


Figure 79 : Différence (en %) du taux d'apparition des items à la question d'association libre vie privée - vie professionnelle, à propos de l'informatique, pour le groupe professionnel (N=245).

Alors que les PE1-PE2 évoquent significativement 4 notions (**dimension technique**, **outil de travail**, **dangers** et **difficile à utiliser**) dans la condition « vie pré-professionnelle », nous voyons que dans les mêmes conditions il y a davantage d'items (N=10) pour qualifier l'informatique au Primaire. Parmi ces 10 catégories, la notion de **dangers** n'en fait pas partie. Mais, la **dimension**

technique reste également pour le groupe professionnel un élément particulièrement spécifique au champ professionnel. Reste que les enseignants ont également un discours qui est beaucoup plus axé sur le « faire » et sur le retour/partage d'expériences en utilisant un ordinateur (cf. Liste des 10 items situés dans la partie gauche du graphique n°79, page précédente).

Dans le cadre de la vie privée, parmi les 8 items plus évoqués par les enseignants, 6 d'entre eux sont identiques à ceux plus évoqués par les étudiants : **communication**, **image / vidéo**, **s'informer**, **ouverture**, **aide pour la classe** et **connaissance** (voir Figure n°49, p. 207). Nous ne reviendrons pas sur les commentaires précédemment émis sur ces items. Les 3 autres catégories sont : **rechercher**, **mots positifs / modernes** et **stocker**. 2 de ces 3 items concernent davantage des points de vue sur l'informatique. Pour les enseignants, nous pouvons donc retenir que l'informatique à leur domicile est un moyen d'effectuer diverses activités dans le cadre de leurs loisirs et un outil de travail pour préparer leurs séances de classe. Ensuite, ils évoquent différents points de vue sur l'informatique : l'**ouverture**, l'accès à la **connaissance** et à **l'information**, le moyen de **stocker** des fichiers personnels et différents **adjectifs mentionnant la rapidité, la praticité et la modernité des TIC**.

19.3.3. Comparaison des réponses aux tests de MEC (groupe professionnel)

Le graphique n°80 montre l'étude des différences de réponses « non » entre les deux contextes sur l'informatique (Khi-deux de McNemar).

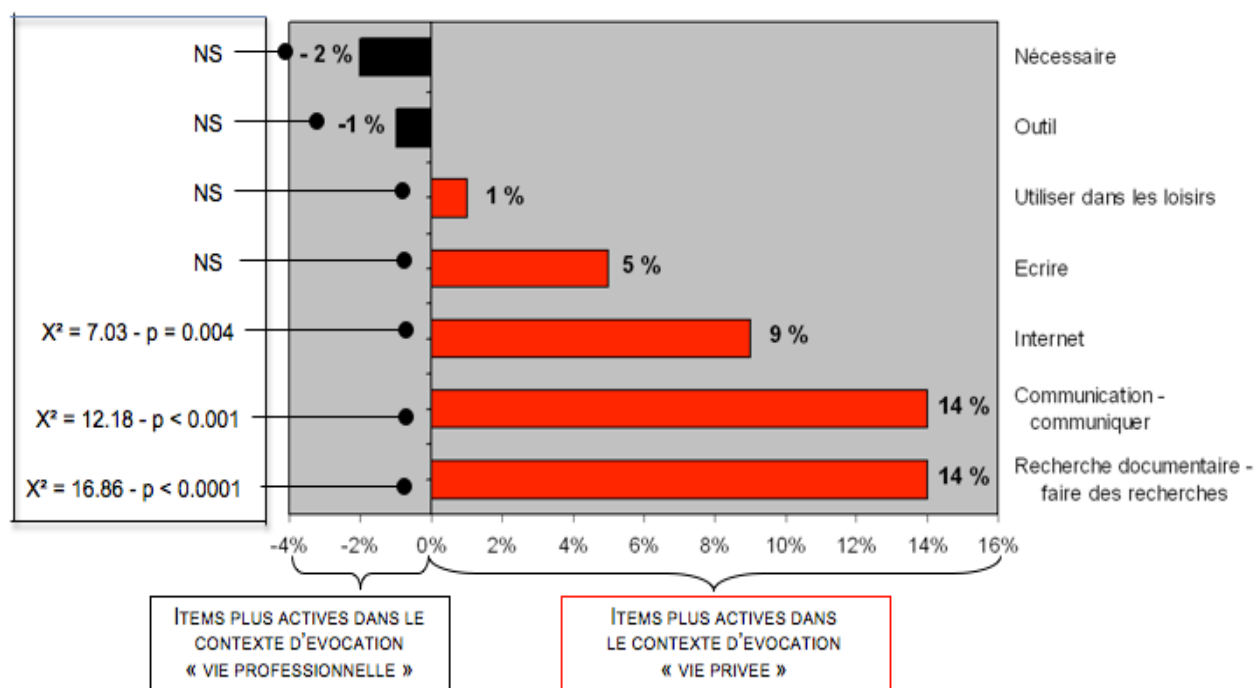


Figure 80 : Différence de réfutation (en %) des items de mise en cause vie privée - vie professionnelle, à propos de l'informatique, pour le groupe professionnel (N= 245).

Certains de ces résultats viennent confirmer ce que nous venons de mentionner à propos des catégories issues des tests d'association libre. En écrivant cela, nous faisons référence aux items, dans la condition « vie privée » :

- **Recherche documentaire - faire des recherches** ($\chi^2 = 16,86$; ddl=1 ; $p < .0001$)
- **Communication - communiquer** ($\chi^2 = 12,18$; ddl=1 ; $p < .0001$).

Parmi les autres items significativement plus activés dans la condition « vie privée », il y a aussi **Internet** ($\chi^2 = 7,03$; ddl=1 ; $p = .004$). Les enseignants ont aussi tendance à activer, sans que cela soit significatif, les items **utiliser dans les loisirs** et **écrire**.

SYNTHESE GENERALE SUR L'INFORMATIQUE – GROUPE DES ENSEIGNANTS EN POSTE

Dans la condition « vie professionnelle », les 245 enseignants en poste tiennent un double discours pour définir l'informatique à l'école. Ils évoquent une « palette » d'activités informatiques : **traitement de texte, Internet, recherche d'informations, B2i niveau 1, dimension technique**. Puis, ils témoignent aussi des freins (**difficultés matérielles, difficile à utiliser et manque de temps**) qu'ils doivent dépasser ou du moins « faire avec » et « du vécu », des années d'expérience sur l'usage des TICE au Primaire (**mots positifs / modernes, indispensable et plaisir**). Le test de MEC a permis d'identifier 9 items centraux au seuil de 50% : **outil, logiciels, Internet, écrire, utiliser dans les loisirs, pédagogie, recherche documentaire, communiquer et nécessaire**.

Dans la condition « vie privée », ces mêmes personnes ont davantage fourni de réponses autour de la dimension praxéologique (catégories **traitement de texte, rechercher, s'informer, communication et Internet**). Parmi toutes ces activités, nous retiendrons que l'item **communication**, qui semble organiser fortement les réponses des sujets interrogés, est de loin la rubrique la plus saillante. Après, ils donnent aussi des points de vue sur l'informatique (catégories **mots positifs / modernes et indispensable**). Le test de MEC a permis de repérer la centralité de 9 items : **outil, Internet, faire des recherches, communication, travailler, écrire, pratique, utiliser dans les loisirs et rapide**.

Entre les deux contextes d'évocation, il y a certaines catégories spécifiques. Dans la condition « vie professionnelle », 9 catégories sont dans cette situation : **dimension technique, difficile à utiliser, pédagogie différenciée, B2i niveau 1, outil de travail, difficultés matérielles, apprentissages, dimension organisationnelle et plaisir**. Par ailleurs, 10 catégories ont significativement été plus évoquées dans cette condition : **dimension technique, traitement de texte, difficile à utiliser, apprentissages, dimension organisationnelle, difficultés matérielles, formation, outil de travail, plaisir et manipuler**. Par contre, dans la condition « vie privée », les enseignants ont fourni des réponses autour des notions suivantes : **ouverture, image / vidéo, s'informer et acheter / louer**. Il y a 9 catégories qui ont été significativement

plus évoquées par les sujets dans ce cadre de la vie privée : **communication, image / vidéo, rechercher, s'informer, ouverture, mots positifs / modernes, aide pour la classe, connaissance et stocker**. Enfin, parmi les items communs entre les deux tests de MEC, 3 sont significativement plus activés par les sujets dans le contexte d'évocation « vie privée » : **communication / communiquer, recherche documentaire / faire des recherches et Internet**.

Nous avons jusqu'à présent étudié l'un des deux objets de représentation de notre recherche, à savoir l'informatique (un objet réel, concret ou physique). Désormais, nous allons décrire le contenu et la structure de la représentation professionnelle d'un objet plus abstrait : celui du métier d'enseignant à l'école élémentaire.

20. METIER D'ENSEIGNANT A L'ECOLE ELEMENTAIRE

20.1. RESULTATS AU TEST D'EVOCATION LIBRE (ENSEIGNANTS)

Nous allons étudier les réponses que les enseignants ont produites au test d'évocation libre et hiérarchisé « Enseignant à l'école élémentaire ». L'ensemble des données d'enquête recueillies avec la question n°71 est dans en annexe (voir : Tome II, Annexe 17).

20.1.1. Effectif des réponses (groupe professionnel)

20.1.1.1. Effectif des réponses avant catégorisation

Nous avons recueilli 1 119 mots et expressions. 435 hapax ont été ici comptabilisés, ce qui constitue 38,87% du corpus total de mots. Ce pourcentage est légèrement plus important que celui obtenu auprès des membres du groupe en formation (34,85%).

Tout comme pour le groupe des futurs PE, les enseignants interrogés pensent spontanément à donner, et en première position, le substantif **polyvalence** (15,10% des sujets ; 3,31% du corpus total) pour qualifier leur métier. L'item **polyvalence** semble là aussi être un élément important dans la représentation que les enseignants se font de leur métier. Le second mot le plus cité par les sujets est **patience** (11,43% des sujets et 2,50% du corpus de mots). Nous associons la présence du troisième mot, **passion** (8,16% des sujets ; 1,79% du corpus de mots) avec la volonté, et même la vocation, de vouloir accomplir au quotidien le métier d'enseignant au Primaire. Le 4^e mot le plus cité est l'adjectif **polyvalent** (7,35% des sujets ; 1,60% du corpus de mots). Sa présence ne fait que confirmer l'importance que ces 245 personnes accordent à la **polyvalence** des savoirs à enseigner. Cette unité sémantique est en outre le second mot le plus fourni par les PE1-PE2.

20.1.1.2. Effectif des réponses après catégorisation

Nous avons classé l'ensemble des 1 119 réponses, pour les deux groupes interrogés, dans 46 catégories. 45 d'entre elles sont communes entre les deux groupes et donc, seulement une catégorie est spécifique au groupe des enseignants en poste. Il s'agit de la catégorie **une personne**. Dans ce corpus de réponses, nous avons 17 catégories qui ont un effectif supérieur à l'effectif moyen des catégories ($\bar{x} = 24.87$). Dans la liste ci-après, nous les avons mises en italique.

Voici quelles sont ces 46 catégories, qui sont rangées par ordre décroissant des effectifs :

Liste des 46 catégories : *Polyvalence* (31,02% des sujets) ♦ *Vocation* (26,53%) ♦ *Savoirs de base* (25,71%) ♦ *Dimension relationnelle* (21,63%) ♦ *Élèves* (18,37%) ♦ *Transmettre* (17,96%) ♦ *Apprentissages* (15,92%) ♦ *Difficile* (15,51%) ♦ *Disponible* (15,10%) ♦ *Un éducateur* (14,96%) ♦ *Patience* (14,29%) ♦ *Non classé* (13,06%) ♦ *Dimension pédagogique* (12,65%) ♦ *Travailler en équipe* (12,65%) ♦ *Lister difficultés* (12,24%) ♦ *Plaisir* (11,43%) ♦ *Qualités humaines autres* (10,61%) ♦ *Pluridisciplinarité* (9,80%) puis, il y également les catégories suivantes : *Autres facettes du métier* (9,39%) ♦ *Aimer les enfants* (9,39%) ♦ *Rôle social* (8,98%) ♦ *Dimension organisationnelle* (8,57%) ♦ *École* (8,57%) ♦ *Accompagner* (7,76%) ♦ *Vivre ensemble* (7,35%) ♦ *Travail* (6,94%) ♦ *Faire découvrir* (6,94%) ♦ *Mots positifs* (6,53%) ♦ *Programmes* (6,12%) ♦ *Un professionnel* (6,12%) ♦ *Responsabilité* (5,71%) ♦ *Un instituteur* (5,31%) ♦ *Un référent* (5,31%) ♦ *Autorité* (5,31%) ♦ *Se remettre en question* (4,90%) ♦ *Pédagogie différenciée* (4,90%) ♦ *Innover* (4,90%) ♦ *Évaluer* (4,90%) ♦ *Un enseignant* (4,49%) ♦ *Formations* (4,08%) ♦ *Préparer* (4,08%) ♦ *Un fonctionnaire* (3,27%) ♦ *Autonomie* (2,45%) ♦ *Aider à grandir* (2,04%) ♦ *Une personne* (2,04%) ♦ *Informatique* (1,22%).

Pour faciliter la comparaison des réponses entre les deux groupes interrogés et parce que nous considérons que cette classification des 46 catégories est efficiente, nous l'avons présentement réutilisée. La catégorie **une personne** s'est naturellement insérée dans la thématique autour des facettes ou des figures d'un enseignant au Primaire.

Voici les 6 regroupements que nous avons donc choisi de mettre en place :

- Dimension praxéologique (10 catégories donnent des éléments de réponse à la question, « qu'est-ce que fait un enseignant du Primaire au quotidien ? ») : Dimension jeux ♦ Dimension organisationnelle ♦ Évaluer ♦ Faire découvrir ♦ Informatique ♦ Innover ♦ Lister difficultés ♦ Préparer ♦ Travail ♦ Travailler en équipe
- Dimension pédagogique (8 catégories se focalisent sur la manière d'enseigner des savoirs, cf. BO n°0 du 20-02-2008) : Apprentissages ♦ Dimension pédagogique ♦ Pédagogie différenciée ♦ Pluridisciplinarité ♦ Polyvalence ♦ Programmes ♦ Savoirs de base ♦ Transmettre
- Pôle ou dimension élèves (7 catégories se rattachent à ce public, lien avec le modèle d'Houssaye / pôle élève, 2005) : Accompagner ♦ Aider à grandir ♦ Autonomie ♦ École ♦

- Figures ou facettes du métier (7 catégories apportent des éléments de réponse à la question « qu'est-ce qu'un enseignant du Primaire ? ») : Autres facettes du métier ♦ Un éducateur ♦ Un enseignant ♦ Un fonctionnaire ♦ Un instituteur ♦ Une personne ♦ Un professionnel ♦ Un référent
- Qualités « requises » pour exercer ce métier (9 catégories) : Autorité ♦ Aimer les enfants ♦ Dimension relationnelle ♦ Disponible ♦ Patience ♦ Qualités humaines autres ♦ Responsabilité ♦ Se remettre en question ♦ Vocation
- Points de vue sur ce métier (3 catégories) : Difficile ♦ Plaisir ♦ Mots positifs.

Avant de décrire l'ensemble des réponses, nous devons mentionner que 2 autres catégories n'ont pas été rangées dans ces univers de réponse. Il s'agit de **formations** et de **non classé**.

Si nous devons résumer comment les enseignants se représentent leur métier, voici ce que nous pourrions formuler comme commentaires (lien avec les catégories supérieures à l'effectif moyen des 45 rubriques). La catégorie **polyvalence** est celle qui contient le plus de termes produits par les enseignants (31,02% des sujets ; 6,79% du corpus de mots), ce qui est similaire aussi les réponses des étudiants (50,29% des 175 sujets).

Ces membres du groupe professionnel listent différentes qualités ou du moins un état d'esprit à avoir quand on désire exercer au quotidien le métier d'enseignant devant des **élèves** au Primaire. Tout PE doit donc disposer d'une réelle volonté pour vouloir exercer ce métier, « il doit avoir la **vocation** ». Ils considèrent également qu'il faut faire preuve de **disponibilité**, de **patience**, de certaines **qualités humaines** particulières¹⁸⁶ pour œuvrer en voulant **transmettre** certains **savoirs de base** (lire, écrire et compter), ou du moins les **apprentissages** requis dans le cadre des nouveaux Programmes de l'école primaire (lien : catégories **dimension pédagogique** et **pluridisciplinarité**).

Ils mettent en avant le **plaisir** et la **dimension relationnelle** pour parvenir au quotidien à « faire la classe » et à pouvoir **travailler en équipe** avec différents partenaires de l'école (comme les parents d'élèves, le directeur de l'école, l'IEN, le conseiller pédagogique, les autres enseignants de l'école, les intervenants extérieurs, etc.). Cependant, l'expérience qu'ils ont « accumulée » pour certains d'entre eux, ne leur font pas oublier ou éluder qu'il faut aussi « faire avec » certains obstacles (lien avec les catégories **difficile** et **lister difficultés**¹⁸⁷).

Dans ce condensé d'éléments qui composent les réponses des enseignants, nous notons qu'un nombre important de catégories se trouve dans la thématique n°2 (en gris). Les enseignants

¹⁸⁶ Voici quelques-unes de ces **qualités humaines** que nous avons regroupées dans cette catégorie : « *altruiste, assiduité, attentif, bienveillance, complice, curieux, dynamisme, dévouement, efficace, spontanéité, tolérance* ».

¹⁸⁷ Voici quelques-unes de ces **difficultés** : « *beaucoup de travail, de moins en moins de libertés, manque de moyens humains, peu de salaire et pas reconnu, flicage, pression des parents, programmes changent trop souvent, solitude* ».

considèrent donc qu'il faut essentiellement penser ce métier sous l'optique du « **Maître instruit** » (lien avec la figure n°21, p. 124) : « maîtriser et exploiter des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires ; des savoirs didactiques et épistémologiques ; des savoirs pédagogiques, psychologiques et philosophiques » (contenu de la figure n°22 : composante « maître instruit », Paquay & Wagner, 2001, voir p. 156 dans ce tome).

Pour comprendre pourquoi les sujets considèrent la polyvalence comme un des « piliers » de ce métier, voici 4 justifications d'enseignants pour avoir fourni les termes « *polyvalence, s'adapter, polyvalent, polyvalence* » en rang 1 (réponses au test d'association libre n°71) :

1. « La grande **polyvalence** (âge des élèves très divers, panel de matières enseignées...) est ce qui fait la richesse, mais aussi toute la complexité de ce métier. C'est ce qui me pose le plus souci en tant que débutante ». [Questionnaire Enseignant n°93]
2. « La qualité première d'un enseignant est de pouvoir **s'adapter** aux enfants, aux parents et aux exigences sans cesse changeantes de l'éducation_nationale » [Questionnaire Enseignant n°101]
2. « De nos jours, être enseignant au primaire, c'est être **polyvalent** dans les disciplines scolaires enseignées, dans sa pédagogie sans cesse renouvelée et dans son rôle auprès des enfants ». [Questionnaire Enseignant n°146]
3. « La **polyvalence**, c'est parce que l'enseignant doit être capable d'enseigner plusieurs disciplines, de les mettre en lien et se mettre à la portée de ses élèves, bref de **s'adapter** à eux (comme d'ailleurs aux parents d'élèves pour répondre à toutes leurs questions, légitimes en tant que parents...) ». [Questionnaire Enseignant n°180]
4. « La **polyvalence** est le fondement de l'école primaire pour moi ». [Questionnaire Enseignant n°210]

Figure 81 : Quatre enseignants disent pourquoi la polyvalence et l'adaptabilité sont importantes dans le cadre de leur métier (réponse à la question n°71 – questionnaire « Enseignant »).

Il est intéressant d'avoir vu apparaître une 45^e catégorie avec **une personne**. Tout en spécifiant qu'elle ne constitue que 0,45% du corpus de mots, cette rubrique se réfère à la composante identitaire « Une personne » dans le schéma conçu par Paquay (1994) et repris avec Wagner dans l'ouvrage Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ? (2001).

20.1.2. Analyse prototypique – métier d'enseignant (groupe professionnel)

L'ensemble des opérations nécessaires à la réalisation de la figure n°80 se trouve dans l'annexe 17 *c.-à-d.* le calcul du rang moyen des 46 catégories.

Nous avons, dans la « zone du noyau » de la représentation, 5 catégories¹⁸⁸ traitent de la dimension pédagogique du métier. Cette répartition des catégories confirme une constatation que nous avons précédemment formulée. Elles représentent, en comptabilisant leurs effectifs, 22,34%

¹⁸⁸ Liste des items : **Apprentissages**, **Dimension pédagogique**, **Polyvalence**, **Savoirs de base** et **Transmettre**.

du corpus de mots. Les 5 autres catégories, qui se trouvent dans cet emplacement du tableau, traitent de différents aspects du métier.

Les catégories **disponible**, **plaisir** et **vocation** abordent à la fois une volonté, une passion pour faire ce métier et une qualité humaine alors que les rubriques **élèves** et **un éducateur** traitent davantage du public avec lequel un PE, à l'école élémentaire, travaille (des enfants entre 6 et 11 ans révolus) et de sa mission. « Donner à chaque enfant les clés du savoir et les repères de la société dans laquelle il grandit est la première exigence de la République et l'unique ambition de l'école primaire » (Extrait du BO du 20-02-2008, p. 3).

<i>I 119 termes classés dans 45 catégories</i>	RANG MOYEN < 3.06	RANG MOYEN ≥ 3.06
EFFECTIF ≥ 24.32	<u>Case 1 – Zone du noyau</u> • Plaisir (2,96 / 28) • Savoirs de base (2,84 / 63) • Apprentissages (2,82 / 39) • Disponible (2,81 / 37) • Dimension pédagogique (2,81 / 31) • Transmettre (2,52 / 44) • Vocation (2,42 / 65) • Un éducateur (2,42 / 36) • Élèves (2,22 / 45) • Polyvalence (2,05 / 76)	<u>Case 2 – 1^{re} périphérie</u> • Travailler en équipe (3,94 / 31) • Lister difficultés (3,87 / 30) • Difficile (3,63 / 38) • Non classé (3,59 / 32) • Qualités humaines autres (3,35 / 26) • Patience (3,31 / 35) • Dimension relationnelle (3,21 / 53)
EFFECTIF < 24.32	<u>Case 3 – Éléments contrastés</u> • Aimer les enfants (2,87 / 23) • Responsabilité (2,86 / 14) • Un instituteur (2,77 / 13) • Mots positifs (2,75 / 16) • Rôle social (2,73 / 22) • Un enseignant (2,73 / 11) • Travail (2,71 / 17) • Pluridisciplinarité (2,67 / 24) • Programmes (2,67 / 15) • Pédagogie différenciée (2,67 / 12) • Préparer (2,40 / 10) • Faire découvrir (2,35 / 17) • Un professionnel (2,27 / 15)	<u>Case 4 – 2^e périphérie</u> • Autorité (4,08 / 13) • Autonomie (4,17 / 6) • Innover (3,92 / 12) • Évaluer (3,92 / 12) • Autres facettes du métier (3,84 / 23) • Se remettre en question (3,83 / 12) • Une personne (3,60 / 5) • Dimension organisationnelle (3,57 / 21) • École (3,38 / 21) • Informatique (3,33 / 3) • Un référent (3,31 / 13) • Formations (3,30 / 10) • Aider à grandir (3,27 / 11) • Accompagner (3,26 / 19) • Vivre ensemble (3,22 / 18) • Un fonctionnaire (3,13 / 8)

Figure 82 : La représentation professionnelle du métier d'enseignant à l'école élémentaire pour le groupe professionnel (N= 245) : analyse prototypique sur les réponses à la question d'association libre (rang d'importance x fréquence d'apparition).

Exception faite de la catégorie **disponible** (qui apparaît dans la 2^e périphérie), les enseignants et les PE1-PE2 interrogés ont exactement la même conception du métier d'enseignant à l'école élémentaire. Autrement dit, mis à part cette catégorie, nous retrouvons les mêmes 9 catégories dans les deux « zones du noyau » (Figure n°51, p. 214 et Figure n°82, page précédente). Ce commentaire, ainsi que d'autres analyses, fera l'objet du chapitre suivant.

Par ailleurs, nous retrouvons une certaine complémentarité entre les réponses créées par les 245 enseignants et celles recueillies par Piaser (1999) lorsqu'il avait demandé à 116 enseignants du Primaire ce qui était caractéristique dans l'exercice de leur métier. « Ce qui fait la particularité des enseignants de l'école primaire tient aux contenus de travail. [...] *« La polyvalence, la pluridisciplinarité, le travail en équipe, [...] l'approche pédagogique avec les élèves, [...] rôle d'éducateurs, d'enseignants, de parents, [...] ils doivent impérativement prendre les enfants dans leur globalité, ils ont un rôle éducatif et pas seulement d'enseignant contrairement aux enseignants post-primaire qui ne s'occupent que de leur matière [...] ils ont peut-être une plus grande capacité d'adaptation face aux nouvelles pédagogies, ils ont de meilleurs contacts avec les familles et parfois avec les enfants. Ils acceptent de se remettre en cause »* (p. 177). Ces spécificités pointées par Piaser (1999) dans l'exercice du métier d'enseignant au Primaire se rattachent à de nombreuses catégories (exemples avec : **aimer les enfants**, **dimension relationnelle**, **pédagogie différenciée**, **pluridisciplinarité**, **polyvalence**, **se remettre en question**, **travailler en équipe** et **un éducateur**).

20.1.3. Analyse de similitude – métier d'enseignant (groupe professionnel)

La figure 83 (page suivante) donne à voir l'arbre maximum de la représentation professionnelle « métier d'enseignant à l'école élémentaire » auprès d'enseignants en poste dans une classe du cycle 2 ou/et du cycle 3. Nous ne présenterons pas le graphe à seuil de ce cette représentation parce qu'elle n'apporte pas d'éléments nouveaux par rapport à ceux fournis dans l'arbre maximum. Toutefois, nous l'avons mis dans le Tome II (Annexe 17).

L'arbre maximum dispose de 21 catégories à un seuil fixé à 3%. Il s'avère que ce seuil est identique avec l'arbre maximum élaboré auprès des étudiants (Figure n°51, p. 215). Cette analyse de similitude s'organise essentiellement autour des catégories **polyvalence** et **vocation**. En partance de cette seconde catégorie, nous dénombrons 4 chaînes : **vocation** et **dimension relationnelle**, **polyvalence**, **difficile** et **travailler en équipe**. Autour des deux catégories **difficile** et **dimension relationnelle**, nous constatons que les enseignants évoquent respectivement les freins et le **plaisir** pour exercer ce métier, mais aussi l'instance et le public vers lequel s'adresse leurs actions (**école** et **élèves**). Par « freins », on fait référence à la présence de la chaîne **vocation** - **difficile** - **lister difficultés**. Elle présage du travail ardu qu'exige ce métier au quotidien. Une enseignante en apporte son témoignage lorsqu'elle formule ceci : « On ne perçoit les *difficultés* de ce métier que quand on y est ! » (Questionnaire Enseignant n°26). Par « **dimension relationnelle** », nous

faisons ici référence aux échanges qu'un enseignant au Primaire établit avec certes les **élèves**, mais aussi avec les parents d'élèves, les partenaires de l'école et ses collègues (lien avec la catégorie **travailler en équipe**, *c.-à-d.* avec la dimension collective du métier). Lang (2004) écrit à ce sujet que désormais « les anciennes frontières entre l'intérieur et l'extérieur de l'établissement [...] sont devenues perméables » (pp. 166-167).

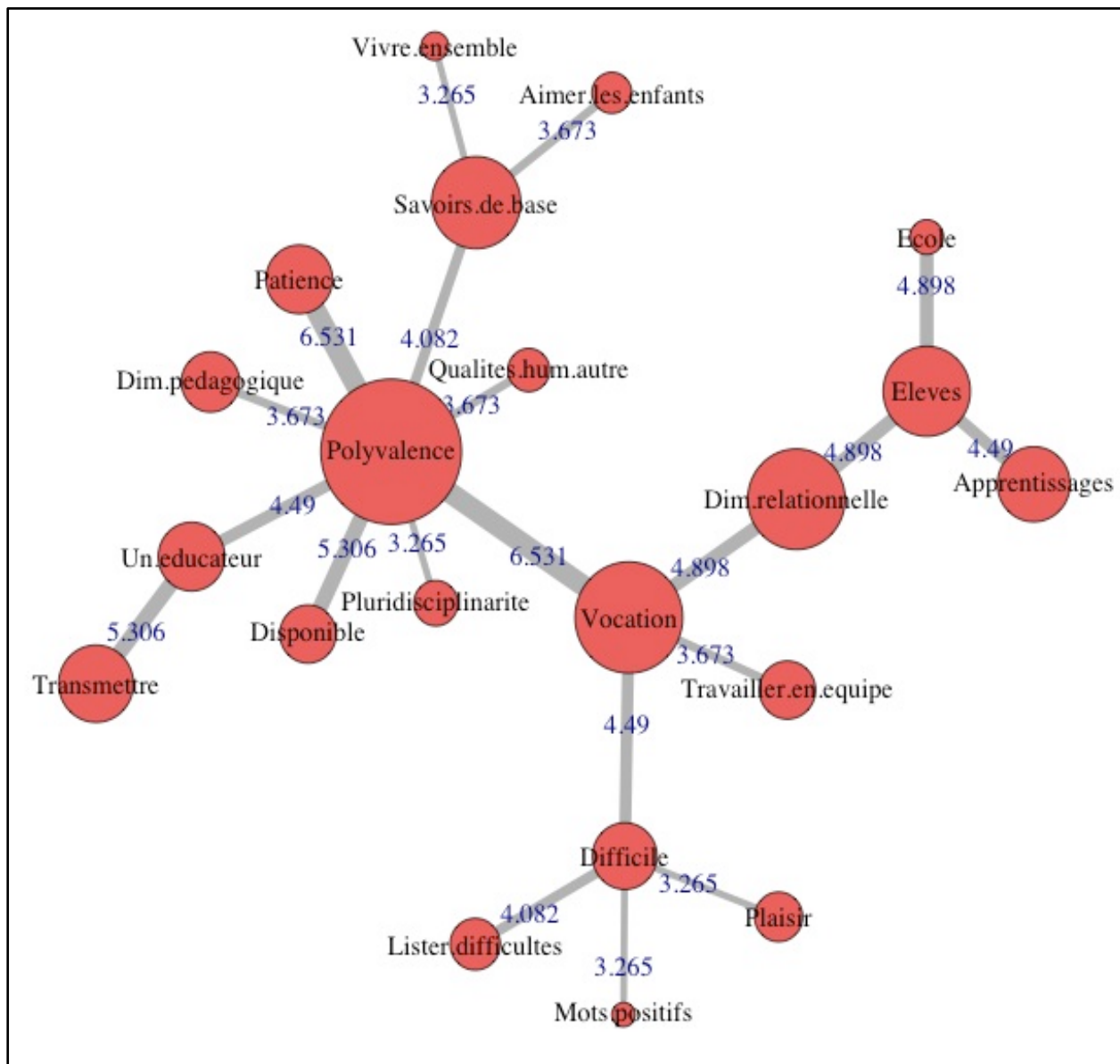


Figure 83 : Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre « Enseignant à l'école élémentaire » pour le groupe professionnel (N= 245). Arbre maximum en pourcentages de cooccurrence (seuil = 3%).

Les répondants possèdent un autre discours sur le métier, car de nombreux éléments gravitent autour de la notion de **polyvalence**. Effectivement, 8 items sont associés à cette catégorie. Trois d'entre eux privilégient certaines qualités humaines (catégories **disponible**, **patience** et **qualités humaines autres**¹⁹⁴) alors que d'autres se centrent davantage sur la dimension pédagogique (catégories **savoirs de base**, **pluridisciplinarité** et **dimension pédagogique**). À ce propos, Lang (2004) mentionne qu'un PE peut être ainsi amené à « construire

de nouvelles médiations entre les connaissances scolaires et les savoirs des élèves [à] travailler sur leur implication dans les situations proposées » (p. 166). La dimension à la fois pédagogique et polyvalente du métier a déjà été repérée comme saillante dans l'analyse prototypique de la représentation.

Vu l'importance de la catégorie **vocation**, nous complétons notre analyse en l'illustrant de 4 témoignages d'enseignants, de 4 justifications pour avoir donné des termes, en rang 1, qui ont été regroupées dans la dimension vocationnelle (réponses au test d'association libre n°71) :

1. « Si on n'a pas la **vocation**, on se flingue. Le métier devient impossible et il n'est plus attractif en plus ». [Questionnaire Enseignant n°25]
2. « Il me semble difficile d'exercer ce métier sans **passion**, car il demande beaucoup de don de soi ». [Questionnaire Enseignant n°72]
3. « C'est pour moi une **vocation** car c'est l'avenir professionnel de l'enfant qui est entre nos mains ». [Questionnaire Enseignant n°79]
4. « Il faut beaucoup d'énergie et de **motivation**, d'ingéniosité pour passer 26h par semaine avec des enfants et de milieux si différents ». [Questionnaire Enseignant n°90]
5. « J'ai toujours voulu être « maîtresse d'école ». C'est une **vocation** ». [Questionnaire Enseignant n°176]

Figure 84 : Quatre enseignants pourquoi la polyvalence/l'adaptabilité est importante dans le cadre de leur métier (réponse à la question n°71 – questionnaire Enseignant).

Une autre lecture peut être produite en observant cette analyse de similitude. Face à ses évolutions, mais également face aux difficultés générées par ce métier (catégories **difficile** et **lister difficultés**), les enseignants interrogés restent convaincus de la nécessaire dimension vocationnelle, de la passion et du désir qu'il faut avoir pour l'exercer quotidiennement. Parler de professionnalité enseignante, c'est prendre en compte cette volonté à savoir l'effectuer au quotidien (catégories **disponible**, **patience**, **plaisir** et **vocation**). En définitive, « être un professionnel, c'est savoir le faire savoir, le dire, le manifester, c'est savoir exprimer l'expérience singulière qui caractérise et distingue chacun » (Champy-Remoussenard, 2008, p. 59).

20.2. RESULTATS AU TEST DE MEC (GROUPE PROFESSIONNEL)

La figure ci-dessous expose les taux de réfutation des items mis en cause dans la question n°81 sur « enseignant à l'école élémentaire ». Nous précisons ici que les 11 items ciblés proviennent d'un test d'association libre élaboré lors d'une précédente recherche (Netto, 2005). Nous mentionnons que la répartition des réponses « oui », « ça dépend » et « ne se prononce pas » figure en annexes (voir : Tome II, Annexe 19). Enfin, le trait noir disposé à 50% matérialise le seuil que nous avons fixé pour connaître les éléments centraux et les éléments périphériques, autrement dit, pour signifier la centralité d'un item.

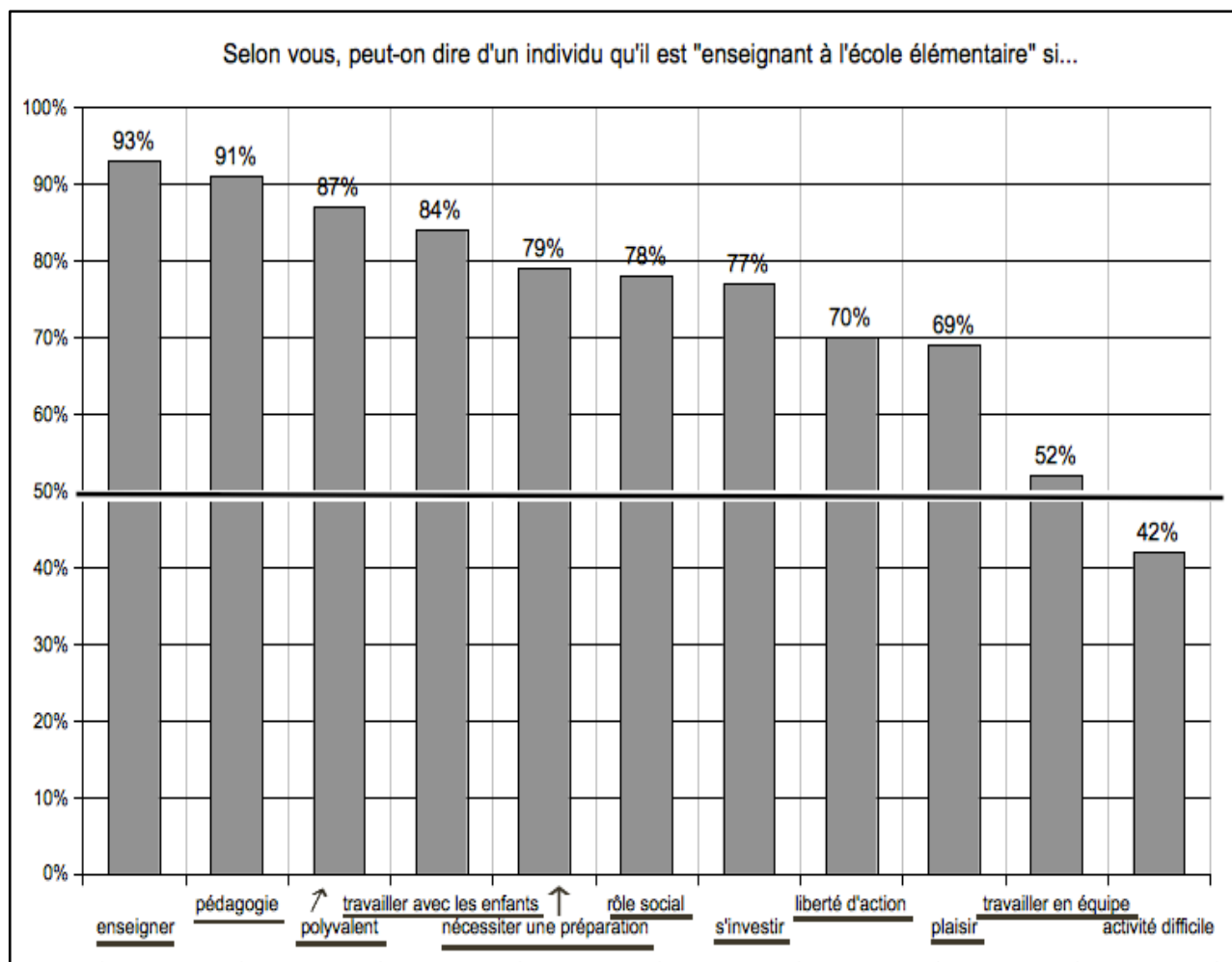


Figure 85 : Réponses « non » (en %) au test de mise en cause sur le métier d'enseignant à l'école élémentaire pour le groupe professionnel (N= 245).

10 items sur 11 sont ici non négociables pour les 245 sujets interrogés, en se référant au métier d'enseignant à l'école élémentaire : **enseigner** (93%), **pédagogie** (91%), **polyvalent/polyvalence** (87%), **nécessiter une préparation** (79%), **s'investir** (77%), **travailler en équipe** (52%), **plaisir** (69%), **liberté d'action** (70%), **travailler avec les enfants** (84%) et **rôle social**¹⁸⁹ (78%). Le seul élément périphérique dans cette représentation professionnelle du métier est l'item **activité difficile** avec un taux de réfutation à 42%.

Ce graphique permet de voir que davantage d'items sont ici centraux par rapport à ceux que nous avons obtenus, auprès des mêmes personnes, aux tests de MEC sur l'objet de représentation « Informatique », indépendamment du nombre d'items testés. Par ailleurs, les pourcentages de réfutation sont ici plus forts dans pour les réponses à ces tests sur l'informatique dans les deux conditions « vie privée » et « vie professionnelle ». Pour comprendre ce constat, nous invoquons la fonction identitaire des représentations sociales. Dans la conception que les enseignants se font

¹⁸⁹ Pour mieux comprendre ce que signifie l'item **rôle social** auprès des enseignants, voici la justification de l'un d'entre eux pour avoir élaboré l'expression « *instituer, fonder bases de demain avec enfants* » : « Les premiers pas de la vie sociale et les premiers apprentissages se font à l'école primaire » [Questionnaire Enseignant n°148].

du métier, tout est non négociable parce que chacun de ces 10 items définit le métier d'enseignant à l'école élémentaire. Il y a donc ici un effet identitaire du poids de cet objet de représentation (le métier) *vs* un autre objet de représentation (comme nous l'avons testé pour l'informatique).

Cette configuration des résultats est tout aussi passionnante parce qu'elle permet d'élaborer deux hypothèses afin d'expliquer pourquoi nous retrouvons ici les 10 mêmes items centraux que ceux trouvés chez les futurs PE. **La première hypothèse** que nous formulons est que dès les premiers mois de leur formation¹⁹⁰ à l'IUFM ou au CFP-IRFEC, les PE1 et les PE2 arrivent à distinguer ce qui est caractéristique du métier de ce qui ne l'est pas, *c.-à-d.* qu'ils incorporent les éléments représentationnels du métier pendant leur formation au métier de PE. Puis, après leur titularisation en tant que PE, comme c'est le cas pour la majorité des 245 enseignants interrogés, la conception qu'ils ont du métier ne fait que s'ancrer avec les années d'expérience professionnelle et avec l'incorporation de « gestes professionnels » spécifiques (voir : Jorro, 2006). **Notre seconde hypothèse** prend appui sur un processus d'influence sociale : le biais pro-endogroupe¹⁹¹. Dans les épreuves de sélection du concours du CRPE, les enseignants-recruteurs vont inconsciemment choisir les candidats qui sont les plus proches de leur groupe d'appartenance (par exemple pendant l'épreuve de l'oral). Seuls les candidats qui disposent déjà d'éléments représentationnels non négociables sont sélectionnés. Dans le cadre du chapitre suivant, consacré à la comparaison des réponses entre les deux groupes investigués, nous prolongerons cette discussion, car aucun des 11 items testés à la MEC n'a été davantage sollicité par les étudiants ou par les enseignants. Mais, nous verrons aussi que cette apparente homogénéité des réponses cache certaines différences significatives que nous avons repérées grâce aux réponses des tests d'association libre.

SYNTHESE GENERALE SUR LE METIER D'ENSEIGNANT – GROUPE DES ENSEIGNANTS EN POSTE

Les enseignants en poste considèrent que leur métier est surtout constitué d'**aspects pédagogiques** (lien avec la composante identitaire « Maître instruit », Paquay & Wagner, 2001). Ils évoquent spontanément la **vocation** et **certaines qualités humaines** qu'il faut avoir pour surmonter et/ou

¹⁹⁰ Nous reprécisons ici que les PE1 ont complété notre questionnaire après *a minima* 4 mois ½ de formation et que les PE2 sont dans leur centre de formation depuis au moins plus d'un an et puis, que nous avons davantage de PE2 (60%) et que de PE1 (40%) dans notre échantillon « futurs PE ».

¹⁹¹ « Selon cette théorie, les individus recherchent une identité sociale positive à travers leurs appartenances groupales, en développant lors de processus de comparaisons intergroupes un biais pro-endogroupe, c'est-à-dire du favoritisme à l'égard de leur propre groupe. Le biais pro-endogroupe consiste ainsi en une différenciation positive du groupe d'appartenance par l'attribution à ses membres de caractéristiques valorisées qui le distinguent d'autres groupes » (Aebischer, Oberlé & Ellion, 2002, paragraphe 3).

accepter les difficultés du métier d'enseignant au Primaire (catégorie **difficile** et **lister difficultés**). Mais, ils ont également à l'esprit le **plaisir** que procure le travail fourni auprès de leurs **élèves**. D'ailleurs, pour eux, ce sont avant tout des **éducateurs**, car à travers leurs missions, les élèves doivent pouvoir mieux s'insérer dans la société.

Parmi les 5 catégories qui composent la dimension pédagogique, c'est la **polyvalence** qui semble organiser davantage les réponses des sujets d'enquête, associée à la rubrique **vocation**.

Le test de MEC a été l'occasion de déterminer 10 éléments centraux : **enseigner, pédagogie, polyvalent, nécessiter une préparation, s'investir, travailler en équipe, plaisir, liberté d'action, travailler avec les enfants et rôle social**.

21. RESULTATS DE LA CLASSIFICATION ALCESTE (GROUPE PROFESSIONNEL)

Cette analyse multidimensionnelle des données d'enquête complète la lecture que nous venons de produire à propos de nos deux objets de représentation. Elle rassemble les réponses fournies par les enseignants aux questions fermées du questionnaire « Enseignant ». Pour analyser cette classification, nous reprendrons la même démarche que celle qui a été mise en œuvre auprès des futurs PE. Nous rappelons quand même que nous avons ici supprimé certaines questions¹⁹² et que la majorité d'entre elles avaient été également écartées du corpus de réponses des PE1-PE2.

D'un point de vue empirique, nous allons donc dans un premier temps décrire et examiner chaque classe terminale issue de la CHD pour établir le profil du sujet épistémique de cette classe. Puis, avec l'AFC, nous allons mettre en évidence les principales oppositions dans les univers de réponses des sujets de cet échantillon. Ce travail a été accompli avec les paramétrages par défaut qu'IRAMUTEQ propose et l'AFC a été conçue à partir des coordonnées sur les formes réduites.

21.1. PRISES DE POSITION DES ENSEIGNANTS (CHD)

Pour cette analyse, 221 des 245 individus ont été classés, soit 90,20% du corpus total. L'ensemble des résultats, fournis par le logiciel, est disponible dans l'annexe (voir : Tome II, Annexe 21).

¹⁹² Ici, il s'agit des questions n°36 à n°39 (données sur les formations en informatique), des questions n°64 à n°66 (données sur les personnes qui utilisent l'ordinateur dans le foyer et leurs activités informatiques), des 3 tests d'association libre et des 3 tests de MEC.

Nous ajoutons à cette liste de réponses éludées, dans ce travail, les questions suivantes : n°20 (ressources informatiques utilisées dans le quotidien professionnel), n°92 et n°101 (département où se trouve l'école de la personne enquêtée et département où cette personne est domiciliée).

Par regroupement des UCE les plus proches, nous avons obtenu ce dendrogramme :

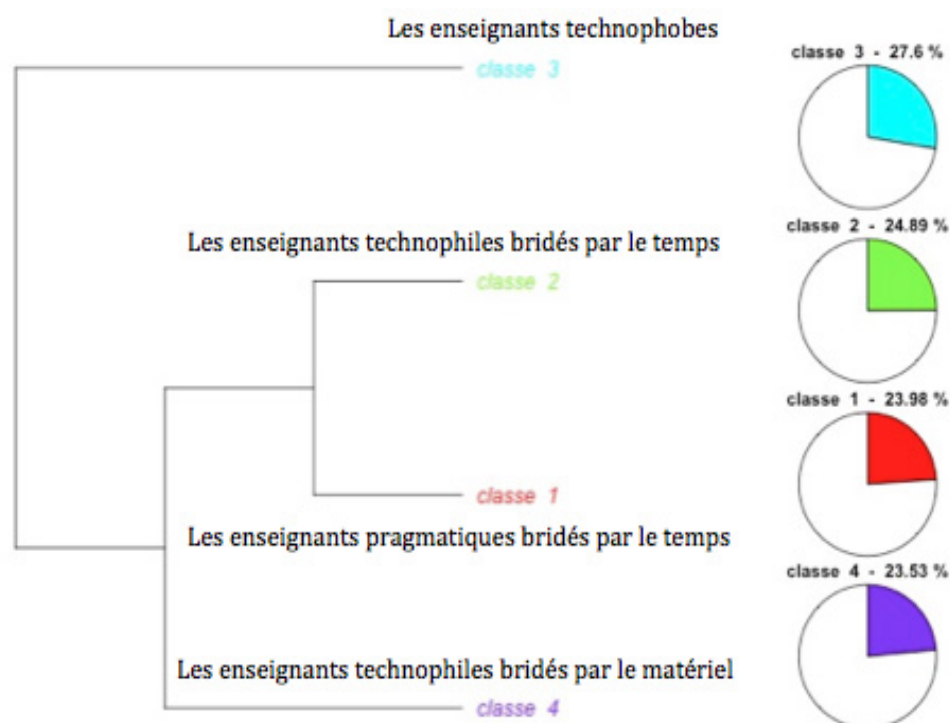


Figure 86 : Dendrogramme fourni par IRAMUTEQ lors de la classification ALCESTE sur les réponses aux questions fermées du groupe professionnel (N= 245).

Nous avons, dans cette figure, placé des titres en face de chaque classe. Ils émanent de l'examen des variables actives et des variables illustratives que nous allons à présent étudier. Cette description va respecter l'agencement ou l'arborescence des classes. D'une manière effective, nous commencerons donc par la classe 3, car c'est cette classe qui apparaît le plus tôt dans cette analyse. Puis, nous examinerons la classe 4 et nous terminerons en présentant les classes 1 et 2.

21.1.1. Classe 3 : Les enseignants technophobes

La classe 3 contient 61 questionnaires, ce qui correspond à 27,60% des questionnaires classés. Nous l'avons titré « *les enseignants technophobes* », car le sujet épistémique de cette classe est caractérisé par un ensemble d'informations qui nous permet de constater le manque d'attirance vers l'informatique : manque d'engagement, manque d'envie, manque de compétences en informatique et en termes d'attitudes et d'opinions, le manque de plaisir à utiliser l'informatique dans les champs professionnel et personnel.

Dans la vie professionnelle, les enseignants trouvent que l'informatique à l'école a tendance à être : **énigmatique** (*enev1_en* : 36/48 – 68,94), **difficile** (*difa1_di* : 35/51 – 55,84), **désagréable** (*deag1_de* : 12/12 – 33,28), **glaciale** (*glch1_gl* : 32/58 – 29,91), **ennuyante** (*enam1_en* : 12/16 – 19,39), **accessoire** (*acobl_ac* : 11/14 – 19,43), **inutile** (*inut1_in* : 5/5 – 13,42), **sans intérêt** (*sipa1_si* : 9/13 – 11,98) et **risquée** (*rsd1_r* : 33/86 – 8,17).

Parce que les sujets de cette classe manquent d'informations ou qu'ils préfèrent ne pas ré-

-pondre, ces derniers **choisissent de ne pas se prononcer ou de sauter** la question n°42 qui traite des points de vue sur le **B2i® « école »** (*bmbbl_nsr* : 17/31 – 13,39 ; *bpibil_nsr* : 7/10 – 9,42 ; *bdbfl_nsr* : 11/21 – 7,13). Cette situation est cohérente avec les réponses des enseignants **qui préfèrent dire ne pas le connaître** plutôt que de mentionner qu'ils le mettent ou pas en place en classe (*b2i_ncp* : 5/5 – 13,42). Parmi ceux qui le connaissent, **ils signalent ici ne pas le mettre en œuvre avec leurs élèves** (*b2i_non* : 31/76 – 10,08). Nous faisons l'hypothèse que ces professeurs pourraient avoir besoin d'être formés afin de comprendre ce dispositif dans le contexte de leurs propres pratiques enseignantes. C'est du moins ce qui est constaté lorsque nous retrouvons cet ensemble de variables associées à la classe 3 : **initiation à l'informatique** (*bfinf_in* : 9/9 – 24,61), **formation au B2i** (*bfinf_b2i* : 29/68 – 11,13), **formation sur les ordinateurs en réseaux** (*bfinf_reso* : 3/4 – 4,58). Ces résultats se recoupent avec ceux recueillis à la question « quels sont les problèmes que vous rencontrez en utilisant l'informatique à l'école ? » : **le manque de formation** (*tic_mform* : 40/82 – 29,26 ; *ticl_mform* : 18/36 – 10,80) et **le manque d'envie** (*tic_menv* : 12/13 – 28,94 ; *ticl_menv* : 4/4 – 10,69).

Voici les informations dont nous disposons sur l'organisation des séances informatiques avec les élèves. Certains **disent n'avoir jamais dirigé eux-mêmes** ces cours (*dirsc_js* : 17/29 – 16,07) tandis que d'autres encadrent leurs élèves pour environ **1 séance sur 10** (*dirsc_10* : 9/13 – 11,98). Cette responsabilité est alors attribuée, par exemple, **aux assistants d'éducation** (*dirsc_aedu* : 20/45 – 8,02) ou aux **personnes de la cellule TICE de l'académie** (*dirsc_ac* : 3/4 – 4,58). La présence de ces assistants d'éducation rejoint l'existence, il y a quelques années, des emplois jeunes dans le milieu scolaire ou celle des aides-éducateurs (pour plus de développements, voir : Harrari, 2005 ou Jarousse, 2001). Ensuite, **plusieurs enseignants indiquent ne se servir que rarement, voire jamais de l'ordinateur** comme ressource pour préparer les séances de classe (*ordel_js* : 6/6 – 16,18 ; *ordel_110* : 7/9 – 11,82 ; *ordel_m10* : 5/7 – 6,95 ; *ordel_15* : 21/52 – 5,56). **La situation est similaire pour Internet** (*intelsc_m10* : 14/22 – 15,88 ; *intelsc_js* : 8/11 – 11,80).

Dans le cadre de leur vie privée, ces mêmes personnes ont tendance à trouver l'ordinateur comme un **concurrent aux livres papier** (*ord_clivr* : 23/44 – 16,73), un **objet technologique comme un autre** (*ord_tech* : 38/95 – 12,82) ou comme une **machine imbécile** (*ord_imb* : 9/14 – 10,07). Internet est plus perçu comme **1 menace pour la démocratie** (*int_menac* : 8/10 – 14,39).

Sur la thématique du métier, le sujet épistémique de cette classe trouve que c'est plutôt un **vieux travail** (*vimo3_vi* : 21/55 – 4,10) et que sa spécificité est de **travailler 6 heures par jour** avec les enfants (*ens_6hj* : 9/19 – 4,06). Plusieurs enseignants disent avoir privilégié ce métier à un autre parce qu'il fournit de **bonnes conditions de travail** (*ep_ctrav* : 13/20 – 15,39), parce qu'ils sont **fonctionnaires** (*ep_fpub* : 16/29 – 12,70) ou simplement qu'**il faut bien disposer d'un travail** (*ep_trav* : 15/36 – 4,26).

Nous trouvons significativement associée à ce profil de classe **l'académie de provenance des sujets** (*ac_guy : 3/3 – 7,98 ; *ac_cret : 3/3 – 7,98). Nous devons préciser que ces enseignants, ayant tendance à être technophobes, ont été davantage contactés *via* **notre propre réseau d'amis** (*r_ami : 15/30 – 8,71). C'est la seule fois où nous voyons cette variable illustrative apparaître dans les 4 profils de classe. Ensuite, les sujets de la classe 3 ont tendance à être **célibataires** (*f_celib : 16/39 – 4,27), **sans enfant** (*enf_0 : 29/81 – 4,30), d'avoir un niveau **Bac+4** (*bac_4 : 18/41 – 6,69) et d'enseigner en **classe spécialisée** type A.S.H. (*cl_spe : 7/13 – 4,76). Enfin, ils se perçoivent plutôt comme des **utilisateurs moyens** (*p_umoy : 39/113 – 5,53).

21.1.2. Classe 4 : Les enseignants technophiles bridés par le matériel

La classe 4 réunit 52 individus (23,53% des individus classés). Nous avons décidé de la nommer « *les enseignants technophiles bridés par le matériel* » parce que le sujet épistémique de cette classe, plutôt attiré par l'informatique, témoigne surtout ses difficultés à devoir « faire avec » un équipement informatique vétuste, le manque d'ordinateurs ou l'absence d'une maintenance informatique régulière et performante. Ce résultat est à mettre en relation avec ceux que nous avons décrits dans la partie « Données concernant l'informatique » (p. 239).

Concernant l'informatique dans la vie professionnelle, les sujets de cette classe ont tendance à mentionner les **difficultés matérielles** (ticl_dmat : 34/89 – 17,83 ; tic_dmat : 48/160 – 13,49). La plupart de ces enseignants indiquent ici qu'il n'existe pas dans leur établissement scolaire un **planning pour accéder à tour de rôle aux ordinateurs** (ecpla_n : 43/86 – 54,83), mais qu'en revanche ils choisissent les **logiciels à installer sur les machines** (clog_ens : 48/174 – 7,48). Ils signalent également qu'il y a des **ordinateurs dans leurs classes** (eco_class : 42/143 – 7,68) et **dans d'autres classes de l'école** (eco_autrcl : 9/15 – 11,90). Lorsqu'ils font de l'informatique avec leurs élèves, ils répartissent plutôt la classe en **groupes d'élèves** (ticel_gpel : 42/113 – 23,91) de façon à faire un roulement entre séances d'informatique et **travaux en autonomie** (inf_auton : 19/55 – 4,94). En termes d'activités, ce sont plutôt des **jeux éducatifs** (infell_jeu : 14/37 – 5,06).

D'une manière générale, l'informatique à l'école est ici significativement associée à des adjectifs connotés positifs : **évident** (enevl_ev : 49/171 – 11,04), **facile** (difal_fa : 47/167 – 8,09), **passionnant** (sipal_pa : 52/205 – 5,31), **chaleureux** (glchl_ch : 44/162 – 4,45) et **agréable** (deagl_ag : 52/208 – 4,25). Ce qui a tendance à les motiver, **c'est l'envie** (ticel_env : 41/145 – 5,28) ou **le besoin** (ticel_bes : 29/90 – 6,38) d'en faire pour différentes raisons.

Dans le cadre de leur vie privée, nous voyons que ces mêmes personnes disent utiliser leur ordinateur plus pour : **chater** (intd_chat : 23/57 – 12,08), aller sur des **forums de discussion** (intd_ngrp : 13/27 – 10,36), faire du **dessin** ou de la **retouche de photos** (inf_dess : 38/122 – 8,78), **télécharger des fichiers** (intd_telf : 42/142 – 8,08), faire de la **visio/audioconférence** (intd_vis : 7/14 – 5,82), faire de la **programmation** (inf_d_prog : 5/10 – 4,08) ou des **achats en**

ligne (*intd_ach* : 44/164 – 3,85). Ce qui nous fait penser que le sujet épistémique de cette classe n'a pas autant de difficultés matérielles au domicile que dans sa vie professionnelle, ce sont toutes ces pratiques sociales de l'informatique et le fait qu'il considère l'ordinateur comme **un ami de toujours** (*ord_ami* : 10/16 – 14,56) et qu'ils ont déjà créé une page Web ou blog (*cblog_o* : 20/51 – 9,07).

Enfin, les enseignants en poste de cette classe estiment que pour préparer le contenu des séances de classe, il faut surtout solliciter **le travail en équipe produit entre collègues** (*rsc1_equi* : 13/29 – 8,42). Ils mentionnent avoir choisi ce métier parce qu'ils le trouvaient **attrayant** (*ep1_amet* : 4/5 – 9,07 ; *ep_amet* : 9/19 – 6,57).

Nous avons peu d'informations pour savoir qui a tendance à « porter » ce profil de cette classe. Nous savons juste qu'ils disent détenir, à leur domicile, **4 à 5 périphériques informatiques** (**periph_45* : 33/105 – 6,94) et que l'établissement scolaire se trouve plutôt dans une zone de **commune multipolarisée** (**e_cmpol* : 11/29 – 3,85 ; pour avoir la définition de cette expression, voir : Tome II, Annexe 21).

21.1.3. Classe 1 : Les enseignants pragmatiques bridés par le temps

Cinquante-trois enseignants se trouvent dans la classe 1, soit près de 24% des individus classés. Nous avons choisi de la nommer « *les enseignants pragmatiques bridés par le temps* » parce qu'il y a de nombreuses variables actives qui abordent la dimension praxéologique de l'informatique à l'école et dans la vie privée. Le sujet épistémique de cette classe considère donc l'informatique avant tout comme un outil de travail pour accomplir certaines tâches (professionnelle et/ou personnelles). Toutefois, il spécifie lui aussi qu'il manque de temps pour réaliser tout ce qu'il voudrait entreprendre avec ses élèves.

Dans la condition « vie professionnelle », les sujets de cette classe mentionnent de nombreuses activités informatiques qu'ils disent faire avec leurs élèves : du **dessin** ou de la **retouche de photos** (*infel_dess* : 30/56 – 36,02), **Internet** (*infel_int* : 50/148 – 23,61), **l'impression de documents** (*infel_impr* : 42/124 – 15,15), des **exercices de mathématiques** (*infel_math* : 24/58 – 13,06) et du **traitement de texte** (*infel_txt* : 52/199 – 5,06). Sur Internet, ils déclarent également toute une variété de tâches : la **recherche documentaire** (*intel_rdoc* : 51/158 – 20,93), la **messagerie / mails** (*intel_mail* : 32/77 – 20,03) et **se rendre sur le blog ou sur le site Internet de l'école** (*intel_site* : 6/8 – 11,85). D'après eux, l'informatique a tendance à s'intégrer avec ces 6 disciplines : les **arts visuels** (*dtic_art* : 27/54 – 26,54), les **langues vivantes** (*dtic_lv* : 18/30 – 24,7), **l'histoire et géographie** (*dtic_hg* : 41/110 – 21,22), la **musique** (*dtic_mus* : 9/16 – 9,85), les **sciences** et la **technologie** (*dtic_sct* : 36/110 – 9,19) et **l'éducation civique** (*dtic_eciv* : 8/17 – 5,38).

L'ensemble de ces informations praxéologiques se rapproche d'informations qui concernent davantage l'univers des représentations professionnelles de l'informatique. Ceci tend à nouveau à confirmer les relations qui existent entre représentations professionnelles et pratiques professionnelles. En effet, le sujet épistémique de cette classe a tendance à percevoir l'informatique à l'école comme **évidente** (*enevl_ev* : 49/138 – 8,39), **chaleureuse** (*glchl_ch* : 46/162 – 6,48) et **facile** (*difa1_fac* : 46/167 – 4,76). Voici une liste de raisons qui justifient l'utilisation des TICE à l'école selon ces enseignants : **faciliter les conditions d'apprentissage dans une discipline** (*ticel_appr* : 38/106 – 15,74), **présenter les cours de façon ludique** (*ticel_lud* : 26/68 – 10,95), **faciliter les transferts entre disciplines** (*ticel_disc* : 23/62 – 8,13). De plus, l'ordinateur est plus pour eux : un outil qui favorise **la différenciation pédagogique** (*ordi_dped* : 42/147 – 5,07), **un outil comme un autre pour enseigner** (*ordi_ens* : 28/89 – 4,57), **un moyen de matérialiser les projets de classe et d'école** (*ordi_proj* : 40/140 – 4,41). L'arbre maximum de cette classe montre l'importance de la variable *intd_mel* avec trois ramifications en partance de cette forme : *infel_txt*, *infdl_int* et *acobl_ob*.

L'ensemble des variables actives suivantes nous permet de dire qu'une fois chez eux, ils utilisent l'informatique également comme un outil afin d'accomplir leurs loisirs (vision pragmatique de l'informatique). Les sujets de cette classe se représentent donc plutôt l'ordinateur comme **un partenaire de travail** (*ord_part* : 51/193 – 4,99) et Internet, plutôt comme **une chance pour la démocratie** (*int_ch* : 26/69 – 10,33) ou comme **la plus grande bibliothèque du monde** (*int_bibl* : 50/182 – 6,89). En termes de pratiques, les enseignants ont tendance à se servir de l'informatique pour faire du **dessin ou la retouche photo** (*infld_dess* : 41/122 – 13,84), du **montage de vidéos** (*infld_mvid* : 15/36 – 7,38) et des **jeux vidéos** (*infld_mvid* : 15/36 – 7,38). Ces enseignants disent aller régulièrement sur **Internet** (*infdl_int* : 52/201 – 4,35).

Sur leur métier, ils indiquent préparer leurs séances avec les élèves, avec l'appui de documentaires ou d'émissions diffusées à **la télévision** (*rsc_tv* : 12/21 – 14) et **ils sollicitent l'aide des conseillers pédagogiques** (*rsc1_cp* : 27/80 – 6,56). Par ailleurs, **la curiosité** (*rri_cur* : 38/128 – 5,43) et **la réactualisation continue de leurs connaissances disciplinaires** (*rri1_reac* : 18/52 – 4,22) sont deux raisons qui sont ici davantage citées par les sujets de la classe pour expliquer pourquoi ces derniers recherchent des informations.

Le profil-type de la classe 1 est davantage porté par des enseignants qui ont **2 enfants** (**enf_2* : 23/71 – 4,06), plutôt des **adolescents** (**enf_ado* : 18/52 – 4,22), qui disposent d'**Internet depuis plus de 11 ans** (**intd_1120* : 7/14 – 5,55) et qui exercent dans l'**académie de Poitiers** (**ac_poit* : 4/7 – 4,36). Enfin, nous voyons qu'ils mentionnent, pour la plupart, avoir bénéficié d'une **formation en informatique grâce à une autre profession qu'ils ont exercée** (**finf_px* : 10/24 – 4,62).

21.1.4. Classe 2 : Les enseignants technophiles bridés par le temps

La classe 2 réunit 55 questionnaires, soit 24,89% de tous les questionnaires classés. Nous avons titré cette classe « *les enseignants technophiles bridés par le temps* », car de fait, nous disposons de nombreuses informations nous permettant de dire qu'ils sont attirés par l'informatique, mais que la principale entrave dans son utilisation à l'École est le manque de temps à accorder aux TICE pour les intégrer dans leurs pratiques professionnelles.

Effectivement, dans la condition « vie professionnelle », la plupart des sujets de cette classe estiment que l'informatique à l'école, c'est quelque chose de **facile** (*difa1_fa* : 50/167 – 11,04), d'**évident** (*enev1_ev* : 49/171 – 5,74) et d'**agréable** (*deag1_ag* : 55/208 – 4,58). Ils trouvent que le B2i niveau 1 est plutôt **facile à appliquer en classe** (*bdbf1_bf* : 29/89 – 4,72) et que **sa formation est plutôt bien conçue** (*bmbb1_bb* : 41/129 – 7,88). Nous avons différentes informations organisationnelles qui nous permettent de savoir soit où les ordinateurs se trouvent, soit comment les séances informatiques se déroulent habituellement :

- Des ordinateurs, avec connexion à Internet, se trouvent dans une **salle informatique particulière** (*eco_salle* : 43/141 – 6,56 et *ecint_salle* : 39/127 – 5,41) et un planning de cette salle a été mis en place pour pouvoir s'y rendre (*ecplan_o* : 43/135 – 9).
- Deux scénarios sont ici davantage fournis : 1- les séances d'informatique sont réalisées **en décroissant la classe** (échange de services) *c.-à-d.* que l'enseignant en charge de sa classe réalise une activité avec les élèves d'une autre classe (**l'activité de lecture, à la BCD**, est ici pointée comme significative : *inf_bcd* : 14/35 – 5,08) pendant qu'une autre personne encadre la séance d'informatique avec ses élèves (*ticel_decl* : 39/92 – 25,83) ; 2- les séances d'informatique **sont dirigées par l'enseignant lui-même** (*dirsc_tjs* : 39/129 – 4,74) et peut-être que l'activité BCD est une activité en parallèle pendant que certains élèves sont sur ordinateur.

52 enseignants utilisent l'informatique en classe parce qu'ils veulent **faire découvrir les NTIC à leurs élèves** (*ticel_ntic* : 52/183 – 7,09). Toutefois, ils signalent ne pas en faire assez ou pas comme ils le souhaiteraient parce qu'ils disent **manquer de temps pour préparer au mieux ces séances d'informatique** (*tic1_mtps* : 31/83 – 11,04). La principale activité réalisée avec les élèves de 43 enseignants est le **traitement de texte** (*infell_txt* : 43/135 – 9).

Nous ne disposons d'aucune information pour décrire les pratiques déclarées et les représentations sociales de ces personnes dans le cadre de leur vie privée. En revanche, concernant leur métier, nous savons qu'ils accordent de l'importance à la recherche de nouvelles informations. Pour eux, c'est un gage de **crédibilité** (*rri_cred* : 14/30 – 8,81) et de **polyvalence** (*rri_poly* : 46/158 – 5,30). Ils qualifient plus leur métier de **moderne** (*vimo3_mo* : 43/145 – 5,13) et ils disent avoir choisi ce métier plus parce **que leur famille les y a poussés ou parce qu'elle leur a donné l'envie d'être enseignant** (*ep1_fam* : 4/4 – 12,30).

Les 55 enseignants qui composent la classe 2 ont tendance à avoir un **niveau Bac+2** (DEUG, *bac_2* : 18/47 – 5,74) et à se trouver dans **l'académie de Nice** (**ac_nice* : 8/14 – 8,32). Ils signalent **faire de l'informatique plusieurs fois par semaine avec leurs élèves** (**ticel_ps* : 12/28 – 5,54) et accorder **entre 11 et 15 heures dans la semaine à l'informatique** dans le cadre de leur vie privée (**durd_1115* : 15/39 – 4,67).

21.2. FACTEURS ORGANISATEURS DES PRISES DE POSITION EXPRIMEES PAR LES ENSEIGNANTS (AFC)

Nous allons décrire à présent les prises de position exprimées par les enseignants dans une vision plus englobante avec l'AFC. Les représentations graphiques issues de cette projection des données dans un espace bidimensionnel sont dans le tome II (Annexe 21).

Nous avons choisi de ne présenter ici que le facteur 1 et le facteur 2 qui extraient 79,01% de l'inertie du nuage de points.

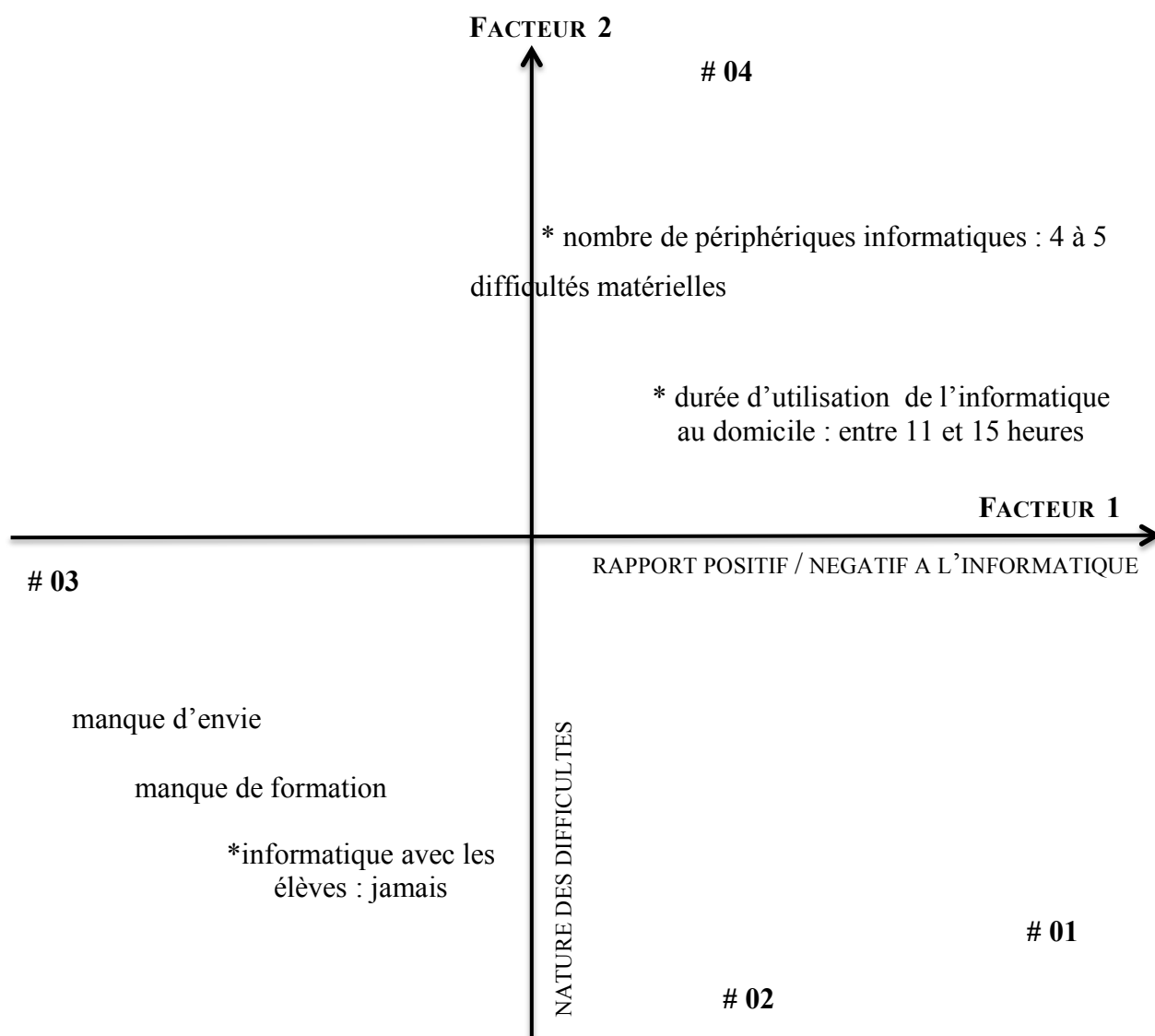


Figure 87 : Plan factoriel schématisé des facteurs 1 et 2 issus de la classification ALCESTE sur les réponses des membres du groupe professionnel (N=245).

21.2.1. Facteur 1 : Rapport négatif vs rapport positif à l'informatique (facteur axiologique)

Le facteur 1 synthétise plus de la moitié de l'inertie du nuage de points (52,12%). Il oppose la classe 3 « *les enseignants technophobes* » aux trois autres classes c.-à-d. la classe 1 « *les enseignants pragmatiques bridés par le temps* », la classe 2 « *les enseignants technophiles bridés par le temps* » et la classe 4 « *les enseignants technophiles bridés par le matériel* ».

À gauche du point d'origine, nous avons une pluralité de variables illustratives qui montrent que les enseignants sont plutôt technophobes (**ticel_js*, **p_deb* et **p_umoy*, **ticd_05*). *A contrario*, à droite du point d'origine, nous constatons la présence de variables illustratives qui donnent à penser que les enseignants issus des classes 1, 2 et 4 ont plus d'aisance en utilisant un ordinateur dans leurs vies professionnelle et personnelle (**perif_45*, **durd_1115*, **intd_1120*).

À titre d'illustration, nous avons ci-après un graphique sur les résultats du croisement entre la variable « fréquence à diriger soi-même les séances d'informatique » et les classes terminales.

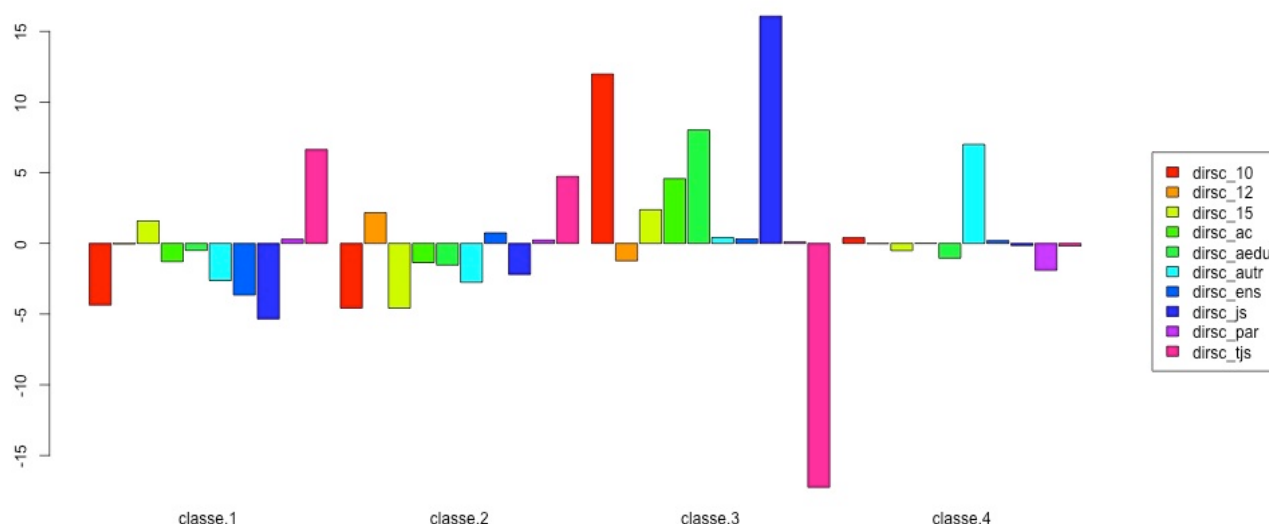


Figure 88 : Chi-deux par classe, chez les enseignants, pour les modalités de la variable « diriger soi-même les séances d'informatique à l'école ».

Nous voyons que dans la classe 3 « *les enseignants technophobes* » une partie significative des enseignants n'encadre jamais ces cours (*dirsc_js*), ils le laissent faire par d'autres personnes. Dans les trois autres classes, les enseignants disent le faire (plus ou moins régulièrement) ($\chi^2 = 25,579$; ddl=1 ; $p < .001$: voir Annexe 20). L'ensemble de ces variables (actives et illustratives) est autant d'indices pour appuyer l'idée que ce facteur 1 est plutôt axiologique. Il oppose des sujets qui ont tendance, de par leurs opinions, leurs pratiques, leurs attitudes et plus largement leurs représentations à être technophobes à ceux qui ont tendance à être technophiles.

21.2.2. Facteur 2 : Nature des difficultés

Avec 26,89% d'inertie, le facteur 2 oppose la classe 4 aux classes 1, 2 et 3. C'est la nature des difficultés rencontrées dans l'utilisation de l'informatique en classe qui est ici différenciatrice.

En bas du point d'origine, les enseignants précisent qu'ils ont **trop de tâches à effectuer**, qu'ils **manquent de temps**, mais aussi **d'envie** et **de compétences** pour intégrer les TICE dans leurs pratiques professionnelles (voir : Annexe 20, présence des variables actives *tic_mform*, *enevl_en*, *tic_menv*, *glchl_gl*, etc.). Ces difficultés concernent donc l'organisation que l'enseignant met en place ou la personne elle-même. Par contre, en haut du point d'origine, d'autres enseignants signalent un ensemble de **difficultés matérielles** en voulant se servir d'un ordinateur dans leur établissement scolaire (présence des variables *ecpla_n* et *ticl_dmat*). Nous souhaitons insister sur le fait que ce n'est pas ici « un problème » d'attitudes, d'opinions, de manque de compétences bref, d'informations internes aux enseignants vis-à-vis de l'informatique, mais bien un ensemble de difficultés externes aux enseignants liées à l'équipement informatique (sous dépendance de la mairie) qu'ils ont ici tendance à plus mentionner.

Pour compléter cette analyse, nous avons mis ci-dessous un graphique qui visualise les résultats à la question n°30, « **quels sont les problèmes que vous rencontrez en utilisant l'informatique à l'école ? – Entourez celui qui vous paraît le plus important** ».

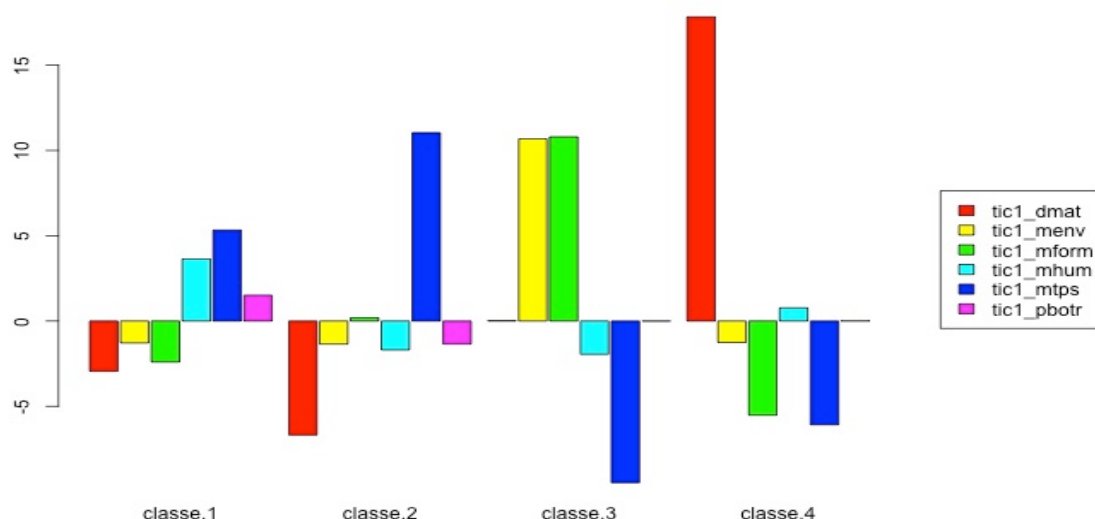


Figure 89 : Chi-deux par classe, chez les enseignants, pour les modalités de la variable « principal problème rencontré en utilisant l'informatique » à l'école élémentaire.

Les **obstacles autour de difficultés matérielles** n'apparaissent que pour la classe terminale 4 (*ticl_dmat*) alors que dans toutes les autres classes, les enseignants fournissent significativement davantage le **manque de formation** ou le **manque de temps** ($\chi^2 = 38,791$; ddl=1 ; $p < .0001$: voir Tome II, Annexe 20).

Par bien des aspects, nous avons évoqué à plusieurs reprises des liens entre groupe en formation et groupe professionnel au sein des deux derniers chapitres, mais c'est davantage dans le cadre du prochain chapitre que nous allons explorer les similitudes et les différences entre ces deux groupes.

SYNTHESE DU CHAPITRE 7 : RESULTATS DU GROUPE PROFESSIONNEL (ENSEIGNANTS EN POSTE A L'ECOLE ELEMENTAIRE)

Dans le cadre de ce chapitre, l'analyse des réponses de 245 enseignants ont permis de répondre à ces questions : quelle est leur représentation de l'informatique dans la condition « à l'école élémentaire » ? quelle est leur représentation de ce même objet dans la condition « vie privée » ? quelle est leur représentation du métier d'enseignant à l'école élémentaire ?

1 – Dans la condition « vie professionnelle », les enseignants activent une représentation orientée vers la pratique des TICE à l'école complétée d'obstacles de différentes natures. Le test de MEC a pu repérer la centralité de 9 items : **Outil, Logiciels, Internet, Écrire, Utiliser dans les loisirs, Pédagogie, Recherche documentaire, Communiquer et Nécessaire.**

2 - Dans la condition « vie privée », ils pensent davantage à des catégories praxéologiques, et surtout à la catégorie **Communication**. Les 9 éléments centraux de cette représentation, au seuil de 50%, sont : **Outil, Internet, Faire des recherches, Communication, Travailler, Écrire, Pratique, Utiliser dans les loisirs et Rapide.**

Entre ces conditions, 10 catégories sont significativement plus évoquées dans la vie professionnelle : **Dimension technique, Traitement de texte, Difficile à utiliser, Apprentissages, Dimension organisationnelle, Difficultés matérielles, Formation, Outil de travail, Plaisir et Manipuler.** Neuf items sont davantage donnés dans la vie privée : **Communication, Image / vidéo, Rechercher, S'informer, Ouverture, Mots positifs / modernes, Aide pour la classe, Connaissance et Stocker.** Trois items issus de la MEC sont également plus activés dans cette condition : **Communication / Communiquer, Recherche documentaire / Faire des recherches et Internet.**

3 – La représentation du métier s'organise autour des catégories **Polyvalence et Vocation** et comprend beaucoup d'éléments autour de la dimension pédagogique. Le test de MEC a permis d'identifier 10 items centraux : **Enseigner, Pédagogie, Polyvalent, Nécessiter une préparation, S'investir, Travailler avec les enfants, Plaisir, Liberté d'action, Travailler en équipe et Rôle social.**

Enfin, la classification ALCESTE a ciblé 4 sujets épistémiques : *les enseignants technophobes, les enseignants technophiles bridés par le temps, les enseignants pragmatiques bridés par le temps et les enseignants technophiles bridés par le matériel.* Deux facteurs discriminent ces résultats : rapport à l'informatique négatif vs positif (facteur axiologique) et nature des difficultés rencontrées en utilisant l'informatique à l'école.

CHAPITRE 8. COMPARAISON DES RESULTATS ENTRE LES DEUX GROUPES

« L'expérience est le nom que chacun de nous donne à ses fautes » (p. 1 211).

Oscar Wilde (1893)

Jusqu'à présent, nous avons présenté et interprété des données d'enquête recueillies auprès d'abord du groupe en formation puis du groupe professionnel, sur l'informatique et sur le métier d'enseignant au Primaire. Le cadre de notre problématique nécessitait cette lecture « intragroupe » de la représentation de ces objets. Mais, cette entreprise n'a de sens, à la vue de nos questionnements théoriques, que si nous poursuivons ce travail avec une lecture « intergroupe ». Repérer les éléments représentationnels qui sont davantage évoqués, activés et donnés par les futurs PE et par les enseignants en poste constitue le cadre de ce huitième chapitre.

Nous allons organiser cette partie en distinguant chaque objet de représentation. Pour chacun d'entre eux, nous avons l'objectif de repérer des « signes » de professionnalisation spécifiques de chacun de ces groupes. De façon empirique, nous reprendrons ici le même agencement des résultats que nous avons déjà privilégié dans les deux précédents chapitres : réponses à l'association libre, réponses à la MEC et réponses aux questions fermées.

22. COMPARAISON DES REPONSES ENTRE LES DEUX GROUPES SUR L'INFORMATIQUE

Qu'est-ce qui caractérise les réponses obtenues auprès des membres du groupe en formation sur l'objet de représentation « Informatique » ? Qu'est-ce que les enseignants évoquent et activent davantage dans les réponses qu'ils ont fournies sur l'informatique ? C'est dans le cadre de cette section que nous allons caractériser le discours tenu, sur cet objet de représentation, par chacun de ces deux groupes afin de saisir le regard qu'ils portent sur l'informatique à l'école et sur l'informatique dans la vie privée.

Nous allons d'abord présenter les résultats de l'association libre, puis ceux de la MEC (en commençant par la condition « vie professionnelle » et ensuite par la condition « vie privée »), et nous finirons avec les réponses aux questions fermées (communes entre les deux questionnaires « Étudiant » et « Enseignant »). Cet agencement des données d'enquête sera repris pour caractériser la représentation du métier d'enseignant. Les commentaires comparant ces réponses entre les 2 groupes seront pour nous l'occasion d'approcher la professionnalisation de la

représentation de l'objet « Informatique » et de percevoir en quoi elle est marquée par l'expérience professionnelle¹⁹³ des enseignants du Primaire.

22.1. COMPARAISON DES REPONSES « VIE PROFESSIONNELLE »

22.1.1. Comparaison des réponses aux associations libres - Informatique à l'école élémentaire

Pour avoir une vue d'ensemble des principaux résultats issus de l'association libre, nous avons conçu deux tableaux synoptiques. Ils ont cet intérêt de résumer l'essentiel des réponses recueillies auprès des 420 individus interrogés pour les expressions inductrices « *Informatique à l'école élémentaire* », « *Informatique dans le cadre de la vie privée* » et « *Métier d'enseignant à l'école élémentaire* ». Nous nous appuyons sur ces condensés de résultats pour illustrer nos propos verbalisés dans le cadre de ce chapitre, mais aussi dans le cadre de la discussion générale.

Le **premier tableau** (Figure n°90, page suivante) permet de repérer les catégories communes entre les deux groupes interrogés et les catégories qui ont tendance à être spécifiques (analyse prototypique de la représentation). Nous n'avons ici privilégié que le contenu de la zone du noyau et donc que les éléments qui sont très fréquents et très importants pour les 420 individus interrogés. Nous avons repris le code couleur¹⁹⁴ qui classait en thématiques les différentes catégories. Le **second tableau** (Figure n°91, p. 294) complète cette lecture descriptive des résultats, car il permet de comparer l'organisation de la représentation entre les groupes (analyse de similitude, *via* les arbres maxima, de la représentation).

À côté de cette vision descriptive pour comparer visuellement les réponses précédemment interprétées entre les futurs PE (chapitre 6) et les enseignants (chapitre 7) et parmi les catégories communes entre les groupes, nous allons indiquer désormais celles qui sont significativement plus évoquées. Pour l'analyse comparée des prochaines associations libres, nous commencerons notre lecture des regards portés sur l'expression inductrice ciblée en listant directement ces catégories significativement plus évoquées par l'un des deux groupes.

¹⁹³ De nombreuses recherches sont produites dans le domaine du concept d'expérience et plus particulièrement de celle acquise par les enseignants. Notre conception de l'expérience se limitera à combiner deux définitions que nous avons repérées dans cette notice, *L'enseignant expert. Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes* de Lenoir (2004).

1 – « L'expérience est alors saisie comme « un continuum de vécu qui intégrerait naturellement des éléments venus de l'extérieur selon un principe d'enrichissement permanent » (Soëtard, 1999, p. 253) » (Lenoir, 2004, p. 14)
2 – Reprenant le point de vue de Bru (1997), nous pensons que « la pratique réelle n'est jamais pleinement accessible à l'analyse, puisqu'il s'agit d'un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes [...], en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien [...]. Bref, il devient illusoire de croire au transfert applicationniste de l'expérience, à moins de croire à la neutralisation de l'ensemble des variables individuelles, collectives et contextuelles qui interviennent, d'autant plus qu'il faudrait d'abord identifier quels types d'expérience favorisent le développement [professionnel] de l'expertise enseignante » (*Ibid.*, pp. 16-17).

¹⁹⁴ Rappel du code couleur des thématiques ou univers de réponses : * **Rouge** : dimension praxéologique ; * **Vert** : points de vue sur l'objet de représentation ; * **Bleu** : dimension institutionnelle (pour l'informatique) ou dimension élèves (pour le métier) ; * **Gris** : dimension pédagogique du métier ; * **Violet** : qualités « requises » pour exercer le métier d'enseignant au Primaire ; * **Jaune** : facettes, figures du métier.

	Informatique à l'école élémentaire	Informatique dans la vie privée	Métier d'enseignant à l'école élémentaire
Groupe en formation - Futurs PE	Rechercher (2,91 / 68) Traitement de texte (3,02 / 49) B2i niveau 1 (2,40 / 47) Apprentissages (2,63 / 41) TICE (2 / 38) Outil de travail (2,13 / 32) Indispensable (2,65 / 31) Difficultés matérielles (2,79 / 28)	Communication (2,30 / 129) Rechercher (2,40 / 81) Internet (2,10 / 68) Mots positifs et modernes (3,05 / 57) Traitement de texte (2,85 / 53) Échanges en direct (3,11 / 27)	Polyvalence (1,78 / 88) Savoirs de base (3,09 / 46) Élèves (2,18 / 45) Vocation (2,70 / 43) Apprentissages (2,59 / 32) Dimension pédagogique (2,41 / 32) Un éducateur (3 / 28) Dimension relationnelle (2,68 / 25) Dimension organisationnelle (3,08 / 24) Transmettre (2,39 / 23) Pédagogie différenciée (3,16 / 19) Plaisir (2,63 / 19)
Groupe professionnel - Enseignants en poste	Difficile à utiliser (2.66 / 71) Rechercher (2.97 / 60) Mots positifs et modernes (2.81/58) B2i niveau 1 (2.89 / 46) Difficultés matérielles (2.73 / 45) Outil de travail (2.20 /45) Apprentissages (2.56 / 41) Indispensable (2.35 / 40) Plaisir (2.59 / 32)	Communication (2.20 / 197) Mots positifs et modernes (2.97 / 94) Rechercher (2.87 / 92) Internet (2.06 / 48) S'informer (2.78 / 46) Indispensable (2.03 / 39) Traitement de texte (3.08 / 38)	Polyvalence (2,05 / 76) Vocation (2,42 / 65) Savoirs de base (2,84 / 63) Élèves (2,22 / 45) Transmettre (2,52 / 44) Apprentissages (2,82 / 39) Disponible (2,81 / 37) Un éducateur (2,42 / 36) Dimension pédagogique (2,81 / 31) Plaisir (2,96 / 28)

Figure 90 : Comparaison des analyses prototypiques des six tests d'association libre entre les deux groupes (catégories rangées par fréquence).

Parmi les 41 catégories communes entre les deux groupes¹⁹⁵, 9 sont significativement plus évoquées soit par les enseignants, soit par les futurs PE. L'ensemble des résultats obtenus au test du Khi-deux sur ce test d'association libre se trouve dans le tome II, Annexe 22. Nous avons choisi de lister ces catégories en reprenant toujours le code couleur des thématiques.

Les membres du groupe en formation ont significativement plus évoqué ces 5 catégories :

- **TICE** ($\chi^2 = 27,526$; ddl=1 ; $p < .0001$),
- **Rechercher** ($\chi^2 = 10,565$; ddl=1 ; $p = .0012$),
- **Pluridisciplinarité** ($\chi^2 = 10,063$; ddl=1 ; $p = .0015$),
- **Internet** ($\chi^2 = 6,828$; ddl=1 ; $p = .0090$),
- **Apprentissages** ($\chi^2 = 4,680$; ddl=1 ; $p = .0305$).

Cette représentation de l'informatique à l'école mêle significativement les catégories **rechercher** et **Internet** (dimension praxéologique) et **apprentissage**, **pluridisciplinarité** et **TICE** (dimension institutionnelle). La présence de cette dernière catégorie atteste de la présence d'un élément purement institutionnel dans la représentation pré-professionnelle qu'ils se font de l'informatique au Primaire. Par ailleurs, nous pouvons donc dire que **rechercher** et **Internet** sont deux catégories à la fois organisatrices, saillantes et significativement plus évoquées par ces 175 personnes (cf. Résultat au Khi-deux et liens avec les analyses de similitude et prototypique).

Les enseignants ont significativement plus évoqué 4 autres catégories :

- **Difficile à utiliser** ($\chi^2 = 8,567$; ddl=1 ; $p = .0034$),
- **Pédagogie différenciée** ($\chi^2 = 8,465$; ddl=1 ; $p = .0036$),
- **Temps négatif** ($\chi^2 = 6,144$; ddl=1 ; $p = .0132$),
- **Plaisir** ($\chi^2 = 4,599$; ddl=1 ; $p = .0320$)

La représentation professionnelle de l'informatique chez ces enseignants est significativement marquée par certaines difficultés en voulant intégrer les TICE dans leurs pratiques professionnelles (catégories **difficile à utiliser** et **temps négatif**).

Avec la présence significative des catégories **pédagogie différenciée** et **plaisir**, nous avons ici des éléments qui nous laissent penser que ces sujets ont davantage le désir d'intégrer les TICE en tenant compte des différentes théories de l'apprentissage afin d'adapter leurs pratiques aux besoins des élèves. Ces potentialités éducatives liées à l'utilisation d'un ordinateur (et des TIC en général) en classe ont été pour la plupart d'entre elles décrites dans la partie « Théorie de l'apprentissage et les TIC » (p. 32). Cet élément a également été repéré dans une autre recherche

¹⁹⁵ Deux catégories n'existent qu'auprès des membres du groupe en formation : **stocker** et **une discipline**.

qui aborde la représentation des TICE auprès du même groupe professionnel. « Les enseignants en poste soulignent que l'introduction des TICE dans leur enseignement a fait évoluer leurs pratiques, notamment dans le sens d'un développement des activités en ateliers ou en groupes. L'organisation se trouve donc changée, ainsi que le rôle de l'enseignant qui doit gérer ces différents groupes [rôle de médiateur, d'animateur, de personne-ressource auprès des élèves] » (Legros, 2005, p. 50).

22.1.2. Comparaison des réponses à la MEC - Informatique à l'école élémentaire

Comme pour ceux de l'association libre, nous avons regroupé dans un **troisième tableau** (page suivante) les résultats des réponses « non » aux items des tests de MEC « *informatique à l'école* », « *informatique dans la vie privée* » et « *métier d'enseignant à l'école élémentaire* ». L'ensemble de ces graphiques, mis tous à une échelle identique, permet de visualiser rapidement les items centraux des items périphériques pour chaque MEC et auprès de chaque groupe.

Parmi les 11 items communs aux tests de MEC informatique dans la condition « vie (pré)professionnelle »¹⁹⁶, il y en a 2 qui sont davantage activés par les enseignants en poste :

➤ Item **nécessaire** ($\chi^2 = 9,647$; ddl=1 ; p = .0019)

➤ Item **formation** ($\chi^2 = 3,990$; ddl=1 ; p = .0458).

L'item **nécessaire**, davantage central auprès des professionnels titulaires de l'enseignement primaire, est à mettre en relation avec la catégorie **indispensable** qui est présente dans la zone centrale la représentation (cf. Figure n°90, p. 293).

Par ailleurs, la présence de l'item **formation** est congruente avec les résultats d'autres recherches sur l'informatique à l'école (Baron & Bruillard, 2006 ; Charlier & Peraya, 2007). Il formalise la volonté des enseignants à être donc formés pour disposer de gestes professionnels efficaces en utilisant les TICE en classe avec les élèves. Baron (2006a) mentionne que cette appropriation n'est pas automatique. « La vieille idée reçue selon laquelle les enseignants sauraient s'approprier pour ainsi dire naturellement les nouvelles technologies afin de mettre en œuvre des usages pédagogiques intéressants avec les élèves ne cesse de se révéler fausse » (p. 7).

¹⁹⁶ L'ensemble des résultats est dans l'annexe 22 du Tome 2.

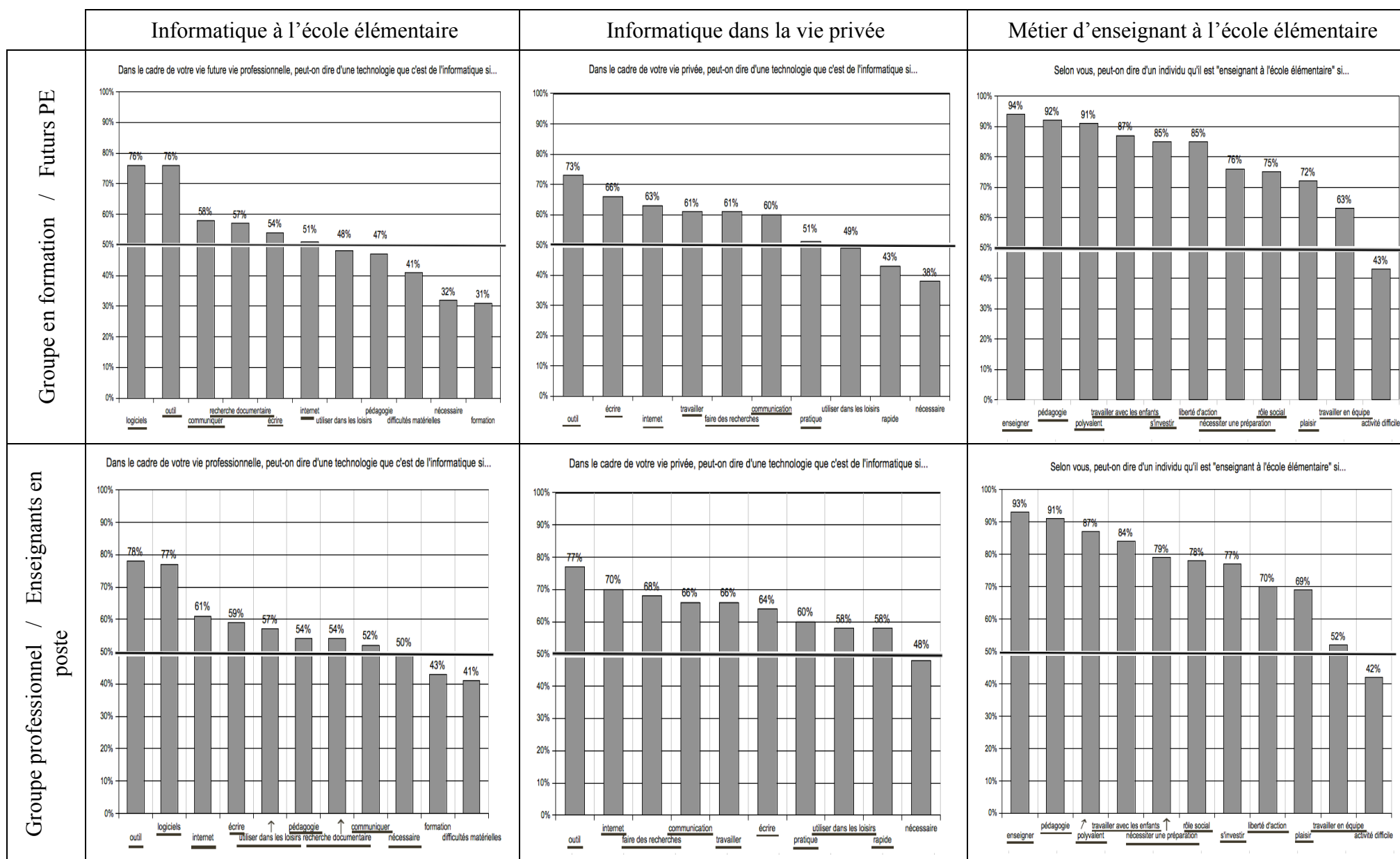


Figure 92 : Comparaison des résultats aux six tests de MEC entre les deux groupes.

22.1.3. Comparaison des réponses aux questions fermées¹⁹⁷ - Informatique

Nous constatons que la moyenne des scores fournis par les 245 enseignants aux échelles d'attitudes sur « **Pour vous, utiliser l'informatique à l'école c'est :** » est significativement supérieure à la moyenne des scores donnés, à cette question, par les 175 étudiants ($t = 3,593$; $ddl=411$; $p < .0004$). Pour le dire autrement, nous avons remarqué que les enseignants interrogés ont davantage coché des adjectifs connotés positivement que ne l'ont fait les futurs PE. Une analyse plus fine de ce constat nous permet de dire que c'est au niveau des échelles d'attitudes **risqué / sans danger** ($\chi^2 = 9,644$; $ddl=1$; $p = .008$) et **glacial / chaleureux** ($\chi^2 = 20,800$; $ddl=1$; $p < .0001$) qu'il y a des différences significatives. Les enseignants ont davantage coché des réponses **sans danger** et **chaleureux** alors que les futurs PE ont plus répondu **risqué** et **glacial**.

Les enseignants ont significativement été plus nombreux à signaler que l'ordinateur est pour eux un outil qui **favorise la différenciation pédagogique** ($\chi^2 = 4,374$; $ddl=1$; $p = .036$) et qui **facilite la mise en place de projets de classe, de projets d'école** ($\chi^2 = 4,263$; $ddl=1$; $p = .038$). Ces deux aspects qui « motivent » les enseignants pour se servir de l'outil informatique dans le cadre de leurs pratiques enseignantes sont issus de leurs propres expériences, de situations professionnelles.

Bien que les enseignants soient davantage attirés par l'utilisation des TICE en classe (*cf.* résultat du T de Student), ils ne mettent pas tous en place le **B2i® « école »** ($\chi^2 = 83,159$; $ddl=1$; $p < .0001$), contrairement aux PE1-PE2. Les PE1-PE2 déclarent tous qu'ils mettront en place ce dispositif (l'institution les pousse à le faire et ils sont plus sensibilisés à ces attentes). Cette pression ressentie par les étudiants n'est par contre pas autant présente chez les enseignants. Effectivement, plus d'un tiers des enseignants (34,69%) disent ne pas le mettre pas en place avec leurs élèves. Nous comprenons ce résultat en nous disant que l'introduction de ce dispositif dans la communauté enseignante apporte tellement de questionnements, de polémiques et de discussions sur sa formation, sa mise en œuvre effective dans les écoles et sur l'esprit B2i® que chez les enseignants interrogés il génère une prise de distance que les futurs PE n'ont pas. « [...] la mise en œuvre du B2i repose bel et bien sur un processus qui exclut tout enseignement spécifique au profit d'une école qui certifie les compétences des élèves [...]. Comment ne pas s'interroger sur un tel choix qui, certes, reconnaît enfin que l'environnement scolaire ne se borne pas au cadre scolaire mais qui, dans le même mouvement, rejette hors de la sphère scolaire la responsabilité d'apprentissages qui feront malgré tout l'objet d'une évaluation scolaire ? » (Cerisier, 2006, p. 8). Sans rentrer dans cette controverse, nous constatons juste l'apport

¹⁹⁷ L'ensemble des résultats que nous présentons dans cette section figure dans l'annexe 22 du tome II.

d'éléments expérientiels des enseignants et l'appropriation des attentes institutionnelles par les PE1-PE2 dans les réponses fournies sur le B2i® en classe.

Les résultats issus des analyses de variance (ANOVA) permettent de compléter les commentaires produits précédemment. Auprès des membres de chaque groupe, nous avons croisé les scores qu'ils ont donnés aux échelles d'attitudes « **Pour vous, utiliser l'informatique à l'école c'est :** » avec la classification ALCESTE sur l'ensemble des réponses données aux questions fermées. Nous observons qu'il y a des différences significatives dans la moyenne des scores à « utiliser l'informatique à l'école, c'est : » des classes ALCESTE des étudiants ($F(4, 146) = 11,281$; $p < .0001$).

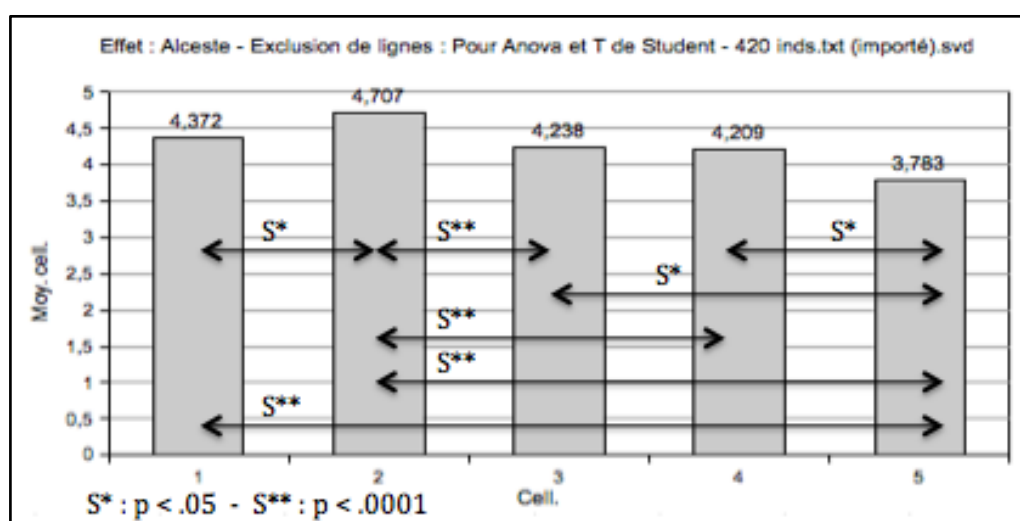


Figure 93 : Moyenne du score « utiliser l'informatique à l'école » par classe ALCESTE pour les futurs PE (N=175).

Lorsque nous examinons plus finement la répartition des réponses (toujours chez les PE1-PE2), nous voyons que la classe 5 « *les futurs PE technophobes* » a un score significativement inférieur à toutes les autres classes terminales et inversement, que la classe 2 « *les futurs PE technophiles* » a un score significativement supérieur à toutes les autres classes.

Auprès du groupe des enseignants, la situation diffère, car il n'y a aucune différence significative entre les moyennes de ce score des classes ALCESTE ($F(3, 215) = 1,159$; $p > .05$).

22.2. COMPARAISON DES REPONSES « VIE PRIVEE »

22.2.1. Comparaison des réponses aux associations libres - Informatique dans la vie privée

Il y a 35 catégories communes entre les deux groupes pour qualifier ce qu'est l'informatique dans le cadre de la vie privée. Néanmoins, les enseignants en poste complètent cette « photographie » de l'informatique avec 5 autres catégories : **apprentissages**, **difficultés matérielles**, **dimension organisationnelle**, **texte propre** et **vie sociale**. Parmi l'ensemble des catégories communes entre les 420 individus, il y en a 6 qui ont été significativement plus

évoquées soit par les enseignants, soit par les futurs enseignants. Les résultats obtenus au test du Khi-deux sont en annexes (voir : Tome II, Annexe 22).

Les membres du groupe en formation ont significativement plus évoqué ces 4 catégories qui se rattachent toutes à la dimension praxéologique de l'informatique :

- **Internet** ($\chi^2 = 19,871$; ddl=1 ; $p < .0001$),
- **Échanges en direct** ($\chi^2 = 13,658$; ddl=1 ; $p = .0002$),
- **Traitement de texte** ($\chi^2 = 13,052$; ddl=1 ; $p = .0003$),
- **Musique** ($\chi^2 = 6,985$; ddl=1 ; $p = .0082$).

Lorsque nous nous référons au rapport du CREDOC, publié en 2010, nous voyons qu'une distinction existe, en termes de tranches d'âge, sur les types d'activités informatiques. Étant donné que nous avons significativement plus de futurs PE qui ont moins de 25 ans ($\chi^2 = 184,243$; ddl=1 ; $p < .0001$ – voir : Annexe 22), nous interprétons la présence des catégories **Internet**, **échanges en direct** (activité possible depuis Internet) et **musique** comme suit. « C'est l'âge, toujours, qui génère les principaux écarts : les plus jeunes sont quasiment tous internautes (99%), alors que seule une personne sur cinq, passé 70 ans se range dans cette catégorie » (Bigot & Croutte, 2010, p. 101). En outre, en juin 2010, ces auteurs indiquent qu'une proportion de 58% des 18-24 ans déclarent avoir écouté de la musique en streaming ces 12 derniers mois contre seulement 21% des 40-59 ans (voir : graphique n°46, *Ibid.*, p. 110). Pour l'activité de **traitement de texte**, nous faisons l'hypothèse (déjà formulée lors de l'analyse des résultats intra-groupe) que ce sont les différentes tâches pour préparer le CRPE et la préparation des séances à responsabilité pendant les stages qui peuvent expliquer la présence significative de cette catégorie.

Par contre, les enseignants ont davantage évoqué ces 2 autres catégories :

- **Temps négatif** ($\chi^2 = 7,505$; ddl=1 ; $p = .0062$),
- **Outil de travail** ($\chi^2 = 5,021$; ddl=1 ; $p = .0250$),

Nous retrouvons, à la fois dans la condition « vie professionnelle » et dans la condition « vie privée » la catégorie **temps négatif** auprès des membres du groupe professionnel (exemple précis de porosité des représentations sociales et professionnelles).

Afin d'illustrer le choix de certains termes qui composent cette catégorie dans la vie privée, voici deux justifications d'enseignants pour avoir fourni dans cet ordre « *chronophage, beaucoup de temps pour les recherches* » :

- Extrait de discours n°1 : « L'ordinateur est un mangeur de temps. Il faut en faire le choix et non le subir » [Quest. Enseignant n°21]
- Extrait de discours n°2 : « La préparation du travail me prend beaucoup de temps » [Quest. Enseignant n°128].

L'item **Outil de travail** illustre la tendance à utiliser l'informatique comme un outil pour réaliser différentes activités ayant trait à la profession d'enseignant. La représentation de l'informatique subit, en quelque sorte, une adaptation¹⁹⁸ parce que les enseignants s'approprient les usages possibles autour de l'ordinateur pour lui incorporer des éléments du champ professionnel. Nous retrouvons la présence de cet item également dans les travaux de Ratinaud (2003a), même si auprès de son échantillon, cette notion n'est pas centrale. « Pour 35% d'entre eux [enseignants du Secondaire], même dans ce cadre [dans la vie personnelle], Internet ne peut être dissocié du champ professionnel » (p. 237).

22.2.2. Comparaison des réponses à la MEC - Informatique dans la vie privée

Parmi les 10 items communs entre les deux tests de mise en cause¹⁹⁹ dans la condition « vie privée », un seul est davantage activé et ce sont les enseignants qui en font mention : item **rapide** ($\chi^2 = 6,962$; ddl=1 ; $p = .0083$). Ce résultat ne fait que confirmer la nécessité que l'informatique d'un objet technique **rapide** pour qu'il devienne un outil. Assez paradoxalement, nous trouvons également dans cette population un rapport à l'informatique exprimé en termes de perte de temps (catégorie **temps négatif**), que ce soit dans le contexte privée ou dans le contexte professionnel.

22.2.3. Comparaison des réponses aux questions fermées – Informatique dans la vie privée

Alors que les futurs PE ont significativement plus évoqué, entre autres, les catégories **échanges en direct** et **musique**, ici nous observons qu'ils ont également davantage signalé des activités du type **chat** ($\chi^2 = 12,832$; ddl=1 ; $p < .0001$), **musique** ($\chi^2 = 12,241$; ddl=1 ; $p < .0001$) et **regarder des films** ($\chi^2 = 42,570$; ddl=1 ; $p < .0001$). Tous ces résultats sont également dans l'annexe 22 du tome II.

Lorsque nous avons examiné les deux classifications ALCESTE intra-groupe, nous avons remarqué une proportion plus importante de PE1-PE2 (54,67% du corpus²⁰⁰) qui, par leurs réponses, a tendance à davantage être technophobes que les enseignants (27,60% du corpus, classe 3 « *les enseignants technophobes* »). Certaines variables tendent à expliquer pourquoi les étudiants ont tendance à disposer d'une image moins positive sur l'informatique. Ils ont significativement plus nombreux à penser que l'ordinateur est un **concurrent aux livres papier** ($\chi^2 = 5,327$; ddl=1 ; $p = .020$) et Internet est un **repère de terroristes et de pédophiles** ($\chi^2 = 3,928$; ddl=1 ; $p = .047$). Nous faisons l'hypothèse que les plus jeunes personnes enquêtées sont davantage sensibilisées aux dangers de l'informatique que les enseignants. Pour étayer cette

¹⁹⁸ « L'adopter, c'est l'adapter » (Bataille, 1996, p. 119).

¹⁹⁹ Tous les résultats sont mis en annexes (Tome II, Annexe 22).

²⁰⁰ Ce chiffre regroupe les classes « *les futurs PE technophobes* » (classe 5), « *les futurs PE peu convaincus* » (classe 4) et « *les futurs PE technophobes profanes* » (classe 3).

proposition d'analyse, nous remarquons que les Français internautes entre 18 et 39 ans fournissent davantage des réponses autour de la thématique « **données pas assez protégées** » que le reste de la population française (voir : Bigot & Crouette, 2010, tableau n°53, p. 130). Après, il serait nécessaire d'approfondir les analyses, de les compléter afin de mieux comprendre les réponses des futurs PE.

23. COMPARAISON DES REPONSES ENTRE LES DEUX GROUPES SUR LE METIER D'ENSEIGNANT

23.1. COMPARAISON DES REPONSES AUX ASSOCIATIONS LIBRES SUR LE METIER²⁰¹

Entre les deux échantillons, il y a 45 catégories communes²⁰². Le groupe en formation a significativement plus donné les catégories suivantes :

- **Polyvalence** ($\chi^2 = 11,616$; ddl = 1 ; p = .0007),
- **Pédagogie différenciée** ($\chi^2 = 6,240$; ddl = 1 ; p = .0125),
- **Travailler en équipe** ($\chi^2 = 5,344$; ddl = 1 ; p = .0208),
- **Qualités humaines autres** ($\chi^2 = 4,856$; ddl = 1 ; p = .0275).

Les membres du groupe professionnel évoquent significativement six autres catégories :

- **Difficile** ($\chi^2 = 14,72$; ddl = 1 ; p < .0001)
- **Lister difficultés** ($\chi^2 = 13,329$; ddl = 1 ; p = .0003),
- **Aimer les enfants** ($\chi^2 = 7,877$; ddl = 1 ; p = .0050),
- **Faire découvrir** ($\chi^2 = 7,224$; ddl = 1 ; p = .0072),
- **Accompagner** ($\chi^2 = 6,144$; ddl = 1 ; p = .0132),
- **Dimension relationnelle** ($\chi^2 = 5,138$; ddl = 1 ; p = .0234).

Deux des quatre catégories davantage évoquées par les futurs PE sont présentes dans le référentiel des compétences professionnelles du PES en fin de formation initiale (BO n°43 du 24-11-1994 – voir : Annexe 29 dans le CD-ROM) :

- Compétences relatives à la polyvalence : « Le PE est un maître polyvalent, capable d'enseigner l'ensemble des disciplines dispensées à l'école primaire » (Extrait du BO *sus* mentionné – lien avec la catégorie **polyvalence**)
- Compétences liées à la conduite de classe et à la prise en compte de la diversité des élèves : « Attaché à la réussite de tous les élèves, quels que soient leurs atouts et leurs

²⁰¹ Certains résultats exposés dans cette section ont fait l'objet d'un chapitre dans un ouvrage collectif (Netto, 2011).

²⁰² Les futurs PE ont été les seuls à fournir des termes autour de la rubrique **dimension jeux** alors la catégorie spécifique, chez les enseignants en poste, est **une personne**. Tous nos résultats figurent dans l'Annexe 23.

difficultés, le professeur stagiaire devra être sensible à la diversité des élèves [...] dans sa classe [...] dans l'école [...] » (*Ibid.* – lien avec la catégorie **pédagogie différenciée**).

La présence de la catégorie **travailler en équipe** sera davantage comprise à travers d'autres résultats que nous présenterons dans la partie « Comparaison des réponses aux questions fermées sur le métier » (p. 303). Enfin, nous percevons un certain idéal de l'enseignant au Primaire à travers la 4^e catégorie, **qualités humaines autres** (exemples de qualités : le dynamisme, la bienveillance, l'altruisme, *etc.*).

À *contrario*, la représentation professionnelle des enseignants privilégie le quotidien du métier : leurs missions (catégories **faire découvrir** et **accompagner** les élèves), les moyens pour y parvenir (catégories **dimension relationnelle**, **lister difficultés** et **difficile**) et le respect, l'amour pour les enfants (catégorie **aimer les enfants**). Mis à part les difficultés exprimées par ces enseignants, toutes les autres catégories ont la particularité de se retrouver dans le cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM.

23.2. COMPARAISON DES REPONSES A LA MEC SUR LE METIER

Lorsque nous avons comparé les réponses « non » fournies par les enseignants et par les futurs PE aux tests de MEC sur le métier, nous n'avons eu aucun résultat significatif sur les 11 items communs. Les calculs se trouvent en annexes (Tome II, Annexe 23). Lors de l'analyse des taux de réfutation chez les enseignants, nous avons entrepris une discussion pour tenter d'expliquer pourquoi 10 items sur 11 étaient centraux dans la représentation qu'ils se font du métier d'enseignant au Primaire. Cette liste d'item est rappelée dans la figure n°92 en page 296. La première hypothèse que nous avons est celle-ci : **les futurs PE ont rapidement acquis la culture professionnelle du métier et les caractéristiques de celui-ci** (lien avec les processus de professionnalisation à l'œuvre dans les dispositifs de formation CFP / IUFM). La seconde hypothèse, davantage ancrée en psychologie sociale, s'appuie sur le **biais pro-endogroupe**¹⁹¹. Il est tout à fait possible que la première sélection des futurs PE, qui est organisée au moment des épreuves d'admissibilité du CRPE, donne un avantage aux candidats qui attestent d'une lecture du métier congruente avec celle des enseignants en poste (qui sont aussi les recruteurs). Seules des études sur le processus de recrutement ou un suivi longitudinal d'étudiants permettraient de trancher entre ces deux hypothèses.

Par ailleurs, nous notons que les futurs PE et les enseignants nous ont fait part qu'ils ont mieux compris le test de MEC sur le métier que ceux sur l'informatique. Ces commentaires nous laissent penser qu'ils ont plus facilement accès au champ de représentation du métier qu'à celui de l'informatique. Pour nous, ceci s'explique encore une fois à travers la fonction identitaire des représentations sociales et des nombreux échanges interpersonnels qu'ils ont sur le métier.

23.3. COMPARAISON DES REPONSES AUX QUESTIONS FERMEES SUR LE METIER

Les résultats que nous allons exposer proviennent de l'annexe 23. La moyenne des scores obtenus par les 175 PE1-PE2 en remplissant les échelles d'attitudes sur « **Pour vous, la profession « enseignant à l'école élémentaire » est :** » est significativement supérieure à la moyenne des scores que les enseignants ont donnés à cette question ($t = - 2,245$; $ddl=411$; $p < .0253$). Autrement dit, les étudiants ont une représentation significativement plus positive du métier qu'ils désirent exercer que les enseignants. Ce résultat tend à compléter l'explication que nous avons produite à propos des catégories d'association libre spécifiques à chaque groupe (présence par exemple des catégories **difficile** et **lister difficultés** chez les enseignants).

Ensuite, en procédant à l'analyse de variance sur cette question, nous n'avons constaté aucune différence significative entre les moyennes de scores des classes ALCESTE ($F(4, 146) = 1,008$; $p > .05$). En revanche, chez les enseignants, les classes ALCESTE sont significativement différenciatrices ($F(3, 217) = 3,355$; $p = .0198$).

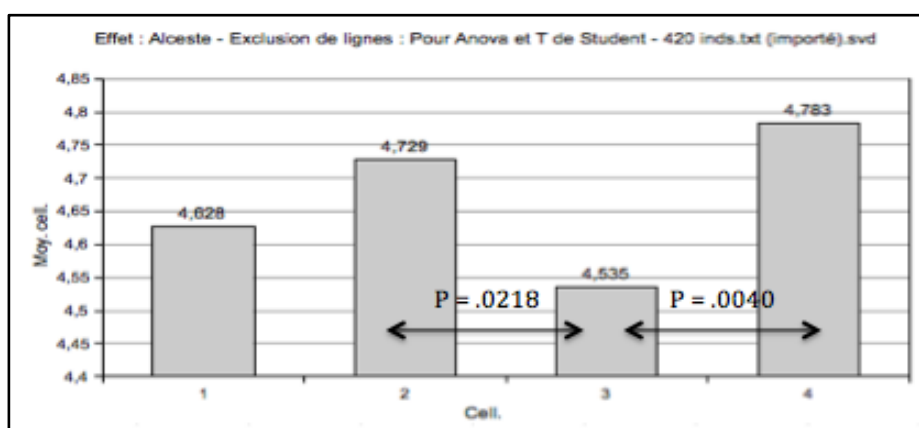


Figure 94 : Moyenne du score « être enseignant à l'école élémentaire » par classe ALCESTE pour les enseignants (N=245).

Le graphique ci-dessus résume le test PLSD de Fisher et nous montre que c'est pour la classe 3, « *les enseignants technophobes* » (qui dispose du score le plus bas) qu'il y a des différences significatives avec le score de la classe 2 « *les enseignants technophiles bridés par le temps* », mais également avec le score de la classe 4 « *les enseignants technophiles bridés par le matériel* ». Ces différences significatives, à propos des réponses aux échelles d'attitudes sur le métier, laissent présager qu'il existerait une tendance à être à la fois technophobe et à porter un regard négatif sur le métier.

En outre, et pour compléter ces différents commentaires, nous avons repéré des relations significatives sur les réponses à la question suivante : « **Parmi les ressources suivantes, lesquelles utiliseriez-vous pour préparer le contenu des séances de classe ?** » Nous avons remarqué qu'à cette question, les enseignants et les étudiants se sont scindés car parmi la liste des modalités de réponses, et donc parmi toutes les ressources à leur disposition, les enseignants se

sont davantage centrés sur celle-ci : **mes compétences personnelles** ($\chi^2 = 7,497$; ddl = 1 ; $p = .0061$). Les PE1-PE2 ont été nombreux à significativement plus choisir une pluralité de ressources : **le CRPD** ($\chi^2 = 48$; ddl = 1 ; $p < .0001$), **les conseillers pédagogiques** ($\chi^2 = 16,894$; ddl = 1 ; $p < .0001$), **le travail en équipe enseignante** ($\chi^2 = 8,018$; ddl = 1 ; $p = .004$), **le guide du maître**¹⁷⁵ ($\chi^2 = 5,791$; ddl = 1 ; $p = .0161$) et **la télévision** ($\chi^2 = 5,540$; ddl = 1 ; $p = .0185$). Cette volonté d'aller se documenter, de questionner des personnes plus expérimentées, de solliciter la dimension collective du métier et de s'appuyer sur un ouvrage structuré et structurant est autant d'indices des processus de professionnalisation dans lesquels les PE1-PE2 se trouvent. Ils ont besoin de se sentir performants pour exercer au quotidien le métier d'enseignant.

Nous rejoignons ici les résultats d'une recherche effectuée par Rinaudo (2004) auprès de PE débutants. « Je suis tenté de rapprocher cette attente fantasmatique de l'idée de l'instituteur idéal que nous avons évoqué plus haut, ou encore de cet univers professionnel soumis à une incertitude de limites » (p. 150). Ce besoin d'acquérir des connaissances praxéologiques sur le métier et des apports théorico-pratiques sur différentes activités de classe est un moyen pour eux d'assumer, dans toute sa complexité, les tâches qui incombent à un PE et d'amoindrir les angoisses, la peur de ne pas être à la hauteur (voir : Briquet-Duhazé, 2008 ; Buhot, 2008).

L'ensemble de ces discussions sur des considérations théoriques et praxéologiques, fondées sur nos données d'enquête, ne sont pour autant pas « finies ». « Ainsi, toute culture scientifique doit commencer [...] par une catharsis intellectuelle et affective. Reste ensuite, la tâche la plus difficile : mettre la culture scientifique en état de mobilisation permanente, remplacer le savoir fermé et statique par une connaissance ouverte et dynamique, dialectiser toutes les variables expérimentales, donner enfin à la raison des raisons d'évoluer » (Bachelard, 2004, p. 21, paragraphe 19).

SYNTHESE DU CHAPITRE 8 :

COMPARAISON DES RESULTATS ENTRE LES DEUX GROUPES

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons analysé les réponses des 420 répondants en distinguant leur groupe d'appartenance (groupe en formation *vs* groupe professionnel). Cette comparaison des réponses a permis de spécifier le discours que les PE1-PE2 et les enseignants portent sur : 1- l'informatique à l'école élémentaire, 2- l'informatique dans la vie privée, 3 - le métier d'enseignant à l'école élémentaire.

1 – Les futurs PE fournissent davantage des termes autour des catégories : **TICE, Rechercher, Pluridisciplinarité, Internet et Apprentissages**. Par contre, les enseignants en poste sont plus nombreux à évoquer les catégories **Difficile à utiliser, Pédagogie différenciée, Temps négatif et Plaisir**. Par ailleurs, les membres de ce groupe ont davantage activés les items **nécessaire** et **formation**. Concernant les réponses aux questions communes fermées, **les enseignants ont des attitudes plus positives**, sur l'informatique au Primaire, que les étudiants (sans danger, chaleureux *vs* risqué, glacial). Toutefois, ils sont **plus d'un tiers** à ne pas faire le B2I « école » avec leurs élèves. Chez les PE1-PE2, l'analyse de variance montre que leurs scores à ces échelles d'attitudes sont en cohérence avec les profils de classe ALCESTE (**profil technophobe *vs* technophile**).

2 - Les futurs PE pensent davantage aux catégories **Internet, échanges en direct, traitement de texte et musique** alors que les enseignants évoquent plus **Temps négatif** et **Outil de travail**. Ces derniers activent aussi plus l'item **rapide** que ne le font les PE1-PE2. En outre, nous constatons qu'en parallèle les étudiants disent plus **chater**, écouter de la **musique** et regarder des **films** que les enseignants. Toutefois, ils sont nombreux à se représenter l'ordinateur comme un **concurrent aux livres papier** et Internet, comme un **repère de terroristes et de pédophiles** (cohérence avec la classification ALCESTE).

3 – Les futurs PE ont été nombreux à donner des réponses autour de la **Polyvalence**, de la **Pédagogie différenciée**, du **Travail en équipe** et à donner des **Qualités humaines** pour qualifier le métier. *A contrario*, les enseignants ont davantage évoqués les catégories : **Difficile, Lister difficultés, Aimer les enfants, Faire découvrir, Accompagner** et **Dimension relationnelle**. Par contre, aucuns items issus de la MEC sont plus spécifiques d'un groupe ou d'un autre. Ensuite, **les PE1-PE2 ont des attitudes plus positives** sur le métier d'enseignant que les enseignants eux-mêmes. Pour finir, pour préparer les séances de classe, ces derniers n'utilisent significativement que **leurs propres compétences** alors que les PE1-PE2 sollicitent davantage **plusieurs ressources** (CRPD, conseillers pédagogiques, TV, *etc.*).

CHAPITRE 9. DISCUSSION GENERALE

« Tout « accomplissement » scientifique implique de nouvelles « questions », il demande à être « dépassé » et à vieillir. Quiconque veut servir la science doit s'en accommoder. Des travaux scientifiques peuvent certes conserver une importance durable, soit qu'ils procurent du plaisir en raison de leur qualité scientifique ou qu'ils servent de moyen pour la formation au travail scientifique. Mais encore une fois, être dépassé d'un point de vue scientifique n'est pas seulement notre destin à tous, mais c'est aussi notre but à tous. Nous ne pouvons travailler sans espérer que d'autres iront plus loin que nous » (p. 82).

Max Weber (1917)

Nous rappelons que ce travail était guidé par trois hypothèses de recherche. Deux d'entre elles portent sur la professionnalisation de la représentation d'objets polymorphes, à savoir l'informatique et le métier d'enseignant alors que la troisième opérationnalise l'hypothèse de polyphasie cognitive (Moscovici, 1961), qui est à lier avec l'hypothèse de porosité des frontières ou des limites entre représentations sociales et représentations professionnelles, mais aussi entre représentations sociales « et leur « au-delà » (Bataille, 2010, p. 168).

Nous allons organiser notre discussion générale en reprenant chacune de ces hypothèses, ainsi que les considérations théoriques qui les sous-tendent, afin d'aboutir à des controverses scientifiques à la vue des résultats que nous avons obtenus. Ceci constituera la partie principale de ce chapitre. Puis, nous discuterons, en nous appuyant toujours sur les données d'enquête, la place que les répondants accordent à l'informatique par rapport aux discours officiels sur l'informatique à l'École.

Hypothèse générale n°1 :

La représentation de l'informatique à l'école élémentaire est différente en fonction du statut des groupes interrogés (groupe en formation vs groupe professionnel).

Hypothèse générale n°2 :

La représentation du métier d'enseignant à l'école élémentaire est différente en fonction du statut des groupes interrogés (groupe en formation vs groupe professionnel).

D'un point de vue théorique, derrière la formalisation de ces deux hypothèses de recherche, nous avons voulu repérer des éléments représentationnels communs entre les deux groupes interrogés (futurs PE vs enseignants) et des éléments représentationnels spécifiques à chacun

d'entre eux sur l'informatique à l'école et le métier d'enseignant à l'école élémentaire. Nous avons interprété, dans ce travail, ces différences de contenu des éléments de la sphère représentationnelle ciblée comme l'effet de la professionnalisation des acteurs. C'est pourquoi nous avons fait une distinction entre représentations pré-professionnelles et représentations professionnelles. « La professionnalisation serait dans cette perspective comprise comme l'élaboration, en situation professionnelle, de représentations spécifiques [...]. La professionnalisation, pourrait être lue alors comme le processus permettant la construction par les acteurs de connaissances, de savoirs professionnellement reconnus et opérants » (Lac, Mias, Labbé & Bataille, 2010, p. 137).

D'un point de vue empirique, à plusieurs moments lors de l'analyse des données intragroupe et intergroupe, nous avons interprété la présence vs l'absence de certains éléments représentationnels en nous appuyant sur les processus de professionnalisation des acteurs, l'expérience professionnelle vécue par les enseignants, la professionnalité enseignante (à travers la mention de nombreux témoignages) et sur les référentiels de la formation enseignante.

À titre d'illustration, voici deux exemples d'éléments spécifiquement évoqués pour chacun des groupes et deux autres exemples d'éléments communs entre les réponses des (futurs) enseignants sur l'informatique. Les enseignants ont été significativement plus nombreux à fournir des termes regroupés dans les catégories **pédagogie différenciée** et **plaisir**. Les enseignants ont par ailleurs davantage mentionné différentes natures de difficultés lorsqu'ils pensent à l'informatique à l'école (**manque de temps**, **manque de matériels** / **difficultés matérielles** prégnants dans leurs établissements d'exercice – lien avec les catégories **temps négatif**, **difficile à utiliser** et également avec la **classification ALCESTE**). En revanche, chez les étudiants, nous avons davantage repéré l'importance de la dimension praxéologique, avec les catégories significativement plus évoquées par ces membres du groupe en formation : **Internet** et **Rechercher** (elles sont également repérables dans l'analyse de similitude de cette représentation, cf. Figure n°91, p. 193). De plus, c'est également ce public cherchant à « correspondre » aux attentes institutionnelles, à s'approprier la culture professionnelle du métier, qui a une représentation pré-professionnelle significativement plus marquée par des termes autour des catégories **TICE** et **pluridisciplinarité**. Pour finir, si nous nous focalisons maintenant sur les éléments communs entre les deux groupes, nous repérons la présence saillante d'une catégorie fortement évoquée par les sujets : **la dimension technique** et l'aspect **outil** / **outil de travail**. Ce dernier est d'ailleurs un élément central de la représentation de l'informatique. Pour l'aspect technique de l'informatique, nous ne pouvons pas préciser la centralité de cet item, car nous ne l'avons pas testée. De futures recherches pourraient s'évertuer à préciser ceci et à affiner le regard porté sur les aspects techniques et praxéologiques de l'outil informatique.

Nous avons régulièrement retrouvé dans les propos, autant des enseignants que des étudiants, la dimension « formation à l'informatique ». D'ailleurs, l'item central **formation** est plus activé chez les enseignants et la volonté d'appliquer le B2i® niveau 1 chez les futurs PE. La multiplication de référentiels et de certifications se rattachant à l'introduction des TICE dans le système éducatif français est un marqueur, de la volonté politique, de légitimer²⁰³ et de généraliser l'utilisation des TICE (lien avec la multiplication de B2i dans différentes filières qualifiantes, des C2i dans la formation des étudiants et des futurs PE, l'organisation de stages de formation continue). Pouts-Lajus (2002) pointe certaines « défaillances » dans cette propension à parler, penser, pratiquer les TICE. « Le succès de la généralisation des TICE dépend de la qualité de la coordination entre les pouvoirs publics et l'institution éducative. Mais cette dernière est scindée sur trois niveaux distincts : l'enseignant, l'établissement et l'autorité académique ; pour chacun d'eux la généralisation pose un problème spécifique. [...] le premier avec les enseignants à propos de leur liberté pédagogique [ils peuvent ne pas vouloir intégrer les TICE dans leurs pratiques de classe], le deuxième avec les établissements à propos de leur autonomie [lien avec la centralisation vs décentralisation des pouvoirs] et le troisième avec les autorités académiques à propos de leur domaine de compétence et de la difficulté à séparer le champ du technologique et celui du pédagogique » (p. 127).

Prenant en considération l'ensemble de ces résultats, qui doivent être complétés par les items centraux par un autre et périphérique dans l'autre groupe²⁰⁴, **nous validons notre première hypothèse de recherche.**

Nous avons indiqué que les représentations sociales et professionnelles se construisent dans un contexte déterminé. À propos du métier d'enseignant, nous avons quelquefois rapproché nos résultats d'enquête avec les réformes éducatives (qui s'internationalisent) sur les métiers de l'enseignement et de la formation. « Enseigner est un métier qui s'apprend. [...] Tout dans le métier de professeur, le savoir dispensé, la méthode choisie comme l'attention aux élèves, résulte d'un apprentissage rigoureux et progressif » (BOEN n°1 du 4-01-2007). Oui... mais, c'est aussi un métier où « le faire valoir, le faire savoir deviennent quasiment aussi important que la détention du savoir et de l'expertise » (Champy-Remoussenard, 2008, p. 59). En fin de compte, la professionnalisation des enseignants peut être comprise, par la communauté éducative, comme

²⁰³ « C'est pour conquérir leur légitimité que la plupart des dispositifs d'éducation et de formation doivent actuellement pouvoir se réclamer d'un caractère professionnalisant. Leur visée professionnalisante est tout à la fois un argument de vente, un caractère de qualité, un indice d'utilité publique. La professionnalisation a donc la force d'un principe évaluateur des investissements, des activités et des acteurs de ce champ. Principe qui produit des rhétoriques propres et qui est aussi l'outil d'une politique » (Champy-Remoussenard, 2008, p. 54).

²⁰⁴ Sur les tests de MEC « Informatique à l'école élémentaire », la figure n°92 (p. 296) montrent que trois items sont centraux ou périphériques selon le groupe considéré : 1 - Item **nécessaire** (groupe en formation, 32% -groupe professionnel, 50%) ; 2- Item **utiliser dans les loisirs** (groupe en formation, 48% -groupe professionnel, 57%) et 3 - Item **pédagogie** (groupe en formation, 47% -groupe professionnel, 54%).

une nécessaire modernisation du métier d'enseignant pour l'adapter à la demande solaire (pression sociale qui exige de l'institution scolaire la réussite et l'insertion professionnelle de tous ses élèves) ou comme le symptôme d'un profond changement de culture professionnelle (d'une professionnalité artisanale à une professionnalité managériale, *cf.* Demailly-Dembinski, 2000, p. 50-51). Alors que les futurs PE ont une vision plus positive du métier qu'ils désirent exercer (*cf.* résultat du T de Student aux échelles d'attitude sur le métier), les enseignants témoignent d'une certaine « usure » professionnelle (prégnance des catégories **travailler en équipe**, **qualités humaines autres**, **polyvalence** chez les PE1-PE2 *vs* présences significatives des catégories **difficile**, **lister difficultés**, **aimer les enfants**, **accompagner** et **dimension relationnelle** chez les enseignants en poste). Nous préférons, pour mieux comprendre ces résultats, laisser la parole à cette enseignante : « C'est un métier riche, qui vous possède totalement et vous procure de grandes joies mais aussi de grands découragements, et des matins tout neufs, des moments de grâce. Ne pas choisir ce métier si l'on n'est pas prêt à beaucoup donner (et on recevra !). Mais, maintenant, trop de charges sur les épaules sont données aux enseignants. Dans certaines classes ou avec certains enfants, vous devez tenter de soigner, de calmer, d'éduquer avant de pouvoir instruire. Attente contradictoire des familles : éduquer et instruire sans contraindre ! Je parle beaucoup de contraintes peut-être parce que beaucoup d'enfants sont élevés sans... » [Questionnaire « Enseignant » n°111 – issu de l'annexe 26, dans le Tome II, réponse à la question ouverte n°105].

Se professionnaliser, c'est également « faire en sorte qu'il [l'individu] prenne de la distance par rapport à son action » (Wittorski, 2008, p.31). La dimension de réflexivité sur la pratique professionnelle a été évoquée par 6 enseignants dans l'espace dédié aux commentaires généraux ou/et spécifiques sur notre questionnaire (*cf.* voir : Annexe 26 du Tome II, thématique n°3, « Commentaires en lien avec la composante identitaire du « praticien réflexif »). Même si ceci ne faisait pas directement partie de notre étude, nous voudrions ici signaler que parler de professionnalisation enseignante, c'est également prendre en considération auprès des membres du groupe professionnel le questionnement des enseignants sur leurs propres pratiques enseignantes (Altet, 2007 ; Maroy, 2004 ; Maubant, 2007). L'ensemble de ces considérations ne fait pas l'objet ici de notre questionnement. Mais nous voulions signaler toutefois cet aspect de la professionnalisation ne serait-ce que parce que quelques enseignants en ont fait mention.

Compte tenu de l'ensemble des résultats obtenus à propos de la représentation du métier d'enseignants, **nous validons l'hypothèse de recherche n°2**. Les résultats qui nous permettent d'aboutir à cette conclusion sont essentiellement la présence significative de certaines catégories davantage évoquées par les futurs PE ou par les enseignants. Il nous faut toutefois préciser que l'ensemble des 420 individus interrogés dispose ici du même noyau central de la représentation.

L'autre versant de cette recherche était d'interroger les individus de chaque groupe sur l'informatique en faisant varier le contexte d'évocation (vie professionnelle *vs* vie privée) dans lequel nous leur avons demandé de fournir leurs réponses. « Cette question de la porosité, de l'emprunt différencié de savoirs professionnels, de savoirs de sens commun » (Lac & *al.*, p. 138)

ne fait que confirmer la nécessité de prendre en compte les effets du contexte (social vs professionnel) dans l'étude sur la représentation d'un objet pour un groupe.

Hypothèse générale n°3 :

Un objet de représentation, donnant lieu à la fois à des pratiques dans le cadre professionnel et dans le cadre privé, conduit à l'élaboration, pour un même groupe, de deux représentations de cet objet : l'une sociale (liée au contexte social) et l'autre professionnelle (liée au contexte professionnel).

Nous n'avons pas été surprise de trouver la notion **communication** « au cœur » de la représentation sociale de l'informatique auprès des futurs PE mais également des enseignants en poste. De nombreuses autres études (Carugati & Tomasetto, 2002 ; Ratinaud, 2003a ; Sales-Wuillemin & Morlot, 2006 ; Salesse, 2003, 2005) attestent de l'importance accordée à cet élément dans la conception que les groupes se font de l'informatique. Toutefois, notre étude a montré que cet item prend une très grande importance dans la représentation condition « vie privée » (voir : Figure n°91, p. 293). Dans la condition « vie professionnelle », nous venons de montrer qu'en fonction du statut du groupe considéré, les résultats se distinguent.

Du point de vue psychosocial, l'hypothèse de polyphasie cognitive est une explication parmi d'autres pour dire pourquoi et comment les groupes sont amenés à spécifier leurs discours, à l'adapter en fonction de l'*alter* avec qui ils interagissent. Cet état polymorphe de la connaissance et des objets de représentation « permet de renouer avec la visée initiale de cette théorie [théorie des représentations sociales], l'étude de la dynamique de la pensée sociale en phase avec ses conditions d'émergence, de transformation et de circulation » (Haas, 2006b, 13).

Ratinaud (2003a) avait déjà repéré une baisse de l'importance de l'aspect communicationnel dans la représentation professionnelle d'Internet chez des enseignants du Secondaire. « $E = - C$ pourrait être l'équation de la professionnalisation d'Internet dans le corpus interrogé. [...] la professionnalisation d'Internet conduit à donner plus d'importance à la notion d' « Information » [lien avec la catégorie **rechercher**, l'item de MEC **rechercher des informations / recherches documentaires**], dans la représentation et dans les pratiques déclarées. La nécessaire adaptation [ou appropriation, dirait Haas (2006b)] de l'outil en vue de son adoption (Bataille, 1996) se fait par un glissement vers le « I » d' « Information ». On peut alors écrire que, pour ces enseignants, $TIC + E = TI \rightarrow E = - C$ »²⁰⁵ (p. 250). Autrement dit, les enseignants, dans cette étude

²⁰⁵ En s'appuyant sur les résultats recueillis dans notre recherche comme dans celle de Ratinaud (2003a), les TICE à l'École sont principalement des technologies de l'information. La dimension « communication » est absente de la représentation que les enseignants interrogés s'en font (d'où l'équation « $TIC+E = TIC \rightarrow E = - C$ »).

comme ceux du Primaire (dans la nôtre), évoquent dans une moindre mesure la notion **communication** lorsqu'ils sont interrogés dans la condition « vie professionnelle » (TICE) alors qu'elle est saillante dans la condition « vie privée ». Dans cette dernière condition, les PE1 et PE2 ont significativement fourni davantage de termes autour par exemple de la **dimension technique**, d'**outil de travail** et les enseignants, également davantage d'éléments autour de la **dimension technique** et du **traitement de texte**.

L'ensemble de ces résultats, auxquels nous ajoutons l'item rapide (central chez les enseignants ; 58% vs périphérique chez les étudiants, 43%) donne lieu à la **validation de notre troisième hypothèse de recherche**.

Nous avons eu l'opportunité de rencontrer et d'échanger, lors de la 10th Conférence Internationale sur les Représentations Sociales de Tunis, avec J.-C. Abric. Le fruit de cette discussion a porté en définitive sur la formation des représentations sociales lorsque nous lui avons montré nos résultats d'enquête sur la distinction représentations sociales – représentations (pré-)professionnelles de l'informatique. Qu'est-ce qui détermine les représentations sociales ? Ce n'est pas le sujet qui la produit, ce n'est pas non plus l'objet sur lequel elle porte. C'est plutôt la relation qu'ils entretiennent entre eux qui déterminent la formation des représentations sociales. Lorsque l'objet de représentation est identique et que le groupe l'est également, mais que la relation entre elles se distingue par le contexte d'évocation, nous sommes bien dans la vérification d'un axiome majeur dans la théorie des représentations sociales : la relation groupe / objet de représentation. Nos résultats montrent que l'objet de représentation « Informatique » est perçu différemment par les groupes en fonction des effets du contexte de cette représentation. Abric a mentionné, dans le contexte de l'échange, l'aspect « dormant » de certains items dans la représentation pour expliquer cette structuration différente des représentations de l'informatique.

À côté de ces considérations théoriques sur la professionnalisation enseignante à travers l'étude de composantes représentationnelles, cette recherche participe également à une meilleure compréhension de ce qu'est l'informatique dans le cadre de l'école primaire pour des (futurs) enseignants et du décalage marquant entre les discours officiels sur les TICE au Primaire et la représentation que s'en font les (futurs) enseignants interrogés.

Lors de sa conférence de presse, Fabius (1985) pour lancer le plan IPT stipulait ceci : « [...] l'informatique va devenir de plus en plus une seconde langue. L'objectif du président de la République, le nôtre, est de faire de cette génération la mieux formée de notre histoire. Grâce à ce plan, la France va être dès cette année un des premiers pays au monde, probablement le premier,

dans l'enseignement de l'informatique pour tous ». Dix ans plus tard, avec l'explosion d'Internet dans la société, Lang dans la continuité d'Allègre explique l'importance à accorder aux TIC : « [...] les technologies de l'information sont un instrument de transformation de la pédagogie dans toutes les disciplines » (Extrait trouvé par Béziat, 2008, p. 17). Depuis la mise en place du PAGSI en 1998, de nombreuses réformes lui ont succédé. Toutes ont eu pour finalités et objectifs de réintroduire les ordinateurs dans les écoles, avec la composante Internet (plan RE/SO 2007, mise en place des C2i et des B2i®, *etc.*). Or, le développement des TIC à l'École continue de fonctionner comme un magnifique instrument de valorisation politique. Muller (1999) a pratiqué une analyse lexicographique sur les discours de politiques entre 1970 et 1999 sans parvenir à comprendre comment ces derniers justifient l'introduction des TICE à l'École. « L'idéal est ici évidemment d'apparaître comme le « *deus ex machina* » avec qui tout commence, le grand réformateur de l'éducation qui, par un coup de baguette magique, triomphe de l'archaïsme, rattrape les retards accumulés en réalisant l'adaptation rapide de l'école à la société et fait du même coup disparaître l'échec scolaire » (Muller, 1999, p. 101).

L'ensemble des discours prononcés par les gouvernements successifs depuis le PAGSI met en avant la dimension de construction collective des connaissances grâce à la dimension « communicationnelle » des ordinateurs et grâce à ses potentialités éducatives (applications ludo-éducatives avec les *serious games* par exemple, les exercices, les hypermédias, les micromondes, les plateformes d'apprentissage collaboratif, les interfaces multimodales, *etc.*). Or, comme le mentionne Muller et l'atteste l'ensemble de nos résultats, les enseignants « perdent » de vue l'aspect communicationnel dans le champ professionnel. Ils ne pensent pas « communication ». Ils ne pratiquent pas l'activité « communication ». Ils pensent davantage à la **dimension technique** de l'informatique, à la dimension **outil** de l'ordinateur et aux capacités de **recherche d'informations**. Pour le dire autrement, ils pensent et pratiquent les TICE comme ils peuvent se servir des stylos, des cahiers, des livres de la BCD, du tableau, d'un dictionnaire, d'une calculatrice, *etc.* De ce point de vue, les deux tableaux synoptiques n°90 (p. 292) et n°91 (p. 293) visualisent clairement la présence marquante de la catégorie **communication**, auprès des deux groupes interrogés, dans la condition « vie privée » alors qu'à l'école élémentaire, cette catégorie est absente des arbres maxima et « masquée » ou « dormante » dans les zones du noyau produites sur les réponses des 420 individus au test d'évocation libre et hiérarchisé sur l'expression inductrice « Informatique à l'école élémentaire ». À ce jour, tant que les enseignants n'auront pas les moyens matériels nécessaires, les compétences techniques tout aussi fondamentales et qu'ils n'intégreront pas la dimension communicationnelle dans leurs pratiques des TICE au Primaire, il sera vain de croire que les TIC peuvent révolutionner l'École, qu'elles peuvent la rendre « meilleure » et plus efficiente dans les situations d'enseignement et d'apprentissage.

Conclusion

Conclure, c'est parvenir à dégager, regrouper et synthétiser des données d'enquête majeures, recueillies dans un cadre théorique et une problématique spécifiques, en vue d'ouvrir sur de nouvelles perspectives de recherche. Après avoir produit un travail de réflexion théorique (qui a dû être « nourri » par un apport de connaissances variées) sur l'informatique à l'école et sur le métier d'enseignant, nous en sommes arrivée à dégager deux lignes de force qui ont délimité le cadre du problème de recherche et ont abouti à l'élaboration de notre problématique. La première d'entre elles s'est évertuée à étudier les processus de professionnalisation à partir de l'analyse de trois représentations (pré-professionnelles, professionnelles et sociales) sur l'informatique et sur le métier d'enseignant au Primaire. Nous avons choisi d'étudier ces deux objets de représentation auprès d'un groupe en formation (175 futurs PE issus d'IUFM et de CFP dans les académies de Toulouse et Bordeaux) et d'un groupe professionnel (245 enseignants en poste à l'école élémentaire sur l'ensemble du territoire français). Le résultat de cette recherche, élaborée à partir de questionnaires, nous a permis de repérer le contenu, la centralité et l'organisation spécifiques de ces représentations.

Les futurs PE perçoivent l'informatique à l'école élémentaire à travers l'univers des pratiques (du « faire ») et du discours institutionnel porté par les politiques sur les TICE au Primaire (du « prescrire »). C'est ainsi qu'ils évoquent davantage les catégories **TICE**, **rechercher**, **pluridisciplinarité**, **Internet** et **apprentissage**. Les enseignants ayant une plus ou moins grande expérience professionnelle sur l'usage des TICE au Primaire orientent également leurs représentations professionnelles vers les pratiques, mais ils la complètent en dévoilant des difficultés de natures différentes sur l'utilisation d'ordinateurs avec les élèves. Bien que la classification ALCESTE a montré qu'une majorité des enseignants ont tendance à être technophile, elle pointe également qu'ils ont « bridé » ou freiné par le **manque de temps**, des **difficultés matérielles** (vétusté des équipements informatiques et problèmes de maintenance du matériel avec les mairies), le **manque d'envie** et le **manque de formation**. Les éléments centraux activés par les deux groupes sur l'informatique sont : **outil**, **logiciels**, **Internet**, **écrire**, **recherche documentaire** et **communiquer**. Les enseignants joignent à ces aspects non négociables de la représentation : **utiliser dans les loisirs**, **pédagogie** et **nécessaire**. Dans l'univers professionnel de ces acteurs, l'informatique est avant tout marquée par la présence forte et permanente d'un ensemble de contraintes, d'une injonction à faire usage des TICE dans leurs pratiques. Pour le dire

autrement, l'ordinateur est ici perçu comme un outil pour enseigner et pour faire apprendre des savoirs aux élèves alors que la conception de l'informatique, dans le cadre de la vie privée, pour ces mêmes personnes est davantage centrée autour de la **communication**.

À propos du métier, nous avons repéré beaucoup moins de différences entre les représentations des futurs PE et celles élaborées par des enseignants du Primaire. Ces deux groupes présentent les 10 mêmes items centraux pour cette représentation : **enseigner, pédagogie, polyvalent, nécessiter une préparation, s'investir, travailler avec les enfants, plaisir, liberté d'action, travailler en équipe** et **rôle social**. Parmi cette liste d'items centraux, nous avons constaté la saillance et l'importance de la catégorie **polyvalence**, davantage évoquée par les PE1-PE2 (tout comme **pédagogie différenciée, travailler en équipe** et **qualités humaines autres**). *A contrario*, nous retrouvons la présence des catégories **difficile** et **lister difficultés** significativement plus chez les enseignants en poste. Ils ont également davantage évoqué les catégories **aimer les enfants, faire découvrir, accompagner** et **dimension relationnelle**. Nous interprétons la présence de ces six catégories comme « l'articulation expérience, vécu/représentations sociales » (Jodelet, 2006, p. 248).

La seconde ligne de force de notre travail a été d'opérationnaliser l'hypothèse de polyphasie cognitive (Moscovici, 1961), étroitement liée à celle de porosité des frontières de sphères représentationnelles (voir : Bataille, 2010 ; Lewin, 1935 ; Piasser & Bataille, 2011). Ainsi, nous avons demandé aux individus de se prononcer sur différentes questions à propos de l'informatique dans le cadre de la vie privée.

L'essentiel des réponses fournies par les 420 individus fait mention de la place éminemment saillante de l'item **communication/communiquer** et de nombreuses activités qui gravitent autour de cet aspect. Il y a sept items qui sont centraux auprès des deux groupes : **outil, écrire, Internet, travailler, faire des recherches, communication** et **pratique**. Les enseignants ont également associé au noyau central de cette représentation sociale de l'informatique **utiliser dans les loisirs** et **rapide**. Ces derniers ont davantage, par ailleurs, évoqué les catégories **temps négatif** (manque de temps) et **outil de travail**. En revanche, les futurs PE ont plus pensé à fournir des termes autour d'**Internet, échanges en direct, traitement de texte** et **musique**. Ce sont également davantage les PE1-PE2 qui disposent d'une attitude moins positive sur l'informatique. « De façon traditionnelle, la sphère privée concède toute liberté d'action à l'individu maître de son temps [même s'il en a peu] et affranchit des contraintes extérieures et en particulier professionnelles. [...] Les attentes et les aspirations personnelles bénéficient alors de toute la puissance et rapidité d'accès à l'information qu'apporte Internet » (Keller, Massou & Morelli, 2010, p. 103). Quoi qu'il en soit, nous percevons de nettes différences entre les réponses données par les individus, sur l'informatique, dans la condition « école élémentaire / vie professionnelle » vs « vie privée ».

En définitive, cette recherche participe à la compréhension des processus de professionnalisation sous la composante spécifique des représentations sociales et professionnelles. Elle confirme également la nécessité qu'il y a à préciser le contexte dans lequel on évoque les objets dans les recherches entreprises sur les représentations sociales (exemple avec le contexte privé vs professionnel).

Au demeurant, « [...] la fascination pour le terme et l'idée de professionnalisation semble à ce jour loin de se tarir. L'usage du terme n'a rien d'un simple effet de mode. Comprendre le rapport de la société actuelle à la professionnalisation, c'est distinguer la pluralité des formes qu'elle prend en tant que moyen et l'objectif qu'elle constitue au regard des choix politiques, c'est-à-dire de choix d'organisation de la vie en société. Les acteurs et les institutions éducatives sont éminemment concernés par ces évolutions, en raison du rôle qu'elles jouent dans la gestion de la relation entre travail, emploi, éducation et formation » (Champy-Remoussenard, 2008, p. 59). Cette citation a fait « résonance » en nous tout au long de notre travail, légitimant à chaque fois que nous en avons douté l'intérêt de celui-ci. L'auteur propose que l'on questionne, *in situ*, l'ensemble des réformes publiques et des choix politiques en matière d'informatique (41 ans de d'actions publiques ont jalonné l'informatique à l'École) pour professionnaliser les acteurs du monde de l'enseignement primaire aux TIC. Le même ordre de questionnements peut être utilisé pour examiner la réforme sur la mastérisation, le recrutement et la formation des enseignants du Primaire (l'universitarisation de la formation enseignante). Ces réflexions engendrent également la volonté de prolonger notre travail en termes de perspectives de recherche.

En juin 2009, lors du congrès annuel organisé par la Société Française de Psychologie (SFP) sur Toulouse, nous avons assisté à un symposium intitulé « La psychologie sociale en sciences de l'éducation » (Actes de ce congrès, pp. 119-121). Les échanges scientifiques produits dans ce cadre formel ont été très formateurs et ont nourri, parmi d'autres événements qui ont jalonné ce parcours de Doctorat, l'envie, la volonté et la détermination à poursuivre notre travail dans cette perspective ou dans un « nid » scientifique, « la psychologie sociale en sciences de l'éducation ».

Au terme de ce travail, trois perspectives de recherche se dessinent. Deux d'entre elles sont directement associées au travail que nous avons entrepris alors que la troisième découle davantage du parcours de Doctorat, de la richesse qu'il a procurée et des questionnements qu'il a suscités en nous.

Premièrement, nous avons vu des controverses émerger entre les enseignants et les futurs PE à propos de l'informatique au Primaire. Nous avons pointé l'importance que les gouvernements successifs accordent aux TICE à l'École, sans qu'elles soient (loin s'en faut) en train de s'amoindrir de nos jours. Nous voudrions donc approfondir certains de nos résultats par de

nouvelles recherches qui se centreraient sur les problématiques des technologies éducatives (quel que soient le degré d'enseignement, le pays ciblé et les acteurs interrogés dans le milieu éducatif). Dans le cadre de ces études, nous serions attentive à la différenciation entre information et communication, même si ces deux concepts se complètent. « Informer n'est pas communiquer » (Wolton, 2009).

Deuxièmement, nous pourrions prolonger cette recherche en questionnant la dynamique de professionnalisation d'acteurs dans le champ de l'éducation, de la formation et de l'insertion. Quel que soit le groupe et le champ d'action investigués, nous voudrions comprendre comment un professionnel en devenir en arrive à devenir un professionnel grâce aux dispositifs mis en œuvre par le milieu dans quel il est formé, mais également dans le corps d'exercice du métier (ou de la profession) ciblé, nous voudrions saisir les dynamiques de formation continuée à l'œuvre dans les processus de professionnalisation des acteurs. La focale des représentations sociales et professionnelles est, de notre point de vue, une « porte d'entrée » efficiente pour parvenir à accomplir ce projet.

Troisièmement, tout au long de notre parcours de recherche, nous avons eu l'occasion de découvrir et de nous impliquer au sein de la communauté des doctorants (quel que soit l'ancrage disciplinaire adopté pour réaliser une Thèse). Notre engagement, ainsi que les nombreux échanges formels et informels dans le cadre de colloques de recherche, de formations encadrées par le CIES Midi-Pyrénées et l'école doctorale CLESCO ne sont que des exemples d'espaces où nous avons pu notifier également la dynamique de professionnalisation à l'œuvre dans le parcours de Doctorat. Entreprendre le projet de faire aboutir une thèse nécessite, de la part du groupe des doctorants, de construire autour de ce projet une identité professionnelle marquée (celle de chercheur), en acquérant des compétences spécifiques et fortement attendues par la communauté universitaire. La professionnalisation du « métier » de doctorant, à l'instar du « métier » d'élève, nous intéresse tout particulièrement. Pourquoi choisir d'entreprendre une thèse ? Quelle représentation ce public a du Doctorat ? Et en termes de dynamique sociale, quelle « photographie » les personnes extérieures au milieu universitaire ont du Doctorat ? Voici quelques-unes des pistes de recherche que nous souhaiterions travailler dans un avenir proche.

Bibliographie

A - Notices bibliographiques²⁰⁶ des épigraphes

- Page 8 (chapitre 1) :** Morin, E. (1997). *Amour, poésie, sagesse*. Collection « Points ». N° P 587. Paris : Éditions du Seuil.
- Page 65 (chapitre 2) :** Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz. (Première édition publiée en 1964).
- Page 127 (chapitre 3) :** Kant, E. (1997). *Critique de la raison pure*. Collection « Bibliothèque philosophique ». Paris : Aubier (Ouvrage original publié en 1788 sous le titre *Kritik der praktischen Vernunft*).
- Page 144 (chapitre 4) :** Eco, U. (1990). *Le pendule de Foucault*. (J.-N. Schifano, trad.). Paris : Grasset & Fasquelle (Ouvrage original publié en 1988 sous le titre *Il pendolo di Foucault*).
- Page 165 (chapitre 5) :** Weil, H. (1844). *De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes. Questions de grammaire générale*. Paris : Didier Érudition.
- Pages 179 (chapitre 6) et 234 (chapitre 7) :** Jaurès, J. (1964). *L'Esprit du socialisme : six études et discours*. Paris : Denoël/Gonthier.
- Page 289 (chapitre 8) :** Wilde, O. (1996). *Œuvres – L'Éventail de Lady Windermere*. Paris : Gallimard (Ouvrage original publié en 1893 sous le titre *Lady Windermere's Fan*).
- Page 306 (chapitre 9) :** Weber, M. (2003). La profession et la vocation de savant. In *Le savant et le politique*. (C. Colliot-Thélène, trad.). Paris : La Découverte (issu d'une conférence prononcée en novembre 1917, à l'Université de Munich – WissenschaftalsBeruf).

B - Notices bibliographiques issues de doubles citations

- Abraham, A. (1984) (Ed.). *L'enseignant est une personne*. Paris : Éditions E.S.F.
- Ardoino, J. (1963). *Propos actuels sur l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Autes, M. (1985). *La pauvreté, une approche plurielle*. Paris : Éditions E.S.F.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. (P. Taminiaux, trad.). Paris: Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1966 sous le titre *The Social Construction of Reality. A treatise in the Sociology of Knowledge*).
- Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et formation*, 8, 57-72.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Bru, M. (1997). *Connaître l'acte d'enseigner*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, faculté d'éducation (Document du CRIE, n°2).
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (Eds.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Le Seuil.

²⁰⁶ Nous avons respecté, le plus scrupuleusement possible, l'adaptation française de la 6^e (et dernière) édition 2010 des normes bibliographiques édictées par l'American Psychological Association (APA). URL : http://benhur.telug.uqam.ca/~mcouture/apa/normes_apa_francais.pdf

- Cifali, M. (1994). *Le Lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : P.U.F.
- Dadot, M. (1986). À la recherche de la notion de professionnalité. *Cahier du Plan Construction*.
- Davis, K. (1990). Student-written hypertext in a university business-writing course, *Seventh Int. Conf. on Technology and Education*. CEP Consultants LTP. 132-133.
- Doise, W. (1976). *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*. Bruxelles : De Boeck.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris : P.U.F.
- Doise, W. (1985). Les représentations sociales : définition d'un concept. *Connexions*, 45, 242-251.
- Doise, W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement*, Neuchâtel : Delachaux & Nestlé.
- Duveen, G., & Lloyd, B. (1990). *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Ferry, J. (1893). *Discours et opinions. Tome I*. Paris : Éditions Robiquet, Colin.
- Flichy, P. (1999). Internet ou la communauté scientifique idéale. *Réseaux*, 97, CNET/Hermès Sciences Publications, 77-120.
- Freidson, E. (1984). *La profession médicale*. Paris : Payot. (Ouvrage original publié en 1970 sous le titre *Profession of Medicine*).
- Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. In J.-L. Beauvois & R.-V. Joule (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales. Tome I : Théories implicites et conflits cognitifs* (pp. 143-150). Cousset : DelVal.
- Garson, J.-D. (1999). *The Role of Technology in Quality Education*. URL : <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/SSCORE//garson2.htm>
- Goupil, G. & Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Grootaers, D., Liesenborghs, J., Dejemeppe, X. & Peltier, M. (1985). Les chantiers de l'École normale. *La Revue Nouvelle*. 199, 189-198.
- Grootaers, D. & Tilman, F. (1991). Un professeur en forme, un professeur en formation. *La Revue Nouvelle*, 1, 93-104.
- Hainaut, Louis d'. (1971). *L'enseignement de concepts scientifiques et techniques à l'aide de cours programmés*. Thèse de doctorat inédite. Université Libre de Bruxelles, Bruxelles.
- Heider, F. (1927). Ding und medium. *Symposium I*, 109-158.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : P.U.F.
- Leiner, Cerf, Clark, Kahn, Kleinrock, Lynch, Postel, Roberts, Wolf. (2000). *A brief History of the Internet*. URL : <http://www.isoc.org/internet/history/brief.shtml>
- Lemosse, M. (1989). Le « professionnalisme » des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, 55-66.
- Maisonneuve, J. (1973). *Introduction à la psychosociologie*. Paris : P.U.F.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations, In R.M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations*. (pp. 3-69). Paris-Cambridge, M.S.H. : Cambridge University Press.
- Moscovici, S., & Doise, W. (1992). *Dissensions et consensus : une théorie générale des décisions collectives*. Paris : P.U.F.

- Mucchielli, R. (1979). *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Paris : Librairies techniques et Éditions E.S.F.
- Mugny, G. & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cousset : DelVal.
- Pélissier, J. (1951). *Grandeurs et servitudes de l'enseignement libre*. Paris : Maison de la Bonne Presse.
- Piaget, J. (1993). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux & Nestlé (Première édition publiée en 1935).
- Perrenoud, P. (1982). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Éducation et recherche*, 4 (2), 199-212.
- Rosenberg, M.-J. & Hovland, C.-I. (1960). Cognitive, affective, and behaviorial components of attitudes. In C.-I. Hovland & M.-J. Rosenberg (Eds.), *Attitude organization and change*. New Haven CT : Yale University Press.
- Rouquette, M.-L. (1996). Représentations et idéologie, In J.-L. Beauvois & J.-C. Deschamps (Eds.), *Des attitudes aux attributions, sur la construction de la réalité sociale*. (pp. 163-173). Grenoble : P.U.G.
- Roussiau, N. & Bonardi, C. (2001b). Engagement dans un acte problématique et dynamique représentationnelle, In P. Moliner (Ed.), *La dynamique des représentations sociales*. (pp. 89-122). Grenoble : P.U.G.
- Sainsaulieu, R. (1980). L'identité et les relations de travail, In P. Tap (Eds.), *Identités collectives et changements sociaux. Production et affirmation de l'identité*. (pp. 275-286). Toulouse : Privat.
- Salem, A. (1986). Segments répétés et analyse statistiques des données textuelles. *Histoire et mesure*, 1(2), 5-28.
- Schnapper, D. (1989). Rapport à l'emploi, protection sociale et statuts sociaux. *Revue française de Sociologie*, 30(1), 3-29.
- Soëttard, M. (1999). « Expérience », In J. Houssaye (Eds.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*. (pp. 248-257). Paris : Hachette Éducation.
- Staerklé, C. (1999). *Représentations sociales et jugements symboliques. Études expérimentales sur les conceptions profanes des rapports entre la société et l'État*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Genève, Genève.
- Tafari, E. (2001). Attitudes, engagement et dynamique des représentations sociales : études expérimentales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14(1), 7-30.
- Yerlès, P. (1991). Opérateur d'un « art de faire » didactique. In Jonnaert, P. *Les Didactiques. Similitudes et spécificités*. (pp. 108-116). Bruxelles : Plantijn.

C – Totalité des notices bibliographiques

Dans cette section, il y a l'intégralité des références bibliographiques que nous avons mobilisées dans le corps de ce tome, mais aussi celle utilisées pour rédiger l'annexe I du tome II. Nous incluons également celles issues des épigraphes et celles provenant des doubles citations. L'ensemble de ces notices a été rangé par ordre alphabétique.

- Abric, J.-C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 73-84). Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.

- Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et Société*, 4, 81-103.
- Abric, J.-C. (2003a). Introduction. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 7-9). Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1994).
- Abric, J.-C. (2003b). L'analyse structurale des représentations sociales. In S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 375-392). Paris : P.U.F.
- Abric, J.-C. (2003c). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 205-223). Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1989).
- Abric, J.-C. (2003d). La recherche du noyau central et de la zone muette dans les représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 59-80). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Abric, J.-C. (2003e). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-36). Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1994).
- Abric, J.-C. (2003f). Méthodologie de recueil des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 59-82). Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1994).
- Abric, J.-C. (2003g). Pratiques sociales, représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 217-238). Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1994).
- Abric, J.-C. (Ed.). (2003h). *Méthodologie de recueil des représentations sociales*. Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1994).
- Abric, J.-C. (Ed.). (2003i). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1994).
- Abric, J.-C., & Guimelli, C. (1998). Représentations sociales et effets de contexte. *Connexions*, 72, 23-37.
- Abric, J.-C., & Vergès, P. (1994). La représentation sociale de la banque. *Études et Recherches du GIFRESH*, 26.
- Aebischer, V., Oberlé, D. & Ellion, L. (2002). Sélection scolaire et stratégies identitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31(4), 581-599. URL : <http://osp.revues.org/index3450.html>
- Albarello, L. (2007). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck. (Première édition publiée en 1999).
- Allègre, C. (1997). Conférence de presse du 17 Novembre 1985, donnée par le ministre de l'Education C. Allègre, intitulée : « *Les Nouvelles Technologies dans l'Enseignement* ». URL : <http://www.epi.asso.fr/revue/88/b88p047.htm>
- Allport, F.-H. (1924). *Socialpsychology*. Boston : Houghton Mifflin.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation - Thème : De l'efficacité des pratiques enseignantes ?*, 10, 31-43.
- Altet, M. (2007). La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du "savoir-enseigner". In L. Talbot & M. Bru (Eds.), *Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 49-53). Rennes: P.U.R.
- Amade-Escot, C., Marcel, J.-F., Simoneaux, L., Venturini, P., Viallet, F., Bru, M., Mias, C., Veyrunes, P., Bedin, V., Fraysse, B. (2009, décembre). *Projet scientifique de l'UMR « Éducation, Formation, Travail et Savoirs » (EFTS)*.

- Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 13-35). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Archambault, J.-P. (2010). L'informatique discipline scolaire : un long cheminement. *EpiNet - La revue électronique de l'association Enseignement Public & Informatique*, 129. Retrieved from <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1011b.htm>
- Ardoino, J. (1980). *Éducation et relations. Introduction à une lecture plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier Villars.
- Asch, S.-E. (1946). Forming Impressions of Personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41(1), 258 - 290.
- Bachelard, G. (1987). *Le nouvel esprit scientifique*. Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1934).
- Bachelard, G. (2004). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie Philosophique Vrin (Première édition publiée en 1938).
- Baillat, G., & Espinoza, O. (2006). L'attachement des maîtres de l'école primaire à la polyvalence : le cœur a ses raisons... *Revue des sciences de l'éducation*, XXXII(2), 283-305. URL : <http://www.erudit.org/revue/rse/2006/v32/n2/014409ar.pdf>
- Baillauquès, S. (2001). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* (pp. 41-61). Bruxelles : De Boeck.
- Barbot, M.-J., Debon, C., & Glikman, V. (2006). Logiques pédagogiques et enjeux du numérique : quelques questions vives. *Éducation permanente - Thème : Pédagogie et numérique : contradictions ? convergences ?*, 169, 13-25.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : P.U.F.
- Baron, G.-L. (2006a). Avant-propos. In Baron, G.-L., & Bruillard (Eds.), *Technologies de communication et formation des enseignants. Vers de nouvelles modalités de professionnalisation ?* (pp. 7-13). Lyon : I.N.R.P.
- Baron, G.-L. (2006b). De l'informatique à « l'outil informatique » : considérations historiques et didactiques sur les progiciels. Le cas particulier des logiciels de traitement de tableaux. In : L.-O. Pochon, E. Bruillard, & A. Maréchal (Eds.), *Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles*. (pp. 39-54). Neuchâtel : IRDP.
- Baron, G.-L. (2007). Usages et usagers des TICE en milieu scolaire : quelles perspectives ? *Les dossiers de l'ingénierie éducative. Numéro hors-série « TICE : l'usage en travaux »* (pp. 159-166). Paris : Scérén CNDP.
- Baron, G.-L. (2008). Technologies de l'information et de la communication. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 649-653). Paris : P.U.F.
- Baron, G.-L., & Bruillard, E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris : P.U.F.
- Baron, G.-L., & Bruillard, E. (Eds.). (2006). *Technologies de communication et formation des enseignants. Vers de nouvelles modalités de professionnalisation ?* Lyon : I.N.R.P.
- Baron, G.-L., Caron, C., & Harrari, M. (Eds.). (2005). *Le multimédia dans la classe à l'école primaire*. Lyon : I.N.R.P.
- Baron, G.-L., & Lévy, J.-F. (1998). *Usages éducatifs des TIC : quelles nouvelles compétences pour les enseignants ? : Partenariats avec l'Université Stendhal de Grenoble et cinq équipes implantées dans les IUFM d'Aix-Marseille, de Dijon, de Reims et de Rennes*. Coordination de l'ensemble du projet et du travail de suivi par l'I.N.R.P. URL : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/32/34/HTML/accueil.htm>
- Bataille, M. (1996). Modalités d'implication des acteurs dans les processus innovateurs. In F. Cros, (Ed.). *L'innovation en Éducation et en Formation*. Bruxelles : De Boeck Université.

- Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication. Des représentations sociales aux représentations professionnelles. In C. Garnier & M.-L. Rouquette (Eds.), *Représentations sociales et éducation* (pp. 165-190). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bataille, M. (2002). Un noyau peut-il ne pas être central ? In C. Garnier & W. Doise (Eds.), *Les représentations sociales, balisage du domaine d'étude* (pp. 25-34). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bataille, M. (2007). Qu'est-ce que vieillir pour un chercheur ? In C. Montandon & J. Trinc (Eds.), *Vieillir dans le métier* (pp. 245-250). Paris : L'Harmattan.
- Bataille, M. (2010). À propos de la psychologie sociale en sciences de l'éducation. *Cahiers du CERFEE - Thème : Les sciences de l'éducation et de la formation. Enjeux et perspectives*, 27-28, 157-173.
- Bataille, M., Blin, J.-F., Mias, C., & Piasek, A. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'Année de la recherche en Sciences de l'Éducation*, 57-89.
- Bataille, M., & Mias, C. (2001). La représentation du « groupe idéal » dans un « groupe réel » de formation. In F. Morandi & J.-C. Sallabery (Eds.), *Théorisation des pratiques, postures et méthode, statut des modèles et des modélisations* (pp. 238-250). Paris : L'Harmattan.
- Bataille, M., & Mias, C. (2002, 26 Août-2 Septembre). *Représentation du groupe idéal : un « nouveau » noyau central ?* Paper presented at the 6th International Conference on Social Representations, Stirling. URL : http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol1_Sept03/Bataille_Mias.pdf
- Paru dans : Bataille, M. & Mias, C. (2003). Représentation du groupe idéal : un « nouveau » noyau central ? *Journal International sur les Représentations Sociales (JIRSO)*, 1 (1). Retrieved from : geirso.uqam.ca/jirso/Vol1_Sept03/Bataille_Mias.pdf
- Bataille, M., & Ratinaud, P. (2004, 1-4 Septembre). *Activations différentielles des éléments centraux des représentations sociales : le poids des contextes d'évocation*. Paper presented at the 5ème Congrès International de Psychologie Sociale de Langue Française, Lausanne.
- Beaufils, B. (2009). *Statistiques inférentielles appliquées à la psychologie*. Paris : Bréal. (Première édition publiée en 1996).
- Beauvois, J.-L., Dubois, N., & Doise, W. (1999). *La construction sociale de la personne*. Grenoble : PUG.
- Bélair, L. (2001). La formation à la complexité du métier d'enseignant. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* (pp. 63-75). Bruxelles : De Boeck.
- Bélisle, C., & Rosado, E. (2007). Usages des TICE en éducation : leurre ou lever ? *Les dossiers de l'ingénierie éducative. Numéro hors-série "TICE : l'usage en travaux"* (pp. 37-46). Paris : Scérén CNDP.
- Benzecri. (1973). *L'analyse de données. Tome I : La taxinomie - Tome II : L'analyse des correspondances*. Paris : Dunod.
- Benzecri. (1981). *L'analyse de données. Tome III : Linguistique et lexicologie*. Paris : Dunod.
- Benzecri. (1982). *Histoire et préhistoire de l'analyse des données*. Paris : Dunod.
- Berge, C. (1970). *Graphes et hypergraphes*. Paris : Dunod.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. (P. Taminiaux, trad.). Paris : Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1966 sous le titre *The Social Construction of Reality. A treatise in the Sociology of Knowledge*).
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie : perspective ethnosociologique* (Vol. 122). Paris : Nathan (Université).
- Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin. (Première édition publiée en 1998).
- Bertrand, C. (2005). Le B2i : une prescription ambiguë. In G.-L. Baron, C. Caron & M. Harrari (Eds.), *Le multimédia dans la classe à l'école primaire* (pp. 157-166). Lyon : I.N.R.P.

- Bertrand, C. (2006). Le C2i2e : de l'affichage des compétences à leur acquisition. *Les dossiers de l'ingénierie éducative - Thème : B2i, C2I, 55*, 16-19. URL : <http://www.cndp.fr/archivage/valid/84113/84113-13211-16752.pdf>
- Béziat, J. (2001). *Technologies informatiques à l'école primaire. De la modernité réformatrice à l'intégration pédagogique innovante. Contribution à l'étude des modes d'inflexion, de soutien, d'accompagnement de l'innovation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université Paris 5 - René Descartes, Paris.
- Béziat, J. (2004). Le B2i : un « outil » transparent pour un contenu transparent ? In B. André, G.-L. Baron & E. Bruillard (Eds.), *Traitement de texte et production de documents : questions didactiques* (pp. 175-184). Saint-Fons : I.N.R.P.
- Béziat, J. (2008). Les TIC et l'école primaire. Le cas français : 1976-2002. Projet ADJECTIF, AUF-RES@TICE. URL : www.adjectif.net/spip/IMG/pdf_TIC_et_primaire.pdf
- Bigot, R., & Crouette, P. (2008). *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française : 2008*. Enquête « Conditions de vie et aspirations des Français » réalisé par le Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie à la demande du Conseil Général des Technologies de l'Information (Ministère de l'Economie, des Finances et de l'Emploi) et de l'Autorité de Régulation des Communications Electroniques et des Postes. Paris : C.R.E.D.O.C. URL : http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/etude-credoc-2008-101208.pdf
- Bigot, R., & Crouette, P. (2010). *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française : 2010*. Enquête « Conditions de vie et aspirations des Français » réalisé par le Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie à la demande du Conseil Général des Technologies de l'Information (Ministère de l'Economie, des Finances et de l'Emploi) et de l'Autorité de Régulation des Communications Electroniques et des Postes. Paris : C.R.E.D.O.C. URL : http://www.arcep.fr/uploads/tx_gspublication/rapport-credoc-2010-101210.pdf
- Blanc, J. (2007). *Construction et mobilisation de savoirs professionnels. Le cas des pratiques enseignantes d'évaluation à l'école primaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.
- Blandin, B. (2002). Les mondes sociaux de la formation. *Éducation permanente - Thème : Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, 152, 199-211.
- Bourdieu, P., & Sayad, A. (1964). *Le Déracinement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1977). La production de la croyance. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 13, 3-43. URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1977_num_13_1_3493
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1996). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-91. URL : http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF094_8.pdf
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Bourgeois, E. (2006). Les théories de l'apprentissage : un peu d'histoire... In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 21-38). Paris : P.U.F.
- Bouriche, B. (2003). L'analyse de similitude. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 221-252). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Bouyssières, P. (1992). *La représentation sociale du métier : lieu d'expression stratégique dans la construction socio-cognitive du projet professionnel : un exemple, les étudiants et la*

- représentation sociale des métiers de l'enseignement*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.
- Breton, P. (1997). *L'utopie de la communication. Le mythe du « village planétaire »*. Paris : La Découverte.
- Breton, P. (2000). *Le culte de l'Internet : une menace pour le lien social ?* Paris : La Découverte.
- Breton, P., & Proulx, S. (2005). *L'explosion de la communication : introduction aux théories et aux pratiques de la communication*. Paris : La Découverte.
- Briquet-Duhazé, S. (2008). La professionnalisation de professeurs des écoles novices : étude du processus de transition formation-titularisation. In Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* (pp. 127-139). Paris : L'Harmattan.
- Brisard, E., & Malet, R. (2004). Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels. Le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France. *Recherche et Formation*, 45, 131-149. URL : <http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR045-10.pdf>
- Bru, M. (1997). *Connaître l'acte d'enseigner*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, faculté d'éducation (Document du CRIE, n°2).
- Bru, M. (2006). *Les méthodes en pédagogie*. Paris : P.U.F.
- Bru, M., & Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation - Thème : Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*, 5, 9-33.
- Bruillard, E. (1997). *Les machines à enseigner*. Paris : Hermès.
- Bruillard, E., & Baron, G.-L. (2006). Usages en milieu scolaire : caractérisation, observation et évaluation. In M. Grandbastien & J.-M. Labat (Eds.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (pp. 269-284). Paris: Traité IC2. Voir : http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/chap12_EIAH_GLB_EB.pdf
- Bruner, J. (1997). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Buhot, E. (2008). Équipe d'école et insertion professionnelle des nouveaux enseignants. In Wittorski, R., & Briquet-Duhazé, S. (2008). *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?* (pp. 143-155). Paris : L'Harmattan.
- Carré, P. (2008). Éditorial. *Savoirs - Thème : La professionnalisation*, 17, 7-8.
- Carugati, F., & Tomasetto, C. (2002). Le corps enseignant face aux technologies de l'information et de la communication : un défi incontournable. *Revue des sciences de l'éducation - Thème : Intégration pédagogique des TIC : recherches et formation*, 28(2), 305-324. URL : <http://www.erudit.org/revue/rse/2002/v28/n2/007356ar.pdf>
- Castells, M. (2001). *La galaxie Internet*. Paris : Fayard.
- Cerclé, A., & Somat, A. (2005). *Psychologie sociale : cours et exercices*. Paris : Dunod. (Première édition publiée en 1999).
- Cerf Vinton, G., & Kahn Robert, B. (1974). A Protocol for Packet Network Intercommunication. *IEEE Transactions on Communications*, 22(5), 637-648.
- Cerisier, J.-F. (2006). La nature du B2i lui permet-elle d'atteindre ses objectifs ? *Les dossiers de l'ingénierie éducative - Thème : B2i, C2I*, 55, 8-11. URL : <http://www.cndp.fr/archivage/valid/84110/84110-13214-16755.pdf>
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs - Thème : La professionnalisation*, 17, 51-61.
- Charlier, B., & Peraya, D. (2007). *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Charron, R. (1990). Apprendre à apprendre. *Vie pédagogique*, 68, 4-7.

- Christin, O. (2004). Introduction - Comment se représente-t-on le monde social ? *Actes de la recherche en sciences sociales - Thème : Représentations du monde social*, 154, 3-9. URL : http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ARSS_154_0003
- Cifali, M. (2001). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* (pp. 119-135). Bruxelles : De Boeck.
- Clanet, J., & Alava, S. (2001). Éléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : Regards croisés sur la fonction de tuteur. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), 545-570. URL : <http://www.erudit.org/revue/RSE/2000/v26/n3/000290ar.pdf>
- Clémence, A. (2003). L'analyse des principes organisateurs des représentations sociales. In S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 393-410). Paris : P.U.F.
- Clémence, A., Doise, W., & Lorenzi-Cioldi, F. (1994). Prise de position et principes organisateurs des représentations sociales. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 119-152). Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : P.U.F.
- Collard-Bovy, O., & Galand, B. (2003). *Socialisation et attribution causale : le rôle des études universitaires*. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 565-587. URL : <http://www.erudit.org/revue/rse/2003/v29/n3/011404ar.pdf>
- Combes, J. (1997). *Histoire de l'école primaire élémentaire en France*. Paris : P.U.F.
- Corniou, J.-P. (2008). *La société numérique : regards et réflexions*. Paris : Hermès science publications.
- Couderc, C. (2005). Futurs profs et TIC. *Médialog, revue des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement*, 56, 40-44.
- Crinon, J. (2002). Apprendre à écrire. In D. Legros & J. Crinon (Eds.), *Psychologie des apprentissages et multimédia* (pp. 107-127). Paris : Armand Colin.
- Crinon, J. (2008). École élémentaire. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 175-178). Paris : P.U.F.
- Crinon, J., Mangenot, F., & Georget, P. (2002). La communication écrite, collaboration et apprentissages. In D. Legros & J. Crinon (Eds.), *Psychologie des apprentissages et multimédia* (pp. 63-83). Paris : Armand Colin.
- Dany, L. (2010). *Distance to the object : a way to analyze relationships between groups and objects*. Paper presented at the 10th International Conference on Social Representations, Gammarth, Tunisie, 5-8 juillet 2010.
- Dany, L. (2005, Juin). *Représentations sociales et distance à l'objet : l'exemple de la représentation de la drogue*. Paper presented at the 7th Colloque Jeunes Chercheurs en Psychologie Sociale, Aix-en-Provence, 28-30 juin 2005.
- Dany, L. & Abric, J.-C. (2007). Distance à l'objet et représentations du cannabis. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 20(3), 77-104.
- Dany, L., & Apostolidis, T. (2007). Approche structurale de la représentation sociale de la drogue : interrogations autour de la technique de mise en cause. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 73, 11-26.
- Darnet, P.-M. (2005). *Représentations sociales et astronomie*. Mémoire de D.E.A. Éducation, Formation, Insertion, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.
- De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire* (Vol. 18). Paris : Nathan (Université).
- Deconchy, J. P. (2003). Croyances et idéologies. Systèmes de représentations, traitement de l'information sociale, mécanismes cognitifs. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 335-362). Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1984).
- Degenne, A., & Vergès, P. (1973). Introduction à l'analyse de similitude. *Revue Française de Sociologie*, 14, 471-512.

- Delas, J.-P., & Milly, B. (1997). *Histoire des pensées sociologiques*. Paris : Sirey.
- Demailly, L., & Dembinsky, O. (2000). La réorganisation à l'École et à l'Hôpital. *Éducation et sociétés*, 6, 43-64.
- Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : De Boeck université.
- Desaulniers, M.-P., Fortin, P., Jean, M., France Jutras, F., Larouche, J.-M., Legault, G. A., Parent, P.-P., Patenaude, J., & Xhignesse, M. (2003). Le professionnalisme. Vers un renouvellement de l'identité professionnelle. In G. A. Legault (Ed.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (pp. 183-226). Québec : P.U.Q.
- Desbiens, J.-F., Cardin, J.-F., & Martin, D. (Eds.). (2004). *Intégrer les TIC dans l'activité enseignante : quelle formation, quels savoirs, quelle pédagogie ?* Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Devauchelle, B. (2004). *Le Brevet Informatique et Internet (B2i) : d'un geste institutionnel aux réalités pédagogiques*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université Paris 8 - Vincennes Saint-Denis, Paris.
- Devauchelle, B. (2006). Comprendre cinq années de mise en place du B2i : des mots et des maux. *Les dossiers de l'ingénierie éducative - Thème : B2i, C2I*, 55, 2-7.
- Dimet, B. (2001). *Contribution à l'étude de l'informatique comme objet de formation à l'école obligatoire : vers sa généralisation à l'école élémentaire et au collège ?* Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Paris V-René Descartes, Paris.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie - Thème : Nouvelles voies en psychologie sociale*, 45(405), 189-195.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (Eds.). (1992). *Représentations sociales et analyse de données*. Grenoble : P.U.G.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie - Thème : Organisations, firmes et réseaux*, 33(4), 505-529. URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfsoc_0035-2969_1992_num_33_4_5622
- Dubar, C. (2002). *La sociologie. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Dumont, J.-F. (2009). *Les émotions, vecteurs de l'actualisation de l'implication et des représentations professionnelles. L'exemple des moniteurs éducateurs en formation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation publiée, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.
- Durkheim, E. (1997). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1895).
- Durkheim, E. (2008). *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie*. Paris : C.N.R.S. (Première édition publiée en 1912).
- Eco, U. (1990). *Le pendule de Foucault*. (J.-N. Schifano, trad.). Paris : Grasset & Fasquelle (Ouvrage original publié en 1988 sous le titre *Il pendolo di Foucault*).
- Fabius, L. (1985). Conférence de presse du 25 Janvier 1985, donnée par le Premier ministre L. Fabius, intitulée : *Le plan « Informatique Pour Tous »*. URL : <http://www.epi.asso.fr/revue/37/b37p023.htm>
- Fabre, A., & Moktefi, A. (2005). Récits du nouveau monde ou le continent informatique. In S. Hauger (Ed.), *Nature, société, technologie : le décryptage du réel par les nouveaux chercheurs*. Paris : Vuibert.
- Faingold. (2001). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants*

- professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* (pp. 137-152). Bruxelles : De Boeck.
- Faucheux, C. (1983). Introduction. In K. Lewin (Ed.), *Psychologie dynamique : les relations humaines* (pp. 1-20). Introduction, morceaux choisis et présentés par C. Faucheux. (M. et C. Faucheux, trad. ; révision générale par J.-M. Lemaire. Paris : P.U.F. (Ouvrage original publié en 1935 sous le titre *A Dynamic Theory of Personality* ; première édition française publiée en 1959).
- Fernandez, M., & Poletti, F. (2007). Wikipédia, le rêve de Diderot ? *Philosophe magazine*, 9, 27-31. URL : <http://www.philomag.com/article,enquete,wikipedia-le-reve-de-diderot,324.php>
- Flament, C. (1962). L'analyse de similitude. *Cahiers du Centre de Recherche Opérationnelle*, 4, 63-97.
- Flament, C. (1981). L'analyse de similitude : une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 4, 357-396.
- Flament, C. (1986). L'analyse de similitude : une technique pour les recherches sur les représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 139-156). Lausanne : Delachaux & Nestlé.
- Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. In J.-L. Beauvois & R.-V. Joule (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales. Tome I : Théories implicites et conflits cognitifs* (pp. 143-150). Cousset : DelVal.
- Flament, C. (1994). Aspects périphériques des représentations sociales. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 85-118). Neuchâtel, Paris : Delachaux et Nestlé.
- Flament, C. (2001). Pratiques sociales et dynamique des représentations. In P. Moliner (Ed.), *La dynamique des représentations sociales* (pp. 43-58). Grenoble : P.U.G.
- Flament, C. (2003a). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 224-239). Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1989).
- Flament, C. (2003b). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37-58). Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1994).
- Flament, C., Guimelli, C., & Abric, J.-C. (2006). Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 69, 15-31.
- Flament, C., & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires : comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Fraissé, C. (1999). *La représentation sociale de la médecine naturelle. Etude des liens entre structure de représentation et pratiques sociales*. Thèse de doctorat en Psychologie sociale non publiée, Université d'Aix-Marseille 1 - Université de Provence, Aix-en-Provence.
- Fraysse, B. (1996). *Évolution des représentations socioprofessionnelles des élèves ingénieurs : étude diachronique comparative sur trois départements de l'INSA de Toulouse*. Thèse en Sciences de l'Éducation, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.
- Freud, S. (1908). On the sexual theories of children. *Standart Edition*, 9, 209-226.
- Freud, S. (1924). Some points in a comparative study of organic and hysterical paralysis. *Collected Papers*, I, 42-59.
- Freud, S. (1925). Préface. In A. Aichhorn (Ed.), *Jeunesse à l'abandon* (pp. 9-10). Toulouse : Privat.
- Freud, S. (1939). Analyse terminée et analyse interminable. *Revue française de psychanalyse*, 11(1).
- Gaffié, B. (2005). Confrontation des représentations sociales et construction de la réalité. *Journal International sur les Représentations Sociales (JIRSO)*, 2(1), 6-19.
- Gelin, D., Rayou, P., & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant : parcours et formation*. Paris : Armand Colin.

- Gigling, M., & Rateau, P. (1999). Les six épreuves des Gopa. Une étude expérimentale du processus d'ancrage. In C. Garnier & M.-L. Rouquette (Eds.), *La genèse des représentations sociales* (pp. 63-85). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz. (Première édition publiée en 1964).
- Grize, J.-B., Vergès, P., & Silem, A. (1987). *Salariés face aux nouvelles technologies. Vers une approche sociologique des représentations sociales*. Paris : Éditions du C.N.R.S.
- Guimelli, C. (1989). Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale : la représentation de la chasse et de la nature. In J.-L. Beauvois, R.-V. Joule & J. M. Monteil (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales. Tome II : Représentations et processus socio-cognitifs*. Fribourg : DelVal.
- Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale*. Paris : P.U.F.
- Guimelli, C. (2003). La fonction d'infirmière. Pratiques et représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 83-107). Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1994).
- Haas, V. (Ed.). (2006a). *Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : P.E.R.
- Haas, V. (2006b). Introduction générale. In V. Haas (2006a). *Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations*. (pp. 11-16). Rennes : P.E.R.
- Harrari, M. (2005). TICE : pratiques des aides-éducateurs, pratiques des enseignants. In G.-L. Baron, C. Caron & M. Harrari (Eds.), *Le multimédia dans la classe à l'école primaire* (pp. 19-40). Lyon: I.N.R.P.
- Henno, J. (2001). *Internet*. Paris : Le Cavalier Bleu.
- Hotlon, G. (1981). *L'imagination scientifique - chapitre 1 : Les thèmes dans la pensée scientifique*. (J.-F. Roberts, trad.). Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1973 sous le titre *Thematic origins of scientific thought : Kepler to Einstein*).
- Houssaye, J. (2005). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : E.S.F. (Première édition publiée en 1993).
- Hoyles, C., & Noss, R. (1993). Deconstructing Microworlds. In D.-L. Ferguson (Ed.), *Advanced Educational Technologies for Mathematics and Science* (Vol. 107, pp. 414-438). New-York : Springer-Verlag GmbH.
- Image. (n.d.). *Alceste version 4.0. pour Windows : Analyse de Données Textuelles*. Toulouse : Image (Informatique, mathématiques, gestion). Licence CNRS / UTM, Auteur Max Reinert.
- Image. (2005). *Manuel d'utilisation d'Alceste version 4.7. pour Windows*. Toulouse : Image (Informatique, mathématiques, gestion). Licence CNRS / UTM, Auteur Max Reinert.
- Image. (2006). *Alceste : une méthodologie robuste et pertinente, un logiciel de statistique textuelle ergonomique et convivial*. Toulouse : Image. URL : <http://www.image-zafar.com/FicheTechnique2006.pdf>
- Isambert Jamati, V. (1985). Les primaires, ces « incapables prétentieux ». *Revue Française de Pédagogie*, 73, 57-65. URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1985_num_73_1_1526
- Jaboin, Y. (2003). *Le prof dans tous ses états : féminin ou masculin, public ou privé*. Paris : Éditions Fabert.
- Jarousse, J.-P., & Leroy-Audouin, C. (2001). Les aides-éducateurs à l'école primaire : entre polyvalence et spécialisation, quelle efficacité pédagogique ? *Revue Française de Pédagogie*, 134, 97-109.
- Jaurès, J. (1964). *L'Esprit du socialisme : six études et discours*. Paris : Denoël/Gonthier.
- Jodelet, D. (2003a). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 363-384). Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1984).

- Jodelet, D. (2003b). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 31-61). Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1989).
- Jodelet, D. (2006). Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales. In V. Haas (2006a). *Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations*. (pp. 235-255). Rennes : P.E.R.
- Jorro, A. (2006, 28 Février). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Paper presented at the Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Paris. URL : <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/59/00/PDF/CNAM-06.pdf>
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, 3, 13-25. URL : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/42/98/05/PDF/ETHOS-JORRO.pdf>
- Jorro, A. (sous presse-a). Ethos professionnel et transactions de reconnaissance. In A. Jorro (Ed.), *La professionnalisation émergente*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (Ed.). (sous presse-b). *La professionnalité émergente*. Bruxelles : De Boeck.
- Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (2002). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble : P.U.G.
- Jovchelovitch, S. (2006). Repenser la diversité de la connaissance : polyphasie cognitive, croyances et représentations. In V. Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations* (pp. 213-224). Rennes : P.E.R.
- Kalampalikis, N. (2002). Des noms et des représentations. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 53(1), 21-30. URL : http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/11/62/52/PDF/2002_CIPS_Noms_RS.pdf
- Kalampalikis, N. (2006). Affronter la complexité : représentations et croyances. In V. Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien : transmissions, appropriations, représentations* (pp. 225-233). Rennes : P.E.R.
- Kant, E. (1997). *Critique de la raison pure*. Collection « Bibliothèque philosophique ». Paris : Aubier (Ouvrage original publié en 1788 sous le titre *Kritik der praktischen Vernunft*).
- Karsenti, T. (2004). Impact des TIC sur l'attitude, la motivation et le changement dans les pratiques pédagogiques des futurs enseignants. In M. Tardif & C. Lessard (Eds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 187-205). Laval : De Boeck.
- Keller, C., Massou, L. & Morelli, P. (2008). Des usages des TIC chez les professionnels de l'éducation et du conseil dans le social. *Questions de communication*, 18, 89-111.
- La Borderie, R. (1998). *Lexique de l'Education* (Vol. 186). Paris : Nathan (Université).
- Lac, M. (2003). *Un groupe en formation, contribution à l'analyse des transformations de l'implication et des représentations. L'exemple du D.E.U.S.T. « médiation sociale, éducative et documentaire : les métiers de l'animation »*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.
- Lac, M., & Mias, C. (Eds.). (2007). *Les Dossiers des Sciences de l'Education - Thème : Travail social et formation : voies pour la professionnalisation* (Vol. 17). Toulouse : P.U.M.
- Lac, M., & Ratinaud, P. (2005). La professionnalisation : approche d'un processus représentationnel. *Journal International sur les Représentations Sociales (JIRSO)*, 2(1), 68-77. Retrieved from http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol2_Aout05/68Lac.pdf
- Lac, M., Mias, C., Labbé, S. & Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. In Wittorski, R. (Ed.). (2010a). *Les Dossiers des Sciences de l'Education - Thème : Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets*, 24, 133-145.
- Lameul, G. (2008). Les effets des usages des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs - Thème : La professionnalisation*, 17, 73-94.

- Lanfrey, A. (1996). La formation dans l'enseignement catholique : des écoles normales aux CFP (1902-1980). *Infolec*, 19, 9-24.
- Lang, J. (2002). Préface. In Ministère de l'Éducation nationale (Ed.), *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes* (pp. 7-14). Paris : XO Éditions.
- Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche et Formation*, 23, 9-27. URL : http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/INRP_RR023_2.pdf
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : P.U.F.
- Lang, V. (2004). La profession enseignante en France : permanence et éclatement. In M. Tardif & C. Lessard (Eds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 157-171). Laval : De Boeck.
- Lebrun, M. (1999). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck université.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck université. (Première édition publiée en 2002).
- Lecigne, A. (2009). *Approches sociocognitives des conduites sociales et professionnelles. Étude de la pensée sociale : significations et évolutions en contextes scolaire, médical et médico-social*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Bordeaux II, Bordeaux.
- Leclerc, C. (2007). Modèles de la profession et formateur d'enseignant : une rencontre incertaine. In R. Wittorski (Ed.), *Formation, travail et professionnalisation* (pp. 151-171). Paris : L'Harmattan.
- Lefebvre, D. (1994). *Pratiques de l'informatique : la souris, la tortue, l'école*. Paris : Nathan pédagogie.
- Legault, G. A. (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Québec : P.U.Q.
- Legros, D., Maître De Pembroke, E., & Talbi, A. (2002). Théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias. In D. Legros & J. Crinon (Eds.), *Psychologie des apprentissages et multimédia* (pp. 23-39). Paris : Armand Colin.
- Legros, V. (2005). Représentations des TICE chez les enseignants : impact de la prise de fonction. In G.-L. Baron, C. Caron & M. Harrari (Eds.), *Le multimédia dans la classe à l'école primaire* (pp. 41-63). Lyon : I.N.R.P.
- Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert. Regard critique sur une notion dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et formation - Thème : La construction de l'expert*, 47, 9-23.
- Lévi-Strauss. (1983). *L'identité : séminaire interdisciplinaire*. Paris : P.U.F.
- Lewin, K. (1983). *Psychologie dynamique : les relations humaines*. (M. et C. Faucheux, trad. ; révision générale par J.-M. Lemaire. Paris : P.U.F. (Ouvrage original publié en 1935 sous le titre *A Dynamic Theory of Personality* ; première édition française publiée en 1959).
- Loisy, C. (2007, 29 Août - 1 Septembre). *Environnements numériques en classe et compétences des enseignants*. Paper presented at the Congrès international de l'AECSE, Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF). Symposium - Pratiques professionnelles et environnements numériques dans l'enseignement : questions méthodologiques et premiers résultats, Strasbourg. URL : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Catherine_LOISY_376.pdf
- Lombard, D. (2008). *Le village numérique mondial : la deuxième vie des réseaux*. Paris : Odile Jacob.
- Lorenzi-Cioldi, F. (2003). Le questionnaire. In S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 187-220). Paris : P.U.F.

- Marcel, J.-F. (2004a). Introduction - Des pratiques d'enseignement dans les classes aux pratiques enseignantes dans l'établissement. In J.-F. Marcel (Ed.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 11-16). Paris : L'Harmattan.
- Marcel, J.-F. (2004b). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : L'Harmattan.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D., & Tardif, M. (2007a). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., & Périsset Bagnoud, D. (2007b). Introduction - Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches. In J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (Eds.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 7-20). Bruxelles : De Boeck.
- Marchand, P. (1998). *L'Analyse du Discours Assisté par Ordinateur*. Paris : Armand Colin.
- Marie, H. (2002). *Du social au professionnel : une dynamique représentationnelle paradoxale. Un cas illustratif, les conservateurs en bibliothèques universitaires et Internet*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.
- Marková, I. (2005). Le dialogisme en psychologie sociale. *Hermès - Thème : Psychologie sociale et communication*, 41, 25-31. URL : http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/2042/8948/1/HERMES_2005_41_25.pdf
- Maroy, C. (2004). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête en Belgique. In M. Tardif & C. Lessard (Eds.), *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux* (pp. 67-93). Laval: De Boeck.
- Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 42, 2-35. URL : <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/042cahier.pdf>
- Maroy, C., & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 18, 3-29. URL : <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/018cahier.pdf>
- Marquet, P. (2003). *L'impact des TIC dans l'enseignement et la formation : mesures, modèles et méthodes. Contribution à l'évolution du paradigme comparatiste des usages de l'informatique en pédagogie*. Rapport d'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Louis Pasteur, Strasbourg.
- Marquet, P. (2004). *Informatique et enseignement : progrès ou évolution ?* Sprimont : Mardaga.
- Martineau, S., & Presseau, A. (2007, 28-31 Août). *Construire et consolider des savoirs et des compétences en début de carrière*. Paper presented at the Congrès international de l'AECSE, Actualité de la Recherche en Education et Formation (AREF), Strasbourg. URL : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Stephane_MARTINEAU_056.pdf
- Mathey-Pierre, C., & Bourdoncle, R. (1995). Autour du mot « professionnalité ». *Recherche et Formation - Thème : Recherches sur les institutions et pratiques de formation*, 19, 137-148.
- Maubant, P. (2007). L'analyse de pratiques enseignantes : les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et Profession, bulletin du CRIFPE - Thème : Des pratiques d'enseignement en évolution*, 13(2), 17-21. Voir: <http://crifpe.ca/download/verify/123>
- Meleisea, E. (2008). ICT in Teacher Education: Case Studies from the Asia-Pacific Region. Bangkok : UNESCO Office Bangkok. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001567/156757e.pdf>
- Meunier. (2008). *De la démocratisation de la société à celle des formes de connaissance : vers une ouverture de la forme scolaire aux savoirs socioculturels ?* Paris : L'Harmattan.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris: L'Harmattan.
- Moliner, P. (1988). *La représentation sociale comme grille de lecture : étude expérimentale de sa structure et aperçu sur ses processus de transformation*. Thèse de doctorat en Psychologie sociale publiée, Université d'Aix-Marseille 1 - Université de Provence, Aix-en-Provence.

- Moliner, P. (1988, septembre-octobre). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, *XLI*(387), 759-762.
- Moliner, P. (1993a). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *20*, 4-14.
- Moliner, P. (1993b). L'induction par scénario ambigu : une méthode pour l'étude des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, *6*(2), 7-21.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble : P.U.G.
- Moliner, P., & Martos, A. (2005). Une redéfinition des fonctions du noyau des représentations sociales. *Journal International sur les Représentations Sociales (JIRSO)*, *2*(1), 89-96. URL : http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol2_Aout05/89Moliner.pdf
- Moliner, P., Rateau, P., & Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Rennes : P.U.R.
- Moliner, P., & Tafani, E. (1997). Attitudes and social representations : a theoretical and experimental approach. *European Journal of Social Psychology*, *27*, 687-702.
- Montandon, C., & Trinc, J. (Eds.). (2007). *Vieillir dans le métier*. Paris : L'Harmattan.
- Monteil, J.-M., Bavent, L., & Lacassagne, M.-F. (1986). Attribution et mobilisation d'une appartenance idéologique : un effet polydoxique. *Psychologie française*, *31*(2), 115-121.
- Morandi, F., & La Borderie, R. (2006). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Nathan.
- Morin, E. (1997). *Amour, poésie, sagesse*. Collection « Points ». N° P587. Paris : Éditions du Seuil.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1961).
- Moscovici, S. (1984). Préface. In C. Herzlich (Ed.), *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale* (pp. 7-12). Paris : Mouton.
- Moscovici, S. (2003a). Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 79-103). Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1989).
- Moscovici, S. (2003b). Introduction - Le domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 5-22). Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1984).
- Moscovici, S. (2003c). Avant-propos. In S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 5-9). Paris : P.U.F.
- Moscovici, S., & Hewstone, M. (2003). De la science au sens commun. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 545-572). Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1984).
- Moscovici, S., & Phinogène, G. (2003). Enquêtes et sondages. In S. Moscovici & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp. 39-58). Paris : P.U.F.
- Moscovici, S., & Vignaux, G. (1994). Le concept de thémata. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 25-72). Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Mounier, P. (2001). *Pierre Bourdieu : une introduction*. Paris : Pocket / La Découverte.
- Mounier-Kuhn, P.-E. (2010). *L'informatique en France de la seconde guerre mondiale au Plan Calcul : l'émergence d'une science*. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne.
- Mulin, T. (2008). *La professionnalisation des formateurs en insertion : contribution à l'analyse des différenciations professionnelles*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.
- Muller, P.-E. (1999). Quand « la bataille de l'intelligence commence à l'école »... *Mots*, *61*, 85-104. URL : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1999_num_61_1_2569
- Murillo, A. (2009). *Quels choix des enseignants quant au niveau de difficulté des tâches prescrites à leur classe ? En lecture, au Cours Préparatoire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.

- Myers, D. G., & Lamarche, L. (1992). *Psychologie sociale*. Montréal : McGraw-Hill.
- Netto, S. (2004). *Des souris et des maîtres : discours d'enseignants de l'école élémentaire sur leurs rapports aux TICE*. Mémoire de Maîtrise de sciences de l'éducation, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.
- Netto, S. (2005). *Des souris et des maîtres : discours de professionnels de l'enseignement sur la micro-informatique à l'école élémentaire*. Mémoire de D.E.A. Education, Formation, Insertion, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.
- Netto, S. (2010a, 05-08 juillet). *Organisation des représentations sociales et professionnelles de l'informatique pour des enseignants français en école élémentaire*. Paper presented at the Xth Conférence Internationale sur les Représentations Sociales, Tunis (Gammarth). URL : <http://repere.no-ip.org/Members/snetto/Presentation pour Tunis - Netto.pdf/view>
- NETTO, S. (2011). Qu'est-ce qu'un enseignant en école élémentaire ? La représentation du métier d'enseignant pour de futurs professeurs des écoles et des enseignants en école élémentaire. In MOLDOVEANU, M. (Ed.). *Les compétences des acteurs de l'éducation : perspectives internationales*. Montréal : Éditions Peisaj.
- Netto, S., & Bertocco, F. (2000). *La place du micro-ordinateur dans la vie des individus*. Mémoire de D.E.U.G. de S.H.S. - mention sociologie, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.
- Norman, G. R., & Streiner, D. L. (2008). *Biostatistics : The Bare Essentials (with SPSS)*. Hamilton : BC Decker. (Première édition publiée en 1998).
- Normand, S., & Bruillard, E. (2001). Que révèlent les discours de futurs enseignants sur leur compréhension du fonctionnement des applications informatiques. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 8(3-4), 435-445. URL : http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/steSNormand_EB.pdf
- Noyelle, Y. (1989). La Saga du LSE et de sa famille (LSD/LSG/LST). *EpiNet - La revue électronique de l'association Enseignement Public & Informatique*, 54. Retrieved from <http://www.epi.asso.fr/revue/54/b54p216.htm>
- Osty, F. (2003). *Le désir de métier : engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes : P.E.R.
- Palmonari, A., & Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 12-33). Neuchâtel : Delachaux & Nestlé.
- Palmonari, A., & Zani, B. (2003). Les représentations sociales dans le champ des professions psychologiques. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 319-339). Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1989).
- Papert, S. (1981). *Jaillissement de l'esprit : ordinateurs et apprentissages*. (R.-M. Vassallo-Villaneau, trad., supervisé par J. Perriault). Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1966 sous le titre *Children, Computers, and Powerful Ideas*).
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Revue Recherche et Formation*, 16, 7-38.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., & Wagner, M.-C. (2001). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* (pp. 153-179). Bruxelles : De Boeck.
- Paul, M. (2005). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Pelgrum, W. J., & Law, N. (2004). *Les TIC et l'éducation dans le monde : tendances, enjeux et perspectives* (édition originale : 2003 - ICT in education around the world ed.). Paris : UNESCO - Institut International de Planification de l'Éducation.
- Pelpel, P. (2002). *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod. (Première édition publiée en 1993).

- Périsset Bagnoud, D. (2007). Les référentiels de compétences, profils attendus de la professionnalité enseignante. Acteurs et points de vue en Suisse romande. In L. Talbot & M. Bru (Eds.), *Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 87-104). Rennes : P.U.R.
- Perrenoud, P. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage*. Paris : E.S.F.
- Perrenoud, P. (1999b). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude - Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : E.S.F.
- Perret, F. (2007). Éditorial. In Ministère de l'Éducation Nationale (Ed.), *Éduquer aux médias, ça s'apprend !* (p.3). Paris : CNDP - CLEMI.
- Peyronie, H. (1998). *Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école : formation, socialisation et « manière d'être au métier »*. Paris : P.U.F.
- Philippot, T. (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : Alcan.
- Piaget, J. (2003). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : P.U.F. (Première édition publiée en 1926).
- Piaget, J. (1973). *Biologie et connaissance : essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris : Gallimard. (Première édition publiée en 1967).
- Piaser, A. (1993). *Études de trois représentations professionnelles à l'école primaire, essai de mise en évidence de leur harmonie idéologique*. Mémoire de D.E.A. Education, Formation, Insertion, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.
- Piaser, A. (1999). *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut : enseignant, inspecteur*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.
- Piaser, A. (2000). La différence statutaire en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation - Thème : Représentations et engagements : des repères pour l'action*, 4, 57-70.
- Piaser, A., & Bataille, M. (2011). Of contextualised use of « social » and « professional ». In M. Chaïb, B. Danermark & S. Selander (Eds.), *Social Representations and Transformation of Knowledge* (pp. 44-54). London: Routledge.
- Piaser, A., & Ratinaud, P. (2010). Éditorial – Pensée sociale, pensée professionnelle : une approche singulière en Sciences de l'Éducation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation - Thème : Pensée sociale, pensée professionnelle*, 23, 7-14.
- Piot, T. (2005). Un dispositif pédagogique multimédia : Anvie la Corbeline. In G.-L. Baron, C. Caron & M. Harrari (Eds.), *Le multimédia dans la classe à l'école primaire* (pp. 69-89). Lyon : I.N.R.P.
- Plake, B., Hambleton, R., & Jaeger, R. (1997). *Educational and Psychological Measurement*, 57(3), 400-411.
- Pochon, L.-O. (2004). Postface : Le traitement de texte à un carrefour. In B. André, G.-L. Baron & E. Bruillard (Eds.), *Traitement de texte et production de documents : questions didactiques* (pp. 209-219). Saint-Fons : I.N.R.P.
- Popper, K. (1990). *Le Réalisme et la science*. (A. Boyer & D. Andler, trad.). Paris : Hermann. (Ouvrage original publié en 1983 sous le titre *Realism and the aim of science*).
- Popper, K. (1997). *Toute vie est résolution de problèmes. Tome I : Questions autour de la connaissance de la nature*. (C. Duverney, trad.). Arles : Actes Sud. (Ouvrage original publié en 1994 sous le titre *Alles Leben ist Problemlösen*).
- Popper, K. (1998). *La connaissance objective*. (J.-J. Rosat, trad.). Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1972 sous le titre *Objective knowledge*).

- Popper, K. (2006). *Conjectures et réfutations. La croissance du savoir scientifique*. (M.-I. & M. B. De Launay, trad.). Paris : Payot. (Ouvrage original publié en 1962 sous le titre *Conjectures and Refutations. The Growth of Scientific Knowledge*).
- Pouts-Lajus, S. (2002). Généralisation des TICE et décentralisation du système éducatif français. In G.-L. Baron & E. Bruillard (Eds.), *Les technologies en éducation : perspectives de recherche et questions vives*. Actes du symposium international francophone tenu à Paris, Maison des sciences de l'homme, 31 janvier-1^{er} février. (pp. 125-132). Paris : I.N.R.P.
- Pouts-Lajus, S. (2007). Politiques publiques *Les dossiers de l'ingénierie éducative*. Numéro hors-série « TICE : l'usage en travaux » (pp. 93-114). Paris : Scérén CNDP.
- Prairat, E. & Rétornaz, A. (2002). La polyvalence des maîtres en France : une question en débat. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 587-615.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris : Armand Colin.
- Prost, A. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV - L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930)*. Paris : Perrin.
- Prost, A. (2008). Histoire de l'éducation. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 355-359). Paris : P.U.F.
- Pudelko, B., Legros, D., & Georget, P. (2002). Les TIC et la construction des connaissances. In D. Legros & J. Crinon (Eds.), *Psychologie des apprentissages et multimédia* (pp. 40-62). Paris : Armand Colin.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences humaines*. Paris : Dunod. (Première édition publiée en 1988).
- Raffarin, J.-P. (2002). Conférence de presse du 12 Novembre 2002, donnée par le Premier ministre J.-P. Raffarin, intitulée : « Pour une REpublique numérique dans la SOciété de l'information ». URL : http://archives.internet.gouv.fr/rubriquefb3.html?id_rubrique=240
- Rateau, P. (2001). *Méthode et statistique expérimentales en sciences humaines*. Paris : Ellipses.
- Ratinaud, P. (2003a). *Les professeurs et Internet. Contribution à la modélisation des pensées sociale et professionnelle par l'étude de la représentation professionnelle d'Internet d'enseignants du secondaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.
- Ratinaud, P. (2003b). Enseignants du secondaire et Internet : approche d'une représentation sociale. *Journal International sur les Représentations Sociales (JIRSO)*, 1(1), 1-10. Retrieved from http://geirso.uqam.ca/jirso/Vol1_Sept03/Ratinaud_P.pdf
- Ratinaud, P. (2005). Les composantes idéologiques de la représentation professionnelle d'Internet. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation - Thème : Formation ouverte et à distance : actualités de la recherche*, 12, 19-36.
- Ratinaud, P. (2009). Uma evidência experimental do conceito de representação profissional através do estudo da representação do grupo ideal. *Nuances : estudos sobre Educação*, 16(17), 135-150.
- Ratinaud, P., & Déjean, S. (2009, 8-9 Juin). *IRaMuTeQ : implémentation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre*. Paper presented at the Modèles et Apprentissage en Sciences Humaines et Sociales (MASHS 2009), Toulouse (UTM). URL : http://repere.no-ip.org/Members/pratinaud/mes-documents/articles-et-presentations/presentation_mashs2009.pdf/view
- Reinert, M. (1986). Un logiciel d'analyse lexicale : (Alceste). *Les Cahiers de l'Analyse des Données*, 11(4), 471-484.
- Reinert, M. (1990). ALCESTE : Une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de Gérard de Nerval. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 26, 24-54. URL : <http://www.uottawa.ca/academic/arts/astrolabe/articles/art0049/Alceste.htm>
- Reinert, M. (1993). Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, 66, 5-39.

- Reinert, M. (1998, 27 mai). Rapport de soutenance de la thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation de K. Ifrah : « *L'aide à la décision politique : une démarche praxéologique dans un contexte démocratique* ». Non publié.
- Reinert, M. (2001). Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours «Alceste». Application aux « Rêveries du promeneur solitaire ». *Revue Française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale*, 49, 32-36. URL : <http://www.uottawa.ca/academic/arts/astrolabe/articles/art0049/Alceste.htm>
- Révillion, P.-Y. (2008). L'IRFEC, la maison des profs de demain. *Nouvelles brèves*, 39.
- Rey, A. (2006). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert. (Première édition publiée en 1992).
- Rey, A., & Rey-Debove, J. (2009). *Le nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.
- Rinaudo, J.-L. (2002). *Des souris et des maîtres : rapport à l'informatique des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Rinaudo, J.-L. (2004). Construction identitaire. Analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeur de lycées et collèges débutants. *Recherche et formation - Thème : La construction de l'expert*, 47, 141-153.
- Robert, A. D., & Terral, H. (2000). *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*. Paris : P.U.F.
- Rosé, J. (2008). La professionnalisation des études supérieures : tendances, acteurs et formes concrètes. 1^o Biennale Formation-Emploi-Travail, Céreq. *Relief*, 25, 43-58. URL : <http://www.cereq.fr/cereq/relief25.pdf>
- Rouquette, M.-L. (1973). La pensée sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale*, 2 (pp. 299-327). Paris : Larousse.
- Rouquette, M.-L. (1997). *La chasse à l'immigré : violence, mémoire et représentations*. Sprimont : Mardaga.
- Rouquette, M.-L. (1998). *La communication sociale*. Paris : Dunod.
- Rouquette, M.-L. (2000). Représentations et pratiques sociales : une analyse théorique. In C. Garnier & M.-L. Rouquette (Eds.), *Représentations sociales et éducation* (pp. 133-142). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Rouquette, M.-L. (Ed.). (2009). *La pensée sociale. Perspectives fondamentales et recherches appliquées*. Toulouse : érès.
- Rouquette, M.-L., & Rateau, P. (Eds.). (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : P.U.G.
- Roussiau, N., & Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales. État des lieux et perspectives*. Sprimont: Mardaga.
- Roux, C. (2009). *Initiation à la théorie des graphes*. Paris : Ellipses.
- Sainsaulieu, R. (1980). L'identité et les relations de travail, In P. Tap (Eds.), *Identités collectives et changements sociaux. Production et affirmation de l'identité*. (pp. 275-286). Toulouse : Privat.
- Sales-Wuillemin, E., & Morlot, R. (2006, 28 Août - 1 Septembre). *L'évolution de la représentation des médias de communication : le cas d'Internet*. Paper presented at the 8th International Conference on Social Representations : Media and Society, Rome.
- Salesses, L. (2003). Niveaux de pratique et représentation sociale d'internet chez les dirigeants et salariés de petites entreprises. *Monographies : Les représentations sociales*, 655-669. URL : http://geirso.uqam.ca/publications/pdf/Section3/Rep_prof/salesses.pdf
- Salesses, L. (2005). Rôle du niveau de connaissance dans le processus de structuration d'une représentation sociale. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 66, 25-42.
- Serres, G. (2008). Formation des enseignants. In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 339-343). Paris : P.U.F.

- SFP. (2009). *Congrès de la SFP Toulouse 2009 : « Psychologie et enjeux de société »*. Programme et actes du congrès. URL : <http://www.sfpsy.org/IMG/pdf/actes-congresSFP2009-toulouse.pdf>
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24(2), 86-97.
- Soëtaud, M. (1999). « Expérience », In J. Houssaye (Eds.), *Questions pédagogiques. Encyclopédie historique*. (pp. 248-257). Paris : Hachette Éducation.
- Tafani, E., & Bellon, S. (2001). Principe d'homologie structurale et dynamique représentationnelle. In P. Moliner (Ed.), *La dynamique des représentations sociales* (pp. 163-193). Grenoble : P.U.G.
- Talbot, L. (1997). *Regards sur les méthodes d'éducation cognitives. Représentations et pratiques à l'école primaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.
- Talbot, L., & Bru, M. (Eds.). (2007). *Des compétences pour enseigner : entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes : P.U.R.
- Tardif, M. (2004). L'irruption du collectif dans le travail enseignant. In J.-F. Marcel (Ed.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 251-266). Paris : L'Harmattan.
- Tardif, M., & Lessard, C. (Eds.). (1999). *Le travail enseignant au quotidien : contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., & Lessard, C. (Eds.). (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Laval : De Boeck.
- Terral, H. (1997). *Profession : professeur*. Paris : P.U.F.
- Toussaint, D. (2002). Un examen pour les instituteurs : le brevet de capacité de l'instruction primaire dans le département de la Somme (1833-1880). *Histoire de l'éducation - Thème : L'examen. Évaluer, sélectionner, certifier, XIXe-XXe siècles*, 94, 75-101.
- Tricot, A., & Amadiou, F. (sous presse). Navigation dans les hypertextes. In J. Dinet & J. M. C. Bastien (Eds.), *L'ergonomie au service de la vie quotidienne*. Paris : Hermès.
- Trinquier, M.-P. (2010). *Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.
- Vanhulle, S. (2008). Enseignants (Réflexivité des). In A. Van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 259-261). Paris : P.U.F.
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent. Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie - Thème : Nouvelles voies en psychologie sociale*, 45(405), 203-209.
- Vergès, P. (1994). Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 233-253). Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Vergès, P., & Bouriche, B. (2001). *L'analyse des données par les graphes de similitude*. Paris : Sciences Humaines. URL : <http://www.scienceshumaines.com/textesInedits/Bouriche.pdf>
- Viaud, J. (1999). Principes organisateurs et représentations sociales de l'économie : genèse et dynamique. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 12(2), 79-105.
- Viaud, J. (2005). Contribution de la psychologie sociale à la compréhension de la mobilité sociale. *Hermès - Thème : Psychologie sociale et communication*, 41, 167-172. URL : http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/2042/8968/1/HERMES_2005_41_167.pdf
- Villemonteix, F. (2007). *Les animateurs TICE à l'école primaire : spécificités et devenir d'un groupe professionnel. Analyse de processus de professionnalisation dans une communauté de pratiques en ligne*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation publiée, Université Paris 5 - René Descartes, Paris.

- Weber, M. (2003). La profession et la vocation de savant. In *Le savant et le politique*. (C. Colliot-Thélène, trad.). Paris : La Découverte (issu d'une conférence prononcée en novembre 1917, à l'Université de Munich – WissenschaftalsBeruf).
- Weil, H. (1844). *De l'ordre des mots dans les langues anciennes comparées aux langues modernes. Questions de grammaire générale*. Paris : Didier Érudition.
- Wilde, O. (1996). Œuvres – *L'Éventail de Lady Windermere*. Paris : Gallimard (Ouvrage original publié en 1893 sous le titre *Lady Windermere's Fan*).
- Wittorski, R., & Sorel, M. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). Note de synthèse - La professionnalisation. *Savoirs - Thème : La professionnalisation*, 17, 11-36.
- Wittorski, R. (Ed.). (2010a). *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation - Thème : Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets*. (Vol. 24). Toulouse : P.U.M.
- Wittorski, R. (2010b). Éditorial – La professionnalisation : d'un objet social à un objet scientifique... *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation - Thème : Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets*, 24, 7-11.
- Wolton, D. (2009). *Informers n'est pas communiquer*. Paris : CNRS Éditions.

Webographie

- Académie de Dijon. (2011, mise à jour mars). *Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement*. Récupéré le 10 février 2011 du site de l'Académie de Dijon (France) : <http://tice.ac-dijon.fr/>
- Académie de Lille, cellule communication. (non communiqué). *TICE*. Récupéré le 10 février 2011 du site de l'Académie de Lille : <http://www.ac-lille.fr/academie/tice/default.cfm>
- Académie de Lyon. (non communiqué). *Développement des TICE*. Récupéré le 10 février 2011 du site de l'Académie de Lyon : <http://www.ac-lyon.fr/developpement-tice-academie-lyon.html>
- Académie de Poitiers. (2011, mise à jour mars). *MATICE – Pédagogie*. Récupéré le 10 février 2011 du site de l'Académie de Poitiers : <http://ww2.ac-poitiers.fr/matice/>
- Académie de Rennes. (2008, mise à jour avril). *Technologies usuelles de l'information et de la communication*. Récupéré le 10 février 2011 du site de l'Académie de Rennes : <http://www.ia29.ac-rennes.fr/jahia/Jahia/site/ia29/cache/offonce/Accueil/espace-educatif/TICE;jsessionid=DDA5B9CC7DB9B54B64D894CA62DC5008>
- Académie de Rouen. (2009, mise à jour décembre). *Projet académique 2007/2010*. Récupéré le 10 février 2011 du site de l'Académie de Rouen : <http://www.ac-rouen.fr/espaces-pedagogiques/tice/projet-academique-2007-2010-6984.kjsp?RH=1251193238537>
- Académie de Toulouse. (non communiqué). *Ressources Numériques*. Récupéré le 10 février 2011 du site de l'Académie de Toulouse : <http://tice.ac-toulouse.fr/web/16-ressources-numeriques.php>
- Académie de Toulouse. (non communiqué). *Volet académique de formation continue pour l'année 2009-2010*. Récupéré le 20 février 2011 du site de l'académie de Toulouse : http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r6568_61_tice.pdf
- Académie de Toulouse. (non communiqué). *Volet départemental de la Haute-Garonne du plan académique de formation continue pour l'année 2009-2010*. Récupéré le 20 février 2011 du site de l'académie de Toulouse : http://www.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r613_61_pdf_2009-2010_haute-garonne_31.pdf
- Alliance internationale des éditeurs indépendants. (non communiqué). *Séquence 5 : le livre du professeur – Espace formation de l'Alliance des Éditeurs Indépendants*. Récupéré le 20 juin 2011 du site de l'association : <http://www.alliance-editeurs.org/formation/sequence-5-le-livre-du-professeur,013>
- Association Admiroutes. (2011, mise à jour mars-avril). *Discours de Lionel Jospin, le lundi 25 août 2007, à Hourtin - « Préparer l'entrée de la France dans la société de l'information*. Récupéré le 20 février 2011 : <http://www.admiroutes.asso.fr/action/theme/politic/lionel.htm>
- Association EPI. (21 octobre 2002). *Bref historique de l'informatique dans le système éducatif*. Récupéré le 20 février 2011 du site de l'association : <http://www.epi.asso.fr/revue/histo/h02jb.htm>

- Association EPI. (1997, mise à jour décembre). *Les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement*. Revue de l'EPI, 88. Récupéré le 20 février 2011 du site de l'association : <http://www.epi.asso.fr/revue/88/b88p047.htm>
- Bastin, G. (20 novembre 2002). *Note sur la méthode Alceste*. Récupéré le 10 avril 2011 du site internet de l'École Normale Supérieure de Cachan : <http://www.melissa.ens-cachan.fr/spip.php?article200>
- Couture, M. (10 juin 2010). *Normes bibliographiques – Adaptation française des normes de l'APA (selon la 6^e édition du Publication Manual, 2010)*. Récupéré le 10 décembre 2010 du site internet de l'Université du Québec à Montréal : http://benhur.telug.ugam.ca/~mcouture/apa/normes_apa_francais.pdf
- Delavigne, V. (décembre 2004). Présentation d'ALCESTE. *Texte ! IX* (4). Récupéré le 10 avril du site internet de la revue : <http://www.revue-texto.net/Corpus/Manufacture/pub/Alceste2.html>
- Délégation aux usages de l'Internet. (non communiqué). *Dossier complet sur le 4^e CISI de juillet 2003*. Récupéré le 15 août 2010 : http://www.internet.gouv.fr/archives/rubrique32e8.html?id_rubrique=260
- Comme ce lien Internet n'existe plus, nous avons trouvé une autre page Internet qui liste les différents CISI de 2003 à 2007 : <http://delegation.internet.gouv.fr/mission/index.htm>
- DynGraph - Sébastien Lê. (2008). *Interactive visualization*. Récupéré le 30 mars 2011 du site du laboratoire de Mathématiques appliquées : <http://dyngraph.free.fr/>
- Gaudin, B. (non communiqué). *Corbeil – L'origine du mot « ordinateur »*. Récupéré le 20 février 2011 du site internet de l'auteur : <http://corbeil.essonne.free.fr/Ordinateur.htm>
- Groupe de Recherche et d'Action Pédagogique et Éducatives (GRAPE !). (non communiqué). *La loi d'orientation (1989) et le rapport annexé à cette loi*. Récupéré le 30 mars 2011 du site de l'organisme : <http://www.inattendu.org/grape/spip.php?article135>
- Inconnu (ou n.d.). *La mise en œuvre du Programme d'Action Gouvernemental pour la Société de l'Inform@tion (PAGSI) – rapport de janvier 1998, janvier 1999*. Récupéré le 1^{er} mai 2010 : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/realisations/samra.rtf>
- INSEE (2011). *Code officiel géographique*. Récupéré et consulté tout au long de l'année 2007 et de l'année 2008 du site de l'organisme : <http://www.insee.fr/fr/methodes/nomenclatures/cog/>
- King's College London. (non communiqué). *Sujet d'examen : Péguy, C. (1913). L'Argent* (page 1 du document). Récupéré le 5 juin 2010 du site internet de l'établissement : <http://www.kcl.ac.uk/content/1/c6/01/50/29/ExamOral2009final.doc>
- Kubrick, S. (non communiqué). *2001 - L'Odyssée de l'espace. HAL 9000 – Intelligence Artificielle*. Récupéré le 30 mars 2011 du site de l'auteur : http://hal.devinci.fr/informations_film.html
- Ministère de l'Éducation Nationale, (2010). *Rentrée scolaire 2010 – De l'École pour tous à la réussite de chacun*. Récupéré le 20 février 2011 du site du ministère : http://media.education.gouv.fr/file/Rentree_2010/56/4/Dossier-de-presse-rentree-2010_152564.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (Décret du 11 juillet 2006). *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Récupéré le 20 novembre 2009 du site du ministère : <http://media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf>

- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative. (2003, mise à jour mai). *Dix mesures pour relancer l'utilisation des technologies de l'information et de la communication à l'école – Dossier de presse*. Récupéré le 20 février 2011 : <http://www.education.gouv.fr/cid382/10-mesures-pour-relancer-l-utilisation-des-technologies-de-l-information-et-de-la-communication-a-l-ecole.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative. (2010, mise à jour mai). Les personnels (chapitre 9). In *Repères et références statistiques – édition 2010*. Récupéré le 20 mai 2011 du site du ministère : http://media.education.gouv.fr/file/2010/73/2/9_Les_personnels_151732.pdf
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative. (non communiqué). *Débat national sur l'avenir de l'École – Présentation du débat – L'organisation*. Récupéré le 20 février 2011 du site du ministère : http://www.debatnational.education.fr/index.php?rid=3&content_id=71
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative. (2009, mise à jour septembre). *Décret n°90-788 du 6 septembre 1990 - Éduscol*. Récupéré le 20 février 2011 du site du ministère : <http://eduscol.education.fr/cid48218/decret-n-90-788-du-6-septembre-1990.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative. (2009, mise à jour septembre). *La formation continue à l'échelon national – Éduscol*. Récupéré le 20 février 2011 du site du ministère : <http://eduscol.education.fr/cid46952/la-formation-continue-enseignants.html>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative. (2009, mise à jour septembre). *La loi pour l'avenir de l'École - Éduscol*. Récupéré le 20 février 2011 du site du ministère : <http://eduscol.education.fr/D0230/accueil.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2010, mise à jour mars). *Sigles – Educnet*. Récupéré le 10 février 2011 du site du ministère : http://www.educnet.education.fr/sigles?search_letter=t
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2005, mise à jour mars). *Synopsis : programmes et projets DUI / SDTICE - Educnet*. Récupéré le 20 février 2011 du site du ministère : <http://www.educnet.education.fr/data/synopsis.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2008, mise à jour avril). *Règlement d'usage de la marque B2i – Éduscol* : <http://www.educnet.education.fr/formation/certifications/b2i/b2i-marque>
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et de la Vie Associative, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (Arrêté du 1-4-2010, du J.O. du 15-4-2010). *Répartition du nombre de contrats offerts aux concours de et en langue régionale et au 3^e concours d'accès à l'échelle de rémunération de professeur des écoles et au concours externe d'instituteur en Nouvelle-Calédonie*. Récupéré le 30 mars 2011 du site du ministère : <http://www.education.gouv.fr/cid51649/menf1007620a.html>
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (non communiqué). *Bulletin officiel n°24 du 17 juin 2004 - Certification du C2i,niveau 1 - année universitaire 2003-2004*. Récupéré le 20 février 2011 du site du ministère : <http://www.education.gouv.fr/bo/2004/24/MENT0401152C.htm>

- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (non communiqué). *I – Présentation – Portail Certificat Informatique et Internet*. Récupéré le 1^{er} avril 2011 du site du ministère : <http://www.c2i.education.fr/spip.php?rubrique16>
- Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE). *Panorama des statistiques de l'OCDE 2008 - Économie, environnement et société* – Section « Science et technologies », rubrique « Taille du secteur des TIC ». Récupéré le 20 février 2011 du site de l'organisation : http://www.oecd-ilibrary.org/taille-du-secteur-des-tic_5ksknpcqgrkj.pdf?contentType=&itemId=/content/chapter/factbook-2008-54-fr&containerItemId=/content/serial/18147372&accessItemIds=&mimeType=application/pdf
- Organisation des Nations Unis pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) - Bulletin de l'UNESCO, « Planète Science ». (2004, mise à jour septembre). *Vers les sociétés du savoir. Une interview d'Abdul Waheed Khan*. Récupéré le 20 février 2010 du site de l'organisation : http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=11958&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Tiraden. (2010, mise à jour avril). Dans Wikisource, la bibliothèque libre. *Décret impérial portant organisation de l'Université, du 17 mars 1808*. Récupéré le 30 mars 2011 du site du ministère : http://fr.wikisource.org/wiki/Décret_portant_organisation_de_l'Université
- Université de Toulouse II - Le Mirail (UTM). (non communiqué). *CREFI-T - GPE – Groupe des pratiques enseignantes*. Récupéré le 20 mars 2011 du site du laboratoire de recherche : <http://w3.crefi.univ-tlse2.fr/sommaire/equipe/gpe.htm>
- Université de Toulouse II - Le Mirail (UTM). (non communiqué). *CREFI-T - REPERE – Représentations et Engagements Professionnels, leurs Evolutions : Recherche et Expertise*. Récupéré le 20 avril 2011 du site du laboratoire de recherche : <http://w3.crefi.univ-tlse2.fr/sommaire/equipe/repere.htm>

Index des auteurs

* : voir dans l'annexe 1 du Tome II, « Historique de l'informatique et d'Internet »

A

Abric, 70, 71, 77, 79, 80,
81, 82, 83, 107, 109,
111, 145, 146, 153,
154, 155, 189, 191,
200, 220, 310
Académie Dijon, 14
Académie Lille, 14
Académie Lyon, 14
Académie Poitiers, 14
Académie Rennes, 14
Académie Rouen, 14
Académie Toulouse, 14
Aebischer, 277
Alava, 109
Albarelo, 165, 175
Allègre, 18, 311
Allport, 66
Altet, 60, 108, 120, 308
Amade-Escot, 130
Amadiou, 36
Apostolidis, 151, 186
Archambault, 16
Ardoine, 98, 131
Asch, 66, 80

B

Bachelard, 131, 132,
163, 303
Baillat, 217
Baillauquès, 124
Barbot, 15
Bardin, 146, 186, 245,
247
Baron, 1, 11, 15, 16, 17,
33, 34, 35, 122, 134,
138, 166, 294 et 1*

Bataille, 4, 84, 85, 93,
94, 99, 100, 101, 102,
103, 104, 105, 130,
136, 137, 140, 150,
151, 206, 250, 256,
264, 299, 305, 306,
309, 313
Bavent, 106
Beaufils, 156, 157, 158
Beauvois, 66, 173
Bélair, 121, 122
Belisle, 1
Bellon, 92
Benzecri, 159, 161
Berge, 152
Berger, 68, 70
Bertaux, 129
Berthier, 165, 170, 172,
173
Bertocco, 129
Bertrand, 27, 30, 31,
138, 193
Béziat, 16, 24, 27, 31,
311
Bigot, 3*, 12, 13, 134,
183, 259, 298, 300

Blanc, 50, 108
Blandin, 33
Blin, 93, 94
Bonardi, 70, 81, 82, 87,
149, 151
Bourdieu, 86, 87, 89, 90,
91, 92
Bourdoncle, 2, 58, 113,
114, 115, 120
Bourgeois, 32, 33, 34,
35, 37
Bouriche, 153
Bouyssières, 67, 76

Breton, 1*, 7*, 8*, 9, 38,
134, 135, 222
Briquet-Duhazé, 218,
229, 303
Brisard, 116, 213
Bru, 42, 60, 108, 290
Bruillard, 1, 11, 16, 17,
33, 34, 35, 36, 122,
134, 138, 191, 294
Bruner, 5*

C

Cardin, 122
Caron, 16, 138
Carré, 113
Carugati, 85, 134, 309
Cattonar, 60
Castells, 6*, 7*, 8*
Cercle, 65, 103
Cerf Vinton, 6*
Cerisier, 27, 296
Champy-Remoussenard,
112, 275, 307, 314
Charlier, 60, 294
Charron, 34
Christin, 89
Cifali, 39, 120
Clanet, 109
Clark, 5*
Clémence, 86, 87, 88,
89, 158
Clot, 113, 114, 139, 213,
218
Cohen-Scali, 72, 74,
138, 155, 219
Collard-Bovy, 106
Combes, 43, 45, 46, 53,
54

Corniou, 1*, 11
Couderc, 30
Crinon, 1, 21, 36, 37, 44,
48, 50, 138, 251
Crouette, 3*, 12, 13, 134,
183, 259, 298, 300

D

Dany, 151, 220
Darnet, 93, 137, 139
De Singly, 165, 167
Debon, 15
Deconchy, 73
Degenne, 152, 191
Déjean, 159
Delas, 91
Delavigne, 162
Dépelteau, 132, 133, 138
Desaulniers, 116
Desbiens, 122
Devauchelle, 1, 16, 24,
27, 247
Dimet, 3*, 32
Doise, 37, 66, 69, 75, 86,
87, 88, 89, 98, 103,
130, 145, 158, 159
Dubar, 116, 117
Dubois, 66
Dumont, 93, 101
Dupriez, 50, 108
Durkheim, 65, 68
DynGraph, 90

E

Eco, 144
Ellion, 277
Espinoza, 217

F

Fabius, 16, 35, 310
Fabre, 2*, 3*, 5*
Faingold, 121
Faucheux, 103
Fernandez, 36
Flament, 68, 82, 83, 84,
85, 107, 109, 110,
111, 146, 150, 151,
152, 155, 191
Fraissé, 110
Frayse, 93, 100, 101,
137
Freud, 39, 68, 218

G

Gaffié, 69, 106
Gelin, 60, 218
Georget, 36
Gigling, 75, 76
Glikman, 15
Grawitz, 65, 96, 132,
133
Grize, 154
Guimelli, 71, 96, 98, 110

H

Haas, 105, 106, 309
Hambleton, 147
Harrari, 16, 138, 280
Henno, 7*
Hotlon, 98
Houssaye, 38, 40, 41, 42,
125, 212, 269

I

Image (l'entreprise),
159, 160, 161, 162
INSEE, 174, 238

J

Jaboin, 43
Jaeger, 147
Jarousse, 280
Jaurès, 179, 210, 234
Jean, 56, 179, 234
Jodelet, 3, 69, 71, 72, 73,
74, 75, 76, 110, 136,
313
Jorro, 112, 114, 277
Jovchelovitch, 105, 106

K

Kalampalikis, 14, 105,
159, 165
Kahn Robert, 6*
Kant, 127, 133
Karsenti, 134
Keller, 313
Kleinrock, 5*
Kubrick, 4*

L

La Borderie, 39, 40
Lac, 84, 93, 101, 112,
306, 308
Lacassagne, 106
Lamarche, 66
Lameul, 1, 122
Lanfrey, 55
Lang, 21, 24, 46, 58,
115, 120, 122, 274,
311
Law, 134
Lebrun, 1, 16, 134
Lecigne, 96
Leclerc, 119
Lefebvre, 35
Legault, 116, 213
Legros, 1, 33, 34, 36,
138, 247, 250, 294
Leiner, *5
Lenoir, 231, 290

Lévi-Strauss, 125
Lévy, 166
Lewin, 4, 65, 67, 96,
102, 103, 104, 105,
106, 137, 140, 313
Loisy, 1, 30, 31
Lombard, 6*, 7*
Lorenzi-Cioldi, 86, 87,
158, 165
Luckmann, 68, 70
Lynch, 5*

M

Malet, 116, 213
Mangenot, 36
Marcel, 50, 108, 109
Marchand, 144, 146,
159, 161
Marie, 46, 93, 137, 139
Marková, 67
Maroy, 60, 308
Marquet, 17
Martin, 122
Martineau, 60
Martos, 85
Massou, 313
Mathey-Pierre, 114
Maubant, 308
Meleisea, 134
Meunier, 105
Mias, 84, 93, 94, 112,
151, 220, 306
Milly, 91
Moktefi, 2*, 3*, *5
Moliner, 70, 72, 73, 74,
81, 82, 84, 85, 93, 97,
106, 138, 145, 148,
149, 150, 151, 152,
153, 154, 155, 219
Monteil, 106
Morandi, 40
Morelli, 313
Morin, 8, 38, 117, 123
Morlot, 200, 309
Moscovici, 2, 3, 14, 66,
67, 68, 69, 70, 71, 72,

73, 74, 75, 77, 78, 79,
80, 86, 87, 96, 98,
103, 104, 105, 131,
137, 140, 148, 152,
165, 256, 305, 313
Mounier, 92
Mounier-Kuhn, 11 et 1*,
2*
Mulin, 93, 112
Muller, 311
Murillo, 108
Myers, 66

N

Netto, 17, 18, 35, 37, 84,
100, 129, 149, 166,
203, 219, 239, 257,
261, 275, 300
Norman, 158
Normand, 191
Noyelle, 16

O

Oberlé, 277
OCDE, 8, 9, 15
Osty, 114

P

Palmonari, 75, 86, 87
Papert, 34, 35
Paquay, 60, 120, 121,
122, 123, 124, 212,
215, 241, 271, 277
Paul, 39, 215
Péguy, 45
Pelgrum, 134
Pelpel, 35
Peraya, 294
Périsset Bagnoud, 60,
108
Perrenoud, 60, 118, 124
Perret, 11, 29

Peyronie, 54, 57
 Philippot, 46
 Piaget, 35, 37, 68, 121
 Piaser, 3, 4, 44, 45, 54,
 75, 82, 84, 88, 89, 92,
 93, 94, 95, 97, 98,
 100, 101, 102, 103,
 104, 105, 131, 137,
 139, 140, 144, 145,
 166, 206, 214, 256,
 264, 273, 313
 Piot, 37
 Plake, 147
 Pochon, 245
 Poletti, 36
 Popper, 132
 Postel, 5*
 Pouts-Lajus, 27, 239,
 307
 Prairat, 210, 217
 Presseau, 60
 Prost, 45, 46, 47, 52
 Proulx, 1*, 8*, 9, 134
 Pudelko, 36, 37

Q

Quivy, 131

R

Raffarin, 19, 51

Rateau, 72, 74, 75, 76,
 84, 138, 145, 148,
 150, 153, 155, 156,
 157, 158, 219
 Ratinaud, 5*, 6*, 9*, 77,
 84, 93, 95, 97, 98, 99,
 100, 101, 105, 110,
 112, 114, 137, 139,
 144, 147, 151, 152,
 159, 166, 200, 203,
 207, 253, 260, 299,
 309
 Rayou, 60
 Reinert, 159, 160, 162
 Rétornaz, 210, 217
 Rey, 9, 10, 11, 12, 36,
 39, 40, 47, 112, 113,
 116, 118, 119, 185
 Rey-Debove, 9, 10, 11,
 12, 36, 39, 40, 47,
 113, 116, 118, 119,
 185
 Rinaudo, 135, 239, 303
 Robert, 39, 57
 Roberts, 5*
 Rosado, 1
 Rosé, 112
 Rouquette, 68, 83, 84,
 93, 96, 97, 98, 102,
 107, 111, 145, 146,
 148, 150, 151, 153,
 155, 220
 Roussiau, 70, 81, 82, 87,
 149, 151

Roux, 152

S

Sainsaulieu, 214
 Salesse, 110, 309
 Saleses, 110, 200
 Sales-Wuillemin, 200,
 309
 Sayad, 92
 Serres, 60, 125
 Silem, 154
 Skinner, 33
 Soëtard, 290
 Somat, 65, 103
 Sorel, 112
 Streiner, 158

T

Tafari, 92, 97, 151
 Talbi, 33
 Talbot, 60, 94, 95, 108,
 166
 Tardif, 50, 60
 Terral, 57, 119
 Tomasetto, 134, 309
 Toussaint, 54
 Tricot, 36
 Trinquier, 111

U

UNESCO, 19

V

Vanhulle, 125
 Vergès, 145, 152, 154,
 155, 191
 Viaud, 87, 92
 Vignaux, 98
 Villemonteix, 17

W

Wagner, 122, 123, 124,
 212, 215, 271, 277
 Weber, 305
 Weil, 165
 Wilde, 289
 Wittorski, 112, 113, 119,
 135, 308
 Wolf, 5*
 Wolton, 315

Z

Zani, 87

Glossaire des acronymes et des sigles

— A —

A ² D ² :	Association des Anciens Des Doctoriales
ACAO :	Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur
ADSL :	Asymmetric Digital Subscriber Line (<i>réseau de raccordement numérique asymétrique</i>)
AFC :	Analyse Factorielle de Correspondances (méthode ALCESTE)
ALCESTE :	Analyse des Lexèmes Co-occurents dans les Énoncés Simples d'un Texte
AMESAT :	Activités, Médiation, Échanges, Support et Amusement entre Thésards
ANVAR :	Agence Nationale de la VAlorisation de la Recherche
APA :	American Psychological Association
ARPA :	Advanced Research Projects
ARPANET :	Advanced Research Projects Agency NETwork
ARPEC :	Association Régionale pour la Promotion pédagogique et professionnelle dans l'Enseignement Catholique
ASH :	Adaptation et Scolarisation des élèves Handicapés
ATER :	Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche
ATSEM :	Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

— B —

B2i :	Brevet informatique et Internet
BBN :	Firme américaine (à Boston fin des années 60) « Bolt, Beranek & Newmann »
BCD :	Bibliothèque Centre Documentaire
BIT :	BIrary uniT ou Binary digIT
BO :	Bulletin Officiel
BOEN :	Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (synonyme de BO)

— C —

C2i :	Certificat informatique et Internet
C2i1e :	Certificat Informatique et Internet niveau 1 « Étudiant »
C2i2e :	Certificat Informatique et Internet niveau 2 « Enseignant »
CAPE :	Certificat d'Aptitude au Professorat des Écoles
CDDP :	Centre Départemental de Documentation Pédagogique
CD-ROM :	Compact Disc - Read Only Memory ou Cédérom
CE1 :	Cours Élémentaire 1 ^{re} année
CE2 :	Cours Élémentaire 2 ^e année
CEG :	Collège d'Enseignement Général
CERI :	Centre d'Études et de Recherches pour l'Innovation
CEREQ :	Centre d'Études et de REcherches sur les Qualifications
CES :	Collège d'Enseignement Secondaire
CFP :	Centre de Formation Pédagogique
CIES :	Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur
CHD :	Classification Hiérarchique Descendante (méthode ALCESTE)
CISI :	Comité Interministériel pour la Société de l'Information
CLESCO :	École doctorale « Comportement, Langues, Éducation, Socialisation, Cognition » (<i>notre école doctorale de rattachement à l'UT2</i>)
CLES 2 :	Certificat de compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur 2 ^e degré
CLIS :	CLasse d'Intégration Scolaire

CM1 :	Cours Moyen 1 ^{re} année
CM2 :	Cours Moyen 2 ^e année
CMO :	Communication Médinée par Ordinateur
CN :	Cours Normaux
CNDP :	Centre National de Documentation Pédagogique
CNEC :	Comité National de l'Enseignement Catholique
CNRS :	Centre National de la Recherche Scientifique
CP :	Cours Préparatoire
CREDOC :	Centre de Recherches pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie <i>(cette déclinaison ne correspond pas scrupuleusement à cet acronyme)</i>
CRDP :	Centre Régional de Documentation Pédagogique
CREFI-T :	Centre de Recherches en Éducation, Formation et Insertion de Toulouse <i>(notre ancien laboratoire de recherche de rattachement)</i>
CRPE :	Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles
CTICE :	Conseiller pour les Technologies de l'Information et de la Communication pour / dans l'Enseignement ou pour l'Éducation

— D —

DARPA :	Defense Advanced Research Projects Agency <i>(c'est l'agence qui a remplacé l'ARPA)</i>
DATAR :	Délégation à l'Aménagement du Territoire et à l'Action Régionale
DCA :	Defence Communication Agency <i>(en français, Agence de communication pour la Défense)</i>
DEA :	Diplôme d'Études Approfondies
DESS :	Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées
DEUG :	Diplôme d'Études Universitaires Générales
DEUST :	Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques
DGESCO :	Direction Générale de l'Enseignement SCOLAire
DUI :	Direction aux Usages d'Internet
DVD-ROM :	Digital Versatile Disc - Read Only Memory ou Dévéderom

— E —

EAO :	Enseignement Assisté par Ordinateur
EDF :	Électricité De France
EPO :	Enseignement Programmé par Ordinateur
Educnet :	Nom du site Internet de la Direction de la Technologie (DT)
EIAD :	Environnements Interactifs d'Apprentissage à Distance
EIAO :	Enseignement Intelligent Assisté par Ordinateur <i>(mais aussi)</i> Environnements Interactifs d'Apprentissage avec Ordinateur
EN :	Éducation Nationale / Le même sigle signifie également Écoles Normales
ENEP :	École Normale des Enseignements Privé (de Nouvelle-Calédonie)
ENT :	Environnement Numérique de Travail
EPI :	Enseignement Public Informatique
ETIC :	Enquête sur les Technologies de l'Information et de la Communication
EVS :	Emploi Vie Scolaire

— F —

FC :	Formation Continue
FOAD :	Formation Ouverte et à Distance
FORTTRAN :	FORmula TRANslator

— G —

GS : Grande Section de Maternelle
GPE : Groupe des Pratiques Enseignante (*équipe de recherche qui faisait partie du CREFI-T*)

— H —

HTML : HyperText MarkupLanguage
HTTP : HyperTextTranfer Protocol

— I —

IA : Intelligence Artificielle
IBM : International Business Machines corporation
ICCC : International Computer Communication Conference
ICT : Institut Catholique de Toulouse
IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale
IFEP : Institut de Formation pédagogique de l'Enseignement Privé (de Polynésie)
IGEN : Inspection Générale (*mais aussi*) Inspecteur Général de l'Éducation Nationale
INPI : Institut National de la Propriété Industrielle
INRP : Institut National de la Recherche Pédagogique
INSA : Institut National des Sciences Appliquées
INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques
INTERNET : INTERconnected NETworks
IP : Internet Protocol
IPT : plan Informatique Pour Tous
IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
IRFEC : (*entre 2002 et 2008*) Institut Régional pour le Recrutement et la Formation de l'Enseignement Catholique
(*depuis 2009*) Institut Régional de Recherche et de Formation de l'Enseignement Catholique
ISLRF : Institut Supérieur des Langues de la République Française
IPTO : Information Processing Techniques Office (*en français, Bureau des techniques de traitement de l'information*)
IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

— L —

LERASS : Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales
LSE : Langage Symbolique d'Enseignement
LMD : Licence, Master, Doctorant

— M —

MIT : Massachusetts Institute of Technology
MEC : Mise En Cause (technique ou test de)
MF : Modèle Figuratif
MS : Moyenne Section de Maternelle
MSN : MSN Messenger est un logiciel de messagerie instantanée pour chatter

— N —

NC : Noyau Central
NCP : Network Control Protocol

(en français, protocole de contrôle du réseau)

NF :	Noyau Figuratif
NSF :	National Science Foundation <i>(en français, Fondation nationale des sciences, l'équivalent américain de notre CNRS)</i>
NT :	Nouvelles Technologies
NTIC :	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication

— O —

OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement Économique
OMS :	Organisation Mondiale de la Santé

— P —

PAF :	Plan Académique de Formation
PAGSI :	Plan d'Action Gouvernemental pour la Société de l'Information
PAO :	Présentation Assisté par Ordinateur
PC :	Personal Computer
PDF :	Plan Départemental de Formation
PE :	Professeur des Écoles
PES :	Professeur des Écoles Stagiaires (ou PE2)
PE1 :	Professeur des Écoles 1 ^{re} année
PE2 :	Professeur des Écoles 2 ^e année
PLATO :	Programmed Logic for Automated Teaching Operations
PPO :	Pédagogie Par Objectif
PRIMITICE :	Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement PRIMaire <i>(base d'usages pour utiliser les TIC à l'École)</i>
PS :	Petite Section de Maternelle

— R —

RASED :	Réseau d'Aide Spécialisé aux Élèves en Difficulté
REP :	Réseau d'Éducation Prioritaire
REMENTA :	Réseau des jeunes Enseignants du supérieur, Moniteurs et Ex-moniteurs, National, Transdisciplinaire et Associatif
REPERE :	Représentations et Engagements Professionnels, leurs Évolutions : Recherche et Expertise <i>(notre ancienne équipe de recherche de rattachement)</i>
RE/SO 2007 :	plan Pour une REpublique numérique dans la SOciété de l'information
RIP :	Reconnu d'Intérêt Pédagogique
RS :	Représentations Sociales
RP :	Représentations Professionnelles

— S —

SDTICE :	Sous-Direction des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation
SFP :	Société Française de Psychologie
SHS :	Sciences Humaines et Sociales
SIOU :	Service d'Information et d'Orientation Universitaire
SPSS :	Statistical Package for the Social Science

— T —

TBI :	Tableau Blanc Interactif
-------	--------------------------

TCP :	Transmission Control Protocol
TCP/IP :	Transmission Control Protocol / Internet Protocol (protocole Internet)
TIC :	Technologies de l'Information et de la Communication
TICE :	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (<i>déclinaison que nous avons choisie pour définir le développé de cet l'acronyme</i>) (<i>mais aussi</i>) Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (<i>mais aussi</i>) Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement
TNT :	Télévision Numérique Terrestre
TPS :	Toute Petite Section de Maternelle
TRADIC :	TRAnsistor DIgital Computer
TUIC :	Technologies Usuelles de l'Information et de la Communication

— U —

UE :	Union Européenne
UMR EFTS :	Unité Mixte de Recherche « Éducation, Formation, Travail et Savoirs »
UNAPEC :	Union NAtionale pour la Promotion pédagogique et professionnelle dans l'Enseignement Catholique
UNESCO :	United Nations Éducationnal, Scientific and Cultural Organization (<i>en français, organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture</i>)
URL :	Uniform Resource Locator <i>ou</i> Universal Resource Locator
USB :	Universal Serial Bus
UTM :	Université de Toulouse II – Le Mirail

— W —

WIFI :	WIreless FIdelity (<i>c'est un réseau local de type Ethernet avec accès sans fil</i>)
WWW :	World Wide Web (<i>en français, le Web, la Toile</i>)
WYSIWYG :	What You See Is What You Get (<i>en français : ce que vous voyez est ce que vous obtenez ou tel affichage, tel résultat</i>)

Table des figures et tableaux

<u>Figure 1</u> : Fonctionnement d'un ordinateur avec des exemples de périphériques informatiques ...	12
<u>Figure 2</u> : Proportion (en %) des personnes âgées de 18 ans et plus disposant d'une connexion Internet à leur domicile	13
<u>Figure 3</u> : Cinq interviewés témoignent du principal avantage de l'informatique et d'Internet	13
<u>Figure 4</u> : Liste des cinq domaines de compétences du Brevet informatique et Internet (B2i) niveau 1 (BO n°29 du 20-07-2006)	26
<u>Figure 5</u> : Quatre enseignants témoignent de leurs ressentis sur le dispositif B2i niveau 1 (réponses aux questions n°2, n°9, n°27 – questionnaire « Enseignant »)	28
<u>Figure 6</u> : Quatre futurs professeurs des écoles expliquent comment leur formation C2i niveau 1 s'est déroulée (réponse à la question n°27 – questionnaire « Étudiant »)	29
<u>Figure 7</u> : Le triangle pédagogique enseigner-former-apprendre – adapté d'Houssaye (2005)	41
<u>Figure 8</u> : Le regard psychosocial selon Moscovici (1984, réédité en 2003) : Objet Alter – Ego	67
<u>Figure 9</u> : Groupe, représentation sociale et objet : éléments de définition	71
<u>Figure 10</u> : Application des cinq critères pour définir un objet de représentation (Moliner, 1993, 1996 ; Moliner, Rateau, Cohen-Scali, 2002) dans le cadre de notre recherche	74
<u>Figure 11</u> : Groupe, représentation sociale et objet : cinq critères pour définir un objet de représentation	74
<u>Figure 12</u> : Groupe, représentations sociales et objet : deux processus générateurs de représentations	76
<u>Figure 13</u> : Groupe, représentation sociale et objet : éléments de repère pour comprendre le concept de représentation sociale	78
<u>Figure 14</u> : Caractéristiques du système central et du système périphérique d'une représentation sociale – d'après Abric (1994)	83
<u>Figure 15</u> : Espace des positions sociales et espace des styles de vie – d'après Bourdieu (1996)	90
<u>Figure 16</u> : Description de la pensée sociale, de la pensée professionnelle et place donnée aux représentations socio-professionnelles – d'après Ratinaud (2003a)	99
<u>Figure 17</u> : Du passage des représentations sociales aux représentations professionnelles – d'après Piaser & Bataille (2011)	101
<u>Figure 18</u> : Coexistence de deux ordres de représentations - d'après Piaser & Bataille (2011) ...	103
<u>Figure 19</u> : Éléments définitoires autour des pratiques enseignantes	109
<u>Figure 20</u> : Dynamique des représentations et des pratiques sociales – d'après Flament (1994)	110
<u>Figure 21</u> : Six paradigmes ou composantes identitaires caractérisent le métier d'enseignant – d'après Paquay (1994) et Paquay & Wagner (2001)	124
<u>Figure 22</u> : Cadre de la recherche : entre objets de représentation... et groupes ciblés	136
<u>Figure 23</u> : Recueil et traitement des données d'enquête en fonction des choix théoriques sur l'étude des représentations sociales – d'après Piaser (1999)	145
<u>Figure 24</u> : Analyse prototypique des éléments d'une représentation sociale issus des réponses à un test d'association libre – adapté de Vergès (1992) et d'Abric (2003d)	154
<u>Figure 25</u> : Tableau de contingence du Khi-Deux de McNemar – adapté de Rateau (2001)	157
<u>Figure 26</u> : Répartition des questions selon la thématique (partie) abordée dans le questionnaire et le groupe interrogé	167

Figure 27 : Répartition des questions selon le groupe interrogé	168
Figure 28 : Répartition des questions en prenant en compte les méthodologies d'étude des représentations sociales et le groupe interrogé	170
Figure 29 : Répartition des questionnaires « Futurs PE » distribués et réceptionnés selon le centre de formation (CFP et IUFM pour les académies de Bordeaux, de Toulouse)	172
Figure 30 : Répartition par tranche d'âge des futurs PE sondés	180
Figure 31 : Répartition par domaine d'études supérieures des futurs PE interrogés	180
Figure 32 : Répartition par centre de formation et par académie des 175 futurs PE sondés	181
Figure 33 : Répartition par cycle d'apprentissage souhaité des futurs PE interrogés	181
Figure 34 : Répartition du nombre de périphériques informatiques auprès des 175 PE1-PE2	182
Figure 35 : Rapport à l'informatique des futurs PE interrogés dans cette recherche	183
Figure 36 : Réponse à la question n°26, avez-vous passé le C2i niveau 1 « Étudiant » dans le cadre de vos études supérieures ?	184
Figure 37 : Réponse à la question n°31, avez-vous l'intention de passer le C2i2e ?	184
Figure 38 : Réponse à la question n°24, est-ce que vous mettriez en place le B2i niveau 1 dans votre classe ?	184
Figure 39 : Répartition du nombre d'heures consacrées, en moyenne et sur la semaine, à l'informatique (Internet inclus) pour les 175 futurs PE	185
Figure 40 : La représentation pré-professionnelle de l'informatique (à l'école élémentaire) pour le groupe en formation (N=175) : analyse prototypique sur les réponses à la question d'association libre (rang d'importance x fréquence d'apparition)	190
Figure 41 : Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre « Informatique à l'école élémentaire » pour le groupe en formation (N= 175). Arbre maximum en pourcentages de cooccurrence (seuil = 5 %)	192
Figure 42 : Réponses « non » (en %) au test de mise en cause dans la condition « vie pré-professionnelle », à propos de l'informatique, pour le groupe en formation (N= 175)	194
Figure 43 : La représentation sociale de l'informatique (dans le cadre de la vie privée) pour le groupe en formation (N=175) : analyse prototypique sur les réponses à la question d'association libre (rang d'importance x fréquence d'apparition)	199
Figure 44 : Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre « Informatique dans le cadre de votre vie privée » pour le groupe en formation (N= 175). Arbre maximum en pourcentages de cooccurrence (seuil = 5 %)	201
Figure 45 : Cinq futurs professeurs des écoles expliquent pourquoi l'emploi du courriel est important pour eux (réponse à la question n°37 – questionnaire « Étudiant »)	202
Figure 46 : Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre « Informatique dans le cadre de votre vie privée » pour le groupe en formation (N= 175). Graphe à seuil en pourcentages de cooccurrence (seuil = 9 %)	202
Figure 47 : Réponses « non » (en %) au test de mise en cause dans la condition « vie privée », à propos de l'informatique, pour le groupe en formation (N= 175)	203
Figure 48 : Liste des catégories les plus importantes, par ordre décroissant de fréquence (en %), sur l'objet de représentation « Informatique » chez les futurs PE (N=175)	205
Figure 49 : Différence (en %) du taux d'apparition des items à la question d'association libre vie privée - vie préprofessionnelle, sur l'informatique, pour le groupe en formation (N= 175)	207
Figure 50 : Différence de réfutation (en %) des items de mise en cause vie privée - vie préprofessionnelle, à propos de l'informatique, pour le groupe en formation (N= 175).....	208

<u>Figure 51</u> : La représentation pré-professionnelle du métier d'enseignant à l'école élémentaire pour le groupe en formation (N=175) : analyse prototypique sur les réponses à la question d'association libre (rang d'importance x fréquence d'apparition)	214
<u>Figure 52</u> : Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre « Enseignant à l'école élémentaire » pour le groupe en formation (N= 175). Arbre maximum en pourcentages de cooccurrence (seuil = 3 %)	216
<u>Figure 53</u> : Cinq futurs professeurs des écoles expliquent pourquoi la polyvalence est importante pour eux (réponse à la question n°60 – questionnaire « Étudiant »)	217
<u>Figure 54</u> : Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre « Enseignant à l'école élémentaire » pour le groupe en formation (N= 175). Graphe à seuil en pourcentages de cooccurrence (seuil = 5 %)	218
<u>Figure 55</u> : Réponses « non » (en %) au test de mise en cause sur le métier d'enseignant à l'école élémentaire pour le groupe en formation (N= 175)	219
<u>Figure 56</u> : Dendrogramme fourni par IRAMUTEQ lors de la classification ALCESTE sur les réponses aux questions fermées du groupe en formation (N= 175)	222
<u>Figure 57</u> : Plan factoriel schématisé des facteurs 1 et 2 issus de la classification ALCESTE sur les réponses des membres du groupe en formation (N=175)	230
<u>Figure 58</u> : Chi-deux par classe pour les modalités PE1 / PE2 de la variable « statut »	231
<u>Figure 59</u> : Répartition par niveau d'études supérieures auprès des 245 enseignants interrogés	235
<u>Figure 60</u> : Répartition par domaine d'études supérieures des 245 enseignants interrogés	235
<u>Figure 61</u> : Répartition par académie auprès des sujets d'enquête enseignants (N=245)	236
<u>Figure 62</u> : Répartition par cycle d'apprentissage des 245 enseignants sondés	237
<u>Figure 63</u> : Répartition par espace géographique des établissements scolaires investigués	238
<u>Figure 64</u> : Cinq enseignants commentent l'équipement informatique qu'ils ont dans leur école (réponse à la question n°9 - questionnaire « Enseignant »)	239
<u>Figure 65</u> : Répartition du nombre de périphériques informatiques chez les enseignants	240
<u>Figure 66</u> : Réponses à la question n°27 sur le rapport à l'informatique chez les enseignants	240
<u>Figure 67</u> : Réponses à la question n°10 sur la fréquence d'utilisation de l'informatique auprès des élèves chez les 245 enseignants	241
<u>Figure 68</u> : Éléments d'information sur l'organisation des séances informatiques encadrées (ou pas) par les 245 enseignants (réponse à la question n°24, questionnaire « Enseignant »)	242
<u>Figure 69</u> : Exemples de réponses à la question n°24, « comment s'organise la classe lors des séances d'informatique ? » (Questionnaire « Enseignant »)	243
<u>Figure 70</u> : La représentation professionnelle de l'informatique (à l'école élémentaire) pour le groupe professionnel (N= 245) : analyse prototypique sur les réponses à la question d'association libre (rang d'importance x fréquence d'apparition)	248
<u>Figure 71</u> : Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre « Informatique à l'école élémentaire » pour le groupe professionnel (N= 245). Arbre maximum en pourcentages de cooccurrence (seuil = 3 %)	249
<u>Figure 72</u> : Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre « Informatique à l'école élémentaire » pour le groupe professionnel (N= 245). Graphe à seuil en pourcentages de cooccurrence (seuil = 4 %)	251
<u>Figure 73</u> : Réponses « non » (en %) au test de mise en cause dans la condition « à l'école élémentaire » (vie professionnelle) sur l'informatique pour le groupe professionnel (N= 245) ..	252
<u>Figure 74</u> : Quatre justifications d'enseignants pour illustrer la présence de catégories ayant trait à la dimension professionnelle de l'informatique dans le cadre de la vie privée	257

<u>Figure 75</u> : La représentation sociale de l'informatique (dans le cadre de la vie privée) pour le groupe professionnel (N= 245) : analyse prototypique sur les réponses à la question d'association libre (rang d'importance x fréquence d'apparition)	258
<u>Figure 76</u> : Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre « informatique dans le cadre de votre vie privée » pour le groupe professionnel (N= 245). Arbre maximum en pourcentages de cooccurrence (seuil = 6%)	260
<u>Figure 77</u> : Réponses « non » (en %) au test de mise en cause dans la condition « dans le cadre de la vie privée » sur l'informatique pour le groupe professionnel (N= 245)	261
<u>Figure 78</u> : Liste des catégories les plus importantes, par ordre décroissant de fréquence (en %), sur l'informatique pour le groupe professionnel (N=245)	263
<u>Figure 79</u> : Différence (en %) du taux d'apparition des items à la question d'association libre vie privée - vie professionnelle, à propos de l'informatique, pour le groupe professionnel (N=245). 265	265
<u>Figure 80</u> : Différence de réfutation (en %) des items de mise en cause vie privée - vie professionnelle, à propos de l'informatique, pour le groupe professionnel (N= 245)	266
<u>Figure 81</u> : Quatre enseignants disent pourquoi la polyvalence et l'adaptabilité sont importantes dans le cadre de leur métier (réponse à la question n°71 – questionnaire « Enseignant »)	271
<u>Figure 82</u> : La représentation professionnelle du métier d'enseignant à l'école élémentaire pour le groupe professionnel (N= 245) : analyse prototypique sur les réponses à la question d'association libre (rang d'importance x fréquence d'apparition)	272
<u>Figure 83</u> : Analyse de similitude sur les réponses à la question d'association libre « Enseignant à l'école élémentaire » pour le groupe professionnel (N= 245). Arbre maximum en pourcentages de cooccurrence (seuil = 3%)	274
<u>Figure 84</u> : Quatre enseignants pourquoi la polyvalence/l'adaptabilité est importante dans le cadre de leur métier (réponse à la question n°71 – questionnaire Enseignant)	275
<u>Figure 85</u> : Réponses « non » (en %) au test de mise en cause sur le métier d'enseignant à l'école élémentaire pour le groupe professionnel (N= 245)	276
<u>Figure 86</u> : Dendrogramme fourni par IRAMUTEQ lors de la classification ALCESTE sur les réponses aux questions fermées du groupe professionnel (N= 245)	279
<u>Figure 87</u> : Plan factoriel schématisé des facteurs 1 et 2 issus de la classification ALCESTE sur les réponses des membres du groupe professionnel (N=245)	285
<u>Figure 88</u> : Chi-deux par classe, chez les enseignants, pour les modalités de la variable « diriger soi-même les séances d'informatique à l'école »	286
<u>Figure 89</u> : Chi-deux par classe, chez les enseignants, pour les modalités de la variable « principal problème rencontré en utilisant l'informatique » à l'école élémentaire	287
<u>Figure 90</u> : Comparaison des analyses prototypiques des six tests d'association libre entre les deux groupes (catégories rangées par fréquence)	291
<u>Figure 91</u> : Comparaison des analyses de similitude des six tests d'association libre entre les deux groupes	292
<u>Figure 92</u> : Comparaison des résultats aux six tests de MEC entre les deux groupes	295
<u>Figure 93</u> : Moyenne du score « utiliser l'informatique à l'école » par classe ALCESTE pour les futurs PE (N=175)	298
<u>Figure 94</u> : Moyenne du score « être enseignant à l'école élémentaire » par classe ALCESTE pour les enseignants (N=245)	303

Table des matières

INTRODUCTION	1
--------------------	---

PARTIE 1 : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE ET PROBLEMATISATION.. 6

CHAPITRE 1 - Informatique à l'école et métier d'enseignant au Primaire : mise en perspective lexicale et sociohistorique	8
---	----------

1. Informatique à l'École	8
1.1. Définitions-clés	8
1.1.1. Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)	8
1.1.2. Informatique	10
1.1.3. Ordinateur	11
1.1.4. Internet	12
1.1.5. TIC pour l'Éducation	14
1.2. Historique de l'informatique à l'École : 37 ans de politiques publiques (1970-2007)	15
1.2.1. 1970-1980 : Premières expérimentations dans le Secondaire	15
1.2.2. 1981-1985 : L'informatique à l'École et dans les programmes	16
1.2.3. 1986-1996 : Mise en sommeil de l'informatique à l'École	17
1.2.4. 1997-2001 : Internet à l'École	18
1.2.5. 2002-2007 : Pour une « république numérique » à l'École	19
1.3. Politique en vigueur sur les TICE au Primaire	21
1.3.1. Lire, écrire, compter et... cliquer : les TICE au Primaire	21
1.3.1.1. Les TICE au cycle 1	22
1.3.1.2. Les TICE au cycle 2	22
1.3.1.3. Les TICE au cycle 3	23
1.3.2. Brevet informatique et Internet (B2i) « école » au Primaire	24
1.3.2.1. Cadre historique et général du B2i	24
1.3.2.2. B2i niveau 1 au Primaire	25
1.3.2.3. Tissage d'ambiguïtés autour du B2i « école »	27
1.3.3. Certificat informatique et Internet (C2i) niveau 1 « étudiant »	28
1.3.4. Certificat informatique et Internet niveau 2 « enseignant » (C2i2e)	29
1.3.4.1. Cadres général et particulier de ce certificat	29
1.3.4.2. Entre la prescription et la réalité sur le C2i2e : il y a plus d'un pas	30
1.3.5. Formation continue TICE pour les enseignants en poste	31
1.4. Théories de l'apprentissage et les TIC	32
1.4.1. Enseignement Programmé par Ordinateur (EPO)	33
1.4.2. Enseignement (Intelligent) Assisté par Ordinateur (EAO et EIAO)	33
1.4.3. Les micromondes avec le langage logo	34
1.4.4. Les systèmes hypermédias et sociomédias	36

2. Être enseignant au Primaire	38
2.1. Éléments de définition	38
2.1.1. Enseigner et enseignant	38
2.1.2. Enseignant au Primaire : un métier avec différentes figures	39
2.1.3. Enseigner-former-apprendre : le triangle pédagogique	40
2.2. Historique de l'école primaire en France (de 1789 à nos jours)	43
2.2.1. Des projets révolutionnaires... aux lois Ferry (1789-1886)	43
2.2.2. Harmonisation du système éducatif (1887-1988)	45
2.2.3. Loi d'orientation sur l'éducation de 1989	47
2.2.3.1. Éléments de contexte : la décentralisation et la déconcentration	47
2.2.3.2. Cadre institutionnel autour de la publication de la loi d'orientation de 1989	48
2.2.3.3. Mesures innovantes pour l'école primaire	48
2.2.4. Loi d'orientation de 2005 et programme d'action de 2009	50
2.2.4.1. Éléments de contexte à propos de la loi de 2005 sur l'avenir de l'École	51
2.2.4.2. Le socle commun de connaissances et de compétences	51
2.2.4.3. Programme d'action de 2009 sur l'école primaire	52
2.3. Points de repère sur les figures d'instituteur et de professeur des écoles	53
2.3.1. Naissance et évolutions du corps des instituteurs	53
2.3.2. Origines et contours du corps des professeurs des écoles	56
 <i>Synthèse du chapitre 1</i>	 64

CHAPITRE 2 - Théorie des représentations sociales et professionnalisation 65

3. Le recours à la psychologie sociale	65
3.1. Qu'est-ce que la psychologie sociale ?	65
3.2. Le regard psychosocial : objet-alter-ego	66
 4. Théorie des représentations sociales	67
4.1. Les représentations sociales	68
4.1.1. Origine et définition des représentations sociales	68
4.1.1.1. Origine des représentations sociales	68
4.1.1.2. Définition des représentations sociales	69
4.1.2. Conditions d'émergence des représentations sociales	72
4.1.3. Processus générateurs des représentations sociales	74
4.1.3.1. Objectivation : rendre concret l'abstrait	75
4.1.3.2. Ancrage : compléter un « déjà-là pensé » opérant	75
4.1.4. Fonctions des représentations sociales	77
4.2. Approches théoriques sur les représentations sociales	78
4.2.1. Théorie du noyau central	79
4.2.1.1. Origines de la notion de centralité et de noyau central	79
4.2.1.2. Cadre général sur la théorie du noyau central	80
4.2.1.3. Éléments centraux de la représentation : caractéristiques et fonctions	81
4.2.1.4. Éléments périphériques de la représentation : spécificités et fonctions	82
4.2.1.5. Autres développements sur la théorie du noyau central	83
4.2.2. Théorie des principes générateurs de prises de position	86
4.2.2.1. Retour sur quelques travaux qui ont permis l'émergence de cette théorie	86
4.2.2.2. Cadre général de la théorie des principes générateurs de prises de position	87
4.2.2.3. Sociologie de Bourdieu dans la théorie des principes générateurs	89

4.3. Les représentations professionnelles	92
4.3.1. Origine de la notion de représentations professionnelles	92
4.3.2. Définition des représentations professionnelles	93
4.3.3. Fonctions des représentations professionnelles	95
5. Apports complémentaires à la théorie des représentations sociales	96
5.1. Pensée sociale et pensée professionnelle	96
5.1.1. Définition et architecture de la pensée sociale	96
5.1.2. Définition et architecture de la pensée professionnelle	98
5.2. Les représentations pré-professionnelles	100
5.3. Hypothèse de la porosité des frontières entre représentations sociales et représentations professionnelles	102
5.4. Hypothèse de la polyphasie cognitive : nous sommes tous polyglottes	104
5.5. Représentations et pratiques	106
5.5.1. Pratiques sociales et pratiques enseignantes	107
5.5.2. Représentations et pratiques s'engendrent mutuellement	109
6. Professionnalisation : un concept polymorphe	111
6.1. Acceptions autour de la professionnalisation	112
6.1.1. Professionnalisation : de quoi ? de qui ? pourquoi ?	112
6.1.2. Professionnalité	114
6.1.2. Professionnisme	115
6.1.2. Professionnalisme	116
6.2. Professionnalisation des enseignants	117
6.2.1. Etre enseignant : entre métier et profession	118
6.2.2. Etre enseignant : un métier de l'humain composite	120
6.2.2.1. Éléments de définitions : l'enseignant-professionnel, l'enseignant expert	120
6.2.2.2. Compétences professionnelles de l'enseignant-professionnel	121
6.2.2.3. Composantes identitaires ou paradigmes relatifs au métier d'enseignant	122
Synthèse du chapitre 2	126
 CHAPITRE 3 - Posture de recherche et problématique générale	 127
7. Posture de recherche : entre ego et alter	127
7.1. Retour sur une anecdote marquante	127
7.2. Parcours de recherche et ancrage institutionnel	129
7.2. Positionnement épistémologique : entre Popper et Bachelard	131
8. Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique au Primaire : approche par les représentations sociales et professionnelles	133
8.1. Problématique générale	133
8.2. Hypothèses de recherche	138
Synthèse du chapitre 3	141

CHAPITRE 4 - Méthodologies pour étudier les représentations sociales 144

9. Méthodes utilisées pour étudier les représentations sociales 145

9.1. Association libre 145

9.1.1. Cadre général de la méthode d'association libre 145

9.1.2. L'association libre et l'analyse de contenu 146

9.2. Technique de mise en cause (MEC) 148

9.2.1. Cadre général de la technique de MEC 148

9.2.2. Commentaires et limites du test de MEC 150

10. Techniques et tests statistiques pour étudier les représentations sociales 152

10.1. Analyse de similitude 152

10.2. Analyse prototypique et catégorielle 154

10.3. Test du Khi-deux 155

10.3.1. Test du Khi-deux 155

10.3.2. Test du Khi-deux de McNemar 156

10.3.3. Limites de validité de ces tests et correction de Yates 157

10.4. Comparaison de moyennes (T de Student et ANOVA) 158

10.5. Analyse multidimensionnelle avec la méthode ALCESTE (CHD et AFC) 158

Synthèse du chapitre 4 164

CHAPITRE 5 - Dispositif mis en œuvre pour recueillir les données d'enquête 165

11. Présentation des deux questionnaires 166

12. Conditions de passation des questionnaires 171

13. Retranscription des données d'enquête 174

Synthèse du chapitre 5 176

CHAPITRE 6 - Résultats du groupe en formation (futurs professeurs des écoles) 179

14. Description de l'échantillon étudiant 179

14.1. Variables signalétiques sociodémographiques 179

14.2. Variables signalétiques professionnelles 180

14.3. Informatique sur l'informatique 182

14.4. Pratiques déclarées en matière d'informatique 183

14.4.1. Pratiques sur l'informatique à l'école (groupe en formation) 183

14.4.2. Pratiques sur l'informatique dans la vie privée (groupe en formation) 185

15. L'informatique dans tous ses « contextes » 186

15.1. Informatique à l'école élémentaire 186

15.1.1. Résultats au test d'association libre (groupe en formation) 186

15.1.1.1. Effectifs des réponses – informatique à l'école élémentaire (groupe en formation)
..... 187

15.1.1.1. Analyse prototypique – informatique à l'école élémentaire (groupe en formation)
..... 189

15.1.1.1. Analyse de similitude – informatique à l'école élémentaire (groupe en formation)
..... 191

15.1.2. Résultats au test de MEC (groupe en formation) 194

15.2. Informatique dans la vie privée 195

15.2.1. Résultats au test d'association libre (groupe en formation) 195

15.2.1.1. Effectifs des réponses – informatique dans la vie privée (groupe en formation) .. 195

15.2.1.1. Analyse prototypique – informatique dans la vie privée (groupe en formation) ... 198

15.2.1.1. Analyse de similitude – informatique dans la vie privée (groupe en formation) .. 200

15.2.2. Résultats au test de MEC (groupe en formation) 203

15.3. Comparaison des deux contextes d'évocation 204

15.3.1. Comparaison des réponses pratiques / effectifs de réponse (groupe en formation) .. 204

15.3.2. Comparaison des réponses aux tests d'association libre (groupe en formation) 206

15.3.3. Comparaison des réponses aux tests de MEC (groupe en formation) 208

16. Métier d'enseignant à l'école élémentaire 210

16.1. Résultats au test d'évocation libre 210

16.1.1. Effectifs des réponses (groupe en formation) 210

16.1.1.1. Effectif des réponses avant catégorisation 210

16.1.1.2. Effectif des réponses après catégorisation 211

16.1.2. Analyse prototypique – métier d'enseignant (groupe en formation) 213

16.1.3. Analyse de similitude – métier d'enseignant (groupe en formation) 215

16.2. Résultats au test de MEC (groupe en formation) 219

20. Métier d'enseignant à l'école élémentaire	268
20.1. Résultats au test d'évocation libre	268
20.1.1. Effectifs des réponses (groupe professionnel)	268
20.1.1.1. Effectif des réponses avant catégorisation	268
20.1.1.2. Effectif des réponses après catégorisation	269
20.1.2. Analyse prototypique – métier d'enseignant (groupe professionnel)	271
20.1.3. Analyse de similitude – métier d'enseignant (groupe professionnel)	273
20.2. Résultats au test de MEC (groupe professionnel)	275
21. Résultats de la classification ALCESTE (groupe professionnel)	278
21.1. Prises de position des enseignants (CHD)	278
21.1.1. Classe 3 : Les enseignants technophobes	279
21.1.2. Classe 4 : Les enseignants technophiles bridés par le matériel	281
21.1.3. Classe 1 : Les enseignants pragmatiques bridés par le temps	282
21.1.4. Classe 2 : Les enseignants technophiles bridés par le temps	284
21.2. Facteurs organisateurs des prises de position exprimés par les enseignants (AFC)	285
21.2.1. Facteur 1 : Rapport négatif vs rapport positif à l'informatique (facteur axiologique)	286
21.2.2. Facteur 2 : Nature des difficultés	286
Synthèse du chapitre 7	288
 CHAPITRE 8 - Comparaison des résultats entre les deux groupes	 289
22. Comparaison des réponses entre les deux groupes sur l'informatique	289
22.1. Comparaison des réponses « vie professionnelle »	290
22.1.1. Comparaison des réponses aux associations libres – Informatique à l'école élémentaire	291
22.1.2. Comparaison des réponses à la MEC – Informatique à l'école élémentaire	294
22.1.3. Comparaison des réponses aux questions fermées – Informatique	296
22.2. Comparaison des réponses « vie privée »	297
22.2.1. Comparaison des réponses aux associations libres – Informatique dans la vie privée	298
22.2.2. Comparaison des réponses à la MEC – Informatique dans la vie privée	299
22.2.3. Comparaison des réponses aux questions fermées – Informatique dans la vie privée	299
23. Comparaison des réponses entre les deux groupes sur le métier d'enseignant	300
23.1. Comparaison des réponses aux associations libres sur le métier	300
23.2. Comparaison des réponses à la MEC sur le métier	301
23.3. Comparaison des réponses aux questions fermées sur le métier	302
Synthèse du chapitre 8	304

<u>CHAPITRE 9</u> - Discussion générale	305
CONCLUSION	312
BIBLIOGRAPHIE	316
A – Notices bibliographiques des épigraphes	316
B – Notices bibliographiques issues de doubles citations	316
C – Intégralité des notices bibliographiques	318
WEBOGRAPHIE	338
INDEX DES AUTEURS	342
GLOSSAIRE DES ACRONYMES ET DES SIGLES	345
TABLE DES FIGURES ET TABLEAUX	350

Résumé :

Depuis les années 70, l'introduction de l'informatique et d'Internet dans la formation des enseignants et dans les programmes du Primaire n'a eu de cesse de générer des questionnements, des craintes et des espoirs. Parallèlement, le recrutement et la formation des enseignants du Primaire n'ont aussi cessé d'être débattus.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons voulu comprendre la professionnalisation du métier d'enseignant en comparant les représentations de l'informatique et du métier d'enseignant au Primaire d'un groupe en formation (futurs professeurs des écoles, PE) et d'un groupe professionnel (enseignants en poste). Nous avons aussi opérationnalisé l'hypothèse de polyphasie cognitive (Moscovici, 1961) en étudiant, pour un même groupe, la représentation de l'informatique dans le contexte de la vie privée et dans le contexte de la vie professionnelle.

Les résultats obtenus par questionnaire montrent, tant au niveau structural qu'au niveau du champ structuré, des différences entre les réponses de 175 futurs PE et celles de 245 enseignants sur l'informatique à l'école. Dans le cadre de leur vie privée, il y a beaucoup moins de différences notables entre leurs réponses. Concernant la représentation du métier, les quelques différences repérées sont expliquées à travers l'expérience et le professionnalisme.

Cette recherche participe donc à la compréhension des processus de professionnalisation sous la composante représentationnelle. Elle confirme, par ailleurs, la nécessité de préciser le contexte d'évocation dans des recherches sur les représentations sociales.

Mots-clés : représentations sociales, représentations professionnelles, professionnalisation, informatique, enseignants au Primaire.

Abstract :

Since the 70s, introduction of ICT and Internet in the teachers if training and on curriculum of Primary school has continued to generate questions, fears and hope. In parallel, recruitment and training of Primary school teachers have also been permanently debated.

Within the context of this research, we wanted to understand professionalization of teacher profession by comparing ICT representations and teacher profession representations in a training group (future teachers) and in a professional one (teachers in post). We also operationalized the hypothesis of cognitive polyphasia (Moscovici, 1961) by studying, for same group, ICT' representation in the context of private life and in the context of professional life.

The questionnaire results show, both at structural level and at structured field, differences between answers of 175 future teachers and of 245 teachers on ICT at school. As part of their private life, there are far fewer strong differences between their answers. Concerning the representation of profession, some spotted differences are explained through experience and professionalism.

This research participates therefore in the understanding of professionalization processes under representational component. It confirms, moreover, the necessity to specify context of evocation in researches on social representations.

Keywords : social representations, professional representations, professionalization, ICT, teachers in Primary school.